

TANULÁS-MUNKA INTERFACE

A VALÓS IDEJŰ TALÁLKOZÁSOK JELENTŐSÉGE A DIGITÁLIS OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN

Az Y- és Z-generációk tagjai, a digitális bennszülöttek, akik – általában - szüleiket tanáraikat tanítják meg a közösségi média és mobileszközök használatára, bármennyire is önállóak és képesek az önképzésre, az önálló tartalom előállítására, számukra is meghatározó a valós idejű tanulás, tapasztalás és élmények. Ez a generáció már ma is a munkaerőpiacok meghatározó tényezője, ahol a mai munkáltatóknak reagálniuk kell az Y- és Z-generációk által támasztott megváltozott elvárásokra és attitűdökre.

Cikkünkben a szerzők a designkommunikációs szemléletben megvalósított wikipédikus együttműködés oktatási tapasztalatait mutatják be, mely bizonyítja, hogy a digitalizáció korában is kiemelten fontosak a valós idejű, akár analóg-nak nevezhető tanulási tapasztalások, melyek kiegészítői és támogatói a digitális, közösségimédia-platformok. Amellett érvelnek, hogy a blended learning, kevert típusú teret és időt áthidaló oktatási módszertanok esetében is az élő, valós idejű tapasztalás optimalizálása meghatározó a tanulási élmény alakulásában. Érvelésüket 2016 és 2018 között vezetett 8 szeminárium, 171 részt vevő hallgató narratív visszajelzéseivel illusztrálják.¹

Kulcsszavak: wikipédikus együttműködés, vezetőképzés, Y- és Z-generációk, nyílt problémamegoldás, designkommunikáció

IDŐ ÉS TÉR FESZÜLTSEGE AZ OKTATÁSBAN

Mindenki számára fontos, hogy a hosszú iskolapadban eltöltött évek, és a befektetett tanulás meghozza a gyümölcsét. Ennek ellenére sok diák belekerül abba a leküzdhetetlennek tűnő csapdába, miszerint legyen legalább egy-két diplomája és emellett releváns több éves szakmai tapasztalata. Ez vajon milyen időnyerővel lehetséges? Valóban szükséges lenne szétszakadniuk már az egyetemi évek alatt? Az oktatási rendszer és a vállalati elvárások beletényezik a fiatalokat a stresszes és rohanó életbe, miközben pont azért küzdenek, hogy nyugodt és biztos jövőt teremtsenek maguknak. (Mazalin Viktória, marketing MSc hallgató, 2016, in: Cosovan - Horváth, 2016b)

Az idő kíméletlenül befolyásolja életünket, de legfőképpen az Y- és Z-generáció számára okoz sokszor nehezen kezelhető problémákat. A multitasking generáció olykor túlzottan fájdalmasan éli meg, hogy *tanulnia kell a munka rovására és dolgoznia kell a tanulás kárára, hiszen az időfaktor nem mindig multitasking kompatibilis*. Ebben a helyzetben mind az oktatás, mind a munkaadók oldaláról célszerű újragondolni az elvárásokat.

A designkommunikáció (Cosovan, 2009) egy olyan kapcsolatteremtési szemléletet képvisel, amely hídként jelenik meg a különböző diszciplínák és diskurzusok, a társadalom és a gazdaság jelenségei között. Módszerével

valós idejű kapcsolatot lehet teremteni oktatás, kutatás és vállalkozás között. A felsőoktatásban való részvétel egy üzleti területen dolgozó szakember számára evidenciává vált, ugyanakkor a minél sokrétűbb és minél több szakmai gyakorlat gyors megszerzésének igénye *felülírja a mai marketing-felsőoktatás megszokott gyakorlatát*: a hallgatók a nappali tagozatos egyetemista lét és főállású munkahely között egyensúlyoznak (Cosovan - Horváth, 2016b), sőt akár a kiegészítő határára is kerülhetnek (Mitev – Bauer - Dörnyei, 2012). 2017-ben e feszültséget a BCE marketing mesterszakos hallgatói egy televíziós projektekre épülő tantárgyban (Horváth et al., 2015), a „tanulás és munka” témakörben úgy fejezték ki, hogy az egymástól függetlenül dolgozó mindkét csoport olyan filmet forgatott, melyben a tanulás és munka között lavírozó főszereplő nem éli túl az elé kerülő egymásnak feszülő kihívásokat.²

