

Hogyan valósítható meg tréning távolléti formában?

A tanári hatékonyságfejlesztés tréning jó gyakorlatának bemutatása

A jó gyakorlat gazdája:

Németh Lilla (egyetemi tanársegéd, ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Tanácsadás- és Iskolapszichológia Tanszék)

A jó gyakorlatot elemezte és lejegyezte:

dr. Horváth László (egyetemi adjunktus, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet)

A jó gyakorlatot szakmailag lektorálta:

Káplár-Kodácsy Kinga (egyetemi tanársegéd, ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet)

Bevezetés

A távolléti oktatásra való átállás keretében talán a legnagyobb dilemmát a tréningek megvalósítása jelentette a felsőoktatás számára. Mivel a tréning alapvetően egy csoportos fejlesztő módszer amely készségfejlesztésre irányul, kiemelt szerepet kapnak olyan tényezők, amelyek első pillanatban a távolléti oktatásban nehezen megvalósíthatónak tűnnek (Légrádiné, 2006):

- a tréning a tapasztalati tanulás elvére épül, amely feltételezi az egyidejű, jelenléti interakciókat, a folyamatos visszajelzést
- a tréning ennek keretében olyan eszköztárat használ, amely igényli a jelenlétet (pl. szituációs gyakorlatok, játékok)
- a tréningek sikeréhez nagymértékben hozzájárulnak a csoportdinamikai folyamatok, amelyek önmagukban is fejlesztő hatásúak és szintén nehezen elképzelhetők távolléti formában

A távolléti oktatásra való átállás olyan pedagógiai kreativitásra és innovációra készítette a felsőoktatásban oktatókat, amelynek keretében megvalósulhatott egy tréning-jellegű kurzus adaptálása a távolléti oktatás lehetőségeire. Az alábbi jó gyakorlat leírásában az ELTE PPK osztatlan tanárképzésében megvalósuló tanári hatékonyságfejlesztő tréning példáján keresztül mutatjuk be az átalakítás lehetőségeit. Jelen leírást a kurzus oktatójának támogatásával, az ő reflexióival kiegészítve adjuk közre. A leírás nem kívánja a teljes kurzus ívét, koherenciáját

bemutatni, inkább csak néhány különösen érdekes, kreatív módszertani ötletet mutat be, amelyek jól felhasználhatók más jellegű kurzusok tervezése során is.

Hozzá kell tenni, hogy a bemutatott tréning távolléti megvalósításának sikeréhez nagy mértékben hozzájárult, hogy a csoport a félév elején már két alkalommal találkozott, ami megalapozta a csoportkohéziót.

A jó gyakorlat bemutatását a távolléti oktatásra való átállás szervezési kereteivel kezdjük, majd pedig egyes tréning-elemek kiváltásának lehetőségét mutatjuk be. Először röviden ismertetjük azt a megoldást, amivel az oktató élt, bemutatjuk vázlatosan is a folyamatot, felsoroljuk a megoldás lehetséges előnyeit, illetve továbbgondolási lehetőségeket is adunk. Végül az oktató személyes tapasztalatai, reflexiói zárják az egyes részeket. A megoldások során használt technikai megoldásokat dőlt betűvel emeljük ki a szövegben. Ahol lehetőségünk volt, ott példákkal is illusztráltuk a tevékenységek keretében megvalósuló produktumokat a hallgatói anonimitás megtartása mellett.

A távolléti oktatásra való átállás szervezési keretei

1) Felmerülő kérdések:

- a. Hogyan valósíthatók meg a kurzus tanulási eredményei távolléti oktatás keretében?
- b. Hogyan pótolhatók a jelenléti, egyidejű interakciók?
- c. Hogyan valósítható meg, hogy a hallgatók ismerjék egymás tevékenységeit, reagáljanak rájuk?
- d. Hogyan lehet átültetni a 3 fokozatú minősítéssel záruló, aktív jelenléttel megszerezhető értékelést a távolléti oktatás keretei közé?

2) Választott stratégia:

- a. szinkron online alkalmak között a téma önálló feldolgozása a tananyag megosztása (ppt, videó stb.) mellett és egy olyan, fokozatosságra épülő támogató tevékenységstruktúrával, amely segíti a tanulási eredmények elérését, a tréning-élmény megvalósítását
- b. a jelenléti alkalmak során tervezett tevékenységek átalakítása a távolléti oktatáshoz, időráfordítás és fontosság alapján a tevékenységek „beárazása”, prioritizálása

- c. tevékenységekhez és aktivitásokhoz (jelenlét az online alkalmon) pontszámok rendelése (növekvő terhelés, hogy az elején a hallgatók megszokják a rendszert)
- i. megvalósult két jelenléti alkalom beszámítása a pontok közé
 - ii. 0-67%: nem felelt meg, 68%-74%: megfelelt: 75% felett: kiválóan megfelelt
 - iii. többletfeladattal lehet javítani
 - iv. pontszámok folyamatos rögzítése a *Canvas* rendszerben

3) Előkészületek:

- a. Online keretrendszerek átalakítása
 - i. *Canvas*: kurzus struktúrájának kialakítása, távolléti feladatok beállítása (pontszám, határidő, leírás), csoportbontások kialakítása
 - ii. *Google Drive*: mappastruktúra kialakítása feladatok/csoportok alapján, minden témakörhöz az adott heti feladatok/teendők és határidők részletes leírása, tananyagok feltöltése
 - iii. *MS Teams*: a kurzus felületének aktiválása, online jelenléti alkalmak megvalósítása
- b. Részletes oktatói tájékoztatás a kurzus további menetrendjéről
 - i. *Neptun* üzenet a hallgatók részére, *Canvas* hirdetményekben a leírás rögzítése, *Canvasban* a tematika módosítása
 - ii. Rövid bejelentkező videó, amiben az oktató elmagyarázza a módosításokat (használt szoftver: [Screencastify](#))
 - iii. Jelenléti alkalmak, időszakok és határidők, valamint feladatok és pontszámok áttekinthető táblázatának kialakítása

