

PEDAGÓGIAI PERSPEKTÍVÁK

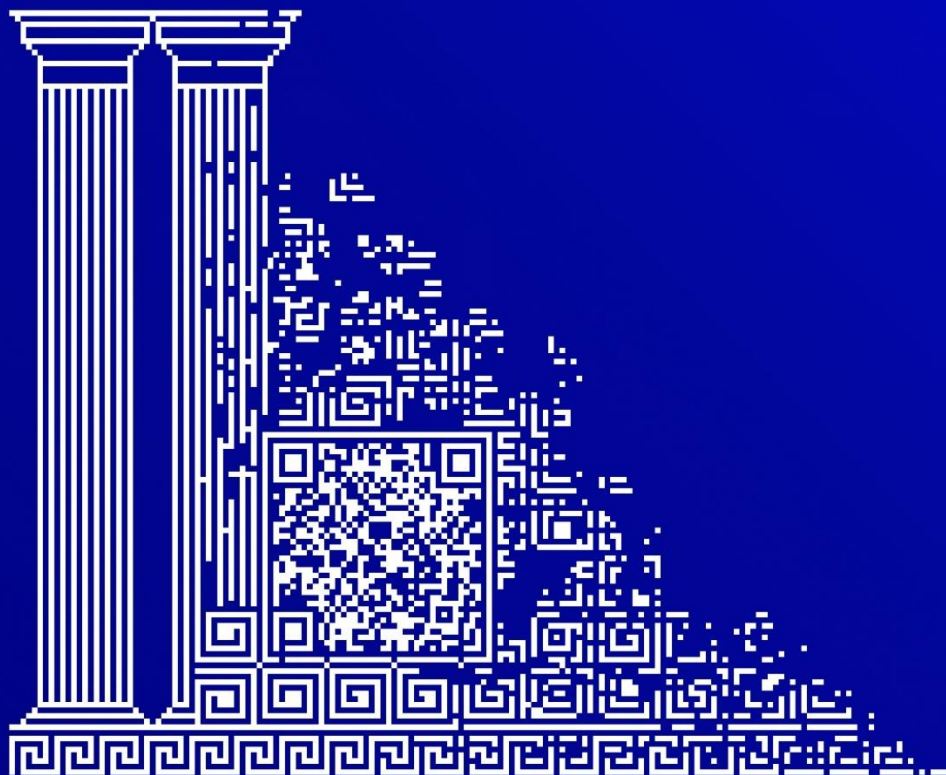
Új megközelítések és tradicionális értékek
a pedagógiában

Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére

Szerkesztette:

Fekete Imre

Takács Edit



PEDAGÓGIAI PERSPEKTÍVÁK

Új megközelítések és tradicionális értékek
a pedagógiában

Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére

Szerkesztette:

Fekete Imre

Takács Edit



Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

BGE

Budapest, 2025

Szerkesztők

Fekete Imre, Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

Takács Edit, Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

A kötetben megjelent tanulmányokat lektorálták

Ádámku Szabina, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Divéki Rita, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Endrődy Orsolya, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Földváry Kinga, Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Gyurka Noémi, Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Magyar Zoltán, Nyíregyházi Egyetem

Mohos Edina, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pereszlényi Anna, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Reményi Andrea, Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Schiller Emese, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Torgyik Judit, Pázmány Péter Katolikus Egyetem

valamint a szerkesztők

Nyelvi lektor Takács Edit

Tördelés és design Fekete Imre

Borító Szautner Bálint

Nyomda AD Kreatív Stúdió & Digitális Nyomda

Kiadó Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

A kiadásért felel Prof. Dr. Andor György

ISBN 978-615-6886-07-1 (print)

ISBN 978-615-6886-08-8 (online)

DOI <https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8>



© Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, 2025

BGE © Szerkesztők és szerzők, 2025

Tartalomjegyzék

A kötet szerzői	3
KISS Kornélia	
Dékáni köszöntő	17
FEKETE Imre, TAKÁCS Edit	
Szerkesztői előszó	21
TÓTH Zsuzsanna, TÖRCSVÁRI Zsolt István, LOVASNÉ AVATÓ Judit	
A hallgatói motiváció és motiválhatóság alakulása a BGE FOSZK nappali tagozatos hallgatói esetében.....	25
ERDÉLYI Éva, CZINEGE Monika, MÉSZÁROSNÉ BORUZZ Livia, LŐRINCZ Sándor	
A közösségszervezés szakos hallgatók informatikai attitűdje és szorongása: Vizsgálat a digitális kompetencia fejlesztéséért.....	45
DIVÉKI Rita, FEKETE Imre	
Az infografikák szerepe egyetemi hallgatók XXI. századi készségeinek fejlesztésében: Tanulói vizuális beadandó feladatok elemzése	69
TAKÁCS Edit, SZOKÁCS Kinga	
Az egyetemi oktatók és hallgatók közötti kommunikáció hatása: Hallgatói vélemények a tegeződésről és a magázódásról a felsőoktatásban	89
POPCSA Anna Mária	
Egyéni projektek csoportos támogatása a felsőoktatásban az online oktatás idején: Esettanulmány a szakdolgoztatás támogatásának lehetőségeiről	103
JUHÁSZ Erika, MÁRKUS Edina, BENKEI-KOVÁCS Balázs	
A kulturális közösségszervezés területének megújuló és rokon egyetemi képzései Magyarországon, Franciaországban és Svájcban: Nemzetközi kitekintés	119

SZALÓK Csilla, ERDÉLYI Éva

Turizmus-vendéglátás szakos hallgatók attitűdje és gondolkodása a vállalkozások világáról: Születni kell rá, vagy tanulni is lehet? 135

FEKETE-FROJIMOVICS Zsófia, SZŐKE Andrea, DEBRECENI János

Mitől hiteles egy gasztroblogger? A gasztronómiai influenszerek hitelességének megítélése a BGE KVIK alapszakos hallgatói körében... 155

SZÉNICH Alexandra, PÁL Ágnes, ASZTALOS Réka, TERESTYÉNYI Enikő

Hallgatói elvárások és elképzelések a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatban: Egy rövid intenzív program tanulságai 175

BALOGHNÉ PETKEVICS Olga, NAGYNÉ CSÁK Éva

Szó szót követ, nyelv nyelvet: A kontrasztív szemlélet és a pozitív transzfer alkalmazása az orosz mint második idegen nyelv oktatásában 191

HÜBNER Andrea

A fehér felsőbbrendűség és a neoklasszicizmus esztétikája: Szöveges és vizuális források összehasonlítása.....207

A kötet szerzői

Asztalos Réka az ELTE BTK-n szerzett diplomát angol-német szakon. 2009 és 2024 között a BGE KVIK karán, illetve jogelőd intézményeiben tanított a Gazdasági Szaknyelvek Tanszéken. 2024 szeptemberétől a Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszékén egyetemi docens. Doktori disszertációját IKT használat a nyelvtanításban témakörben írta és 2015-ben védte meg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatási területei közé tartozik az IKT használat mellett az autonóm tanulás, a soft skilllek és azon belül a csapatmunka a felsőoktatásban. Tudományos cikkei és tanulmányai magyar, német és angol nyelven jelentek-jelennek meg, ezek mellett projektmenedzserként közreműködött a BGE KVIK több Erasmus+ nemzetközi projektjében.

Baloghné Petkevics Olga 1987-ben végzett orosz nyelv és irodalom szakos bölcsész-tanárként a Belarusz Állami Egyetemen, Minszkben, majd 1994-ben német nyelvtanári diplomát is szerzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. PhD tanulmányait az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájában végezte, 2005-ben védte meg *Funkcionális, szemantikai és stilisztikai változások a mai orosz nyelv abbreviációs lexikájában* című disszertációját „summa cum laude” minősítéssel. Az első diplomája megszerzése óta, 37 éve ugyanabban az intézményben dolgozik. Pályafutását 1987-ben a Pénzügyi és Számviteli Főiskola Salgótarjáni Intézetében kezdte, ahol német pénzügyi, számviteli és gazdasági szaknyelvet, illetve üzleti kommunikációt tanított. Az intézet megszűnése óta a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán tanít orosz és német üzleti és turizmus-vendéglátó szaknyelvet. Akkreditált vizsgáztató a BGE nyelvvizsgarendszerben német és orosz nyelven, emellett a BGE Nyelvvizsga Iroda német szaknyelvi koordinátori feladatait látja el.

Benkei-Kovács Balázs az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte PhD fokozatát 2012-ben summa cum laude minősítéssel. A felsőoktatásban dolgozik két évtizede oktató-kutató munkakörben. Pályafutása a Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások

Főiskoláján indult, majd tíz éven át tanított az ELTE Pedagógia és Pszichológiai Karán. Karrierje elején számos Leonardo da Vinci nemzetközi szakmai gyakorlati együttműködést dolgozott ki, három alkalommal jelölték projektjeit a Tempus Közalapítvány munkatársai nívódíjra. Elsőként szervezett Magyarországról az északi sarkkörön túlra turisztikai szakmai gyakorlatot Norvégiába, Andenes szigetére. A 2010-es évektől kutatásai fókuszába a felnőtt- és szakképzés, a nem formális és informális tanulás, valamint a közművelődés és a kultúra területei kerültek. Különösen vonzóak számára azok a témák, amelyek nemzetközi dimenziói innovációként mutathatóak be a hazai fejlesztők részére. Közel 100 tudományos munka szerzője és társszerzője, melyek többsége szakcikk, illetve négy jelentősebb monográfia. Publikációinak tudományos ismertségét a Hirsch-index mutatója (4) mellett a munkásságára való közel 60 hivatkozás fémjelzi.

Czinege Monika 2001 óta dolgozik a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Üzleti Elemzés Módszertan Tanszékén, jelenleg főiskolai docensként. Tantárgyi koordinátor, több jegyzet írásában vett részt. Érdeklik a hallgatóközpontú, alkalmazásorientált oktatási módszerek, a tantárgyak kurzusain az adott évfolyam sajátosságaihoz szívesen alkalmazkodik. Jó a hallgatókkal való kapcsolata, visszajelzéseik oktatásmódszertani kutatásait segítik. Informatika tantárgyakat oktat nappali és levelező oktatási formában, többek között az *Informatika és a világ* kurzust a közösség-szervezés szakon és három tantárgyat a szakoktató alapképzésen. Egyetemi tanulmányait a Budapesti Műszaki Egyetemen végezte, ahol okleveles villamosmérnök és okleveles mérnök-tanár diplomát szerzett. A felsőoktatásba érkezése előtt középiskolában tanított informatikai és elektronikai jellegű tantárgyakat. Figyelemmel kíséri a középiskolai informatika tanítás változását, vizsgálja a hallgatók nehézségeinek okait. Informatika érettségi vizsgákon elnöki feladatot lát el. Doktori értekezését a *Kooperatív tanulás alkalmazásának vizsgálata a számítástudomány oktatásában* címmel írta, 2019-ben szerzett fokozatot az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. 2018-ban BGE KVIK Dékáni Dicséretben, 2020-ban a Budapesti Gazdasági Egyetem Tudományos díjában részesült.

Debreceni János a BGF KVIK turizmus-vendéglátás alapszakján szerzett diplomát. A szakterületen szerzett jártasságát gazdasági szaktanárként kamatoztatta. A középiskolai pályával párhuzamosan elvégezte a BGF Közgazdásztanár mesterképzését, majd a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástani Doktori Iskoláján folytatta tanulmányait 2015-ben. Ezzel egyidejűleg csatlakozott a BGE közösségéhez mint tanársegéd. Disszertációját 2023-ban védte meg *Az anyagiasság, az értékek, az önkéntes egyszerűség és a közösségi médiahasználat összefüggéseinek vizsgálata tinédzserek körében* címmel. Aktuális kutatási területe a turisztikai és vendéglátó vállalkozások rugalmas ellenállási képességének vizsgálata, valamint az ugyanebben a szektorban egyre szélesebb körben szükségessé váló, új, „soft” munkavállalói készségek kutatása. Oktatói munkája mellett a kar nemzetközi kapcsolatait ápolja, és a Látogatógazdaság Kiválósági Központ közösségét szervezi.

Divéki Rita egyetemi adjunktus az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Nyelvpedagógia Tanszékén. Korábban a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen és a Budapesti Gazdasági Egyetemen dolgozott óraadóként. Az ELTE-n *Angoltanítás módszertanát* és nyelvi tárgyakat tanít leendő tanároknak. Doktori értekezését a globális kompetencia fejlesztéséről írta, amely azóta az Akadémiai Kiadó gondozásában jelent meg *Developing global competence in the EFL classroom* címmel. A *GILE Journal of Skills Development* szerkesztőségi tagja. Az Europass Teacher Academy tréneri csapatában különböző európai országokból érkező tanároknak tart tréningeket a szociális és érzelmi tanulás, illetve mesterséges intelligencia használatáról. Fő érdeklődési területei közé tartozik a megosztó témák tanítása, a globális állampolgárságra nevelés, a szociális és érzelmi tanulás, a mesterséges intelligencia használata a nyelvi készségek fejlesztésére, a popkulturális anyagok használata és a tananyagfejlesztés. Kutatásai révén széleskörű szakmai tapasztalattal rendelkezik a 21. századi készségek, valamint az innovatív tanítási-tanulási módszerek területén. Előadásokat tart konferenciákon, aktívan részt vesz közös kutatási projektekben, és rendszeresen szervez tanártovábbképzéseket és tréningeket.

Erdélyi Éva okleveles matematikus, statisztikus, akit mindig a tanítás és az alkalmazott kutatások érdekeltek. Szerencsés embernek tartja magát, mert hobbi a munkája. Oktatói-kutatói pályafutását 1990-ben kezdte. *Matematika, Statisztika és Kutatásmódszertan* tantárgyakat oktat és koordinál alap-, mester- és doktori képzésben magyar és angol nyelven. Vallja, hogy tehetségeket minden szinten lehet gondozni, és ebben aktív szerepet vállal. A Gundel Károly Gazdaságtudományi Szakkollégium és a Merj Innovatívan Tehetség Orientálás Klub alapítója. Célja, hogy a diákok felismerjék a tanulás és az alkotás örömét. Szerepet vállal a tudományos életpálya vonzóvá tételében is. Számtalan díjazott hallgató témavezetője, többször részesült BGE Kiváló Mentor díjban, 2022-ben Magistri pro Facultate kitüntetésben. Kutatásainak témáit az oktatásmódszertan, a motivációs eszközök és a kutatási módszerek fejlesztése, valamint az alkalmazott tudományok területéről meríti. A BGE Fenntarthatóság Gazdasági és Társadalmi Hatásai Kiválósági Központ egyik kutatási projektjének koordinátora. Az MTA-ELTE Matematika Tanuláselméleti és -Pszichológiai Kutatócsoport felsőoktatási kutatóműhelyének vezetője, a tantárgyak iránti szorongás és attitűd változásának vizsgálatát irányítja.

Fekete Imre a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Pedagógia Tanszékének főiskolai docense. PhD fokozatát az ELTE Nyelvpedagógia Doktori Programjában szerezte 2022-ben, disszertációjában az oktatástechnológiai eszközök használatát vizsgálta magyar egyetemeken anglistika és angoltanár képzéseiben. Oktatott tárgyai között szerepel a *Didaktika, Médiaismeret, Művészetek és kreatív ipar, Virtuális tanulási-művelődési környezet*. 2018-2022 között a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Angol-Amerikai Intézetének tanársegédje volt, ahol angol nyelvfejlesztést és oktatásmódszertani kurzusokat oktatott. 2023 óta a Bécsi Egyetem vendégoktatója, valamint az Osztrák Tudományos Akadémia Digitális Bölcsészeti Központjának posztgraduális vendégkutatója. 2024 óta témavezető az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájában. Kutatási területei közé tartozik a nyelvtanítás-kutatás, a digitális kompetenciák, valamint a technológia és a mesterséges intelligencia használatának tanári és hallgatói dimenziói. 2024-ben a BGE rektora Év Kiváló Oktatója elismerésben részesítette.

Fekete-Frojimovics Zsófia a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen szerzett diplomát, majd a versenyszférában dolgozott közel tíz évet. 2008-ban szerzett doktori fokozatot a Budapesti Corvinus Egyetem Tájépítészet és Döntéstámogató Rendszerek Doktori Iskolában. 2012 óta dolgozik a BGE KVIK Vendéglátás Tanszékén egyetemi docensként, és 2022 júniusa óta a Vendéglátás Tanszék tanszékvezetője. 2021-ben a Magyar Tudományos Akadémia köztestületi tagja lett a IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztályában. Fő kutatási területe a fogyatékkal élők munkavállalási lehetőségeinek vizsgálata a turizmus-vendéglátás területén, amelyben magyar és angol nyelven folyamatosan publikál. Oktatói munkája mellett a FOSZK vendéglátás szakirány vezetője, illetve a Kar minőségügyi felelőse.

Hübner Andrea művelődéstörténész, a BGE Pedagógia Tanszék oktatója. Anglisztika, történelem és művészettörténet szakokat végzett az ELTE-n, pszichológia BA-t a Károli Gáspár Református Egyetemen és szociálpszichológia MA-t a Pécsi Tudományegyetemen. Posztgraduális tanulmányait a Romantika és Modernizmus (ELTE, Anglisztika) képzésen abszolválta. A BGE mellett korábban évekig irodalomelméletet, költészettörténetet és *British Studies*-t tanított az ELTE Anglisztika Tanszékén. Interdiszciplináris kutatásai a képek és szövegek egymásra hatásait és hagyományozódásait vizsgálja szinkronikus és diakronikus vetületben, a posztkoloniális elmélet, az interkulturális kommunikáció, a kulturális emlékezet, a zárandokirodalom, az ezoterikus hagyomány, a posztmodern kultuszok és a helyelméletek témák keretében. Néhány éve érdeklődési területeinek metszéspontjaként előtérbe került az örökséginterpretáció és a látogatókutatás. Mindezen területeket érintő nemzetközi konferenciákon rendszeres előadó.

Juhász Erika a Debreceni Egyetemen szerzett okleveles művelődési és felnőttképzési menedzser egyetemi diplomát, majd ugyanitt 2005-ben nevelés- és művelődéstudományi PhD fokozatot. 1998-tól az Egyetem oktatója, 2011-től a Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék tanszékvezető docense, munkáját dékáni, majd rektori kitüntetéssel ismerték el. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Programjában témavezetőként és

oktatóként tevékenykedik. Az MTA DAB Művelődéstudományi Munkabizottságának elnöke. Számos hallgatója ért el sikeres eredményt Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon, amelynek eredményeképpen 2015-ben aranyérmes mestertanár kitüntetésben részesült. 2012-től a Nemzeti Művelődési Intézet képzésekért, kutatásokért és innovációkért felelős vezetője szakmafejlesztési igazgatóként, valamint a Kulturális és Innovációs Minisztérium kulturális államtitkári tanácsadója (2015–2018 között, valamint 2023-tól jelenleg is). Elnöke a KultúrÁsz Közhasznú Egyesületnek, valamint a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének. Főszerkesztője 2011-től a debreceni *Acta Andragogiae et Culturae* kötetsorozatnak, 2012-től a Kulturális Szemle online interdiszciplináris tudományos folyóiratnak. Több mint 200 publikációja jelent meg a kultúra, közművelődés, egész életen át tartó tanulás témaköreiben.

Lovasné Avató Judit a Budapesti Corvinus Egyetemen és az ELTE TTK-n szerzett közgazdász tanár diplomát. A végzés mellett a versenyszférában, majd ezt követően középiskolában, illetve a BGE KKK jogelődjén és a KVIK karán tanított és oktat jelenleg is. 2013-ban védte meg doktori disszertációját a Miskolci Egyetem Vállalkozáselmélet és Gyakorlat Doktori Iskolájában. Kutatási területei közé tartozik a didaktika, az életciklus-elemzés és a fenntarthatóság. Kutatási eredményeit folyamatosan publikálja magyar és angol nyelven. 2012-től a Magyar Statisztikai Társaság, 2019-től a Magyar Tudományos Akadémia Jövő kutatás Bizottsága Statisztikai Albizottsága, 2021-től az LCA Center, 2023-tól az International Association for Statistical Education és a BGE Fenntarthatóság Gazdasági és Társadalmi Hatásai Kiválósági Központ (CESIBUS) tagja.

Lőrincz Sándor matematikus, matematika szakos tanár, több, mint négy évtizede végez általános iskolában, gimnáziumban, főiskolán, egyetemen, kollégiumi igazgatóként kiemelkedő oktató-nevelő munkát. Matematikát, annak gazdasági alkalmazásait, döntéselőkészítési és döntéselemzés tantárgyakat oktat alap- és mesterképzésen magyar és angol nyelven, többek között a szakoktató alapképzés *Folyamatok modellezése* és

optimalizálás kurzust. Jegyzetek, tankönyvek, példatárak, elektronikus segédanyagok készítésében aktívan vesz részt. Konferenciák előadója és szervezője. Tehetséggondozási projektek résztvevője. Nevéhez fűződik a hallgatók körében népszerű Felber Mária Modellalkotó Emlékverseny bevezetése és szervezése. Nagy hangsúlyt fektet arra, hogyan lehet motiválni a hallgatókat, hogyan lehet a matematika tanulási folyamatát hatékonyra tenni, és más területeken is alkalmazható tudást átadni, szerezni. Az MTA-ELTE Matematika Tanulásméleti és -Pszichológiai Kutatócsoporttal együttműködő Oktatásmódszertani kutatócsoport aktív tagja. Kutatási témái továbbá a modellalkotás, optimalizálás, döntésmélet alkalmazásai, csillagászat, káoszelmélet. PhD abszolutóriummal rendelkezik. Oktatásszervezési és versenyszervezési kimagasló teljesítményért, példaértékű oktatómunkájának elismeréseként 2017-ben Dékáni dicséret elismerő oklevelet kapott, 2023-ban a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar Dékáni Pecsétyűrű kitüntetésben részesült.

Márkus Edina Debrecenben született, tanulmányait a debreceni Tóth Árpád Gimnáziumban (1989–1993), majd a Kossuth Lajos Tudományegyetemen művelődési és felnőttképzési menedzser szakán végezte (1993–1998). 1998–2001-ig a Kossuth Lajos Tudományegyetem (2000-től Debreceni Egyetem) Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjának hallgatója. Doktori fokozatát 2006-ban szerezte neveléstudomány tudományágban, témája: *Szektorsemlegesség a kultúra területén: Kulturális célú nonprofit szervezetek helyzete kelet-közép-európai városokban*. 2000-től a Debreceni Egyetemen dolgozik, kulturális és felnőttképzési szakembereket képez, jelenleg a Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet intézetigazgató-helyettese. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Programjában témavezetőként, oktatóként tevékenykedik. Az MTA Debreceni Akadémiai Bizottság Nevelés-, Művelődéstudományi és Pszichológiai Szakbizottság Művelődéstudományi Munkabizottságának a titkára. Szerkesztőbizottsági tagja a *Pallas Debrecina* könyvsorozatnak. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának (DETEP) témavezető tanára, 2008-tól részt

vesz a Debreceni Egyetem Tudományos Diákköri munkájában, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet TDK Szakmai Műhelyének a felelőse.

Mészárosné Boruzs Livia 2016 óta dolgozik mestertanárként a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Üzleti Elemzés Módszertan Tanszéken. Az *üzleti matematika alapjai* tantárgy koordinátora, segíti a hallgatók hatékony felzárkóztatását. Vizsgálja a középiskolából egyetemre való átmenet kérdéseit, eredményeit beépíti az oktatásba, és a lemorzsolódás csökkentésben nagy szerepet vállal. Sokrétű oktatói munkája mellett informatikai koordinátorként adminisztratív jellegű feladatok ellátásával is segíti a tanszék munkáját. Matematikával és informatikával kapcsolatos kötelező és választható tantárgyakat oktat a felsőoktatási szakképzésen és az alapképzéseken. Egyetemi oklevelét az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerezte matematika-fizika szakos tanári képesítéssel. Egyetemi tanulmányai során az algebra és számelmélet szakirányt választotta. Oklevele kiegészítéseként orosz szakfordítói képesítő bizonyítványt szerzett. A Merj Innovatívan Tehetség Orientálás Kutatócsoport oktatásmódszertani kutatóműhelyének aktív tagja. Érdekl, hogyan lehetne az általa oktatott tantárgyakat a jövő generációhoz közelebb hozni. Az MTA-ELTE Matematika Tanulásméleti és -Pszichológiai Kutatócsoporttal együttműködve segíti a kutatást a tananyag hatékony átadási-elsajátítási módszereinek témakörében.

Nagyné Csák Éva a szegedi József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán diplomázott 1988-ban német nyelv és irodalom, valamint orosz nyelv és irodalom szakon. Ugyanebben az évben kapott kinevezést a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola Szolnoki Tagozatára, melynek jogutódainál folyamatosan oktatta a német idegenforgalmi és üzleti szaknyelveket. A tanítás mellett számos külföldi ösztöndíjat és tanulmányutat nyert el, felsőfokú nyelvvizsgát tett angol nyelvből, továbbá konzekutív és kísérő tolmácsolási feladatokat látott el különböző nyelveken. PhD-tanulmányait a Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájában Szaknyelvi kommunikáció: társadalom, politika, gazdaság, kultúra alprogram keretén belül végezte.

2010-ben védte meg *Neologizmusok a szállodaipari szaknyelvben – Német-magyar, német-országi egybevetés* című disszertációját „summa cum laude” minősítéssel. Az értekezés az alkalmazott nyelvészeti kutatásokhoz járult hozzá a szaknyelvi idegenszó-kölcsönzés néhány kérdésének morfo-szintaktikai és lexiko-szemantikai szinteken történő feldolgozásával. 2018 szeptemberétől a BGE KVIK karán azon munkálkodik, hogy tudományos eredményei és szakmai tapasztalatai a szaknyelvoktatás hatékonyságának növelését és a gyakorlatban történő alkalmazhatóságát szolgálják.

Pál Ágnes a BGE KVIK Turizmus Tanszékének docense. 2009 óta dolgozik a karon, jelenleg *Üzleti kommunikációt* oktat, korábban a Gazdasági Szaknyelvek Tanszéken oktatott spanyol üzleti idegen nyelvet és szaknyelvet, valamint *Interkulturális kommunikációt* és *Prezentációs készségfejlesztést* a magyar és az angol nyelvű képzésen. Az oktatási munkáján kívül kutatási és nemzetközi stratégiai partnerségi projektek koordinálásával foglalkozik, több nyertes nemzetközi projekt pályázatának összeállítását és a projekt lebonyolítását irányította. A karon 2019 szeptembere óta fogja össze nemzetközi vezetőként a nemzetközi ügyeket.

Popcsa Anna Mária a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola elvégzése után közel harminc évig dolgozott a versenyszférában vezetőként, ahol számos kisebb és nagyobb projektben is részt vett különféle szerepkörökben. Gyakorlati szakemberként folyamat- és működésoptimalizálásban, változásmenedzsmentben és minőségirányítási területen vezetett sikeres projekteket. A BGE KVIK karán 2017-ben közgazdász tanári diplomát szerzett. A BGE KVIK Pedagógia Tanszékének mesteroktatójaként 2019 óta tanít. Oktatási tevékenységében fontosnak tartja a vállalati környezetben használt módszertanok adaptálását. Oktatott tárgyai között szerepelnek *Projektmenedzsment*, *Elektronikus tanítás-tanulás* és pedagógiai módszertani tárgyak, amelyek keretében az oktatási innováció nagy szerepet kap a kurzusok szervezésében és tananyagában egyaránt. Az élethosszig tartó tanulás elkötelezett híve, az oktatási és érdeklődési

területeihez kapcsolódóan rendszeres szakmai továbbképzéseken vesz részt.

Szalók Csilla több mint 35 éve a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem (és jogelődjeinek) oktatója. Tanszékvezető-helyettesként, majd tanszékvezetőként és intézetvezetőként több mint 20 éve a turizmus képzés aktív alakítója. Jelenleg a Turizmus és Vendéglátó Intézet vezetője. A turizmus képzésen kívül a tanárképzésben is folyamatosan részt vesz. A Turisztikai és Vendéglátó Munkaadók Országos Szövetsége elnökségi tagja, a Falusi és Agroturizmus Országos Szövetsége (FATOSZ) munkájában alapítása óta közreműködik, 2015–2017 között a szövetség elnöke. Több mint egy évtizeden át az Accor-Pannonia Hotels Zrt. Felügyelő Bizottság tagja, majd elnöke. A turizmus szakmáért, a szállodaipar érdekében végzett tevékenységéért Pro Turismo díjjal és Marencich Ottó Emlékplakettel tüntették ki. Címzetes egyetemi tanára a thai Chiang Mai Rajabhat University-nek. Fő kutatási területe a falusi turizmus, a turisztikai vállalkozások működése, az egészségturizmus és a gyógyturizmus trendjei.

Szénich Alexandra az ELTE BTK-n folytatta egyetemi tanulmányait történelem-német szakon. Doktori tanulmányait az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában végezte, disszertációjában az idegennyelv-tudás érvényességének kérdésével foglalkozott. Doktori fokozatát 2008-ban szerezte meg. 2009-től a BGE KVIK Gazdasági Szaknyelvek Tanszékének oktatója volt, 2024 nyarától a Pedagógia Tanszék munkatársa. 2019–2022 között a projektmenedzser team tagja volt a Corall (*Coaching-oriented Online Resources for the Autonomous Learning of LSP*) projektben, amelyet Erasmus+ Felsőoktatási Stratégiai Partnerségi pályázatként nyújtott be a Gazdasági Szaknyelvek Tanszék. Kutatási területei közé tartozik a nyelvoktatás módszertana, az autonóm tanulás fejlesztésének lehetőségei, az alternatív teljesítményértékelés, a nyelvi tanácsadás és coaching, a soft skillek szerepe és fejlesztési lehetőségei.

Szokács Kinga a BGE KVIK oktatója, sok éven át olasz szaknyelvet oktatott, a BGE Nyelvvizsgaközpont olasz nyelvi koordinátora volt. Az olasz gazdasági szaknyelven kívül tartott *Prezentációs készségfejlesztés és Karrierépítés* kurzust is. Jelenleg a BGE KVIK Pedagógia Tanszékének munkatársa, oktatott tárgyai *Kutatásmódszertan, Tanulásmódszertan, Pályaszocializáció és karrierépítés*. Kutatási területe az olasz irodalom és kultúra, színháztörténet, olasz nyelvből szépirodalmi (próza és vers) fordításai jelentek meg. A csoportozás módszertanával kapcsolatban dolgozik a pszicho- és szociodráma területén, valamint mozgásterápiával foglalkozik. Az egyetemi oktatásban munkájának fókuszja jelenleg a „soft skillek” szerepének erősítésére helyeződött, amelynek során igyekszik erősíteni a hallgatók minél erőteljesebb kreatív részvételét az órai munkában, a tanárral, illetve az egymással történő kommunikációban.

Szőke Andrea az ELTE BTK-n szerzett diplomát, ezt követően középiskolában, majd a BGE KVIK karán, illetve jogelőd intézményeiben tanított és tanít jelenleg is. Doktori disszertációját szaknyelvi íráskészségfejlesztés témakörben írta és 2009-ben védte meg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Kutatási területei közé tartozik az akadémiai integritás, az íráskészség, a prezentációs készség, valamint a paraszociális kapcsolatok vizsgálata a vendéglátásban. Tudományos cikkei és tanulmányai magyar, német és angol nyelven jelentek-jelennek meg, ezek mellett közreműködött több szaknyelvi könyv, jegyzet, tananyag, illetve szakkönyv megírásában is. Részt vett a BGE Nyelvvizsgaközpont hazai és nemzetközi projektjeiben, valamint nyelvvizsga-akkreditációs anyagok kidolgozásában is. Oktatói munkája mellett a BGE Látogatógazdaság Kiválósági Központ mentor kutatója.

Takács Edit az Eötvös Loránd Tudományegyetem magyar-művelődésszervező szakán végzett, majd magyar nyelv és irodalom szakos diplomát szerzett a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karon. Doktori fokozatát 2017-ben summa cum laude minősítéssel (100%) szerezte az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola Magyar Nyelvészeti Doktori Programjában. Doktori értekezését *Az írói névadás sajátosságai Karinthy Frigyes művei alapján bemutatva* címmel

írta. 2000 és 2005 között a Néprajzi Múzeumban dolgozott múzeumpedagógusként és rendezvényszervezőként. 2019-től a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Pedagógia Tanszékének adjunktusa, majd főiskolai docense. Oktatott tantárgyai több tudományágat is érintenek, szerepel köztük *Projektmenedzsment és pályázatírás, Kultúrákövetítés menedzsmentje és módszerei, Konfliktuskezelő tréning, Tanulásmódszertan, Közösségi fejlesztés és beavatkozás*. Fő érdeklődési területei közé tartozik a névtan, a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika, a családi vállalkozások, az értékváltozás, a kommunikáció, a tehetséggondozás. 2023-tól a BGE KVIK TDT titkára, 2024-ben a BGE TDK Konferencia szervezésében végzett munkájáért Dékáni Dicséretben részesült.

Terestyényi Enikő az ELTE TFK-n, illetve BTK-n szerzett diplomát, ezt követően turizmus és üzleti szaknyelvet oktatott a Xántus János Szakközépiskolában, a Kereskedelmi Kamarában, illetve a BGE KVIK-en és jogelőd intézményeiben. 2006 óta főállású oktatója a BGE KVIK karának. Doktori disszertációját a Veszprémi Doktori Iskola Szaknyelvi alprogramjában készítette el és védte meg 2011-ben a modern turizmus magyar és angol nyelvű terminológiáját vizsgálva. Kutatási és érdeklődési területei közé tartoznak a terminológiai kutatások, a szaknyelvi tárgyak fejlesztése és az interkulturális kommunikáció. Részt vett a BGE Nyelvvizsgaközpontban folyó munkában, az egynyelvű gazdasági kommunikáció nyelvvizsga kidolgozásában, a központot 2018-tól 2022-ig vezette, a Karon az angol szaknyelvi csoport munkáját 2016 óta irányítja.

Tóth Zsuzsanna a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán szerzett diplomát. A diplomaszerzést követően rövid ideig a versenyszférában dolgozott, majd a tanári pályát választotta. 2006-tól a Pénzügyi és Számviteli Főiskola Zalaegerszegi Kihelyezett Tagozatán (későbbiekben BGE GKZ) oktatott elméleti közgazdaságtani tantárgyakat. A felsőoktatási pálya mellett több, mint egy évtizedet dolgozott szakközépiskolában. Fokozatát 2016-ban a Pannon Egyetem Gazdaság- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájában szerezte, európai uniós konvergenciavizsgálatok témájában. 2017-ben a Corvinus Egyetemen

szerzett közgazdásztanár diplomát. 2018-tól a PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán végzett szociológia tanulmányokat. Kutatási területének fókuszpontja az európai uniós tagállamok gazdasági és társadalmi felzárkózásának és annak mérhetőségének problémái és a kiegyenlítődség kérdései. 2016 óta az elméleti gazdaságtani tantárgyakon felül statisztikai tantárgyakat oktat, 2020 óta csak módszertani tantárgyakat tanít a BGE KVIK Üzleti Elemzés Módszertan Tanszékén.

Törcsvári Zsolt István 1985-ben, a Kossuth Lajos Tudományegyetemen végzett mint középiskolai matematika-fizika szakos tanár. Négy évi gimnáziumi tanítás közben óraadó tanár volt az Eszterházy Károly Főiskolán Egerben. 1988-tól 2013 januárjáig Gyöngyösön a Károly Róbert Főiskolán, illetve jogelődjeinél oktatott matematikához, informatikához, statisztikához, kutatómódszertanhoz kapcsolódó tantárgyakat. 1994-ben szerzett CSc fokozatot közgazdaságtudományban. Kutatási területe változatos, az adatfeldolgozásban segített a különböző szakterületek kutatóinak. Kandidátusi dolgozatában a munkaerőpiac helyzetének alakulását vizsgálta a rendszerváltás idején a mezőgazdaságban. 2008-tól főiskolai tanár. Nevéhez fűződik a *Statisztika* tantárgy Excellel történő tanításának kidolgozása (1997) Magyarországon. 2011-ben tett mezőgazdasági termeléstechológiához kapcsolódó szabadalmi bejelentést *Takarófólia és eljárás az előállítására* címmel. 2013-tól oktat a BGE KVIK-en, illetve jogelődjénél, 2018 óta mint az Üzleti Elemzés Módszertan Tanszék vezetője.

Dékáni köszöntő

Kiss Kornélia¹

¹ dékán, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar

Salutamus celebratam!

Megtisztelő és nemes feladatnak tartom kiváló kollégánk, Karunk egyik legtapasztaltabb és legelhivatottabb szakemberének köszöntését! Azon kollégánkét, aki az intézményünkben eltöltött egyik leghosszabb szakmai pályafutással is büszkélkedhet. Mégis úgy érzem, nem lenne szerencsés csak a magam nevében szólni, hiszen az Ünnepelt pályafutásának jelentős részében az egész Karért dolgozott. Ezért köszöntőmben azt szeretném körbejárni, hogy a BGE KVIK közösségének egésze számára mit jelent kollégánk, Dr. Farkas Julianna neve és munkássága.

Tudjuk, hogy Juli azon kevesek közé tartozik, aki bírja a latin nyelv ismeretét, azét a nyelvét, amely egykor az európai gondolkodás, szakrális és állami működés, jogrend és nem utolsósorban a tudomány, valamint a művészetek által az írásbeliség, a kultúra alapja, közös európai tudatunk anyanyelve is volt. A tudomány fáradhatatlan művelőjeként, kutatóként számos konferencia, önállóan vagy társszerzőként jegyzett tanulmány és publikáció fűződik nevéhez.

Juli tizenhat éve a Pedagógia Tanszék vezetője, ez az időtartam már önmagában is sok mindenre enged következtetni. Számtalan újtó és előrevivő gondolat gazdája, a folyamatos fejlődés és módszertani megújulás elkötelezett híve. Mindezekért rendületlenül, minden erejével tesz is. Fáradhatatlan kitartásával a kitűzött célokat az út közbeni nehézségek ellenére mindig teljesíti.

Juli közösségépítő szerepe szintén vitathatatlan: metsző logikával megáldott, mégis melegszívű vezető, aki minden körülmények között,

szívvel-lélekkel kiáll kollégái ügyeiért, és persze saját elképzelései mellett is. Ahogy a magánéletében, úgy a tanszéki légkör megteremtésében is kiemelten fontos számára a család és a családiasság, talán nem volt még olyan közvetlen kollégája, aki ne tapasztalta volna meg segítőkészségét, megértő, együttérző és nagylelkű személyiségének szelíden ragyogó fényét.

Tudjuk, hogy felkészült és kivételes tudású oktató, elkötelezett pedagógus, de mindezt sosem csillogtatja öncélúan, feleslegesen. A hallgatókat partnerként kezeli, s igyekszik bevonni minél többüket az órai közös munkába. Nyugodt, kellemes légkört alakít ki a tanórákon, tudásával és emberközelségével teszi egyedivé és különlegessé ezen alkalmakat – hiszen, ahogyan az általa annyira kedvelt reneszánszban Prótagorasz nyomán tudták, ő is tudja jól, hogy az igazi mérték mindig az ember –, melyek végén sosem érzik úgy a résztvevők, hogy üres kézzel távoznának, mindig visznek magukkal valamit. Legtöbbször az ő személyiségéből is. Valódi, klasszikus egyetemi oktató, aki egyértelmű elvárásaival és színes egyéniségével sok-sok hallgató számára hozta és hozza közelebb a mai napig, egyúttal helyezi minél érthetőbb, a minket körülvevő világ valóságának megfelelő kontextusba a tanultakat. Generációk sokaságát nevelte már ki és bocsájtotta útjára ebben a szellemben.

Kedves Juli!

Fogadd szívből jövő, őszinte és mély gratulációnkat születésnapod alkalmából! E tanulmánykötettel ugyanilyen szeretettel és odafordulással ünnepeljük az egyetem kötelékében eltöltött, évtizedekre visszanyúló, tartalmas és kiemelkedő szakmai pályafutásodat. Köszönjük példaértékű munkásságod, valamint a tanszéken betöltött gondoskodó, közösségépítő, fenntartó és megtartó tevékenységed, amellyel mind-mind hozzájárultál a BGE KVIK fejlődéséhez! Ahogy egyik kedvenced, Dante a Ponte Santa Trinitán lépkedve a középkorból a reneszánszba ért, úgy vált a Pedagógia

Tanszék a vezetéssel a kar egyik tudásközpontjává, humanista műhelyévé, vagy ha úgy tetszik, Firenzéjévé, virágzó nagyvárosává!

Kívánunk Számodra még sok-sok tartalmas és szép évet nálunk, s egyben azt, hogy szakmailag érd még el mindazt és teljessedj ki mindabban, amiben úgy érzed, hogy még kiteljesedhetnél! Fogadd olyan szeretettel ezt a tanulmánykötetet, amilyen szeretettel és odaadással összeállították a Kollégák Számodra!

Karunk és a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem közössége most Téged ünnepel. Ez lehet isteni, de biztosan nem színjáték!

Szerkesztői előszó

Fekete Imre¹, Takács Edit¹

¹ Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

Kötetünkkel **Farkas Julianna** tanszékvezető főiskolai tanárt ünnepeljük és köszöntjük kerek születésnapja alkalmából. A tanulmánykötet címét az ünnepelt személyisége és hivatástudata határozta meg: hagyománytisztelet, szakmai tudás, megújulásra való nyitottság. Így szeretnénk méltóképpen tisztelni azok előtt a tulajdonságok előtt, amelyek a tanulmányok témáit is biztosították, hiszen számunkra az ünnepelt jelképezi az új megközelítéseket és a tradicionális értékeket a pedagógiában.

A kötet szerkesztése során arra törekedtünk, hogy a tanulmányok tematikus és logikus sorrendben kövessék egymást, így vezessék végig az olvasót az oktatás és a hallgatói attitűdök különböző aspektusain. E kötet szerkezeti elrendezése a hallgatói motiváció, kommunikáció és készségek alapvető kérdéseitől a nemzetközi perspektívákig és a társadalmi-kulturális témákig terjedő folyamaton vezeti végig az olvasót.

A kötet első tanulmánya, **Tóth Zsuzsanna, Töröcsvári Zsolt István** és **Lovasné Avató Judit** munkája a hallgatói motivációk és motiválhatóság kérdéskörét tárgyalja a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem nappali tagozatos hallgatóinak körében. E tanulmány számszerűsített mutatókon keresztül mutatja be a hallgatói motivációk típusait és változásait, különös tekintettel a generációs különbségekre. **Erdélyi Éva, Czinege Monika, Mészárosné Boruzs Livia** és **Lőrincz Sándor** tanulmánya a közösségszervezés szakos hallgatók informatikai attitűdjét és a digitális kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódó szorongásokat vizsgálja. Az informatika világával való kapcsolat és annak hatása a hallgatói teljesítményre aktuális és releváns kérdéseket érint.

A harmadik tanulmány, **Divéki Rita** és **Fekete Imre** munkája az infografikák szerepét elemzi a XXI. századi készségek fejlesztésében. A tanulmány kiemeli a vizuális eszközök oktatásban betöltött szerepét, különösen a tanulói beadandó feladatokban rejlő lehetőségei kapcsán. **Takács Edit** és **Szokács Kinga** tanulmánya az egyetemi oktatók és hallgatók közötti kommunikáció formáit, a tegeződés és magázódás kérdéskörét vizsgálja. A tanulmány betekintést nyújt a hallgatók véleményébe és a kommunikációs normák változásába. **Popcsa Anna Mária** az online oktatás során alkalmazott csoportos támogatási formák szerepét és hatékonyságát tárja fel. Az online tanulási környezetek kihívásait és lehetőségeit egy szakdolgozatírást kísérő szemináriumot bemutató esettanulmányon keresztül ismerhetjük meg. **Juhász Erika**, **Márkus Edina** és **Benkei-Kovács Balázs** nemzetközi perspektívából vizsgálják a kulturális közösségszervezés területének megújuló képzéseit Magyarországon, Franciaországban és Svájcban. Az összehasonlító elemzés értékes tanulságokat kínál a vizsgált rokonszakok jógyakorlatainak feltárásával.

Szalók Csilla és **Erdélyi Éva** a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók vállalkozásokhoz fűződő attitűdjeit elemzik. Ez a tanulmány rávilágít arra, hogyan formálja a szakmai környezet a hallgatói szemléletet és a döntéshozatali folyamatokat. **Fekete-Frojimovics Zsófia**, **Szöke Andrea** és **Debreceni János** tanulmánya a gasztronómiai influenszerek hitelességét vizsgálja. A szerzők kutatásuk során azt elemzik, hogy milyen tényezők befolyásolják a hallgatók bizalmát és véleményét az online gasztrotartalmak hitelességéről, valamint milyen szerepet játszik a szakmai tudás és a közösségi média által közvetített imázs a véleményformálásban.

Szénich Alexandra, **Pál Ágnes**, **Asztalos Réka** és **Terestyényi Enikő** a hallgatói elvárásokat és tapasztalatokat vizsgálják a nemzetközi csapatmunkában. A tanulmány egy rövid intenzív program tapasztalatain

keresztül mutatja be az interkulturális tanulás hatásait. **Baloghné Petkevics Olga** és **Nagyné Csák Éva** munkája a kontrasztív nyelvoktatási szemlélet lehetőségeit elemzi az orosz mint második idegen nyelv tanításában, különös tekintettel a pozitív transzferre. Majd a kötet zárótanulmányaként **Hübner Andrea** filozofikus perspektívát kínál a fehér felsőbbrendűség és a neoklasszicizmus esztétikájának szöveges és vizuális forrásokon keresztüli vizsgálatával.

Meg kell jegyezzük, hogy egyetemünk neve 2025 februárjában megváltozott, és azóta Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemenként működik. Mivel a tanulmányok 2024-ben íródtak, azokban még a korábbi intézménynév szerepel, míg a szerzők bemutatásánál és a kötet kiadói adataiban már az új elnevezést tüntettük fel.

Szándékunk szerint a borító az ünnepelt értékrendjének – a múlt tisztelete és a jövőbe vetett bizalom – vizuális reprezentációja. Az antik építészet stilizált elemei fordulnak át a modern digitális világ praktikus lenyomatába. Az okostelefonnal beolvasható QR kód a kötet digitális változatához vezet.

Kedves Juli! A szerzők ezúton köszöntenek Téged, és kívánnak neked boldog születésnapot, további jó egészséget, szakmai és hétköznapi örömeket! Fogadd kötetünket olyan nagy örömmel, amilyen nagy szeretettel mi készítettük!

A hallgatói motiváció és motiválhatóság alakulása a BGE FOSZK nappali tagozatos hallgatói esetében

Tóth Zsuzsanna¹, Töröcsvári Zsolt István¹, Lovasné Avató Judit¹

¹ Üzleti Elemzés Módszertan Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

http://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_1

A kereskedelem-marketing, illetve turizmus-vendéglátás szakos felsőoktatási szakképzésben résztvevő hallgatókról az az oktatói vélemény fogalmazódott meg, hogy egyre nehezebb őket eljuttatni az elvárt tudásszintre, készségeiket fejleszteni. Magatartásukban a fokozódó stressz és bizonytalanság jelei növekvő mértékben nyilvánultak meg. A hallgatói attitűdre, tanulás iránti érdeklődésükre, céljaik, esetleges félelmeik megismerése és a tárgyteljesítésük megkönnyítésére, motivációjuk erősítésére 2021-ben, 2022-ben és 2024 tavaszán a Vallerand-féle (1989) motivációs kérdőívet alkalmaztuk. A válaszok alapján meghatározott mutatószámok – Self-Determination Index, átlagos intrinzik (I1, I2, I3), átlagos extrinzik (E1, E2, E3) motivációs indexek – igazolták az oktatói tapasztalatokat. A megismerés öröméért való tanulás (I1), a teljesítményösztönzés (I2) és a kíváncsiság (I3) hatása csökken. Szignifikánsnak bizonyult a hasznos/használható tudás megszerzésének lehetősége (E1), a negatív érzések elkerülésének (E2) és a jutalom megszerzésének/büntetés elkerülésének (E2) fontossága csökken.

Bevezetés

A felsőoktatásban az elmúlt egy-két évtizedben lényeges átalakulások történtek: az akadémiai tudás közvetítése mellett az oktatás kiszolgálói, szolgáltatásnyújtás szemléletű átalakulása történt (Bocsi, 2015; Hill, 1995). Ez azt vonta maga után, hogy az egyetemi oktatók adott szakmai-tudományos területen való kiemelkedő tudása mellett a pedagógiai és oktatásmódszertani felkészültsége és jártassága a jó oktatás, a hallgatóval való magas minőségű közös munka elsődleges tényezőjévé vált (Bacsa-Bán, 2022; Kozma, 2024). Ez a trend megköveteli oktatói oldalról is az alkalmazkodást. Lényeges feltétele ennek a hallgatói korosztály jellemzőinek megismerése. Fontos annak ismerete, hogy a szervezeti és a személyes értékrend mennyire felel meg egymásnak: az

intézményi preferenciasorrendet hogyan közvetítik az oktatók és a támogató szervezetek, ez mennyire párhuzamos a hallgatókéval, ők milyen elvárásokkal érkeznek a felsőoktatás rendszerébe. A hallgatói felmérések ezt az „összehangolást” segítik, amivel egyrészt hatékonyabbá teszik a képzési folyamatot, másrészt a résztvevők együttműködését javítják. A felmérések idetartozó fő területei a tanulásmódszertan és tanulási típusok témaköre, illetve a tanulási motivációk. Tanulmányunk ez utóbbi kérdéskörre fókuszál: annak feltárására, hogy a kiválasztott hallgatói csoportot (a döntően Z generációba tartozó, BGE KVIK felsőoktatási szakképzésére járókat) milyen eszközökkel lehet eredményesebben, hatékonyabban oktatni.

Szakirodalmi áttekintés

Jármai és Végh (2017, p. 63) találóan foglalta össze: „[a] magyar felsőoktatásban meggyökeresedett akadémiai hagyományokat ápoló professzorok nehezen adják fel azt a meggyőződésüket, hogy az oktató tudása önmagában tiszteletet parancsoló, és elegendő a másfél órás előadás kitartó végighallgatásához. A mai változó világ vibráló információözhözéhez szokott fiatal számára kevésbé hatékony módszer a tanuláshoz, ha a komoly szaktudású professzor „leadja az anyagot”, amit esetleg 3-4 vagy 5-6 éve ugyanúgy ismételt”. Az akadémiai oktatók között több téves elképzelés található hallgatók motivációjáról. Több motivációs szakirodalom arra utal, hogy sokkal komplexebben kell ezt a témakört kezelni, mintsem csak egyszerűen azt állítani, hogy napjaink hallgatói nehezen motiválhatóak. A motiváció arra az erőfeszítésre utal, amelyet egy személy megtesz egy adott cél elérése érdekében. A tanulással összefüggésben a motiváció jelentős hatással van a tanulási tevékenység irányára, intenzitására, kitartására és minőségére (Ambrose et al., 2010). A motiváció azért is lesz nagyon fontos a felsőoktatásban, mert amint a hallgatók kikerülnek a közoktatásból, nagyobb autonómiát kapnak abban,

hogyan mit, mikor és hogyan tanuljanak, ebben pedig a motivációnak elsődleges szerepe van.

A motivációról való gondolkodás történeti fejlődése

Kanfer (1990) három fő csoportba foglalta össze az addigi elméleteket:

- a szükséglet – motívum – érték összefüggést elemzők az egyénre jellemző – és az azt meghatározó – viselkedésre fókuszálnak,
- az egyéni kognitív döntést vizsgálók, például az expectancy-theory of motivation; VIE, valence = value, instrumentality = performance outcome expectancy = effort; attribúciós elmélet a cselekvésemélet dinamikájára (dynamics of action theory) koncentrálnak,
- az önszabályozó metakogníciós elméletek a célirányos viselkedés megismerését tartják meghatározónak.

A későbbiekben a behaviorista megközelítés volt a jellemző, ebben a motiváció az ösztönzők és jutalmak hatására kialakuló válaszként jelent meg olyan tényezőként, amely elsődlegesen külső szabályozás eredményeképpen jelent meg (Barkley, 2010). Ez az értelmezés azt sugallta az oktatók számára, hogy a tanárok képesek motiválni a tanulókat oly módon, hogy megerősítik az elvárt és kívánatos viselkedést, amely elvezet a kiváló teljesítményhez (figyelem az órákon, alapos és körültekintő feladatmegoldás, gyakori és tartalmas hozzászólások a tanórai beszélgetések során). Ha erre a tanulók nem képesek, akkor folyamatosan ösztönözni kell őket az elvárt viselkedés rendszeres megerősítésével, a nemkívánatos viselkedést pedig figyelmen kívül kell hagyni, végső esetben pedig büntetni kell.

Benke (2018, 2020) összefoglalása alapján a behaviorista nézőponttal szemben a motiváció későbbi modelljei a tanulók szubjektív tapasztalatait helyezik előtérbe. A megerősítésnek ugyan fontosságot

tulajdonítanak, de nézőpontjuk alapján hatása mégis a belső, kognitív folyamatokon keresztül értelmezhető. A Maslow-féle (1943) Szükségletek Hierarchiája modell például úgy véli, hogy egy adott viselkedés a belső szükségletekre adott válasz, ezen belül is az alapszükségletek fontosabbakká válnak (fiziológiai igények), mint a magasabb rendű igények (valahová tartozás vagy önmegvalósítás).

Mind a behaviorista, mind a szükségletmodellek úgy értelmezik a motivációt mint a belső igényekre vagy külső ösztönzésekre adott reakciókat. Napjainkra a szakértők elfogadják, hogy az emberi viselkedés nagyon gyakran proaktív jelleget ölt, célok vezérlik, és a változatos körülmények eredményeképpen eltérő célok mozgósítanak különböző viselkedésmódokat (Eccles & Wigfield, 2002).

A szükségletek és célok mellett az egyén sajátosságai, belső személyiségjellemzői is fontos szerepet kapnak (Murphy & Alexander, 2000). A kutatási eredmények jelentős részét az elvárás és érték modell (Wigfield & Eccles, 2000) mentén lehet strukturálni, új megközelítésbe helyezni. A hallgatók motivációját az befolyásolja, hogy mit gondolnak fontosnak, és miről hiszik, hogy el tudják végezni. A tanulási motívum, motiváció, motiválás vagy motívumfejlesztés egymásra épülő kategóriák, bár e fogalmak alkalmazása a szakirodalomban is összemosódik. A motívumok alapvetően a személyiség összetevői, amelyek alapján döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről vagy folytatásáról. A motívumok egy része már az élet legkorábbi szakaszában is működik, de az egyén élete során ezek folyamatosan változnak, fejlődnek (Fejes, 2015). A motívumok jelentősége pedagógiai szempontból azok hiányában rejlik: hiába motiváljuk a hallgatót bizonyos tevékenységre, ha hiányzik belőle az appetencia, az ingernek megfelelő motívum (Nagy, 2000). A tanuláshoz köthető motívumok azért is meghatározóak, mert az önszabályozó tanulás – mint válasz a 21. század tanulási és pedagógiai problémáira – egyik alapkövét jelentik az önszabályozási motívumok (önbizalom, önbecsülés,

életcélok stb.) (D. Molnár, 2022). A motiváció a viselkedés háttérében álló pszichológiai folyamatot jelöli, a tanulási motiváció a személyiség olyan elméleti építőeleme, amelynek számos összetevője van, melyek jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők (Fejes, 2015). A Fejes (2015) által említett összetettséget mutatja Murphy és Alexander (2000) kiterjedt tartalomelemzése, amely húsz jellemző szakkifejezést gyűjtött össze, amelyek a tanulmányi teljesítmény szempontjából meghatározóak a motiváció definíciójában. Ezek a következők: célok, extrinzik motivációk, intrinzik motivációk, érdeklődés, énséma, célorientáció, társas célok, egyéni érdeklődés, szituációs érdeklődés, cselekvőképeség, oktulajdonítás, észlelt kompetencia, önhatékonyaság, énközpontú cél, tanulási cél, elsajátítási cél, teljesítmény cél, feladatközpontú cél, erőfeszítés-elkerülési cél.

E fogalmak közül az extrinzik és intrinzik motiváció Deci és Ryan (1985) önmeghatározási elméletéhez (*Self-Determination Theory, SDT*) kötődik. Az elmélet a motiváció három típusát különbözteti meg:

1. Intrinzik motiváció: ez a tevékenység önmagáért való élvezetét jelenti, ilyenkor az egyén jutalom vagy kontroll nélkül végzi az adott tevékenységet.
2. Extrinzik motiváció: külső tényezők által vezérelt cselekvést jelent.
3. Amotiváció: a motiváció hiányát jelenti.

Az elmélet a motiváció leírásán túlmenően már magában hordozza a motiválás gondolatát is, mert Deci és Ryan (1985) szerint az extrinzik motiváció internalizálódhat, ennek a folyamatnak négy szintje különböztethető meg:

1. Külső szabályozás (*External regulation*): ebben az esetben a viselkedést teljesen külső tényezők irányítják (jutalmak, büntetések), például „Tanulok, mert ha jó lesz a bizonyítványom, kapok egy kerékpárt.” „Tanulok, mert a szüleim megbüntetik, ha nem teszem.”

2. Introjektált szabályozás (*Introjected regulation*): ez a külső szabályozás részleges internalizációját jelenti, ilyenkor a viselkedést belső kényszer, büntudat vagy szorongás vezérli, de az egyén még nem azonosul teljesen az értékekkel, például „Tanulok, mert rossz diáknak érezném magam, ha nem tenném.”
3. Azonosult szabályozás (*Identified regulation*): ebben az esetben az egyén már felismeri és elfogadja a viselkedés értékét, a cselekvés fontossá válik számára, például „Tanulok, mert fontosnak tartom a tudás megszerzését.”
4. Integrált szabályozás (*Integrated regulation*): a viselkedés ekkor már teljesen összhangban van az egyén értékeivel és identitásával, ez már nagyon hasonlít a belső motivációhoz, de még mindig van külső cél, például „Tanulok, mert ez összhangban van azzal, aki vagyok és lenni akarok.”