Takács et al. 2017-ben publikálta átfogó elméleti és empirikus kutatását az egyetem melletti munkavégzés segítő és gátló tényezőiről. A szerzők cikke hiánypótló és igen árnyaltan hívja fel arra a figyelmet, hogy a tanulás és munka egyidejű végzését nemcsak e kettő vonatkozásában, hanem tanulás, munka és szabadidő vonatkozásában, szerepkonfliktusok szintjén is kell vizsgálni. A vezető gazdasági intézmények hallgatóinak körében végzett kutatás számunkra egyik legfontosabb végkövetkeztetése, hogy a „*hallgatók az időt észlelik a legszűkebb erőforrásnak, ... az idő az észlelt konfliktusszinttel hozható egyértelmű kapcsolatba*” (Takács et al., 2017, p. 55.). Oktatás-fejlesztő munkánk során célunk nem az, hogy a néha örületbe kergető gyorsaságot fokozzuk vagy kényszeresen lassítani próbáljuk azt, hanem a szakmai életpálya opti-

¹ Köszönetnyilvánítás: Cikkünk a Széchenyi 2020 program EFOP-3.6.1-16-2016-00013 "Intelligens szakosodást szolgáló intézményi fejlesztések a Budapesti Corvinus Egyetem székesfehérvári Campusán" című Európai Unió projektje keretében készült.

² Az egyik filmes projekt elérhetősége: <https://youtu.be/fgPQIPgTOdU>

malizálása: ahol jut idő a tanulásra, a kutatásra, munkára (kARRIERE, vállalkozásra), az együttműködésre és a személyes identitásra is, jut idő a pihenésre, a be- és kitekintésre, egyszóval sok mindenre, amire a reneszánsz komplexitás korában talán újra szükségünk van (lesz) (Cosovan - Horváth, 2016b). Munkánkban a minőségi, valósidejű oktatási pillanatok mellett érvelünk, melyek egyfelől nem helyettesíthetők digitális távoktatási megoldásokkal, ugyanakkor a létrejövő projektek valós hatása révén munkatapasztalatként is értékelhetők.

Thomas – Brown (2009) már évekkel ezelőtt arról írtak, hogy a klasszikus oktatási formák nem tudnak lépést tartani a gyors gazdasági, társadalmi, technológiai változásokkal. Míg a XX. századi tanítás „*a tanulni valamiről*” (learning about) vagyis a szükséges információk elsajátításáról szól, a XXI. században az oktatás lényege „*tanulni azért, hogy valakivé váljunk*” (learning to be) helyett, már azért kell tanulni, hogy folyamatosan *újra és újra* megújulhassunk, változhassunk, alkalmazkodhassunk (learning as a practice of becoming over and over again). Az új média korában a tanulás (knowing) és tudásátadás/tudásszerzés olyan, megosztásra és részvételre épülő formái jelennek meg, mint az *alkotás/csinálás* (making) és a *játék* (playing). A szerzők három tanulási formát írnak le: (1) *együtt lógva* tudást szerezni (hanging out), (2) *játék közben tanulni* (playing/knowing/messing around) és (3) *komolyan játszva kritikusan létrehozni valamit* (playing/knowing/making: geeking out) (Thomas – Brown, 2009, p. 10.).

A XXI. századi oktatási formák a hierarchia és felügyelet csökkenése, a nagyobb mértékű autonómia és felelősség, a kollaborációk kiterjesztésével kell járjon, kevésbé előre jelezhető és stabilitást biztosító megoldásokat kell nyújtson (Jerald, 2009). Az oktatás XXI. századi kihívásait tárgyaló irodalom arra is kitér, hogy sok esetben a komfort zónán belüli kislétszámú csoportok sokkal rosszabbul működnek, mint a definiálatlan nagycsoportos együttműködések (Hackman, 2002; 2009).

Rögzített rutinok helyett improvizációs készségek

Jelen és jövő (marketing) vezetője, aki bármely képzési formában részt vesz, már nem lexikális tudást vár, sokkal inkább inspirációt, az összefüggések felismerésének lehetőségét, a konstruktív együttműködés kereteit. Egy kreatív szervezet és vezetője ma a jazz metaforájából Kao (1999) meríthet, hiszen a jazz az üzleti élethez hasonlóan egész sor egyensúlyfenntartó elemet tartalmaz. A fegyelem alapkövetelmény (kottából is kell tudni játszani), de sohasem végcél {*egy mesterszakos hallgatónak el kell sajátítania az elméleti alapokat*}. A zenében és az üzleti tevékenységben is a korlátok kitágítására, a nyugalmi helyzetből való kibillentésre törekszünk {*jelentős piaci sikerek minden esetben jellemezhetők valamilyen egyedi, újító jellemzővel, amit az elmélet magyaráz, de nem jelez előre*} (Kao, 1999, p. 36.) Az improvizáció ereje a jazzben és az üzleti életben egyaránt bizonyos létfontosságú feszültségek vagy ellentmondások egymás mellé rendezéséből fakad (Kao,