1. táblázat: Részlet az oktató által feltöltött táblázatból, amely részletezi a kurzus keretében elvégzendő feladatokat, határidőket és pontszámokat

Témakör vagy alkalom	Feladat	Határidő	Százalék
Március 30. - nonverbális kommunikáció	Mindmap készítés nonverbális kommunikációról	április 7. 23:59	4
	Mindmap kiegészítése a segédanyagok alapján	április 7. 23:59	4
	Mindmap kiegészítése a többi csoport munkája alapján	április 15. 23:59	3
	Csoportonként videó készítése	április 7. 23:59	3
	Visszajelző kérdőív kitöltése a videókról	április 15. 23:59	3

A távolléti tréning keretében feldolgozott témakörök:

- a. Nonverbális kommunikáció (márc. 30.)
- b. Gordon-módszer: az elfogadás és elutasítás nyelve (ápr. 20.)
- c. Konfliktuskezelés (ápr. 27.)
- d. Konfliktusok, problémás helyzetek (máj. 11.)

Az online élő bejelentkezések időpontjai maradtak a kurzus eredetileg meghirdetett időpontjai. Ezek az online alkalmak elsősorban azt a célt szolgálták, hogy a hallgatók az oktatóval közösen át tudják beszélni az előző modulban áttekintett témakör és feladatok tapasztalatait, megbeszéljék a felmerülő kérdéseket, szakmai dilemmákat, illetve előkészítsék az adott blokkhoz tartozó feladatokat.

Egyes tréning-elemek kiváltása a távolléti oktatás keretében

Építés az előzetes tudásra, annak bővítése

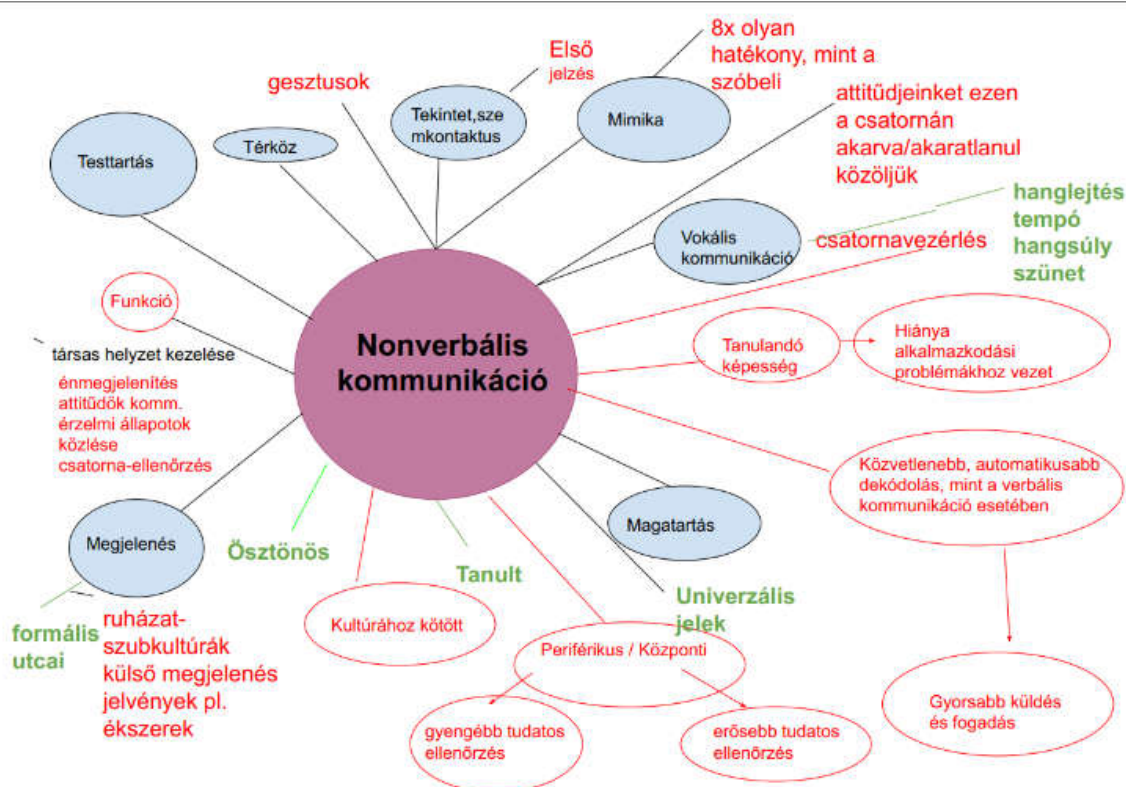
Bármilyen tanulási-tanítási folyamat során fontos, hogy építsünk a résztvevők előzetes tudására. A tréning keretében a nonverbális kommunikáció kapcsán alakított ki egy tevékenységsort az oktató, amely előhívta a résztvevők előzetes tudását a nonverbális kommunikációval kapcsolatosan: (1) kiscsoportban (2-3 fő) *gondolattérképet* kellett készíteniük a témában. Ez lehetővé tette az interakciót is a hallgatók körében. A megvalósításhoz változatos eszközöket használhattak (PowerPoint, Paint, Word, coggle.it stb.), az eredményt a kurzus Google Drive mapparendszerében kialakított helyre kellett feltölteni.

Következő lépésben (2) a hallgatóknak meg kellett ismerkedniük a téma elméleti hátterével, amelyre az oktató felkínált egy *zanza.tv-s videót*, illetve egy *szakirodalmi forrást*. Dilemmaként merül fel, hogy a hallgatók elolvassák-e a feladott kötelező olvasmányokat. Ez nagy mértékben támogatható, ha az oktató valamilyen feladatot rendel ehhez, ahol fel kell használniuk az elsajátított ismereteket. Ebben az esetben a hallgatói csoportok feladata az volt, hogy a videó és az olvasmány alapján egészítsék ki az előzőekben elkészített elmetérképet (más színnel jelölve az új elemeket).