A leírásokból is látható, hogy ezek a szabályozási típusok egy kontinuumot alkotnak a teljesen külső szabályozástól a belső motiváció felé. Az SDT szerint az egyének természetes tendenciája, hogy internalizálják a külső szabályozásokat, ha támogató környezetben vannak. Az életkor előrehaladtával és a tapasztalatok gyarapodásával általában növekszik az internalizáció mértéke (Deci & Ryan, 1985).

A kognitív értékelés elmélete (*Cognitive Evaluation Theory, CET*) az SDT egyik alelméletéként jelent meg (Vallerand & Reid, 1984). A CET szerint a külső események (pl. jutalmak, visszajelzések, határidők) befolyásolhatják az egyén belső motivációját azáltal, hogy hatnak az észlelt kompetenciára és az autonómiaérzésre. A kompetenciaérzés növelése általában erősíti a belső motivációt, míg az autonómiaérzés csökkenése általában gyengíti a belső motivációt. Ezek alapján a különböző motiváló vagy motiválónak szánt tényezők belső motivációra gyakorolt hatását az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat

Motiváló tényezők és a belső motiváció kapcsolata

Tényező	Kompetenciaérzés növelése	Autonómiaérzés növelése	Együttes hatás a belső motivációra
Váratlan jutalmak	nem gyengíti	nem gyengíti	nem gyengíti
Teljesítményfüggő jutalmak	erősíti	gyengíti	helyzetfüggő
Feladatfüggetlen jutalmak	nem gyengíti	nem gyengíti	gyengíti
Pozitív visszajelzés	erősíti	nem gyengíti	erősíti
Negatív visszajelzés	gyengíti	nem gyengíti	gyengíti
Választási lehetőség felkínálása	erősíti	erősíti	erősíti
Határidők, más korlátozások	nem gyengíti	gyengíti	gyengíti
Versengés	erősíti	gyengíti	helyzetfüggő

Forrás: Deci és Ryan (1985) alapján saját szerkesztés

Ahogy az 1. táblázatban szereplő hatások is sugallják, a CET hangsúlyozza, hogy ugyanaz az esemény különböző hatással lehet a belső motivációra a kontextustól függően (Deci & Ryan, 1985).

Deci és Ryan (1985) munkáját többen továbbfejlesztették, ideértve az önmeghatározás fogalmát és kapcsolatait is. Vallerand és munkatársai (1992) a tanulási motiváció hét típusát különböztetik meg, az alacsonyabb szintű önmeghatározástól indulva a magasabb szintekig, ezek a következők:

1. Az amotivált egyének sem belső, sem külső módon nem motiváltak.
2. Külső szabályozásról akkor beszélünk, amikor a tanulók azért vesznek részt a tevékenységekben, hogy elkerüljék a negatív következményeket, vagy hogy jutalmat kapjanak.
3. Introjektált szabályozás: ez a viselkedés a külső következmények internalizálására korlátozódik; például, ha egy diák egész éjszaka tanult, hogy elkerülje a büntület érzését.
4. Azonosult szabályozás: ebben az esetben a viselkedés belsőleg szabályozott, de önmeghatározó módon. Például akkor fordul elő, ha a diákok úgy döntenek, hogy többletmunkát végeznek abban a

hitben, hogy ennek következtében képességeik fejlődnek (Vallerand & Bissonnette, 1992).

5. Intrinzik motiváció a megismerésre (*Intrinsic motivation to know*): ez „úgy definiálható, hogy egy tevékenységet az egyén által tapasztalt öröm és elégedettség miatt végez” (Vallerand et al., 1992, p. 1006).
6. Intrinzik motiváció a teljesítményre (*Intrinsic motivation to accomplish*): a motivációnak erről a típusáról akkor beszélhetünk, ha valaki a teljesítés vagy az alkotás során tapasztalt öröm miatt vesz részt egy tevékenységben.
7. Intrinzik motiváció a tapasztalásra (*Intrinsic motivation to experience*): ebben az esetben valaki azért vesz részt a tevékenységben, hogy különböző érzéseket (például öröm, szórakozás és izgalom) tapasztaljon (Vallerand et al., 1992).

E kategorizálás annyiban különbözik Deci és Ryan (1985) elméletétől, hogy külön nem nevesíti az integrált szabályozást, viszont az intrinzik motivációt árnyaltabbá teszi a kategorizálással.

A kutatás módszere

Kutatási célok

A hallgatói motivációk feltárása a kiválasztott kérdőív alapján volt az elsődleges fontosságú, mindez annak érdekében, hogy hatékonyabban lehessen ösztönözni a hallgatókat a munkaerőpiacon is versenyképes, hasznos tudás megszerzésére.

Résztvevők és a vizsgálat körülményei

Felmérésünket három félévben is elkészítettük: a kérdőívet a FOSZK hallgatók közül azok töltötték ki, akik 2020/I., 2022/I. és 2024/II. félévben vették fel az *Üzleti elemzés* tantárgyat. A kérdőívet összesen 222

nappali tagozatos hallgató töltötte ki, 2020 őszi félévében 90 fő, 2022 őszi félévében 38 fő és 2024 tavaszi félévében 94 fő.

A kérdőív kitöltése során a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy az egyes állítások mennyire felelnek meg az egyetemre járásuk egyes okainak. Az állításokat 1-től 7-ig terjedő Likert-skálán kellett értékelni. Az alskálák értékeit az egyes tanulók esetében az állítások átlagpontjaként lehet kiszámítani. Az alskálák számtani átlagának segítségével számítható ki az önmeghatározási index (*Self-Determination Index, SDI*):

$$SDI = \frac{I1 + I2 + I3}{3} + E1 - \frac{E2 + E3}{2} - D$$

Az önmeghatározás összességében fejezi ki az emberi működés minőségét, magában foglalja a választás és az ok-okozati viszonyok érzékelésének élményét (Deci & Ryan, 1985). Minél magasabb értéket vesz fel az SDI, annál inkább jellemző az egyénre az önirányított motiváció, míg az alacsony értékek a külső motiváció vagy az amotiváció erősségét jelzik.

Különösen érdekes a motiváció vizsgálata a Z generáció esetében, hiszen a jelenleg 15 és 31 év közötti korosztály önmagában sem képez homogén csoportot, a generáción belül is nagyon gyorsan lezajló változásokat tapasztalunk. Elemzésünk bemutatja, hogy az egyes motivációs kategóriák milyen arányban jelennek meg hallgatóink között, illetve az egyes félévek átlagos értékeinek összehasonlítása érdekében Mann-Whitney próbákat végeztünk.

Kutatási eszközök

A felmérésben a Vallerand-féle (Vallerand et al., 1989, 1992; Vallerand & Bissonnette, 1992) motivációs kérdőívet töltötték ki a hallgatók. Vallerand és munkatársai a francia „*Echelle de Motivation en Education*” kérdőívet angolul „*Academic Motivation Scale (AMS)*” néven adaptálták. A kérdőív 28 állítást tartalmaz, amelyek hét alskálát foglalnak magukban, és a fent bemutatott motiváció típusokat képviselik. A 2.

táblázat összegzi, hogy az egyes állítások milyen típusú motivációhoz tartoznak.

2. táblázat

Az AMS alskálái és állításai

Motiváció alskála	Állítások (Miért jár egyetemre? kérdésre adható válaszok)
I1: Intrinzik motiváció a megismerésre	2.: Mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben. 9.: Azért az örömet, amit akkor érzek, ha korábban teljesen ismeretlen dolgokat fedezek fel. 16.: Azért az örömet, amit akkor érzek, ha olyan tárgyakkól bővítem az ismereteimet, melyek tetszenek nekem. 23.: Azért, mert a tanulmányaim lehetővé teszik, hogy számomra érdekes dolgokat tanuljak.
I2: Intrinzik motiváció a teljesítményre	6.: Azért az örömet, amit akkor érzek, amikor a tanulás során felülmúlok önmagam. 13.: Azért az örömet, amit akkor érzek, ha felülmúlok valamely saját teljesítményemet. 20.: Azért az elégedettségért, melyet akkor érzek, amikor bonyolult akadémiai tevékenység folyamatában vagyok. 27.: Mert az egyetem lehetővé teszi számomra, hogy személyes elégedettséget tapasztaljak a tanulmányaimban a kiválóságra való törekvés során.
I3: Intrinzik motiváció a tapasztalásra	4.: Mert tényleg szeretek iskolába járni. 11.: Azért, mert számomra az iskola szórakozás. 18.: Azért az örömet, melyet akkor érzek, ha érdekes tanárokkal beszélgetek. 25.: Azért a „jó érzésért”, amelyet akkor érzek, ha különböző érdekes témáról olvasok.
E1: Azonosult szabályozás	3.: Mert úgy gondolom, hogy a felsőoktatás segít nekem abban, hogy jobban felkészüljek arra a karrierre, amit választottam. 10.: Végül is azért, mert lehetővé teszi számomra, hogy a munkaerőpiac olyan területére lépjek be, amelyik tetszik. 17.: Mert ez fog segíteni abban, hogy jobb döntést hozzak a karrierorientációm szempontjából. 24.: Azért, mert hiszek abban, hogy az egyetemi oktatás a későbbi dolgozói kompetenciáimat fejleszti.
E2: Introjektált szabályozás	7.: Hogy bebizonyítsam magamnak, hogy képes vagyok teljesíteni a magasabb szintű követelményeket. 14.: Azért, mert ha sikerül valami az iskolában, fontosnak érzem magam. 21.: Hogy megmutassam magamnak: intelligens ember vagyok. 28.: Mert meg akarom mutatni magamnak, hogy sikert érhetek el a tanulmányaimban.

Motiváció alskála	Állítások (Miért jár egyetemre? kérdésre adható válaszok)
E3: Külső szabályozás	1.: Mert erre van ahhoz szükségem, hogy később egy magasabb fizetésű állást találjak. 8.: Azért, hogy később egy tekintélyesebb állást szerezhsek. 15.: Mert később „jó életet” szeretnék. 22.: Azért, hogy később jobb fizetésem legyen.
D: Amotiváció	5.: Őszintén úgy érzem, hogy csak az időmet vesztegetem az iskolába járással. 12.: Valaha jó okaim voltak az iskolába járásra, viszont most azon gondolkodom, hogy folytassam-e egyáltalán. 19.: Nem értem, miért járok iskolába, és őszintén nem is érdekelhetne kevésbé. 26.: Nem tudom, nem bírom megérteni, hogy mit csinálok az iskolában.

Forrás: Vallerand et al. (1989) alapján saját szerkesztés

Adatelemzés

A kérdőívben a különböző motivációs tényezőkre adott válaszok egyéni eltéréseit átlagolással csökkentettük, az eltérések átlagainak szignifikánságát statisztikai próbákkal (Mann-Whitney) vizsgáltuk.

Eredmények

Intrinzik motiváció

Az önmeghatározás szempontjából az egyik legmagasabb „érettségi” szintet a megismerésre vonatkozó intrinzik motiváció (I1) képviseli. A 2020 őszi félévében készült felmérés során a hallgatóink átlagosan 4,72 pontot értek el ezen a skálán, összességében ez közelebb van a maximálisan adható 7 ponthoz, mint a minimálisan szerezhető 1 ponthoz. A későbbi felmérések során a megismerésre vonatkozó intrinzik motiváció értéke rendre romlott, az utolsó megkérdezés során a hallgatók 75%-a már nem érte el a kiinduló év átlagos pontértékét. 2020 és 2022 őszi félévében megkérdezett hallgatók között még nem mutatható ki szignifikáns változás e motivációs kategóriában, viszont 2022 és 2024 között már statisztikailag is tapasztalható az átlagos pontérték romlása. A vizsgált hallgatókról összességében az a kép alakult ki, hogy közepes mértékben jellemző rájuk az, hogy nyitottan, a megismerés örömeért

tanulnának egyetemen, és az idő teltével e motivációs tényező hanyatlását sugallja a trend.

Az intrinzik motiváció következő szintjét jellemzi a teljesítményre vonatkozó motiváció (I2). E motiváció kategória az egyetemi tanulás gyakorlatában azt jelenti, hogy a hallgató azért tanul, mert ha jó érdemjegyet vagy magas pontszámot szerez az egyes számonkérések során, akkor az örömet okoz neki. Ez a teljesítményorientáció még kevésbé jellemző a vizsgált hallgatókra, mint a megismerésre vonatkozó motiváció. A félévek során e motivációs kategóriára számított átlagos pontszám rendre egyre alacsonyabb értékeket mutat, 2020 és 2024 között szignifikáns mértékben romlik, 2024 tavaszi félévében a hallgatók fele már 3,25 pontnál alacsonyabb értéket jelölt meg átlagosan. A tanórákon és a jelenlegi elemzés elkészítése során is azt tapasztaljuk, hogy a jó jegy vagy egy példaértékű prezentáció összeállítása önmagában nem elégséges motivátor, e területen inkább az inverz viselkedésmóddal találkozunk: a hallgatók célja a kudarc elkerülése.

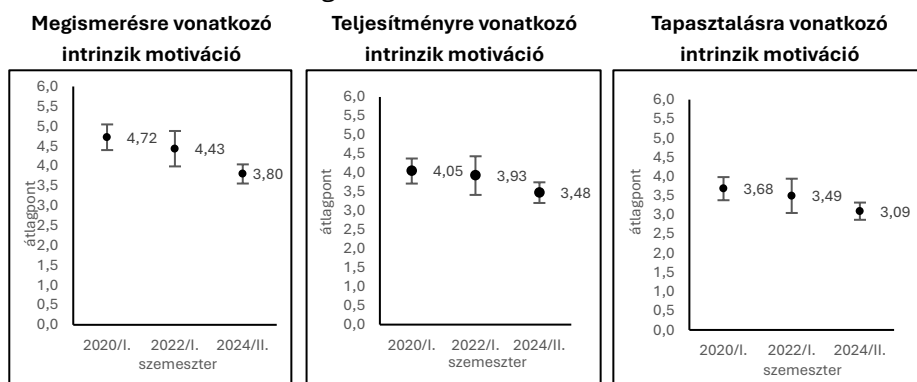
A harmadik intrinzik motivációs kategóriát a tapasztalásra, kíváncsiságra vonatkozó motiváció (I3) képviseli, praktikusán ez annyit jelent, hogy egy hallgató azért jár egyetemre, mert egy-egy tevékenység kimenetétől függetlenül szórakoztató számára az egyetemen tanulás (örömet okoz neki az órákon való részvétel, de a szünetben is megtalálja a számára érdekes eseményeket, az otthoni tanulás is leköti, általában pozitívan viszonyul ahhoz, hogy ő egyetemi hallgató akár annak kevésbé sikeres oldalával együtt is). E belső motiváció a legkevésbé jellemző a felmérésbe bevont hallgatókra. Az átlagos pontszám e kategóriában már a kiinduló félévben sem érte el a 4 pontot, 2024-re az átlagos érték szignifikánsan csökkent, az utolsó felmérés során a hallgatók fele átlagosan maximum 3 pontot ért el. Vagyis általánosságban azt lehet megállapítani, hogy a vizsgált hallgatók maximum közepes mértékben

szeretnek egyetemre járni, és az egyetemi tanulmányokhoz viszonyuló attitűdjük egyre negatívabb.

Az egyes intrinzik motivációs kategóriák átlagos értékeinek (95%-os konfidenciaintervallummal) alakulását mutatja az 1., összefoglaló ábra.

1. ábra

Az intrinzik motiváció átlagos értékeinek romlása



Extrinzik motiváció

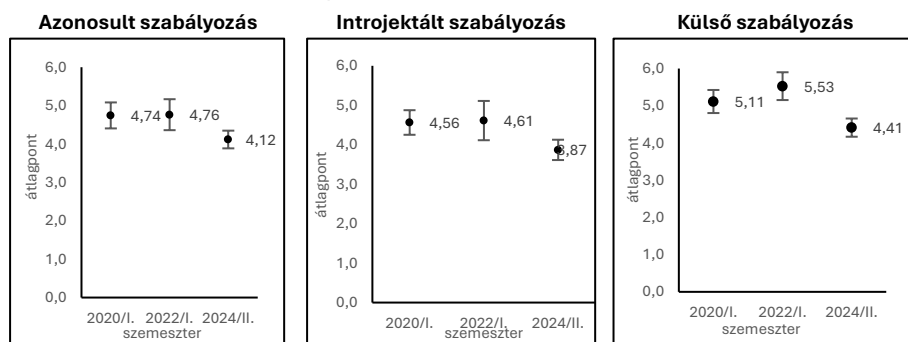
A külső motivációs tényezők közül a legmagasabb önmeghatározási szintet az azonosult szabályozás jelenti (E1), ilyenkor a fejlődés reménye vagy valamilyen többletképesség, többlettudás (szakmai ismeret) elsajátítása motiválja a hallgatót a tanulásra. E kategória már inkább jellemző a felmérésbe bevont hallgatókra, a felmérés kezdetén 4,75 pont volt az átlagérték, ez 2022-re kismértékben javult is, majd 2024-re mind a 2020-as, mind a 2022-es felmérés eredményéhez képest szignifikánsan romlott, de az átlagpontoszám még mindig 4 pont felett van. Vagyis a „hasznos, hasznosítható tudás” megszerzése erős motivátora a hallgatói tanulásnak, de sajnos ebben az esetben is látható a negatív tendencia.

Az extrinzik motivációs tényezők következő kategóriája az introjektált szabályozás (E2), amely abból a célból motivál valamilyen tevékenységre, hogy a rossz érzéseket (például büntudat, kudarcélmény, megaláztatás élménye) elkerülje a hallgató. Az előző extrinzik motivációs tényezőhöz hasonló eredmények rajzolódnak ki: az átlagos pontérték ebben az esetben is viszonylag magas, 2020 és 2022 között kismértékű javulással, majd 2024-re kismértékű romlással, összességében 2020 és 2024 között szignifikáns romlással. Tehát a felmérésbe bevont hallgatókra jellemző a negatív érzések elkerülése érdekében történő tanulás, de ez egyre kevésbé jelent hajtóerőt.

A hallgatók az E3 kategóriában érték el a legmagasabb átlagos pontszámot. A kérdőívet kitöltő hallgatók tanulási motivációjában e kategória képviseli a legjelentősebb indokot a tanulásra. A tendencia ebben az esetben is hasonló: kismértékű javulás, majd romlás az átlagpontszámokban, de összességében 2020 és 2024 között szignifikáns romlás jellemzi az értékeket.

2. ábra

Az extrinzik motiváció átlagos értékeinek változása



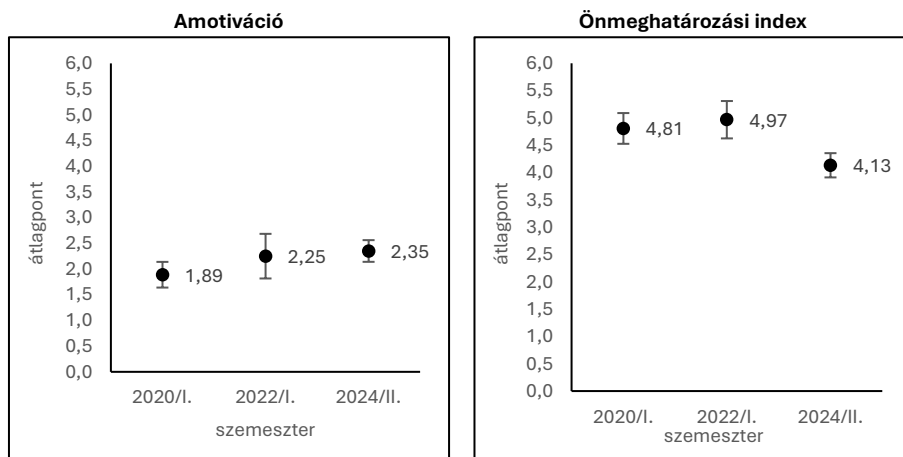
Az extrinzik motivációs kategóriák átlagos értékeinek (95%-os konfidenciaintervallummal) alakulását mutatja a 2., összefoglaló ábra.

Amotiváció és önmeghatározás

Az intrinzik és extrinzik motiváció esetében azt láttuk, hogy a hallgatókra az eleve nem magas belső motiváció évről évre romlik, emellett a viszonylag magas szintről induló külső motivációs tényezők is vesztenek erejükből. Ez a tendencia köszön vissza az amotiváció és önmeghatározás alakulásában is: a motiváció teljes hiánya nem jellemző a hallgatóinkra, ennek kiinduló átlagos pontszáma 1,89 volt 2020-ban, ez a pontérték szignifikánsan nőtt 2024-re 2,35 pontra; ezzel párhuzamosan az önmeghatározási index 2024-re szignifikánsan csökkent, bár a kiinduló érték viszonylag magas (átlagosan 4,80 pont) volt. A tendenciákat a 3. ábra mutatja.

3. ábra

Az amotiváció és az SDI átlagos értékeinek alakulása



Összegzés

Főbb eredmények

A bemutatott rövid elemzésből kiderült, hogy a hallgatói teljesítmény romlása mögött nem csupán készségbeli, hanem személyiségbeli okok is meghúzódnak: a gondolkodásra való nyitottság, az új dolgok megismerése nem számít erős motiváló tényezőnek, szintén nem elégséges hajtóerő a jó jegy megszerzése, maga az „egyetemre járás” élménye sem bizonyul komoly indikátornak. A hasznos ismeretek megszerzése és a negatív következmények elkerülése már inkább jelent motivációt a kérdőívet kitöltő hallgatók számára. A motiváció változásával kapcsolatos tendencia aggasztó: mind a belső, mind a külső motivátorok gyengülnek, a hallgatók egyre kevésbé motiváltak, egyre kevésbé motiválhatóak, egyre kevésbé tudatosak. Az eredmények megfelelnek más felmérések következtetéseinek, például egyetemi matematika oktatás esetében az oktatásmódszertani újítás (önálló és csoportos feladatok, mindennapi életben megjelenő döntések számtani szimulációja, kreativitás támogatása) keretében jelentős motivációjavulás volt tapasztalható (Lőrincz et al., 2023; Vidor & Czinege, 2022).

A vizsgálat során megkerülhetetlen a generációs jellegzetesség említése: korosztályos jellemző az önmeghatározás viszonylag alacsony szintje; vajon korábban is motiválatlan volt a 18–23 év közötti korosztály, vagy inkább e területen is megjelentek a Z generációval kapcsolatos aggodalmak? Nem zárhatjuk ki, hogy korosztályos jellegzetesség (ezt már nem áll módunkban utólag vizsgálni), de emlékeink, mindennapi tapasztalataink és olvasmányélményeink azt valószínűsítik, hogy a Z generáció szocializációs és fejlődésbeli hátrányai hatással vannak a fiatalok motivációjára, tudatosságára és önmeghatározására is. Az internet és az online közösségi platformok általános, korlátlan és nem feltétlenül csak funkcionálisan való felhasználása a 21. század egyik legnagyobb és kontrollálatlan társadalmi kísérletét eredményezte, melynek alanyai a Z

generáció tagjai (Haidt, 2024). A mobiltelefon és a hálózati lét elterjedése az élő szociális kapcsolatok hiányához, alvás- és figyelemzavarokhoz vezetett, új típusú függőségeket hozott létre (Haidt, 2024).

Hasznosulás

A Z generáció tagjai mozaikszerű érettséget mutatnak: intelligensek és kognitív szinten könnyen értenek meg helyzeteket, információkat, érzelmi téren viszont kevésbé. A multitasking ugyan nem okoz problémát, azonban egyre kevesebb figyelmet fordítanak feladataikra. Ez kihat arra, hogy figyelmük, koncentrációs képességük, kommunikációjuk is gyengül (Csepeli, 2016; Guld, 2022). A feltárt motivációs tényezők fontossága segít a didaktikai módszerek kiválasztásában, fejlesztésében. Ezt segíti az 1. táblázat összefoglalása a motivációs tényezőkről és a belső motivációról.

További kutatási irányok

Az észlelt, kevésbé hangsúlyos területek erősítésére további módszertani kutatások és jógyakorlatok gyűjtése szükséges a külső motiváció területeinek erősítésére. Emellett növekszik az igény, hogy az adott generáció hatékonyabb eléréséhez szükséges IKT eszközöket minél szélesebb körben ismerjék meg az oktatók. Félévről félévre keressük a válaszokat és a fejlesztési/fejlődési lehetőségeket arra törekedve, hogy a hallgatói érdeklődéshez és képességszinthez alkalmazkodjunk, eszerint építjük tantárgyaink tartalmát, illetve oktatásmódszertanát, és reméljük, hogy kellően rugalmasan és gyorsan tudunk az egyre dinamikusabban lezajló változásokhoz alkalmazkodni.

Irodalom

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Bacsá-Bán, A. (2022). *Hozzáadott érték egy felsőoktatási intézmény képzéseiben*. DUE PRESS.
- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Benke, M. (2018). Motivációs elméletek elemzése, fókuszban az önmeghatározás elmélet. *Taylor*, 10(1), 105–114. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/taylor/article/view/13152>
- Benke, M. (2020). *A motiváció és tanulás kapcsolatának vizsgálata: Fókuszban az önmeghatározás elmélet*. [Doktori értekezés.] <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23465>
- Bocsi, V. (Szerk.). (2015). *A felsőoktatás értékmetszetei*. Új Mandátum.
- Csepeli, Gy. (2016). A Z nemzedék lehetséges életpályái. *Educatio*, 25(4), 509–515. http://epa.niif.hu/01500/01551/00098/pdf/EPA01551_educatio_2016_4_509-515.pdf
- D. Molnár, É. (2022). Önszabályozás a tanulásban. *Iskolakultúra*, 32(11) 30–38. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.30>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fejes, J. (2015). *Célok és motiváció: Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó.
- Guld, Á. (2022). *A Z generáció médiahasználata: Jelenségek, hatások, kockázatok*. Libri.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.
- Hill, F. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, (3)3, 10–21. <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Jármai, E. M., & Végh, Á. (2017). Motivációról a felsőoktatásban: Az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata. In J. Bukor & E. Korcsmáros (Szerk.), *A Selye János Egyetem 2017-es „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai” nemzetközi tudományos konferenciájának tanulmánykötete* (pp. 63–83).
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Szerk.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 75–170). Consulting Psychologists Press.
- Kozma, T. (2024). Felsőoktatási pedagógiák, *Educatio*, 33(2), 111–117. <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.1>
- Lőrincz, S., Végh, Á., Szabó, Cs., & Várady, F. (2023). Alkalmazzuk a tudományt: Egy választható matematika tantárgy sikertörténete. In A. Ország & Sz. Baják (Szerk.), *I. Csernyák László konferencia közleményei* (pp. 223–232). https://doi.org/10.29180/978-615-6342-61-4_21
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Murphy, P., & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94–102. <https://doi.org/10.1123/jsp.6.1.94>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vidor, R., & Czinege, M. (2022). Önálló gyakorló feladatsor hatékonyságának elemzése a vizsga eredményére az Informatika és a világ tárgya esetén. In A. Ország & Sz. Baják (Szerk.), *I. Csernyák László konferencia közleményei* (pp. 268–274). Budapesti Gazdasági Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6342-61-4_25
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Helyes hivatkozás (APA)

Tóth, Zs., Töröcsvári, Zs. I., & Lovasné Avató, J. (2025). A hallgatói motiváció és motiválhatóság alakulása a BGE FOSZK nappali tagozatos hallgatói esetében. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 25–43). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. http://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_1

A közösségszervezés szakos hallgatók informatikai attitűdje és szorongása: Vizsgálat a digitális kompetencia fejlesztéséért

**Erdélyi Éva^{1,2}, Czinege Monika¹,
Mészárosné Boruzs Livia^{1,2}, Lőrincz Sándor^{1,2}**

¹ Üzleti Elemzés Módszertan Tanszék

² MTA-ELTE Matematika Tanulásméleti és -Pszichológiai Kutatócsoport

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_2

Jelenünk technológia uralta világában a digitális eszközök használata, a digitális kompetencia elengedhetetlen a tanulás során, az aktív társadalmi szerepvállalásban, a munkaerőpiacon, de még a szabadidő eltöltésében is. Erre a kulcskompetenciára szükség van minden területen. A mai fiatalok látszólag készség szinten kezelik az okos eszközöket, de ez a „tudás” inkább a szórakoztatóelektronika kezelésére korlátozódik. Tanulmányunkban a BGE közösségszervezés szakos hallgatókra vonatkozóan vizsgáljuk, hogy milyen alapokon nyugszik és milyen hiányosságokat rejt az informatikai felkészültségük, és – mivel ez bölcsészettudományi képzési terület – milyen a hallgatók informatika tanuláshoz való hozzáállása, van-e informatikához fűződő szorongásuk, és amennyiben van, annak mi lehet az oka. A tantárgy iránti szorongás az oktatási intézményekben és a munkaerőpiacon fontos digitalizációs eszköztár alkalmazásának elsajátításában és használatában is nehézséget okozhat. A szakirodalomban elfogadott, standardizált kérdőívvel történő felmérés kiegészítésére alkalmazott fókuszcsoportos interjú fő tanulsága, hogy bár a vizsgált hallgatók idegenkednek az Informatika tantárgy néhány tartalmi elemétől, kevésnek tartják a gyakorlati óraszámot, és nagyon élvezik a korszerű módszerekkel oktatott informatikát, mert érzik annak hasznosságát.

Bevezetés

Az informatikai kompetenciák megszerzése és fejlesztése kulcsfontosságú a digitalizált világban való sikeres működéshez és alkalmazkodáshoz, az informatika rendkívül fontos szerepet tölt be az élet számos területén. Lehetővé teszi a folyamatok és tevékenységek automatizálását, ami javítja a hatékonyságot. A munkafolyamatok digitalizációja segít az erőforrások jobb kihasználásában és az időgazdálkodásban, segíti az adatgyűjtést, -tárolást, -értelmezést, a hatékony döntéshozást. Szerepe van az online piacok elérésében, az

online értékesítésben, az ügyfelekkel való kommunikációban stb. Mindez folyamatos tantárgyi megújulást igényel, ezek az ismeretek a Budapesti Gazdasági Egyetemen is beépülnek az *Informatika* tantárgyba. Bár nem minden területen igénylik és szeretik ezt a tantárgyat a hallgatók, napjainkban felértékelődik az informatika világában való jártasság és tudás, a digitális kreativitás, ami új megoldásokhoz vezethet, és nélkülözhetetlen többek között a grafikai tervezésben (marketing), a vizuális tartalmak megalkotásában, a webdizájnban; a tervező, képszerkesztő, videóvágó programok használatában. Az ismeretek egy részének elsajátítása az ún. alapozó informatika órák keretében történik minden szakon, ami később kiegészül a többi, informatikai eszközökkel oktatott tantárggyal. Emellett van, amit az új technológiák és eszközök folyamatos fejlődése miatt a munkaerőpiacon tanulnak meg a fiatalok. Az utóbbiakhoz szükséges kompetenciák elsajátításában is segíthetjük a tanórákon tanultakkal a hallgatókat, hiszen azok a munkavállalók, akik hatékonyan alkalmazzák őket, versenyelőnyre tehetnek szert.

Oktatásmódszertani kutatócsoportunkban évtizedek óta elemezzük, hogy melyek azok a módszerek, amelyekkel hatékonyan tudjuk a hallgatókat motiválni és oktatni, és vizsgáljuk, hogy ezekkel a módszerekkel milyen mértékben maradnak meg a tanultak, hogy azt a többi tantárgyban és később a munkaerőpiaci gyakorlatban is hasznosítani tudják. Jelen tanulmány a BGE KVIK-re beiratkozott elsőéves közösségszervezés szakos hallgatók informatikai ismereteire, az *Informatika* és a *világ* tantárgyhoz és kurzushoz való hozzáállására és eredményességére, az esetleges nehézségek okaira terjed ki.

Szakirodalmi áttekintés

Tapasztalatunk, hogy a középiskola informatika tanulmányai általában nem jelentenek stabil alapot a felsőoktatás (emeltebb szintű) informatikai ismereteket igénylő tantárgyaihoz (Czinege & Erdélyi, 2023),

mint például az *Üzleti folyamatok informatikai támogatása*, az *Üzleti elemzés*, a *Döntéselőkészítő kvantitatív módszerek* vagy az *Üzleti statisztika*. A probléma nem újkeletű, hiszen a legtöbb középiskolában csak egy, esetleg két évig tanulnak a diákok informatikát. A digitális átalakulás komoly kihívást jelent oktatási rendszerünk számára. Ahhoz, hogy tanulóink sikeresen érvényesüljenek a társadalmi életben, és megfeleljenek a gazdaság munkaerőpiaci elvárásainak, el kell sajátítaniuk a felmerülő problémák digitális eszközökkel, eljárásokkal történő megoldását is. A tanulók digitális kompetenciájának fejlesztése nem csupán az informatikai tudás átadását jelenti, hanem digitális kultúrájának fejlesztését is, amihez a szükséges szakmai és módszertani háttérrel és koherenciával 2020 óta a közoktatásban a *Digitális kultúra* tantárgy biztosítja¹. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 5/2020 Kormányrendelet (Magyar Közlöny, 2020) szerint a *Digitális kultúra* tantárgy a Nemzeti alaptantervben kulcskompetenciaként rögzített digitális kompetenciát fejleszti, a tanulási, a kommunikációs, a digitális, a matematikai, a gondolkodási, a személyes és társas kapcsolati, a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság, a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákat. A tanulók digitális kultúráját a középiskolában is elsősorban gyakorlati problémák tudatos és célszerű megoldásával fejlesztik, amelyben nagy szerepet kell kapnia a tanulók kreativitásának és együttműködésének is.

A kurzusainkon feldolgozott tananyagot félévente felülvizsgáljuk, finomítjuk. Ennek oka nemcsak az, hogy az informatika egy rendkívül gyorsan változó tudományterület, hanem a hallgatóink számára a munkaerőpiacon való érvényesülést is igyekszünk segíteni. A tananyag

¹ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktataskerettanterv/Digitalis_kultura_K.docx
(2024.12.15.)

nagy százaléka olyan témákat dolgoz fel, amelyek a későbbi, gyakorlati életükben megjelenhetnek.

Az elméleti háttérben a digitális kompetenciákra, a középiskolai informatika tanulmányok és a felsőoktatási követelmények közti szakadékra, az attitűd- és szorongásvizsgálatra térünk ki.

A digitális kompetencia

Az Európai Parlament és a Tanács ajánlást adott ki az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákkal kapcsolatban (Szegedi, 2016). Az Európai Unió nyolc kulcskompetenciát fogalmazott meg, melyek egyike a digitális kompetencia. 2013-ban készült el a digitális kompetencia új európai keretrendszere, a DigComp, ami a digitális kompetencia egységes értelmezését teszi lehetővé (Racsko, 2017). A keretrendszer öt kompetenciaterületet határoz meg: információ, kommunikáció, tartalomkészítés, biztonság, problémamegoldás, amelyeket tovább finomítva 21 részterületre bontottak. A digitális kompetenciák területei: az információ gyűjtése, felhasználása, tárolása; a digitális, internet alapú kommunikáció; a digitális tartalmak létrehozatala; a problémamegoldás, gyakorlati alkalmazás; az IKT biztonság kulcskompetenciák, melyre mindenkinek szüksége van az életben való boldoguláshoz (Ferrari, 2013).

A DigComp dokumentum gyakorlati példákat és alkalmazási lehetőségeket is tartalmaz, melyek magukba foglalják a tudás, képesség, attitűd ide tartozó fogalmi kereteit is. Magyar nyelven a Tempus Közalapítvány gondozásában jelent meg összefoglaló a digitális kompetencia meghatározásáról és a Digitális Kompetencia Keretrendszerről, amelynek Rózsa (2016) három szintjét határozza meg. Az A szint (alapszint): „tudatában van és ismeri”; a B szint (középszint): „képes használni”; a C szint (mesterfok): „aktívan részt vesz a gyakorlatban”. A felsőoktatásban a cél a C szint elérése. Rózsa (2016, p. 46) az európai kulcskompetencia referenciakeret alapján definiálja a digitális

kompetenciát a következők szerint: „[a] digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködési hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül.” Mérésének egy lehetséges keretrendszerét, annak módszertanát Eszenyiné Borbély (2017) dolgozta ki.

A középiskolai informatika tanulmányok és a felsőoktatási követelmények közti szakadék

A szakirodalom régóta foglalkozik a középiskolából való átmenet problémakörével (Cherif & Wideen, 1992), intézményünkben is születtek tanulmányok a témában (Erdélyi et al., 2019). További nehézséget okoz, hogy nem folytonos az ismeretanyag-átadás (Cepeda et al., 2008), hiszen hallgatóink elmondása szerint több helyen nincs a középiskola utolsó éveiben *Informatika*, *Digitális kultúra* óra, és hallgatóink közül nagyon kevesen érettségiznek belőle, ők is általában csak középszinten. Emellett az informatika rendkívül gyors fejlődésével is lépést kell tartani. A legtöbb középiskolában már csak egy, esetleg két évig tanulnak a diákok *Digitális kultúra* (korábban *Informatika*) tantárgyat, és sajnos ezekben az években még nincs biztos alapjuk a komolyabb ismeretek megszerzéséhez. Ez azt is jelenti, hogy a felsőoktatás (emelt szintű) informatika tantárgyainak tanulásához gyakran nem elegendőek a középiskolában megszerzett informatika ismeretek.

A Budapesti Gazdasági Egyetemen annak érdekében, hogy a hallgatók sikeresen teljesítsék az informatikai tantárgyakat, több éve felkészítő kurzusokat tartunk. Az elmúlt években a pandémia nem

könnyítette meg az oktatók munkáját, hiszen 2020 szeptemberétől olyan hallgatók érkeztek a felsőoktatásba, akik hosszú ideig online tanulásban vettek részt, és az érettségire való felkészítés is részben vagy egészben online módon történt. Emellett azt is észleljük, hogy a hallgatók az új körülmények miatt különböző problémákkal küzdenek, köztük tanulási nehézségekkel. Ebben a helyzetben felértékelődik a felzárkóztató kurzusok biztosítása a hallgatók számára, amit egy előzetes tudásfelmérés eredménye alapján választhatnak. Ezt mutatja be Czinege et al. (2024) tanulmánya, amely a turizmus-vendéglátás és a kereskedelem-marketing képzés ilyen irányú tapasztalatait foglalja össze.

A szintfelmérő eredménye az oktatók számára is informatív lenne, mert felhasználhatnák az eredményeket a tananyag heti pontosítása során, illetve tanácsolhatnák (vagy nem) a diákoknak, hogy inkább a felzárkóztató kurzus után vegyék fel a kötelező tantárgyat. A szintfelmérés lehetővé tenné, hogy ugyanúgy szabadon választható tantárgy keretében tanulhassanak a mintatantervben nem szereplő gondolkodási, szintetizáló informatikai ismereteket és alkalmazásokat, akik ezt igénylik (Czinege et al., 2024).

Attitűd- és szorongásvizsgálat

Az elmúlt években a pandémia miatt a már „Covid generáció”-nak nevezett, több, a fiatalokkal kapcsolatban végzett kutatásokat bemutató tanulmány is elemezte, hogy tanulási nehézségekkel és megváltozott élethelyezettel szembesülnek (Varga, 2021). 2020 nyara és 2021 tavasza között készült a felmérés, melyben a mentális jóllét szintjét szerették volna megállapítani. A felmérés 18–24 éves fiatalok között történt, és megállapították, hogy az Európai Unió 27 tagállamában a mentális jóllét állapota 0–100-as skálán átlagosan 53-ról 45-re csökkent. A Covid mentális egészségre gyakorolt hatása a szorongás, depresszió, magány,

elszigeteltség növekedésében nyilvánult meg, amelyeknek hatása még ma is érezhető hallgatóinknál.

Számos olyan kutatás létezik, amely a stressz, a szorongás teljesítményre való hatásait vizsgálja. Joels és munkatársai (2006) megmutatták, hogy a nagy stresszt kiváltó események nagyon gyakoriak az oktatási környezetben, ami kritikus hatással lehet mind a memóriára, mind a tanulási folyamatokra, ezáltal a számonkérések teljesítésére is. A szorongás nem pszichiátriai diagnózis, hanem egy jól meghatározott, több kutatásban régóta vizsgált állapot, mely rengeteg gyermek és felnőtt életét megnehezíti. Erről számol be Bernáth László pszichológus professzor is a *Miért mumus a matek?* című interjúban². A tantárgyi szorongás vizsgálatára számos hazai példa is van, többek között Németh és Bernáth (2023) tanulmánya, de egyetemünkön is készült ilyen (Erdélyi et al., 2023).

Utsumi és Mendes (2000) elemezték matematikából az attitűd és a szemléletmód közötti összefüggéseket a közoktatásban. A kutatási eredményeik rávilágítanak arra, hogy a teljesítményben nagy szerepet játszik a diákok szorongása. A témában született magyar nyelvű tanulmány is, Végh és munkatársai (2023) foglalták össze az intézményünkben végzett elemzés eredményeit.

Kutatásunk célja, hogy a matematika szorongás teszt alapján (Hopko et al., 2003) vizsgáljuk a közösségszervezés szakos hallgatók informatika tantárgyhoz kapcsolódó szorongását és annak változását a félév végére. Emellett mérjük az attitűdváltozást is (Aiken, 1963), és ezeket az eredményeket összevetjük a tantárgy teljesítésével. További célunk feltárni a feltételezett szorongás okát, valamint javaslatokat megfogalmazni a szorongás mértékének csökkentése és az attitűd növelésének érdekében, a digitális kompetencia fejlesztésének minél hatékonyabb megvalósításához.

² <https://moderniskola.hu/2018/02/miert-mumus-matek-matematikai-szorongasrol-es-tantargyszorongasrol-dr-bernath-laszloval/> (2024.12.15.)

Módszer

Résztvevők

A kutatásban a 2023 tavaszán *Informatika és a világ* tantárgyat hét csoportban tanuló közösségszervezés szakos nappali tagozatos hallgatók (160 fő) vettek részt. Mivel a szorongás és attitűd mérése az összehasonlítás érdekében félév elején és félév végén is megtörtént, azoknak a hallgatóknak a válaszait vettük figyelembe, akik mindkét időpontban rendelkezésre álltak (136 fő). A tantárgyat heti két óra elmélet és heti két óra gyakorlat keretében oktatjuk, a gyakorlatokat három oktató tartotta, akiket A, B, C-vel jelölünk. A csoportokat 1-től 7-ig számozzuk, létszámaikat az 1. táblázat tartalmazza. A válaszadás önkéntes volt, a felmérésben az évfolyam 85%-a vett részt.

1. táblázat

A felmérésben részt vevők adatai

csoport	oktató (kód)	létszám (fő)	részt vett (fő)	részvételi arány
1.	A	24	21	87,50%
2.	A	23	20	86,96%
3.	B	23	21	91,30%
4.	B	19	16	84,21%
5.	C	25	22	88,00%
6.	C	23	19	82,61%
7.	C	23	17	73,91%

Az adatgyűjtés és adatelemzés módja

A kutatás több részből állt, több szempontú megközelítést és kevert módszertant alkalmaztunk. A kérdőívet a szerzők állították össze a szorongás és attitűd szintjének és változásának mérésére a matematika tantárgy tesztszei (Bernáth & Krisztián, 2017) alapján, ezért két fő részből, összesen 24 kérdésből állt. A hallgatók a félév elején és a félév végén is megválaszolták ugyanazokat a kérdéseket. Kihangsúlyoztuk, hogy nincs jó és rossz válasz, nincs a kitöltésnek semmilyen hatása a jegyükre, segíteni szeretnénk, ezért őszinte válaszokat várunk az informatikához való

viszonyokról. Az 1–15. megállapításokkal kapcsolatban kellett jelezniük 1-től 5-ig tartó skálán, hogy mennyire értenek vele egyet (1-es jelentette, hogy egyáltalán nem, 5-ös, hogy teljes mértékben). A 16–24. állítások esetében pedig, hogy egy ilyen helyzet milyen mértékben nyugtalanítaná őket (1-es jelentette, hogy egyáltalán nem, 5-ös, hogy nagyon):

1. Többnyire élvezem az informatika tanulást az iskolában.
2. Szeretek új informatika feladatokat megoldani.
3. Nagyon kedvelem az informatikát.
4. Boldogabb vagyok egy informatika órán, mint bármelyik másik órán.
5. Az informatika egy nagyon érdekes tantárgy.
6. Idegessé tesz az informatika tanulása.
7. Informatika órán mindig rettentően feszült vagyok.
8. Már attól ideges leszek, ha arra gondolok, hogy egy informatika problémát kell megoldanom.
9. Mindig zavart vagyok az informatika órámon.
10. Bizonytalanságot érzek, amikor informatika feladat megoldásával próbálkozom.
11. Az informatika egy nagyon hasznos és szükséges tantárgy.
12. Az informatika fontos a mindennapi életben.
13. Az informatika egyike a legfontosabb tantárgyaknak.
14. Az egyetemi informatika órák nagyon hasznosak lehetnek, függetlenül attól, hogy mit tanulok.
15. Egy erős informatikai háttér segíthet nekem a szakmai életben.
16. A megfelelő parancs, ikon, cella stb. megtalálása a feladatmegoldás során.
17. Az 1 nap múlva esedékes informatika dolgozaton gondolkozni.
18. Nézni a tanárt, ahogy egy feladatot old meg a képernyőn.
19. Informatikából vizsgázni.
20. Bonyolult feladatokat tartalmazó házi feladatot kapni, amit a következő órára kell megoldani.
21. Informatika előadást hallgatni.
22. Egy másik hallgatót hallgatni, ahogy ő a saját feladatmegoldását magyarázza.
23. Tesztet írni informatika órán.
24. Elkezdni egy új témakört tanulni informatikából.

A kérdőívet online töltötték ki a hallgatók, „Az informatika és én” címmel neveztük el, és a válaszadás önkéntes volt. Az első fő szakaszt az informatikához való hozzáállásnak neveztük el, 9 kérdést tartalmazott a szakirodalomból ismert attitűd teszt, amit Magyarországra még nem adaptálták, így a két időpontban kapott értékek különbségét figyeltük meg, a második szakaszt az informatikához való viszonyuknak neveztük el, a szorongást vizsgáltuk háromszor öt kérdés válaszai alapján, amelyekből a

szakirodalom által ismert algoritmussal kiszámoltuk a szorongást mérő értéket. Az értékelésnél a matematika teszt értékelését követtük. Az attitűd tesztben összeadtuk a válaszadók által megjelölt értékeket, a szorongás tesztben az első és utolsó öt kérdés értékeit összeadtuk, a középső öt kérdés értékét kivontuk. Ezt a tesztet Magyarországra Bernáth és Krisztián (2017) adaptálták matematikára. Mindkét kérdéssor kérdéseit átdolgoztuk az informatika tantárgyra. Fiúk esetében a szakirodalom szerint a referenciaérték 19,5, lányok esetében 22, ezért az évfolyam összetételét figyelembe véve 21-hez hasonlítottuk a kapott értékeket.

Arra is kíváncsiak voltunk, mit gondolnak a hallgatók a félév elején, milyen osztályzatot fognak elérni a tantárgyból, így az első kérdőívben ez a kiegészítő kérdés is szerepelt. A februári válaszokat a májusi valós osztályzatokkal is összehasonlítottuk. A májusi kérdéssorban kiegészítő kérdés az volt, hogy szívesen felvennének-e a következő félévben vagy később más informatika jellegű tantárgyat. Megkérdeztük továbbá, hogy ha más érdemjegyük született, mint amire a félév elején számítottak, annak szerintük mi lehet az oka, illetve az egyetemi létükkel kapcsolatos kérdések mellett többek között azt is megkérdeztük, hogy ha tanulnának a későbbiekben is informatika tantárgyat, mi lenne az, vagy ha nem tanulnának, miért gondolják így. Észrevételeiket, javaslataikat is leírhatták a tantárggyal kapcsolatban a kérdőív végén.

A válaszok alapján készült adatbázist statisztikai módszerekkel elemeztük, a leíró statisztikákon kívül kapcsolatvizsgálatot és összehasonlításokat végeztünk. A hipotézisek elfogadásáról a p-érték alapján döntöttünk, 95%-os megbízhatósági szinten. Az online kérdőívet a Google Forms alkalmazás, az elemzést a Microsoft Excel és IBM SPSS programcsomag segítségével készítettük.

Az eredmények mélyebb megértéséhez fókuszcsoporthoz interjút szerveztünk 11 önkéntesen jelentkező hallgatóval, amit egy tapasztalt oktató vezetett, és a beszélgetést rögzítettük. A beszélgetés fő kérdései:

Miért ezt a szakot választották? Mi (ki) támogatja a tanulásukat? Mi (ki) okoz nehézséget az egyetemen általában és az informatika tantárgy tanulása során? Milyen pozitív tapasztalataik vannak az informatika tantárggyal kapcsolatban? Az interjú hanganyag tartalmának elemzése deduktív módon, manuálisan történt.

Eredmények és megvitatás

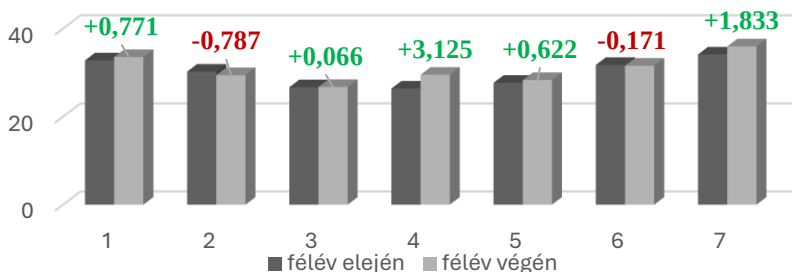
A BGE KVIK-en azt tapasztaljuk, hogy az *Informatika és a világ* tantárgy esetében is nagyon heterogén csoportokat oktatunk a hozott tudás tekintetében. A hallgatók egy részénél az is gondot okoz a számítógépeken oktatott tantárgyak teljesítésében, hogy az informatikai alapokban hiányosságai vannak, a szükségesnél lassúbbak, elakadnak a feladatmegoldás közben, és ez elveszi a figyelmüket az új tananyag tanulásától. A vizsgált évfolyam érintett abban is, hogy a pandémia idején online tanulták az informatikai alapokat a középiskolában, ami tovább nehezíti a helyzetüket. A hallgatók informatikai fejlesztését gátolja, ha szorongnak a tantárgy tanulása miatt (amit a nem megfelelő teljesítéstől való félelem is erősít), vagy nincs hozzá megfelelő attitűdjük. Ezért először ezeket és a köztük lévő összefüggést vizsgáltuk.

Az attitűdvizsgálat eredményei

Az attitűdmérés értéke önmagában nem értelmezhető (nincs referencia érték), ezért a változást vizsgáljuk, a májusi értékekből a februári értékeket kivonva. Ez alapján tehát negatív értékek esetén csökken, pozitív értékek esetén növekszik az attitűd a félév során. Az 1. ábrán látható, hogy az attitűd öt vizsgált kurzus hallgatóinál nőtt (egyikben rendkívüli mértékben, egy másikban is nagyon), és kettőben kis mértékben csökkent, aminek különböző okai lehetnek. A statisztikai elemzés szignifikáns oktató hatást nem mutatott ($p=0,76$).

1. ábra

Az attitűd változása februártól májusig a hét vizsgált kurzus átlagaival és a különbséggel



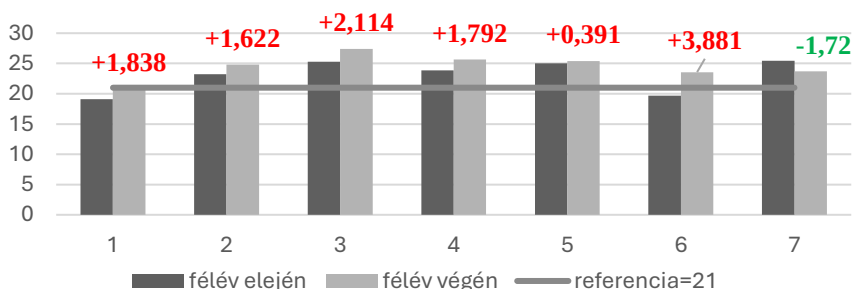
A tantárgyi szorongás vizsgálatának eredményei

A visszajelzések alátámasztották a kezdeti feltételezést, miszerint az informatika tantárgyak tanulása némi feszültséggel jár a hallgatók számára. A hallgatók szorongástesztjének értékeit a félév elején és végén, valamint a szorongás változását a 2. ábra szemlélteti. Ha a referencia értékhez képest (21) nézzük az értékeket, elmondható, hogy hallgatóink a középiskolából informatika tantárgy iránti szorongással érkeznek, ami többségükönél a félév során enyhén nő, csoportonként különböző mértékben. Megjegyezzük, hogy a szorongás értékek alacsonyabbak az egész évfolyamra, mint általában a többi szakon a matematika szorongás vizsgált értékei (Erdélyi et al., 2023). Csupán egy csoportnál látható csökkenés. Ennek a csoportnak az órája 17 órakor kezdődött, és innen kaptuk a legkevesebb visszajelzést is (73,91%), ami azt is jelezheti, hogy a legkitartóbbak válaszoltak csak a félév végén. A szorongás alakulására nem mutatható ki a különböző oktatók csoportjaira statisztikailag szignifikáns hatás ($p=0,31$), és a 7. csoport oktatójának (C) másik két csoportjával együtt a szorongás mértékének változása átlagosan +0,85, a

többi csoporttal megegyezőnek tekinthető 2,83 szórással, ami azt jelzi, hogy ez a kurzus kiugró a többihez képest. Az attitűd változásra ez nem jellemző, és egyébként minden más átlag- és szórásérték minden csoportra és oktatóra statisztikailag nem különbözik.

2. ábra

A szorongás változása februártól májusig a hét vizsgált csoportban



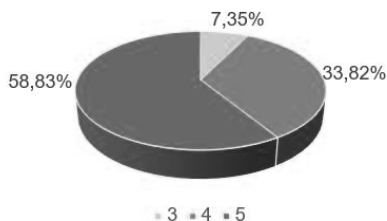
A tantárgyteljesítés sikerességének elemzése

A hallgatók a félév elején megbecsülték, hogy milyen osztályzatuk lesz szerintük a félév végén. Érdekes, hogy hármasnál rosszabbra senki sem gondolt, az évfolyam több mint a fele jelesre számított (3. ábra, balra). Ez meglepő volt, hiszen ilyen jó eredmény nem szokott lenni a tantárgyból, pedig általában könnyebb teljesíteni, mint más módszertani tantárgyat. A becsült osztályzatok átlaga 4,51. Ennél azonban nem született sokkal rosszabb eredmény a félév végére (átlag: 4,24), a hallgatók majdnem fele jeles lett, de néhányan elégséges osztályzatot is kaptak (3. ábra, jobbra).

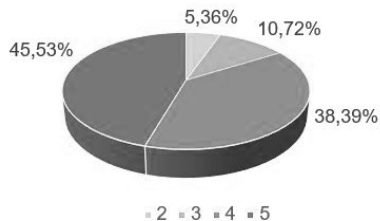
3. ábra

A félév elején becsült (balra) és a tényleges (jobbra) félév végi osztályzatok megoszlása

Félév elején becsült félév végi eredmény



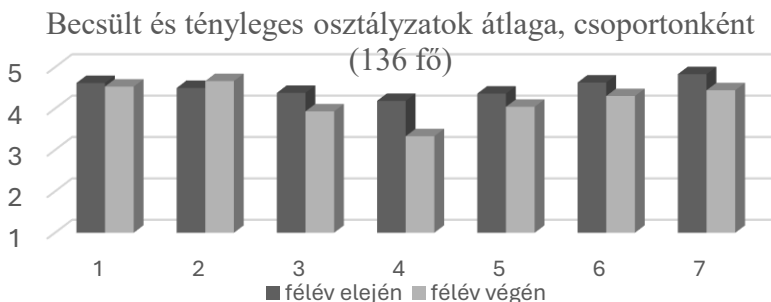
Félév végi gyakorlati jegyek



Az eredményt a 4. ábra is mutatja, és nagyon szépnek mondható, annak ellenére, hogy a hallgatók többségének informatika szorongása volt, ami kis mértékben nőtt is a félév során, átlagosan 23,09-ről 24,5-re (2,65-ről 2,04-re csökkent szórással). A hallgatók attitűdje alig változott, 29,93-ról 30,71-re nőtt (a szórás pedig 3,09-ről 3,18-ra).

4. ábra

A félév elején becsült és a félév végén elért osztályzatok átlaga a hét vizsgált kurzuson



Felmerül a kérdés, hogy van-e összefüggés a félév eleji attitűd, szorongás és becsült osztályzatok között és a félév végi attitűd, szorongás és tényleges osztályzatok között, esetleg az attitűd és szorongás változása és a becsült és tényleges osztályzatok különbsége között. A félév eleji attitűdérték és a becsült osztályzat között szoros kapcsolat van ($p < 0,001$), minél erősebb az attitűd, annál jobb eredményt várnak a hallgatók. Az attitűdváltozás és a becsült és tényleges osztályzat közötti különbség között is statisztikailag igazolható összefüggés van ($p = 0,038$), a többi hét elemzésnél nincs, a p értékek 0,062 és 0,838 között mozognak.

A fókuszcsoportos interjú tapasztalatai

A hallgatóknak stresszt jelenthet a felsőoktatásba való bekerülés, az új környezet, az új elvárások is. A hallgatók és oktatók közös célja, hogy a lehető legkényelmesebben érezzék magukat az órán, és a felesleges frusztrációt elkerüljék. A fókuszcsoportos beszélgetés tapasztalatai alapján elmondható, hogy a hallgatók a szakot saját döntésük alapján választották, nincsenek nagy nehézségeik az egyetemen, és bár különböző családi háttérrel érkeznek, többségük tanulmányát otthon is támogatják. Az egyetemen a tantárgyakat nem azonosan töretlen lelkesedéssel tanulják, de a céljaiknak megfelelően. Úgy látják, hogy összetartó közösséget alkotnak, egymást gyakran segítik, és úgy érzik, hogy a középiskolából általában jó alapokkal érkeztek. Többen dolgoznak, és időnként küzdenek az időbeosztással. Az informatika tantárgy számonkérési rendszerével meg vannak elégedve, többségük nem izgult nagyon a ZH-k előtt sem, az oktatók segítőkészségéért nagyon hálásak. Örömléne, ha ezt a tantárgyat nagyobb óraszámban tanulhatnák, érzik a tantárgy hasznosságát, és élvezik az órákat, az alkalmazott tanulási módszereket.