1999, p. 40.): a már kialakult hagyományok az újjal szemben, a forma iránti igény a nyitottságra való törekvéssel szemben, a kötöttségek és szabályok a kísérletező kedvvel szemben, az ismert dolgok biztonsága és meghittsége az ismeretlen vonzásával szemben, a csoport iránti felelősség és elkötelezettség az egyén önkifejezésre törekvésével szemben, a fegyelem a szabadsággal szemben, az önuralom a vágygal szemben, az elfogadott elmélet a szakadatlan kísérletezéssel szemben, a szakértelem a friss rácsodálkozással és naivitással szemben. A felsorolás – integratív és inkluzív jellege – akkor válik teljessé, ha a szemben helyett a mellett kifejezést alkalmazzuk (Cosovan - Horváth, 2016b).

A jazz fogalomrendszerére támaszkodva a kérdés az, hogy hogyan jussunk el az alapoktól az improvizációig, hogyan szakadjunk el a megszokott képzési struktúrák gondolatmenetétől, úgy hogy a létrehozott új tartalmak mégis értelmezhetőek maradjanak és a megfelelő állandó értékekkel bírjanak. E kérdés ma kiemelten fontos kérdés a marketing tudományos megközelítései és az oktatás számára (Brown, 2012): felértékelődik a (valós idejű) párbeszéd a kész struktúrákkal (előzetesen létrehozott keretek, instrukciók, források, feladatok) szemben (Dron - Seidel - Litten, 2004).

NYÍLT PROBLÉMAMEGOLDÁS: WIKINÓMIKUS EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ OKTATÁSBAN

“Nem mindenki ért mindenhez, de a szakmáját tisztességgel megcsinálja. Ezek voltunk mi, így huszon-akárhányan, egy virágzó kis vállalat, aki azon dolgozik, hogy minden puzzle a helyére kerüljön. Szerintem ez sikerült. Bárcsak minden kurzus ilyen lenne...” (BCE-BME-MOME, wikinómikus együttműködés, hallgatói reflexió, 2016)

A Wikinómia az egyenrangúak együttműködése (Benkler, 2006). Tapscott– Williams (2007) szerint a wikinómikus tömeges együttműködés alapja a nyíltság, az egyenrangúak együttműködése, a megosztás és a globális cselekvés.

Esetünkben a wikinómikus együttműködés módszertani és gyakorlati katalizátora a designkommunikáció. A designkommunikáció tervezői/alkotói szemlélet, filozófia és módszer (teória és praxis). A designkommunikáció (Cosovan, 2009) szemlélete megjelenít egy *három lépcsős tervezési struktúrát*, viszonyrendszert, ami azért jött létre, hogy a *hibázási lehetőség a minimálisra csökkenjen*. E három szempont: az anyag – anyagtalan viszonya / a túlélés – fennmaradás – fejlődés viszonya / az állandó – változó viszonya. A design tervezőművészet, kreatív tervezés, alkotói magatartás. Ehhez társul a kommunikáció; a tervezői, alkotói, kreatív kapcsolatteremtés, úgy az önreflexió (belső párbeszéd), mint az egyének közötti párbeszéd szintjén. A designkommunikáció interdiszciplináris és interprofesszionális módszerével valós idejű kapcsolatot lehet teremteni oktatás, kutatás és vállalkozás között (Cosovan – Horváth, 2016a).

Staley (2009) szerint a Wikinómia értelmezése az oktatásban, hasonlóan a Wikipédiához platformalapú. A tény, hogy a 2001-ben indult Wikipédia³ több, mint 75 ezer aktív szerkesztővel, több, mint tízmillió cikkel, több, mint 250 nyelven jelenik meg, vezetési és kommunikációs szempontból is kivételes és követendő modell. A Staley (2009, p. 42.) által leírt *wikisített* egyetem (Wiki-ized University) valójában egy platform, ahova nem is kell beiratkozni, önszerveződő tantervvel rendelkezik, nincsenek állandó professzori pozíciók, a működést csoportértékek irányítják, nem ad ki diplomát, nincsenek szemeszterek, a felmerülő igények alapján jön létre a tanulás színtere. A működés alapfeltétele az elkötelezettség és a motiváció. Mindezt legjobban az EDUPUNK mozgalom illusztrálja (Groom, 2008), ami jelenleg egy oktatás-módszertani platform és blog. *Cikkünkben bemutatjuk, hogy e wikinómikus együttműködés a formális oktatás keretei között is létrejöhet.*