A harmadik lépés (3) azt az elemet hivatott pótolni, amikor a hallgatók reagálnak egymás munkáira, visszajelzést adnak, megosztják tapasztalataikat és ebből ők maguk is épülnek. Éppen ezért a harmadik feladatrészben a hallgatói csoportoknak át kellett tekinteniük a többiek

által készített és kiegészített gondolatterképet (ezekre külön visszajelzést is adhattak plusz pontokért) és ezek alapján kellett újra kiegészíteniük a saját munkájukat, beépítve az újonnan szerzett ötleteket (szintén más színnel jelölve az új elemeket).

A következő ábra egy feltöltött megoldást szemléltet, ahol jól látható az előzetes tudás bővülése.



1. ábra: Az előzetes tudás fokozatos bővülése a nonverbális kommunikáció témájában (hallgatói elmetérkép)

A megoldás váza:

- 1) Előzetes tudás összegyűjtése vizuális formában (gondolatterkép)
- 2) Elméleti háttéranyag feldolgozása, gondolatterkép kiegészítése
- 3) Társak munkájának áttekintése, saját gondolatterkép kiegészítése

A megoldás előnyei:

- Épít a résztvevők előzetes tudására.
- Kiscsoportos interakciókat tesz lehetővé.
- Vizualizálja az előzetes tudás bővülését, strukturálódását.
- Beépíti az elméleti anyag elsajátítását.
- Beépíti a társak által készített anyagok áttekintését.

- A végeredmény egy vizuális összefoglalót ad az elméleti témáról.

Továbbgondolási lehetőségek:

- 1) A feladat könnyen átalakítható kooperatív megoldássá, pl. szakértői mozaik keretében a kiscsoportok különböző forrásokat kapnak, így a társak anyagainak megismerése hangsúlyosabb szerepet kap, mert saját tudásuk kiegészítését, információhiányuk csökkentését szolgálja
- 2) Olyan variáció is elképzelhető, amikor a társak által készített anyagok áttekintése során a kiscsoportok nem a saját gondolattérképüket, hanem a megtekintett gondolattérképeket egészítik ki vagy az egész csoport egy közös gondolattérkép kidolgozásán működik együtt, közösen bővítve azt. Erre lehetőséget adnak a kollaboratív, szinkron módon szerkeszthető gondolattérképek.

Oktatói tapasztalatok, reflexiók:

- Nehézséget jelentett néhány esetben, hogy a hallgatók nem kellő hangsúllyal jelenítették meg a gondolattérkép egyes lépéseinek különbségeit, a fejlődés fokozatait. Fontos, hogy oktatóként megértessük ennek jelentőségét és a vizuális megjelenítés fontosságát.

Önismereti feladatok

A tréningek egy másik fontos sarokköve az önismeret fejlesztése, ami számtalan direkt vagy indirekt folyamat eredményeként valósulhat meg. Egy ilyen lehetőség, amikor a hallgatók valamilyen kérdőívet töltenek ki, megosztják az eredményeket, azt értelmezik és reflektálnak rá. Ebben szintén nagy szerepet játszik a jelenlétiség, a csoportkohézió.

A példa keretében az oktató a konfliktuskezelés témakörében használt egy asszertivitás kérdőívet, illetve a Thomas-Kilmann-féle konfliktuskezelési stílusok kérdőívet. A kérdőíveket az oktató egy olyan Excel Táblázattá alakította, amely automatikusan kiszámolja az eredményeket. Ezt a táblázatot a hallgatók letölthették és saját számítógépükön tölthették ki (megadva az anonimitás lehetőségét). A kérdőív mellé az oktató biztosított a kiértékelés értelmezésének leírását is. Ezek alapján a hallgatóknak reflektálniuk kellett az eredményekre, amelyet az oktató kérdésekkel facilitált: egyezés a hétköznapi tapasztalatokkal, mennyire volt meglepő az eredmény, nehézségek a területen, milyen előnyei/hátrányai vannak az adott stílusnak stb. Ezek segítségével a hallgatók tartalmas önismereti reflexiót írhattak az eredmények alapján, amelyet feltöltve a Google Drive-ba a feladathoz kialakított névre szóló

mappájukba a többiekkel is megoszthatták (akik pluszpontért reagálhattak a megosztott anyagokra). Az oktató is visszajelzést adott az anyagokra, illetve további kérdésekkel facilitálta a reflexió elmélyítését, így összességében rendkívül tartalmas, átgondolt anyagok születtek.

A megoldás váza:

- 1) Kérdőív átalakítása kitölthető, önkieértékelő formátumba
- 2) Hallgatók kitöltik a kérdőívet, értelmezik az eredményt
- 3) A hallgatók reflektálnak az eredményekre a megadott szempontok mentén
- 4) Hallgatók/oktatók reagálnak a reflexióra, további kérdésekkel facilitálják annak elmélyítését

A megoldás előnyei:

- Nem feltétlen szükséges a kérdőív önkieértékelő formátumba való átalakítása, de ez megkönnyíti a hallgatók dolgát a kiértékelésnél és csökkenti a tévedés lehetőségét.
- A kialakított struktúrának köszönhetően (reflexiós szempontok, oktatói és hallgatói visszajelzések és facilitáló kérdések) elmélyíthető a reflexió.
- A reflexiók ugyanúgy megoszthatók a csoporton belül, mintha szóban történt volna, ráadásul ebben a formában hosszabb távon is elérhető, rögzített. Ugyanakkor a hallgatók, tudatában annak, hogy reflexiójuk mindenki számára hozzáférhető lesz (ahogy egy jelenléti tréning megbeszélésénél is), megválaszthatták a reflexió mélységét.