Érdekes, hogy a megkérdezett hallgatók közül ketten is mondták, hogy fel szeretnék venni az *Üzleti dokumentumok kezelése* nevű szabadon

választható tantárgyat, hárman pedig az *Üzleti folyamatok informatikai támogatása* kurzust. Örültünk, hogy az egyik hallgató az 1-es csoportból ezt fogalmazta meg: „Számomra hasznosak voltak ebben a félévben az informatika órák, örülök, hogy többet foglalkoztunk az Excellel, hiszen ez korábban több problémát jelentett.”

Összegzés

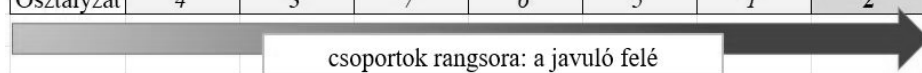
Az élet minden területén egyre jobban terjed a digitalizáció. A felsőoktatásban is igen fontos a hallgatók informatika oktatása, ezáltal a digitális kompetencia fejlesztése szűkebb és szélesebb értelemben is. A kutatás eredményeinek jelentősége abban áll, hogy iskolai közegben még viszonylag kevés kutatás van a tantárgyi szorongás méréséről annak ellenére, hogy ezzel gyakran magyarázható a diákok teljesítménye (Carey et al., 2016). A szorongás mérséklésével és az attitűd növelésével jobb eredményeket érhetünk el. A hallgatóknak és a tanároknak egyaránt fontos teljesítményprobléma esetén felismerni, hogy mi állhat annak hátterében. Másféle segítségre lehet szüksége annak a diáknak, aki esetleges korábbi rossz tapasztalatai miatt az informatika tantárgy okozta szorongás miatt teljesít gyengébben, mint annak, akinek a képességeivel vagy a motivációjával van probléma. Az eredmények összefoglalása (5. ábra) a félév során megváltozott tantárgy iránti attitűd és szorongás mértéke, valamint a becsült és tényleges osztályzatok közötti különbségek alapján azt mutatják, hogy a csoportok között nagy különbség nincs, kivéve egy-egy csoportot. Az oktatók személyének hatását statisztikailag vizsgálva elmondható, hogy a három oktató közül egyik sem különbözik a többitől ($p=0,032$). Az 5. ábrán az 1-es és 2-es kurzust az A oktató, 3-as és 4-es kurzust a B oktató, 5-ös, 6-os és 7-es kurzust a C oktató tanította. Soronként balra találhatóak azok a kurzusok, amelyeknél az attitűd, a szorongás és az eredményesség rosszabb, jobbra haladva pedig az egyre jobb, rangsor szerint. Érdekes, hogy az attitűdje csak a 2-es és 6-os

kurzusnak lett rosszabb a félév során, az öt többi kurzusnak javult. A szorongás szintje csak a 7-es kurzusnak javult, az osztályzata a becslhető képest csak a 2-es kurzusnak lett átlagosan jobb. A vegyesen megjelenő kurzus sorszáma azt mutatják, hogy egyik kurzus sem dominálja a többi, hogy minden szempontból jobb lenne. Pl. attitűd szempontjából a 2-es kurzus alulmarad a többihez képest, viszont jobb osztályzatot értek el a hallgatói. Az eredmények összefoglalását az 5. ábra tartalmazza, ahol a számok a csoportok sorszáma jelölik, és a felsorolás balról jobbra haladva jelöli a jobbat, egymás alatt az attitűdre, a szorongásra és az osztályzatra vonatkozóan. A vastagított csoport sorszáma javulás, a dőlteknél romlás volt tapasztalható.

5. ábra

Az eredmények összefoglalása a vizsgált kérdések alapján, a csoportok rangsorolásával

Attitűd	2	6	3	5	1	7	4
Szorongás	6	3	2	4	1	5	7
Osztályzat	4	3	7	6	5	1	2



csoportok rangsora: a javuló felé

A Budapesti Gazdasági Egyetem Üzleti Elemzés Módszertan Tanszék Informatika Szakcsoportban a hagyományos oktatási gyakorlat mellett folyamatosan megújítjuk az alkalmazott módszereket, alkalmazkodva a hallgatók felkészültségéhez és érdeklődéséhez. Tapasztaljuk, hogy a mai hallgatók sokszor igénylik, hogy együtt tanuljanak, egymást segítsék. Ezt figyelembe lehet venni a tanórák tervezésekor és szervezésekor. A kooperatív tanulási technikákat is alkalmazzuk az órákon (Czinege & Szabó, 2020).

Hasznosulás

A tanulás hatékonyságát segíti, ha támogató környezetet alakítunk ki az órákon (Molnár et al., 2020; Yeasmin, 2017), amely minimalizálja a tanulók szorongását, és erősíti a diákok belső motivációját a tananyag elsajátítására. A hallgatók jól érzik magukat tanulás közben, talán ennek is köszönhető, hogy a felmérésben résztvevők közül csupán 5% nyilatkozott úgy, nem venne fel többet informatika jellegű tantárgyat (6. ábra). A csoportokra külön-külön megvizsgálva a válaszokat az látható, hogy bár a bizonytalanság kis mértékben különböző, szignifikánsnak nem mondható ($p=0,67$).

6. ábra

A hallgatók véleménye a későbbi informatika jellegű tantárgyak választásáról

Felvenne-e szívesen más, hasonló jellegű tantárgyat tanulmányai során?



Svraka és Ádám (2018) a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezőket vizsgálták, kiemelve a szorongás és a stressz teljesítményre gyakorolt hatását. Megállapították, hogy a tantárgyi szorongáshoz több tényező járult hozzá, többek között a tanítási módszerek is. Németh és munkatársai (2022) tanulmányukban tárgyalják, hogy a vizsgaszorongás negatívan befolyásolja a tanulmányi teljesítményt, és a jobb eredmény eléréséhez a hallgatók szorongásának csökkentését célzó beavatkozásokat érdemes eszközölni (Balt et al., 2022).

A közösségszervezés szakon tanulmányaik későbbi szakaszában nem tanulnak a hallgatók más módszertani alapozó, pl. adatelemző jellegű tantárgyat, viszont informatikai tudásra szükségük van a többi tantárgy tanulásához, és a későbbiekben adatelemzési készségekre is szükségük lehet a szakdolgozat írásakor, ezért ehhez igyekszünk megadni az alapokat. A tanulmányaik befejezéséhez és a munkaerőpiacon való versenyképességhez is mind az öt digitális kompetencia terület egyaránt fontos: Információ gyűjtése, felhasználása, tárolása; Digitális, internet alapú kommunikáció; Digitális tartalmak létrehozatala; Problémamegoldás, gyakorlati alkalmazás; IKT biztonság.

Mivel azt tapasztaltuk, hogy a középiskola informatika tanulmányai hiányos alapot adnak a felsőoktatás informatikai tantárgyaihoz, és a csoportok inhomogének, javasoljuk, hogy legyen lehetőségük a közösségszervezés szakos hallgatóknak is az *Informatikai készségfejlesztés* kurzust választani. Ők maguk is érdeklődtek néhányan ez iránt, hogy pótolhassák hiányosságaikat. Karunk többi szakán vannak jó tapasztalatok ezzel a szabadon választható kurzussal (Czinege & Erdélyi, 2023). Döntésüket segítheti egy szintfelmérő megírása, ami szintén van a többi szakon. A szintfelmérő eredménye az oktatók számára is informatív, mert felhasználják az eredményeket a tananyag pontosítása során. A felzárkóztató kurzus felfrissíti és áttekinti az ismereteket – hasznos, mert a középiskola utolsó évében hallgatóinknak ritkán van *Digitális kultúra* (korábban *Informatika*) órája (Magyar Közlöny, 2020) –, és ezen a szakon a mintatanterv is lehetőséget ad erre, hiszen ezen a szakon az Informatika és a világ tantárgy tanulása a második félévben van.

További kutatási irányok

A kutatást érdemes folytatni arra vonatkozóan, hogy ezek a hallgatói csoportok milyen eredményességgel teljesítik a tantárgyat követő többi, számítógépes környezetben oktatott tantárgyat (Dunlosky et al.,

2013), mennyire tudják a hallgatók jól alkalmazni az informatika tantárgyak tanulása közben megszerzett ismereteket. Azok a hallgatók, akik jobban teljesítenek, érdeklődőbbek a tanult témák iránt, a tanszéki tehetséggondozás keretében (MITO Klub) lehetőségük van a projektheti kurzuson, meghívott előadók foglalkozásain mélyíteni és szélesíteni ismereteiket. A tehetségprogramok jelentőségét Gyarmathy (2010) is kiemeli. Az egyetemen hangsúlyt kívánunk adni a digitális kompetencia fejlesztésnek, speciális informatikai eszközök és módszerek megismertetésére a különböző munkaerőpiaci alkalmazások bemutatásával, többféle módon (Donoghue & Hattie, 2021). A hallgatók egy csoportja igényli olyan gondolkodási, szintetizáló ismeretek megszerzését, ami kiegészíti a mintatantervben található kurzusokat. Az érdeklődők különböző szintű menedzselésének még szervezettebb formája, új informatika jellegű tantárgyak (Racsko, 2017) kidolgozása van folyamatban.

Sammallahti és munkatársai (2023) a metaanalízisükben összefoglalják a matematikai szorongást csökkentő és a matematikai teljesítményt javító beavatkozások hatékonyságát 50 tanulmány alapján. Ilyen például a támogató kommunikáció vagy az érzelem szerepe (Fehér & Fodor, 2020). Ezek hatékonyságát érdemes egy jövőbeni kutatás során az informatikára is elemezni.

A helyzet feltérképezése után az oktatóknak több lehetősége van a kompetenciafejlesztés hatékonyságának növelésére. Ilyenek az oktatásmódszertani újítások, amelyek hatását is érdemes mérni. Czinege és munkatársai (2023) kutatásában az együtt tanulás élményét biztosító módszerek hatását vizsgálták. Olyan alternatív tanulási stratégiákat alkalmaztak az informatika órákon, amelyek a munka világában is jól hasznosíthatóak. Ennek felmérésére volt hallgatóinkkal tervezünk strukturált interjút és mélyinterjút készíteni a jövőben. A hallgatók szociális készségei, tanulási attitűdjei pozitív irányba változtak, a tantárgyhoz való

attitűdjük is pozitív irányba változott a kontroll csoporthoz képest, és az IKT-s technológiával kapcsolatos attitűdjük is, miközben az IKT eszközök használatában jártasságot szereztek. Ezeket a módszereket elkezdték bevezetni a közösségszervezés szakos hallgatók óráin is, amit a jövőben további megküzdéses stratégiával kívánunk erősíteni és annak hatását mérni.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Merj Innovatívan Tehetség Orientálás Kutatócsoport oktatásmódszertani kutatóműhelyében és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ, a 2022-1.1.1-KK-2022-00003 azonosítószámú projekt támogatásával készült.

Irodalom

- Aiken, L. R. (1963). Personality correlates of attitude toward Mathematics. *The Journal of Educational Research*, 56(9), 476–480. <https://doi.org/10.1080/00220671.1963.10882987>
- Balt, M., Börnert-Ringleb, M., & Orbach, L. (2022). Reducing Math anxiety in school children: A systematic review of intervention research. *Frontiers in Education*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.798516>
- Bernáth, L., & Krisztián, Á. (2017). A matematikai szorongás és a MAS-UK kérdőív. In A. Bóna, K. Lénárd & M. Pohárnok (Szerk.), *Bontakozó jelentés: Tanulmányok a 60 éves Péley Bernadette köszöntésére* (pp. 61–69). Oriold és Társai.
- Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D. (2016). The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01987>
- Cepeda, N. J., Vul, E., Rohrer, D., Wixted, J. T., & Pashler, H. (2008). Spacing effects in learning: A temporal ridge of optimal retention. *Psychological Science*, 19(11), 1095–1102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02209.x>
- Cherif, A., & F. Wideen, M. (1992). The problems of the transition from high school to university science. *B. C. Catalyst*, 36, 10–18. Publications Office of the European Union.
- Czinege, M., & Erdélyi, É. (2023). Módszertani alapozással a fenntartható oktatásért: az elengedhetetlen informatika. In K. Szegedi (Szerk.), *Integrált gondolkodás és integrált vállalati jelentés: Fenntarthatósági kockázatok a gazdasági és energetikai válság árnyékában: Magyar Tudomány Ünnepe konferencia kötet 2023* (pp. 19–32). Budapesti Gazdasági Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6342-50-8_2
- Czinege, M., & Szabó, Cs. (2020). Kooperatív tanulás a felsőoktatásban: Nemzetközi kitekintés. *Képzés és Gyakorlat*, 18(3–4), 116–125. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.12>
- Czinege, M., Erdélyi, É., Várady, F., & Vidor, R. (2024). Rendelkeznek-e a hallgatók azokkal az informatikai kompetenciákkal, amit sokan gondolnak? In T. Lengyelné Molnár (Szerk.), *Agria*

- Média 2023 (pp. 334–339). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.17048/AM.2023.334>
- Czinege, M., Erdélyi, É., Várady, F., & Lovasné Avató, J. (2023). Az informatika tanulása kreatív virtuális együttműködéssel. In J. T. Karlovitz (Szerk.), *XI. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*. International Research Institute.
- Donoghue, G. M., & Hattie, J. A. C. (2021). A meta-analysis of ten learning techniques. *Frontiers in Education*, 6, 1–9. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.581216>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising new directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1).
<https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Erdélyi, É., Dukán, A., & Szabó, Cs. (2019). The transition problem in Hungary: Curricular approach. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 17(1), 1–16.
<https://doi.org/10.5485/TMCS.2019.0454>
- Erdélyi, É., Várady F., Végh, Á., & Tanczos, D. (2023). A gazdasági alapképzés hallgatóinak matematikához fűződő szorongásvizsgálata, In J. T. Karlovitz (Szerk.), *Elméletek és ötletek a módszertani változáshoz* (pp. 183–198). International Research Institute.
<https://www.irisro.org/pedagogia2023januar/41ErdelyiEva-VaradyFerenc-VeghAgnes-TanczosDaniel.pdf>
- Eszenyiné Borbély, M. (2017). A digitális kompetencia mérésének egy lehetséges keretrendszere és módszertana, In B. Aradi, Gy. Bujdosó, G. Horváth & P. Szokol (Szerk.), *Informatika a felsőoktatásban 2017 konferencia kiadványa* (pp. 73–81). Debreceni Egyetem Informatikai Kar.
https://inf.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/if_2017_konferencia_kiadvany_a_20180117.pdf
- Fehér, Á., & Fodor Sz. (2020). Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában. In A. Németh, Y. Orsovics, A. Csehiová & A. Tóth-Bakos (Szerk.), *12th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections: Conference Proceedings* (pp. 265–281).
<https://doi.org/10.36007/3730.2020.265>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2788/52966>
- Gyarmathy, É. (2010). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 221–232. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.65.2010.2.4>
- Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Junt, M. K. (2003). The abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Construction, validity, and reliability. *Assessment*, 10(2), 178–182.
<https://doi.org/10.1177/1073191103010002008>
- Joels, M., Pu, Z. W., Wiegert, O., Oitzl, M. S., & Krugers, H. J. (2006). Learning under stress: How does it work? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 152–158.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.02.002>
- Magyar Közlöny. (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020(17). <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>
- Molnár, A., Fodor, Sz., & Kurucz, Gy. (2020). A matematikai szorongás vizsgálata a célorientációs elmélet keretében. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(1), 31–55.
<http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.1.31>

- Németh, L., & Bernáth, L. (2023). The nature of cognitive test anxiety: An investigation of the factor structure of the cognitive test anxiety scale, *Educational Assessment*, 28(1), 27–47. <https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2130747>
- Németh, L., Koncz, Á., & Bernáth, L. (2022). Újabb eredmények a Kognitív Vizsgaszorongás Kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzőivel kapcsolatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(1), 119–143. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.1.119>
- Racsco, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban* (Iskolakultúra-könyvek 52.). Gondolat. <https://doi.org/10.17717/IQKONYV.Racsco.2017>
- Rózsa, G. (2016). A digitális kompetencia, mint az EU kulcskompetencia referenciakeret része. In E. Szegedi (Szerk.), *Az európai oktatási szakpolitika prioritásai az Oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében* (pp. 46–51). Tempus Közalapítvány. https://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/7_Lifelong_learning/1_Oktatas_es_kepzes_strategia/EU_tematikus_mcs/2016majus10_konferencia/Kiadvany_vegso_jun_16_nyomdai.pdf
- Sammallahti, E., Finell, J., Jonsson, B., & Korhonen, J. (2023). A meta-analysis of Math anxiety interventions. *Journal of Numerical Cognition*, 9(2), 346–362. <https://doi.org/10.5964/jnc.8401>
- Svraka, T., & Ádám, S. (2018). A matematikai tanulás eredményességét befolyásoló tényezők. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.31074/gyn20181311>
- Szegedi, E. (Szerk.). (2016). *Az európai oktatási szakpolitika prioritásai az Oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében*. Tempus Közalapítvány. https://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/7_Lifelong_learning/1_Oktatas_es_kepzes_strategia/EU_tematikus_mcs/2016majus10_konferencia/Kiadvany_vegso_jun_16_nyomdai.pdf
- Utsumi, M. C., & Mendes, C. R. (2000). Researching the attitudes towards Mathematics in basic education. *Educational Psychology*, 20(2), 237–243. <https://doi.org/10.1080/713663712>
- Varga, J. (2021). Tanulási veszteség a Covid következtében: szimulációs eredmények. In K. Fazekas, I. Kónya & J. Krekó (Szerk.), *Munkaerőpiaci tükrök, 2020* (pp. 220–224). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, ELKH. <http://real.mtak.hu/id/eprint/136476>
- Végh Á., Várady, F., Lőrincz S., & Erdélyi É. (2023). Módszertani alapozással a fenntartható oktatásért, matematikával a kezdetektől az alkalmazásokig. In K. Szegedi (Szerk.), *Integrált gondolkodás és integrált vállalati jelentés: Fenntarthatósági kockázatok a gazdasági és energetikai válság árnyékában: Magyar Tudomány Ünnepe konferencia kötet 2023* (pp. 249–265). Budapesti Gazdasági Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6342-50-8_20
- Yeasmin, M. (2017). Mathematics is everywhere: Connecting with other disciplines. *International Journal of Applied Research*, 3(6), 750–754.

Helyes hivatkozás (APA)

Erdélyi, É., Czinege, M., Mészárosné Boruzs, L., & Lőrincz, S. (2025). A közösségszervezés szakos hallgatók informatikai attitűdje és szorongása: Vizsgálat a digitális kompetencia fejlesztéséért. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 45–67). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_2

Az infografikák szerepe egyetemi hallgatók XXI. századi készségeinek fejlesztésében: Tanulói vizuális beadandó feladatok elemzése

Divéki Rita¹, Fekete Imre^{2,3}

¹ Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Eötvös Loránd Tudományegyetem

² Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

³ MTA-ELTE Idegen Nyelvek Oktatása Kutatócsoport

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_3

Számos felsőoktatási intézmény köteleződött el a 17 Fenntartható Fejlődési Cél elérése iránt akadémiai tevékenységein keresztül, és fektet hangsúlyt arra, hogy kurzusaikat globális perspektívával töltsék meg. Tanulmányunkban egy olyan interdiszciplináris Tanulásmódszertan kurzus átalakítását mutatjuk be, melynek az volt a célja, hogy felvértesse a hallgatókat azokkal a XXI. századi készségekkel, amelyekre szükségük van az egyetemi tanulmányok folytatásához és a valós életben való boldoguláshoz, mint például a vizuális műveltség, a kritikai műveltség és gondolkodási készségek, a kreativitás és az együttműködés. Az egyik, a kurzus teljesítéséhez kötelező feladat egy infografika készítése volt, amely egy helyi, globális vagy interkulturális kérdést tárgyalt, így növelve a tudatosságot a fenntartható fejlődési célok iránt. Esettanulmányunk célja az volt, hogy feltárja, mennyiben járulhat hozzá a globális kérdésekről szóló infografika feladat elvégzése a hallgatói globális kompetenciáik fejlesztéséhez. Összesen öt Tanulásmódszertan csoport vett részt a kutatásban, melyeket két különböző oktató tanított. Az adatgyűjtés 2023 őszén és 2024 tavaszán történt a hallgatók infografikaiból készített adatbázis alapján. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a feladat hozzájárult a globális kérdések iránti tudatosság növeléséhez, valamint a hallgatók kreativitásának és kutatási készségeinek fejlesztéséhez, de nagyobb hangsúlyt kell fektetni a vizuális műveltség és a kritikai gondolkodási készségek fejlesztésére.

Bevezetés

A felsőoktatásnak fontos szerepet kell játszania a fenntartható fejlődés kihívásainak kezelésében, mivel az egyetemokről kikerülő fiatalok olyan értelmiségivé vagy akár politikai, jogi, gazdasági vezetőivé válhatnak társadalmunknak, akiknek döntéshozó szerepe lesz egy fenntartható világ megteremtésében (Mónus, 2020; Owens, 2017). Mint sok más

felsőoktatási intézmény, a Budapesti Gazdasági Egyetem is elköteleződött az ENSZ Fenntarthatósági Fejlődési Céljainak (*Sustainable Development Goals – SDGs*) elérése iránt működése, oktatási és kutatási tevékenysége, valamint egyetemi közösségének szervezésén keresztül (BGE, n.d.). Az egyetem kiemelt céljai között szerepel, hogy hozzájáruljon a minőségi oktatáshoz (4. SDG), a nemek közötti egyenlőséghez (5. SDG), a tisztességes munka és gazdasági növekedéshez (8. SDG), az egyenlőtlenségek csökkentéséhez (10. SDG) és az éghajlatváltozás elleni fellépéshez (13. SDG). A Times Higher Education (THE) Impact Rankings rangsor az egyetemeket minden évben a SDG-k elérésében betöltött szerepe szerint értékeli. A 2024-es rangsor alapján a Budapesti Gazdasági Egyetem globálisan az 1000-1500. hely között, és hazai szinten csupán a nyolcadik helyen végzett, így látható, hogy további törekvések szükségesek a célok eléréséhez (Times Higher Education, 2024).

A felsőoktatás elmúlt néhány évét a kiszámíthatatlanság jellemezte, gondoljunk csak a Covid-19 világjárvány miatt bekövetkezett digitális munkarendre való hirtelen átállásra vagy a gyors technológiai fejlődés (pl. mesterséges intelligencia populáris térhódításának) kihívásaira (Fekete & Divéki, 2022; Jenei & Sváb, 2021; Szabó, 2023). Ilyen körülmények között az egyetemi oktatásnak radikális változásokon kellett és kell átesnie, mind a kurzusok fókuszában, az előadások és szemináriumok formájában és az értékelésben. Ráadásul az elmúlt években egy új generáció kezdte meg egyetemi tanulmányait, a Z generáció (Gen Z). Ahhoz, hogy sikeresen bevonjuk ezeket a hallgatókat, és minőségi tanulási élményeket kínáljunk nekik, meg kell érteni egyedi jellemzőiket (pl. rövid koncentrálókézség, állandó online jelenlét, vizualitás fontossága (Guld, 2022), és a kurzusok kivitelezését az ő igényeikhez kell igazítani, miközben szem előtt kell tartani a kurzus szakmai céljait, a munkaerőpiac követelményeit és a mai világ kihívásait is. Így fontossá válnak azok a feladatok, amelyek keretében a hallgatók aktívan, digitális eszközök

segítségével vizuális tartalmakat készítenek el a tananyag szintetizálására a globális készségeik fejlesztése céljából.

Mindezek alapján tanulmányunk fő célja, hogy kapcsolódva két, azonos kontextusban végzett kutatáshoz (Fekete & Divéki, 2023; Fekete et al., 2024) feltárja, hogy egy *Tanulásmódszertan* kurzus keretében elkészítendő, globális kérdéseket feldolgozó infografika hogyan segítheti elő a hallgatók globális készségeinek fejlesztését. A két oktató az öt csoport részvételével végzett kutatásában az alábbi kérdésekre kereste a választ:

1. Mely aspektusait sajátították el sikeresen a hallgatók a globális problémákat feldolgozó infografika készítésének?
2. Mely aspektusok okoztak nehézséget a hallgatóknak a globális problémákat feldolgozó infografika készítése során?
3. Mely aspektusaira kell több figyelmet szentelni a globális problémákat feldolgozó infografika készítésének a jövőbeli kurzusokon?

Szakirodalmi áttekintés

A négyes számú Fenntartható Fejlődési Céllal (minőségi oktatás) összhangban az egyetemek fő feladata egy olyan inkluzív és méltányos minőségi felsőoktatás biztosítása, amely felvértezi a hallgatókat mindazokkal a készségekkel, ismeretekkel, attitűdökkel és értékekkel, melyek segítenek nekik eligazodni egyre komplexebb világunkban, és melyek segítségével szembeszállhatnak napjaink kihívásaival. A SDG-k felsőoktatásba való integrálásának több módja is ismert, így megnyilvánulhat a kampuszok zöldítésében, fenntarthatóságra irányuló kutatási tevékenységekben, partnerek közötti együttműködésekben és a hallgatók fenntarthatósághoz kapcsolódó készségeinek fejlesztésében is (Owens, 2017), formális vagy informális keretek közt is (Robertson, 2021). Fontos viszont a globális felelősségvállalásra való nevelés beépítése különböző kurzusokba, mivel ezek hosszú távon (3-5 év) hozzájárulhatnak

az egyetemi hallgatók szemléletváltásához (Mónus, 2020). Elkecsérítő viszont, hogy még ha vannak is kezdeményezések a fenntarthatósággal kapcsolatos témák tantervbe való beépítésére és az egyetemek fenntarthatóbbá tételére Magyarországon, ezek a törekvések szórványosak, és nagyrészt a tanárok fenntarthatóság és globális felelősségvállalás iránti meggyőződésétől és elkötelezettségétől függnnek (Bourn et al., 2017; Mónus, 2020).

De mi segítheti az oktatókat kurzusaik globális szemléletűvé alakításában akkor is, ha nem fenntarthatósággal kapcsolatos kurzust oktatnak? Az OECD PISA globális kompetencia keretrendszere (2018) megfelelő kiindulópont lehet, ugyanis ez a dokumentum rendszerbe foglalja mindazokat a készségeket, ismereteket és attitűdöket, amelyekkel egy globális polgárnak rendelkeznie kell. Az OECD PISA definíciója szerint a globális kompetencia „a helyi, globális és interkulturális kérdések vizsgálatának képessége, a mások perspektíváinak és világnézeteinek megértése és értékelése, a különböző kultúrákból származó emberekkel való nyílt, megfelelő és hatékony interakció, valamint a kollektív jólét és a fenntartható fejlődés érdekében való cselekvés” (OECD, 2018, p. 7). A keretrendszer részterületeit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

A globális kompetencia részterületei

Ismeretek	• Globális problémákkal kapcsolatos ismeretek • Interkulturális ismeretek • Kultúrákkal és kultúrák közötti kapcsolatokkal összefüggő ismeretek • A társadalmi-gazdasági fejlődéssel és a kölcsönös függőséggel kapcsolatos ismeretek • A környezeti fenntarthatósággal kapcsolatos ismeretek • A globális intézményekkel, konfliktusokkal és emberi jogokkal kapcsolatos ismeretek
Készségek és képességek	• Információkkal való érvelés • Hatékony és tiszteletteljes kommunikáció • Szemléletformálás • Konfliktuskezelés és -megoldás • Alkalmazkodóképesség

**Attitűdök és
értékek**

- Nyitottság a különböző kulturális háttérű emberek iránt
 - Tisztelet
 - Globális gondolkodásmód
 - Az emberi méltóság értéke
 - Sokszínűség
-

Számos jógyakorlat létezik a hallgatók globális kompetenciájának fejlesztésére (Divéki, 2024), viszont közös kurzusunk jellemzőit figyelembe véve kutatásunkban kizárólag az infografikák szerepét vizsgáljuk.

A felsőoktatással kapcsolatban jogos kritikaként fogalmazódhat meg, hogy még mindig túlságosan az írásos kommunikációra támaszkodik (Kędra, 2018), miközben a kortárs kultúrában a vizuális képek a kommunikáció uralkodó formáivá váltak (Danyanov & Tsankov, 2018). Fontos elvárás lehet tehát, hogy az egyetemen a hallgatók vizuális műveltsége is fejlődjön, hogy képesek legyenek a vizuális nyelvet olvasni és használni, vizuális üzeneteket dekódolni, értelmezni és értékelni, valamint érthető vizuális üzeneteket létrehozni. Több kutató is felhívja a figyelmet arra (Jaleniauskiene & Kasperuniene, 2022; Kędra, 2018), hogy az oktatóknak szükséges lenne újragondolni a pedagógiai gyakorlatukat azért, hogy kurzusaik vizuálisan modernebbek legyenek, és több lehetőséget kínáljanak a vizuális írástudás fejlesztésére. Ezek a készségek fejleszthetők mind prezentációk, mind posztterek készítésével, de kifejezetten izgalmas teret kínálhatnak erre az infografikák. Krum (2014) definíciója alapján az infografika (információs grafika) egy nagyobb grafikai dizájn, amely adatvizualizációkat, illusztrációkat, szöveget és képeket kombinál, és egy teljes történetet mesél el. Az infografika műfaja az adatelemzés, a kommunikáció és a dizájn metszetében helyezkedik el. A jó infografika ismérvei, hogy informatív, könnyen érthető és figyelemfelkeltő, tehát fontos, hogy komplex üzenetet egyszerűsített, tömör formában, könnyen érthető grafikán ábrázoljon (Amnouychokanant, 2023). Az infografikáknak két fő alkotóelemük van: tartalom (szöveg, tények, adatok) és vizuális elemek (grafika, színek, tipográfia, ikonok, jelek) (Jaleniauskiene

& Kasperuniene, 2022). Az infografikák térnyerése töretlen: a médiafogyasztók passzív szemlélőként (Kędra, 2018) is szinte bárhol találkozhatnak velük, hirdetésekben, a nyomtatott sajtóban és a közösségi média platformjain egyaránt.

Számos oktatási előnye ismert az infografikák egyetemi kurzusokon való használatának, melyeket mind politológia (Kalaf-Hughes, 2022), szociális munkás (Jones et al., 2019), informatika (Amnouychokanant, 2023), kémia (Grieger & Leontyev, 2021) és üzleti (Toth, 2013) szakos hallgatók körében végzett kutatások alátámasztanak. Egyrészt fontos megemlíteni, hogy infografikák készítésével a hallgatók aktív jelentésépítőkké válhatnak (Jaleniauskiene & Kasperuniene, 2022): meg kell találniuk a megfelelő forrásokat, ki kell választaniuk azokat, amelyeket meg szeretnének jeleníteni a grafikán, majd pedig röviden össze kell foglalják az információkat. Ez a munka az aktív tanulást és a magasabb rendű gondolkodást is elősegítheti, így pl. a kritikai gondolkodást (Bhat & Alyahya, 2023; Jones et al., 2019; Kalaf-Hughes, 2022) és a kreativitást (Amnouychokanant, 2023; Bhat & Alyahya, 2023; Grieger & Leontyev, 2021; Jones et al., 2019). Hasonló feladatok fejleszthetik a hallgatók kutatási készségeit, vizuális műveltségét és digitális készségeit is (Bhat & Alyahya, 2023; Jaleniauskiene & Kasperuniene, 2022; Jones et al., 2019), ezen kívül segítenek jobban megjegyezni (Bhat & Alyahya, 2023), illetve megérteni az információt (Kalaf-Hughes, 2022). Egy másik előnye az infografikák használatának, hogy elősegítik a tanórai differenciálást (Bhat & Alyahya, 2023): a diákok kiválaszthatják a számukra testhezálló témát, digitális platformot és grafikai megoldásokat. A kutatásokban részt vevő hallgatók közül sokan számoltak be arról, hogy élvezetesnek találták az infografikákkal összefüggő feladatokat, ami sok esetben a kurzussal való elégedettséget is növelte (Bhat & Alyahya, 2023; Grieger & Leontyev, 2021; Toth, 2013).

A fentiekből jól kirajzolódik, hogy az infografikák tanórai használatának számos előnye létezik, amelyek megegyeznek a 21. századi minőségi egyetemi oktatás legfőbb céljaival is. Amennyiben a kurzus céljai között szerepel a globális kompetencia fejlesztése, jó gyakorlat lehet a hallgatókkal infografikát készíttetni egy általuk választott globális, helyi társadalmi vagy interkulturális témáról. A grafika elkészítéséhez (1) a diákoknak el kell mélyedniük ezekben a témákban, bővíteniük kell a kérdéssel kapcsolatos ismereteiket, (2) kutatást kell végezniük, (3) majd egy olyan történetívet kell kitalálniuk, ahol információkkal érvelnek, (4) hatékonyan kell kommunikálniuk írásban, és a grafikák elkészítése közben előfordulhat, hogy (5) megváltoztathatják a hozzáállásukat, és globális szemléletűvé, tisztelettudóbbá válhatnak a környezetükkel és a kutatott problémákban érintett személyekkel szemben.

Módszer

Adatbázis

Tanulmányunkban 30 darab véletlenszerűen kiválasztott tanulói infografikát elemzünk, melyeket egy olyan 94 infografikát tartalmazó adatbázisból választottunk ki, melyet két *Tanulásmódszertan* kurzust tanító oktató összesen két félév alatt öt tanulócsoporthoz beadandó feladataiból épített fel. A véletlenszerű kiválasztás során a kutatók 30 fájlt jelöltek ki a 94 összegyűjtött infografikát tartalmazó mappából. A *Tanulásmódszertan* órákra járó hallgatók többsége elsőéves egyetemista, akik az egyes kurzusokon vegyesen egy budapesti egyetem kereskedelem-marketing, turizmus-vendéglátás és közösségsszervezés alapszakos hallgatói. A mintába véletlenszerűen bekerült 30 infografika témaköreit a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat

Az elemzett infografikák témakörei és az egyes témák gyakorisága

Témakör	Elemzett infografikák száma
Környezetvédelem	17 db
Társadalmi kérdések	6 db
Egészség	5 db
Technológia	2 db

A kurzus során a hallgatók négy egyéni beadandó feladat közül választhatnak, melyek közül az egyik az infografika (bővebben a választható feladatokról és a kurzus felépítéséről ld. Fekete & Divéki, 2023). A szemináriumokon több tanulásmódszertani témát is tematizálunk infografikák segítségével, melyeket a tartalmi elemzésen túl műfajilag is elemzünk, ezzel felkészítve a hallgatókat erre a választható feladattípusra. Az infografikák elemzésekor bemutatásra kerülnek olyan infografika-készítésre is alkalmas weboldalak, mint a <https://canva.com> vagy a <https://piktochart.com>, ahol a hallgatók megtanulnak különböző témákhoz elkészített, testreszabható infografika-sablonokat keresni.

A feladatmegvalósítás során a hallgatóknak infografikát kell készíteniük egy általuk választott globális, helyi társadalmi vagy interkulturális problémáról, amely kapcsolódik a jelenlegi tanulmányaikhoz. Az általuk elkészített infografikán be kell mutatni a probléma megoldási lépéseit is, legalább öt megbízható forrás felhasználásával (pl. tanulmányok, videón látott előadások). Az infografikát a kurzus oktatója hat szempont alapján ötfokozatú értékelőtáblán pontozza (tehát összesen 30 pont szerezhető), melyet a hallgatók a feladateleírással együtt előre megkapnak. Az interaktív kurzusleírásban továbbá infografikapéldák (kiváló, közepes és nem elfogadható kategóriákban) is rendelkezésükre állnak.

Az adatelemzés módja

A jelen tanulmányhoz véletlenszerűen kiválasztott 30 infografikát mindkét szerző-oktató külön-külön értékelte a feladathoz tartozó értékelőtábla alapján (3. táblázat). A hallgatók 5-5 pontot kaphattak az infografika (1) tartalmára, egyszerűségére, (2) tervezésére és elrendezésére, (3) a célközönség figyelembevételére, (4) a kritikusság és az objektivitás meglétére, (5) a grafikák és képek kiválasztására, valamint (6) a forráshivatkozásra. A vak értékelések után a két értékelő pontszámait minden értékelési kategóriában t-próbákkal hasonlítottuk össze, melynek során kiderült, hogy a két oktató által adott pontszámok között sehol sincs statisztikailag szignifikáns eltérés, tehát a pontozás a két értékelő között sikeresen standardizált volt. A 30 infografikára átlagosan 23,45 (szórás: 4,44) pontot adtak az értékelők. A legalacsonyabb pontszám 10, a legmagasabb 30 pont volt.

3. táblázat

Az infografikák értékelésére használt értékelőtábla

Kritérium	1 pont	2 pont	3 pont	4 pont	5 pont
Tartalom, egyszerűség	nem világos tárgyalás, kevés részlet, példa	érthető, de hiányoznak részletek és példák	érthető, néhány részlet és példa megjelenik	jól kifejtett, több részlettel és példával	kiválóan kifejtett, részletes, sok példa
Tervezés, elrendezés	gyenge, rendezetlen elrendezés, nehezen olvasható	elfogadható, néhány elrendezési hiba	átlagos, néhány elem jól elhelyezett	jó, jól használja a grafikai elemeket	kiváló, harmonikus elrendezés, könnyen olvasható
Célközönség figyelembevétele	nem célozza meg, nyelvivileg / stílusában hibás	megcélozza, de nyelvivileg / stílusában hibás	megcélozza, nyelvivileg és stílusában megfelelő	jól megcélozza, nyelvivileg és stílusában helyes	kiválóan megcélozza, nyelvivileg és stílusában igényes

Kritérium	1 pont	2 pont	3 pont	4 pont	5 pont
Kritikusság és objektivitás	egyoldalú, elfogult bemutatás	kissé egyoldalú, néhány rész elfogult	általában objektív, néhány rész egyoldalú	objektív, kritikus megközelítés	kiváló objektivitás, minden oldalról bemutatja a problémát
Grafika, képek	nem kapcsolód-nak a témához, nem segítik a megértést	kissé kapcsolód-nak a témához, minimálisan segítik a megértést	általában kapcsolód-nak a témához, néhány segíti a megértést	jól kapcsolód-nak a témához, segítik a megértést	kiválóan kapcsolód-nak a témához, jelentősen segítik a megértést
Hivatkozások	nem megfelelő hivatkozás	kevés hivatkozás, nem megbízható források	néhány hivatkozás, többnyire megbízható források	elegendő hivatkozás, többnyire megbízható források	elegendő hivatkozás, megbízható források

Eredmények és megvitatás

Kutatásunkban az infografika mint hallgatói kreatív beadandó feladat sikeresen és kevésbé sikeresen megvalósított aspektusait vizsgáltuk. A kutatásba bekerült 30 infografika minimum és maximum, átlag-, illetve szórásértékeit a 4. táblázat mutatja be. Mivel a két értékelő által adott pontszámok között egyik kritérium tekintetében sem mutatkozott statisztikailag szignifikáns eltérés, az összesített pontátlagok kerülnek bemutatásra.

4. táblázat

Az infografikák értékelése

Kritérium	Minimum (pont)	Maximum (pont)	Átlag (pont)	Szórás
Tartalom, egyszerűség	1	5	3,47	0,87
Tervezés, elrendezés	1	5	3,65	0,94
Célközönség figyelembevétele	2	5	3,83	0,96
Kritikusság és objektivitás	2	5	4,17	0,81
Grafika, képek	2	5	4,37	0,74
Hivatkozások	1	5	3,97	1,09
Összesen	10	30	23,45	4,44

Sikeres aspektusok

Az oktatói értékelés alapján a legmagasabb pontszámot a *Grafika és képek* aspektus kapta ($M=4,37$; $SD=0,74$), ami azt jelenti, hogy a hallgatók többsége jól tudta használni a grafikai program (Canva vagy Piktochart) által felkínált sablonokat, illetve a választott képek és grafikák jól vagy kiválóan kapcsolódtak a témákhoz, vagy segítették az üzenet megértését. Ez magyarázható azzal, hogy a Z generáció tagjai a közösségi média felületein folyamatosan passzív fogyasztói hasonló tartalmaknak (Guld, 2022; Kedra, 2018), és ezért legtöbbször ösztönösen, jó érzékkel tudják kiválasztani a megfelelő illusztrációkat. A másik magas pontszámot elérő aspektus a *Kritikusság és objektivitás* volt ($M=4,17$; $SD=0,81$), amely azt vizsgálta, hogy a hallgatók mennyire objektíven közelítik meg, és több oldalról körbejárják-e a témát. Bár ez a szempont erősen összefügg a hivatkozásokkal, az elemzett infografikák nagy része tényszerű források alapján készült, és a témákat több oldalról mutatta be. Így például az IG19-es kódú infografika a fenntarthatóság környezetre, emberre és vállalkozásokra gyakorolt hatásait is bemutatta, elfogulatlanul, több forrást használva (ld. 1. sz. melléklet). Az IG9-es kódú alkotás viszont abból a szempontból volt kiemelkedő, hogy egy szál cigaretta karbonlábnyomát vizsgálta különböző szempontból, más tevékenységek karbonlábnyomához viszonyítva. Összességében öröndetes, hogy a hallgatók többsége magasabb pontszámot kapott erre a szempontra, hiszen az információkkal való érvelés és ezzel együtt a kritikus szemlélet a globális kompetencia fontos komponense (OECD, 2018), mégis ezt az eredményt érdemes fenntartásokkal kezelni, hiszen nagyrészt a források témakezelésétől függ, hogy a hallgató végül milyen szempontrendszert követ az infografikáján. Mindenesetre a fent említett tanulmányok (Bhat & Alyahya, 2023; Jones et al., 2019; Kalaf-Hughes, 2022) egyik tanulsága, hogy az infografikák készítésével fejleszthető a kritikai gondolkodás, így érdemes lenne közelebbről vizsgálni, hogy ez hogyan megy végbe.

Bár összesen csak két aspektus ért el 4-es feletti átlagpontszámot, fontos megemlíteni, hogy a hallgatók többsége elsőre sikeresen készítette el a feladatot, a feladatleírásban szereplő szempontokat figyelembe vette, és bár a többség először használta a két ajánlott grafikai programot, a végén elfogadható, az információt érthetően kommunikáló grafikai művet adott be. Ehhez viszont – oktatói tapasztalatunk szerint – szükség volt egy korábbi kutatásunkban bemutatott interaktív sillabuszra is (Fekete & Divéki, 2023).

Nehézséget okozó aspektusok

A legalacsonyabb átlagot ($M=3,47$; $SD=0,87$) – számunkra meglepő módon – a *Tartalom, egyszerűség* szempontra kapták a hallgatók, tehát hogy mennyire világosan és részletesen tárgyalták a választott témát. Az alacsony pontszámok mögött három fő ok állt. Egyrészt bár a feladatleírásban egyértelműen szerepelt, hogy az infografikán meg kell jeleníteniük a problémát és a megoldásokat is, több hallgató látszólag megfélekedezett erről, és vagy csak az egyik vagy csak a másik oldalt mutatta be (pl. IG09, IG12, IG18, RG29, RG31). Másrészt több infografikáról hiányoztak olyan megfogható adatok, mint számok, százalékok és diagramok, tehát nem adatok segítségével érveltek. Ez azért is szomorú, mert a *Tanulásmódszertan* kurzus keretein belül mindegyik csoport foglalkozott az adatvizualizációval, megbeszélte a különböző diagramtípusokat, és azt, hogy mennyire fontos ezek pontos használata az adatok ábrázolásánál. A harmadik problémát az okozta, hogy sokan nem megfelelően tömörítették a szöveget, és ahelyett, hogy vázlatpontosan jelenítették volna meg az információt, hosszú szöveges blokkokat helyeztek az infografikákra. Fontos tehát erre az aspektusra jobban felhívni a hallgatók figyelmét, és akár a feladatleírásban is jobban kiemelni, hogy mi az elvárás, és olyan mintákat biztosítani számukra, ahol egyértelműen látszik egyes részek hiánya.

A második legalacsonyabb átlagot a *Tervezés, elrendezés* szempontra kapták a hallgatók ($M=3,65$; $SD=0,94$). Ugyan a legtöbb hallgató az ajánlott grafikai programokban megtalálható, testre szabható sablonokkal dolgozott, többüknek gondot okozott az információ logikus elrendezése és megjelenítése. Többen abba a hibába estek, hogy a felhasznált grafikai elemek (pl. szövegdobozok, képek) lefedték a szöveg egy részét, vagy pedig a szöveg lelógott a kijelölt formáról, ezzel akadályozva a könnyű olvasást (pl. IG10, RG20). Szintén gyakran előforduló hiba volt, hogy aránytalanul nagy helyet hagytak üresen az infografikán (pl. RG09, RG24, RG27, RG30, IG14), így nem volt egyenlően elosztva az információ. A tervezéssel kapcsolatosan fontos még megemlíteni, hogy sok esetben tapasztalható volt a vizuális hierarchia teljes hiánya, tehát a grafikájukon a hallgatók nem jól érzékeltették az információk fontossági sorrendjét (IG03, RG09, RG10, RG13, RG27; egyiket ld. 2. sz. melléklet). Azért is érdekes, hogy ez több hallgatónál nem valósult meg, mert a kurzus során nemcsak az infografikák használatával kapcsolatosan esett szó a vizuális hierarchia fontosságáról, hanem az olvasási stratégiákkal, valamint a prezentáció- és a jegyzetkészítéssel kapcsolatosan is.

A hallgatók *Célközönség figyelembevételére* kapott pontjai is a jó ($M=4$) alatt maradtak ($M=3,83$; $SD=0,96$). Ennek a fő oka az volt, hogy nagyon kevés olyan munkát adtak be, amelyik egyáltalán nem tartalmazott nyelvi hibát vagy elütést. Igaz, a szövegszerkesztő programok segíthetnek kiszűrni a hibákat, ugyanakkor egyik grafikai program sem ismeri fel ezeket, így amennyiben a hallgató nem olvassa át többször a beadandót, komoly hibák maradhatnak benne. Hasznos célkitűzés lehet az erre irányuló igényesség fejlesztése különböző módszerek segítségével (pl. találd meg a hibát).

Fontos tanulságok vonhatók le a hallgatók forráshasználatáról is, hiszen a *Hivatkozások* szempont értékei is a 4-es átlag alatt maradtak ($M=3,97$; $SD=1,09$). Itt fontosnak érezzük megemlíteni, hogy valószínűleg

alacsonyabb pontszámot kaptak volna a hallgatók, ha az oktatók nem küldik vissza a hallgatóknak az öt forrás feltüntetése nélkül beadott infografikákat javításra. A források használatával kapcsolatosan több visszatérő hibára lettünk figyelmesek. Egyrészt bár az órán sokat beszéltünk arról, hogy mik számítanak megbízható forrásnak, és bár a feladatléírás is felhívta a figyelmüket, hogy mi nem elfogadható, így is többen kétes minőségű forrásokból dolgoztak (pl. life.hu, Wikipedia, hazipatika.hu). Másrészt az értékelés és az elemzés során is kirajzolódott az a minta, hogy több hallgató ugyanazt a Google keresés során elsőként megtalálható öt forrást választotta bizonyos témák esetén (pl. a környezetvédelem). Mindez persze magyarázható a tapasztalatlansággal is, mindenesetre érdemes ezzel a kérdéssel is foglalkozni a felkészítő órákon.

További figyelmet igénylő aspektusok

A tanulmányunkban részletesen elemzett 30 infografika alapján meghatároztunk néhány olyan aspektust, amelyekre a jövőbeli tanórák során nagyobb hangsúlyt kell fektetni. Először is a *Tartalom és egyszerűség* területéhez kapcsolódva a feladatléírást érdemes lenne átgondolni, hogy a megvalósított infografikákban egyértelműen szerepeljen a feldolgozott probléma, valamint a megoldási javaslatok is. A *Tervezés és elrendezés* szempontjából lényeges, hogy a tanórákon még jobban hangsúlyozzuk az adatvizualizáció és az infografikák közötti kapcsolatot, mert előfordulhat, hogy a hallgatók nem alkalmazzák a készségtranszfert, és nem tekintik az adatvizualizációról tanultakat az infografikáról tanultak részegységének.

Továbbá fontosnak érezzük kiemelni a témaválasztással kapcsolatos meglátásainkat. A hallgatókra bízunk, milyen globális, helyi társadalmi vagy interkulturális témát választanak, de bátorítottuk őket, hogy egy számukra fontos témára essen a választásuk, amiről többet szeretnének megtudni. Sok esetben árulkodott az elkészült mű a hallgató

elköteleződéséről, és megfigyeltük, hogy a kiválasztott 30 infografika többsége a környezetvédelem témakörében született, és az összes (94 db) infografika közül 51 db (54%) foglalkozott a környezetvédelem témakörével. Felmerült azonban annak a lehetősége, hogy ebben az esetben ez nem az elköteleződésüket mutatta, ugyanis korábbi kutatások (Divéki, 2024; Pereszlényi & Divéki, 2024) alapján elmondható, hogy ez a téma sok esetben kevésbé köti le a hallgatókat, hiszen széles körben tematizált korábbi tanulmányaik során és a médiában. Feltételezésünk szerint a hallgatók többsége azért választotta ezt a témát, mert ez volt az első, ami a globális témákról eszébe jutott. Fontos azt is megemlíteni, hogy a legtöbb esetben a választott téma a nagyon tág „környezetszennyezés” volt, ahelyett, hogy egy szűkebb altémát választottak volna (pl. műanyagszennyezés, levegőszennyezés, talajszennyezés, divathulladék, élelmiszerhulladék). Hasznos lenne a jövőben a hallgatókat a kreatívabb témaválasztás irányába terelni, pl. az SDG-k tanórai bemutatásával.

Ugyanakkor a fejlesztendő aspektusok során önvizsgálatot is kell tartanunk, hiszen korábbi érveink arra hívták fel a figyelmet, hogy a Z generációt a vizuális lehetőségek (még) hatékonyabb kiaknázásával tudnánk hatékonyan segíteni (Guld, 2022). Talán nem lenne célravezető megoldás, ha a kurzusleírást vagy a feladatleírást egészítenénk ki még hosszabbra. Érdemes lenne inkább a vizuális példák (követendő és elkerülendő) felülvizsgálatába energiát fektetni, esetleg tanári elemző-bemutató videókat készíteni. Végezetül a példákkal való kiegészítés és a témaválasztás megsegítése céljából multidiszciplináris tantárgyról lévén szó érdemes lenne párbeszédet kezdeményezni azon tanszékek oktatóival, amelyek képzéseiről a *Tanulásmódszertan* kurzusra jelentkező hallgatók érkeznek. Ezáltal összehangoltabban segíthetnénk a hallgatókat a szakjukat érintő releváns globális témák megtalálásában. Mivel a tanegység a tanulás-módszertani készségek fejlesztéséről szól, fontos,

hogy a tudásmegosztáson keresztül is kapcsolódjon a hallgatók XXI. századi képességeinek elsajátításához és fejlesztéséhez.

Összegzés

A tanulmányunkban ismertetett 30 tanulói infografika részletes elemzése alapján elmondható, hogy az infografikák készítése hatékony módszernek bizonyult a hallgatók globális kompetenciáinak és XXI. századi készségeinek fejlesztésében. A vizuális műveltség és a kritikai gondolkodás területén elért magas pontszámok azt mutatják, hogy a hallgatók képesek voltak a megfelelő grafikai elemek kiválasztására és a témák többoldalú bemutatására. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a mintába bekerülő hallgatók egy része korábbi tapasztalataik alapján jól használják a vizuális kommunikáció eszközeit, ami talán részben a közösségi médiában szerzett tapasztalataiknak (időráfordításuknak) is köszönhető (Guld, 2022; Kedra, 2018).

Ugyanakkor a tanulmány rámutatott néhány fejlesztendő területre is, különösen a tartalom egyszerűsége és a tervezés-elrendezés kapcsán. A hallgatók számára kihívást jelentett az információ világos és részletes bemutatása, valamint a logikus elrendezés és a vizuális hierarchia kialakítása. Ezek az eredmények hangsúlyozzák, hogy a jövőbeli kurzusok során még nagyobb hangsúlyt fektessünk ezekre az aspektusokra, valamint a megbízható források használatának fontosságára. Bár kutatásunk kényelmi mintán készült, érdekes betekintést engedett az infografikák készítésének összetett folyamatába. A jövőbeli kutatások során érdemes lenne hosszabb távú, több adatfelvételi pontot tartalmazó osztálytermi kutatást végezni, amely mélyebb betekintést tenne lehetővé a hallgatók globális kompetenciáinak fejlődésébe. Emellett a hangos gondolkodtatás (*think-aloud*) módszerének alkalmazása segítené feltárni, hogyan gondolkodnak a hallgatók az infografikák készítése során, ezáltal jobban megérthetnénk a vizuális műveltség és a kritikai gondolkodás

fejlesztésének folyamatait. Összességében az infografikák készítése nemcsak a hallgatók kreativitását és kutatási készségeit fejleszti, hanem hozzájárul a fenntartható fejlődési célok iránti tudatosság növeléséhez is, így érdemes ezt a módszert továbbra is integrálni a felsőoktatásba (Bhat & Alyahya, 2023; Jones et al., 2019; Kalaf-Hughes, 2022; OECD, 2018).

Irodalom

- Amnouychokanant, V. (2023). Knowledge management using storytelling with infographics to develop creativity of undergraduate students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(10), 18–36.
- BGE [Budapesti Gazdasági Egyetem]. (n.d.). *Fenntartható fejlődési célok*. <https://uni-bge.hu/hu/fenntarthatosag/fenntarthato-fejlodesi-celok>
- Bhat, S. A., & Alyahya, S. (2023). Infographics in education settings: A literature review. *IEEE Access*, 12, 1633–1649. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3348083>
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. UCL Institute of Education.
- Danyanov, I., & Tsankov, N. (2018). The role of infographics for the development of skills for cognitive modeling in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(1), 82–92. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7541>
- Divéki, R. (2024). *Developing global competence in the Hungarian EFL classroom*. Akadémiai Kiadó.
- Fekete, I., & Divéki, R. (2022). A szakmai továbbképzések szerepe az angoltanár-képzésben oktatók IKT készségfejlesztésében: longitudinális esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban a Covid-19. *Magyar Pedagógia*, 122(1), 21–45. <https://doi.org/10.17670/MPed.2022.1.21>
- Fekete, I., & Divéki, R. (2023). Redesigning higher education Study skills courses: Reflections of Gen Z students on a dynamic and interactive syllabus. In T. Gáspár (Szerk.), *Foresight in research – Case studies on future issues and methods: Session proceedings of the BBU Research Day 2023* (pp.165–180). Budapesti Gazdasági Egyetem. https://doi.org/10.29180/9786156342560_9
- Fekete, I., Keszei, B., & Takács, E. (2024). Egyetemi hallgatók tanulástámogatási igényeinek kérdőíves vizsgálata: Tanulás-módszertani kurzusok lehetőségei a XXI. században. *Iskolakultúra*, 34(4), 71–89. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.4.71>
- Grieger, K., & Leontyev, A. (2021). Student-generated infographics for learning green chemistry and developing professional skills. *Journal of Chemical Education*, 98(9), 2881–2891. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00446>
- Guld, Á. (2022). *A Z generáció médiahasználatá: Jelenségek, hatások, kockázatok*. Libri.
- Jaleniauskiene, E., & Kasperuniene, J. (2022). Visual literacy development through infographics. In S. Kurbanoglu, S. Špiranec, Y. Ünal, J. Boustany & D. Kos (Szerk.), *Information literacy in a post-truth era. ECIL 2021. Communications in Computer and Information Science*, vol 1533 (pp. 189–200). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1_17

- Jenei, G., & Sváb, Á. (2021). Tanárok gyerekipőben: Középiskolai tanárok informális és tapasztalati tanulása a digitális munkarendben. In A. Buda & Gy. Molnár (Szerk.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia 2021 Tanulmánykötet* (pp. 91–118). Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Jones, N. P., Sage, M., & Hitchcock, L. (2019). Infographics as an assignment to build digital skills in the social work classroom. *Journal of Technology in Human Services*, 37(2-3), 203–225. <https://doi.org/10.1080/15228835.2018.1552904>
- Kalaf-Hughes, N. (2023). Promoting information literacy and visual literacy skills in undergraduate students using infographics. *PS: Political Science & Politics*, 56(2), 321–327. <https://doi.org/10.1017/S1049096522001214>
- Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67–84. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1492234>
- Krum, R. (2014). *Cool infographics: Effective communication with data visualization and design*. Wiley.
- Mónus, F. (2022). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban*. Center for Higher Education Research and Development.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD.
- Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414–420. <https://doi.org/10.1111/ejed.12237>
- Pereszlényi, A., & Divéki, R. (2024). I felt safe and heard: Nurturing English majors' social-emotional skills through the discussion of controversial issues in the Hungarian university context. *Anglica*, 33(1), 151–177. <https://doi.org/10.7311/0860-5734.33.1.08>
- Robertson, S. L. (2021). Global competences and 21st century higher education – And why they matter. *International Journal of Chinese Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/22125868211010345>
- Szabó, É. (2023). Teachers' perception of the effects of online teaching on their professional development after the Covid-19 pandemic. In Á. Dobos (Szerk.), *Aktuális kihívások a szak/nyelvoktatásban: A módszertani megújulás lehetőségei* (pp. 66–75). Budapesti Corvinus Egyetem.
- Times Higher Education. (2024). *Times higher education impact rankings*. <https://flipbooks.timeshighereducation.com/19712/112918/index.html?17459>
- Toth, C. (2013). Revisiting a genre: Teaching infographics in business and professional communication courses. *Business Communication Quarterly*, 76(4), 446–457. <https://doi.org/10.1177/10805699135062>

Helyes hivatkozás (APA)

Divéki, R., & Fekete, I. (2025). Az infografikák szerepe egyetemi hallgatók XXI. századi készségeinek fejlesztésében: Tanulói vizuális beadandó feladatok elemzése. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 69–88). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_3

Mellékletek

1. számú melléklet



2. számú melléklet



DIGITÁLIS DETOX TIPPEK

- > KAPCSOLJUK KI AZ ÉRTESÍTÉSEKET

- > OFFLINE IS VAN ÉLET

- > TÖBB TÁRSAS IDŐ

források:

- > <https://www.life.hu/egeszseg/20230125-a-tiktok-karos-negativ-hatasa-az-agyra-figyelem-memoria-koncentracio.html>
- > <https://roihecks.hu/tiktok-felhasznalok-szama/>
- > <https://www.life.hu/egeszseg/202111207-eleteket-menhets-a-digitalis-megretelenites-5-letes-a-telefonfuggoseg-legyzesehez.html>
- > <https://mindszetszichologia.hu/a-tiktok-identitasformalo-szerepe-avagy-tiktok-ki-vagyok>
- > <https://agyszerkento.hu/blog/tiktok-az-ujabb-orulet-milyen-hatasa-van-a-kozossegi-oldalaknak-az-emberi-kapcsolatainkra>

Az egyetemi oktatók és hallgatók közötti kommunikáció hatása: Hallgatói vélemények a tegeződésről és a magázódásról a felsőoktatásban

Takács Edit¹, Szokács Kinga¹

¹ Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_4

A tanulmány a megszólítási formák, azon belül a tegeződés és a magázódás egyetemi oktatásban való alkalmazásának hatásait vizsgálja. Kutatásunk célja feltárni, hogy ezek a megszólítási formák hogyan befolyásolják a tanulási környezetet, a tanulási motivációt és az oktató-hallgató kapcsolatot. Az adatgyűjtés során strukturált interjúkat készítettünk harmadéves egyetemi hallgatókkal, akik egy féléven keresztül részt vettek egy kölcsönös tegeződési formát alkalmazó kurzuson. Esettanulmányunk eredményei rámutatnak arra, hogy adatközlőink szerint a megszólítási forma jelentős hatással van a hallgatók bevonódására és az oktatási légkörre: a tegezés alkalmazása elősegíti a nyíltabb kommunikációt és az oldott tanulási légkör kialakulását, míg a magázódás fenntartja a formális távolságot és tiszteletet az oktatók és a hallgatók között. A tegeződés és magázódás használatának különböző szempontjait kvalitatív kutatási módszert alkalmazva vizsgáltuk, majd javaslatokat tettünk kommunikációs stratégiák fejlesztésére. A kutatás jelentőségét növeli, hogy a mai, dinamikusán változó környezetben elengedhetetlen, hogy a felsőoktatási intézmények megértsék és hatékonyan kezeljék a különböző, kommunikációval összefüggő kihívásokat, melyek egyúttal lehetőségek is. A tanulmány javasolja a felsőoktatási intézmények számára, hogy mérlegeljék a kommunikációs protokollok rugalmasabbá tételét és az oktatói képzésekben való figyelembevételét.