Egy gazdaságtudományi mesterszak szinte minden esetben valamely gazdasági terület *menedzseri, vezetői* feladataira készít fel. A képzések megismertetik a hallgatókat a csapatmunkával, hiszen számos esetben kisebb csoportokban oldanak meg tervezési, kutatási vezetési feladatokat. Ezek a csapatok általában minimum 3 maximum 8 főből állnak – és a kurzus végén versenytárgyalás (pitch) formátumban a csapatok konkurensként egymással versengenek. Az oktatásban megvalósított wikinómikus együttműködés során a kurzus zárásaként a különálló csapatok kollektíven megegyezve, az egyes munkák legjobbjait összerakva hoznak létre egy közösségi megegyezésen alapuló megoldást.

Tapscott – Williams (2007) szerint Wikinómia feltételei a következőképp értelmezhetők:

- A *nyitottság* a tanteremben azt jelenti, hogy képesnek kell lenni egy nem megszokott, egyáltalán nem biztonságos helyzetben dolgozni. Míg egy kis csapatban mindenkinek egyértelmű a felelőssége és a hozzájárulása, egy 25-30 főből álló együttműködés esetén az *egyén szerepei és ötleteinek láthatósága sem egyértelmű.*
- Az *egyenrangú együttműködés* azt jelenti, hogy minden egyes konstruktív hozzájárulás egyenrangúan értékes, legyen az egy nem megalapozott intuitív ötlet, gondosan kidolgozott prezentáció, vizuális terv, valamint az oktatói tanári ajánlás is egyenrangú a kurzus résztvevőinek elképzeléseivel. A feladatmegoldás során *nem a tanárok a vezetők.*
- Egy 25-30 főből álló csoport, a tanterem adta lehetőségek alapján, táblán és különböző online digitális platformokon oszthatják meg a tartalmakat.
- A globális együttműködés összegyűjtési szinten értelmezhető, hiszen nemcsak 20-30 fő, de akár 100 vagy más intézmények is bekapcsolódhatnak a munkába, az online szimultán digitális jelenlét folytán.

A wikinómikus együttműködés során nyílt problémamegoldás valósul meg (Dorst, 2011). A szerző munkájában a tervezői gondolkodás jellemzését a problémamegoldás két különböző formájával illusztrálja, szembe állítja zárt és nyílt problémamegoldás összetevőit. Egy zárt problémamegoldási helyzetben a következőképp járunk el:

MIT + HOGYAN -> EREDMÉNY.

Ekkor adott egy jól meghatározott elvárt eredmény vagy konkrét célérték (pl. piaci mutató szám, KPI), ismerjük az összetevők együttműködésének törvényeit, így létrehozható a kívánt megoldás; bármelyik hiányában a másik kikövetkeztethető. Ilyen egy jól strukturált klasszikus tantermi tematika, mely megad egy pontosan körülírt feladatot. A résztvevők tudják, hogy milyen eszközökkel kell eljárniuk a kívánt eredmény eléréséhez.

Ezzel szemben vannak olyan helyzetek melyekben csak valamilyen elvárt, szándékolt érték ismert (i.e. wicked problems, Buchanan, 1992), annak formája és létrehozásának módszere nem. A designkommunikáció szemlélete az olyan nyílt problémamegoldó helyzetek megértését és megoldását támogatja, ahol nem állnak rendelkezésre kész módszerek és nincsenek viszonyítási pontok, a megoldás megtalálása így:

??? + ??? -> SZÁNDÉKOLT ÉRTÉKTEREMTÉS

Vagyis az adott helyzetben eredmény és módszer egymásból következő, fejlesztésbe integrált kommunikáció valósul meg. A wikinómikus tantermi együttműködés esetén, a csoportos együttműködés módszerét is a csapatok hozzák létre.

TANULÁS IDŐ ÉS TÉR KORLÁTOK NÉLKÜL? A TANTERMI TALÁLKOZÁSOK SZEREPE A BLENDED LEARNING SORÁN

*“Furcsa felismerés volt, hogy mennyire máshogy is hozzá lehet állni másokhoz, a véleményükhöz, és hogy mennyire pozitív érzés az, ha tényleg **fi-gyelnek az emberre és meghallják, amit mond.**” (BCE, wikinómikus együttműködés, hallgatói reflexió, 2017)*

A kevert oktatási módszereket, általában annak rugalmassága alapján, az Y- és Z-generációk tanulási preferenciáit figyelembe vevő technikaként közelítik meg. A blended learning a hagyományos jelenlétben alapuló oktatás és konzultáció, valamint a távoktatás elektronikus tanulási környezetének, illetve tananyagainak változatából alakult ki. A blended learning, tanulás és oktatásméleti, módszertani alapokon nyugvó átfogó infopedagógiai stratégia, mely a tanulást támogató rendszer révén – az emberi lét változatos megismerési és kommunikatív formáit integrálva – *tér- és időkorlátok nélkül* biztosítja a tanulót

³ <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>

számára az optimális ismeretsajátítást (Forgó – Huaser - Kis-Tóth, 2004, p. 124).