Továbbgondolási lehetőségek:

- 1) A reflexiós és visszajelzési körök további strukturálása feladat formájában (pl. kötelező legalább egy hallgatótárs anyagára visszajelzést adni, nem csak pluszpont jár érte).
- 2) A reflexió bővíthető olyan módon is, hogy kérjük, hogy a hallgatók az elméleti anyagot felhasználva, azt beépítve is reflektáljanak az eredményekre.
- 3) Az eredményként kapott „profilok” névtelenül felhasználhatók mint esetek, akikhez különböző szituációk párosíthatók. Ezek szerepjáték szerű szimulációja lehetőséget ad a különböző stílusok és szituációk összehasonlítására, elemzésére.

Oktatói tapasztalatok, reflexiók:

- A táblázatban kitölthető és kiértékelt kérdőívek valóban könnyen kezelhető formátumnak bizonyultak.
- A „pluszpont” szerzési lehetőség nem motiválta kellőképpen a hallgatókat arra, hogy adjanak egymásnak visszajelzést, ezt érdemes direkter módon ösztönözni.

Elméleti anyag gyakorlatba való átültetése

Egy tréning keretében fontos elem, hogy az elméletben tanultakat a résztvevők kipróbálhassák a gyakorlatban, fejlesszék készségeiket. A tréning az „Elfogadás és elutasítás nyelve” blokkban erre több lehetőséget is kínált. A feladatok egymásra épülése során jól érzékelhető a Bloom-taxonómia különböző szintjeinek figyelembevétele.



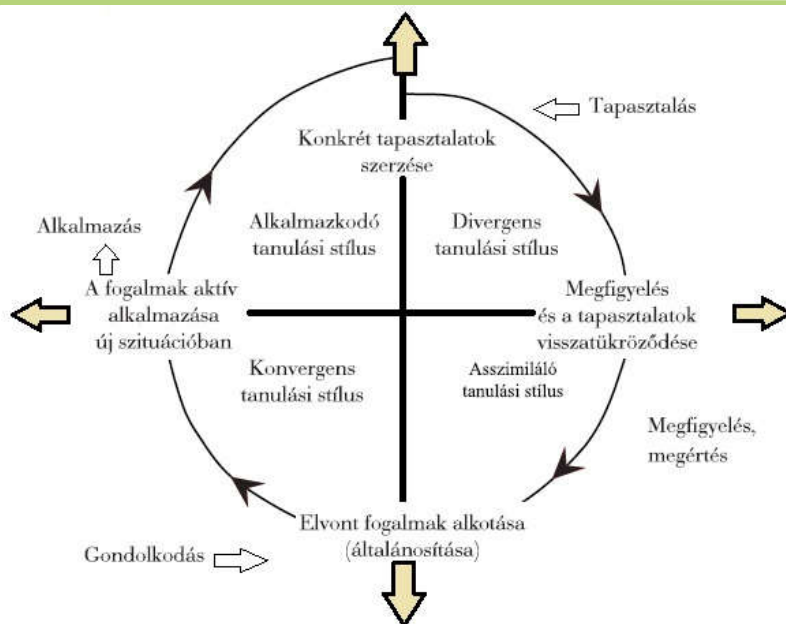
2. ábra: A Bloom-féle módosított taxonómiarendszer szintjei és kapcsolódó digitális megoldások (Forrás: Bereczki és mtsai., 2020)

Az első példa keretében a hallgatók áttekintették az oktató által feltöltött *ppt*-t az elfogadás nyelve, aktív hallgatás témában, megismerkedve a téma elméleti háttérével. A megértést egy *videós tananyagmagyarázat* is segítette (Bloom-taxonómia: emlékezés/értelmezés szint). A következő lépésben a hallgatóknak párokban *videó-chatben* kellett egymással egy szituációs játékot eljátszani: az egyik félnek 15 percen keresztül kellett mesélni arról, hogy hogyan éli meg a karantént, míg a másik félnek az aktív figyelem eszköztárát kell gyakorolnia (Bloom-taxonómia: felhasználás szint). Ezután a párok cseréltek. Erről a feladatról az oktató nem kért felvételt (a terhelés racionalizálása, a feladatok egyhangúságának oldása érdekében), viszont a hallgatóknak előre megadott szempontok alapján rövid reflexiót kellett írniuk (Bloom-taxonómia: elemzés/értékelés szint) a tapasztalataikról (miben különbözött a hétköznapi beszédétől, hogyan érezte magát egyik/másik szerepben, mi volt könnyű/nehéz stb.). A reflexiót mindenki feltöltötte a saját *Drive mappájába*, így ez is elérhető volt a teljes csoport számára (pluszpontért cserébe lehetett ezekre is visszajelzést küldeni a dokumentumba való *megjegyzés*

beszúrásával). Az oktató is visszajelzést adott a feltöltött anyagokra, további kérdésekkel facilitálva, mélyítve a hallgatók önreflexióját.

A második példában a közléssorompók témáját dolgozták fel a hallgatók. Első lépésben áttekintették a feltöltött *prezentációt* (Bloom-taxonómia: emlékezés/értelmezés szint), majd ki kellett választaniuk egy közléssorompót és ahhoz egy *illusztrációt* kellett keresniük vagy alkotniuk (Bloom-taxonómia: felhasználás szint). Ebben szabad kezét kaptak a hallgatók, ez lehetett például egy filmrészlet, reklám, dialógus egy regényből vagy saját maguk is kitalálhattak és leírhattak vagy eljátszhattak egy szituációt (videóra felvéve). Az elkészült anyagokat megosztották a közös *Drive mappába* való feltöltéssel. A feltöltött anyagokban külön kérés volt, hogy a hallgatók ne jelöljék meg, hogy melyik közléssorompót választották, ugyanis a következő feladat keretében a társak által feltöltött anyagokon a többieknek kellett felismerniük az adott jelenséget. Ez olyan módon történt, hogy az oktató készített egy kérdőívet a *Google Űrlapok* segítségével, ahova belinkelte a társak által készített anyagok elérhetőségét. Így mindenki végig nézte a hozott példákat és erre vonatkozóan megválaszolta az űrlapon feltett kérdést, hogy vajon melyik közléssorompóra látott példát. A feladat keretében így a hallgatók gyakorolhatták az előzőekben megszerzett elméleti ismereteket „valós” szituációban (Bloom-taxonómia: elemzés/értékelés szint). A tevékenységsorozat végén az oktató megosztotta az eredményeket és felfedték, hogy valójában melyik közléssorompót mutatták be a hallgatók (a tapasztalatokat a következő online óra keretében megbeszélték).