Bevezetés

Az oktatók és hallgatók közötti hatékony kommunikáció jelentős mértékben befolyásolja a tanulási folyamatot, az oktatási légkört, a tanulási motivációt és végső soron az oktatás sikerességét (Domonkosi, 2021). Az egyetemi oktatásban a megszólítási forma kiválasztása nem csupán pedagógiai döntés; mélyen gyökerezik az intézményi normákban, a kulturális elvárásokban és a társadalmi kontextusban (Formentelli & Hajek, 2017). A tegezés és a magázás használata, azaz a megszólítási

forma hatással lehet a tanulási atmoszférára, az oktató és hallgató közötti kapcsolat minőségére és a hallgatók teljesítményére (Domonkosi, 2020). (A kutatás során megszólításnak tekintjük a kommunikációs partnerre utaló nyelvi elemek mindegyikét, a tegeződést és a magázódást is.) A felsőoktatásban a kiválasztott megszólítási formák meghatározhatják az oktatók és hallgatók közötti interakciót, mélyrehatóan formálhatják az oktatási környezet pszichológiai és szociális dinamikáját is. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a tegeződés és a magázódás nemcsak a nyelvi kölcsönhatásokat formálja, hanem szimbolikusan tükrözheti az oktatók és hallgatók közötti hatalmi viszonyokat is. A hallgatók sajátos helyzetben vannak az egyetemeken belüli hierarchiát, az oktatókhoz való viszonyt tekintve, miközben egy részük „éppen a felsőoktatás nyelvhasználati színterein kerül először felnőtt nyelvi szerepekbe, a kapcsolattartás nyelvi gyakorlatainak egy részét éppen ezekben a helyzetekben sajátítja el” (Domonkosi & Ludányi, 2019, p. 73). Jelen tanulmány célja, hogy betekintést nyújtson a tegeződés és magázódás pedagógiai és pszichológiai következményeibe, és ezáltal feltárja:

1. Hogyan befolyásolja az oktató és hallgató közötti kommunikáció a tanulási folyamatot és a tanulási eredményeket?
2. Milyen hatással van az oktató és hallgató közötti kommunikáció a kapcsolataikra és az oktatási légkörre?
3. Hogyan hat a tegezés használata a tanulási motivációra?

A kutatási kérdéseinkre kapott válaszok segíthetnek jobban megérteni az oktató és hallgató közötti nyelvi forma hatásait.

Szakirodalmi áttekintés

A kutatási kérdésekhez kapcsolódóan szakirodalmi háttér gyanánt olyan cikkeket, tanulmányokat választottunk, amelyek az oktatók és a hallgatók közötti, a tegezés és a magázás kérdésének háttéréül szolgáló kommunikáció különféle módozataira vonatkoznak, illetve annak érzelmi,

motivációval kapcsolatos aspektusait vizsgálják. A tanári, oktatói szerep különböző funkciói személyiségformáló erővel bírnak a hallgatók számára (Fodor, 2010). A személyközi viszonyokban, így az oktató és a hallgató közötti kapcsolatban is fontos szerepe van a személyes jelenlétnek, az érzelmeknek, valamint az autonómiára, a kompetenciára és a kapcsolódási igényre épülő motivációnak is. Ezek a tényezők mind hozzájárulnak az oktatás légkörének kialakításához, ahhoz a kérdéshez, hogy az oktatás kommunikációjában a tegeződést vagy a magázódást választják-e a résztvevők.

A hallgató tanulási motivációjához, sikereihez, ahhoz, hogy tevékenységeiben (az órákon és azokon kívül) a lehető legeredményesebben, jó érzéssel legyen képes részt venni, nem mellékes tényező, hogy milyen kapcsolatban van az oktatójával. A kapcsolat milyensége, minősége nem csupán attól függ, hogy oktatóként mit tanítunk, hanem az oktatás módjától, ennek formáitól és az oktató-hallgató közötti kommunikáció mikéntjétől is (Dósa et al., 2024).

Azt a megközelítést, miszerint a hallgatót mint az oktatási rendszerben részt vevő fogyasztót vizsgálják, kritikusan érdemes kezelni, mert ez könnyen a hallgatói csoportok homogenizációjához vezethet (Matus et al., 2021). Ha csak a hallgató teljesítményére figyelnek, ez magával hordozhatja a hallgató elszigetelődését, azt, hogy jelentéktelennek, észrevehetetlennek érzékeli magát az egyetemi közegben. Ha a felsőoktatás közösségét, társadalmát vizsgáljuk, akkor a korábban erre a közegre jellemző személyiségformálás és kultúrateremtés helyett elsőbbséget kap az a szempont, hogy a kitermelt tudás mennyire és hogyan alkalmazható abban a gazdasági rendszerben, ahol az oktatás és a kutatás áruvá válásának folyamata figyelhető meg (Pusztai, 2010). A hallgatók eredményes szocializációja (aminek lényeges eleme, hogy észrevehetőnek élhessék meg magukat) nagymértékben függ az oktatókkal való kapcsolattartás mikéntjétől (Pusztai, 2010). Ugyanakkor nemcsak a

hallgatók szakmai, hanem állampolgári szocializációjában is kulcsszerepet játszanak az oktatók, hiszen ők képviselik a szakmai igényesség mellett az állampolgári ethosz gyakorlatát. Az oktatókkal való mindennapi kapcsolatban jutnak hozzá a hallgatók azokhoz az állampolgári tapasztalatokhoz, amelyek többek között a kritikusság, a vitakészség, az autonóm gondolkodásmód témaköreihez kapcsolódnak (Szabó, 2012).

A tanári hatékonyságra vonatkozó kutatások kimutatták ennek kontextusfüggőségét. A kontextus értelmezhető egyfajta oktatási ökoszisztémaként, amely – a biológiaihoz hasonlóan – élő rendszer, ahol az egymást támogató résztvevők (politikai döntéshozók, intézményvezetők, tanárok) a kölcsönös bizalomra építve hatékonyan képesek működni. Az ökoszisztémában a hallgató autonóm módon, a saját igényeihez mérten, a képességeit figyelembe vevő támogatottság mellett képes részt venni (Csillik, 2022). Fodor (2010) szerint a kutatások során beigazolódott, hogy a legfontosabb tanári beállítódásokra és képességekre vonatkozó mutatók a következők (a teljes felsorolás nélkül): reflektivitás, segítségadás, bátorítás, visszajelzés nyújtása, közvetlen beszélgetés, tanácsadás, ráhangolódás a tanuló érzéseire stb. Egy, a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatói körében mért kutatás szerint a hallgatók fontosabbnak tartják az emberi tulajdonságokat, mint a szakmai jellemzőket. A hallgatók kedvelik a megtervezett, következetes munkát, elvárják, hogy az ellenőrzés és az értékelés korrekt legyen, kölcsönös tisztelet jöjjön létre az oktató és a hallgatók között (Máthé, 2018). Fűzi (2012) a tanári munka sikerességének vizsgálata nyomán kimutatta, hogy a tanár kedveltségének mértéke és a tanulói teljesítmény függ a tanárok tanulókhöz való viszonyulásától, ez pedig szoros kapcsolatban áll a tanárok közérzetének mértékével is. A sikeresebb tanárok következetesen többet beszélgetnek a tanulókkal, így egy adott témakör feldolgozásában társakká válnak. Intuitív, az érzelmeiket bátran felvállaló módon képesek kezelni a tanórán előforduló helyzeteket

(Fúzi, 2012). A Z és az Y generációhoz tartozó hallgatók szakmai és személyes kompetenciáinak, valamint tanulási és pályaválasztási motivációinak kutatása során megállapítható, hogy az előző generációkhoz képest koncentrációs készségük és az elmélyült tudás iránti igényük megcsappant. A tanár mint szakmai tudás hordozója kevéssé vált ki tiszteletet, sokkal inkább számít a hallgatókhoz való személyes hozzáállása, magatartása (Bányai & Hegedüs, 2017).

Az ismeretszerzés és a motiváció mellett a mentális folyamatokban az érzelmeknek is jelentős szerepük van. A tanárok elégedettségének és örömeinek mértéke leggyakrabban a tanulókkal való interakciókból származik (Sutton, 2005). A pozitív érzelmek segítik a gondolkodást, a kreatív, változatos ötletek keletkezését. A tanárok érzelmi tapasztalatai és az érzelmeik kifejezése hatással van az osztálytermi munka hatékonyságára. Az érzelmek komplex természetének megismerése, azok regulációja segíti a tanárokat abban, hogy megtalálják érzelmeik kifejezésének megfelelő egyensúlyát a tanulókkal való munkában (Sutton, 2005). Az affektív pszichológiában az utóbbi évtizedekben folytatott kutatások (Panksepp, 2004; Urbán, 2004) nyomán bebizonyosodott, hogy az érzelmeknek és a motivációnak is fontos szerepe van a pedagógiában. A szociális befolyásolás nagyban összefügg a korai kötődés tapasztalataival, az érzelmi intelligenciával és a kíváncsisággal. Az ember társas lény mivoltát az idegtudomány újabb kutatásai is alátámasztják (Bartels & Zeki, 2004). A központi idegrendszer ingerületátvivő anyagai (noradrenalin, dopamin, szerotonin) és a szociális depriváció között egyértelműen kimutatható a kapcsolat. Több kutatás (pl. Ainsworth, 1982) bizonyítja, hogy az életünk során kialakított kötődések, azok dinamikája azonos a csecsemő- és kisgyermekkorban az anyával/gondozóval kialakult kötődési mintázatokkal, a kötődések pszichológiailag adaptívak a szervezet egyensúlya és növekedése szempontjából. Következésképpen a tanárral/oktatóval való kapcsolat is eredeztethető a kötődésmélethez

vonatkozó kutatások tapasztalataiból. Az affektív folyamatok szoros kapcsolatot mutatnak a megismerésre irányuló motivációval a nevelés és az oktatás területén is (Gombos et al., 2009).

Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elméletében azokat a velünk született növekedési, fejlődési irányultságokat és pszichológiai szükségleteket vizsgálják, amelyek (külső és belső) motivációink és a személyiségünk alapját képezik. Az öndeterminációs elmélet szerint minél inkább megértjük cselekedeteink miértjét, és törekszünk az autonóm (belsővé tett) motivációra, annál jobban teljesítünk, és a közérzetünk is sokkal jobb lesz. Ha a pszichológiai alapszükségeink megfelelően működnek, egészségesnek mondható a működésmód. A három alapszükséglet az autonómia (az igény, hogy az egyén szabadon, másoktól függetlenül, saját döntései alapján legyen képes működni), a kompetencia (azaz hogy az egyén saját magát mint hatékonyan működő cselekvő lényt tapasztalja meg), valamint a kapcsolódási szükséglet (vagyis hogy az egyén kölcsönös tiszteletben, támogatásra épülő szeretetben legyen képes együttműködni másokkal). A kutatók hat szabályozási stílust különböztetnek meg a motiválatlanságtól (nincs szabályozás, szándék, kompetenciaigény és kontroll) négy külső motiváción (amelyeket külső szabályozás, introjektált szabályozás, azonosított szabályozás, integrált szabályozás működtet) keresztül a már belső szabályozás által működtetett belső motivációig. Az öndeterminációs elméletre vonatkozó kutatások alapján megállapítható, hogy az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolatokat támogató kontextusok nagyobb internalizációt és integrációt eredményeztek, mint azok, amelyek nem teszik lehetővé ezen szükségletek kielégítését. Ha a társadalmi kontextus (esetünkben az oktató és a hallgató közötti viszony) megfelelően reagál az egyén alapvető pszichológiai szükségleteire, akkor az autonómia, a kompetencia és a kapcsolati szükségletek és működések terén a lehető legkedvezőbb, az egyén jóllétének legmegfelelőbb működésmódok kerülnek előtérbe.

Bizonyos kutatások (pl. Afzal et al., 2023) szerint a tanári motiváció legjelentősebb forrása a diákokkal való pozitív kapcsolat, a kooperatív tanulási környezet befolyásolja a hallgatók tanulmányi eredményeit, az osztályteremben való tanulás barátságos hangulata élvezetesebbé teszi a tanulási folyamatot.

Az egyetemi oktatásban alkalmazott megszólítási formák alkalmazása szorosan összekapcsolódik a hatalmi struktúrák és az oktatói autoritás kérdéseivel, az oktató és hallgató közötti kapcsolat alapvető aspektusait érinti. A kulturális és társadalmi normák befolyásolják ezeknek a formáknak a megválasztását, és így különböző kontextusokban eltérő értelmezést nyerhetnek, kifejezhetnek hatalmi viszonyokat (Formentelli & Hajek, 2017). A tegeződés gyakran elősegíti a nyitottabb, barátságosabb légkört, ezáltal arra ösztönözheti a hallgatókat, hogy aktívan részt vegyenek az oktatási folyamatban. A tegezés használata az oktató és hallgató közötti kapcsolatban több szempontból is hatással lehet a kommunikációra: barátságosabb hangulatot teremt, ami abban segít, hogy a hallgatók közelebb érezzék magukat az oktatóhoz, és akár bátrabban kérdezzenek, vagy gyakrabban osszák meg saját véleményüket (Anderson & Carta-Falsa, 2002), tehát a közvetlenebb kapcsolat hozzájárulhat egy támogatóbb oktatási légkör kialakításához. A magázás hivatalosabb és távolságtartóbb kapcsolatot sugall, amely előnyös lehet olyan oktatási környezetekben, ahol elsősorban a formális tisztelet kifejezése az elvárt. A magyar kontextusban végzett kutatások (Domonkosi, 2020; 2021) kimutatták, hogy az oktatók hozzáállása a tegeződéshez változó lehet, egyes oktatók tudatosan alkalmazzák a tegező formát a hallgatókkal való kapcsolattartás során, míg mások inkább fenntartják a magázást.

Módszer

Tanulmányunkban feltáró, kvalitatív kutatást alkalmaztunk, strukturált interjúkat készítettünk hat harmadéves, egy budapesti egyetem

BA képzésében részt vevő hallgatóval. A mintába kerülés egyetlen kritériuma az volt, hogy egy féléven keresztül részt vettek egy kölcsönös tegeződési formát alkalmazó kurzuson. E kurzus képzési célja az asszertív kommunikáció eszközeinek és a különböző konfliktuskezelő technikák tudatosítása és fejlesztése, az oktató (jelen tanulmány egyik szerzője) a kurzus tréningjellege miatt döntött a tegeződés mellett. Az interjúk lehetőséget adtak arra, hogy megismerjük a hallgatók nézőpontját és érzéseit a különböző megszólítási formák hatásairól. Az interjúk során a hallgatóktól a tanulási élményekre, a megszólítási forma hatásaira vonatkozó véleményeket gyűjtöttünk. A minta nem reprezentatív, így széleskörű általánosításra nem alkalmas.

Az interjúk online, 2024 júniusában történtek, a kérdéseket megkapták a hallgatók, a válaszok e-mailben, hanganyag formájában érkeztek vissza. Az alanyokat tájékoztattuk az anonimitás biztosításáról, valamint a hangfelvételek felhasználási céljairól, amihez mindegyik alany beleegyezését adta. Az elküldött hanganyagok átlagos hossza nyolc perc volt. A legépelt interjúk tartalmi elemzése tematikus kódolás segítségével történt, amely során az adatokat fő témákra bontottuk. A kódolási folyamat során kiemeltük azokat a kulcsfontosságú idézeteket, amelyek a kutatási kérdésekre releváns válaszokat tartalmaznak. Az elemzés során a hallgatók véleményeit, érzéseit és tapasztalatait összehasonlítottuk a szakirodalomban található eredményekkel.

Az interjúk strukturált kérdéssor alapján történtek, az első blokk kérdései arra irányultak, hogyan befolyásolja az oktató és hallgató közötti kommunikáció a tanulási folyamatot és a tanulási eredményeket. A második blokkban olyan kérdések szerepeltek, melyek azt mérték fel, hogyan hat a tegeződés az oktatási légkörre, és milyen nehézségek adódhatnak a tegeződés során. Végül a harmadik blokk kérdéseivel azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók hogyan érzékelik, milyen hatással van a tanulási motivációra a tegeződés.

Az interjúalanyok életkora és neme (álnévvel): 24 éves nő (Anna), 23 éves nő (Beáta), 23 éves nő (Csilla), 23 éves nő (Dóra), 23 éves nő (Erika) és 22 éves férfi (András). Mindannyian ugyanazon a készségfejlesztő kurzuson vettek részt, ahol az oktató kölcsönös tegeződést ajánlott fel a kurzus első óráján. Az oktató ugyanezeket a hallgatókat korábbi félévek kurzusain, illetve egyéb egyetemi interakciók során (pl. szakdolgozati konzultáció) magázta, így lehetőség nyílt a tegeződésre váltás nehézségeit is vizsgálni.

Eredmények és megvitatás

A tegeződés lehetséges hatásai

Az interjúk elemzése alapján négy fő témakörben (hallgató-oktató kapcsolat, oktatási légkör, tanulási motiváció, tegeződés-magázódás különbségei) foglaltuk össze a hallgatók véleményét és tapasztalatait az oktatók és hallgatók közötti tegezés és magázás alkalmazásának hatásairól.

A kutatásban részt vevő hallgatók véleménye szerint a tegeződés elősegítette a közvetlenebb kapcsolat kialakítását az oktatóval, ami lehetővé tette a nyíltabb és őszintébb kommunikációt. Egy hallgató így fogalmazott: „sokkal pozitívabb érzés, mivel úgy érzem, hogy nincs egy hatalmas távolság köztünk” (Beáta). Egy másik véleménye szerint „ha tegeződünk, egy sokkal bensőségesebb viszony tud kialakulni, amire persze nem feltétlen van szükség az egyetemi életben, de ez itt nagyon jól esett” (Erika). A közvetlenebb kommunikáció növelte a hallgatók készségét arra, hogy bátrabban tegyenek fel kérdéseket, ami pozitívan befolyásolta a tanulási folyamatot és eredményeket: „könnyebben mertünk kérdezni és kifejtetni a véleményünket is, mert ez egy lazaságot eredményezett az órán” (Csilla), „egy kicsit bátrabban teszi föl az ember a kérdéseit, hogyha tegeződhet, mert az már egy olyan viszonyt sejtet” (Anna), „kialakított egy viszonyt, és nyíltabban mertünk megszólalni” (Csilla). A tegezés szerepe a

tanulási folyamatban kiemelkedőnek bizonyult, több hallgató is hangsúlyozta, hogy a tegeződés segítette abban, hogy szabadabban fejezze ki magát: „nem kell az embernek gondolkodnia, hogy bizonyos dolgokat hogy mondjon el a magázódás szintjén” (Anna), „itt abszolút fontos volt az, hogy tényleg ki tudjuk úgy fejezni magunkat, ahogy szeretnénk” (Anna), „nem az volt, hogy végig kell gondolni, hogy mondjam ki, hanem ami gondolatunk volt, azt tudtuk egyből mondani” (Csilla).

A hallgatók többsége pozitívan értékelte a tegezés által kialakított kötetlenebb kommunikációt, szerintük hozzájárult egy nyitottabb, barátságosabb tanulási környezet kialakulásához. A tegeződés lehetővé tette a szabadabb kommunikációt, ami pozitívan befolyásolta az órák hangulatát, bensőségebb légkört teremtett az órákon: „mindenféleképpen pozitív irányba befolyásolta a hangulatot, és pozitívabban teltek az órák” (Csilla), „sokkal könnyedebb hangulata volt egyébként az óráknak” (Anna), „hogya az órán magázódunk, egyszerűen nem lehet olyan bensőséges dolgokat elmondani” (Beáta).

A tegezés által teremtett laza légkör általában fokozta a hallgatók tanulási motivációját, kevésbé érezték magukat feladatokra kényszerítve. Úgy érezték, partnerként kezelik őket, ez fokozta a tananyag iránti érdeklődésüket: „motivál, és szívesebben ültem neki mondjuk egy adott feladatnak” (Csilla), „nekem nagyon jól esett például ez a tegeződés” (Erika). Azonban nem minden hallgató érezte ezt a hatást egyértelműen, volt, aki úgy vélte, hogy a tegeződés nem befolyásolta közvetlenül az aktivitását: „aki nem akar tanulni, az a tegeződéstől se fog” (Dóra).

A tegeződés és a magázódás közötti váltás nehezítette néhány hallgató számára az alkalmazkodást, hiszen korábban az oktató magázta a hallgatókat: „nekem egy kicsit ez nehezebb volt, annak ellenére, hogy jó érzés volt az, hogy tegeződtünk, de még így is nehéz volt megszokni, de amikor megszoktam, utána már kifejezetten pozitív volt számomra” (Beáta), „én személy szerint örültem neki, az elején kicsit furcsa volt, de

szerintem ezzel mindenki így volt, és nem volt kellemetlen érzésem egyáltalán” (Csilla). Volt, akinek ez nem okozott gondot: „nem volt ezzel problémám, igazából könnyen át tudtam szokni rá” (András), de volt, aki kellemetlenül érezte magát: „a magázás a tekintélynek a része, és én szeretem meghagyni a tekintélyt a tanárok felé” (Dóra).

Az interjúk elemzése rávilágított arra, hogy a tegezés használata jelentősen befolyásolhatja a hallgatók tanulási motivációját, a megkérdezettek esetében hatott az oktatási légkörre és az oktatóval való kapcsolatra is.

Javaslatok

Tanulmányunk eredményeire támaszkodva olyan konkrét javaslatokat fogalmaztunk meg, melyek által a megszólítási formákat tudatosan alkalmazó kommunikáció hozzájárulhat egy pozitív és inspiráló oktatási környezet kialakításához. Az egyetemi oktatóknak figyelembe kellene venniük a kommunikációs formák oktatási folyamatra gyakorolt hatásait, és adaptívan kellene kezelniük a tegezés és magázás használatát. Ideális esetben az oktatóknak a kurzus kezdetén lehetőségük lenne arra, hogy az oktatási céljaik és a kívánt légkör figyelembevételével felmérjék a hallgatók preferenciáit, és ennek megfelelően válasszanak megszólítási formát. Emellett érdemes lenne kommunikációs képzéseket biztosítani az oktatók számára, hogy jobban megértsék a különböző megszólítási formák pszichológiai és társadalmi hatásait. Az egyetemeknek érdemes lenne mérlegelniük a kommunikációs szokások rugalmasabbá tételét, különösen azokon a (például készségfejlesztő) kurzusokon, melyeken a közvetlenebb kapcsolat, a személyes interakció és a csoportdinamika kulcsfontosságúak. Mindehhez rendszeres hallgatói visszajelzések gyűjtése javasolt, amelyek segíthetnek abban, hogy jobban megértsék, mely megszólítási formát részesítenék előnyben a diákok, és hogyan befolyásolják ezek a tanulási folyamatokat.

Összegzés

A feltáró interjúkutatásban bemutatott eredmények alátámasztják, hogy a tegeződés és a magázódás a vizsgált kontextusban jelentősen befolyásolta a hallgatók tanulási élményét és az oktatóval való kapcsolatát. A mintára vonatkozóan azt az eredményt kaptuk, hogy a tegezés elhárít bizonyos kommunikációs akadályokat, ez lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy aktívabban részt vegyenek az órákon, ami javíthatja a tanulási eredményeket. A tegeződés elősegíti a közvetlenebb kommunikációt, és egy lazább, kötetlenebb, támogatóbb és barátságosabb tanulási légkört teremt (Anderson & Carta-Falsa, 2002), ami segíthet a hallgatóknak közelebb érezni magukat az oktatóhoz, és bátrabban kérdezni vagy megosztani a véleményüket. Mindezek szintén pozitív hatással vannak a hallgatók bevonódására, tanulási motivációjára és órai aktivitására (Frymier & Houser, 2000; Topping & Ehly, 1998). Azonban fontos figyelembe venni a hallgatók egyéni és kulturális különbségeit is, mivel a tegezés nem mindenki számára komfortos. Kutatásunk alapján a tegezés használata többnyire pozitív hatással volt a hallgatókra, azonban eredményeink közül kiemelendő, hogy nem minden hallgató érzi magát kényelmesen a tegezés használatakor, különösen azok, akik egy formálisabb és tiszteletteljesebb oktatási kultúrából érkeztek. Ezen hallgatók számára a tegezés zavaró, akár tiszteletlenségnek is tűnik. A tanulmányunk tehát rávilágít arra is, hogy a tegezés és magázás használata az egyetemi környezetben nem csupán nyelvi választás kérdése, hanem mélyen gyökerezik a kulturális normákban és az egyéni preferenciákban. A kutatási eredmények felhívják a figyelmet a tegeződés és magázódás oktatási környezetben való alkalmazásának lehetséges előnyeire és kihívásaira.

Jelen kutatás egy későbbi nagymintás kvantitatív vizsgálat indikátorainak kialakítását segíti elő, hiszen azért, hogy átfogóbb képet kapjunk a tegeződés és a magázódás oktatási hatásairól, további, nagyobb

mintán végzett, akár különböző kulturális kontextusokra is fókuszáló kutatások szükségesek.

Irodalom

- Afzal, A., Rafiq, S., & Kanwal, A. (2023). The influence of teacher-student relationship on students' academic achievement at university level. *Gomal University Journal of Research*, 39(1), 55–68. <https://doi.org/10.51380/gujr-39-01-06>
- Ainsworth, M. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parkers & J. Stevenson-Hinde (Szerk.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 3–30). Basic Books.
- Anderson, L. E., & Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *College Teaching*, 50(4), 134–138. <https://doi.org/10.1080/87567550209595894>
- Bányai, E., & Hegedüs, R. (2017). Hallgatói motiváció: A szakmai és személyes fejlődés és fejlesztés hátterében működő motivációk kutatása. In E. Banyai, B. Lányi & M. Töröcsik, (Szerk.), *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás: Egyesület a Marketing Oktatásért és kutatásért: (EMOK) XXIII. országos konferencia: Tanulmánykötet* (pp. 563–572). PTE Közgazdaságtudományi Kar.
- Bartels, A., & Zeki, S. (2004). The neural correlates of maternal and romantic love. *NeuroImage*, 21(3), 1155–1166. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2003.11.003>
- Csillik, O. (2022). *Ökoszisztéma modell alkalmazása a tanári hatékonyság intézményi értelmezéséhez* [Doktori (PhD) értekezés]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2023.002>
- Domonkosi, Á. (2020). Az oktatók és hallgatók közötti tegeződés és magázódás jelentősége az egyetemi kommunikációban. *Magyar Nyelvőr*, 144(2), 227–248. <https://real.mtak.hu/114717/1/KomáromEgerDomonkosi.pdf>
- Domonkosi, Á. (2021). Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató-hallgató viszonyban. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Linguistica Hungarica*, 47, 13–21. <https://doi.org/10.46437/actauniveszterhazylinguistica.2021.13>
- Domonkosi, Á., & Ludányi, Zs. (2019). „További szép estét, Tanárnő!” A nyelvi kapcsolattartás változásai a hallgató-oktató levelezés tükrében. In T. Hulyák-Tomesz (Szerk.), *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben* (pp. 73–89). Hungarovox Kiadó.
- Dósa, I., Dósa, K., Szobonya, R., & Fűzi, B. (2024). Miért hálásak az egyetemi hallgatók oktatóiknak? Egy intézményi hálagyakorlat tanulságai. *Iskolakultúra*, 34(5), 64–83. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.5.64>
- Fodor, L. (2010). A pedagógusi hatékonyság pszichológiai és didaktikai tényezői. *Magiszter*, 8(2), 15–20. https://epa.oszk.hu/03900/03976/00034/pdf/EPA03976_magiszter_2010_02_015-020.pdf
- Formentelli, M., & Hajek, J. (2017). Address practices in academic interactions in a pluricentric language. *Pragmatics Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 26(4), 631–652. <https://doi.org/10.1075/prag.26.4.05for>
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>

- Fúzi, B. (2012). A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében [Doktori (PhD) értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/45020>
- Gombos, K., Bányai, É., & Varga, K. (2009). A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 7(36), 103-127. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.06>
- Máthé, B. (2018). *A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása* [Doktori (PhD) értekezés]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.15773/EKE.2019.008>
- Matus, N., Rusu, C., & Cano, S. (2021). Student eXperience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 11(20), 9543. <https://doi.org/10.3390/app11209543>
- Panksepp, J. (2004). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Pusztai, G. (2010). *Kollegiális kezek a felsőoktatásban* [Akadémiai doktori értekezés]. https://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *The Clearing House: The Relevance of Educational Psychology to Teacher Education*, 78(5), 229–234. <http://www.jstor.org/stable/30189914>
- Szabó, I. (2012). Az egyetem mint szocializációs színtér. In Á. Dusa, K. Kovács, Zs. Márkus, Sz. Nyüsti, & A. Sörös (Szerk.), *Ifjúságszociológiai tanulmányok* (pp. 13–36). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (1998). *Peer-assisted learning*. Routledge.
- Urbán, R. (2004). Érzelmek. In K. N. Kollár & É. Szabó (Szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*. (pp. 95–118.) Osiris Kiadó.

Helyes hivatkozás (APA)

Takács, E., & Szokács, K. (2025). Az egyetemi oktatók és hallgatók közötti kommunikáció hatása: Hallgatói vélemények a tegeződésről és a magázódásról a felsőoktatásban. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 89–102). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_4

Egyéni projektek csoportos támogatása a felsőoktatásban az online oktatás idején: Esettanulmány a szakdolgozatírás támogatásának lehetőségeiről

Popcsa Anna Mária¹

¹ Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_5

Szakirodalmi adatok is igazolják, hogy az egyetemi hallgatók tanulmányait lezáró szakdolgozat megírása nehéz és stresszes folyamat a fiatalok számára. A Covid-19 járvány következtében hirtelen megváltozott élet- és tanulási körülmények a többség számára még tovább nehezíthették ezt a folyamatot. Az oktatási intézmények különböző módon igyekeztek támogatni hallgatóikat az online oktatás keretében. Jelen esettanulmány egy, a projektmódszer bizonyos elemeinek felhasználásával kialakított, a szakdolgozat írásának folyamatát támogató kurzus (módszertani fejlesztés) eredményeit mutatja be. A hallgatók haladását az egyetemi LMS rendszerben (Coospace) létrehozott kérdőívekkel mértük. A kurzus végén adott visszajelzések alapján a hallgatók hasznosnak ítélték az ütemezettséget és a csoportos konzultációkat, amelyek segítették többek között az időbeosztást. Érdemes lehet megfontolni nagyobb létszámú alapképzéseken a szakdolgozatírás folyamatát támogató, a konzulensi munkát is segítő, órarendbe épített kurzusok indítását.

Bevezetés

Egy közösségsszervező alapképzés nappali tagozatának 2020/2021. tanév tavaszi félévében a járványhelyzet tapasztalatait beépítve szerveztük meg online a szakdolgozat írását támogató kurzust, melynek legfőbb célja az volt, hogy a témavezetővel folytatott munka mellett legyen egy szervezett, rendszeres alkalom, ahol a hallgatók a munkaszakaszokhoz kapcsolódó, időszerű témákkal foglalkoznak. A konzulensek nagy száma és háttere (pl. különböző tanszékek munkatársai, külsős szakértők) a hallgató számára számos lehetőséget adott a kibontakozásra. A másik oldalon viszont előfordult, hogy az online konzultációra az egyéni igénynél ritkábban volt lehetőség, a levelezésben az átfutási idő megakadást

okozhatott a folyamatban, és az egyéni konzultációk alkalmával a támogató kortárs közeg sincs jelen.

Wardi és Ildil (2016) kutatásával rámutatott, hogy bár a szakdolgozatírás folyamatában általában közepes stresszszint jellemzi a hallgatók többségét, a hallgatók harmadának mégis magas vagy nagyon magas a stresszszintje, ezért mindenképpen javasolják a munkafolyamatba a stresszt csökkentő tanácsadó/támogató szolgáltatások beépítését (Wardi & Ildil, 2016).

Jelen esettanulmány célja annak bemutatása, hogy az adott online környezetben a projektszemléletet és a rendszeres csoportos online találkozási lehetőségeket ötvöző támogató kurzus során hogyan haladtak a szakdolgozatuk megírásával a vizsgálatba bevont hallgatók, továbbá a kurzus mely elemei voltak eredményesek a vizsgált csoportokban. A tanulmány fókuszában tehát a projektszemléletű módszer és annak a tanulói munkára gyakorolt hatásai állnak.

Elméleti háttér

A szakdolgozat megírása az egyetemi tanulmányok egyik legnagyobb kihívása, és az alapképzést végző, elsődiplomás hallgató számára stresszt és bizonytalanságot jelent (Medaille et al., 2022). A vizsgált hallgatói csoportnak ráadásul a Covid-19 járvány második hullámában kellett ezt az akadályt leküzdenie. A megküzdésben általában az egyetem, az oktatók is tudnak támogatást nyújtani, de vannak olyan tényezők is, amelyekkel a hallgatóknak kell(ene) foglalkozni. Az esettanulmányban az oktatástámogató szerepkörből az oktatási környezet kialakításának módja kerül kifejtésre.

A bizonytalan jövő és a megszokott napi rutin hiánya a hallgatókban (és általában az emberekben is) szorongást okozott, ami hosszú távon negatívan befolyásolta a mentális egészséget (Son et al., 2020). A járvány miatti elszigeteltség fokozta a magányosság és a depresszió érzését,

különösen azoknál, akik nem tudtak kapcsolatban maradni társaikkal (Lee et al., 2020). Az online tanulásra való áttérés megterhelte a diákok alkalmazkodóképességét, és sokan nehezen találták meg a megfelelő tanulási környezetet otthonukban (Bao, 2020). A szociális támogatás hiánya, különösen a közösségi tevékenységek elmaradása tovább nehezítette a helyzetet (Aristovnik et al., 2020; Fúzi et al., 2022).

Az elméleti háttér bemutatásának keretében a szakdolgozatkészítési folyamat öt problematikus területét vizsgáljuk, amelyeknél a hallgatók támogatásához egyszerűbb oktatásszervezési megoldások (is) használhatók.

Prokasztináció és a stressz – időgazdálkodás

A késedelem, a lustaság és a prokasztináció fogalmait vette górcső alá a kanadai Carlton Egyetem kutatója, Pychyl (2012). Modelljében, amit angolul *Procastination Puzzle* névvel illetett, négy tényezőt különböztet meg: az embert, a feladatot, a személy gondolkodását és a személy akarateréjének a hiányát. A puzzledarabok feltérképezése után lehet csak a megfelelő stratégiákat kialakítani.

A chicagói DePaul Egyetemről Ferrari (2008 idézi Pychyl, 2012) kutatása megállapította, hogy kultúrától függetlenül az emberek húsz százaléka szenved krónikus prokasztinációban, ami pedig az élete több területére is kihat. Ez a szokás nemcsak a teljesítményt befolyásolja, hanem stresszforrásként komolyabb egészségügyi hatásai lehetnek (Ferrari, 2008 idézi Pychyl, 2012). Az időgazdálkodás, a rendelkezésre álló idő beosztása sok ember számára nehézséget jelent, és ez az egyik leggyakrabban említett probléma a szakdolgozat írása során (Tuckman, 1991).

A hallgatók halogatása a feladat nagyságával és a határidők távoliságával is összefüggésben áll. A halogatás csökkentésére kognitív viselkedésterápiás technikákat ismertet Gillihan (2021). A palettából a

szakdolgozatírók munkáját is hatékonyan támogathatja például a kezelhető részfeladatokra bontás; a konkrét elhatározás; a feltételek megteremtése; a határidőkhöz emlékeztetők beállítása; a számonkérhetőség vállalása akár csak azáltal, hogy egyetlen emberrel közöljük, hogy mit és mikorra fogunk elvégezni (Gillihan, 2021).

Információgyűjtés

Shahsavar és társai (2020) kutatásukban rávilágítottak, hogy a szakirodalom áttekintése és az információk összegyűjtése jelentős kihívást jelenthet a hallgatók számára. A megfelelő források megtalálása, azok kritikai értékelése és a releváns adatok kiválasztása nehéz feladatnak bizonyul. További problémákat jelenthet a szakirodalmi áttekintés elvégzéséhez szükséges ismeretek hiánya, az időigény helyes meghatározása, valamint az is, hogy egyes témavezetők nem nyújtanak megfelelő tájékoztatást az íráshoz (Shahsavar et al., 2020). A kutatási készségek fejlesztésére irányuló kurzusok és könyvtári órák segíthetnek a hallgatóknak abban, hogy hatékonyabban végezhesenek kutatómunkákat (George et al., 2006).

Sok hallgató küzd azzal, hogy gondolatait világosan és strukturáltan fogalmazza meg (Murray, 2011). A tudományos íráskészség fejlesztése időigényes folyamat, a tanuló részéről gyakorlást és az oktató részéről visszajelzést feltételez. Az íráskészség javításában hasznos lehet írásműhelyekben való részvétel, de legalább az oktatói visszajelzések alapos átgondolása és beépítése a munkába (Swales & Feak, 2004).

Konzulensi támogatás

A konzulens szerepe meghatározó a szakdolgozat készítése során. A nem megfelelő vagy ritka kommunikáció, valamint a kevés visszajelzés növelheti a hallgatók frusztrációját és bizonytalanságát (Silinda & Brubacher, 2016). A rendszeres online konzultációk, az elvárások

egyértelmű tisztázása és a folyamatos támogatás segíthet csökkenteni a hallgatók stresszszintjét, és javítani tudja a munka minőségét (Könings et al., 2015).

Motiváció és mentális egészség

A szakdolgozat írása hosszú és megterhelő folyamat, amelynek során könnyen csökkenhet a hallgatók motivációja, ráadásul a stressz a hallgatók mentális egészségét ronthatja (Moore, 2017). A stresszkezelési technikák, a támogató közösségek, valamint a munka-szabadidő egyensúly fenntartása kulcsfontosságúak lehetnek a sikeres teljesítéshez vezető úton (Hughes & Spanner, 2019). A szakdolgozat megírása nagyfokú önszervezést igényel a hallgató részéről a téma meghatározásától a konzulens kiválasztásán át a munka ütemezéséig. Radenski (2009) egyik tanulmányában a szabad választás motiváló hatását vizsgálta, és arra az eredményre jutott, hogy a hallgatók többsége (51%) a támogatott választási szabadságot tartotta hatékony motiváló erőnek, szemben a korlátlan választási lehetőséggel (28%) vagy a választási lehetőség nélküli kurzusszervezéssel (Radenski, 2009).

A kutatás módszere

A kutatás kontextusa

A vizsgált kurzus kialakításához az előző online és hibrid időszakokban szerzett tapasztalatokat, az előző félévben teljesített *Kutatásmódszertan* kurzus tematikáját és a projekt módszert hívtuk segítségül. Kiemelt szempont volt az online oktatás és a járványügyi korlátozások negatív hatásainak ellensúlyozása, a hallgatók támogatása egy előre kialakított keretrendszerrel. A kurzus felépítését az 1. táblázat részletezi. A keretrendszer lényeges elemei:

- A javasolt ütemezéshez mérföldkövek és mérési pontok kijelölése: a köztes időszakokban kötelező órarendi időpontban tájékoztató

szemináriumok, választható időpontban kiscsoportos foglalkozások, továbbá rövid beszámolók (kérdőíves/prezentációs formában) is kapcsolódtak az időszakokhoz.

- A hallgatók elszigeteltségének enyhítése, az aktuális akadályok megbeszélési lehetősége kis csoportokban.
- Heti rendszerességgel az órarendi időpontokban kérdezési/beszélgetési lehetőség.
- A szabad választás lehetőségének a biztosítása, amennyiben a hallgató választhatja ki, hogy az adott időszakban melyik kiscsoportos foglalkozáson szeretne részt venni.

1. táblázat

A kurzus ütemterve

Alkalom sorszáma	Foglalkozás választható napjai	Határidők (BGE központi v. kurzus mérési pont)	A foglalkozás programja, témái
1.	02.10./11.	–	Mindenkinek kötelező 1. (általános tájékoztató)
2.	02.17./18.	–	
3.	02.24./25.	02.20. állapot-beszámoló 1.	Négy kis csoportban: általános kérdések; miben kér segítséget; 1 kérdés; saját téma rövid bemutatása; kutatási cél és kérdések
4.	03.03./04.	–	
5.	03.10./11.	–	
6.	tanítási szünet	03.19. állapot-beszámoló 2.	–
7.	03.24./25.	–	
8.	03.31 / 04.01	–	Négy kis csoportban: hol tartunk; miben kér segítséget; 1 problémát hozzon
9.	04.07./08.	04.07. állapot-beszámoló 3.	
10.	04.14./15.	–	
11.	04.21./22.	04.20. 90%-os készenlét	Mindenkinek kötelező 2. (hogyan tovább: szerkesztés és feltöltés)
12.	04.28./29.	04.30. állapot-beszámoló 4.	
13.	05.05./06.	–	Kis csoportokban: szakdolgozat prezentációk; kérdések-válaszok
14.	05.12./13.	05.10. szakdolgozat feltöltése	

Az adatgyűjtés és -elemzés módszertana

A kurzus felépítésének szerves része volt négy visszajelzési pont kialakítása. A beadási határidő közeledése felé rövidülő intervallumokhoz kapcsolódóan rövid kérdőívre kellett válaszolnia a hallgatóknak. A fő kérdések az egyes időszakokhoz kapcsolódóan – az egyetemi útmutató ütemtervének szellemében – a szakdolgozat készültségi fokára és a hallgatók által tapasztalt nehézségekre vonatkoztak. A kiegészítő kérdések céljai között szerepelt például egy vállalat megfogalmazása vagy önreflexió írása.

Az egyetemen használt LMS (tanulásmenedzsment rendszer), a Coospace több lehetőséget is kínál kérdőívek, tesztek létrehozására. Végül a Táblázat eszközre esett a választás, amely könnyen szerkeszthető, átlátható és elemezhető. Egy fontos további érv szolt még mellette: így a hallgatók nem a zárthelyik vagy vizsgák során használt eszközben dolgoztak, ami egyesekben stresszt vagy ellenállást kelthetett volna. A beszámolót megelőző napokban a Hirdetőtáblán is üzenetet helyeztünk el, hogy emlékeztessük a feladatra a hallgatókat. A hirdetményeokről e-mail üzenetet is kaptak a hallgatók az egyéni beállításról függően, így nem csak e felület figyelésével értesültek a teendőikről.

A Coospace színtéren ezen kívül megnyitásra került – az ütemezéshez kapcsolódóan – egy fórum felület a szakdolgozatíráshoz, egy pedig a prezentáció készítéséhez, amelyeken az oktató válaszolt a kérdésekre, vagy a kiscsoportos alkalmakon tárgyalt, közérdekűnek ítélt kérdésekről bejegyzést helyezett el. További támogató anyagok is publikálásra kerültek, pl. a foglalkozásokhoz készült diasorok, az egyetemi könyvtár által szervezett hivatkozáskészítő tréningekről szóló hírek és a csatlakozáshoz szükséges linkek, a honlapon megjelentetett szakdolgozati tájékoztatókra, dokumentumokra mutató hivatkozások. Létrehozásra került egy jelentkezési felület a kiscsoportos foglalkozásokra. Azok, akik határidőre nem készítették el a beszámolót, egyénileg kiírt feladat

keretében kaptak lehetőséget az elmaradt beszámoló pótlására. Mindezek az eszközök a könnyű nyomonkövethetőséget támogatták mind az oktató, mind pedig a hallgatók számára.

A kérdőíveket (állapot beszámolók tábláit) Excel formátumban töltöttük le az egyes mérési pontoknál. Az eredmények elemzésének jellege leíró-bemutató, melynek alapja részben a statikus, részben pedig a dinamikus változó adatok voltak.

Eredmények és megvitatás

Első mérési pont

A 2021. február 20-ai állapotra vonatkozó kérdéssort a kurzus 77 hallgatójából 59 fő (77%) határidőre, 7 fő (9%) határidő után töltötte ki, 10 fő (12,9%) a pótlási felhívásra sem töltötte ki. Egy hallgató jelölte, hogy TDK-zott, így az ő dolgozata az egyetemi szabályzatok szerint kész. Az első körben tehát összesen 66 válaszadót lehetett vizsgálni.

Az első mérésben öt tényezőt vizsgáltunk. A kutatási cél egy rövid mondatos megfogalmazása (rövid szöveges mező) azt volt hivatott támogatni, hogy a hallgatók elgondolkodjanak a fő célon, és a szemináriumon az eredmények alapján tisztázni lehessen a jól meghatározott cél jellemzőit, segítve azokat, akiknek ez nehezebben megy. A határidőn belül választ adók között a cél megfogalmazása alapján két csoportot lehetett megkülönböztetni. A válaszadók 26%-a nem a feladat szerint válaszolt, ők jellemzően a dolgozat tervezett címét adták meg válaszaikban, míg a nagyobb létszámú hallgatói csoport, a válaszadók 74%-a megfelelő kutatási célt határozott meg. A határidő után válaszolók az órai tapasztalatokat láthatóan hasznosították, minden kutatási cél megfogalmazása megfelelt az elvárásoknak.

A szakirodalom-feldolgozás állapotára vonatkozóan négyféle válaszlehetőséget adtunk meg. A válaszadók 5%-a egyáltalán nem kezdte el a szakirodalom olvasását, 68%-a lassúnak ítélte meg a haladását, míg

19%-a gondolta úgy, hogy jól áll, és 8%-a pedig már befejezte a feldolgozást.

A kutatómódszertan alapjai szerint a szakirodalom feldolgozása a szakdolgozat megírásának első lépése, amit a valóságban a szakdolgozatot írók nem teljesen követnek. Egy kivételtől eltekintve (a hallgató oktatási programot fejlesztett) a saját kutatáshoz készülő interjú/kérdőív szövegezéséről kellett visszajelzést adni. Ahogy az előzőekből látható, a szakirodalom feldolgozottsági fokának megítélésében csupán a hallgatók 27%-a haladt jól, míg a válaszadók 58%-a már elkészült a primer kutatáshoz szükséges kérdések szövegezésével. Mélyebben vizsgálódva az látható, hogy a szakirodalom feldolgozásával lassan haladók csoportjának a fele viszont már elkészült a kérdőív/interjú kérdéseinek megszövegezésével. Ugyanakkor az is megfigyelhető volt, hogy a szakirodalom-feldolgozással kész vagy legalább a haladást jónak ítéző hallgatók 80%-a a kérdéssorral is elkészült. A válaszadók ötöde már a kérdőív/interjú eredmények feldolgozását is elkezdte. (Megjegyzés: három választ ki kellett zárni, mert azt jelölte, hogy nincsen kész a primer kutatáshoz szükséges kérdéssor, de a feldolgozását már elkezdte.)

Az utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgató mikorra tervezi befejezni a szakdolgozatát. Az egyetemi szakdolgozat készítési útmutató alapján 2021. április 20-ig kellett 90%-osan készen lenni. Az első tájékoztatón beszéltünk arról, hogy mit is jelent ez a gyakorlatban: ezen a ponton már csak kisebb formázási és nyelvhelyességi, de semmiképp nem tartalmi változtatásokra kerülhet sor. A hallgatók többsége (71%) februárban még optimistán március végéig tervezte befejezni a szakdolgozatát, és csak a hallgatók negyede ütemezte áprilisra. A válaszadók 4%-a pedig már februárban szeretett volna elkészülni.

Időközben a kiscsoportos online szemináriumi foglalkozásokon azokkal a témákkal foglalkoztak, ami az adott kis csoportnak nehézséget

okozott, többségében ezeket a problémákat tematizálták: elindulás, szakirodalmak összefűzése, a szakirodalom mennyiségére és feldolgozási módjára vonatkozó kérdések.

Második mérési pont

A második mérőföldkő a március 19-ei állapot mérése volt. Ez lehetőséget adott annak vizsgálatára, hogy lássuk, mi változott egy hónap alatt. Ebben a körben összesen 70 hallgató válasza került feldolgozásra. A határidőre kitöltők aránya az előzőnél magasabb volt, a hallgatók 92%-a válaszolt külön felszólítás nélkül.

Az ütemezés szerint ekkor már a szakirodalom feldolgozásával készen kellett volna lenni, és a saját kutatás folyamatában elmélyülni. A kérdőív hét kérdésére adott válaszok alapján az látható, hogy a csoport 70%-ának nem sikerült befejeznie a szakirodalom feldolgozását. Számukra leginkább a szakirodalmak összefűzése volt a legnehezebb feladat, 46%-uk gondolta így, míg 25%-uknak inkább a megfogalmazás okozott problémát.

A válaszadók 8 %-a a kutatását már feldolgozta és elemezte is; a válaszadók 27%-a vélekedett úgy, hogy bár befejezte a kutatást, azt még nem dolgozta fel teljesen, míg a válaszadók 15%-a még el sem kezdte a saját kutatását. A többiek, azaz a hallgatók fele a „kutatást elkezdtem” opciót választották. Ebben a mérési időpontban az összes válaszadó 33%-ának a kutatás elemzése okozta a legnagyobb nehézséget. A lineáris ütemezés helyett a hallgatók 21%-a a saját primer kutatását már megcsinálta úgy, hogy a szakirodalom feldolgozásával még nem készült el.

A szakdolgozat- és hivatkozáskészítési útmutatók tanulmányozására a kurzusokon áttekintett témák elmélyítéséhez az előző félévben a *Kutatásmódszertan* kurzuson, illetve ebben a félévben a *Szakdolgozat* kurzusnak a keretében is felhívtuk a figyelmet, de a hallgatók 9%-a vállalta fel válaszában, hogy nem tanulmányozta ezeket a

dokumentumokat. A hallgatók 11%-a bevallása szerint tanulmányozta az útmutatót, de nem ismeri a szerkesztési szabályokat. Azok, akik tanulmányozták az útmutatót, és ismerik a szerkesztési szabályokat, a válaszadók 81,4%-át teszik ki, közülük azonban 28% jelezte, hogy nem talált meg minden szükséges információt az útmutatóban.

Ennek a mérési pontnak az utolsó feladata egy rövid önreflexió megírása volt, aminek célja egyrészt az volt, hogy a hallgató végiggondolja a folyamatot, másrészt a tanár felé jelezze az esetleges problémákat, amelyekről beszélnünk szükséges a kiscsoportos foglalkozás keretében, és lehet továbbá egy gőzkieresztő funkciója is a nehéz helyzetben. Többek által is jelzett nehézség, amely ebben a pontban felbukkant:

- forrás- és hivatkozáskezelés területe mellett a bonyolultabb szövegek átfogalmazásának nehézsége, tartózkodás a saját vélemény folyamatos közlésétől,
- egy-két hivatkozással gond van (irodalomjegyzékes),
- interjúalanyokkal nehéz időpontot egyeztetni (online!),
- kérdőív elkészítése, egyeztetése a konzulenssel.

Harmadik mérési pont

A harmadik mérési pont április 7-e volt, amikor 64 kitöltő válaszolt három egyszerű kérdésre. A hallgatók 66%-a jelölte azt, hogy a szakirodalom feldolgozásával 81–100% készségi fokon volt. 9 hallgató (14%) viszont még nem érte el az 50 százalékos készséget sem. A saját kutatás (ill. fejlesztés) stádiumát illetően a hallgatók negyede még az adatgyűjtés folyamatában volt, a hallgatók többsége (53%) az ütemezésnek megfelelően vagy már elkezdte az elemzést vagy már el is készült vele. A teljes dolgozat készségi fokára vonatkozó tervek az első mérési ponthoz képest nagyot változtak, hiszen míg februárban a hallgatóknak csak a negyede tervezte áprilisra a dolgozat elkészültét, április elején már csak a válaszadók negyede gondolta úgy, hogy teljesen

készen lesz április 20-ra a dolgozattal, a többiek a minimum követelményt (90%-os készütség) célozták meg erre az időpontra. Ebben a kérdőívben is volt egy mező az egyéb közlendők számára, ahová röviden írhatott az a hallgató, aki a tanárnak vagy magának szeretett volna rögzíteni egy-egy gondolatot. A kitöltők 32%-a használta ki ezt a lehetőséget, kivétel nélkül mindenki egy-két mondatos státuszjelentést írt ide.

Negyedik mérési pont

A negyedik, egyben utolsó mérési pont április 30-án volt. Tíz nappal a szakdolgozat beadási határidő előtt 74 hallgató válaszolt a kérdésekre. A válaszadók 15%-a még dolgozott a szakirodalmi feldolgozással és/vagy a saját kutatás feldolgozásával. A hallgatók 43%-a már befejezte ugyan a dolgozatát, de még egyikük sem adta be. Négy hallgató jelezte, hogy biztosan élni fog a póthatáridő lehetőségével (de közülük két hallgató mégis határidőre beadta). Viszont volt 10 hallgató, aki nem vizsgált okok miatt végül csak a póthatáridő szakaszában adta be a dolgozatát. (3 hallgatónak csak 1-2 nappal több időre volt szüksége.) Ebben a félévben a vizsgált csoportokban 77 főből 3 fő nem adta be a szakdolgozatát, közülük egy hallgató az utolsó héten döntött így. Összességében sikeres volt ez a félév, hiszen a vizsgált hallgatói csoport 96%-a leadta a szakdolgozatát.

A kurzus további fejlesztésére vonatkozó kérdésre szabad szöveges válaszokat lehetett adni. Az 2. táblázatban a hallgatók kurzusfejlesztési javaslatainak összefoglalója és az oktató-kutató reflexiója olvasható.

2. táblázat

Hallgatói visszajelzések és oktatói megjegyzések

Témakör	Hallgatói javaslat	Oktató megjegyzése
Korábbi órarendi időpontok	Az órák késői időpontjait többen problémásnak találták.	Központi órarendezési kérdés.
Korábbi időzítés	Többen említették, hogy hasznosabb lett volna a kurzus előző félévben, hogy előre felkészülhessenek a szakdolgozat írására.	Előző félévben a kötelező <i>Kutatásmódszertan</i> tantárgy keretében készültek a szakdolgozat írására.
Szakdolgozat példák	Javaslatok érkeztek arra, hogy korábbi szakdolgozatokat közösen nézzenek át, hogy jobban megértsék a szakdolgozat felépítését.	A <i>Kutatásmódszertan</i> tárgy tartalma.
Közös határidők és állapotfelmérések	Néhányan javasolták közös határidők meghatározását és heti rendszerességű állapotfelmérések bevezetését a szakdolgozat különböző részeire vonatkozóan.	A beszámoló gyakorisága a csoport létszáma és a foglalkozások elosztása alapján került meghatározásra.
Prezentációs technikák	Javasolták, hogy a kurzus foglalkozzon a prezentációs technikákkal.	Prezentációs technikáról az utolsó kiscsoportos foglalkozáson volt szó, amikor a hallgatók bemutatták a védéshez készített prezentációjukat, és ehhez az oktató és a résztvevők fejlesztési javaslatokat fogalmaztak meg.
Egységes útmutatások	Legtöbben hiányolták az egységes álláspontot, azt, hogy a szakdolgozatkészítést illetően a konzulensek között ne legyenek eltérő információk.	Tanszéki szintű egyeztetés, útmutató megújítása szükséges.
Kiscsoportos munka	Pozitív visszajelzések érkeztek a kiscsoportos órákra, amelyek lehetőséget adtak a felmerült kérdések részletesebb megvitatására.	
Hivatkozások	Többen javasolták, hogy külön órát szenteljenek a hivatkozások megfelelő használatának.	A könyvtár rendszeresen szervezett hivatkozáskészítő tréningeket, amelyről a honlapon kívül a tantárgyi Coospace felületen is olvashattak a hallgatók. Tudatosítás növelése feladat.
Záróvizsga tájékoztató	Javasolták, hogy legyen egy külön tájékoztató a záróvizsgáról.	Ez megvalósult, a mérés pillanatában még nem volt ismert.