Blended learning esetében a tanulás egy része önállóan a tantermen kívül valósul meg. Erre ma számos példa és számos kutatás született. Ezek a kutatások és gyakorlatok szinte mind arra fókuszálnak, *hogyan és miért csökkenthető a részt vevő tanulók (hallgatók, diákok) esetében a tanteremben eltöltött idő*. Nem foglalkoznak a tanárok számára jelentkező plusz munkával, a diákok által megélt magánnyal (Koutsoupidou, 2014) és nem foglalkoznak azzal, hogy a *valós idejű*, tanulók-oktatók között megvalósuló együttműködéssel eltöltött idő milyen körülmények között válhat hatékonyabbá és hasznosabbá (Mitev - Kasza-Kelemen - Piskóti, 2017). Munkánk során e *digitális platformokkal sem kiváltható hosszú távú tanulási élmény létrehozásának egy megközelítését mutatjuk be*, mely esetünkben ez a wikinómikus együttműködés designkommunikációs szemléletre épülő tervezői gyakorlata.

Egy gyors kereséssel leszögezhetjük, hogy akadémiailag a blended learning egy sokat tárgyalt téma, a Google Scholar 2018. márciusban 695 ezer találatot⁴, az EBSCO Information Services⁵ akadémiai folyóirat-adatbázis 3766 találatot ajánl fel. E találatok kis része foglalkozik a blended learning *hátrányaival és korlátaival*, a google scholar esetében ez a szám 45 ezer⁶, míg az EBSCO esetében 7.

Bohlich és Oleti (2017) kutatásában azonban meglepő különbséget talált a munkaerőpiacra készülő Y-generáció és potenciális alkalmazói közötti oktatási elvárások között. Míg az Y-generáció tagjai *elvárják a párbeszédet és a közvetlen tapasztalást tanulmányaik során, az oktató órai támogatását* – vagyis a valós idejű tanulási élményt -, addig a munkaadók úgy gondolják, hogy az oktatásnak technológiára, a 24 órás elérhetőségre, a videójátékra kell koncentrálnia, mivel véleményük szerint az Y-generáció nem motivált a tanulásra (*1. táblázat*). Mitev és szerzőtársai (2017) megmutatták, hogy az Y-generáció számára a valós idejű tanár-diák kapcsolatok sok esetben nem válthatók ki digitális kommunikációs eszközökkel.

Az 1980 és 1999 között született Y-generáció az első olyan, mely a digitális technológia használatával nőtt fel, körülveszi a digitális kultúra, az internet és a különböző hordozható eszközök (Simay – Gáti, 2017; Csordás - Markos-Kujbus - Gáti, 2014). A kutatások szerint ők az első multitasking generáció, akik könnyen elfogadják a változásokat, nem terveznek hosszú távra, kapcsolataik egy nagy részét a közösségi médián keresztül kezelik (*1. táblázat*). Sok esetben ők tanítják szüleiket a különböző online eszközök használatára. Fontos számukra, hogy olyan munkát végezzenek, melyet ők maguk is élveznek. E generáció széles körű, de felszínes tudással rendelkezik, de ugyanakkor tudja, hogy a számára fontos információt hol keresse (Bencsik – Juhász - Machova, 2017; Dziuban - Moskal - Hartman, 2005).

1. táblázat

Az Y- és Z-generációk tanulás- és értékpreferenciái

	Y-generáció	Z-generáció
motiváció	egyéni szabadság, a saját <i>döntéshozatal</i> lehetősége, verseny, önmegvalósítás	<i>azonnali díjazás</i> és elismerés, szabadság, az elkötelezettség hiánya
teljesítmény értékelés	jövő orientált, <i>közvetlen visszajelzést</i> vár, vitára alapoz, tehetség-gondozás	a saját korlátaival nem törődik, magabiztos, az értékek és az énkép nem stabil
tanulás, tudásszerzés	IT-re alapozott gyors és egyéni, <i>akkor tanul, amikor szükséges</i> (just-in-time)	érdeklődésre alapozott, informális tanulás