A két példa jól szemléltethető a Kolb-féle információfeldolgozási modellel is.



3. ábra: A Kolb-féle információfeldolgozási modell (Forrás: Verók, 2014)

A megoldás váza:

2. táblázat: A megoldás összekötése a Bloom-taxonómiával és a Kolb-féle információfeldolgozási modellel

	Bloom-taxonómia	Kolb-féle információfeldolgozási modell
1) Elméleti anyag előzetes áttekintése	emlékezés/értelmezés	Konkrét tapasztalatok szerzése (Tapasztalás)
2) Az elméletben elsajátított ismeret gyakorlati kipróbálása	felhasználás	Megfigyelés és tapasztalatok visszatükröződése (Megfigyelés, megértés)
3) Reflexió a tapasztalatokra / társak anyagain az elméleti háttér elemeinek azonosítása + tapasztalatok megbeszélése következő online alkalommal	elemzés/értékelés	Elvont fogalmak alkotása (Gondolkodás) A fogalmak aktív alkalmazása új szituációban (Alkalmazás)

A megoldás előnyei:

- Az elméleti elemek a gyakorlatban kipróbálhatók.
- Épít a társas interakciókra.
- Fokozatosság elvére épít, támogatja a rögzülést.
- Beemelhető saját élmény, tapasztalat.

- Biztosítja, hogy a hallgatók megismerjék egymás munkáját (pluszpont a reflexióra való visszajelzésre, egymás anyagain gyakorolni a felismerést).
- Reflexió nem öncélú, oktató támogatja az elmélyítést szempontrendszerrel és facilitáló kérdésekkel az elkészült anyagon.

Továbbgondolási lehetőségek:

- 1) A kurzus kontextusától és a többi feladat jellegétől eltekintve az első példa tovább építhető azáltal, ha a párbeszédet a hallgatók rögzítik, megosztják egymással és így lehetővé válik a kvázi-akváriumhelyzet megteremtése. A feladat tovább strukturálható, ha a hallgatói reflexiókra pontszámot szerző módon kell visszajelzést küldeni.
- 2) Ha a hallgatók beleegyeznek, akkor az általuk készített illusztrációk (pl. videóra felvett párbeszéd) felhasználhatók az oktatás során az egyes közléssorompók bemutatására.
- 3) A Google Űrlapok segítségével készített visszajelző kérdőív további szempontokkal is kiegészíthető, amelyben a hallgatók visszajelzést tudnak adni a társaik számára.
 - a. Ebben a feladatban nem, de egy másik tevékenységsorban az oktató alkalmazta ezt a lehetőséget és az így beérkező visszajelzéseket vissza tudta küldeni az érintett hallgatók számára névtelenül. A feladat keretében mindenkinek ugyanazt a szöveget kellett felolvasnia (egy Örkény egypercest), de különböző érzelmekkel, amit az oktató adott ki a hallgatóknak (elsősorban a nonverbális kommunikációs jelekre és csatornákra kellett fókuszálni). Ahogy a társak megnézték egymás videóit, elsősorban arra kellett reflektálniuk (az adott érzelem felismerése után), hogy mi alapján ismerték fel az érzelmet, milyen mértékben használta a hallgató az egyes csatornákat stb.

Oktatói tapasztalatok, reflexiók:

- Ezeknél a feladatoknál, ahol a cél az volt, hogy a csoporttagok nézzék meg és dolgozzák fel egymás anyagait, a tevékenységek egymásra épülése miatt problémát jelenthet, ha valamelyik résztvevő nem tudja tartani a határidőt (vagy úgy dönt, ezt a feladatot nem végzi el – a pontszámítás adott ebben valamennyi szabadságot), pl. valamelyik közléssorompó illusztráció nem került fel a kérdőív kitöltéséig a közös területre.

Szituációs gyakorlatok jelenlétiségének és a visszajelzés lehetőségének megvalósítása

Már az előző példa esetében is megjelent a szituációs gyakorlatok jelenlétiségének biztosítása, de a jelenlegi példában egy komplexebb példa kerül bemutatásra. A tréningek során talán az egyik legértékesebb elem, amikor a résztvevők szituációs gyakorlatok keretében gyakorolhatják a szükséges elemeket, amit a résztvevők akvárium-helyzetben megfigyelve, tartalmas visszajelzésekkel láthatnak el. Ezt próbálja meg reprodukálni a következő példa távolléti formában, ami a konfliktuskezelés témaköréhez kötődik.

Az oktató *prezentációval* támogatta első lépésben (1), hogy a résztvevők megszerezzék a szükséges előzetes tudást a konfliktuskezelési stílusok témakörében. A következő lépésben (2) az oktató a véletlenszerűen kialakított pároknak elküldött egy szituációt, amit mindkét félnek asszertív módon kellett eljátszani. Ezt a párbeszédet *videóra* vették és feltöltötték a *Drive*-ra a saját nevükkel jelzett mappába. Ezután (3) a hallgatói párok megnézték a többiek által feltöltött videókat és építő visszajelzést kellett adniuk arról, hogy mennyire látták asszertívnak a szereplőket az oktató által az adott hallgatói mappákban előre kialakított *Google Táblázatban*. A gyakorlat végére minden hallgató részletes visszajelzést kapott a tréning minden résztvevőjétől a saját szereplésére.