Témakör	Hallgatói javaslat	Oktató megjegyzése
Konzulensekkel való munka	Javasolták, hogy az órarendi órákat mindenki a saját konzulensénél vegye fel, hogy jobban tudjanak specifikus kérdéseket megvitatni.	Ezt a kurzust az esettanulmány írásának idejében már mindenki a saját konzulensénél veszi fel, de órarendi időpont nincs hozzákötve.
Online Fórum és Gyakran Ismételt Kérdések	Javasolták egy online fórum létrehozását, ahol az órákon feltett kérdéseket és válaszokat írásban is vissza lehet nézni.	Ilyen fórum működött a Coospace felületen, bár az online óráról nem minden egyes kérdés-válasz került ide átírásra.
Motivációs eszközök	Javasolták anonim heti állapotjelentések bevezetését a motiváció fenntartása érdekében.	Anonim adatokból nem lehet személyre szabottan követni a haladást (l. teljesítési feltételek).
Határidők emlékeztetői	Javasolták a határidők emlékeztetőinek rendszeres küldését és a vonatkozó feladatok lépésről lépésre történő átbeszélését.	A Hirdetőtáblára kiírt emlékeztetőről e-mail üzenetben kapható értesítés, ennek beállítása a hallgatói oldalon történik.

Összegzés

Az online oktatásra való áttérés számos egyetemistánál mentális nehézségeket okozott. A járvány miatti izoláció fokozta a magányosság és a depresszió érzését, miközben a diákoknak nehézséget jelentett megtalálni a megfelelő tanulási környezetet otthon (Fűzi et al., 2022). A folyamatos képernyő előtt töltött idő digitális fáradtsághoz vezetett, ami rontotta a figyelmet és a teljesítményt. A technológiai problémák és az internetkapcsolat hiánya további stresszt okozott, míg az online oktatás interaktivitásának hiánya rontotta a tanulási élményt és az oktatói-tanulói kapcsolatokat. Összességében a szakdolgozat írása összetett és sokrétű kihívásokat rejt magában, de megfelelő támogatással, technikákkal és hozzáállással a hallgatók sikeresen leküzdhetik az akadályokat, és értékes tudományos munkát hozhatnak létre.

A hallgatók azt javasolják, hogy a hivatkozásokkal és kutatási módszerekkel kapcsolatos órák ne az utolsó félévben, hanem korábban legyenek, mert így jobban felkészülhetnek a szakdolgozat írására. Fontosnak tartják a szakirodalom feldolgozásának lépéseit alaposan átvenni, különös tekintettel a hivatkozásokra, mivel az útmutatók néha

nem egyértelműek, és így egymásnak is tudnának segíteni. A szakdolgozatírást kísérő kurzus a végzést megelőző félévben segíthetne megelőzni néhány gyakran felmerülő kérdést és nehézséget.

Az egyetemeknek, az oktatóknak is fokozott figyelmet kellett fordítaniuk a hallgatók támogatására, mivel a bizonytalan jövő és a megszokott napi rutin hiánya hosszú távon negatívan befolyásolhatja a mentális egészséget és a teljesítményt (Könings et al., 2015). A szociális támogatás és közösségi tevékenységek hiánya a vizsgált időszakban tovább súlyosbította a helyzetet. Az online oktatás hosszú távú hatásainak vizsgálata, valamint a támogatási rendszerek fejlesztése elengedhetetlen a diákok mentális jóllétének megőrzése érdekében.

Shahsavar és társai (2020) megállapításaival azonos eredményre jutottunk abban a tekintetben, hogy az információgyűjtés a legnagyobb kihívás az alapképzésen tanulóknak. További stresszforrás a hallgatóknak a konzulens elérhetőségének korlátai mellett a hallgató igényeinek megfelelő tájékoztatás hiánya. Silinda és Brubacher (2016) már rámutatott arra, hogy a konzulens személye kulcsszerepet tölt be a sikeres szakdolgozat-készítés folyamatában. Ehhez kapcsolódik a kutatásunkban megjelent hallgatói igény arra, hogy a konzulensekkel szervezett szemináriumi keretek között dolgozzanak együtt. Az esettanulmányban bemutatott szeminárium szervezési módszertanában is kiemelt szerepet kaptak a támogató közösség és a választás szabadsága, amelyeket Hughes és Spanner (2019), továbbá Radenski (2009) kutatásaiból megismertünk.

Irodalom

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107659>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

- Füzi, B., Géring, Zs., & Szendrei-Pál, E. (2022). Changing expectations related to digitalisation and socialisation in higher education. Horizon scanning of pre- and post-COVID-19 discourses. *Educational Review* 74(3), 484–516. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023101>
- George, C. A., Bright, A., Hurlbert, T., Linke, E. C., St. Clair, G., & Stein, J. (2006). Scholarly use of information: Graduate students' information seeking behaviour. *Library Research and Publications*, 21. http://repository.cmu.edu/lib_science/2
- Gillihan, S. J. (2021). *Kognitív viselkedésterápia egyszerűen*. Gabo.
- Hughes, G., & Spanner, L. (2019). *The university mental health charter*. Student Minds.
- Könings, K. D., Popa, D., Gerken, M., Giesbers, B., Rienties, B. C., van der Vleuten, C. P. M., & van Merriënboer, J. J. G. (2015). Improving supervision for students at a distance: videoconferencing for group meetings. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 388–399. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1004098>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30109-7)
- Medaille, A., Beisler, M., Tokarz, R., & Bucy, R. (2022). *The role of self-efficacy in the thesis-writing experiences of undergraduate honors students*. Teaching and Learning Inquiry, 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.10.2>
- Moore, S. (2017). *Supporting students' mental health and well-being*. Routledge.
- Murray, R. (2011). *How to write a thesis* (3rd edition). Open University Press.
- Pychyl, T. A. (2012). *Solving the procrastination puzzle: A concise guide to strategies for change*. Penguin Publishing Group.
- Radenski, A. (2009). Freedom of choice as motivational factor for active learning. *ACM SIGCSE Bulletin*, 41(3), 21–25. <https://doi.org/10.1145/1595496.1562891>.
- Shahsavari, Z., Kourepaz, H., & Bulut, S. (2020). Postgraduate students' difficulties in writing their theses literature review. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1784620>
- Silinda, F. T., & Brubacher, M. R. (2016). Distance Learning postgraduate student stress while writing a dissertation or thesis. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 31(1). <https://www.ijede.ca/index.php/ijede/article/view/958>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the united states: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), 21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential tasks and skills*. University of Michigan Press.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Wardi, R., & Ildil, I. (2016). Stress conditions of students in resolving thesis. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 6(2). <https://doi.org/10.24127/gdn.v6i2.512>

Helyes hivatkozás (APA)

Popcsa, A. M. (2025). Egyéni projektek csoportos támogatása a felsőoktatásban az online oktatás idején: Esettanulmány a szakdolgozatírás támogatásának lehetőségeiről. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 103–118). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_5

A kulturális közösség-szervezés területének megújuló és rokon egyetemi képzései Magyarországon, Franciaországban és Svájcban: Nemzetközi kitekintés

Juhász Erika¹, Márkus Edina¹, Benkei-Kovács Balázs²

¹ Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék, Debreceni Egyetem

² Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_6

Tanulmányunk célja, hogy a hazánkban 2017-ben elindult közösség-szervezés BA alapszakhoz tradicionálisan rokon szakterületnek számító szociokulturális animáció képzés sajátosságait áttekintsük Franciaországban és Svájcban. Továbbá az elemzésünket az összehasonlító neveléstudományi alapelveknek megfelelően (Maróti, 2010) azzal a céllal készítsük, hogy a külföldi képzések jógyakorlatait és innovációit láthatóvá tegyük a hazai szakemberek részére. A francia és a magyar háttérelmzés kitér a vizsgált egyetemi szakok felvételi adataira és munkaerőpiaci vonatkozásaira. Erre a svájci egyetemi képzések esetében nem törekszünk, itt egy vertikális áttekintést kívánunk adni a kulturális képzések innovatív jellegzetességeiről, az alapszakoktól kiindulva a doktori fokozat szintjéig. Az elemzés során a szakirodalmi források és a statisztikai adatbázisok mellett számos intézményi honlapot is forrásként kezeltünk a jógyakorlatok bemutatása során. Eredményeinket hazai kontextusban a képzésfejlesztés területén lehet a jövőben hasznosítani.

Bevezetés

A jelen összefoglaló célja, hogy a közösség-szervező szakterületen a hazai képzésekkel rokonságban álló egyetemi képzést, képzéseket mutasson be Franciaországban és Svájcban. A magyar felsőoktatási rendszerhez hasonlóan (Juhász & Pete, 2023) az elmúlt évtizedben a szakterületen belül a francia felsőoktatási rendszerben is komoly képzési reform zajlott le. Ennek eredményeképpen 2021-ben megszületett a duális képzési alapokon nyugvó *Bachelor Universitaire de Technologie* (BUT) képzési típuson belül a Társadalomfejlesztési szakmai alapszak (BUT CS -

Carriere sociale) Szociális és szociokulturális animáció szakiránya (*Parcours animation sociale et socioculturelle*).

Svájcban pedig arra találunk jó példát, hogy a közösségsszervező kulturális képzésekkel rokon egyetemi alapszak oktatását duális jellegű, gyakorlatorientált, erős szakmai profillal és kapcsolatrendszerrel rendelkező felsőoktatási intézmények (*haute écoles spécialisées*) biztosítják az érdeklődők számára. Emellett a svájci felsőoktatáson belül nagyon jól megfigyelhető és kiemelésre érdemes a kulturális területen belül az egyetemi képzések hierarchikus tagozódása.

A tanulmányunk elméleti háttérében az összehasonlító neveléstudományi kutatások állnak (Maróti, 2010), amelyek kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a nemzetközi jogyakorlatok összehasonlításának és bemutatásának a lokális szintű oktatási reformok további finomítása céljából.

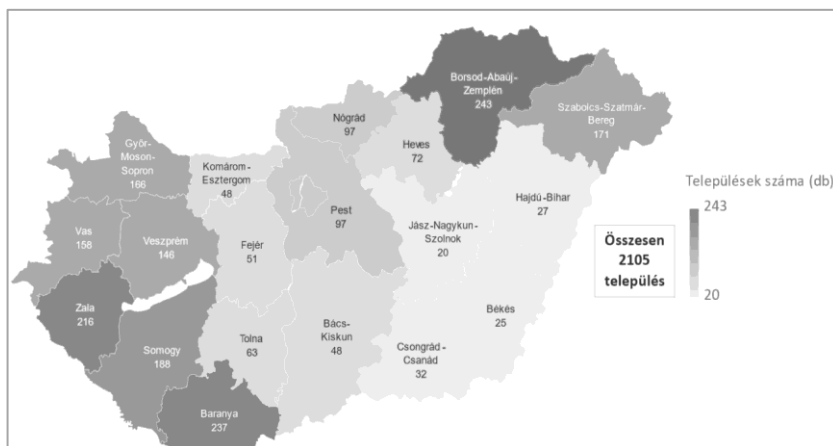
A vizsgálat elején szeretnénk ugyanakkor megjegyezni, hogy az egyetemi szakok a különböző országokban szakterületünkön, a közművelődési és kulturális intézményrendszer eltérő sajátosságaiból kifolyólag nem feleltethetők meg teljesen egymásnak. A közösségsszervezés alapszakra belül a kulturális közösségsszervező szakirányos oktatási tartalom leginkább a francia kultúrkörben elterjedt, és nagy hagyományokkal rendelkező szociokulturális animáció területével áll leginkább rokonságban. Pordány (1996) felhívja a figyelmet arra, hogy a szociokulturális animáció és a hazai közművelődés hasonlóságával már a 80-as évektől tisztában vannak a hazai kutatók (többek között az általa idézett Udvardi Lakos Endre), azonban a területnek a kutatása a 90-es években visszaszorult. Tanulmányunk újdonsága, hogy a háromciklusú bolognai képzési rendszer és a tanulási eredményalapú szemlélet korszakában végezzük kutatásunkat, ami az elméleti kutatás innovatív jellegét adja.

Hazai körkép a közösségszervezés BA egyetemi képzésekről

A magyar felsőoktatásban a közművelődési, kulturális közösségszervezői szakterülethez alapvetően három egyetemi képzés köthető: a belépési szint a közösségszervezés BA alapszak, amely kulturális közösségszervező, ifjúságszervező és humánfejlesztő szakiránnyal indult 2017-ben. Az egyetemeken mesterszínten kulturális mediáció MA és andragógia MA képzéseken lehet továbbtanulni, tudományos doktori képzések terén pedig elsősorban neveléstudományi doktori programok várják a szakembereket (Juhász & Pete, 2023). (A hazai közművelődési szakterületnek korábban önálló egyetemi képzése 2005 előtt indult, a bolognai reformot megelőzően, 2006 és 2016 között a közművelődési szakterület ismeretei meghatározó módon az andragógia BA alapszak keretében voltak elsajátíthatóak a hazai felsőoktatásban.)

1. ábra

Szakemberhiány megyei eloszlása a KFKP előtt (2020. június)



Forrás: Juhász & Pete, 2021, p. 7.

A 2016/2017. évi képzési reformnak az egyik fontos oka volt az az országos szintű szakemberhiány, ami a hazai közművelődési intézmények

körében volt tapasztalható (1. ábra): a több mint 3000 állami közművelődési intézmény regionális szinten jelentős hiánnyal rendelkezett a szakképzett munkavállalók tekintetében 2020 előtt.

„2020 tavaszán még nem volt meg az 1997. évi CXL. törvény szerint kötelező szakirányú végzettségű közművelődési szakember, illetve nem megfelelő végzettséggel foglalkoztatott munkatárs látta el a szakmai feladatokat a közösségi színtereken, közművelődési intézményekben” (Juhász & Pete, 2023, p. 38). Ezt részben a Nemzeti Művelődési Intézet Közművelődési Foglalkoztatási és Képzési Programjával sikerült orvosolni, így az országos szakemberhiány jelentősen mérséklődött.

A közösségszervezés alapszak a fentiekből következően is jelentős népszerűségnek örvend hazánkban a hazai egyetemi képzési palettán (1. táblázat). A 2017. évi indulásához képest a felvételt nyert hallgatók aránya már 2018-ban megduplázódott, majd 2023-ra megháromszorozódott, és éves szinten 900 fő feletti létszámmal stabilizálódott. A felvett hallgatók képzését országos lefedettséggel 2024-ben már 13 egyetem biztosította. (Oktatási Hivatal, n.d.)

1. táblázat

A közösségszervezés (BA) szak felvételi adatai (2017–2023)

Év	Jelentkező hallgatók száma (fő)		Felvett hallgatók száma (fő)		Keresztféléves felvételi időszakban felvettek száma (fő)	Összes felvett hallgató száma (fő)
	Általános felvételi eljárás	Pótfelvételi eljárás	Általános felvételi eljárás	Pótfelvételi eljárás		
2017	1 170	33	346	14	n.a.	360
2018	1 912	45	565	29	8	602
2019	1 950	37	594	20	0	614
2020	2 016	42	646	28	8	682
2021	1 899	29	694	21	10	725
2022	2 193	41	781	33	5	819
2023	3 050	136	917	111	4	1032

Forrás: Saját összeállítás az Oktatási Hivatal (n.d.) adatai alapján

A közösségsszervezés alapszak a hazai egyetemi képzések nagy gyakorlatigényű, de nem duális jellegű szakjai közé tartozik (Kováts & Derényi, 2023). A hazai közösségsszervezés BA alapszak szakirányai közül a jelen nemzetközi vizsgálat tekintetében elsősorban a kulturális közösségsszervezéssel kapcsolatos rokonságot keressük a francia és a svájci egyetemi képzések körében.

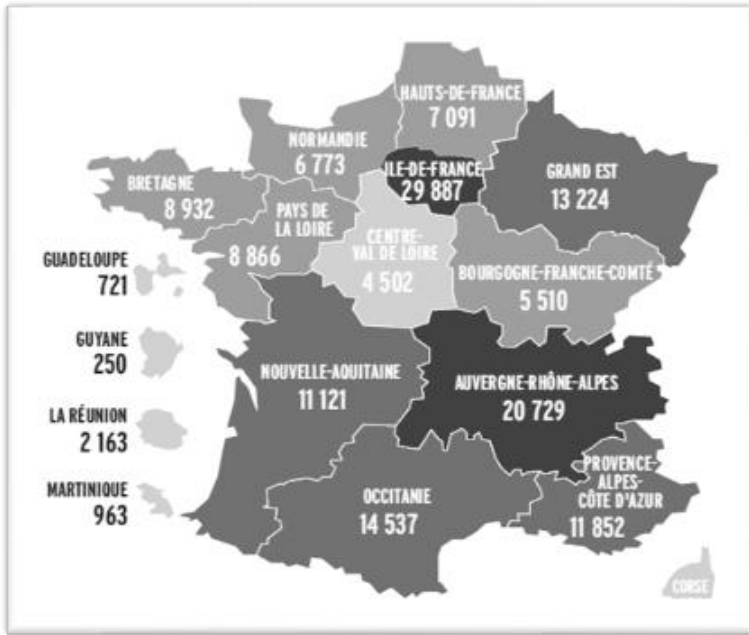
Franciaországban az animáció szakterülete a munkaerőpiacon és a képzés egyetemi megújulása

A hazai statisztikai kimutatásokhoz hasonlóan azt láthatjuk, hogy a közművelődés területével rokon animáció és azon belül a szociokulturális animáció munkaerőpiaci jelenléte meghatározó a francia kulturális intézményrendszerben (2. ábra). A munkavállalók száma dinamikusan növekedett az elmúlt két évtizedben a területen: amíg 1999-ben mindössze 69 ezer főt foglalkoztattak animátori munkakörben, 2003-ban már átlépte a 100 ezer főt a foglalkoztatottak száma, 2011-ben a 125 ezer foglalkoztatottat, majd 2017-re a szakterületen 147 ezer 600 munkavállalót regisztráltak (Onisep, 2019).

Ennek az intenzív munkaerőpiaci igénynek is köszönhető a 2021-ben indult Társadalomfejlesztés szakmai alapképzési szakon belül (*Bachelor professionnelle BUT Carrières sociales*) a szociokulturális animáció szakirány (*Parcours animation sociale et socioculturelle*) népszerűsége az egyetemi szektorban. Franciaországban már a felvételikor meg kell jelölni a szakmai alapszakok esetében a választott szakirányt, így készülhet erről a képzési irányról pontos statisztikai kimutatás (Ministère de l'Enseignement, n.d). A BUT Animációs szakirányának idősoros felvételi adatai alapján (2. táblázat) megállapítható, hogy évente országos szinten 800 fő körüli hallgatói létszám kapcsolódik be a képzésbe, amelyeknek négyötöd része a női egyetemista populációt gazdagítja.

2. ábra

Az animáció területén elhelyezkedők megoszlása Franciaországban (2018)



Forrás: Onisep, 2019, p. 3.

2. táblázat

A BUT Animációs szakirányának felvételi adatai (2021–2023)

A felvételi eljárás éve	Intézményi kapacitás (fő)	Felvett hallgatók száma (fő)	Általános felvételi eljárásban felvettek (fő)	Pótfelvételi eljárásban felvettek (fő)	Felvett női hallgatók száma (fő) (és aránya)
2021	796	747	702	36	592 (79%)
2022	775	731	709	22	588 (80%)
2023	822	748	696	49	612 (81,80%)

Forrás: Saját összeállítás Ministère de l'Enseignement (n.d.) adatai alapján

A Társadalomfejlesztési alapszak (*BUT Carrieres sociales*) öt különböző szakiránnyal indul a francia felsőoktatási rendszerben: az

animáció és szociokulturális animáció (*Animation sociale et socioculturelle*), a fenntartható város és vidékfejlesztés (*Villes et territoires durables*), az egészségügyi és szociális intézmények menedzsmentje (*Coordination et gestion des établissements et services sanitaires et sociaux*), a szociális munka (*Assistant social*) és a gyógypedagógia (*Éducation spécialisée*) területein (Bolou-Chiaravalli et al., 2023).

A társadalomfejlesztő alapszak animációs szakirányát 2023-ban országos lefedettséggel 17 felsőoktatási intézmény indította el, amelyek közül 15 Franciaország európai területén (3. ábra), további két képzőintézmény pedig a tengerentúli területeken (Guadeloupe szigetén és Francia Guyana-ban) működik.

3. ábra

A szociokulturális animációs képzést indító egyetemi intézmények térbeli megoszlása



Forrás: Ministère de l'Enseignement (n.d.)

A szakmai alapszakos egyetemi képzés (*BUT bachelor professionnel*) a francia felsőoktatás innovatív elemeként 2021-től indult útjára, egy közel fél évtizedes előkészítő- és fejlesztőmunka eredményeként (Tralongo, 2023). Az új képzési forma középpontjába a duális képzésnek egy innovatív módszertana került: a projektalapú oktatási eszköztárat középpontba állító tanítás, valamint a csoport- és önértékelésre és a kompetencia alapú portfólióra épülő mérés-módszertan (Bolou-Chiaravalli et al., 2023).

Azon felsőoktatási intézmények, amelyek létrehozták ezt a fajta gyakorlatorientált képzést, az egyetemi szférának egy nagy hagyományokkal és önálló identitással rendelkező intézménytípusából kerültek ki: a 60-as évek óta működő speciális szakfőiskolák (*IUT – Institut Universitaire de Technologie*) hálózatából. Ezen felsőoktatási intézmények stratégiájában kiemelt fókuszot kap a képzés gyakorlati jellege mellett a régiókkal (ezen belül kiemelten a regionális tanácsokkal) és a helyi munkavállalókkal és munkaadói szervezetekkel való intenzív kapcsolat (Tralongo, 2023).

A szakmai bachelor alapszakokról szóló jogszabályi rendeletet 2021 májusában adták ki, amelyben a képzési szakterületeket pontosan meghatározva az IUT intézménytípushoz kötötték a képzést (*Arrêté du 27 mai, 2021*). Franciaországban több mint 100 ilyen felsőoktatási képzőhely működik, amelyek 24 különböző szakmai alapszakon folytatnak képzéseket. (Ezen intézménytípusnak a korábban népszerű, kétéves felsőfokú szakképzési szintnek megfelelő képzését (*Diplôme universitaire de technologie - DUT*) pedig kivezették az oktatási rendszerből.)

Az oktatási módszerek, tanulási utak és a mérés-módszertan tekintetében számos újdonságot hozott ez az új típusú, duális egyetemi képzési típus (Bolou-Chiaravalli et al., 2023): a szak tananyagtartalmának kidolgozásakor reflektív önértékelésre épülő mérőpontokat kellett létrehozni minden évfolyamon a curriculumon belül, a gyakorlati

kurzusokhoz kapcsolódóan. A képzési módszertan részletes, gyakorlati bemutatására és a hallgatói önértékelések empirikus adatfelvétellel egybekötött elemzésére Bolou-Chiaravalli és kollégái 2023-ban két egyetemi szakmai alapszakot választottak ki: a szociokulturális animáció és az informatikai képzés esetpéldáit. A bemutatott esetekben egy-egy gyakorlatorientált egyetemi kurzuson két köztes és egy záró önértékelési mechanizmus kerül beépítésre, amelyek egy-egy elvégzett projektfeladathoz kapcsolódnak. (A szociokulturális animáció esetében ez egy intézményi partnerség kidolgozása és menedzselése, az informatikai képzés esetében egy önálló weblap létrehozása és fejlesztése). A projekteredmények értékelése mellett folyamatos feladat az önértékelés is. Tehát az önreflexió folyamatosan jelen van az egyéni tanulási-fejlődési utakon azért, mert ezen kompetencia készlet, annak kialakítása és stabilizálása a képzés végéig, a záró portfólió elkészítésig egy szükséges előfeltétele annak, hogy a hallgatók a portfólióikat sikeresen meg tudják védeni. A képzés végén a hallgatókra vár az önreflektív munka az egyéni portfóliók kidolgozása során, amelyben szakmai munkájukat és fejlődésüket összevetik és összekapcsolják az előírt tanulási eredményekkel. A képzés során a kiemelt fontosságú gyakorlati kurzusokat mérési pontokkal összekapcsolt tanulási egységeknek (*SAÉ - Situations d'Apprentissage et d'Évaluation* – Tanulási és értékelési gyakorlatoknak) nevezik (Bolou-Chiaravalli et al., 2023). A hallgatóknak a saját tanulási eredményeiket három dimenzió mentén kell értékelniük kvalitatív jelleggel: a) a projektfeladatok történései és eseményei szempontjából (cselekvés-„agir”); b) a tanulási folyamatban bekövetkező tudásgazdagodás tekintetében („*apprendre*”) és c) a projekt eredményeinek elemzése és jövőbeni felhasználhatósága tekintetében („*analyser et se projeter*”) (Bolou-Chiaravalli et al., 2023, pp. 133–137).

Ez a szemlélet és módszertan a korábbi IUT-kben megszerezhető képzettségeknél gyakorlatorientáltabb, jobban épít a projektalapúságra, és

a hallgatókat – az értékelő funkciókkal történő felhatalmazása révén – saját tanulási útjuk menedzserévé is teszi. Bolou-Chiaravalli és munkatársai (2023) szorgalmazták ugyanakkor a területen az egyetemek között szektorális munkacsoportok létrehozását, és kevésbé javasolják mind szakirodalmi, mind tapasztalati eredményekre építve a csoporttársak általi értékelés intenzív bevezetését.

Svájci rokon egyetemi képzések

Svájc képzési kínálatának áttekintése mindig érdekes, az EU területén elhelyezkedő független állam számos innovatív joggyakorlatot vesz át a szomszédoktól, és az országon belüli három nyelv és kultúrkör keveredése még inkább sajátossá teszi felsőoktatási rendszerét. Svájc emellett igyekszik alkalmazkodni az Európai Oktatási Térséghez, de ezt egyedi megoldásokkal teszi. A svájci statisztikák nem kerülnek összehasonlításra a magyar és a francia adatokkal, mivel a svájci statisztikai hivatal (Budesamt für Statistik, n.d.) nem publikálja részletesen az egyetemi szakok felvételi adatait, azok csupán szakterületi bontásban érhetőek el.

Svájcban a közösségsszervezés alapszak tartalmi ismereteit részben lefedő képzési programot a Szociális Munka BA (*Bachelor en Travail Social*) képzés keretein belül, a szociokulturális animáció („*animation socioculturelle*”) szakirányon találunk. A képzést a *Fachhochschule Westschweiz* (*Haute école spécialisée de Suisse occidentale*) hálózatos formában működő főiskola négy városban található campusán is akkreditálta: Genfben, Fribourgban, Lausanne-ban és Sierre-ben (Fachhochschule Westschweiz, n.d.). Az intézménytípus jellegét tekintve hasonló a franciaországi modellhez: a szociokulturális animációs képzés megvalósítója egy duális képzési profillal rendelkező felsőoktatási intézmény, amelyet szakfőiskolának fordíthatunk legpontosabban. (Svájcban összesen három egyetemi képzéseket nyújtó

intézménytípus működik: a szakfőiskolák hálózata mellett található tíz kantonális egyetem (*haute école universitaire*), a harmadik típusba pedig a tanárképzésre fókuszáló pedagógusképző főiskolák tartoznak (*haute école pédagogique*) (Bundesamt, n.d.).

A szociális munka egyetemi képzés strukturálisan öt átfogó tematikus pillérből áll: általános alapismeretek (60 kredit); szakirányos ismeretek (25 kredit); szabadon választható kurzusok (20 kredit); gyakorlati munka (60 kredit); valamint a diplomamunka elkészítése (15 kredit). A képzés szempontjából kiemelendő jelentőségű annak gyakorlatorientáltsága: a szakmai gyakorlat a 180 kreditnek harmadát adja (60 kredit), a törzsképzés és a szakirányos ismeretek pedig nem érik el a teljesítendő kreditek felét sem (85 kredit az elméleti alapozás). A diplomamunka elkészítése szintén mérhető kreditekben – és a teljes képzési volumenben belül a munkaterhelés közel 10%-ának feleltethető meg, súlya 15 kredit (Fachhochschule Westschweiz, n.d.). (Ezzel szemben egy megvizsgált hazai intézményben a szakmai gyakorlat értéke összességében 24 kredit, a szakdolgozat pedig 3 kredittel van honorálva. Ez a teljes képzésen belül mindösszesen 27 kredit, ami az összes alapszakos tanulmányi kredit 15 %-át teszi ki.)

A képzés három szakiránya: a szociokulturális animáció („*animation socioculturelle*”), a szociális munka („*service social*”) és a szociális nevelés („*éducation sociale*”). A legnépszerűbb ezek közül az első szakirány, melynek célja, hogy az állampolgárokat aktivizálva és mobilizálva különféle kulturális, szabadidős vagy oktatási célú projektekbe vonja be, illetve azok kezdeményezésére bátorítsa. Ez az elképzelés hasonló az 1997. évi CXL. törvény iránymutatásaihoz, amelynek egyik célja, hogy a művelődő közösségek létrehozásakor minél inkább aktivizálják az állampolgárokat a közművelődési szakemberek, hogy később ők váljanak a helyi közösségek motorjaivá (Juhász & Pete, 2023). A szakirány végzettjei szabadidőközpontokban, kulturális intézményekben,

bentlakásos szociális és egészségügyi intézményekben, egyesületekben és önkormányzatoknál tudnak elhelyezkedni (Fachhochschule Westschweiz, n.d.).

A Bázeli Egyetem mesterprogramja a kulturális menedzsment területén (*MAS in Kulturmanagement*) komoly hagyományokkal rendelkezik. A negyedszázada folyó képzést 2016-ban modernizálták, így ma már moduláris felépítésű, a kétéves tanulmányi idő végén pedig a diplomát 70 kredit teljesítésével lehet megszerezni. A képzési programot kizárólag levelező formában indítják, kéthetente két-két napon tömbösítve oktattva adják át a tananyagot a hallgatóknak. A jelentkezők közé a kulturális területen munkatapasztalattal rendelkező szakembereket várnak, különféle alapképzettséggel (Universität Basel, n.d.).

A képzés tanterve négy nagyobb egységből épül fel: 1. Alapozó modul – kulturális menedzsment (30 kredit); 2. Kultúrpolitika és kulturális jog (12 kredit, kötelező); 3. Digitális kultúra (12 kredit, választható) vagy Innovációmenedzsment (12 kredit, választható); 4. Záró modul – kulturális menedzsment (16 kredit). A 12 kredites választható tanulmányi blokk biztosítja a specializáció lehetőségét: digitális vagy innováció-fejlesztési irányban.

A Bázeli Egyetem vezetősége büszke a képzés hagyományaira és eredményeire: 2002-től minden évben online kiadványokban megjelentetik a képzés során született diplomamunkák összefoglalóit. A diplomamunkák sajátossága, hogy nem egyénileg, hanem csoportos projektmunka keretében készülnek el. Kettő–négy hallgató közösen adja őket be, reflektálva a szakmai tapasztalatokra, illetve feladatuk, hogy valamilyen típusú innovációra vagy fejlesztésre tegyenek megalapozott javaslatot egy-egy konkrét kulturális intézmény vagy rendezvény kapcsán. 2017-ben például az alábbi címmel születtek szakdolgozati projektmunkák (Universität Basel, 2017):

- Kulturális üzleti terv az Albert Anker Központ számára;

- A burgdorfi Franz Gertsch Múzeum kiállítása: stratégia egy monografikus múzeum tárlatának kialakításához;
- A Luzern Strings Zenei Fesztivál imázsának pozicionálása kvalitatív vizsgálatra támaszkodva;
- Adománygyűjtés a szépirodalmi kocsmaák számára;
- Látogatás Luzernban – A helyi turizmus intézményi szereplőinek együttműködése a Luzerni Történelmi Múzeum Viktória királynő kiállítása kapcsán.

A Bázeli Egyetem megoldása hazai szempontból talán még utópisztikusnak tűnhet. Nehéz elképzelni, hogyan lenne lehetséges a jól megszokott individualista szemléletet félretéve hitelt adni a közös munka és alkotás értékének az egyetemi szférában. Pedig lehet, hogy ez lesz a jövő: a jól megszokott akadémiai papírgyártás helyett élő és megvalósított projektmunkák készítése csoportosan, megosztott felelősséggel és szaktudással, amelyek egyből be is vethetőek utána a szakterületi gyakorlatban, és megemelik – az egyetemek innovációs potenciálja révén – a kulturális programok minőségét, hatékonyságát, illetve látogatottságát.

A Sankt Gallen-i Egyetem nemzetközi interdiszciplináris doktori programot gondoz Kultúraelmélet és szervezettefejlesztés (*Organisational Studies and Cultural Theory*) néven a Bölcsész- és Társadalomtudományi Doktori Iskola berkein belül (*School of Humanities and Social Sciences, SHSS*). Az egyetem alapvetően gazdasági doktori programokat kínáló képzési palettáján ez egy különleges képzés, melyet 2007-ben indítottak útjára, a program népszerűségét fémjelzi a magas hallgatói létszám, jelenleg 90 hallgató folytatja itt továbbképzését (University of St. Gallen, n.d.). (Azon hallgatóknak, akik nem mester szintű közgazdász végzettséggel rendelkeznek, kiegészítő modulok elvégzését írja elő az egyetem.)

Összegzés

A francia és a svájci képzési modellek tanulmányozása révén más-más tanulságot szűrhetünk le a hazai képzésfejlesztés számára: Franciaországban a jelentős népszerűségnek örvendő Társadalomfejlesztési alapszak (*BUT Carrières sociales*) esetében példaértékűnek tekinthető a portfólió alapú szakdolgozatok módszertana és a tanulási folyamatba a projektmunka és a reflektív értékelés módszerek beépítése, ami szorosan összekapcsolódik a tanulási eredmény alapú szemlélet megvalósításával. A svájci egyetemi képzések többszintű elemzése pedig rámutat arra, hogy a kulturális szektor munkaerőpiacán létjogosultság és igény van az alapszakos képzés mellett menedzseri szinten a mesterszakos és a doktori szintű egyetemi képzésekre is, illetve hogy a saját közreműködéssel megvalósított kulturális projektek elemzése is lehet egy egyetemi diplomamunka tárgya, akár még csoportos formában is.

Zárásképpen szeretnénk hangsúlyozni, hogy a hazai közösségszervezés képzés kulturális közösségszervezős szakiránya csak részben áll rokonságban a tanulmányban körbejárt szociokulturális animáció képzéssel. Ugyanakkor az egyetemi képzések duális jellegének erősödésével érdemes a svájci és a francia példát a fejlesztés szempontjából a jövőben is nyomon követni, különös tekintettel az értékelési rendszereikre és kimeneti szabályozásaikra.

Irodalom

- Arrêté du 27 mai 2021 relatif aux programmes nationaux de la licence professionnelle „bachelor universitaire de technologie” [2021. május 27-i rendelet a BUT egyetemi képzési programokról]. (2021). JORF, 0133.
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2021/5/27/ESRS2114777A/jo/texte>
- Bolou-Chiaravalli, C., Bournel-Bosson, M., & Lasne, A. (2023). Professionnalisation et processus réflexif dans le nouveau diplôme proposé par les IUT: le Bachelor Universitaire de Technologie [A szakmaiság és a reflektív folyamatok az IUT-k által kínált új diploma, a

- Bachelor Universitaire de Technologie keretében]. *Communication & professionnalisation* 13(1), 123–142. <https://doi.org/10.14428/rcompro.v13i13.65433>
- Budesamt für Statistik (Statistikai Hivatal – Svájc). (n.d.). *Situation et taille des hautes écoles en Suisse en 2023: Actualisation de cartes* [A svájci felsőoktatási intézmények helyzete és mérete 2023-ban: Térképek frissítése]. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation.gnpdetail.2024-0156.html>
- Fachhochschule Westschweiz. (n.d.). *Travail social* [A szociális munka alapszak bemutatása]. <https://www.hes-so.ch/bachelor/travail-social>
- Juhász, E., & Pete N. (2021). Több mint 1700 fővel erősödött a hazai közművelődési szakemberhálózat. *SZÍN*, 26(4), 8–14.
- Juhász, E., & Pete, N. (2023). *A közösségi művelődés képzési és továbbképzési rendszere*. Nemzeti Művelődési Intézet.
- Kováts, G., & Derényi A. (Szerk.). (2023). *A magyar felsőoktatási duális képzés első évtizede: Eredmények, kockázatok, lehetőségek*. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Maróti, A. (2010). *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (n.d.). Explorer les données du Parcoursup [Felsőoktatási felvételi adatok Franciaországban]. https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/parcoursupdate_2022/?disjunctive.fili&sort=tri&q=BUT%20-%20Carri%C3%A8res%20sociales%20Parcours%20animation%20sociale%20et%20socio-culturelle
- Oktatási Hivatal. (n. d.). *Felsőoktatási felvételi információs portál*. www.felvi.hu
- Onisep. (2019). *Les métiers de l'animation* [Az animáció szakmaképe]. <http://www.cpnfanimation.fr/>
- Pordány, S. (1996) A szociokulturális animáció oktatása és gyakorlati alkalmazása Magyarországon. *SZÍN*, 13(6), 17–20.
- Tralongo, S. (2023). Les instituts universitaires de technologie: des spécificités originelles aux transformations récentes [A műszaki egyetemi intézetek: Az eredeti sajátosságoktól a legújabb átalakulásokig]. *Diversité* 202(1), 1–13. <https://doi.org/10.35562/diversite.3871>
- Universität Basel. (2017). *Abschlussarbeit MAS Kulturmanagement* [Kulturális diplomaprojektek]. <https://kulturmanagement.philhist.unibas.ch/de/studienangebot/diplomarbeiten/#c1031>
- Universität Basel. (n.d.). Kulturmanagement studieren in Basel [Kultúramenedzsment oktatása a Baseli Egyetemen]. <https://kulturmanagement.philhist.unibas.ch/de/studienangebot/mas-kulturmanagement/>
- University of St. Gallen. (n.d.). *Organisational Studies and Cultural Theory (MOK) doctoral program* [Szervezeti tanulmányok és kulturális elmélet doktori program]. <https://www.unisg.ch/en/university/schools/school-of-humanities-and-social-sciences/teaching/dok/>

Helyes hivatkozás (APA)

- Juhász, E., Márkus, E., & Benkei-Kovács, B. (2025). A kulturális közösségszervezés területének megújuló és rokon egyetemi képzései Magyarországon, Franciaországban és Svájcban: Nemzetközi kitekintés. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 119–133). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_6

Turizmus-vendéglátás szakos hallgatók attitűdje és gondolkodása a vállalkozások világáról: Születni kell rá, vagy tanulni is lehet?

Szalók Csilla¹, Erdélyi Éva²

¹ Turizmus Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

² Üzleti Elemzés Módszertan Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_7

Az egyetemi hallgatóknak a felsőoktatási évek nyújtják az átmenetet a diákság és a munka világa között, az első munkatapasztalatok és az egyetemen tanultak között. Meghatározóak a belső motivációk és külső tényezők, azon belül a felsőoktatás hatása is. A kutatás célja feltárni, hogy a felsőoktatásban tanultaknak van-e olyan hatása a turizmus-vendéglátás szakos hallgatókra, hogy vállalkozói jövőt tervezzenek, vagy erre más tényezők hatnak inkább. A kutatás fókuszában a hallgatók vállalkozási motivációjának vizsgálata és ezen belül a KKV-k a turizmusban és vendéglátásban tantárgy jelentősége van. Az adatgyűjtés az egy félévben e tantárgyat tanuló 214 hallgató kérdőíves felmérése alapján történt. Megkérdeztük a vállalkozói létről alkotott véleményüket, voltak kérdések a belső motivációjukra és külső tényezőkre vonatkozóan is. A különböző tényezők hatását és a köztük lévő kapcsolatokat statisztikai módszerekkel elemeztük. Megállapítható, hogy a hallgatók vállalkozási hajlandóságában nagy szerepe van a külső és belső motivációnak egyaránt. Meghatározó a környezet, ahonnan érkeznek a felsőoktatásba és az ott tanultak is. A BGE turizmus-vendéglátás szakos hallgatóira általában jellemző, hogy ismernek a környezetükben vállalkozókat, többségüknek a családjában is van. Meg tudják valósítani elképzeléseiket és kockázatvállalók a jó eredmény reményében; vannak ötleteik, amire vállalkozást lehetne építeni. Többen gondoltak már arra, hogy vállalkozásba kezdjenek, és egy vállalkozásban előbb-utóbb inkább vezetőnek tudnák magukat elképzelni, mint beosztottnak. A hallgatók megfogalmazzák, hogy szerintük mitől sikeres egy vállalkozás, mik egy vállalkozó jó tulajdonságai. A felsőoktatás vállalkozói életre ösztönzi a kezdeményezőbb hallgatókat és azokat, akik alkalmasnak tartják magukat erre, továbbá más ezzel kapcsolatos véleményükre is hat, felkészítve őket a munkaerőpiacon.

Bevezetés

A hallgatók a felsőoktatásban készülnek fel a munkaerőpiacon való helytállásra. Bár sokan dolgoznak a tanulmányaik alatt is, a felmérések szerint (Berde & Remsei, 2023) a hallgatók több, mint 50%-a számára a

felsőoktatás nyújtja az átmenetet a diákság és a munka világa között. Az esetleges első munkatapasztalatuk mellett a felsőoktatási éveknél van szerepe abban is, hogy milyen munkahelyet választanak, milyen munkakörben és jogviszonyban fognak dolgozni. A turizmus oktatás gyakorlatorientált képzési terület, sokoldalú készségeket, interkulturális tudást, gyakorlati készségeket és tapasztalatokat igényel (Jenkins, 2020). A komplex és sokoldalú szakmai tudás, a vendégkapcsolatok menedzselése, a hatékony kommunikáció és a konstruktív problémamegoldás, a különböző típusú szolgáltatókkal való eredményes együttműködés kulcsfontosságú a sikerhez. A kompetenciafejlesztés a turizmus oktatásban speciális, multidiszciplináris megközelítést kíván. A gyakorlatorientált oktatással olyan kompetenciák fejlesztése lehetséges, amelyekkel hallgatóink eligazodnak ebben az összetett iparágban, valós piaci körülmények között sikerrel tájékozódhatnak, és amelyek közvetlenül alkalmazhatók a munkaerőpiacon. Kutatásunkban a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók vállalkozási hajlandóságát, motivációit vizsgáljuk, a vállalkozói létről alkotott véleményüket tárjuk fel. A hallgatók megfogalmazzák, hogy szerintük mitől sikeres egy vállalkozás, mik egy vállalkozó jó tulajdonságai. Kérdőíves felmérés keretében kapunk választ arra, hogy milyen motivációk befolyásolják őket a felsőoktatásban és környezetükben, melyek a meghatározó tényezők, mit tartanak fontosnak a döntéseik során.

A kutatás elsődlegesen arra irányul, hogy a felsőoktatásban tanultaknak és azon belül a *KKV-k a turizmusban és vendéglátásban* tantárgynak van-e olyan ösztönző hatása a turizmus-vendéglátás szakos hallgatókra, hogy vállalkozói jövőt tervezzenek, vagy erre más tényezők hatnak inkább. A kutatás a következő kérdésekre kereste a választ: (1) Gondoltak-e a hallgatók már arra, hogy vállalkozásba kezdjenek, és ez mitől függ? (2) Melyek a vállalkozások indításához szükséges legfontosabb erőforrások? (3) Ösztönzik-e a hallgatókat az egyetemen tanultak arra,

hogyan vállalkozzanak, elegendőnek tartják-e a megszerzett ismereteket hozzá?

Szakirodalmi áttekintés

Motiváció és a motivációk típusai

A motiváció az emberek viselkedésének tudományos és mindennapi tevékenységének irányító elemeit foglalja magába. Reisz és munkatársai (2008, p. 245) megfogalmazásában „a motiváció fogalma mögött az a kérdés áll, hogy mi mozgatja, hogyan cselekszik az ember”.

Intrinzik és extrinzik, oktatással kapcsolatos motiváció

Réthy (2001) a tanulási motivációkat így különbözteti meg: intrinzik és extrinzik motiváció, valamint e kettő között a presztízismotiváció. Intrinzik motivációról akkor beszélünk, amikor a tanuló saját lelkiismerete miatt teljesíti a követelményeket. Az intrinzik motivációk esetében a tanulási tevékenység mozgatórugója a feladtból fakad. A tevékenység és a tanulás folyamata örömet okoz, és a tanulót a kíváncsiság, a felfedezés vagy a megértés öröme motiválja.

Az intrinzik motiváció olyan belső tendenciát jelent, amely a kihívás vagy az újdonság keresésében, a személy képességeinek bővítésében vagy gyakorlásában, valamint valami új felfedezésében vagy megtanulásában nyilvánul meg (Ryan & Deci, 2000). Vannak kutatók (Vallerand et al., 1992), akik az intrinzik motivációkat egyként értelmezték, és háromféle motivációtípust különböztettek meg. Ezeket úgy csoportosították, hogy irányulhatnak a megismerésre, a teljesítésre és az ösztönzés megtapasztalására. A megismerésre irányuló motiváció „úgy határozható meg, mint egy tevékenység végzésének ténye az öröm miatt, amelyet az ember tapasztal” (Vallerand et al., 1992, p. 1006), miközben új ismereteket szerez. A teljesítményekre irányuló intrinzik motiváció azt jelenti, amikor valaki „egy tevékenységet a megelégedettség miatt végez, megtapasztalt

kísérleteket tesz arra, hogy elérjen vagy létrehozzon valamit” (Vallerand et al., 1992, p. 1006). A harmadik típus az ösztönzés megtapasztalására irányuló intrinzik motiváció, amikor valaki azért végez egy tevékenységet, hogy ösztönző érzéseket tapasztaljon. Az intrinzik motiváció tehát minden esetben külső tényezők befolyása nélkül valósulhat meg, amikor az egyén csak a tevékenység végzésével járó eredményekért és elégedettségért végzi a cselekvést.

Az extrinzik motiváció különféle viselkedésmintákat foglal magába, de az intrinzik motivációval ellentétben a cselekvést az egyén nem saját magáért, hanem egy, a cselekvésen kívüli külső célért végzi. Ez lehet például egy jutalom elnyerése vagy büntetés elkerülése. Vallerand és munkatársai (1992) az önmeghatározás szintje alapján a külső motiváció három, egymással összefüggő szakaszát különböztetik meg. Az első a külső szabályozás, amikor a viselkedést kívülről irányítják, ilyenek a jutalmak és korlátozások. Az extrinzik motiváció második szakasza az introjektált szabályozás (amikor a cselekvést az önértékelés növelése vagy a szégyen elkerülése motiválja), ami az előbbi külső megfelelőinek internalizálása (Kiss, 2015). Ilyenkor a rajta kívülálló forrásból érkező értékeknek és normáknak megfelelően viselkedik akkor is, ha megszegése esetén nem kell számíttania külső negatív szankcióra. A harmadik extrinzik szakasz az identifikációs szabályozás, amikor valaki azért tanul, mert ez a fajta viselkedés fontos saját maga számára, különösen, ha ezt a viselkedést maga választhatja. Ezt identifikáción keresztül történő szabályozásnak nevezzük. Az extrinzik és intrinzik motivációk összefüggenek, és egyszerre játszanak fontos szerepet.

A hallgatók tanulási motivációja

A motivációk különböző típusait különböző tényezők határozzák meg. Azokat a tényezőket, amelyek alapján döntést hozunk egy viselkedés elkezdéséről vagy folytatásáról, motívumoknak nevezzük. Ezek azok a

célok, attitűdök, meggyőződések, társadalmi normák vagy egyéb tényezők, amelyek alapján a viselkedésünkről döntünk (Józsa & Fejes, 2010). A motivációk különösen fontos szerepet játszanak a felsőoktatásban, hiszen feltételezhetjük, hogy azok a hallgatók jelentkeznek egyetemi tanulmányokra, akik valóban tanulni szeretnének. A nagyobb szabadság és autonómia nem mindenre egyformán hat, erősítheti vagy gyengítheti a tanulási motivációt.

Magyarországon több tanulmány is foglalkozott az egyetemi hallgatók motivációinak elemzésével, egyetemünk hallgatóiról is készült tanulmány (Szabó et al., 2020). Gyakran alkalmazott vizsgálati módszer ma már az anonim, önkéntes kérdőív. Ezek közül az egyik legismertebb kutatás a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR). Az Állami Számvevőszék kiadott egy elemzést (Timár, 2017), amely összefoglalja a felmérések lényegét. A rendszer egy központilag összeállított kérdésblokk alkalmazásával méri a magyar felsőoktatás eredményeit, amely összehasonlíthatóvá teszi a különböző intézmények teljesítményét. A felmérés elsősorban a diplomával rendelkező hallgatók munkaerőpiaci helyzetét és karrierútját vizsgálja, valamint a munkavállalási és migrációs terveikre fókuszál (Galasi et al., 2006). Ez lehetőséget ad a felsőoktatási intézmények számára, hogy a visszajelzések alapján fejlesszék képzési programjaikat, többek között a saját vállalkozások indításában, a vállalkozói lét tervezésében (Petőné Csuka, 2014).

Motivációk a turizmus képzésekben: vállalkozóktól és szakemberektől tanulni

Egyetemünkön a turizmus képzés gyakorlatorientált, a szektor különösen igényli a gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező szakembereket. A gyakorlati oktatás kulcsfontosságú és meghatározó része a két féléves szakmai gyakorlat, amely nemzetközi tapasztalatok szerzésére is lehetőséget teremt. A képzés során csoportprojektek és esettanulmányok

segítik a valós életből vett problémák feldolgozását, hogy a hallgatók releváns és aktuális tapasztalatokat szerezzenek. A gyakorlati képzés erőssége, hogy az oktatók valódi sikeres vállalkozók, akik a vállalkozói élet kihívásait és megoldásait osztják meg a hallgatókkal. A gyakorlatorientált tanítás hatékonyságát a turizmus oktatásban több nemzetközi tanulmány hangsúlyozza. A valós tapasztalatok áthidalják az elmélet és a gyakorlat közötti szakadékot (Başaran, 2016). A tudás a tapasztalatok átalakításával jön létre, egyedisége és összetettsége a sokszínűségében rejlik (Čavlek, 2015).

A vállalkozói lét és az azzal kapcsolatos motivációk

A Global Entrepreneurship Monitor Nemzeti Jelentés alapján (Csákné Filep et al., 2024) a vállalkozói légkör értékelése stabilnak tekinthető az elmúlt évek adatait összevetve, viszont aggodalomra ad okot, hogy 2022-ben is alacsony szinten (28,2%) stagnált azok aránya, akik kedvező vállalkozásalapítási lehetőséget látnak a közeljövőben. A 2023-as szakértői értékelések alapján a vállalkozási ökoszisztéma állapotát mérő komplex mutató értéke Magyarországra vonatkozóan 4,5-re csökkent az előző évi 4,7-es értékről (az 1-től 11-ig terjedő skálán kielégítőnek tekinthető, ha legalább 5-ös értékű). Változás látszik a vállalkozási motivációkat vizsgálva. A 2023-as felmérés alapján egyértelműen és döntően a megélhetés biztosítása a legfontosabb vállalkozásindítási motiváció. Azonban kedvező irányt jelent a felmérés szerint, hogy bár minimális mértékben, de nőtt azok aránya, akik saját bevallásuk szerint rendelkeznek a vállalkozásindításhoz szükséges tudással, készségekkel, illetve tapasztalattal. Stabil a magyar lakosság vállalkozási aktivitása is. A 18–64 év közöttiek 10,4 százaléka tervez a következő három évben vállalkozást indítani, ami megegyezik a korábbi években mért aránnyal. Megállapították, hogy a vállalkozói lét és a vállalkozásoktatásban való részvétel szorosan összefügg, a vállalkozással rendelkezők közel kétszer

nagyobb eséllyel vettek részt vállalkozásoktatásban, mint a nem vállalkozók (Csákné Filep et al., 2024). A 2023-as előzetes adatok alapján hazánkban a 901 020 vállalkozás 99,9%-a minősül mikro-, kis- és közepes vállalkozásnak (KSH, 2024). A vállalkozások foglalkoztatáshoz, GDP-hez való hozzájárulása kiemelten fontos, kulcsszerepet játszanak a gazdaság versenyképességének növelésében. Mivel a vállalkozási hajlandóságot növelheti a vállalkozásoktatás, annak a tantárgynak a hallgatói képezik a vizsgálat tárgyát, akik ezt a turizmus-vendéglátás képzésen tanulják. A hallgatók vállalkozásra való felkészítése a szektorban általános vállalkozási és speciális szakmai ismeretek szintetizálásával érhető el, ennek ad keretet a *KKV-k a turizmusban és vendéglátásban* tantárgy.

Módszer

A KKV-k a turizmusban és vendéglátásban tárgy sajátosságai

A Budapesti Gazdasági Egyetem előintézményében a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolán az 1993/1994. tanévben az idegenforgalmi és szálloda szakon úttörőként indult el a *Kis üzleti vállalkozások* című tantárgy oktatása, majd folyamatos innovációs tevékenység eredményeként meghatározó törzstantárgy része lett a bolognai folyamat részeként létrejött turizmus-vendéglátás alapképzési szaknak.

A tantárgy oktatásának célja az egyetemi képzés rendszerében elsajátított általános vállalkozási és speciális szakmai ismeretek szintetizálása, a hallgatók felkészítése arra, hogy alkalmasak legyenek idegenforgalmi kis- és közepes vállalkozások megalapítására, elindítására, vezetésére és hatékony működtetésére. Az elmélet és gyakorlat integrálása, azaz az elmélet tanulása mellett a képzésbe épített gyakorlatok és a szakmai gyakorlat során megszerzett tapasztalatok együttes felhasználása teszi lehetővé a hatékony oktatást. Kiemelt szerepet kap a képzés során az üzleti terv készítése, a terv felépítésének,

tartalmi követelményeinek, a tervfejezetek összefüggéseinek megismerése. Cél a fiatalok vállalkozóvá válásának ösztönzése a sikeres vállalkozások és vállalkozók megismerésén és a legjobb gyakorlatok bemutatásán keresztül.

Résztvevők

A kutatási kérdések megválaszolására kérdőíves primer felmérés a legalkalmasabb módszer. Megvalósítása a Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán a *KKV-k a turizmusban és vendéglátásban* nappali, magyar nyelvű kurzus hallgatóinak segítségével történt. Összesen 333 diák tanulta ezt a tantárgyat a 2023/2024. tanév tavaszi félévében 11 gyakorlati kurzus keretében. A kérdéssorra 214 értékelhető válasz érkezett, amit a kutatás céljából elemzünk.

Az adatgyűjtés és adatelemzés módja

A kérdőív négy szakaszból állt, néhány nyitott kérdéstől eltekintve zárt kérdéseket tartalmazott, az adatfelvételhez egyszeres és többszörös választású kérdésekkel. A kérdések megválaszolása önkéntesen és anonim módon történt 2023. május első felében. Az első részben néhány háttérinformációt kérdeztünk meg a hallgatóktól, pl. a képzés hányadik félévét végzi, mi a neve, a lakhelye, és hogy a családjában, illetve ismeretségi körében van-e vállalkozó. A második szakaszban a vállalkozói létről alkotott véleményükkel kapcsolatos kérdések szerepeltek, pl. az, hogy szerintük mitől sikeres egy vállalkozás, kockázatot vagy lehetőséget lát benne inkább, melyek egy vállalkozó fő tulajdonságai. A harmadik szakasz kérdései a belső motivációjukra vonatkoztak, pl. meg tudja-e általában valósítani elképzeléseit, készít-e tervet céljainak eléréséhez és követi-e azt, vállalna-e kockázatot a jó eredmény reményében, kezdeményező szerepet játszik-e általában az órákon, volt-e már olyan ötlete, amire

vállalkozást/céget lehetne építeni (általában és a turizmus és vendéglátás területén), alkalmasnak tartja-e magát vállalkozni, gondolt-e már arra, hogy vállalkozásba kezdjen, egy vállalkozásban inkább vezetőnek vagy inkább beosztottnak tudná magát elképzelni, tudatosan fejlesztené-e a jövőben vállalkozási készségeit, ha lenne rá lehetősége, illetve ha lenne megtakarított pénze és ötlete, elindítana-e egy vállalkozást. A negyedik szakaszban a külső tényezőkről tettünk fel kérdéseket, pl. ismer-e a környezetében vállalkozókat, a felsőoktatás felkeltette-e az érdeklődését a vállalkozások iránt, a *KKV-k a turizmusban és vendéglátásban* című tantárgyon kívül, a felsőoktatásban találkozott-e a vállalkozói lét előnyeivel, elegendőnek tartja-e az oktatást ahhoz, hogy ha van egy jó ötlete, belekezdjen egy vállalkozás megvalósításába, vagy ha támogatásként kapna 5 millió forintot, belevágna-e egy vállalkozás elindításába.

A válaszok alapján készült adatbázist statisztikai módszerekkel elemeztük, leíró statisztikát és összefüggésvizsgálatot végeztünk. A kutatási kérdések megválaszolásakor a p-értékek alapján döntöttünk, 95%-os megbízhatósági szinten. Az online kérdőívet a Google Űrlapok alkalmazással, az elemzést a Microsoft Excel és az IBM SPSS programcsomag segítségével készítettük.