Forrás: Bencsik - Horváth-Csikós - Juhász, T. (2016) alapján

A blended learning során a tanulás folyamata a *tanuló társak, a tanár, és az egyéni kognitív erőfeszítéseinek* interakciójából jön létre, a tanulás megvalósulásához *mindhárom szereplőre* az egyén aktív hozzájárulására (1.), a tanuló társakra, vagyis a csoportra (2.) és a tanárra (3.) is szükség van. A sikeres tanulási folyamat során három irányú kommunikáció és együttműködés valósulhat meg, ezek: tanuló csoport-tanár (2.-3.), egyén-tanár (1.-3.) és egyén-tanuló csoport (1.-2.). E találkozási pontok mindegyike értelmezhető valós időben és térben, de kiegészíthető kiterjeszhető a digitális kommunikációs platformokon is (Garrison - Kanuka, 2004, ld. *1. ábra*). A tanuló csoport-tanár (2.-3.) interakció a klasszikus oktatási helyzet, melyben egy tanár és egy csoport (tanulók) együttműködése jön létre, e kapcsolat alapvetően meghatározza a tanulási helyzet hangulatát. A frontális oktatási formák az Y- és Z-generációk számára önmagukban nem elegendőek (Maurer – Neuhold, 2012). A tanuló egyén és a tanár viszonya egy távoktatási helyzetben a visszajelzés kontrollját jelenti, a valós időben megvalósuló tanulási helyzetben pedig meghatározza a tanuló egyén tanulási helyzetéhez fűzött attitűdjeit: konstruktívan vagy éppen ellenségesen áll-e hozzá a rá vonatkozó feladatokhoz. E kapcsolat a párbeszéd (valós idejű személyes interakció) és a struktúra (előzetesen létrehozott keretek, instrukciók, források, feladatok) egymást kiegészítő sajátosságaival írható le (Dron - Seidel - Litten, 2004). A közvetlen interakció és az ezt kiegészítő metakommunikáció csak valós időben jöhet létre – ami sokkal gyorsabb és közvetlenebb – úgy is fogalmazhatunk, a hatékony kommunikáció nem azon múlik, hogy mi mindent mondhatunk el, hanem azon

⁴ https://scholar.google.hu/scholar?hl=hu&as_sdt=0%2C5&q=blended+learning&btnG=

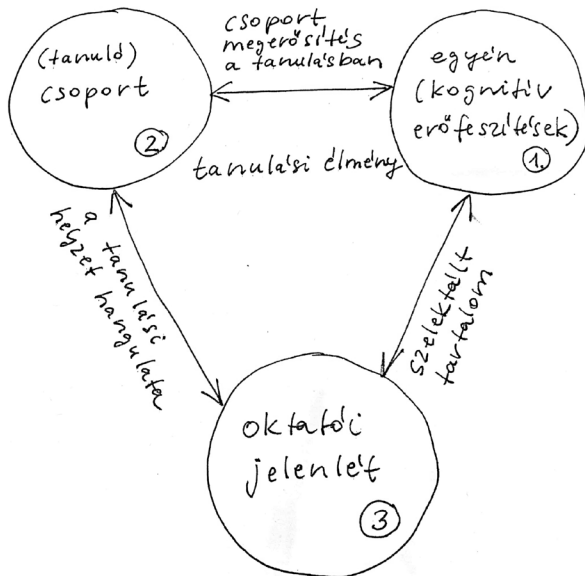
⁵ <https://www.ebsco.com/>

⁶ https://scholar.google.hu/scholar?hl=hu&as_sdt=0%2C5&q=blended+learning+drawbacks&oq=blended+learning+dra

is, hogy mi mindent nem kell így elmondanunk (Dron - Seidel - Litten, 2004).

1. ábra

Egyén – csoport – tanár interakciója a tanulásban



Forrás: Dron - Seidel - Litten (2004) alapján saját szerkesztés

Az egyén és tanuló csoport (1.-2.) viszonya meghatározó a tanulási élmény alakulásában (Nagy, 2016), hiszen a csoportosítás (Karikó, 2005), a csoport megerősítése vagy elutasítása alapvető az egyént érő hatások, információk befogadásában (Hogg - White, 1999). A továbbiakban e három oktatásban részt vevő szereplő valós

idejű együttműködésének tanulásban betöltött szerepét mutatjuk be.