3. táblázat: Példa az oktató által kialakított visszajelzési struktúrára, példa visszajelzésekkel kiegészítve

	Előadó1	Előadó2
Hallgató1	Nagyon jól reagáltál a kritikára. Végig hallgattad, elfogtad együttműködtél, de közben nyugodtan, de határozottan meg is védted a munkádat.	Nagyon udvariasan mondtad el a véleményedet. Érezhető volt, hogy építőkritikának szánod, és nem kötozkodni szeretnél. Jó lenne, ha a mindennapok során az emberek is így közölnék a véleményüket.
Hallgató2	...	...
...	...	...

A megoldás váza:

- 1) Előzetes tudás biztosítása prezentáció segítségével
- 2) Oktató által elküldött szituáció eljátszása és videó feltöltése
- 3) Hallgatók megnézik a többiek által feltöltött videókat és mindenki visszajelzést ad mindenkinek az előzetesen kialakított, irányított szempont mentén

A megoldás előnyei:

- Jól reprodukálja a tipikus akvárium-helyzetes szituációs feladatokat.
- A feladat biztosítja a kiscsoportok tagjai közötti interakciót, illetve a csoport többi tagja által készített anyagok megismerését.
- Bár alapvetően sérül az azonnaliság, jelenlétiség, megkockáztatható, hogy ezzel az aszinkron megoldással az átlagos időráfordítás csökkenthető és a feladat strukturálásával biztosítható, hogy mindenki visszajelzést adjon mindenki számára (pl.: jelenléti alkalom során nem biztos, hogy mindenkire jut idő, továbbá ebben a megoldásban van lehetőség átgondolni a szituációt, így csökkenthető a „passzolás” vagy az ismétlődő válaszok előfordulása is).
- A visszajelzés rögzített formában elérhető a hallgató számára később is a szóbeli közléssel ellentétben (vagy a post-ites formával szemben).

Továbbgondolási lehetőségek:

- 1) Az oktató a hallgatói igények, előzetes tudás fényében személyre tudja szabni a csoportalakítást, illetve a kiadott szituációs helyzeteket.
- 2) A gyakorlat úgy is megvalósítható, hogy a hallgatók dolgoznak ki szituációkat és ezeket kapják meg a csoportok véletlenszerűen (vagy irányítottan választva).

Oktatói tapasztalatok, reflexiók:

- A hallgatók nyitottan és aktívan vettek részt ebben a feladatban, amihez hozzájárult, hogy a választott szituációk korábbi csoportok és az aktuális résztvevők által felvetett, iskolához kötődő problémás szituációk voltak.
- A visszajelzésekre szolgáló táblázatokban minden résztvevő számára kijelölésre került az a hely, ahova vártuk tőle a reflexiót. Ennek a felhívó jellege valószínűleg ösztönözte a hallgatókat a visszajelzésre, szinte mindenkitől érkezett válasz a többiek munkájára.

Egymásra építkező, sorozatos interakciók komplex megvalósítása

A következő példának elsősorban abban van nagy jelentősége, hogy bemutatja, hogy egy viszonylag komplex tevékenységrendszer (ami jelenléti formában gond nélkül, természetes módon megvalósítható) is át lehet emelni távolléti formába. A példa a konfliktusok témaköréhez kapcsolódik.

Az oktató véletlenszerűen párba osztja a hallgatókat a *Canvas* csoportalakítás funkciójának segítségével. Minden csoport számára létrehoz a közös Drive felületen egy mappát, ahova egy közösen szerkeszthető *Google Táblázatban* megoszt a csoporttal egy problémahelyzetet (1). Első lépésben a párok az oktatói útmutatás alapján az adott szituációhoz ötleteket és szempontokat gyűjtenek, akár új szempontokkal, a párjuk gondolatát továbbfűzve segítik a helyzetfeltárást (2). Itt még nem cél a megoldási javaslatok gyűjtése, csak a helyzet elemzése, az érintett felek motivációjának, hátterének feltárása.

4. táblázat: Példa táblázat a szituáció hallgatók általi elemzésére, továbbgondolására

Problémahelyzet: A szülő elküldte az osztálypénzt a középiskolás gyerekkel, csak később, amikor megkérde a gyereket, hogy pótolják az elmaradást, derül ki, hogy a diák ezen a pénzen cigit/ alkoholt vett.	
Hallgató1	Hallgató2
Szerintem érdemes beszélni a szülővel és a gyerekkel egyaránt. Én először a diákkal beszélnék, megkérdezném, hogy miért tett így, esetleg milyen problémái vannak, szeretne-e beszélni róla. Elmondanám neki, hogy szeretnék beszélni a szüleivel is. A szülőkkel törekednék arra, hogy valamilyen közös megoldást találjunk, és biztosítanám őket, hogy számíthatnak rám.	Egyet értek abban, hogy beszélni kell mind a két féllel. Elsőként a gyerekkel beszélnék, utána a szülőkkel.
1. szempont: Mi lehetett a probléma oka? A problémát több minden is okozhatta, lehet, hogy csak lázadni szeretett volna, vagy "menőzni" a haverok előtt, de az is lehet, hogy komoly családi gondjaik vannak, vagy nehéz időszakot él meg, és ebbe próbál menekülni. Fontosnak tartom megbeszélni vele, hogy mi lehetett az indíték, illetve fontos tudni azt is, hogy ez csak egyszeri alkalom volt kipróbálás szinten, vagy rendszeres dolog. Illetve, az, hogy hazudott a szüleinek, azt is jelentheti, hogy nincs túl jó kapcsolatuk egymással. Erre is érdemes lehet felhívni a szülők figyelmét, hogy talán a gyerek több figyelemre vágyik.	1. szempont: mi okozhatta a problémát? Úgy gondolom, hogy a probléma több okból is keletkezhetett. Egyrészt szerintem hiányzik a kommunikáció a szülők és a gyerek között. Lehet, hogy gondok vannak a családban, de valószínűbbnek tartom, hogy egy olyan csoport tagja lett, ahol ez menőnek számít. Ez esetben a probléma lehet az iskolai beilleszkedés hiánya is.
2. szempont: Tanárként mit tehetek? Mindenképpen úgy vélem, hogy fontos szerepem van ebben, hiszen ha a szülők nem tudnak róla, akkor nem is lehet kezelni ezt a	2. tanárként mit tudok tenni ebben a helyzetben? (valamiért ezt múltkor nem mentette el) Tehát én is úgy gondolom, hogy tanárként része vagyok a