A primer kutatás eredményei

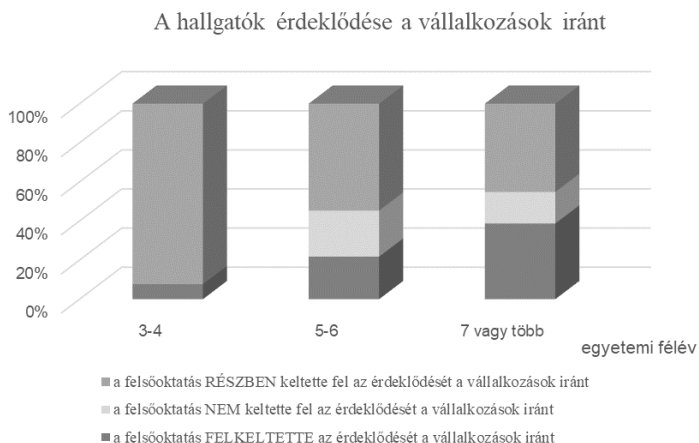
Az eredmények bemutatása a kutatási kérdések szerinti sorrendben történik. Először a háttérváltozók szerinti egyéni különbségek feltárását mutatjuk be. A kérdőívet kitöltő hallgatók 80%-a nő és 20%-a férfi, ami kb. tükrözi a hallgatói összetételt az évfolyamon. A különböző nemű hallgatóknak a kérdésekre adott válaszai között nincs szignifikáns különbség, kivéve az, hogy a nők inkább vállalnak kezdeményező szerepet az órákon ($p=0,014$), és a férfiak hajlamosabbak a kockázatvállalásra ($p=0,048$). A férfiaknak csak 21%-a érez kockázatot a vállalkozásokban, a

nőknek 36,84%-a. A legnagyobb kockázatot a Budapesten lakók látják benne (40,43%), de a vidéki városokban lakók is elég sokan (35,13%) ($p=0,046$). A többi kérdésre adott válaszokban nincs különbség a válaszadók lakóhelyének tekintetében.

A kitöltők 23%-ának a felsőoktatás felkeltette az érdeklődését a vállalkozások iránt, 56%-uknak részben, csak 21%-uknak nem. A felmérésben résztvevő hallgatók kb. 70%-a legalább hetedik féléves, a többiek ötödik és hatodik félévesek, csak néhányan harmadik vagy negyedik félévesek. A végzős hallgatókra a legjellemzőbb, hogy az egyetem felkeltette az érdeklődésüket a vállalkozások iránt (1. ábra). A kitöltők 68,22%-a válaszolta azt, hogy a *KKV-k a turizmusban és vendéglátásban* című tantárgyon kívül is találkozott az oktatásunkban (felsőoktatás) a vállalkozói lét előnyeivel. Fentiek alapján látható, hogy minél közelebb vannak a hallgatók tanulmányaik befejezéséhez, annál inkább gondolnak arra, hogy vállalkozásba kezdjenek.

1. ábra

A kitöltők vállalkozások iránti érdeklődése attól függően, hogy tanulmányuk mely félévében vannak

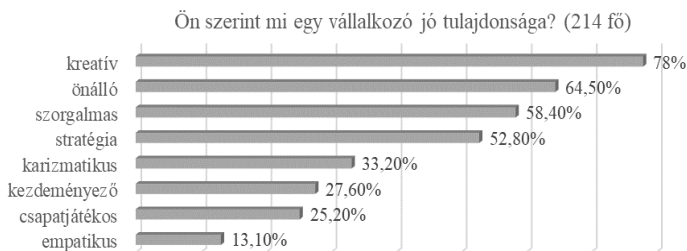


A hallgatók vállalkozói létről alkotott véleménye

A továbbiakban arra keressük a választ, hogy mitől függ még a tanulmányok előrehaladottságán kívül, hogy a vizsgált hallgatók vállalkozásindításra gondolnak. Ennek a megválaszolására feltettük azt a kérdést, hogy szerintük mikor sikeres egy vállalkozó, mit jelent számukra a vállalkozói lét, és milyen tulajdonságra van szükség ahhoz, hogy sikeres legyen a vállalkozó. A kitöltők 27%-a azt válaszolta, hogy a sikerességét abban látják, hogy olyan tőkét lehet felhalmozni, amit munkavállalóként nem; 22%-uk szerint azért jó vállalkozni, mert önmaga osztja be az idejét, és független, a legtöbben (51%) úgy gondolják, hogy azért, mert saját magáért dolgozik, nem másoknak. 24,3% véleménye szerint a vállalkozói siker összekapcsolódik a szürke gazdasággal. A vállalkozók legjobb tulajdonságának azt tartják, ha kreatív, de fontos, hogy önálló és szorgalmas legyen, és kell, hogy legyen stratégiája. Megemlítettek más jó tulajdonságokat is, kisebb arányban (2. ábra).

2. ábra

A vállalkozók fő tulajdonságai a hallgatók szerint (3 legfontosabb megjelölése alapján)



A belső motivációk elemzése

Második kutatási kérdésünk arra vonatkozik, hogy mi a fontos a kitöltők szerint ahhoz, hogy vállalkozásba kezdjenek, és mit jelentene ez a számukra. A válaszhoz a hallgatók motivációit, készségeit,

kockázatvállalási hajlandóságát és rátermettségét térképezzük fel, háttérváltozókra vizsgálva az esetleges különbségeket.

A hallgatóinkra jellemző, hogy terveket készítenek a céljaik elérése érdekében (58,88% és 38,79% néha), és véghez is viszik azokat. Elképzeléseit 71,5%-uk általában meg tudja valósítani, és közülük 59,44% elindítana egy vállalkozást, ha lenne megtakarított pénze és ötlete, 29,37%-uk ebben még bizonytalan. A kitöltők 64%-a érezte már egy ötletére, hogy ebből egy vállalkozást/céget ki lehetne építeni, illetve többször felmerült bennük, hogy egy kiváló ötletet meg is lehetne valósítani. A válaszadók 71%-a gondolt már arra, hogy vállalkozna, 44,71%-a akár rögtön, 50,33%-uk pedig most még nem, de a későbbiekben igen. A kitöltők 50,93%-a kockázatvállalónak tartja magát, és még 41,12%-ukkal előfordult már, hogy a jól látható eredmény reményében szívesen vállalt kockázatot.

A válaszok alapján statisztikailag megvizsgáljuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek leginkább befolyásolják a véleményüket. Akik kockázatvállalók, jellemzően pozitív vállalkozói attitűddel rendelkeznek ($p < 0,001$). Többen gondoltak már arra, hogy vállalkozzanak, akiknek van a családban vállalkozó ($p < 0,001$), akik ismernek a környezetükben vállalkozókat ($p = 0,001$), és akik elképzeléseiket általában meg tudják valósítani ($p = 0,042$), illetve azok a hallgatók is, akik kezdeményező szerepet játszanak a hallgatói csoportjukban ($p = 0,013$). Az ő arányuk mutatja, hogy bátor kezdeményezéseik óvatossággal párosulnak. Arra a kérdésre, hogy a hallgatói csoportban kezdeményező szerepet játszanak-e, vagy szeretik készen kapni a megoldásokat, 45%-uk válaszolta, hogy kezdeményező, 50%-uk úgy érzi, hogy nem kezdeményező, de ötleteit sikerül megvalósítani, és csak 5%-uk szereti, ha készen kapja a megoldásokat. A válaszadó hallgatók 89,25%-a tudatosan fejlesztené a vállalkozási készségeit tanulmányai után is, ha lenne rá lehetősége. Ez alapján az is látszik, hogy kialakult a „lifelong learning” szemléletük.

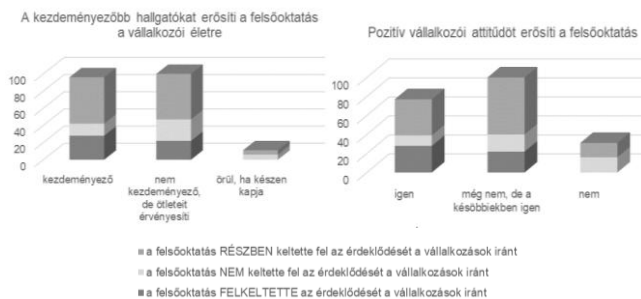
A külső tényezők, a felsőoktatás hatása a vállalkozási motivációra

A kitöltők 66,82%-ának a családjában van vállalkozó, és 93,92%-uk ismer vállalkozót a környezetében. Ha van egy jó ötlete, 13,8%-uk elegendőnek tartja az oktatást ahhoz, hogy elinduljon egy vállalkozás megvalósításában, 48,6%-uk részben gondolja így és 38,32%-uk nem. A kitöltők 68%-a találkozott a vállalkozói lét előnyeivel a KKV-k a turizmusban és vendéglátásban című tantárgyon kívül is az oktatásunkban (felsőoktatás), 23%-uk nem.

A harmadik kutatási kérdésre keresve a választ, miszerint ösztönzik-e hallgatóinkat az egyetemen tanultak a vállalkozói létre, és elegendőnek tartják-e a megszerzett ismereteket hozzá, érdekes válaszokat kaptunk. Magabiztos hozzáállást mutat, hogy akik az oktatást nem tartják elegendőnek ahhoz, hogy elinduljanak egy vállalkozás megvalósításában, nem lennének rögtön vezetők, de tapasztalat után már igen (arányuk 65%, rögtön vezető pedig 17% lenne); és akik jónak tartják az oktatást, egyáltalán nem beosztottak szeretnének lenni ($p=0,001$). A 3. ábrán látható, hogy a felsőoktatásban hallottak erősítik a vállalkozási hajlandóságát a kezdeményezőbb hallgatóknak ($p=0,014$, balra) és azoknak, akik alkalmasnak tartják magukat vállalkozni ($p<0,001$, jobbra).

3. ábra

A kezdeményezőbb hallgatókat (balra) és a pozitív vállalkozói attitűddel rendelkezőket (jobbra) jobban segíti a felsőoktatás a vállalkozói életre



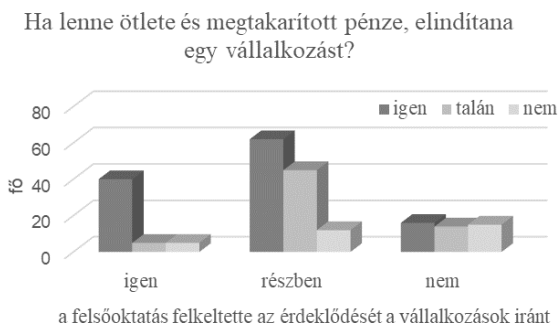
Többen gondoltak már arra, hogy vállalkozzanak, akinek felkeltette erre az érdeklődését a felsőoktatás ($p < 0,001$). Azok is vállalkoznának, akik érezték már egy ötletükre, hogy ebből egy vállalkozást/céget ki lehetne építeni ($p < 0,001$). Aki jónak tartja az oktatást, a vállalkozásban nem lát rizikót ($p < 0,001$).

A felmérésben szereplő néhány további kérdés mélyebb magyarázatot szolgáltat a válaszok megértéséhez. A kérdőív válaszadói közül majdnem mindenki ismer a környezetében vállalkozókat, kb. a kétharmaduknak a családjában is van, és több mint 70%-uk gondolt már arra, hogy vállalkozásba kezdjen. 35,98% alkalmasnak is tartja magát rá, 49,53% pedig úgy gondolja, hogy a későbbiekben alkalmas lesz rá, csupán 14,49%-uk nem rendelkezik pozitív vállalkozói attitűddel, és 21%-nak a felsőoktatás sem keltette fel a vállalkozások iránti érdeklődését.

A kitöltők 13,08%-a érzi úgy és 48,6%-uk részben úgy, hogy ha van egy jó ötlete, az oktatást elegendőnek tartja ahhoz, hogy elinduljon egy vállalkozás megvalósításában. Azoknak a hallgatónak, akiknek a felsőoktatás legalább részben felkeltette az érdeklődését a vállalkozások iránt, csak 10,06%-a nem indítana vállalkozást (4. ábra), ha lenne ötlete és megtakarított pénze ($p < 0,001$).

4. ábra

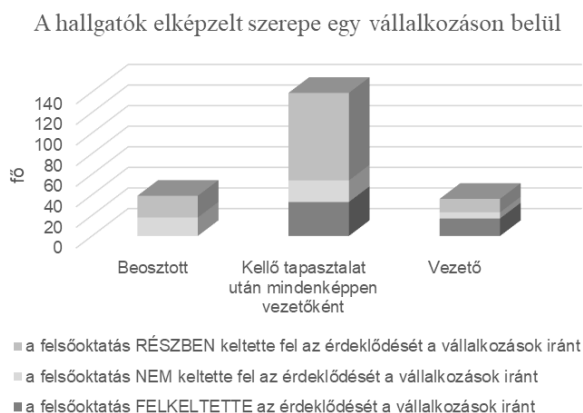
A felsőoktatás szerepe a vállalkozási motivációban



Érdekes, hogy a megkérdezettek több mint 40%-a tartja magát kockázatt vállalónak, aki a lehetőséget látja inkább a vállalkozásokban. Attól függően, hogy mennyire keltette fel a hallgatók érdeklődését a vállalkozások iránt a felsőoktatás, más szerepet képzelnek el maguknak azon belül: beosztott, vezető vagy kellő tapasztalat után vezető. Akinek felkeltette az érdeklődését, senki sem képzei magát beosztottnak (5. ábra), és mindenki közül is csak összesen 18,22%.

5. ábra

Vállalkozáson belül beosztottként és vezetőként elképzelt szerep



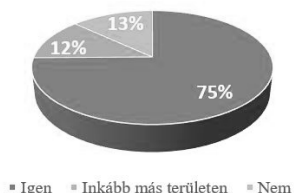
Másik befolyásoló tényező, hogy akiknek a családjában van vállalkozó, inkább vezetőnek képzelik el magukat egy vállalkozásban ($p=0,018$). Aki csak a környezetében ismer vállalkozókat, rájuk ez nem jellemző ($p=0,478$). Többségük fontosabbnak tartja egy turizmus-vendéglátás vállalkozás indításához a jó ötletet, mint az induló tőkét (6. ábra). A *KKV-k a turizmusban és vendéglátásban* tantárgy keretében a hallgatók kis csoportokban kidolgozzák és bemutatják ötletüket, majd megvitatják egymással az órán. A hallgatók egymás ötleteit is értékelik, így közös gondolkodásban is aktívan részt vesznek. A szektor aktuális

kérdéseiről és problémáiról egy-egy konkrét témában a hallgatói kis csoportok előre felkészülnek, hogy a tényeket, adatokat, összefüggéseket új szempontok szerint értelmezzék. A felkészülés során utánanéznek a lehetséges sikertényezőknél, várható kockázatoknak. A vita során a csoportok közösen átgondolják az előnyöket és hátrányokat, azonosítják és felismerik, hogy milyen erősségek és milyen gyengeségek vannak, és emellett a jövőben milyen lehetőségek és veszélyek adódhatnak. Ezáltal tudatosan a hallgatókban, hogy a céljaik elérése érdekében terveket is kell készíteniük. A megkérdezett hallgatók 59%-a válaszolta azt, hogy készít terveket a céljai megvalósítása érdekében és véghez is viszi azokat, 39%-uk pedig azt, hogy néha. Csupán 2%-a a hallgatóknak az, aki nem szokott tervezni és a tervét megvalósítani.

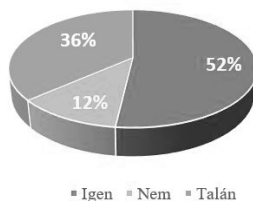
6. ábra

Vállalkozásindítási hajlandóság meglévő ötlet (balra) és induló anyagi támogatás (jobbra) esetén

Ha lenne egy jó ötlete, szívesen belevágná a turizmus és vendéglátás területén?



Ha támogatásként kapna 5 Milliő Ft-ot, belevágná vállalkozásindításba?



Összegzés

A turizmus piaca nagyrészt mikro-, kis- és középvállalkozásokból, KKV-kból áll. KKV-k képviselik az ágazat vállalatainak 99,9%-át (Gonda, 2022), rendkívül sokszínű, számos különböző típusú vállalkozásnak ad otthont. Ez a szektor különösen kedvez a kisebb léptékű vállalkozásoknak, mivel a turizmus igényei gyakran helyi jellegűek, nagy rugalmasságot

igényelnek, amit a KKV-k könnyebben biztosítanak. Ennek is szerepe van abban, hogy válaszadó hallgatóink közül majdnem mindenki ismer a környezetében vállalkozót, kb. a kétharmaduknak a családjában is van vállalkozó. A turizmus-vendéglátás oktatás gyakorlati orientációja is jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy hallgatóink folyamatos kapcsolatban lehetnek turizmus piacunk sikeres vállalkozóival, akár az órákon, akár rendezvényeinken vagy szakmai gyakorlatuk során. Míg a Global Entrepreneurship Monitor Nemzeti Jelentés alapján (Csákné Filep et al., 2024) 30% alatt van azok aránya Magyarországon, akik kedvező vállalkozásalapítási lehetőséget látnak a közeljövőben, vizsgált hallgatóink 71%-a gondolt már arra, hogy vállalkozna, 44,71%-a akár rögtön, 50,33%-a pedig a későbbiekben.

A Nemzeti Jelentés alapján minimális mértékben nőtt azok aránya, akik saját bevallásuk szerint rendelkeznek a vállalkozásindításhoz szükséges tudással, készségekkel, illetve tapasztalattal (Csákné Filep et al., 2024). A 18–64 év közöttiek 10,4%-a tervez a következő három évben vállalkozást indítani. Ezzel szemben kutatásunkban csak 10,06% azoknak a hallgatóknak az aránya, akiknek a felsőoktatás bár legalább részben felkeltette az érdeklődését a vállalkozások iránt, de nem indítana vállalkozást, ha lenne ötlete és megtakarított pénze.

Az eredmények azt mutatják, hogy a turizmus-vendéglátás szakos hallgatóink gondolkodása a vállalkozások világáról összetett, nagymértékben függ az oktatástól, a társadalmi-gazdasági környezettől, kevésbé a rendelkezésre álló erőforrásoktól. Rendkívül pozitív, hogy a hallgatók majdnem kétharmada gondolt már arra, hogy vállalkozásba kezdjen, a „saját magamért dolgoznék” gondolat egyre inkább jellemző a mai fiatalok körében, akik vonzóknak találják a vállalkozói lét függetlenségét és autonómiáját. Míg a szakirodalom (Berde & Remsei, 2023) a hazai felmérés alapján a megélhetés biztosítását jelöli meg a legfontosabb vállalkozói motivációként, hallgatóinknál erőteljes motivációs tényező az

önmegvalósítási vágy és a kreativitás is. Mindez azzal magyarázható, hogy hallgatónk kezdeményező, nyitott a vállalkozói létre, és kockázatot is több, mint a megkérdozettek fele vállalna (51%). A kezdeményezőkéesség fejlesztése kiemelt feladatunk kell legyen, hozzájárulhat ahhoz, hogy a hallgatók proaktívak legyenek, új ötleteket dolgozzanak ki, és hatékonyan reagáljanak a különböző változásokra, a napjainkat jellemző kihívásokra. Az egyetemi hallgatóvá válás folyamata során is a kezdeményezőkéesség játszik kiemelt szerepet, különösen azok számára, akik tanulmányaik után vagy esetleg már közben vállalkozói pályára készülnek.

Az egyetemeken folyó vállalkozói oktatás fontos, mert ezáltal ösztönözzük a fiatalokat a vállalkozásra. Innovatív ötleteik révén növelik a gazdaság dinamizmusát, segítenek a gazdaság modernizálásában, a versenykéesség növelésében, jelentősen hozzájárulnak a helyi közösségek fejlődéséhez. Ez hosszú távon fenntartható gazdasági növekedéshez vezet. Kutatásunkat tovább folytatjuk, eredményeit a *KKV-k a turizmusban és vendéglátásban* tantárgy fejlesztésébe beépítjük.

Irodalom

- Başaran, K. (2016). *Experiential learning in Tourism Education in the North Cyprus* [Doktori értekezés]. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98918>
- Berde, É., & Remsei, S. (2023). Tanulás melletti munkavégzés a győri Széchenyi István Egyetem hallgatói körében. *Statisztikai Szemle*, 101(10), 915–932. <https://doi.org/10.20311/stat2023.10.hu0915>
- Čavlek, N. (2015). Experiential learning in tourism education. *Tourism Education: Global Issues and Trends*, 21, 101–113. <https://doi.org/10.1108/S1571-504320150000021005>
- Csákné Filep, J., Szennay, Á., & Timár, G. (2024). *Lehetőségek, motiváció, környezet: Vállalkozói működés Magyarországon: Global Entrepreneurship Monitor nemzetközi jelentés: Magyarország 2023–2024*. Budapesti Gazdasági Egyetem. <https://doi.org/10.29180/978-615-6342-81-2>
- Galasi, P., Timár J., & Varga J. (2006). Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In P. Galasi, J. Timár & J. Varga (Szerk.), *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés: Munkatudományi kutatások* (pp. 73–90). Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék. <https://mek.oszk.hu/01500/01543/01543.pdf>

- Gonda, T. (2022). *Alternatív turizmus: Környezettudatosság és felelősségteljesség a turizmusban*. Akadémiai Kiadó. <https://mersz.hu/gonda-alternativ-turizmus//>
- Jenkins, C. L. (2020). Talent development and education in Tourism in the United Kingdom. In S. Wang, *2020 report on international Tourism education* (pp. 50–63). World Tourism Alliance. <https://www.wta-web.org/wp-content/uploads/2021/06/2020-Report-on-International-Tourism-Education.pdf>
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: A család, az iskola és a kultúra hatása. In A. Zsolnai & L. Kasik (Szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss, Á. G. (2015). Tanulási motivációk vizsgálata a Szent István Egyetem hallgatóinak körében. *Studia Mundi – Economica*, 2(3), 127–137. <https://doi.org/10.18531/Studia.Mundi.2015.02.03.127-137>
- KSH. (2024). *A vállalkozások teljesítménymutatói kis- és középvállalkozási kategória szerint*. https://www.ksh.hu/stadat_files/gsz/hu/gsz0018.html
- Petőné Csuka, I. (2014). A minőségi felsőoktatás kérdése a felsőoktatás és a munkaerőpiac illeszkedésén keresztül. In I. Z. Nagy (Szerk.), *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században (IV. tanulmánykötet)* (pp. 311–325).
- Reisz T., Kleisz T., & Kocsis M. (2008). Motiváció. In A. Benedek (Szerk.), *A felnőttképzés rendszere: HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása”* (pp. 245–295). Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Réthy, E. (2001). Motivációs elképzelések. In E. Golnhofer & I. Nahalka (Szerk.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 177–201). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Szabó, Cs. K., Sütő, D., Erdélyi, É., & Németh, Sz. (2020). Students organisations could help interest, achievements and success of its members. In *Proceedings of the 24th International Scientific Conference Strategic Management and Decision Support Systems in Strategic Management*. University of Novi Sad. https://doi.org/10.46541/978-86-7233-380-0_53
- Timár, B. (Szerk.). (2017). *Elemzés: Diplomás pályakövető rendszer működése*. Állami Számvevőszék. https://www.asz.hu/dokumentumok/dpr_elemzes.pdf
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Helyes hivatkozás (APA)

Szalók, Cs., & Erdélyi, É. (2025). Turizmus-vendéglátás szakos hallgatók attitűdje és gondolkodása a vállalkozások világáról: Születni kell rá, vagy tanulni is lehet? In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 135–153). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_7

Mitől hiteles egy gasztroblogger?

A gasztronómiai influenszerek hitelességének megítélése a BGE KVIK alapszakos hallgatói körében

Fekete-Frojimovics Zsófia¹, Szőke Andrea¹, Debreceni János¹

¹ Vendéglátás Tanszék, Látogatógazdaság Kiválósági Központ, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_8

Az utóbbi években a digitalizáció gyors fejlődése jelentősen átalakította a marketingkommunikáció területét is. A közösségi platformokon való értékesítés egyre inkább előtérbe került, ezzel párhuzamosan pedig az influenszerek is a hirdetések fontos részeivé váltak. Influenszer hirdetésekkel szinte minden területen találkozhatunk, így a gasztronómiában is, ahol a tartalomgyártók nemcsak sütési-főzési tanácsokat adnak, hanem akár étteremlátogatási szokásaikat is megosztják a követőkkel. Mivel a modern fogyasztók hiteles és valódi kapcsolatokra vágyanak, a sikeres influenszerek egyik alapvető törekvése, hogy az őket követők szemében hitelessé váljanak. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy összefoglaljuk a 2021-ben indított kérdőíves felmérésünk eredményeit, amelyben a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatóit kérdeztük meg arról, hogy milyen közösségi média felületeket használnak leginkább; a vendéglátás, gasztronómia területén milyen hírességet követnek és milyen célból, illetve az általuk követett gasztroblogger milyen tulajdonságait tartják fontosnak. Részletesebben kitérünk a felmérés azon szakaszára, melyben azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók véleménye szerint mit jelent a hitelesség, mitől lesz egy influenszer hiteles. Meggyőződésünk, hogy a hitelesség kérdésköre nagyon fontos az oktatás szempontjából is, hiszen a hitelesség és a személyiség között egyértelműnek tekinthető az összefüggés, így az influenszer a személyiségével komoly hatást tud gyakorolni a követőire – akár alkalmaz célzott reklámot, akár nem. A naponta mindannyiunkat érő nagyszámú marketingtartalom között nagyon nehéz elkülöníteni a hiteles és valódi tartalmat a kifejezetten reklámcélú, profitorientált tartalomtól. Eredményeinkkel annak megértéséhez szeretnénk hozzájárulni, hogy a BGE jelenlegi hallgatói generációja hogyan értelmezi a hitelességet, és hogyan tudjuk őket segíteni ezen fontos tulajdonság felismerésében, megítélésében.

Bevezetés

A gasztronómiai tartalmak iránti érdeklődés az elmúlt években rohamosan nőtt (Berbel-Pineda et al., 2019; Marine-Roig et al., 2019; Molnár & Nagy, 2022; Szakály, 2022), így ezen a területen is egyre nagyobb

szerepet kapnak az úgynevezett gasztroblogger influenszerek, akik éttermekről és kulináris élményekről írnak, vagy osztanak meg tartalmat a közösségi média platformokon. A kulináris élmények, étteremlátogatások digitális megosztása mára elengedhetetlen részévé vált a modern gasztronómiai kultúrának. Ez a jelenség a gasztroinfluenzerek által közvetített tartalmak hitelességének kérdését is felveti, különösen a fiatalabb generációk körében, akik gyakran fordulnak ezekhez a forrásokhoz információért és inspirációért. Mivel a gasztrobloggerek ajánlásai, véleményei jelentős hatással lehetnek az olvasók étkezési szokásaira és vásárlási döntéseire, a hitelesség kérdése különösen fontos ezen a területen is. Az ilyen típusú bejegyzések esetén a fogyasztók kénytelenek elhinni az influenszernek, hogy érdemes igénybe venni az adott szolgáltatást vagy megvenni az adott terméket. Így az influenszermarketing a gasztronómia területén is magas szintű szavahihetőséget feltételez (De Veirman et al., 2017, Evans et al., 2017). A közösségi média platformokon történő személyes(nek tűnő) kapcsolattartás tovább mélyítheti azt a benyomást, hogy a blogger személyes tapasztalatai és véleményei megbízhatóak, így különösen fontos lehet részükről a hiteles kommunikáció, amely megalapozhatja és erősítheti a követők bizalmát. Az egyetemi hallgatók mint digitális tartalomfogyasztók különösen érzékeny célcsoportnak számítanak, mivel kutatások szerint a fiatalok barátként kezelik az influenszereket, azaz ún. paraszociális kapcsolatokat alakítanak ki velük (Chung & Cho, 2017; De Jans et al., 2018; Lueck, 2015), ezért érdemes az ő szempontjukból is megvizsgálni, hogy számukra mit jelent a hitelesség, mitől válhat egy (gasztro)influenster hitelessé.

A hitelesség vizsgálata pedagógiai-oktatási szempontból sem elhanyagolható, mivel a közösségi médiában megjelenő tartalmak nagy száma megnehezíti a hiteles és minőségi posztok elkülönítését a kizárólag a profitszerzés reményében készített bejegyzésektől. Az oktatás

elősegítheti a kritikus gondolkodást (Cortés et al., 2023; Hitchcock, 2017; Jiménez-Aleixandre & Puig, 2012), valamint hozzájárulhat a hitelesség fogalmának megértéshez, a hiteles magatartás felismeréséhez.

A tanulmány célja, hogy bemutassa a BGE KVIK hallgatóinak paraszociális kapcsolatait a gasztroinfluenszerekkel, valamint feltárja, hogy miként vélekednek a hitelességről. A kutatás arra keresi a választ, hogy milyen közösségimédia-platformokon milyen gasztroinfluenszereket követnek a BGE KVIK hallgatói, illetve hogy a hallgatók szerint mitől lesz egy influenszer hiteles. Vizsgálja továbbá, hogy az egyetemisták véleménye szerint az oktatás hogyan járulhat hozzá a hitelesség felismeréséhez. Cikkünk első részében szakirodalmi forrásokra támaszkodva bemutatjuk a hitelesség fogalmát, valamint kapcsolatát a retorikával és az influenszermarketinggel. Ezt követően ismertetjük a két részből álló empirikus kutatásunk eredményeit, először a hallgatók influenszerkövetési szokásait a közösségi média platformokon, majd a hitelességgel kapcsolatos attitűdjüket írjuk le. Végezetül megfogalmazzuk az eredmények implikációit az oktatás számára.

Céljaink szerint az eredmények nemcsak az egyetemista fogyasztóknak segíthetnek abban, hogy kritikusabb szemmel nézzenek a digitális (gasztronómiai) tartalmakra, hanem az oktatók számára is támpontot nyújtanak a hitelesség képviselőire, a hallgatók ezen területen történő edukációjára.

Szakirodalmi áttekintés

A meggyőzés a marketing, így az influenszermarketing alapjának tekinthető. A meggyőző kommunikáció már az ókori retorikában is megjelenik, Aczél (2006) szerint a szónok teljes jellemével, ethoszával áll a közönség előtt, Cicero a szónok méltóságát, korábbi tetteit, előmenetelét és elért eredményeit sorolja az ezt jellemző fontos tényezők közé (Aczél, 2006). A későbbi szakrális és világi kommunikációban is fellelhetők a

meggyőző kommunikáció, a meggyőzés stratégiájának elemei (Sas, 2010). Komár (2019) szerint a meggyőzési technikák az elmúlt évszázadok során is megmaradtak, nyilvános és személyes beszédhelyzetekben, valamint a marketing területén (reklámokban) is felfedezhetők a meggyőzésre vagy éppen manipulációra utaló szándékok. Ahogyan már az ókorban is a meggyőző kommunikáció fontos eleme volt a hitelesség (Aczél, 2006), úgy később, a 20. században is gyakran felmerült a szerepe, több kutatás (pl. Berlo et al., 1969; Hovland & Weiss, 1951; McCroskey, 1966; Stiff, 1986) is foglalkozott a jelenség megértésével. A 21. században a hitelesség szerepének vizsgálatában a hangsúly egyre inkább az internet és a közösségi média területére tolódik át (pl. Hsieh & Li, 2020; Nurse et al., 2014; Pan & Chiou, 2011).

A hiteles, illetve hitelesség fogalmának definíciója a különböző általános szótárakban, valamint szakmai fogalomtárakban viszonylag egységesnek mondható. A magyar nyelv értelmező kéziszótára (www.arcanum.hu) szerint hiteles egyrészt „(1) a valóságnak megfelelő, azt kifejező és ezért elhihető, megbízható, hitelt érdemlő <állítás, hírforrás>”, másrészt „(2) (elavult) olyan személy, akinek becsülete, hitele van; megbízható. (3) (régies) olyan személy, aki a valósághoz híven és csak azt szokta elmondani, amit személyesen tapasztalt; szavahihető, megbízható” (A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1959–1962). A Magyar Katolikus Lexikon interneten megtalálható kiadásának (Rácz & Pásztor, 2007) meghatározása alapján a hitelesség „tágabb értelemben tárgy azon tulajdonsága, melynek alapján igaznak, valódinak tartható; személy tulajdonsága, melynek alapján a személynek tekintélye van és ezért állításait igaznak lehet elfogadni”. Bár az értelmező szótár a második jelentést elavultnak és régiesnek jelöli, az influenszermarketing szempontjából, a bloggerekre alkalmazva a definíció pontosnak és jelenleg is érvényesnek tekinthető, ahogyan a Katolikus Lexikon meghatározása is. Egy szakmai szervezet, az IAB Hungary

Influencer Munkacsoportja (2019) is meghatározta a hitelesség fogalmát konkrétan az influenszerekre alkalmazva: „Jellemvonás, amelyet az adott személy, csoport vagy szervezet birtokol egy célcsoport szemében. Azon jellemvonás, amely az adott személy, csoport vagy szervezet megbízhatóságát, elfogadottságát jelenti az őt elismerő, követő csoporton belül, de nem szükségszerűen érvényes ez a státusz az egész társadalomra. A hitelesség alapja lehet az igazolt, elismert becsületesség és igazmondás, eredetiség vagy éppen az autentikusság (hozzaértés).” (IAB Hungary Influencer Munkacsoportja, 2019, p. 6).

Ez a meghatározás tartalmaz közös pontokat az általános definíciókkal, azonban egyéb (szakmai) szempontokat is figyelembe vesz, amelyek a marketing területére mutatnak. Figyelemreméltó kiegészítés, hogy a szerzők adott egyén, csoport vagy szervezet hitelességét nem tekintik az egész társadalomra érvényesnek, azt elsősorban a követők csoportjára korlátozzák, ezzel mintegy azt sugallva, hogy nem szükséges, hogy egy adott influenszer mindenki számára hiteles legyen.

A fenti definíciók alapelemei más forrásokban is megjelennek. Az Ohanian (1990) által kidolgozott forráshitelesség-elmélet (*Source Credibility Theory*) szerint a hitelesség három dimenzióban mérhető: szakértelem, vonzerő és megbízhatóság. A dimenziókat több kutatás is átvette (pl. Alotaibi et al., 2019; Breves et al., 2019; Choi & Lee, 2019; Sokolova & Kefi, 2020). A szakértelem az alapján mérhető, hogy egy influenszer mennyire tájékozott vagy tapasztalt az adott piaci rés tekintetében, a vonzerő magában foglalja a fizikai vonzerőt (az influenszer észlelt szépségét) és a társadalmi vonzerőt (az influenszerrel szembeni szimpátiát és az ismertségét). Lou és Kim (2019) szerint mindkettő pozitívan kapcsolódik a hitelességhez, sőt a vásárlási szándékhoz is. A megbízhatóság az influenszer integritására vonatkozik, és Abdullah és munkatársai (2020) szerint az határozza meg, hogy elfogult-e, illetve vannak-e hátsó szándékai bizonyos termékek népszerűsítésében.

Martínez-López és munkatársai (2020) úgy vélik, hogy a közönség az influenszer megbízhatóságát gyakran tekintélye, objektivitása és vélt szakértelme alapján értékeli. Egyes kutatók egy újabb döntő tényezőt is azonosítottak, amely befolyásolja az észlelt hitelességet, ez pedig a hasonlóság, amely az influenszerek és követőik háttére, érdeklődési köre, attitűdjei, társadalmi státusza és életmódja közötti hasonlóság mértékére utal (Abdullah et al., 2020; Taillon et al., 2020).

Trivedi és Sama (2020) szerint az influenszerek hitelessége meghatározó tényező, mivel remélhetőleg együtt éreznek a követőkkel, és etikusan viselkednek, amikor márkákról tájékoztatnak vagy értékelnek. Megállapítják, hogy számos tanulmány a marketing szempontjából elemzi a reklámok hatékonyságát, de a követők és az influenszerek közötti paraszociális kapcsolatok kommunikációjának elemzése hiányterületnek tekinthető. Johnson és Sandström (2023) is rámutat a korábbi kutatások eredményeire, miszerint a szimpatikus és népszerű influenszerek hatékonyabban reklámozzák a márkákat, illetve hogy nagyobb a valószínűsége egy termék sikeres népszerűsítésének, ha azt nagyobb bizalommal rendelkező influenszerek teszik. Azonban hozzáteszik, valószínűleg több ismeretre van szükség a gyakorlati megvalósítás illusztrálásához, azaz annak megértéséhez, hogy mely gyakorlatok teremthetik meg a bizalmat és a hitelességet. Konkrétan, jobban meg kell értenünk, hogy milyen gyakorlatok azok, amelyek ténylegesen megteremtik ezt a bizalmat és hitelességet (Johnson & Sandström, 2023).

Szakály (2022) disszertációjában a gasztroinfluenzerek fogyasztói döntésre gyakorolt hatását vizsgálja. Megállapítja, hogy az általa áttekintett, gasztronómiával foglalkozó szakirodalom szerint a desztinációra jellemző ételek és italok, a tradicionális összetevők, a kultúra; a szolgáltatás minősége; az érzelmi tényező, valamint az interperszonális kapcsolatok befolyásolhatják a fogyasztói döntéshozatalt. A gasztronómia iránt érdeklődő közösségi média

használóinál pedig az érzelmi tényező; az interperszonális kapcsolat; az interakció; a personalizáció; a hitelesség; a paraszociális interakció; a szponzorált tartalmak és a virtuális közösség befolyása említendő meg. Azonban arra is rámutat, hogy korábbi tanulmányok alapján megállapítható, hogy a turizmus, illetve a gasztronómia területén kevés kutatás vizsgálta az influenszerek követőikre gyakorolt hatását (Szakály, 2022).

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy az influenszermarketing egyre jelentősebbé válik. Az influenszerekkel történő együttműködés, szerepük vizsgálata a marketingben viszonylag gyakran kutatott terület, azonban az influenszerek és követőik kapcsolatának elemzése, valamint a hitelesség és a paraszociális kapcsolatok mélyebb vizsgálata nem került eddig igazán sem a nemzetközi, sem a hazai vizsgálatok fókuszába, így ezen tanulmány hozzájárulhat a téma további feltárásához, jobb megismeréséhez.

Módszer

Jelen tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy bemutassuk a 2021-ben indított kérdőíves felmérésünk azon eredményeit, amelyek a Budapesti Gazdasági Egyetem turizmus-vendéglátás alapszakos hallgatóinak gasztrobloggerekkel kapcsolatos közösségi média felületi követési szokásait mutatja. Ezt követően összefoglaljuk a 2024-es kutatás eredményeit, amelyben igyekeztünk felmérni, hogy milyen a hitelességgel kapcsolatos hozzáállásuk, illetve véleményük szerint mitől lesz egy influenszer hiteles, valamint hogyan tudja segíteni az oktatás a hitelesség felismerését.

Kutatásunk első részében egy előzetes felmérést, előkutatást végeztünk egy 94 fős hallgatói minta megkérdezésével. Ebben az előkutatásban a BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar (KVIK) hallgatóinak közösségimédia-használati szokásait igyekeztünk

felmérni, fő célunk olyan faktorok azonosítása volt, amelyek egy későbbi, nagyobb kérdőíves megkérdezés alapjául szolgálhatnak (Fekete-Frojimovics et al., 2023), jelen tanulmányunkban azonban eredményeinket a fenti, hitelességi téma szempontjából mutatjuk be. Elő kutatásunkban 94 fő BGE KVIK hallgató vett részt, 3 különböző BSc alapképzésen (kereskedelem-marketing, közösségsszervezés, valamint turizmus-vendéglátás), illetve 2 FOSZK képzésen (turizmus és vendéglátó szakirány) tanulók. A 94 fő kitöltő közül 55 fő a BGE KVIK turizmus-vendéglátás alapszak hallgatója volt. A teljes minta megoszlása nemek szerint: 71 nő és 23 férfi válaszadó, az évfolyamokat tekintve többségben voltak a 6. félévüket töltő hallgatók (38 fő), a minta további részét a többi évfolyam hallgatói tették ki.

Felmérésünk második részében 2024 tavaszán a hitelességgel kapcsolatos kérdéseinkre 71 fő BGE KVIK hallgató adott választ 3 különböző BSc alapképzést (kereskedelem-marketing, közösségsszervezés, valamint turizmus-vendéglátás) képviselve.

A felmérésünk két részletben, 2021. május 21. és 2024. május 20. között zajlott online primer kutatásként, az egyetem belső csatornáit használva, anonim módon, összességében 165 fő hallgató bevonásával.

A kérdőív kérdései többségében zárt, többségében feleletválasztós kérdések voltak, azonban a gasztrobloggerek konkrét személyére, a követési motivációkra, illetve a második kutatásban a hitelességre vonatkozó kérdéseket nyitott kérdésként tettük fel, hogy a válaszadók szabadon megfogalmazhassák gondolataikat, érzéseiket a témával kapcsolatban, és ne irányítsuk vagy sugalljuk a válaszokat. Az adatokat Wordcloud, Excel, SPSS és MAXQDA 24 programmal elemeztük.

Eredmények és megvitatás

Közösségimédia-felület használata, gasztrobloggerek követése

Kutatásunk első fontos témája, hogy a válaszadók milyen közösségimédia-felületeket használnak a leggyakrabban. A válaszadó hallgatók többsége mindkét nem esetében leginkább a Facebookot (28% nő, 31% férfi), az Instagramot (28% nő, 28% férfi) és a YouTube-ot (27% nő, 32% férfi) használja, ezek után következik a TikTok, míg a Pinterest, Snapchat és X (Twitter) felületeket a hallgatók szinte nem is használják (1. ábra). Tanulmányunkban ezért a továbbiakban a három leggyakrabban használt platformra koncentrálnunk.

1. ábra

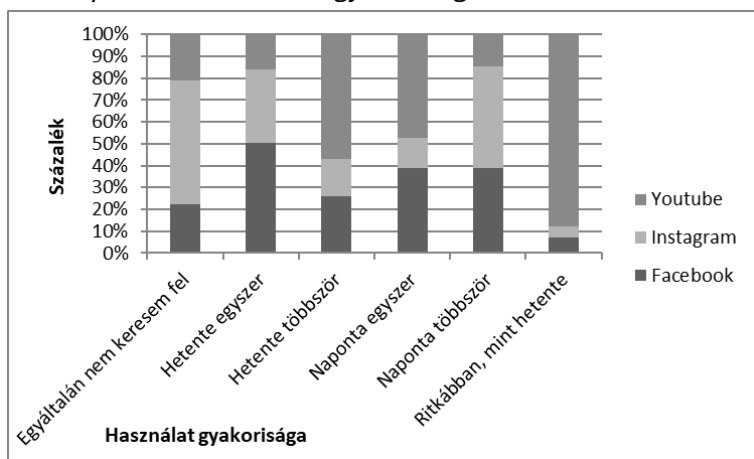
Válaszadók közösségi média használata általánosságban, nemek szerinti bontásban



A közösségimédia-használat gyakorisága is fontos szempont, hiszen ebből láthatjuk, hogy van olyan felület – a Facebook és az Instagram –, amelyeket akár naponta többször is felkeresnek a válaszadók. Ezekon a felületeken tehát nagy valószínűséggel gyorsan elérjük az általunk vizsgált generációt, így például a gasztronómiai témájú üzenetek is könnyen eljuthatnak hozzájuk (2. ábra).

2. ábra

A válaszadók platformhasználati gyakorisága



Mindezek mellett rákérdeztünk arra is, hogy a különböző, megadott közösségimédia-felületeken milyen gasztrobloggereket követnek, kik azok a híres gasztroszemélyiségek, akiknek az oldalaira folyamatosan kíváncsiak. A Facebook felületén a válaszadó hallgatók összességében Fördös Zét, Rácz Jenőt és a Street Kitchent említették (a Street Kitchen alapítója Fördös Zé) a legnagyobb arányban. Az Instagramon hasonló követési hajlandóság figyelhető meg. Fördös Zé és a hozzá kapcsolódó Street Kitchen magas említései aránnyal rendelkezik mind a turizmus-vendéglátás alapszakos, mind a FOSZK vendéglátó szakirányos hallgatók esetében. Itt azonban szembetűnő, hogy rajtuk kívül a magyar gasztroszemélyiségek közül BebePiskóta, Mautner Zsófi, Nigella Wossala Rozina és Paulina Suga nevét is többen említették. A Youtube-ot vizsgálva is Fördös Zé és a nevével fémjelzett Street Kitchen kapta a legtöbb említést az egyes képzéseken tanuló hallgatói csoportok esetében. Ez az eredmény annak fényében is érdekes, hogy ezen a platformon többségében videókat osztanak meg az említett gasztrobloggerek.

Összességében tehát mindhárom általunk vizsgált közösségimédia-platform esetében elmondható, hogy a válaszadó hallgatók azokat a gasztrobloggereket követik, akiket valamilyen más kommunikációs felületről is ismernek és szimpatikusnak találnak (a vizsgált időszakban futott a Konyhafőnök című vetélkedő, melynek zsűritagja Fördös Zé volt). Korábbi felmérésünkben (Fekete-Frojimovics et al., 2023) a vizsgálatba bevont hallgatók motivációjára kerestük a választ, azaz vajon miért ezeket a gasztrobloggereket követik. A válaszokból kiderült, hogy főleg az „új ötletek, új receptek”, a „látványos ételfotók, jó videók”, valamint a „gasztroblogger személyisége” a döntő szempont.

Influenszerek és a hitelesség

A gasztroblogger követéséhez hozzájáruló tényező lehet, hogy mennyire érzik hitelesnek, mennyire tartják önazonosnak őt a fogyasztók. Éppen ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy mit gondolnak a válaszadók a hitelességről, miért tartanak hitelesnek egy influenszert. A hitelesség szóról a Wordcloud segítségével készült, 3. ábrán látható kifejezések jutottak leginkább a válaszadóink eszébe.

Az összegyűjtött kifejezések közül magasabb említésszámmal kiemelkednek a „megbízható” (n=24), az „igaz” (n=16) és a „valós, valódi” (n=11) jelzők. Ezek a válaszok azt mutatják, hogy a válaszadók akkor tartanak hitelesnek egy influenszert, ha az általa népszerűsített termékről vagy szolgáltatásról a saját véleményét tudja képviselni. A válaszadók többször említették még a „hihető”, „önazonos” és „őszinte” jelzőket, amelyek szintén erre a megközelítésre utalnak.

3. ábra

Szófelhő a hitelességről



Ezen eredményeket erősítették tovább azok a mondatok is, amelyeket válaszadóink az influenszerek hitelességével kapcsolatban fogalmaztak meg: *„őszinte tartalmakat oszt meg, nem változtatja meg a valóságot”, „hű marad önmagához”*. Ezekben a mondatokban is visszatükröződik, hogy a megkérdezett követők fontosnak tartják az influenszer őszinte véleményét, még ha terméket, szolgáltatást reklámoz is, elvárják, hogy azt mondja ki, amit gondol. Több válaszadó értékeli, ha az influenszer, blogger a saját tapasztalatát mondja el, legyen rálátása az általa népszerűsíteni kívánt termékre, szolgáltatásra, esetleg maga is használja, vagy akár ezen túlmenően legyen szakértője is annak az adott területnek: *„ha olyan témában gyárt tartalmat, amihez ért, van benne tapasztalata, képesítése a témához”, „fontos, hogy az influenszer tényleges tapasztalatokkal és szakértelemmel rendelkezzen az általa képviselt területeken”* és *„ha látjuk a személyen, hogy ő is használja a terméket/receptet, máskor is feltűnik a tartalmaiban, és nem túlozza el annak bemutatását irracionális kijelentésekkel”*. Ezen eredmények egyezést mutatnak a korábbi kutatások (pl. Lou & Kim, 2019; Martínez-

López et al., 2020) megállapításaival, miszerint a tapasztalat, az őszinteség, a megbízhatóság fontosak az influenszerek megítélésekor.

A blogger személyiségén, szakértelmén és tapasztalatán túl a válaszadók egy része fontosnak tartja azt is, hogy a követői is elmondhassák a véleményüket, meghallgassák őket: *„hagyja, hogy követői szabadon fejtsék ki véleményüket, nyíltan elárulja, ha valamit reklámoz, szponzorokkal dolgozik”*. Érdemes megemlíteni, hogy mindösszesen egyetlen válaszban szerepelt az a kikötés, hogy valamilyen módon ellenőrizhető legyen a termék vagy szolgáltatás, a többi válaszadó ezt nem tartotta fontos szempontnak: *„emberi, valós képet mutat, ha netán leellenőrizném, akkor a valóságnak megfelelő adatokat találnék”*.

A fentiek alapján megállapítható, hogy az első két kérdésre adott válaszok átfedést mutatnak a hiteles és hitelesség kifejezések korábban bemutatott különböző definíciójával, valamint reflektálnak a szakirodalomban, a korábbi kutatásokban (pl. Johnson & Sandström, 2023; Szakály, 2022) felvetett gondolatokra és eredményekre.

Az oktatás szerepe a hitelesség felismerésében

Felmérésünk ezen fázisának harmadik kérdésében arra kerestük a választ, hogy vajon hogyan ismerhetjük fel, ha egy tartalomgyártó hiteles, és hogyan tud ebben segíteni az oktatás. Az adatokat részletesen elemezve összesen öt kritérium köré lehet felépíteni, hogy az oktatás hogyan segíthet a hitelesség felismerésében.

Az egyik kritérium a tudásbővítés, mivel az oktatás által nyújtott ismeretek lehetővé teszik, hogy jobban megértsük az információk kontextusát, ami segíthet eldönteni, hogy egy forrás vagy személy hiteles-e. Az oktatás egyik célja eredetileg is a tudás és az ismeretek bővítése, így nem meglepő, hogy a hitelességgel kapcsolatban is felmerült ez a megközelítés. Második szempontként megjelenik a kritikus gondolkodás, amelynek szükségességét több válaszadó is szorgalmazza: *„kritikus*

gondolkodás és realizmus hangsúlyozása”. Ha az oktatás kritikai gondolkodásra ösztönöz, azzal segít a hiteles és nem hiteles információk megkülönböztetésében, így a diákok képesek lesznek kritikusan szemlélni az információk eredetét és tartalmát. A hitelesség eldöntésében segíthet az is, ha távolságtartással, egészséges szkepticizmussal kezeljük a véleményeket, és igyekszünk leellenőrizni a tartalmakat. Néhány válaszadó ezt az oktatásban is megjelenítené: *„tanácsoljunk szkeptikusságot a hallgatóknak és alapos utánajárást”* vagy *„az oktatás segítségével mi magunk is megtanulunk adatokat gyűjteni, hogy megtudhassuk, hogy valaki hitelesen közöl-e egy adott témában információkat”*. A kritikus gondolkodáshoz szorosan kapcsolódik a harmadik kritérium, a forráselemzés. A válaszadók nagy számban említették, hogy érdemes megtanítani tantermi keretek között a források hitelességének ellenőrzését: *„megtanuljuk használni a forrásokat tiszteletben tartva ezzel a szerző szellemi értékét”*. Az oktatás során tanult módszerekkel a diákok elsajátíthatják, hogyan kell értékelni és ellenőrizni az információforrásokat, ami hozzájárul az információk hitelességének megítélésén túl a kritikus gondolkodáshoz is. Negyedik szempontként jelenik meg a példák és esettanulmányok csoportja. A válaszadók közül szintén többen említették, hogy hasznos lehet az órákra az oktatóknak konkrét példákat bevinni: *„hiteles és nem hiteles tartalmak bemutatása tantermen belül”*. A példák és esettanulmányok bemutathatják a hitelesség és hiteltelenség eseteit is, így segítve a hallgatókat abban, hogy felismerjék ezeket a mintákat a való életben is. Az ötödik kritérium a diskurzus és vita lehetősége a tanórák során. Ezek arra ösztönzik a hallgatókat, hogy különböző nézőpontokat vizsgáljanak meg, és érveket cseréljenek, amelyek segíthetik őket abban, hogy jobban átlássák mások álláspontját, és ezzel jobban megítélhessék a hitelességet is. A fenti eredmények is alátámasztják a szakirodalmi források (Cortés et al., 2023; Hitchcock, 2017; Jiménez-Aleixandre & Puig, 2012) által is fontosnak

tartott kritikus gondolkodást az oktatásban, azonban az egyes kritériumok tovább is árnyalják a korábbi eredményeket.

Összegzés

Jelen tanulmányunk célja megkezdett kutatássorozatunk azon részének bemutatása volt, amelyben a BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar hallgatóinak közösségi médiahasználati szokásait, gasztrobloggerekkel kapcsolatos követési szokásait, valamint az influenszerek hitelességével kapcsolatos véleményét igyekeztünk felmérni. Megállapítottuk, hogy a megkérdezett hallgatók leginkább a Facebook, az Instagram és a Youtube felületeket használják. Fördös Zét és a nevéhez köthető Street Kitchen-t követik leginkább a gasztrobloggerek közül mindhárom felületen. Válaszadóink akkor tartanak hitelesnek egy influenszert, ha az megbízható, őszinte, azaz negatív tapasztalatokat is megoszt az általa reklámozott termékről és szolgáltatásról, valamint önazonos, vagyis olyan terméket, szolgáltatást népszerűsít, amelyet maga is használ, és így ezt tudja hitelesen képviselni. Emellett a megkérdezettek fontosnak tartják, hogy szakmailag hozzáértő legyen a tárgyalt témákban, erős kapcsolatot ápoljon a közönségével, és magas minőségű, releváns tartalmat biztosítson. Mivel az influenszerek személyisége erősen befolyásoló hatással lehet a fiatalabb korosztályra, nagyon fontos, hogy az oktatás keretein belül is igyekezzünk segíteni őket annak felismerésében, hogy ki a hiteles. Az oktatás és az oktatók többféle módon is hozzájárulhatnak ezen képesség fejlesztéséhez. A tudásbővítés, a jó és rossz példák bemutatása, esettanulmányok, a különböző hivatkozott források ellenőrzése és elemzése, illetve a kritikus gondolkodás ösztönzése mellett a tanórai diskurzusok, viták is segíthetik a hitelesség felismerésének képességét. Ez az oktatók számára is jelentőséggel bír, az eredmények alapján érdemes az egyetemen tartott órákon is a tantermi tevékenységeknél a fenti kritériumokra fókuszálni, hogy az edukáció a

hitelesség felismerésének területén is megvalósulhasson, valamint hogy az oktatók saját hitelességüket is megőrizhessék és erősíthessék.

Az adatok feldolgozása során több korlátozó tényezőt is azonosítani lehetett, amelyek egyben további kutatási lehetőségeket, irányokat is kijelölhetnek. Az egyik limitációt a minták nagysága jelenti, mivel mindkét vizsgálat résztvevőinek száma viszonylag alacsonynak mondható. Így érdemes lenne a vizsgálatokat nagyobb mintán is elvégezni. Mind a gastroinfluenzák követésének, mind pedig a hitelesség jelenségének megértését segíthetné a kutatás kiterjesztése a BGE KVIK hallgatói célcsoport mellett további (kontroll)csoportokra. Ezáltal lehetővé válna a gasztronómiával viszonylag szorosabb kapcsolatot ápoló hallgatók mellett más diákcsoportok véleményének megismerése is, ami segíthet annak feltárásában, hogy a bemutatott kutatás eredményei valóban csak erre a célcsoportra vonatkoznak, vagy tágabb körben (bármilyen szakos egyetemisták esetén) is értelmezhetők. A hitelesség felismerésének segítésében releváns lehet az oktatói oldal megkérdezése is, hogy kiderüljön, ők miben látják felelősségüket, segítő szerepüket ebben a témában.