DIGITÁLISAN NEM HELYETTESÍTHETŐ HELYZETEK A VEZETŐKÉPZÉSBEN

„Kijelenthetem, hogy Én ezt a hetet **megéltem, megértettem** és magamban sok mindent **átértékeltem**.” (BCE, wikinómikus együttműködés, hallgatói reflexió, 2017)

A Budapesti Corvinus Egyetem egyik marketing mesterkurzusán (Designkommunikáció vállalatirányítási kérdései, 2016 ősz és 2018 január közötti időszakban) több alkalommal is *teljes együttműködési formában* (Cosovan - Horváth, 2017), egy egész szemináriumi csoport oldott meg feladatokat. A résztvevők a kurzus végeztével rövid szubjektív (ön)reflexiót (Gould, 1991) írtak arról, hogy miként élték meg a wikinómikus együttműködést, mi volt számukra nehézség, mit éltek meg sikerként, eredményként, örömként. Mindemellett a csoport együttesen létrehozta a „tömeges együttműködés közösségi nyilatkozatát a későbbi együttműködők számára”, így nyilvánossá és nyitottá téve bárki számára, hogy hogyan dolgozott a csoport, mik a tanulságok és mit javasol a következő együttműködőknek (ld. 2. táblázat).

A wikinómikus, teljes együttműködés a tantermi közegben azt jelentette, hogy egy nagy csoportként egy kutatást, egy megoldást, egy prezentációt kellett készíteni, ahol a létrejött eredményből/sikerből *mindenki egységesen* részesült. Mivel eddig minden esetben sikeresen valósult meg a közös munka a résztvevők munkájukért maximális pontszámot kaptak. Tapasztalatainkat 8 (4 reguláris heten-

2. táblázat

A wikinómikus együttműködésről írott dokumentumok leírása

A feladat	Instrukciók
Személyes reflexiók a wikinómikus együttműködésről	„Írjon esszét "Designkommunikáció és wikinómikus együttműködés" címmel, melyben értelmezi és értékeli a designkommunikációs módszertant a projekt kontextusában. Írja le és értékelje saját szerepét a wikinómikus együttműködésben. Mi volt az Ön legértékesebb hozzájárulása a projekthez? Mit tesz a wikinómikus együttműködés lehetővé, amit a megszokott 5-6 fős csoportos együttműködés nem? Hogyan fejlesztené tovább a módszertant? Milyen helyzetekben tartja megfelelő együttműködési formának és milyen helyzetekben nem hatékony? Milyen morális kérdések merülnek fel?”
Csoportos reflexió a wikinómikus együttműködésről	Wikinómikus kiáltvány - A tömeges együttműködés közösségi nyilatkozata a későbbi együttműködők számára A kurzust követően, egy pontosan meghatározott időpontban, egy az oktatók által létrehozott és mindenki számára elérhető online dokumentumban közösen megfogalmazzák, az együtt megvalósított tervezési folyamat tanulságait és iránymutatásait a későbbi együttműködők számára. Szabályok: • a dokumentumot a csapat tagjai töltik meg tartalommal, • a dokumentumot a rendelkezésre álló idő alatt kell megírni, vagyis az idő meghatározott, a hely nem, • a csapat minden egyes tagjának kell írnia a dokumentumba, • a dokumentummal minden résztvevő egyet kell értsen.

Forrás: saját szerkesztés

te megtartott és 4 intenzív egy hét alatt lezajló blokkosított) kurzus reflexióival illusztráljuk, a résztvevők létszáma 171 fő (ld. 3. táblázat). Az általunk kiemelt idézetek a valós idejű tapasztalás, az idő, mint erőforrás (Takács et al., 2017) fontosságára hívják fel a figyelmet. Fontos-

csoportok, formális online oktatási felületek (moodle⁷) formájában, - a digitális eszközrendszert és a közösségi hálózatokat magától értetődően alkalmazták (German, 2017) – mégis e kapcsolatok valós idejű, élő megtapasztalásának élményét írták le.

2. ábra

A válaszok struktúrája Dron - Seidel - Litten (2004) alapján



Forrás: Dron - Seidel - Litten (2004) alapján saját szerkesztés

nak tartjuk kiemelni, hogy az általunk elemzett esszéket mint az egyéni megnyilvánulások szabad fórumaként nyújtottuk a résztvevőknek, ahol minden válasz jó válasz. A válaszokat olvasva láttuk azt, hogy azok erős érzelmi töltete, szubjektív és kritikai hangvétele az oktatásfejlesztéssel foglalkozó oktató és kutató közösség számára is megosztásra érdemesek és ismételten felhívják a Takács és szerzőtársai által is kiemelt idő tényező fontosságára a figyelmet a tanulás-munka-szabadidő vonatkozásában.