helyzetet. Mindenképpen beszélnék velük erről személyesen, de úgy, hogy erről a gyerek is tudjon. Elárulta nekem, hogy mire költötte a pénzt, így beavatott egy bizalmas dologba. Nem szeretném, hogyha hátbaszerűsként élné meg azt, hogy én ezt elmondom a szüleinek. Szeretném, ha tudná, hogy ez az ő érdekében van, és, hogy én vele vagyok, nem ellene. Akárcsak a szülei.	problémának és az részben az enyém is. Miután a diákkal megbeszéltem a problémát, utána az alaphelyzettől függően beszélnék a szülőkkel. Vagyis ha úgy érzem, hogy probléma van a szülő-gyerek kapcsolatban, akkor más szemszögből, de akkor is el kell mondanom nekik a szituációt. Ha szükséges akkor utánanézek olyan lehetőségeknek, amik segítenek megoldani a problémákat (iskolapszichológus, segítő szervezetek).
--	---

A következő lépésben (3) a közösen gyűjtött szempontok alapján minden hallgató egyénileg továbbfejleszti, kiegészíti a problémahelyzetet és megoldási lehetőségeket gondol át. Ehhez az oktatói instrukció alapján fel kellett használniuk a téma elméleti háttérét is, amit a kurzus keretében eddig vettek (pl. kié a probléma, ez hogyan határozza meg a kommunikációt, milyen eszközöket lehet használni, mi lenne a célod, hogyan próbálnád elérni, kit vonnál be stb.). Minden hallgató az adott csoportos mappájában egyénileg feltölti szerkeszthető *Google Dokumentum* formájában a leírást, amit készített. Az előző példa folytatásaként a következő leírás született:

5. táblázat: A 3. táblázatban bemutatott esetre született hallgatói (Hallgatói1) továbbgondolás, feladatmegoldás

„Mondtam Péternek, hogy elmaradásai vannak az osztálypénz befizetésével, és megkérdeztem, hogy mikorra tudná behozni a hiányzó pénzösszeget. Péter bevallotta nekem, hogy valójában az anyukája már elküldte vele, de ő azt elköltötte. Cigaretta és alkoholt vett belőle. Megoldásként először mindenképpen szeretnék meggyőződni arról, hogy mi készítette erre a diákokat. Beszélnek vele négy szemközt és megkérdezném, hogy miért tett így. Megkérdezném, hogy esetleg vannak-e problémái, ha vannak akkor tudok-e segíteni neki bármiben. Elmondanám, hogy szeretnék majd beszélni a szüleivel, megkérdezném, hogy ő mit szól ehhez, illetve, hogy szeretne-e ő is részt venni ezen a beszélgetésen. A szülőknek elmondanám a problémát, és próbálnék valamilyen megoldást találni közösen velük. Biztosítanám őket, hogy számíthatnak rám, és hogy ha bármire szükségük van, igyekszem segíteni nekik. A diákkal valamelyik óra után beszélgetnék, ha tehetem a nagy szünetben, hiszen akkor több idejük van. Ezután felhívnám a szülőket és kérném, hogy jöjjenek be személyesen. Ezek után reményeim szerint világossá válik majd előttem, hogy mi készítette erre a fiút, és hogyha az okot feltárjuk, akkor már a helyzetet is könnyebb lesz kezelni, illetve megelőzni, hogy máskor is előforduljon hasonló eset.”

Ezután (4) a hallgatók feladata az volt, hogy visszajelzést adjanak egy társuk feladatmegoldására. Az oktató osztotta be, hogy ki-kinek ad visszajelzést (de ezen felül,

pluszpontokért bárki más megoldásához is küldhetett visszajelzést a hallgató). Az olvasott leírást a hallgatónak ki kellett egészítenie, saját ötletekkel ellátnia, új szempontokat hozzáadni, illetve visszajelezni, hogy melyik megoldást találja a legcélravezetőbbnek, leghasznosabbnak, milyen veszélyei vannak stb. Az oktató minden fázisban folyamatosan visszajelzésekkel látta el a feltöltött anyagokat, ezzel is segítve a munkát. A fentiekben bemutatott példa alapján kidolgozott esetre például a következő hallgatói visszajelzés érkezett:

6. táblázat: A 4. táblázatban megjelenő leírásra adott hallgatói visszajelzés (Hallgató3-tól Hallgató1-nek)

„Nagyon tetszett, hogy nem egyből a szülőhöz akartál fordulni, és inkább a diákkal beszélgetnél el. Látszik, hogy a diákot se leteremteni szeretnéd, így valószínűleg tényleg bizalommal fog fordulni ő is feléd. Illetve az is nagyon szuper, hogy bár beszélnél a szülővel, de azt a diáknak is elmondanád. És szerintem az egyik legjobb, hogy a diák kezébe adod a döntést, hogy elmondja, vagy közösen megbeszéled a szülővel, esetleg vele is a problémát. Persze ellenőrizni nem tudod, de érezni fogja a bizalmadat és hogy számíthat rád, és szerintem még ha esetleg nem is mondja el nem csinálna többet ilyet.”