Irodalom

- A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (Szerk.). (1959–1962). *A magyar nyelv értelmező szótára* (első kiadás). Akadémiai Kiadó.
- Abdullah, T., Deraman, S. N. S., Zainuddin, S. A., Azmi, N. F., Abdullah, S. S., Anuar, N. I. M., Mohamad, S. R., Zulkifli, W. F. W., Hashim, N. A. A. N., Abdullah, A. R., Rasdi, A. L. M., & Hasan, H. (2020). Impact of social media influencer on Instagram user purchase intention towards the fashion products: The perspectives of students. *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*, 7(8), 2589–2598.
- Aczél, P. (2006). A meggyőzés, mint a kommunikáció működési elve: fogalmak, elméletek és hatások. In Á. Zimányi (Szerk.), *Kontext – Filológia – Kultúra: Kontextus – Filológia – Kultúra*. (pp. 13–25). EKF Líceum Kiadó.
- Alotaibi, T. S., Alkhatlan, A. A., & Alzeer, S. S. (2019). Instagram shopping in Saudi Arabia: What influences consumer trust and purchase decisions? *International Journal of Advanced*

- Computer Science and Applications*, 10(11), 605–613.
<https://doi.org/10.14569/IJACSA.2019.0101181>
- Berbel-Pineda, J. M., Palacios-Florencio, B., Ramírez-Hurtado, J. M., & Santos-Roldán L. (2019). Gastronomic experience as a factor of motivation in the tourist movements. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 18, 100171.
<https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2019.100171>
- Berlo, D. K., Lemert, J. B., & Mertz, R. J. (1969). Dimensions for evaluating the acceptability of message sources. *Public Opinion Quarterly*, 33(4), 563–576.
<https://doi.org/10.1086/267745>
- Breves, P. L., Liebers, N., Abt, M., & Kunze, A. (2019). The perceived fit between Instagram influencers and the endorsed brand: How influencer-brand fit affects source credibility and persuasive effectiveness. *Journal of Advertising Research*, 59(4), 440–454. <https://doi.org/10.2501/IAR-2019-030>
- Choi, W., & Lee, Y. (2019). Effects of fashion vlogger attributes on product attitude and content sharing. *Fashion and Textiles*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40691-018-0161-1>
- Chung, S., & Cho, H. (2017). Fostering parasocial relationships with celebrities on social media: Implications for celebrity endorsement. *Psychology and Marketing*, 34(4), 481–495.
<https://doi.org/10.1002/mar.21001>
- Cortés, S., Mellado, A., del Río, M. T., & Vega-Muñoz, A. (2023). Conceptualizations and instructional strategies on critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 8, 1141686. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1141686>
- De Jans, S., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2018). How an advertising disclosure alerts young adolescents to sponsored vlogs: The moderating role of a peer- based advertising literacy intervention through an informational vlog. *Journal of Advertising*, 47(4), 309–325.
<https://doi.org/10.1080/00913367.2018.1539363>
- De Veirman, M., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: The impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising*, 36 (1), 798–828. <https://doi.org/10.1080/02650487.2017.1348035>
- Evans, N. J., Phua, J., Lim, J., & Hyoyeon, J. (2017). Disclosing Instagram influencer advertising: The effects of disclosure Language on advertising recognition, attitudes, and behavioral intent. *Journal of Interactive Advertising*, 17(2), 138–149.
<http://dx.doi.org/10.1080/15252019.2017.1366885>
- Fekete-Frojimovics, Zs., Szőke, A., & Debreceni, J. (2023). A BGE hallgatók paraszociális kapcsolatainak felmérése a gasztronómia területén. In K. Szegedi (Szerk.), *Szemelvények a BGE kutatásaiból II. kötet* (pp. 83–88). Budapesti Gazdasági Egyetem.
https://doi.org/10.29180/978-615-6342-76-8_10
- Hitchcock, D. (2017). Critical thinking as an educational ideal. In D. Hitchcock, *On Reasoning and Argument: Essays in informal logic and critical thinking* (pp. 477–497). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-53562-3_30
- Hovland, C. I., & Weiss, W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly*, 15, 635–650. <https://doi.org/10.1086/266350>
- Hsieh, J. K., & Li, Y. J. (2020). Will you ever trust the review website again? The importance of source credibility. *International Journal of Electronic Commerce*, 24(2), 255–275.
<https://doi.org/10.1080/10864415.2020.1715528>
- IAB Hungary Influencer Munkacsoportja. (2019). *Influencer fogalomtár*. IAB Hungary.
https://iab.hu/wp-content/uploads/2019/12/influencer_fogalomtar_191206.pdf

- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Puig, B. (2012). Argumentation, evidence evaluation and critical thinking. In B. Fraser, K. Tobin, C. McRobbie, C. (Szerk.), *Second international handbook of science education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_66
- Johnson, P. C., & Sandström, C. (2023). Making use of digital methods to study influencer marketing. In J. M. Álvarez-Monzoncillo (Szerk.), *The dynamics of influencer marketing. A multidisciplinary approach* (pp. 5–18). Routledge.
- Komár, Z. (2019). Meggyőző és manipulatív befolyásolási stratégiák a reklámm retorika szemszögéből: szalombab, hamis dilemma, személyeskedés és egyéb reto-logikai érvelési hibák tettenér(t)ése. In T. Csordás & Á. Varga (Szerk.), *DMMD adapter: Tanulmányok a digitális marketing, média és design területéről* (pp. 75–96). Budapesti Corvinus Egyetem.
- Lou, C., & Kim, H. K. (2019). Fancying the new rich and famous? Explicating the roles of influencer content, credibility, and parental mediation in adolescents' parasocial relationship, materialism, and purchase intentions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02567>
- Lueck, J. A. (2015). Friend-zone with benefits: The parasocial advertising of Kim Kardashian. *Journal of Marketing Communications*, 21(2), pp. 91–109. <https://doi.org/10.1080/13527266.2012.726235>
- Marine-Roig, E., Ferrer-Rosell, B., Daries, N., & Cristobal-Fransi, E. (2019). Measuring gastronomic image online. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4631. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234631>
- Martínez-López, F. J., Anaya-Sánchez, R., Fernández Giordano, M., & Lopez-Lopez, D. (2020). Behind influencer marketing: Key marketing decisions and their effects on followers' responses. *Journal of Marketing Management*, 36(7–8), 579–607. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2020.1738525>
- McCroskey, J. C. (1966). Scales for the measurement of ethos. *Speech Monographs*, 33(1), 65–72. <https://doi.org/10.1080/03637756609375482>
- Molnár, T., & Nagy, K. (2022). Az elmúlt évtized gasztronómiai trendjei: Szakirodalmi áttekintés. In I. Piskóti & L. Molnár (Szerk.), *Marketingkaleidoszkóp 2022: Tanulmányok a Marketing és Turizmus Intézet kutatási eredményeiből* (pp.119–132). Miskolci Marketing Műhely, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Marketing és Turizmus Intézet.
- Nurse, J. R. C., Agraftiotis, I., Goldsmith, M., Creese, S., & Lamberts, K. (2014). Two sides of the coin: Measuring and communicating the trustworthiness of online information. *Journal of Trust Management*, 1(5). <https://doi.org/10.1186/2196-064X-1-5>
- Ohanian, R. (1990). Construction and validation of a scale to measure celebrity endorsers' perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness. *Journal of Advertising*, 19(3), 39–52. <https://doi.org/10.1080/00913367.1990.10673191>
- Pan, L-Y., & Chiou, J-S. (2011). How Much Can You Trust Online Information? Cues for perceived trustworthiness of consumer-generated online information. *Journal of Interactive Marketing*, 25(2), 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2011.01.002>
- Rácz, A., & Pásztor, M. (2007). *A Magyar Katolikus Lexikon az interneten*. <https://lexikon.katolikus.hu/>
- Sas, I. (2010). *Reklám a jóért*. Kommunikációs Akadémia.
- Sokolova, K., & Kefi, H. (2020). Instagram and YouTube bloggers promote it, why should I buy? How credibility and parasocial interaction influence purchase intentions. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 53, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.01.011>
- Stiff, J. B. (1986). Cognitive processing of persuasive message cues: A meta-analytic review of the effects of supporting information on attitudes. *Communication Monographs*, 53(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/03637758609376128>

- Szakály, O. (2022). *Hogyan befolyásolják a gasztronómiai influencerek a fogyasztói döntést? A fogyasztói aktivitás szerepe a döntéshozatali folyamat során a gasztronómiai turizmusban, az Instagram példáján keresztül* [Doktori értekezés]. Budapesti Corvinus Egyetem. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1291/1/Szakaly_Orsolya_dhu.pdf
- Taillon, B. J., Mueller, S. M., Kowalczyk, C. M., & Jones, D. N. (2020). Understanding the relationships between social media influencers and their followers: The moderating role of closeness. *Journal of Product and Brand Management*, 29(6), 767–782. <https://doi.org/10.1108/JPBm-03-2019-2292>
- Trivedi, J., & Sama, R. (2020). The effect of influencer marketing on consumers' brand admiration and online purchase intentions: An emerging market perspective, *Journal of Internet Commerce*, 19, 103–124. <https://doi.org/10.1080/15332861.2019.1700741>

Helyes hivatkozás (APA)

- Fekete-Frojimovics, Zs., Szőke, A., & Debreceni, J. (2025). Mitől hiteles egy gasztroblogger? A gasztronómiai influenszerek hitelességének megítélése a BGE KVIK alapszakos hallgatói körében. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 155–173). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_8

Hallgatói elvárások és elképzelések a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatban: Egy rövid intenzív program tanulságai

Szénich Alexandra¹, Pál Ágnes², Asztalos Réka³, Terestyényi Enikő²

¹Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

²Turizmus Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

³Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Magyar Táncművészeti Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_9

A BIP kifejezés a Blended Intensive Program rövidítése, amely az Erasmus+ támogatási kínálatában egy olyan intenzív heti programot jelent, amely arra épül, hogy különböző egyetemekről érkezett hallgatók nemzetközi csapatokban valósítanak meg projektfeladatot először online, majd jelenléti formában. Tanulmányunk alapját a 2023 októberében megrendezett BIP program öt résztvevőjével készített félig strukturált interjú képezte. Az interjúkat a szervezésbe bevont két hallgató végezte, és az interjúalanyok arra vállalkoztak, hogy megfogalmazzák a nemzetközi csapatokban történő projektmunkával kapcsolatos elvárásaikat és elképzeléseiket, valamint részletesen kifejtsek, milyen a saját hozzáállásuk a csapatmunkához, milyen tapasztalataik vannak a saját egyetemükön, és mit gondolnak a nemzetközi csapatmunkához szükséges készségek fejlesztéséről. Válaszaik alapján különböző intézmények projektmunkával kapcsolatos gyakorlatába nyerhettünk betekintést hallgatói szemszögből. Tanulmányunk első részében a csapatmunka és különösképpen a nemzetközi csapatmunka kutatására és annak értékelési lehetőségeire vonatkozó szakirodalmat tekintjük át, majd ennek fényében elemezzük a hallgatói interjúkat, amelyek árnyalt képet nyújtanak a hallgatók által tapasztalt kihívásokról a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatban és azokról a jógyakorlatokról, amelyek legalábbis részben beépíthetők a mindennapos intézményi oktatási gyakorlatba.

Bevezetés

A pedagógiai projektekben gyakran kihívást jelent a csapatmunka értékelése, illetve annak megállapítása, hogy a résztvevők egyéni készségeinek fejlődése szempontjából milyen hatása van a projektnek. Az Erasmus+ program 2021-ben bevezetett új eleme a BIP, avagy a *Blended Intensive Program*. Ebben a hallgatók több egyetem által közösen szervezett program keretében egy kombinált – fizikai és virtuális –

mobilitásban vehetnek részt tanulási céllal. A tanulási folyamat tervezését és lebonyolítását ezeknél a projekteknél a küldő és a fogadó egyetemek közösen végzik. A BIP megvalósítása során – mind az online, mind pedig a jelenléti részben – a hallgatók nemzetközi csapatokban végzik a projektmunkát, így a projekt többek között a hallgatók interkulturális, valamint együttműködési készségeinek fejlesztésére irányul. Tanulmányunk egy BIP projekt megvalósításához kapcsolódik, és hallgatói interjúk alapján vizsgálja a hallgatói elvárásokat és elképzeléseket a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatban.

Szakirodalmi áttekintés

Szakirodalmi áttekintésünkben áttekintjük a csapatmunka alkalmazására és értékelésére fókuszáló korábbi kutatásokat, a nemzetközi csapatmunka és az interkulturalitás témakörét, végül a BGE KVIK-en megvalósult Erasmus+ BIP (*blended intensive program*) kurzusokat, amelyek az online és a rövid, intenzív offline hallgatói mobilitást kombinálják.

A csapatmunka kutatása

A csapatmunka elterjedése az 1980-as évektől kezdődően figyelhető meg a munka világában, elsősorban a technológiai és menedzsment innovációknak köszönhetően. Ezzel párhuzamosan a tudományos érdeklődés középpontjába került a csapatmunka kutatása, amint ezt a témával foglalkozó tudományos publikációk számának növekedése is bizonyítja (Weiss & Hoegl, 2015).

A csapatmunka fogalma és jellemzői

A csapatmunka fogalmának meghatározására különböző megközelítések léteznek (De Prada et al., 2022). Közös elemnek tekinthető, hogy a csapat egymástól kölcsönösen függő egyének (két vagy több egyén)

társulása, akik egy közös feladaton dolgoznak együtt egy közös célért, aminek érdekében interakciót folytatnak egymással, és osztoznak a felelősségen (Pásztor-Kovács, 2019; Weiss & Hoegl, 2015). A csapatmunka tehát egy olyan összetett folyamat, amely túlmutat az egyes tagok egyéni hozzájárulásainak egyszerű összegzésén. Pásztor-Kovács (2019, p. 5) a nemzetközi szakirodalom elemzésre támaszkodva a *teamwork* (csapatmunka) és a kollaboráció fogalmát szinonimának tekinti, „a *teamwork* fogalma tulajdonképpen a team tagjainak kollaborációját jelenti”. A szerző számba veszi a *teamwork* kifejezésre használható magyar megjelöléseket (csapatmunka, teammunka és csoportmunka), valamint felhívja a figyelmet arra is, hogy a szakirodalomban a kollaboratív problémamegoldás kifejezés is gyakran szerepel a kollaboráció szinonimájaként. Tanulmányunkban a *teamwork* és a csapatmunka kifejezések használata mellett döntöttünk, e szóhasználat révén is megkülönböztetve témánkat a csoportmunkától, mely kifejezést a pedagógiai szakirodalom az oktatás szervezési módjainak és munkaformáinak megjelölésére is használ.

A *teamwork* célja, hogy a csapattagok együttműködése révén szinergia alakuljon ki, azaz együttesen az egyéni teljesítmények összegét meghaladó eredményt érjenek el (Murzi et al., 2020). Egyszerű, rutinszerű feladatok esetén sikeres és gyors megoldás lehet a kompetens személy egyéni megoldása, ugyanakkor a számos kihívást magában rejtő csapatmunkát akkor érdemes alkalmazni, ha egy nem szokványos, tudásigényes és komplex feladatnál a megoldás folyamata kiszámíthatatlan, és a csoport minden tagjának tudása és egyenlő arányú részvétele nélkülözhetetlen a sikerhez (Cohen, 1994, és Cohen & Cohen, 1991, hivatkozva Pásztor-Kovács, 2019). Ugyanakkor a csapatmunka sikere számos tényezőtől függ, a feladat jellege mellett például a csoporttagok tulajdonságaitól és a csoportdinamikától is, és problémát jelenthet a csapattagok nem egyenlő részvétele a munkában (Pásztor-Kovács, 2019).

A globalizált világ kihívásait tekintve, illetve szem előtt tartva azt, hogy a friss diplomás munkavállalók gyakran nem eléggé felkészültek a hatékony csapatmunkára, a felsőoktatási intézményeknek szisztematikusan és hatékonyan kellene támogatnia a csapatmunkához szükséges készségek és képességek fejlesztését (Hebles et al., 2022). Ehhez elengedhetetlen a meglévő képességek felmérése és a fejlődés nyomon követése. A csapatmunka hatékonyságának mérésére számos különböző mérőeszközt dolgoztak ki, amelyek egyéni vagy csapatszinten vizsgálják a kollaborációt. Léteznek a csapatmunka során jellemző viselkedésre adott válaszok kvantitatív elemzésén, külső értékelő megfigyelésén, csapattagok értékelésén vagy önértékelésen alapuló mérőeszközök (Pásztor-Kovács, 2019). Ezek az eszközök azonban számos korláttal rendelkeznek, így megindultak a kutatások olyan mérőeszközök kifejlesztésére, amelyek egy konkrét feladattól függetlenül nyújtanak visszajelzést az egyén csapatmunkához szükséges tudásáról, készségeiről és képességeiről (Hebles et al., 2022; Pásztor-Kovács et al., 2019). A tanulmányok kiemelik azt is, hogy a kollaboratív problémamegoldást különálló konstruktként leíró modellek nem rendelkeznek biztos elméleti megalapozással, és további empirikus vizsgálatok szükségesek a modellek képességstruktúrájának vizsgálatára. Sridharan és Boud (2019) a társértékelések csapatmunkára és az önértékelési képességre gyakorolt hatásait vizsgálta kollaboratív csoportmunkában. Eredményeik megerősítik, hogy a hallgatóknak nehézséget okoz a visszajelzések adása, értelmezése és a visszajelzések alapján történő cselekvés. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy nem lehet előfeltételezni a társértékelés és visszajelzés adásához szükséges készségek meglétét a hallgatóknál, szükség van ezek szisztematikus fejlesztésére is. Bravo és munkatársai (2019) csapatkohézióval kapcsolatos kutatása arra hívja fel a figyelmet, hogy a túlzott munkaterhelés és a feladat bonyolultsága negatívan hat a csapatkohézióra. Felsőoktatási tanulmányi környezetben gyakran

előfordul, hogy párhuzamosan több csapatmunka-feladaton dolgoznak a hallgatók, ami túlterheltség érzéséhez vezethet.

A nemzetközi csapatmunka jellemzői és kihívásai

A globalizált világban a csapatmunka gyakran különböző kulturális háttérrel rendelkező egyéneket foglal magába, így az interkulturális tudás kulcsfontosságú az eredményes együttműködéshez. A nemzetközi csapatmunka-projektek felkészítik a hallgatókat a valós világ kihívásaira. Elősegítik az alapvető készségek, például a kommunikáció, az időgazdálkodás és a konfliktuskezelés fejlesztését, valamint segítenek megérteni a sokszínű csapatokban való munkavégzés dinamikáját, javítva képességüket a hatékony hozzájárulásra különböző szakmai környezetben (Bahrami et al., 2023).

A nemzetközi csapatmunka-projektekben való részvétel számos előnnyel jár, ugyanakkor kihívásokat is jelent a hallgatóknak. A multikulturális csapatokban való együttműködés elősegíti a tudásmegosztást, növeli a kreativitást, javítja az együttműködési készségeket, fejleszti a kritikai gondolkodást, problémamegoldást és alkalmazkodóképességet; ugyanakkor olyan kihívásokat is támaszt, mint például a nyelvi akadályok: a különböző nyelvi szintek, kommunikációs stílusok és nyelvi különbségek, a különböző akcentusok megértése, vélemények kifejezése és technikai zsargonok ismeretének hiánya könnyen félreértésekhez vezethet. Nehézséget okozhat az összes csapattag egyenlő hozzájárulásának biztosítása, ezt még nehezíthetik időzóna-különbségek, ha a projekt virtuális, így akár elkötelezettségi és ütemezési problémák is adódhatnak. A technikai problémák mellett például a különböző hozzáférési és kollaborációs eszközök ismeretének hiánya, illetve a különböző kulturális perspektívák és a kommunikációs stílusok nehezíthetik a bizalom kialakulását és a kapcsolatépítést is (Bahrami et al., 2023; Doukanari et al., 2021; Jiang et al., 2023). A

hallgatóknak egyéni szinten is meg kell küzdeniük kihívásokkal, mint például a kirekesztettség érzése, csökkent önbizalom és alkalmazkodási nehézségek a nemzetközi hallgatók körében; vagy akár azzal, hogy korlátozott tapasztalattal rendelkeznek az interkulturális csapatok tekintetében, illetve a szakmai tudásuk és kompetenciájuk különbözik a csapattagokétól (Jiang et al., 2023).

A kulturális tudatosság elengedhetetlen a hatékony csapatmunka előmozdításához, különösen sokszínű környezetben. A különböző kulturális értékeorientációk megértése és tiszteletben tartása javíthatja a kommunikációt, az együttműködést és az általános csapatteljesítményt. Ezt támasztja alá Bahrami et al. (2023) informatikai alapképzésben résztvevő hallgatók körében végzett interkulturális értékeorientációk és ezek csapatmunka-interakciókra gyakorolt hatásáról végzett kutatása. A kutatásban részt vett hallgatók az alábbi értékeorientációkat határozták meg (Hofstede, 2011 és Schwarz, 2006, hivatkozva Bahrami et al., 2023): individualizmus, egyenlőség, monokronikus idő (az idő érték és a pontos időbeosztás fontos), meritokrácia, informalitás, személyes hatékonyság és közvetlenség. A hallgatók hangsúlyozták az egyenlőség és a kölcsönös tisztelet fontosságát a pozitív csapatkörnyezet, csapatkohézió és együttműködés kialakításában. A világos, közvetlen és informális kommunikációt elengedhetetlennek tartották a hatékony csapatmunkához. A hallgatók hangsúlyozták a kommunikáció és az aktív hallgatás fontosságát a félreértések elkerülése és a csapattagok közötti egyetértés biztosítása érdekében, ugyancsak fontosnak tartották, hogy a szerepek és felelősségek világosan meghatározottak legyenek, mivel ezek elősegítik a zökkenőmentes csapatmunkát (Bahrami et al., 2023).

A nemzetközi projektek elősegítik a kulturális tudatosságot, az innovációt és az alkalmazkodóképességet, valamint olyan eszközökkel látják el a hallgatókat, amelyek szükségesek a sokszínű és nemzetközi szakmai környezetben való sikeres működéshez. A kulturális

értékorientációk megértése és tiszteletben tartása kulcsfontosságú a hatékony csapatmunka előmozdításához. A tanulmányok egyértelműen rámutatnak arra, hogy a sokszínű csapatokban való munka nemcsak a kommunikáció és együttműködés fejlesztését segíti elő, hanem növeli a kreativitást és az innovációt is.

Módszer

A kutatás célja

Kutatásunk célja az volt, hogy egy kismintás kvalitatív kutatás segítségével feltárjuk, milyen a résztvevő hallgatók hozzáállása a csapatmunkához, milyen tapasztalataik vannak a saját egyetemükön, és mit gondolnak a csapatmunkához szükséges készségekről és azok fejlesztéséről. Azt is vizsgáltuk, milyen elvárásaik vannak a BIP kurzuson a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatban. A kutatás eredményeit a jövőben szeretnénk felhasználni egy nagyobb mintás kutatás megtervezéséhez és a következő BIP kurzus előkészítéséhez is.

BIP programok a BGE-n

Az Erasmus+ 2021-ben bevezetett intenzív programtípusa, a BIP az online és a rövid, intenzív offline hallgatói mobilitás kombinálását valósítja meg több partnerintézmény részvételével. A Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karán 2022 októberében rendeztük meg az egyetem első BIP kurzusát, amelynek fókuszában Budapest turisztikai marketingje állt, ezért a *Budapest Intensive Program* elnevezést kapta. Programunkhoz a Haaga-Helia Egyetem jól működő KREA Spring School modelljét használtuk fel mintaként. Ez a mintaprojekt rávilágított arra, hogy a nemzetközi csapatokban történő hallgatói együttműködés nagyon inspiráló, azonban korántsem magától értetődő, és ezzel kapcsolatban a hallgatók különböző előzetes tapasztalattal és eltérő elképzelésekkel rendelkeznek. A BGE első BIP-jén összesen 52 hallgató

vett részt, köztük 12 BGE-s és 40 külföldi hallgató nyolc különböző európai egyetemről. A programban öt külföldi oktató is részt vett a partnerintézményekből. A kurzus célja az volt, hogy a hallgatók online és offline térben egyaránt együttműködjenek, és a II. kerületi Margit-negyed, mint *off-the-beaten-track* turisztikai desztinációról alkossanak tartalmakat a digitális történetmesélés módszerével. Az első BIP kurzuson a hazai oktatók a külföldi kollégákkal közösen segítették és értékelték a hallgatók munkáját, amely lehetőséget biztosított szakmai kapcsolatépítésre és tapasztalatcserére is.

A Budapest Intensive Program 2023 októberében ismét megrendezésre került, immár az előző év tapasztalataira építve, ezúttal *Behind the Scenes of Urban Tourism* címmel. Az első BIP-hez hasonlóan a program három online alkalomból és egy különleges, egyhetes offline kurzusból állt, amelyre nemcsak a BGE hazai hallgatói, hanem a partneregyetemek hallgatói is jelentkezhettek. Ebben a programban hat európai egyetemről és a házigazda BGE mindhárom karáról összesen 48 hallgató és 16 oktató vett részt, köztük 11-en külföldi partnerintézményeinkből. A több tanszéken átívelő kezdeményezés keretében a KVIK (1) Turizmus, (2) Vendéglátás, (3) Kereskedelem és (4) Gazdasági Szaknyelvek Tanszékről összesen öt oktató vett részt a program kidolgozásában és megvalósításában. A nagyszámú külföldi oktató részvételével egy fórum is megrendezésre került, ahol a turizmus-vendéglátás képzéssel kapcsolatos tapasztalatokat, kihívásokat és jógyakorlatokat osztották meg, valamint további közös projektek kidolgozásáról is egyeztettek a résztvevők. Az esemény zárórendezvényén kilenc nemzetközi hallgatói csapat mutatta be a BIP-en készült munkájuk eredményét. A kurzus középpontjában a csoportos projektmunka állt, az oktatók folyamatos támogatása mellett. A jelen tanulmányban elemzett interjúk a programban résztvevő hallgatókkal készültek.

Résztvevők

Az interjúkutatás résztvevőit különböző szempontok alapján választottuk ki. Fontos volt, hogy a BGE hallgatóit megkérdezzük, mivel ők a BIP-et szervező egyetemen tanulnak, ahol a jövőben a további kurzusokat tervezzük. Szintén kiemelkedő jelentőségű számunkra a Saxion Egyetem, amellyel korábban egy nemzetközi projektben működtünk együtt, és ennek során megismerhettük az egyetem működését, amelyben nagy hangsúlyt kap a csapatmunka. A Portucalense Egyetemet pedig azért választottuk, mert a BGE után (15 fő) onnan érkezett a legtöbb hallgató a kurzusra (11 fő). Tehát három különböző egyetemről érkeztek az interjúalanyok, akik különböző gazdasági alapszakokon folytatták tanulmányaikat az interjú időpontjában. A résztvevők megváltoztatott nevét és a tanulmányaikra vonatkozó információkat az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat

Résztvevők

Név	Egyetem (E)	Szak	Évfolyam
Péter	Budapesti Gazdasági Egyetem (E1)	gazdaságinformatika	2.
Kinga	Budapesti Gazdasági Egyetem (E1)	turizmus-vendéglátás	3.
Jan	Saxion University, Hollandia (E2)	turizmus menedzsment	4.
Nora	Saxion University, Hollandia (E2)	turizmus menedzsment	4.
Mario	Universidade Portucalense, Portugália (E3)	urbanisztika	4.

Az adatgyűjtés és adatelemzés módja

Az adatfelvétel a 2023 októberében megrendezett BIP kurzushoz kapcsolódóan a kurzus jelenléti részét megelőző időszakban történt, október 10-e és 22-e között. A cikk szerzői által összeállított kérdéssor a kutatási kérdések mentén négy témára fókuszált: a hallgatók hozzáállása a csapatmunkához, saját tapasztalataik a csapatmunkáról, a csapatmunkához szükséges készségek és azok fejlesztése, valamint a BIP kurzushoz kapcsolódó elvárásaik. A kérdéseket a BGE (E1) és az Portucalense Egyetem (E3) egy-egy hallgatója tette fel a hallgatóknak. Az adatok felvételével azért bíztuk meg ezeket a hallgatókat, hogy a

kortársaikkal folytatott félig strukturált interjúkból árnyaltabb képet kapjunk a hallgatói véleményekről és tapasztalatokról. A két adatfelvevő hallgatót, akik segítőként részt vettek a BIP kurzus szervezésében is, a cikk szerzői készítették fel az interjúk készítésére, így az első próbainterjút követően a két hallgató önállóan kereste meg azokat a hallgatókat, akik vállalkoztak az interjúra még a kurzus megkezdése előtt. Az interjúk online készültek Zoom felületen hangrögzítéssel, és a hangfelvétel kutatási célú felhasználásához valamennyi résztvevő hozzájárulását adta. A hangfelvételeket átírás után tartalomelemzéssel elemeztük a kutatási kérdésekre fókuszálva.

Eredmények és megvitatás

Hallgatói tudatosság

Az interjúk legszembetűnőbb tanulsága az volt, hogy valamennyi interjúalany tökéletesen tisztában van a csapatmunka általános kihívásaival és előnyeivel. Az ezzel kapcsolatosan elhangzott megállapítások az alábbi fókuszpontok mentén foglalhatók össze:

- **Hatékony kommunikáció:** Az egyértelmű és nyílt kommunikáció elengedhetetlen a sikeres csapatmunkához. Egymás megértése és meghallgatása az, amivel elkerülhetőek a félreértések és a konfliktusok.
- **Motiváció és felelősségvállalás:** A csapattagoknak motiválnak kell lenniük, és felelősséget kell vállalniuk hozzájárulásukért. A motiváció hiánya jelentősen hátráltathatja a csapat előrehaladását.
- **Feedback:** A tanároktól és a társaktól érkező konstruktív visszajelzések segítik a folyamatos fejlődést és a hatékony csapatmunkát.
- **Kulturális érzékenység:** A nemzetközi csapatban való munka értékes hozadéka a kulturális érzékenység fejlődése.

A hallgatói tapasztalatok elemzése az intézményi gyakorlat tükrében

Az interjú során az adatfelvevők a csapatmunkával, különösképpen a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatos előzetes tapasztalataikról kérdezték hallgatótársaikat. Mind az öt hallgató, aki vállalta az interjút, rendelkezett előzetes nemzetközi tapasztalattal, amelyet a saját egyetemük gyakorlatának ismertetésével együtt szívesen osztottak meg az interjú során. A résztvevők előzetes tapasztalatát a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat

A résztvevők nemzetközi tapasztalata

Név	Nemzetiség	Nemzetközi tapasztalat
Péter	magyar	Portugáliában vett részt részképzésben.
Kinga	magyar	Részt vett egy nemzetközi programban a NASA alabamai úttáborában, ahol 36 ország diákjaival dolgozott együtt.
Jan	holland	Belgiumban és Chilében volt szakmai gyakorlaton.
Nora	német	Spanyolországban töltötte szakmai gyakorlatát. Hollandiához és Németországhoz képest jelentős különbségeket tapasztalt a munkahelyi hierarchiában és interakcióban.
Mario	portugál	Versenyeken és önkéntes projektekben szerzett hatékony csapatmunkával kapcsolatos tapasztalatokat.

Arra a kérdésre, hogy véleményük szerint milyen a jó csapatjátékos, az interjúalanyok a következő válaszokat adták:

- „Aki megértő, szorgalmas és némileg kezdeményező is.” (Jan);
- „Aki megértő, nem csak a saját gondolataira figyel, hanem másokéra is.” (Péter);
- „A legfontosabb a más vélemények tiszteletben tartása. Ha nekem például van véleményem, és szerintem ez a legjobb ötlet, akkor sem mondom, hogy ezt fogjuk tenni. De beszélünk egymással. És mindenki elmondhatja a saját véleményét. Szóval ez a fő. A jó csapatjátékos, aki meg tudja hallgatni a többieket, ennél nincs fontosabb. Meg olyasvalaki, aki az egyéni munkájáért is felelősséget vállal.” (Nora);

- „A jó csapatjátékosoknak intelligensnek kell lenniük. Alaposan ismerniük kell a témát, amin dolgozunk. Jól kell tudniuk gazdálkodni az idővel. Természetesen fontos, hogy összességében kedves és elfogadó emberek legyenek.” (Kinga);
- „A csoportban minden embernek más a szerepe, és a csoport céljától függően mindenkinek szerepet kell vállalnia.” (Mario).

Ezekben az állításokban szembetűnő az empátia és a másokra való odafigyelés, amelyet három hallgató is kiemel (Jan, Péter, Nora) mint a jó csapatjátékos jellemzőjét. Megfigyelhető továbbá, hogy míg Kinga némiképp irreális elvárásokat támaszt az ideális csapatjátékosnál szemben, Mario kifejezetten azt hangsúlyozza, hogy egy ideálisan működő csapatban az eltérő szerepek összehangolásán van a hangsúly.

A csapatmunkával kapcsolatos általános elképzeléseken túl a személyes tapasztalatok tekintetében jelentős eltérések mutatkoztak a válaszadók között. A magyar hallgatóknak komoly fenntartásai voltak a csapatmunkával kapcsolatban. Mindketten beszámoltak olyan tapasztalatokról, amikor a csapat nem teljesítő tagjai helyett nekik kellett valamilyen részfeladatot megoldani, hogy elkészüljön az elvállalt projektfeladat. Mindketten konkrét példával szemléltették, hogy előfordult olyan eset, amikor gyakorlatilag magukra maradtak a feladat teljesítésével. Kinga azt fejezte ki, hogy amikor nem jó a csapat, akkor szívesebben dolgozik egyedül. Mario, a portugál egyetem hallgatója ezzel szemben azt állította, hogy sokkal jobban szeret csapatban dolgozni, mint önállóan, és azt hangsúlyozta, hogy a saját egyetemén, amikor a csapatmunka eredményét közösen mutatják be, részletesen ismertetniük kell, hogy ki hogyan járult hozzá az elért eredményekhez. A holland egyetem hallgatói mindketten kiemelték, hogy valahányszor csapatban kell dolgozniuk, személyesen felelősnek érzik magukat a csapatmunka eredményéért, és nem tettek említést olyan negatív tapasztalatról, amikor mások helyett kellett volna dolgozniuk. Jan arról számolt be, hogy volt olyan eset, amikor

a csapattársak nem voltak eléggé motiváltak, azonban mint vezető egyéniség a csapattársak motiválását személyes feladatának tekintette. Saját célkitűzésének azt tekinti, hogy hátrébb lépjen, és nagyobb teret engedjen a csapattársainak. A felelősség kérdését Nora a saját egyéni oldaláról közelítette meg: jelentőséget tulajdonított annak, hogy a saját munkájának a minősége hozzájárul a csapat közös eredményéhez.

A kisszámú hallgató tapasztalatából természetesen nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, azonban ezek az eltérések nemcsak a hallgatók egyéni érdeklődésére és tapasztalataira mutattak rá, de arra is rávilágítottak, hogy a csapatmunka jelentősége és értékelése mennyire tér el az adott intézmények képzési kínálatában. A hallgatók válaszaiból felsejlő intézményi gyakorlat jobb megértéséhez az oktatói fórumon kiegészítő információt adtak a rendezvényen jelen lévő oktatók. Ez alapján – bár a különböző kurzusokon jelentős eltérések lehetnek e tekintetben – a következő általános körkép fogalmazódott meg a csapatmunkával kapcsolatos intézményi gyakorlattal kapcsolatban:

- BGE: a csapatmunka számos tantárgyban megjelenik az egyéni oktatói elképzeléseknek megfelelően, azonban jellemzően a hallgatók felelőssége, hogy milyen módon valósul meg az együttműködés, és a csapatmunka „végtermékét” értékeli az oktató, nem vizsgálva a folyamatot, amellyel ezt a hallgatók létrehozták.
- Portucalense: a csapatmunka értékelése jellemzően cizelláltabb, mint a BGE esetében, azonban a különböző szakokon eltérések tapasztalhatóak. Jellemző, hogy az egyéni hozzájárulásra ki kell térniük a csapatmunka eredményeinek bemutatásakor.
- Saxion: a csapatmunka bevezetése a fokozatosság elvét követi, és a teljes képzésben megjelenik. Míg az első évfolyamos hallgatók saját maguk választják ki, hogy kikkel akarnak együtt dolgozni, másodévben már szaktársaikkal automatikusan generált

csoportokban dolgoznak együtt, utolsó évükben pedig szakokon átnyúló együttműködésben kell megvalósítaniuk egy cégek bevonásával kialakított projektet olyanokkal, akiket szintén nem ismernek. Jellemző, hogy a kurzus elején a csapatoknak külön megállapodást kell egymással kötniük, és nem teljesítő társaikat kizárhatják a hallgatók.

A csapatmunka kérdésén túlmutató, mindazonáltal jelentős megállapítás, hogy kivétel nélkül mindegyik hallgató személyes preferenciaként jelölte meg, és hatékonyabbnak tartotta azokat az „interaktív” órákat (Kinga, Nora, Jan), amikor „a hallgató valóban része az órának”, és „nem csak ül és melegíti a széket, miközben a tanár beszél” (Mario), és jóval kevésbé szeretik az előadás jellegű órákat, „amikor csak figyelni kell, ennyi” (Péter).

Összegzés és pedagógiai implikációk

Ahogy a szakirodalmi áttekintésben kiemeltük, a teamwork akkor alkalmazható hatékonyan, ha valóban a csapattagok együttműködésére van szükség a feladat megoldásához (Murzi et al., 2020; Cohen, 1994; Cohen & Cohen, 1991, hivatkozva Pásztor-Kovács, 2019). A hallgatói interjúkból arra következtethetünk, hogy azokban az intézményekben, ahol nagyobb hangsúllyal jelenik meg a csapatmunka fejlesztése, a teamworknek ez a kritériuma jobban teljesül. Interjúkutatásunk megerősítette azt is, hogy a csapatmunka sikere függ a csapattagok személyes hozzáállásától és a csoportdinamikától (Pásztor-Kovács, 2019), azonban a BIP tapasztalata alapján amennyiben erre a kurzustervezésnél megfelelő figyelmet fordítunk, és a kurzus értékelésében ez megfelelő szerepet kap, elkerülhető, hogy a csapattagok nagyon egyenlőtlenül vegyenek részt a munkában.

Mivel az interjúk a csapatmunkára épülő nemzetközi BIP projekt megvalósítása előtt készültek, ezeket a feladatok pontosításához lehetett

felhasználni, így a kurzustervezésbe a következő elemek kerültek beépítésre: interaktív előadások, reflexió a csapatszerepekről, 6–8 fős nemzetközi csapatok kialakítása, amelyek munkáját az oktatók coachként támogatták (mivel ez egy vendégoktató és egy hazai oktató együttműködését jelentette, ez lehetőséget teremtett az oktatók közötti tapasztalatcserére és nemzetközi együttműködésre is), formatív visszajelzés, a projektet záró csapatbeszélgetés és záró egyéni írásos önértékelés. A BIP mint oktatási forma természetesen kivételes lehetőség, amelyet az Erasmus+ program által nyújtott támogatás tett lehetővé, de úgy véljük, hogy a felsorolt elemek, amelyek a hallgatói visszajelzések alapján kiemelkedően sikeres kurzus alapjainak tekinthetők, részben beépíthetők a kevésbé formabontó intézményi kurzusok keretei közé is.

Irodalom

- Bahrami, P., Kim, Y., Jaiswal, A., Patel, D., Aggrawal, S., & Magana, A. J. (2023). Information technology undergraduate students' intercultural value orientations and their beliefs about the influence of such orientations on teamwork interactions. *Trends in Higher Education*, 2(2), 270–282. <https://doi.org/10.3390/higheredu2020014>
- Bravo, R., Catalán, S., & Pina, J. M. (2019). Analysing teamwork in higher education: An empirical study on the antecedents and consequences of team cohesiveness. *Studies in Higher Education*, 44(7), 1153–1165. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1420049>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their master? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(5), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- Doukanari, E., Ktoridou, D., Efthymiou, L., & Epaminonda, E. (2021). The quest for sustainable teaching praxis: Opportunities and challenges of multidisciplinary and multicultural teamwork. *Sustainability*, 13(13), 7210. <https://doi.org/10.3390/su13137210>
- Hebles, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., & Alonso-Dos-Santos, M. (2022). Teamwork competency scale (TCS) from the individual perspective in university students. *Journal of Technology and Science Education*, 12(2), 511–528. <https://doi.org/10.3926/jotse.1478>
- Jiang, D., Dahl, B., & Du, X. (2023). A systematic review of engineering students in intercultural teamwork: Characteristics, challenges, and coping strategies. *Education Sciences*, 13(6), 540. <https://doi.org/10.3390/educsci13060540>
- Murzi, H. G., Chowdhury, T. M., Karlovšek, J., & Ulloa, B. R. (2020). Working in large teams: Measuring the impact of a teamwork model to facilitate teamwork development in engineering students working in a real project. *International Journal of Engineering Education*, 36(1), 274–295. https://www.ijee.ie/1atestissues/Vol36-1B/02_ijee3872.pdf

- Pásztor-Kovács, A. (2019). A kollaboráció hatékonyságának feltételei és mérési lehetőségei. *Iskolakultúra*, 29(9), 3–20. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.3>
- Pásztor-Kovács, A., Pásztor, A., & Molnár, Gy. (2019). Önértékelő kérdőív fejlesztése a kollaboratív problémamegoldó képességet leíró modellek egyikének validálására: A kollaboratív komponens vizsgálata. *Neveléstudomány*, 7(2), 5–21. <https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.1>
- Sridharan, B., & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(6), 894–909. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545898>
- Weiss, M., & Hoegl, M. (2015). The history of teamwork's societal diffusion: A multi-method review. *Small Group Research*, 46(6), 589–622. <http://dx.doi.org/10.1177/1046496415602778>

Helyes hivatkozás (APA)

Szénich, A., Pál, Á., Asztalos, R., & Terestyényi, E. (2025). Hallgatói elvárások és elképzelések a nemzetközi csapatmunkával kapcsolatban: Egy rövid intenzív program tanulságai. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 175–190). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_9

Szó szót követ, nyelv nyelvet: A kontrasztív szemlélet és a pozitív transzfer alkalmazása az orosz mint második idegen nyelv oktatásában

Baloghné Petkevics Olga¹, Nagyné Csák Éva¹

¹ KVIK Szaknyelvi Iroda, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_10

Jelen tanulmány első része történeti áttekintést ad a kontrasztív nyelvészetről, mint az alkalmazott nyelvészeti tanulmányok részterületéről, és ismerteti a nyelvtanításban betöltött szerepét. A múlt század 50-es és 60-as éveiben a kontrasztív nyelvészeti irányzat két nyelv részletes egybevetésének eredményeit alkalmazta a gyakorlatban, azaz a nyelvtanításban. Jelentősége azonban több alkalommal háttérbe szorult. Egy ideig az audiolingvális és audiovizuális módszer került az idegennyelv-oktatás fókuszába, mely az előre gyártott modellstruktúrák folyamatos ismételtetését, begyakoroltatását és automatizálását (pattern drill) jelentette. A pragmatikai fordulat megjelenésével az 1970-es években a kommunikatív orientált idegennyelv-tanítás során a hallásértési és beszédgyakorlatok domináltak. A saját és az idegen kultúra megértésére összpontosító, az 1990-es években előre tört és ma is aktuális interkulturális módszer lehetővé tette, hogy az explicit nyelvi összehasonlítás újra bekerüljön az idegennyelv-oktatásba. Már sokan sokféleképpen alkalmazták a kontrasztív módszert az anyanyelv és az első idegen nyelv viszonylatában. Jelen tanulmány szerzői arra vállalkoznak, hogy feltárják a második idegen nyelv, esetünkben az orosz tanulása folyamán az első idegen nyelvből, esetünkben a németből származó pozitív transzfereket morfológiai és szintaktikai szinten, és azokat gyakorlati példákkal illusztrálják.

Bevezetés

A kontrasztív nyelvészet (KL) egy olyan kutatási ág, amelyet a 20. század közepén Fries (1945) és Lado (1957) munkái alapoztak meg. A kutatók abból indultak ki, hogy az anyanyelv és az idegen nyelvek szisztematikus nyelvi összehasonlítása hatékonyan támogatja az idegennyelv-elsajátítási folyamatot, többek között segíti elkerülni az esetleges interferenciákat. A kontrasztív nyelvészet tehát kezdetektől fogva pragmatikus irányultságú volt. Ezt követően hazánkban is számos

publikáció jelent meg, amelyek nyelvpárspecifikus módon írták le és hasonlították össze az egyes nyelvi jelenségeket. Balázs (1989) áttekintette az egybevetés módszertani lehetőségeit, Heltai (1987) különösen a lexikai ekvivalenciával és a kétnyelvű szótárkészítéssel foglalkozott, de vizsgálta azt is, hogyan hat a magyar–angol kontrasztív szemlélet a nyelvtanulók szótanulási mechanizmusaira. Az ilyen jellegű kutatások főképpen a magyar és az angol nyelv kontrasztív elemzésének kialakításához járultak hozzá. Eredményei felhasználhatók voltak nemcsak a nyelvoktatásban, hanem a tanuláspszichológiában csakúgy, mint a fordítás és tolmácsolás területén.

Az elkövetkezőkben röviden áttekintjük a kontrasztív nyelvészet helyét és szerepét a nyelvoktatás történetére vonatkozólag.

A kontrasztív nyelvészet szerepe a nyelvoktatás utóbbi évtizedeiben

A kontrasztív nyelvészeti tanulmányok munkájába a magyar szakemberek a 70-es években kapcsolódtak be. Megjelent Horváth és Temesi (1972) szerkesztése alatt az „Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás” c. kötet, amely „Az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdései” című pécsi konferencia anyagaiból tevődött össze. A kontrasztív megközelítés képviselői azon a véleményen voltak, hogy a nyelvi kontrasztoknak elengedhetetlen szerepe van a nyelvtanulás folyamatában.

A 20. század utolsó évtizedében fellendülő szókincs-elsajátítási kutatások kérdéseit áttekintő cikkek (Coady & Huckin, 1997; Gass, 1988; Schmitt & McCarthy, 1998) a legfontosabb kérdések között említik az anyanyelvi hatásokat. A nyelvtanuló az anyanyelvre alapozva képes csak elérni idegen nyelven azt a nyelvi tudatosságot, amellyel megfelelőképpen tud az idegennyelv-tanulásban előre haladni. A nyelvvizsgáztatás területén ezekben az évtizedekben csakis kétnyelvű vizsgák működtek, tehát fontos

kompetenciának számított az anyanyelv és a tanult idegen nyelv közötti átjárás képessége a közvetítési feladatok gyakoroltatásával. A kontrasztív hibaelemzés feltételezése szerint ugyancsak az anyanyelv és a célnyelv közötti interferencia miatt ejtik a nyelvtanulók a legtöbb hibát (Budai, 2006).

A kontrasztív megközelítéssel egy időben megjelentek a nyelvtanításban az új technológiák. Kialakításra kerültek a nyelvi laboratóriumok, ahol a magnetofon jelentősen megnövelte az egy nyelvtanulóra eső beszédidőt. A gépi hang segítségével a laboratóriumi környezetben mondatstruktúrákat, rutinformulákat, nyelvi mintákat (*pattern practice*) ismételgettek a tanulók, így a drill során kevésbé kellett foglalkozniuk a nyelvi kontrasztokkal. Fordítási gyakorlatok egyáltalán nem szerepeltek az adott tanulási egységekben (Heltai, 2016). A diavetítő bekapcsolásával pedig kezdetét vehette az audiovizuális módszer, amely a hang és a kép összefonódásával igyekezett megteremteni a nyelvhasználati szituációt, a kontextust.

A kontrasztív módszert a kommunikatív orientált nyelvtanítási tendenciák még inkább háttérbe szorították. A kommunikatív nyelvtanulás minden készség fejlesztését (receptív és produktív szövegértés és szövegalkotás) egyformán fontosnak tartotta. A repetitív gyakorlatok helyett az interaktivitásra helyeződött a hangsúly, nyelvi struktúrák ismételgetése helyett szerepjátékokat, szimulációkat végeztek a nyelvtanulók párban vagy kisebb csoportokban. A hibákat pedig nem folyamatos korrekcióra szoruló megakadásoknak, hanem kísérőjelenségnek tekintették a nyelvoktatók a tanulási folyamat során. Magyarországon csak a nyolcvanas évek elején kezdődött az a szemléleti változás, amely a kommunikatív elképzeléseket életre kelthette és az osztálytermekbe is beköltöztette (Bárdos, 2005).

A saját és az idegen kultúra megértésére összpontosító, az 1990-es években előre tört és ma is aktuális interkulturális módszer lehetővé tette,

hogy az explicit nyelvi összehasonlítás újra bekerüljön az idegennyelv-oktatásba. Előtérbe került az a szemlélet, hogy a nyelvi struktúrákat csak akkor tudjuk megfelelő módon alkalmazni, ha ismerjük az adott nyelvi elemnek a célnyelvi beszélőközösség szokásrendszerébe, gondolkodásába, mentalitásába való beágyazódását. Ez a szemléletváltás ismét fellendítette az összehasonlító módszer iránti érdeklődést, mivel az interkulturális nyelvszemléletben is fontos szerepet játszik az összehasonlító módszer. A nyelvtanulók akkor tudnak megfelelően alkalmazkodni egy adott nyelvkörnyezethez, ha megértik az anyanyelvük és a célnyelv közti konceptuális különbségeket, és össze tudják hasonlítani a nyelvi és a kulturális sémákat (Rózsavölgyi, 2017).

A harmadik nyelv didaktikája, a tercier nyelvoktatás

A nyelvoktatás-nyelvtanítás szakirodalmában többféle rövidítéssel szembesülünk. A leginkább elterjedt megközelítés szerint első nyelvnek tekintjük az anyanyelvet, ennek megfelelően az anyanyelv elsajátítása a *language 1*, rövidítve L1, amit a második nyelv, *language 2* (L2), valamint a harmadik nyelv, *language 3* (L3) és a további nyelvek (Lx) követnek. A félreértések elkerülése végett azonban jelen tanulmányban a Közös Európai Referenciakeret (Council of Europe, 2020) által is javasolt jelöléseket használjuk, mely szerint az első nyelv valóban az anyanyelv, *language 1* (esetünkben a magyar), ez után az első idegen nyelv, *foreign language 1*, rövidítve FL1 (esetünkben a német) és a második idegen nyelv, *foreign language 2*, rövidítve FL2 (esetünkben az orosz) tanulása következik. A Közös Európai Referenciakeretet azért is tartjuk iránymutatónak, mert ma már világszerte egy olyan egységes rendszert kínál az idegen nyelvet tanulók eredményeinek leírására, amely megkönnyíti az oktatási intézmények és a munkáltatók számára az oktatási felvételre vagy munkavállalásra jelentkezők nyelvi képezésének

értékelését. Fő célja, hogy olyan tanulási, tanítási és értékelési módszert biztosítson, amely minden nyelvre érvényes.

Vizsgálódásunk középpontjában nem az anyanyelv és az első idegen nyelv, hanem az első idegen nyelv (FL1) és a második idegen nyelv (FL2) elsajátítása közötti kapcsolódási pontok állnak. A 20. század 90-es éveiben egyre többen fedezték fel, hogy minőségi és mennyiségi különbségek vannak az első és a második idegen nyelv elsajátítása között. A német *Tertiärsprachendidaktik* terminus a harmadik nyelv didaktikájára utal, azaz arra, hogy milyen módon taníthatunk egy harmadik nyelvet, figyelembe véve az első és a második nyelv kognitív és érzelmi tapasztalatait (Hufeisen, 2003; Manno, 2009). Ehhez a módszerhez nem feltétlenül szükséges tökéletes első idegen nyelvi tudás, mivel elsősorban nem maga a nyelvismeret, hanem az a tanulási potenciál aktiválódik, amely az előző idegen nyelv tanulása során keletkezett. A korábbi tapasztalatok integrálása lehetővé teszi, hogy a harmadik nyelv elsajátítása magasabb szinten indulhasson, a fejlődés meredekebb, a tartalom pedig igényesebb lehessen.

Hufeisen (2003) faktormodellje fokozatosan kezeli a tanulási szakaszokat idegen nyelvtől idegen nyelvig, és elkülöníti azokat a releváns tényezőket, amelyek már megkönnyítik a második idegen nyelvvel való bánásmódot. Ilyenek lehetnek pl. az élettapasztalat, a már korábban kialakított nyelvtanulási gyakorlatok, a nyelvhasználati tudatosság és a megszólalástól való félelem leküzdési stratégiái, amelyek az előző idegen nyelv tanulása során még nem voltak jelen. Ebben a szisztematikus-dinamikus rendszerben a legnagyobb minőségi ugrás Hufeisen (2003) szerint az első (FL1) és a második idegen nyelv (FL2) tanulása között következik be. Amikor a nyelvtanuló elkezd tanulni egy másik idegen nyelvet (FL2), már nem tapasztalatlan az idegen nyelv tanulása terén. Rendelkezik bizonyos háttérismerettel, nem idegen számára az az érzés, hogy még nem ért mindent egy adott szövegből. Tudatában van annak,

hogy előfordulhatnak nyelvi keveredések, ismeri a saját tanulási stílusát, támaszkodik a korábban tanult idegen nyelv tanulása során már kialakított készségekre a megértést és a nyelvi produkciót illetően. Az is lehetséges, hogy nagyon specifikus idegennyelv-tanulási stratégiákat dolgozott ki, amelyekkel még nem rendelkezett az első idegen nyelv tanulásának megkezdésekor.

A nyelvi transzferek – a forrásnyelv sajátosságai egy megtanulandó nyelvre (célnyelvre) való átvitele – az idegennyelv-tanulási folyamat alapjaként tekinthetők, mert ezeket a nyelvi sajátosságokat a tanulók tárolják, feldolgozzák, tesztelik, értékelik és beépítik az új rendszerbe (Roininen, 2012). Az előző nyelv tanulása közben szerzett tapasztalatoknak egy újabb nyelvre való átültetése pozitív és negatív eredményeket hozhat. A mindig jól látható negatív transzferekkel szemben a pozitív transzferek gyakran rejtve maradnak és nehezebben fedezhetők fel, ez alapján részletesebb vizsgálatot érdemelnek.

Ha abból indulunk ki, hogy az indoeurópai nyelvcsaládba tartozó német és orosz nyelv több hasonló elemet tartalmaz a magyarhoz képest, feltételezhető, hogy a magyar anyanyelvűek inkább németből, mint magyarból tudnak transzferálni az orosz nyelv tanulása során. Ez jelentős mértékben megkönnyítheti, illetve felgyorsíthatja a tanulási folyamatot. Előfordulhat, hogy a tanuló a Karl Bühler (1918) német pszichológus révén ismert aha-élményben részesül, hiszen az agyában új összefüggések bontakoznak ki az emlékeiben elraktározott, meglévő tudás között.

A kutatás célja

Jelen tanulmányunk elsősorban arra koncentrál, hogy feltárja a német és az orosz nyelv közötti transzferképességet a grammatika területén. A szerzők ebben a tanulmányban elsősorban azokat a morfo-szintaktikai párhuzamokat szemléltetik, amelyek meggyorsíthatják a

grammatikai struktúrák megértését, tudatosítását és lerövidíthetik a nyelvtani magyarázatokra szánt időt.

Pozitív transzferek – a nyelvi analógia módszere

A német és az orosz nyelv rokonságát vizsgáló Lokshtanova (2004) azt emeli ki, hogy éppen a nyelvtani szerkezet a nyelvrendszer legstabilabb összetevője. Ezért a tanítás során alkalmazott nyelvi analógia módszerét elsősorban a német és az orosz nyelv nyelvtani szerkezetének hasonlóságára alapoztuk. Hasonló nyelvtani kategóriákkal (mint például grammatikai nem, grammatikai eset, szám, szenvedő szerkezet) rendelkező nyelvek között több a transzferálási lehetőség, mint a tipológiaiilag egymástól távol eső nyelvek között (Ringbom, 2006). Az alábbiakban néhány példát mutatunk be, amelyek azt szemléltetik, hogyan segíthet egy nyugat-germán nyelv egy keleti szláv nyelv elsajátításában a magyar diákoknak, különös tekintettel arra, hogy az anyanyelvük nem tartozik az indoeurópai nyelvcsaládba.

Már az első orosz órán feltűnnek a két nyelv közötti hasonlóságok. A kérdő névmások *kmo? 4mo?* (ki? mi?) bemutatásánál támaszkodhatunk és hivatkozhatunk a *wer? was?* német analóg alakjaira, amelyek mindkét nyelvben kizárólag egyes számban használhatók (1. táblázat). Ez a látszólag jelentéktelen jelenség mégis nehézségeket okozhat a magyar célcsoportnak, hiszen a szóban forgó kérdő névmásoknak a magyarban többes számú változata is van.

1. táblázat

Kérdő névmások

német	orosz	magyar
<i>Wer ist das?</i>	<i>Kmo 3mo?</i>	<i>Ki ő? Kik ők?</i>
<i>Was ist das?</i>	<i>4mo 3mo?</i>	<i>Mi ez? Mik ezek?</i>

Az alanyi funkcióban szereplő német mutató névmás *das* ragozatlan alakja és az orosz ekvivalense *эмо* után élő és élettelen főnevek egyaránt állhatnak számuktól függetlenül. A magyar nyelv ezzel szemben négy változatot különböztet meg, ugyanis differenciálja az élő és élettelen entitásokat, és a névmás alakja igazodik az utána következő főnevek számához (2. táblázat).

2. táblázat

Mutató névmások

német	orosz	magyar
<i>Das ist mein Büro.</i>	<i>Эмо мой офис.</i>	<i>Ez az irodám.</i>
<i>Das sind meine Dokumente.</i>	<i>Эмо мои документы.</i>	<i>Ezek a papírjaim.</i>
<i>Das ist mein Kollege.</i>	<i>Эмо мой коллега.</i>	<i>Ő a kollégám.</i>
<i>Das sind meine Kollegen.</i>	<i>Эмо мои коллеги.</i>	<i>Ők a kollégáim.</i>

A németben és az oroszban harmadik személyű személyes névmások *er*, *sie*, *es*, illetve *он*, *она*, *оно* mind élőlényt, mind élettelen tárgyat helyettesíthetnek, a magyarban viszont erre két különböző alak használatos: *ő* és *ez* (3. táblázat).

3. táblázat

Személyes névmások

német	orosz	magyar
<i>der Vertrag, der Kunde → er</i>	<i>договор, клиент → он</i>	<i>szerződés → ez, ügyfél → ő</i>
<i>die Werbung, die Chefin → sie</i>	<i>реклама, начальница → она</i>	<i>reklám → ez, főnöknő → ő</i>
<i>das Gebäude, das Kind → es</i>	<i>здание, дитя → оно</i>	<i>épület → ez, gyerek → ő</i>

A német vagy az orosz nyelv elsajátítása során a tanulók már a kezdetek kezdetén szembesülnek a grammatikai nem nyelvtani kategóriával. Mindkét nyelv három grammatikai nemet különböztet meg, míg a magyarban ez a különbségtétel nem létezik (4. táblázat). Ha a tanulók

német nyelvtudásuknak köszönhetően már ismerik ezt a jelenséget, akkor gyorsabban és könnyebben tudnak megbarátkozni vele oroszul. Módszertani szempontból nagyon fontos a tanulási folyamat közben felmerülő nehézségek mérséklése, és még a legnehezebb nyelvtani fogalom esetén is annak pozitív oldalainak kiemelése. Például ki lehet hangsúlyozni, hogy a grammatikai nem az orosz nyelvben a némethez képest a legtöbb esetben egyértelműen azonosítható a főnév végződése alapján. Így talán kevésbé tűnik ijesztőnek ez a nyelvtani kategória.

4. táblázat

A grammatikai nem azonosítása az oroszban

hímnem	nőnem	semlegesnem
<i>магазин, город, музей</i>	<i>купальня, гостиница, цена</i>	<i>блюдо, озеро, море</i>
<i>bolt, város, múzeum</i>	<i>fürdő, szálloda, ár</i>	<i>étel, tó, tenger</i>

Mindkét nyelvnek a főnevek deklinációjában is van átfedése. Bár a német nyelv esetében névelők és nem a főnevek ragozásáról van szó, a megközelítés ugyanakkor hasonló. Vegyük példának a helyhatározókat, amelyek az események irányát jelzik. A *hová?* kérdésre válaszolva a németben leggyakrabban az *in/auf*, oroszban pedig a *в/на* előjárósókhoz folyamodunk, amelyeknek *-ba/-be* vagy *-ra/-re* jelentésük van, és tárgyesetet vonzanak maguk után (5. táblázat). A kiemelendő tényező ilyen szerkezeteknél azonban a tárgyeset használata. A németórakon elsajátított ismeretek itt is átvihetők az oroszra, a magyar nyelv ezzel szemben teljesen másképpen működik. Az előjárósók helyett olyan utószókat használ, amelyek a főnevekhez ragasztott toldalékokkal fejezik ki az irányt, és ezen kívül semmi egyéb változást nem okoznak az eredeti alakban.

5. táblázat

A főnévragozás a „hová” kérdés esetében

német	orosz	magyar
<i>in den</i> Konferenzraum	в конференц-зал	<i>a</i> konferenciaterem be
<i>auf den</i> Markt	на рынок	<i>a</i> piac ra
<i>in die</i> Wirtschaft	в экономику	<i>a</i> gazdaság ba
<i>auf die</i> Ausstellung	на выставку	<i>a</i> kiállítás ra
<i>in das</i> Büro	в бюро	az irodá ba
<i>auf das</i> Konto	на счёт	<i>a</i> számlá ra

Mindkét nyelvben megegyezik azon birtokos szerkezetek képzése is, amelyekben a birtokviszonyt a genitivus fejezi ki. A német és az orosz szórend ugyanaz: először a tulajdont, majd a tulajdonost kell megadni. A magyarban ez fordítva van (6. táblázat).

6. táblázat

Birtokos szerkezetek

német	orosz	magyar
<i>die Sehenswürdigkeiten</i> <i>der Stadt</i>	достопримечательности <i>города</i>	<i>a város</i> nevezetességei

A két vizsgált nyelv közötti hasonlóság a következő névmási csoportnál is megállapítható: a *minden/mindenki* névmás grammatikai nemének megfelelő végződése, valamint a névmást követő ige, illetve főnév egyes vagy többes számú használata (7. táblázat).

7. táblázat

A „minden” névmás német és orosz megfelelői

német	orosz	magyar
<i>jeder</i> Kunde	каждый клиент	<i>minden</i> ügyfél
<i>jede</i> Werbung	каждая реклама	<i>minden</i> reklám
<i>jedes</i> Gebäude	каждое здание	<i>minden</i> épület
alles (+ ige egyes számban)	все (+ ige egyes számban)	<i>minden</i> (+ ige egyes számban)

német	orosz	magyar
alle (+ ige többes számban)	все (+ ige többes számban)	<i>mindenki</i> (+ ige egyes számban)
alle (+ főnév többes számban)	все (+ főnév többes számban)	<i>minden</i> (+ főnév egyes számban)

A fent bemutatott névmások időhatározói viszonyt kifejező szerkezetekben is aktívan részt vesznek. Ahogy az alábbi táblázatban látható, mind a német, mind az orosz nyelvben a magyar *minden* névmásnak megfelelő alakja tárgyestben áll, előljárószó nélkül (8. táblázat).

8. táblázat

Időhatározói viszonyt kifejező szó szerkezetek

német	orosz	magyar
<i>jeden</i> Dienstag	каждый вторник	<i>minden</i> kedden
<i>jede</i> Woche	каждую неделю	<i>minden</i> héten
<i>jedes</i> Halbjahr	каждое полугодие	<i>minden</i> félévben

A magyar nyelvben jelzőként használt melléknév nem ragozandó, míg a német és az orosz mellékeveket ebben a funkcióban egyeztetni kell a rá vonatkozó főnévvel nemben, számban és esetben. Ennek a szófajnak a deklinálását az oroszul tanulók még a német után is meglehetősen bonyolultnak találják, de legalább már ismert jelenséggént kezelik.

A posztpozitív attribútumok segítségével azonban elkerülhető a mellékevek főnevekkel való egyeztetése (9. táblázat). A mindkét nyelvben meglehetősen népszerű nem egyeztetett jelzők mindig a főnév után jelennek meg. A jelzős funkciót betöltő, leggyakrabban előljárószót és főnevet tartalmazó szerkezetek további egyeztetésére, például eset vagy szám szerinti ragozására már nincs szükség, ami nagymértékben megkönnyíti használatukat, különösen, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy egy idegen nyelvben elsősorban főneveket jegyzünk meg (Bloom, 1993).

9. táblázat

A nem egyeztetett jelzők

német	orosz	magyar
<i>Reise nach Italien</i>	<i>поездка в Италию</i>	<i>olaszországi út</i>
<i>Partner aus Ungarn</i>	<i>партнёры из Венгрии</i>	<i>magyar partnerek</i>
<i>Tickets für Erwachsene</i>	<i>билеты для взрослых</i>	<i> felnőtt jegyek</i>

Bár a magyar nyelvben is léteznek visszaható és nem visszaható igék, a magyar diákok mégis nehezen tudnak különbséget tenni idegen nyelvekben a kettő csoport között, holott a visszaható igék a németben a visszaható névmások, az oroszban pedig a visszaható utótagok alapján egyértelműen felismerhetők (10. táblázat). Még problematikusabb lehet a helyzet, ha az idegen visszaható igének egyáltalán nincs megfelelője a magyarban. Az alábbi táblázat erre mutat néhány példát.

10. táblázat

Visszaható igék

német	orosz	magyar
<i>sich</i> irren	<i>ошибаться</i>	<i>tévedni</i>
<i>sich</i> treffen	<i>встречаться</i>	<i>találkozni</i>
<i>sich</i> streiten	<i>ссориться</i>	<i>veszekedni</i>
<i>sich</i> verlaufen	<i>заблудиться</i>	<i>eltévedni</i>

Mark Twain 1880-ban írt *A rettenetes német nyelv* című rövid humoros-szatirikus esszéjében (*The awful German language*) mulatságosan írja le a német nyelv sajátosságait. Többek között a német összetett szavakat is nagy kritika érte, olyanok például, mint a *Generalstaatsverordnetenversammlungen* (állami képviselők közgyűlése), *Kinderbewahrungsanstalten* (gyermekotthonok), *Waffenstillstandsverhandlungen* (fegyverszüneti tárgyalások). Szerinte ezek a „jóságok” nem szavak, hanem betűkörmönetek (Twain, 2009). Az oroszul tanulók ebben az esetben is profitálhatnak a német nyelv elsajátítása során szerzett tapasztalataikból. A német masszív

szóösszetételek után az orosz kompozíciók már nem tűnhetnek túl bonyolultnak, sőt talán rövidebbek is (11. táblázat).

11. táblázat

A szóösszetételek hosszúsága a németben és az oroszban

német	német szó magyar megfelelője
<i>Existenzgründungszuschüsse</i>	vállalkozásindítási támogatások
<i>Immobilienfinanzierungskosten</i>	ingatlanfinanszírozási költségek
<i>Kundenzufriedenheitsbefragung</i>	ügyfél-elégedettségi felmérés
<i>Unternehmenszusammenschlüsse</i>	vállalati egyesülések
<i>Eigenkapitalbeschaffungsmöglichkeiten</i>	tőkebeszerzési lehetőségek
<i>Körperschaftsteuer-Bemessungsgrundlage</i>	társasági adó alapja
orosz	orosz szó magyar megfelelője
<i>самофинансирование</i>	önfinanszírozás
<i>неудовлетворительность</i>	elégtelenség
<i>переосвидетельствование</i>	újbóli vizsgálat
<i>человеконенавистничество</i>	embergyűlölet
<i>клиентоориентированность</i>	ügyfélorientáltság
<i>автоэлектростеклоподъёмники</i>	elektromos autóablakok

Hasonlóságok mindkét nyelvben szintaktikai szinten is felfedezhetők. A mondatrészek orosz sorrendje ugyan sokkal rugalmasabb a némethez képest, de a téma-réma szerkezetben nincsenek nagy eltérések. Az alapfelvetés az, hogy a mondat a témával kezdődik és a rémával folytatódik. E modell értelmében a megnyilatkozás információtartalma fokozatosan növekszik, minél tovább jutunk a megnyilatkozás végére. Ez a haladás az ismerttől az új, kommunikációs szempontból releváns információ felé elősegíti a megértést.

Eredmények és megvitatás

A morfoszintaktikai szinten megfigyelt transzferlehetőségek jelentősen hozzájárulhatnak a második idegen nyelv (FL2) elsajátításának előmozdításához, különösen akkor, ha az első idegen nyelv és a második idegen nyelv tipológiailag közel áll egymáshoz. A nyelvi párhuzamok

szemléltetése pozitívan befolyásolhatják a nyelvtanulás hatékonyságát. Továbbá a nyelvi analógia módszerének alkalmazása nemcsak a tanulási folyamat gyorsításában segít, hanem a tanulók nyelvtanulási kedvét is növelheti.

A német mint első idegen nyelv tanulása folyamán kialakult tanulási stílusok és stratégiák, mint a kitartás és a türelem, szintén pozitív hatással lehetnek az orosz mint második idegen nyelv tanulására. Azok a diákok, akik már sikeresen elsajátították a német nyelvi struktúrákat, nagyobb önbizalommal és lendülettel kezdenek hozzá az orosz nyelv tanulásának, ami hosszú távon magasabb szintű nyelvtudást eredményez.

Összegzés

A kutatómunka eredményei azt igazolják, hogy a német nyelv magas transzferképességgel rendelkezik, és nagy mértékben támogatja az orosz nyelv elsajátítását. Különösen fontos hangsúlyozni, hogy tanulmányunk a két idegen nyelv közötti pozitív transzferhidakról szól, nem pedig az anyanyelvről egy idegen nyelvre történő tudás átültetéséről. A jól ismert német tankönyv *Ein Wort gibt das andere* (Szó szót követ) (Borbély et al., 1997) címét kissé módosítva, és a „szót” „nyelvre” cserélve, a „nyelv nyelvet követ” kifejezést kapjuk, ami azt sugallja, hogy tudatosan irányíthatjuk, és a pozitív transzferhidakon keresztül megkönnyíthetjük egy másik idegen nyelv tanulását. Az adatgyűjtést követően célunk annak vizsgálata és felmérése, hogy nyelvtanulóink milyen mértékben tartják hasznosnak a nyelvtani kontrasztok alkalmazását a nyelvi struktúrák elsajátításában.

A kutatás hozzájárul ahhoz a növekvő ismeretanyaghoz, amely a harmadik nyelv didaktikájával foglalkozik, és gyakorlati útmutatást nyújt a nyelvoktatók számára, hogyan lehet hatékonyan integrálni az első idegen nyelv tanulása során szerzett tapasztalatokat a második idegen nyelv tanításába. Eredményeink arra ösztönöznek bennünket, hogy a jövőben

tudatosan építsünk a nyelvi analógiákra és transzferekre, valamint különös figyelmet fordítsunk a már előzetes nyelvtanulási stratégiák felhasználására a második idegen nyelv oktatása során.

Irodalom

- Balázs, J. (1989). Az egybevető (kontrasztív) módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyaroktatásban. In O. B. Nádor, B. Giay & M. Varga (Szerk.), *Hungarológiai ismerettár 1: A hungarológia oktatásának elmélete és gyakorlata: Válogatás a magyar lektori konferenciák előadásaiból 1969–1986* (pp. 50–91). Nemzeti Hungarológiai Központ.
https://epa.oszk.hu/02400/02425/00001/pdf/EPA02425_HungarologiaIsmerettar_1989_1_058-091.pdf
- Bárdos, J. (2005). A kommunikatív nyelvtanítási irány és a századvég. *Iskolakultúra*, 12(2), 60–72.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752797>
- Borbély, M., Csizmadia M., Hatvani R., & Tamássyné Bíró, M. (1997). *Ein Wort gibt das andere* [Szó szót követ: Némettankönyv haladóknak]. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Budai, L. (2006). Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvoktatás*, 12(2), 4–15.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes* [A gyermek szellemi fejlődése] (6. Aufl.). Fischer.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.
- Gass, S. M. (1988). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92–106.
- Heltai, P. (1987). Motivation in English and Hungarian and its effect on vocabulary learning. *Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis: Sectio Linguistica*, 18, 211–247.
- Heltai, P. (2016). Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 22(1–2), 3–30.
- Horváth, M., & Temesi, M. (Szerk.). (1972). *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Tankönyvkiadó.
- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis [Rövid bevezetés a nyelvi alapokba]. In B. Hufeisen & G. Neuner (Szerk.), *Mehrsprachigkeitskonzept: Tertiärsprachen: Deutsch nach Englisch* (pp. 7–12). Council of Europe Publishing.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Lokshanova, L. [Локшанова, Л.] (2004). О родстве немецкого и русского языков [A német és az orosz nyelv rokonságáról]. *Partner*, 11(4). <https://www.partner-inform.de/partner/detail/2004/11/260/1596/o-rodstvennemeckogo-i-russkogo-jazykov?lang=ru>
- Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik [Francia nyelv az angol után: Gondolatok a harmadik nyelv didaktikájáról]. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (Szerk.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (pp.129–144). Hep-Verlag.

- Ringbom, H. (2006). *Cross-Linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853599361>
- Roininen, H. (2012). *Transfer beim Fremdsprachenlernen: Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen: Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch* [Transzfer az idegennyelv-tanulásban: A pozitív és negatív lexikai transzferről a német mint idegen nyelv tanulásában: Esettanulmány a német mint harmadik nyelvről az angol után]. Universitát Tampere. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/83455>
- Rózsavölgyi, E. (2017). *A magyar és az olasz téri nyelv grammatikája a magyar mint idegen nyelv szemszögéből*. Lingua Franca Csoport.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1998). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Twain, M. (2009). *Die schreckliche deutsche Sprache* [The awful German language / A rettenetes német nyelv]. Nikol Verlag.

Helyes hivatkozás (APA)

Baloghné Petkevics, O., & Nagyné Csák, O. (2025). Szó szót követ, nyelv nyelvet: A kontrasztív szemlélet és a pozitív transzfer alkalmazása az orosz mint második idegen nyelv oktatásában. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 191–206). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_10

A fehér felsőbbrendűség és a neoklasszicizmus esztétikája: Szöveges és vizuális források összehasonlítása

Hübner Andrea¹

¹ Pedagógia Tanszék, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem

https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_11

Széles körben elfogadott tudományos nézet, hogy a klasszicizmus szépségfogalma Winckelmanntól (1755-ből) származik. A Geschichte der Kunst des Altertums: Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst (Gondolatok a görög műalkotások utánzásáról a festészetben és a szobrászművészetben) című művében kifejtett görög szépségeszmény magyarázatát gyakran tartják a klasszicizmus legtokéletesebb megfogalmazásának, valójában elindítójának. Az ógörög fehér férfiszobrok ünneplése ugyanakkor felveti a kérdést, hogy a neoklasszicizmus esztétikája milyen módon kapcsolódik a fehér felsőbbrendűség kérdéséhez. Írásom fókuszra a nem európai népek megítélése a görög szépségeszmény szempontjai szerint a szöveges és a vizuális források fényében a klasszicizmus vs. neoklasszicizmus elméleti vita keretében. Habár az itt felvetett kérdések a posztkoloniális elmélet keretébe illeszthetők, mégsem központi kérdése a posztkoloniális diskurzusnak az itt tárgyalt téma. Edward W. Said (2000) – noha a görög és római felsőbbrendűségi tudattal foglalkozik Orientalizmus c. könyvében¹ – a klasszicizáló ízlés témáját nem érinti, ezért csak utalás szinten taglalom az orientalizmus-posztkoloniális elmélet alapvető fogalmait. A fehér felsőbbrendűség gondolatát ugyanakkor a saidi „mi-ők” eurocentrikus dichotómia fogalomrendszerén belül kezelem. Az ún. orientalizmus vita egyik fő kérdése Said (2000) azon tétele, miszerint az európai hagyomány évszázadokon átívelő jellemzője a nem európai kultúrák fölött érzett felsőbbrendűségi tudat és expanzív szándék. A saidi gondolattal egyet nem értők megkérdőjelezzik a meghódítandó és meghódított területek reakcióinak figyelmen kívül hagyását és a történelmi korok közös nevezőre hozását (MacKenzie, 1995). A felsőbbrendűségi tudat jelenlétét a 18–19. században saidi értelemben adottnak veszem, és ebben az értelemben használom a források által alátámasztva.

Bevezetés

Jelen írás a nem európai népeknek a klasszikus kánon keretében való esztétikai és ezen keresztül erkölcsi és kulturális megítélésével

¹ A posztkoloniális elmélet diskurzus Said (2000) műve alapján terebélyesedett önálló akadémiai diszciplínává az 1990-es évektől kezdve.

foglalkozik a 16–19. században. Winckelmann (1976) szépségeszményét más népeket ábrázoló képek, illetve szöveges források egybevetésével értelmezem a fehér felsőbbrendűség fogalmának vizsgálatán keresztül. A fehér felsőbbrendűség fogalma a posztkoloniális elmélet körébe tartozó téma. Az ide vonatkozó óriási szakirodalomra itt nem lehetséges kitérni: az egyes példák tárgyalásán keresztül egyértelműsítem a gondolat jelentését².

Szépség és erkölcsösség

A neoklasszicizmus kifejezés még mindig elsősorban az olasz irodalomelméletben és az angolszász művészettörténetben számít általánosságban elfogadottnak, Magyarországon Pál József művének megjelenése után sem gyökeresedett meg igazán a fogalom (Pál, 1988). A középfokú oktatásban és ennek következtében a viszonylag tájékozott hétköznapi megítélésben a klasszicizmust és a romantikát mint kronológiailag egymás után következő és művészetszemléletében egymásnak ellentmondó korszakokat tartjuk számon.

A neoklasszicizmus kifejezés egyrészt azon a vélekedésen alapszik, hogy a klasszicizmus és a reneszánsz nem kultúrtörténeti korokhoz kapcsolandó, hanem az európai kultúra évszázadain átívelő kulturális jelenség. Erwin Panofsky (1972) a *Renaissance and Renascences in Western Art* című alapvető művében azt vizsgálja, hogy hol és mikor léteztek az olasz reneszánszon kívül, a reneszánsz időszaka előtt olyan törekvések, ahol tudatosan és szándékosan az antik művészethez, irodalomhoz és tudományhoz fordultak vissza, mint például az ún. Karoling reneszánsz idején Nagy Károly aacheni udvarában a 9. században. Másik értelemben a neoklasszicizmus a 18–19. századi klasszicizmus utolsó szakasza, művészeti és irodalmi jelenségeinek önálló egységet képező utolsó fázisa. Pál (1988) a klasszicizmust a reneszánsztól a

² Összefoglaló műként lásd Loomba (2015).

neoklasszicizmusig terjedő folyamatnak írja le, amely az antikvitást tekintette „modellnek és mércének” (p. 26.). A neoklasszicizmus fogalmában fogható meg az, hogy a klasszicizmus és a romantika jelenségei szétválaszthatatlanul összefüggenek. A klasszicizmus tétele, hogy a művész feladata a természet utánzása, melynek legtökéletesebb módszere az ókori művek utánzása, melyek már eleve magukban hordozzák a tökéletesített természetutánzást. A romantika teremtető zsenije, a fantázia, az érzelmek áradása a neoklasszicizmus gondolatában éppúgy benne van, mint az antik szépség mindenekfölött álló tökéletessége. A romantika misztikuma és izgalmassága a neoklasszikusnak nevezett irodalmi és művészeti jelenségekben ugyanúgy megfogható, mint a görög művészethez való visszafordulás, visszavágyódás. A 18. századi vedutákban (Dobrovits, 1993) a valóságos antik épületrészletek és az álomszerű fantázia romjai keverednek nem a valósághűség, hanem sokkal inkább a romok titokzatosságának vonzásában³. Az itáliai régészeti felfedezéseket romantikus izgalom vette körül, nem csak tudományos hozzáállás.

A 18–19. században Európában az Európán kívüli világ leírásakor sajátos módon keveredett a nem európai népek görög szépségideál mentén történő megítélése az egzotikus és kiismerhetetlen világok izgalmasságával, vagyis a klasszicista szemlélet és a romantikus látásmód. Úgy gondolom, hogy a neoklasszikus kifejezést ebben az értelemben különösen adekvát a koloniális témák megközelítésében alkalmazni. A szépség festőiként való megfogalmazása például, a „*picturesque*” a gyarmati világban sokkal tovább tartott, mint Angliában, és kifejezetten az Európán kívüli utazások fő narratívája lett, amely bizonyos mértékig a mai napig meghatározója az ún. „*tourist gaze*”-nek (Urry, 1990; Smith, 2019). Az orientalista festészet idealizáló képei kifejezetten festői

³ Később a nagy 19. századi régészeti ásatások nagyívű félreértései is romantikus elképzelések mentén alakultak: Schliemann élete álma volt Tróját megtalálni, Evans a krétai bikakultuszt a földrengések morájához kötötte.

szépségű világgént romanticizálták a keleti témákat. (pl. Gérome, Ludwig Deutsch, Robertson és William James képein).

Széles körben elfogadott tudományos nézet, hogy a klasszicizmus szépségfogalma Winckelmanntól (1766) származik 1755-ből. A *Gondolatok a görög műalkotások utánzásáról a festészetben és a szobrászművészetben* (Winckelmann, 1766) című művében kifejtett görög szépségeszmény magyarázatát gyakran tartják a klasszicizmus legtökéletesebb megfogalmazásának, valójában elindítójának. Johann Joachim Winckelmann, akit a művészettörténet atyjaként tartunk számon (Beard & Henderson, 2001), a Róma melletti Villa Adrianában szabadon vizsgálhatta az ásatásokon előkerült tárgyakat, szobrokat és szarkofágokat. Művészettörténeti tételein kívül a mai fül számára az eurocentrikusnak és rasszistának hangzó⁴ mondatainak elemzése is újabban sok tanulmány témája. Winckelmann (1766) okfejtése szerint ugyanis a görög szobrok azért olyan szépek és tökéletesek, mert a görögök maguk is szépek és tökéletesek voltak, mivel folyamatosan művelték testüket. Tehették ezt az enyhe éghajlat miatt, amelyben minden képességüket kibontakoztathatták: „[a] görögök első formálásában a szelíd és tiszta égbolt hatása működött közre, ennek a képződménynek azonban a korai testgyakorlatok adták a nemes formát” (Winckelmann, 1766, p. 216). A környezeti adottságok kultúrára gyakorolt hatásának ilyen kifejezése már az ökológiai imperializmus⁵ fogalmi keretében kezelhető,

⁴ Noha a klasszikus görög-római építészeti és művészeti formákat a gyarmatosító birodalmi megfogalmazásokon túl közismerten a nagy 20. századi diktatúrák alkalmazták, le kell szögezni, hogy az antikvitáshoz való visszatérés eredetileg (és Winckelmannál is) politikailag a görög demokráciát jelentette, nem a római császárkort (Hodne, 2020, p. 10). Ennek ellentmondani látszik a rasszizmus vádjá.

⁵ Az, hogy a klíma befolyásolja az emberek kinézetét, kultúráját és erkölceit, régi elképzelés, a 18–19. századi vélemények Hérodotoszig vezethetőek vissza. Abbé Dubos úgy vélte, hogy a növények gyorsabban reagálnak a környezeti változásra, mint az emberek és az állatok. Tooley (1953) szerint az emberek nemcsak fizikálisan, hanem morálisan is reagálnak. Később Kant is úgy tartotta, hogy az emberek arca például hideg klímában alkalmazkodik a környezethez leginkább (Kant, 2005; ld. még Crosby, 1986).

mely szerint bizonyos embercsoportok privilegizált környezete segíti elő értékesebb és magasabb rendű kultúrájukat. Eszerint a logika szerint az enyhe klímában élő görögök testük művelése okán szépek voltak, és a természet utánzása folytán tökéletesen szép művészetet hoztak létre, előnytelen környezeti hatásoknak kitett népek ennél fogva csúnyák lesznek, és a művészetük is elmaradott.

Az ókori görögök tökéletes világának leírásakor Winckelmannál (1976) tipikus édenkerti-árkádiái toposzok, mint a betegségek nem létezése is előkerülnek: „[n]em ismerték még a görögök azokat a betegségeket, amelyek oly sok szépséget elpusztítanak, és tönkretesznek a legnemesebb teremtményeket is. A görög orvosok írásaiban nyoma sincs a himlőnek, és olyan megkülönböztető jegyek, mint a himlőhelyek sem jellemzik egyetlen görög alkatát sem, pedig Homéros⁶ gyakran a legcsekélyebb vonásokig leírta őket. A nemi betegségek [...] a görögök szép természetét szintén nem támadták meg [...]. Felettébb valószínű, hogy az ő testük kiváló szépsége felülmúlná a mienkét” (Winckelmann, 1976, p. 217).

A nemi betegségekre való utalás jelzi, hogy a szépség fogalma milyen mélyen függött össze erkölcsi szempontokkal is. A 19. század kolonialista írásaiban és irodalmában gyakran olvashatjuk, hogy a nemi betegségeket, melyek örületet is tudnak okozni, főleg az Európán kívüli népekkel asszociálták. Charlotte Brontë *Jane Eyre* című regényében a megtévelyt feleségről megtudjuk, hogy anyja színesbőrű volt, és laza erkölcsű életet élt, amely örökletes tébolyt okozott⁷. Vagyis a kicsapongó élet, a nemi betegség és az elborult elme határozottan az alacsonyabb rendű rasszokhoz volt rendelve a kolonialista diskurzusban.

A szépség fogalma a 18. században általában is erősen kapcsolódott erkölcsi megfontolásokhoz, amelyek a klasszikus görög

⁶ A fordító, Marosi Ernő írásmódja.

⁷ „[H]ad lavishly displayed for [his] pleasure her charms and accomplishments” (Brontë, 2014, p. 465).

szépségeszményben testesültek meg. Az egyre több európai művészeti akadémián a természet követését úgy kellett érteni, hogy a modelleknek eleve hasonlítaniuk kellett az antik szobrokhoz, illetve valamelyik antik szobor pózába kellett beállniuk. Azt, hogy a szépség és az erkölcsösség összefügg, az is bizonyítja, hogy 1760-ban Olaszországban rendelet mondta ki, hogy prostituáltakat nem lehet alkalmazni (Pál, 1988).

A görög szépség emelkedett, fennkölt elegancia és végtelenség, Winckelmann (1976, p. 225) közismert megfogalmazása szerint „nemes egyszerűség és csendes nagyság”. „A görög mesterművek elsőrangú, általános ismertetőjegye végül is egyfajta nemes egyszerűség és csendes nagyság a testtartásban éppúgy, mint a kifejezésben. Amint a tenger mélye mindenkor nyugalomban marad, bármint tomboljon is a felszín, éppúgy a görögök figuráinak kifejezése is minden szenvedély mellett nagy és nyugodt lelket mutat” (Winckelmann, 1976, p. 225). Ennek a szépségnek az egyik legfontosabb megnyilvánulása a görög arcél, a homlok és az orr egyenes vonala.

Az pliniuszi fajok, mint a görög testek torzulatai

A görög szobor teste, mint szépségideál és vonatkoztatási pont a más népek esztétikai megítélésében nem a 18. századtól figyelhető csak meg, hanem már a reneszánsz óta. Ebben az értelemben is hasznos a klasszicizmus–neoklasszicizmus megkülönböztetést használni, mivel a görögökhöz való esztétikai odafordulást (klasszicizmust) így a 15–16. századtól kezdve folyamatában lehet megragadni⁸. A 16. századi képen (1. ábra) az ún. pliniuszi szörnylényeket látjuk⁹, akik a távoli Kelet népeit voltak

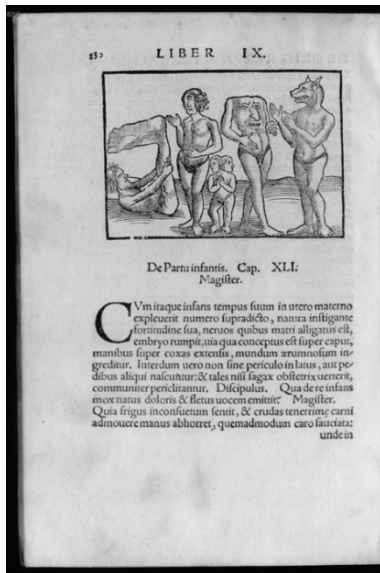
⁸ A neoklasszicizmus kifejezés ebben az értelemben a reneszánsztól a 18–19. századig tartó klasszicizáló tendenciák utolsó szakasza, melyben a romantikus és klasszicista elemek keverednek.

⁹ A téma alapvető irodalmi Rudolf Wittkower művészettörténész 1942-ben megjelent *Die Wunderdes Ostens. Ein Beitrag zur Geschichte der Ungeheuer* c. tanulmánya (Wittkower, 1984) és John B. Friedmann történész *The Monstrous Races in Medieval Art and Thought* (Friedmann, 2000) c. műve. Már Wittkower (1984) és később Friedmann (2000), majd az őket követő kutatók is aláhúzták, hogy a

hivatva bemutatni. A 16–18. századi metszeteken gyakran európai testarányokkal kontraposzt testtartással jelennek meg. A 18. századi metszeten (2. ábra) a világ különböző etnikumait látjuk, közülük csak egy, a fej nélküli szörnylény maradt meg a középkori-kora újkori hagyományból.

1. ábra

De gemellis monstris & abortiuis foetibus



2. ábra

Lafitau (1724): Moeurs des sauvages américains



Ezek a metszetek azért is különösen érdekesek, mert a távoli Keletet lakó torz külsejű emberek tökéletlenségét (és alsóbbrendűségét) vannak hivatva bemutatni, ugyanakkor a klasszikus kontraposzt testtartás és az európai testarányok miatt a klasszikus szépség megjelenítése pozitív

másságnak ezek a megjelenítései az etnicitásról való gondolkodás korai formái a centrum és a periféria vonatkozásában.

konnotációkat visz az értelmezésbe. Ilyen értelemben a „nemes vadember” képzeze vizuálisan már itt megfogható¹⁰.

A pliniuszi szörnylények klasszicizáló testarányai és testtartása mind a 16. századi, mind a 18. századi (ld. 1–2. ábra) képen felveti egyrészt, hogy a nem európai népek is abban az esztétikai regiszterben kezelendők, mint az európaiak, de emellett nyilván arról is van szó, hogy az alacsonyabbrendűséget akkor lehet jobban érzékelni, ha az összehasonlításnak van közös alapja. Akkor látható a torzulat, ha a jól ismert testekhez képest látható valamilyen szokatlanság vagy furcsa megjelenés. A pliniuszi szörnylények vizuális hagyományában a 16. századtól megfigyelhető egy, a középkorhoz képest sokkal realistább ábrázolási irány „másik” vizuális megjelenítésében: a földrajzi felfedezések (és a reneszánsz emberábrázolása) következtében. Éppen az az érdekes, hogy a valóságghűség klasszicizáló emberalakokat jelentett a távoli népek megjelenítésében. A valóságghűnek szánt emberábrázolásokra így ráterhelődött a görög szépségeszmény a távoli népek megjelenítésében is.

Ezt egyrészt értelmezhetjük úgy is művészettörténeti szempontból, mint a reneszánsz klasszicizáló esztétikáját. Pszichológiai szempontból viszont felmerül a kérdés, hogy lehetséges-e ránézni és rálátni a másik emberre és kultúrájára annak valójában, vagy mindig rajtunk van saját személyiségünk és kultúránk szemüvege, ami nélkül értelmezhetetlen a világ vizuális szempontból is¹¹.

A bennszülöttek leírása a 18. században

Már jóval Winckelmann előtt hittérítők a Kanada és Brazília területein élő indiánok testalkatát görög és római hősök természetéhez,

¹⁰ Bizonyos értelemben a „nemes vadember” fogalma Kolumbuszig vezethető vissza. Paradicsomi tökéletességet és szép embereket ír le (Columbus, 1941).

¹¹ Malcolm Gladwell *Talking to Strangers* c. könyvében mindenesetre azt húzza alá, hogy senki soha nem érti a másikat valójában (Gladwell, 2019). Mary Beard a *How do we look* c. művében szintén a nézés és a látás kultúrafüggőségét tárgyalja (Beard, 2018).

viselkedéséhez hasonlították¹². Le Jeune jezsuita páter a 17. században úgy látta, hogy az indiánok járása, viselkedése a római szenátorok méltóságteljes hűvösségére emlékeztet (Chinard, idézi Bitterli, 1982). A tahiti nők már sokkal Paul Gauguin előtt felkeltették az európai férfiak érdeklődését. Bougainville 1768-ban a testalkatukat (vagy inkább testüket?) a mitológiai nimfákhoz látja hasonlatosnak (Bougainville, 1772). Johann Reinhold Forster a szigeten élő asszonyok szép karját, kezét, szelíd mosolyát és szimmetrikus alkatát dicséri. A tahiti nőknél, mondja, még a Medici Vénusz sem szebb (Forster, 1783). Fia, Georg Forster *a Reise um die Welt* c. könyvében a tahiti vezető embereket Homérosz hőseihez hasonlatos, természetfölötti alakokként írja le (Forster, 1777). Itt is látható, hogy a viszonyítási alapként emberek esztétikai megítéléséhez összehasonlításához nem másik emberek szolgálnak, hanem műalkotások vagy irodalmi művek¹³.

A Tahitin élő nők művészi szintű szépségének megfogalmazásában nemcsak a görög klasszikus szépségeszmény klasszicista esztétikája, hanem az egzotizálás romantikus vonala is megfogható. Vagyis a bennszülöttek klasszicista esztétizálása egyszerre mind az egzotizálásuk és misztifikálásuk is. A bennszülöttek mintha nem a való világban élnének, hanem egy földi paradicsom dekorációi lennének. A mohó férfiszemek tekintete (*male gaze*) a klasszicizmus esztétikai narratívájában ölt testet¹⁴. Poncelin de la Roche-Tihlac 1782-ben így ír a nőkről: „ezek az asszonyok

¹² Egyébként Winckelmann (1976) is hasonlítja az indiánokat a görögök testéhez: „nézzétek a gyors indiánt, amint a szarvas után iramodik! [...] Így állítja eléink hőseit Homérosz, és Ahillését főleg lábainak gyorsaságával jellemzi” (Winckelmann, 1976, p. 216).

¹³ Éppen abban az értelemben, ahogy a görögök szobraikat egy elvont és a való életben nem található tökéletes szépség megtestesüléseként értelmezték. Winckelmann (1976) ilyen értelemben idézi Raffaello egy Baldassare Castiglione-nak írt levelét, amelyben az ismert Zeuxisz mítosz arisztotelészi művészeti elvét fogalmazza meg: „[m]intha egy szépség oly ritka a nők között, képzeletben valamiféle eszményt vettem igénybe. Ilyen az anyag közönséges formája fölé emelkedő fogalmak szerint alkották a görögök az isteneket és az embereket” (Winckelmann, 1978, pp. 16–17).

¹⁴ A csodás természet gyönyörű szereplőinek megjelenítését meg lehet közelíteni a *tourist gaze*, a *colonial gaze* és a *male gaze* összefüggésrendszerében is.

mind éppoly szeretetre méltóan bájos és tökéletes nimfák, mint azok, amelyekkel Homérosz vette körül érzéki örömökre vágyó Kalüpszóját [...] vonzó arcuknak megfelel gömbölyű vonalú és sima testük, amely minden európai asszonyt megelőzve elnyerné a szépség díját” (Roche-Tilhac, 1782, idézi Bitterli, 1982, p. 14). A klasszicizáló esztétikai megfogalmazások és a romantikus egzotizálás együttes megjelenésében tehát jól megfogható a klasszicizmus és a romantika összefonódása. Éppen ez a neoklasszicizmus fogalmának egyik értelmezése.

Ha viszont a bennszülöttek nem ütötték meg az európaiak esztétikai mértékét, akkor arcberendezésüket negatív módon, de mégis az antik görög kánonon belül mozogva a szatírokhoz hasonlították (Hodne, 2020, p. 21). (Észrevehetjük itt is a szexuális töltetet: a nem európai emberek állatszerű kinézetével fokozott szexuális étvágyat asszociáltak.) A szatírok Dionüszosz követői: Winckelmann (1976) szerint a bor és mámor, a testiség és a szenvedélyek istenének kultusza Ázsiából származott, míg Apollón par excellence európai. Apollón emelkedettségével áll szemben a dionüszoszi hevült szenvedélyesség, a parenthesis¹⁵.

A belvedere-i Apollón, az afrikai bennszülött és a csimpánz

Josiah Clark Nott és George Gliddon *Types of Mankind* (Nott & Gliddon, 1854) c. művének hírhedt illusztrációján (3. ábra) egy görög szobor feje, egy afrikai bennszülött feje és egy csimpánz van ábrázolva mai szemnek hideglelősen rasszista módon bemutatva a szépség és tökéletesség hierarchiáját, mely szerint a fehér ember, azon belül is a görög van az esztétikai piramis legtetetjén. Az emberi fajok rendszerezése testalkatuk és arcberendezésük szerint a 18–19. században bevett

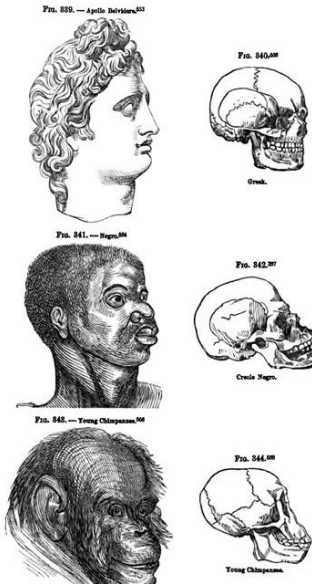
¹⁵ Nietzsche is Winckelmanntól vette át a dionysoszi-apolllóni dichotómiát, csak ellenkező előjellel használta. Lasse Hodne úgy fogalmaz, hogy legalább kétféle klasszicizmus volt Európában: az dionysoszi hagyomány és az apollóni hagyomány (Hodne, 2020, p. 26), melyeket jelen írásom olvasatában nevezhetünk romantikus klasszicizmusnak és klasszicista klasszicizmusnak. A kettőt együtt pedig neoklasszicizmusnak.

gyakorlat volt nem csak az elméleti művekben, hanem az olyan gyakorlatinak szánt kézikönyvekben is, mint az ún. *Church Missionary Atlas* (Church Missionary Society, 1865), amelyekben hasznos tájékoztató információként táblázatokba foglalták az egyes embertípusokat arcberendezés, temperamentum, erkölcsök stb. szerint. Ezen az ábrán a legalacsonyabb szintűnek tekintett embertípus, az afrikai bennszülött feje és koponyája van összehasonlítva a fehér emberével és az emberszabású majomével. A könyv éppen Darwin művével egykorú, de még nem lehet annak hatása, mivel Nott és Gliddon könyve 1854-ben, Darwin *The Origin of the Species* című munkája pedig 1859-ben jelent meg¹⁶. Ebből is látszik, hogy a darwini „hiányzó láncszem” problémája ismert kérdés volt, nem Darwin hatásának vagyunk tanúi. A jól ismert elgondolást az teszi még meglehetősen, hogy az európai arc nem is egy emberi arc rajza, hanem egy görög szobor feje, mi több egyértelműen a belvedere-i Apollón szobrának rajza, amelyet a 19. században a klasszikus görög művészet egyik csúcspontjának tekintettek (4. ábra). Winckelmann alapján: „a mi természetünk nem egykönnyen fog olyan tökéletes testet létrehozni [...], ami felülmúlná a szép istenségnek az emberinél magasabb rendű arányait a vatikáni Apollónban. Amit csak képes volt létrehozni a természet, a szellem és a művészet, az itt a szemünk előtt van” (Winckelmann, 1976, p. 221). A görög szobrot, mint nemcsak a művészetek csúcsát, hanem kulturális és erkölcsi értelemben is mint az emberi minőség csúcsát probléma nélkül alkalmazták egy antropológiainak szánt tanulmányban. Annak, hogy ilyen összefüggésrendszerben lehetséges gondolkodni, Winckelmann szellemi közege ágyazott meg.

¹⁶ A „hiányzó láncszem” témájában a 18. században a legismertebb mű Edward Tyson *Orang-Outang, sive Homo Sylvestris* c. műve volt (1699). Tyson (1699) elfogadva az isteni teremtetést úgy vélte, hogy az ásványoktól az emberig isteni akaratból történő emelkedés figyelhető meg. Tyson (1699) a bennszülötteket nem különböztette meg a fehér embertől: az ábrán látható fejlődési lánc későbbi gondolat.

3. ábra

Illusztráció J. C. Nott és G. R. Gliddon *Types of Mankind* c. könyvéből (1854)



4. ábra

A belvedere-i Apollón szobor feje (Vatikáni Múzeum, 2. század)



A görög szobrok fehérsége

A görög szobrászat utánczói, a római, a reneszánsz és a neoklasszicista művészek színtelen, festetlen szobrokat faragtak. A kőből vagy márványból készült szobrok nyers színe határozta meg az európai szobrászatot és művészeti ízlést, a városainkban elhelyezett szobraink megszokott látványát és általánosságban azt, hogy mit gondolunk arról, hogy mi az, hogy szobor. Újabban a szobrok fehérségét többen a fehér bőrű európaiakkal, fehér felsőbbrendűséggel hozzák kapcsolatba.

Painter (2010) szerint Winckelmann (1776) gondolatai a klasszikus antikvitásról a fehér férfiszépség fetisizálását tükrözik¹⁷, amely nem vesz tudomást a nem-európai népekről (Painter, 2010). Az orvos Petrus Camper (1722–1789) fiziognómiai tanulmányai (Lynn, 2002) szerint is a belvedere-i Apollón a tökéletes emberi szépség megtestesítője. Mary Beard a *Clifford lectures* sorozat *Whiteness* c. előadásában megjegyzi, hogy a 18. században nem vádolhatjuk Winckelmannnt eurocentrizmussal, mivel sok más művelt európaihoz hasonlóan egész életében a szülőhazáján, Németországon kívül csak Olaszországban járt, vagyis nem is lehetett volna más beállítódása (Beard, 2019).

Az ógörög szobrok némelyike eredetileg színes volt¹⁸, de az ásatások során a megtisztítás következtében a festéseknek még a nyomai is eltűntek. Így lett az antik szobrok számunkra legjellegzetesebb sajátja a fényes sima felületük¹⁹. Vita tárgyát képezi, hogy a 18. századi tudósok, főképpen Winckelmann (1776) tényleg abban a tudatban voltak-e, hogy a görög szobrok fehérek voltak. Painter (2010) szerint Winckelmann csak hófehér római márvány másolatokat láthatott, nem tudhatta, hogy sok görög szobor eredetileg festett volt. Mivel a szobrásztanulók is ezeket a szobrokat másolták, a fehérség eleve meghatározta a görög-római szobrok utánozóinak szobrait és az európai ízlést. A 19. században az Európa-szerte megnyíló múzeumok fő látványossága a klasszikus szobrászat volt. Az emberi szépség vonatkoztatási pontja a görög szobor teste lett.

Más vélemények (pl. Ikhumen, 2019) szerint Winckelmannnak tudnia kellett arról, hogy a görög szobrok festettek lehettek eredetileg, már csak azért is, mivel irodalmi utalások is vannak a szobrok színességére

¹⁷ Jelen írásban nem érintem e kérdés gender oldalát, Winckelmann homoszexualitását és a férfiszépség priorizálását, noha a platóni szerelemmel asszociált homoszexuális szerelem a klasszicizáló korokban különösen fontos kérdés (Wittkower, 1999).

¹⁸ 2003–15-ig a *Gods in Color* c. kiállítás sok helyen volt látható a világban, eredetileg a müncheni Glyptothekben.

¹⁹ Mary Beard szerint a fehér márványszobrok viszont valószínűleg soha nem voltak festve (Beard & Henderson, 2001, p. 68).

vonatkozólag. Euripidész *Heléné* c. drámájában például Heléné maga utal arra, hogy ha szobráról a festéket lemosnák, mennyivel csúnyább lenne.

A neoklasszicizmus esztétikája mint a fehér felsőbbrendűség megnyilvánulása, vagy mint amit a fehér felsőbbrendűség megnyilvánulásaként is lehet olvasni, különösen fontos új megvilágítást nyert a Black Lives Matter (2013) és a Rhodes Must Fall (2015) mozgalmak okán. A fehér kolonializmus szobrainak ledöntése a nyugati világ múzeumainak gyűjteményeit és tágabban a múzeumok gyűjteményeinek alapjait adó antik műveket, illetve az egész klasszikus hagyományt is megkérdőjelezi, noha eredetileg nem ez a szándékuk az aktivistáknak. A fehér görög szobrok és főleg az elveszett szobrok római másolatai az utóbbi évek szakirodalmában felvetették a fehérség mint a nyugati felsőbbrendűség kérdését. Az antik szobrok és ezek festetlensége egyrészt meghatározta a nyugati művészeti ízlést, hiszen ma tulajdonképpen giccsesnek látnánk egy színesre festett szobrot. Másrészt viszont tudjuk, hogy a színek tartalmait és jelentéseit nem lehet adottnak tekinteni, hiszen kultúránként és koronként gyökeresen más jelentéseik lehetnek. Sok kultúrában nincs külön szó a kékre és a zöldre (Trafton, 2023), ami nyilván nem azt jelenti, hogy bizonyos népek színvakok²⁰.

A színeket tehát nem kezelhetjük evidenciaként, mivel azok nyelvi és fogalmi konstrukciók. Nem tudhatjuk, hogy a fehér színt egyáltalán a

²⁰ Egyre gyakrabban kutatott téma a Homérosz nyelvében megjelenő színek kérdése is. Az ógörög nyelvben sincs szó például a kék színre. Homérosznál négy szín szerepel: a fekete, a fehér, a zöldes sárga (méz) és a porfir (piros, bíbor, lila). Ha az égre bronzként utal, az nem színre vonatkozik, hanem vibráló fényességre. A „borsötét tenger” vagy „borszínű tenger” az egyik legismertebb probléma: „a szürke víz partjára leült, bámulta a borszínű tengert” (Iliász, Első ének, ford. Devecseri Gábor). A vér „éjszínű”: „Hektór rohamát megrendítette a dárda, úgy hasított a nyakába: kiszökött éjszínű vére” (Iliász, Hetedik ének, ford. Devecseri Gábor). Mark Bradley a *Colour as Synaesthetic Experience in Antiquity* c. írása (2014) szerint a domináns homéroszi színek a fekete és a fehér, és az eposz gyakran különböző tárgyak leírására ugyanazt a színt használja. A görögöknél a szín fogalma teljesen mást jelentett, a szín percepciója nagyon kifinomult lehetett. A leírások nem egyszerűen a tárgy színére vonatkoztak, hanem valamiféle egyéb lényegére, jellegére is. Bradley (2013) szerint amikor Homérosz a tengert „borsötétnek” nevezi, nemcsak a színére utal, hanem egy elközelgő tragédiára is. A színek értelmezése tehát nemcsak egyszerűen fordítási probléma, hanem általánosságban egy másik kultúra értelmezési nehézségeinek kérdését is felveti.

nem festett szobrokra használták-e. Nagyon valószínű, hogy olyan módon bizonyosan nem látták fehérnek még a festetlen szobraikat, mint mi. Az európai ember fehér bőrével pedig nagy valószínűséggel nem azonosították, mivel a bőr fehérsége valójában egy absztrakció, kulturális megegyezés, hiszen nyilván nem hasonlatos például egy meszelt fehér falhoz. Még a 18. században sem elképzelhető, hogy a szobrok színezetlenségének bármiféle fehér felsőbbrendűségi értelme lett volna, legalábbis nem a szín bőrszínhez hasonlítása tekintetében. Ugyanakkor – utalva a művek értelmezése körüli irodalomelméleti és művészetelméleti vitákra – nem mondhatjuk, hogyha a szerző nem gondolt erre az értelemre, akkor nincs is.

Olyan társadalmi jelenségek, mint a Black Lives Matter vagy a Rhodes Must Fall mozgalmak bizonyosan új értelmezéseket adnak az európai szobrászat hagyományainak, a múzeumaink gyűjteményeinek még akkor is, ha az aktivista hang sokszor provokatívnak tűnik (Mirzoeff, 2017)²¹.

Összefoglalás

A neoklasszicizmus mint fogalom jól használhatónak tűnik az Európán túli népek esztétikai megkülönböztetése szempontjából, egyrészt, mivel fogalmilag egységben engedi kezelni legalábbis a reneszánsztól a 19. század végéig a klasszicizáló tendenciákat, másrészt, mivel a görög művészetet utánzó klasszicizmust és az egzotikum izgalmaikat kereső romantikus viszonyulást egyszerre képes bemutatni. Noha a görög szépségeszmény megfogalmazását Winckelmannhoz köti a művészettörténet, képi és szöveges források is bizonyítják, hogy Winckelmann előtt is találunk példákat arra, hogy a tökéletes szépség fokmérője az antik testalkat. Az alacsonyabb rendűnek vélt távoli népek vizuális megfogalmazásának, az ún. pliniuszi szörnylényeknek

²¹ Mirzoeff (2017) a felsőoktatási tanulmányok dekolonizálását, a múzeumok újragondolását is felveti.

ábrázolásakor már a 16. században is látható a reneszánsz kontraposzt testtartás, ami a klasszikus antik kánonhoz, vagyis az abszolút tökéletességhez való hasonlításként értelmezhetünk. Az egyértelműen alacsonyabb rendűként ábrázolt alakok ugyanakkor a 18. században már elegáns „nemes vademberként” vannak bemutatva. A nem európai népek esztétikai megítélése többnyire erkölcsi tartalmakat is hordozott, amely a 18–19. században kulminált a szépség, jóság és igazság azonosításával. A 18. századi és annál korábbi szöveges források is a bennszülötteket, ha pozitívan akarták őket értékelni, gyakran a görög-római női és férfi eszményekhez (istenségekhez, nimfákhoz, hősökhöz) hasonlították. A görög szépségeszményhez való hasonlítás tehát egyrészt az alacsonyabbrendűséget bizonyította, másrészt a „nemes vadember” gondolatával a természet által létrehozott antik görög szépséggel mérte a bennszülöttek néhány csoportját. A más népek megítélésének ez a kettőssége évszázadokon át jellemző mind a képi ábrázolásokban, mind a szöveges hagyományban. A vonzó és taszító ilyen együtt létezése tulajdonképpen az egzotikum lényege. Ezt a kettősséget a neoklasszicizmus fogalomrendszerében jól meg lehet ragadni.

A 18. században az esztétikai viszonyítási pont gyakran valamely ismert műalkotás, az idézett esetben pl. a Medici Vénusz. Ugyanígy műalkotás, a belvedere-i Apollón az igazodási mérték a Nott és Gliddon (1854) illusztráció esetében (3. ábra), amely a görög szobor fejét ábrázolja, mint a fehér európai kultúra képviselőjét, nem pedig egy valódi embert. A műalkotásoknak ilyen jellegű antropológiai „használatában”, a művészet absztrakciójától való eltekintésben ragadható meg az a pont, ahol a klasszicizáló esztétika túllép saját hatáskörén.

Végül felvettem a görög szobrok fehérsége, ill. a Winckelmannhoz (1976) köthető fehér férfiszépség fetisizálásának, illetve a szobrok fehérségének a fehér felsőbbrendűséggel összekapcsolható kérdéseit a szín mint nyelvi és fogalmi konstrukció szempontjából. Azt gondolom, hogy

sem az antikvitásban, sem a klasszicizáló korokban nem lehetséges a szobrok fehérsége és a fehér ember bőrszíne között összefüggést találni. Viszont az antik felsőbbrendűségnek, mint láttuk, nagyon is van köze a bennszülöttek esztétikai, morális és kulturális megítéléséhez, vagyis a neoklasszikus esztétika erősen képviseli a fehér felsőbbrendűségi tartalmakat a 16. századtól kezdve. A neoklasszicizmus fogalma alkalmas arra, hogy a romantikus és klasszicizáló gondolkörök összefüggéseit kezelje. A görög eszményképhez való hasonlítás klasszicizáló tendenciái mellett a misztifikáló romantikus értelmezések a más népek elméleti és gyakorlati marginalizálását segítették: más kultúrákat egzotikusként értelmezni azt is jelenti, hogy azokat biztonságos távolságban tartjuk saját magunktól (Schwartz, 1994).

Európa Kelet-értelmezésének széles körben elterjedt fogalmi kerete az Edward Said (2000) *Orientalizmus* c. könyve nyomán létrejött posztkoloniális elmélet. A „mi-ők” dichotómiájában Said (2000) ugyan többször említi a görögök és a rómaiak felsőbbrendűségi tudatát, de a 18. és 19. századdal kapcsolatban kifejezetten nem tér ki a (neo)klasszicizmus esztétikájára, mint a nem európai népek vizuális és szöveges értelmezésére. Ugyanakkor Said (2000) alapvető fogalma, a *vacant* (üres, szabad) gondolata alapján mondhatjuk, hogy a bennszülöttek görög szépségeszményhez hasonlítása tekinthető a vizuális kolonizáció egy sajátos elemének: az európaiak üresnek (*vacant*) és vizuálisan is elfoglalhatónak látták az idegen földeket, melyek az ő látásmódjukkal olvashatók az ott élők mindennemű értelmezését figyelmen kívül hagyva.

Irodalom

- Beard, M., & Henderson, J. (2001). *Classical art: From Greece to Rome*. Oxford University Press.
- Beard, M. (2019). *Whiteness*. The Gifford lectures. The University of Edinburgh.
<https://www.youtube.com/watch?v=8OgP2DOKbpo>
- Beard, M. (2018). *How do we look? The eye of faith*. Profile Books.

- Bitterli, U. (1982). „Vadak” és „civilizáltak”: Az európai-tengerentúli érintkezés szellem- és kultúrtörténete (ford. Bendl Júlia). Gondolat.
- Bougainville, A. de. (1772/1981). *Voyage autour de monde*. Sorbonne Université Presses.
- Bradley, M. (2013). Colour as synaesthetic experience in antiquity. In S. Butler & A. Purves (Szerk.), *Synaesthesia and the ancient senses* (pp. 127–140). Routledge.
- Brontë, C. (2014). *Jane Eyre*. Penguin Readers.
- Church Missionary Society. (1865). *Church missionary atlas: Maps of the various missions of the Church Missionary Society*. Seely, Jackson and Halliday.
- Columbus, K. (1941). *Columbus uti naplója* (Ford. és Szerk. Szerb Antal). Officina Nyomda és Kiadóvállalat.
- Crosby, A. W. (1986). *Ecological Imperialism*. Cambridge University Press.
- Dobrovits, Cs. (1993). *Piranesi*. Építésügyi Tájékoztatási Központ Kiadó.
- Forster, J. R. (1777). *Reise um die Welt*. Die Andere Bibliothek.
- Forster, J. R. (1783). *Bemerkungen über die Gegenstände der physischen Erdbeschreibung, naturgeschichte und sittlichen Philosophie auf seiner Reise um die Welt gesammelt*. Haude & Spencer.
- Friedmann, B. J. (2000). *The monstrous races in medieval art and thought*. Syracuse University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv170x50r>
- Gladwell, M. (2019). *Talking to strangers: What we should know about the people we don't know*. Penguin.
- Hodne, L. (2020). Winckelmann's Apollo and the physiognomy of race. *The Nordic Journal of Aesthetics*, 29(59), 6–35. <http://doi.org/10.7146/nja.v29i59.120469>
- Ikhumen, I. (2019). *Whitewashing Antiquity*. <https://confluence.gallatin.nyu.edu/context/interdisciplinary-seminar/whitewashing-antiquity>
- Kant, I. (2005). *Antropológiai írások*. Sapietia Humana.
- Lafitau, J-F. (1724). *Moeurs des sauvages Ameriquains comparées aux Moeurs des Premiers Temps*. Saugrain l'ainé & Charles Estienne Hochereau.
- Loomba, A. (2015). *Colonialism/Postcolonialism*. London, Routledge.
- Lynn, M. R. (2002). Race and aesthetics in the anthropology of Petrus Camper (1722–1789). *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*, 57(2), 228–229.
- MacKenzie, J. M. (1995). *Orientalism: History, theory and the arts*. Manchester University Press.
- Mirzoeff, N. (2017). Empty the museum, decolonize the curriculum, open theory. *The Nordic Journal of Aesthetics*, 25(53), 6–22. <http://doi.org/10.7146/nja.v25i53.26403>
- Nott, J. C., & Gliddon, G. (1854). *Types of mankind*. J. B. Lippincott, Grambo & Co.
- Painter, N. I. (2010). *The history of white people*. W. W. Norton & Company.
- Pál, J. (1988). *A neoklasszicizmus poétikája*. Akadémiai Kiadó.
- Panofsky, E. (1972). *Renaissance and Renaissances in western art*. Taylor and Frances.
- Said, E. W. (2000). *Orientalizmus* (ford. Péri Benedek). Európa Kiadó.
- Schwartz, S. B. (1994). Introduction. In S. B. Schwartz (Ed.), *Implicit Understandings* (pp. 1–20). Cambridge University Press.
- Smith, S. P. (2019). Aestheticising empire: The colonial picturesque as a modality of travel. *Studies in Travel Writing*, 23(3), 280–297. <https://doi.org/10.1080/13645145.2019.1710903>
- Tooley, M. (1953). Bodin and the mediaeval theory of climate. *Speculum*, 28(1), 64–84.
- Trafton, A. (2023). How “blue” and “green” appeared in a language that didn't have word for them. MIT News. <https://news.mit.edu/2023/how-blue-and-green-appeared-language-1102>
- Tyson, E. (1699/2018). *Orang-Outang, sive Homo Sylvestris*. Forgotten Books.

Urry, J. (1990). The 'consumption' of tourism. *Sociology*, 24(1), 23–35.

<https://doi.org/10.1177/0038038590024001004>

Winckelmann, J. J. (1976). Gondolatok a görög műalkotások utánzásáról a festészetben és a szobrászművészetben. In E. Marosi (Szerk., Ford.) *Emlék márványból vagy homokkőből: Öt évszázad írásai a művészettörténet történetéből* (pp. 215–237). Corvina.

Winckelmann, J. J. (1978). *Művészeti írások* (Ford. Rajnai László és Tímár Árpád). Magyar Helikon.

Wittkower, R. (1984). Die Wunder des Ostens: Ein Beitrag zur Geschichte der Ungeheuer. In R. Wittkower (Ed.), *Allegorie und der Wandel der Symbole in Antike und Renaissance* (pp. 87–150). DuMont Buchverlag.

Wittkower, R. (1999). *A Szaturnusz jegyében*. Osiris.

Helyes hivatkozás (APA)

Hübner, A. (2025). A fehér felsőbbrendűség és a neoklasszicizmus esztétikája: Szöveges és vizuális források összehasonlítása. In I. Fekete & E. Takács (Szerk.), *Pedagógiai perspektívák: Új megközelítések és tradicionális értékek a pedagógiában: Ünnepi tanulmánykötet Farkas Julianna tiszteletére* (pp. 207–225). Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6886-08-8_11