A megoldás váza:

- 1) Előkészületek (csoportbeosztás, szituációk kidolgozása és megosztása, együttműködési felületek kialakítása)
- 2) Oktatói útmutatás alapján a kapott szituációkhoz a hallgatók ötletelnek, szempontokat adnak meg, továbbfűzik egymás gondolatait a helyzetfeltárás elősegítésére
- 3) A közösen gyűjtött szempontok alapján a hallgatók egyénileg kidolgozzák, továbbgondolják a helyzetet, majd megoldási javaslatokat fogalmaznak meg a kurzuson tanult elemek alapján
- 4) A hallgatók az oktató által beosztott rendszer alapján visszajelzést adnak legalább egy társuk munkájára (kiegészítés, új ötletek, új szempontok, visszajelzés a megoldás hasznosságáról, veszélyeiről stb.)

A megoldás előnyei:

- Egy komplex folyamat végigvezethető a megfelelő előkészületekkel és struktúrával.
- A feladat a fokozatosság elvére épít.
- Oktatói útmutatásokkal, kérdésekkel tovább mélyíthető a feladat, jobban megvalósítható az elméleti ismeretekhez, előzetes tapasztalatokhoz kötés.
- Biztosított a társas interakció az első feladatnál, a végén pedig a társak általi visszajelzés segíti elő, hogy megismerjék a többiek által feltöltött munkákat is.

- A feladat elősegíti a gyakorlati tapasztalatok mozgósítását, tudásmegosztást.

Továbbgondolási lehetőségek:

- 1) A problémákat a hallgatók is hozhatják, így a gyakorlat jobban tud építeni a saját tapasztalatokra.
- 2) Ha a hallgatók a probléma-gazdák, akkor a visszajelzés tartalmazhatja a valóságos helyzetben történt megoldással való összehasonlítást is.

Oktatói tapasztalatok, reflexiók:

- Mivel minden hallgató egyénileg kidolgozott anyagához egy csoporttagot jelöltem ki a visszajelzéshez, a kurzus végéhez közeledve volt, aki elmulasztotta ezt, így fennállt annak a veszélye, hogy egy-egy résztvevő csak az oktatótól kap visszajelzést.
- Erre részleges megoldást jelentett, hogy azok a hallgatók adtak visszajelzést a munkájukra többletpontokért, akik javítani szerettek volna.

Összegzés

A jó gyakorlat leírás nem egy tökéletes és változtatás nélkül követendő példát kíván bemutatni. A leírás elsődleges célja az volt, hogy bemutassa, hogy egyes tréningre jellemző sajátosságok hogyan válthatók ki, hogyan helyettesíthetők távolléti oktatási formában. A jó gyakorlat inkább inspiráló ötleteket, kreatív technikai és pedagógiai megoldásokat tartalmaz, amelyek szabadon személyre szabhatók, átalakíthatók a tanulási eredmények és a tanulásszervezési módszerek függvényében.

A bemutatott pedagógiai elemek alapján jól látható, hogy a távolléti oktatási formában is megvalósítható az előzetes tudás feltárására és annak bővítésére építő módszerek használata, önismereti feladatok megvalósítása. A távolléti formában is biztosítható az elméleti anyagok gyakorlatba való átültetése, illetve megvalósíthatók kvázi-akváriumszerű szituációk is a jelenlétiség és az azonnaliság nélkül, de ugyanúgy strukturáltan biztosítva pl. egy szituációs gyakorlat megvalósítását, a többiekkel való megosztását és a visszajelzések begyűjtését, reflexiók megosztását. A leírás azt is bemutatta, hogy egy viszonylag bonyolultabb, komplexebb tevékenységrendszer is megvalósítható távolléti formában.

A tapasztalatok alapján elmondható, hogy egy jól átgondolt, strukturált feladatrendszerrel és ütemezéssel, transzparens és folyamatos kommunikációval, jól előkészített támogató

keretrendszerrel minőségi tréning valósítható meg. A folyamatot nagy mértékben támogatták az időközi online élő alkalmak, ahol szinkron módon tudták a hallgatók és az oktató megvitatni az előző időszak tapasztalatait, illetve az is nagy mértékben hozzájárult a folyamat sikeréhez, hogy az oktató néhány jelenléti alkalom keretében meg tudta alapozni a bizalmi légkört, a csoportkohéziót.

A bemutatott jó gyakorlat további előnye, hogy viszonylag kevés technikai eszközt használ, a legtöbb megoldás megvalósítható a Google Drive és a Google Dokumentumok kreatív felhasználásával, illetve hallgatói oldalról is a legbonyolultabb technikai megoldást igénylő feladat az a videók rögzítése volt (amihez az oktató a Screencastify alkalmazást javasolta, de volt, aki más lehetőséggel próbálkozott).

Az utolsó online alkalom során begyűjtött hallgatói visszajelzések és a névtelen OHV kérdőívek alapján megállapítható, hogy a hallgatók elégedettek voltak a távolléti oktatási formával, hasznosnak találták a kurzust és élvezték az együttműködést.

Felhasznált források:

Bereczki, E. O., Horváth, L., Kálmán, O., Káplár-Kodácsy, K., Misley, H., Rausch, A., Rónay, Z. & Solymosi, K. (2020). Kiegészítő segédanyag a hallgatói munka értékeléséhez a távolléti oktatásban megvalósuló kollokviumok és vizsgák esetében. Budapest: ELTE-PPK. URL:

https://ppk.elte.hu/media/de/62/f2d80c4749b7dddb4d9e190cb7c6195f5f3dde659a145d963d92d3bb84fd/VizsgaSege%CC%81dlet_20200421.pdf

Légrádiné Lakner Szilvia (2006): Tréningmódszer a felsőoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 7. 1. 60-66. URL:

http://www.epa.hu/02700/02750/00013/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2006_01_060-066.pdf

Verók Attila (2014): IKT projektmenedzsment I. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. URL: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_38_ikt_projektmenedzsment_i/index.html