Az általunk elemzett esszék struktúrája értelmezhető a (Garrison - Kanuka, 2004) által leírt kapcsolatok mentén, vagyis (1.-2.) egyén-együttműködő csoport, (2.-3.) együttműködő csoport-tanár, (1.-3.) egyén-tanár között megvalósuló kommunikáció alapján. A tanulás folyamatában a résztvevők, bár rendelkeztek időt és távolságot átívelő kommunikációs platformokkal, dedikált zárt Facebook-

Együtt megtett út – az egyén és csoport együttműködése

A jövő vezetőinek képzésében az egyik legfontosabb szempont, hogy a résztvevők olyan helyzeteket élhessenek át, melyek előre vetítik, hogy vezetőkként milyen feladatok várják őket, megtanulják, hogyan alakíthatnak egy helyzetet kedvezőbbé (Boland - Collopy, 2004), hogyan éljenek a rendelkezésükre álló lehetőséggel (Simon, 1996), hogyan váljanak tervező-vezetőkké (Cosovan - Horváth, 2016a). A vezetőképzésben az oktatók feladata a tanulás kereteinek megteremtése (Vaszari, 2016), melyben a résztvevők szembesülhetnek saját vezetői készségeikkel, saját nem várt reakcióikkal és ezekből tanulhatnak. A tanteremben megvalósított wikinómikus együttműködés jelentősége, hogy az együttműködés formáit nem határozzák meg az oktatók, a teljes együttműködés minden esetben a résztvevők megegyezése és együttműködése

⁷ <https://moodle.org/?lang=hu>

Designkommunikációs szemléletű wikinómikus együttműködések a BCE Marketing MSc szakon (forrás: saját szerkesztés)

A kurzus időpontja és résztvevői	A projekt témája	Az együttműködés kimenetele	Hivatkozás az idézett narratívákban
2016 augusztus, szorgalmi időszak előtti 0. hét; a résztvevők három egyetem a BCE, BME és MOME hallgatói, létszám: 28 fő	BCE könyvtárának élményközpontú és emocionális megközelítése; koncepciójavaslatok téri, tárgyi, vizuális és szolgáltatási, valamint eljárási rendszerekre	Interdiszciplináris együttműködés; az együttműködési forma alapján néhányan leadták a kurzust, a bennmaradóknak többségében sikerélmény: https://tinyurl.hu/sUGA/	könyvtár-BCE-BME-MOME, 2016
2016 október, évközi blokkosított kurzus, a BCE marketing MSc hallgatói, létszám: 26 fő	A 2016. augusztusban lezajlott kurzus eredményeinek továbbfejlesztése: BCE könyvtárának élményközpontú és emocionális megközelítése; tárgyi, vizuális és szolgáltatási, valamint eljárási rendszereinek továbbfejlesztése	A csoport sikeresen megoldotta a feladatot, de a feladatmegoldás során erős csoporton belüli konfliktusok alakultak ki a hozzájárulások mértéke alapján, a csoport elvárta az oktatói felülről jövő moderálást	könyvtár-marketing-MSc, 2016
2016 őszi félév, reguláris kurzus, a BCE marketing MSc hallgatói, létszám 18 fő	A kurzus projekt témája a jövő. A feladat túlélést, fennmaradást, fejlődést meghatározó termék/idea/ szolgáltatás/megoldás létrehozása (ld. TFF Idea, Cosovan, 2009, p. 130.) megoldás: Game of Care app-likáció	Erős autonóm csoportmunka, ahol a csoport megtalálta önmaga vezetési módját, saját kommunikációs platformot hozott létre Csoporton belüli konfliktus nem érzékelhető	Game of care, 2016
2017. január, a szorgalmi időszakot megelőző 0. hét, a BCE marketing MSc hallgatói létszám: 28 fő	A kurzus projekt témája a jövő. A feladat túlélést, fennmaradást, fejlődést meghatározó termék/idea/ szolgáltatás/megoldás létrehozása (ld. TFF Idea, Cosovan, 2009, p. 130.) megoldás: ÉÉÉ vers/dal/kiáltvány	Erős autonóm csoportmunka, ahol a csoport megtalálta önmaga vezetési módját, a kezdeti nézeteltéréseken felülemelkedtek a csoport tagjai A csoport wikinómikus kiáltványa elérhető itt: http://bit.ly/2ED0rZe	ÉÉÉ, 2017
2017. tavaszi félév, a BCE marketing MSc hallgatói, létszám: 17 fő	A kurzus projekt témája a jövő, TFF Idea megoldás: Mindful május	Erős autonóm csoportmunka, ahol a csoport megtalálta önmaga vezetési módját http://bit.ly/2ED0SCQ	mindful május, 2017
2017. őszi félév, 0. hét, a BCE marketing MSc hallgatói, létszám: 19 fő	designkommunikáció és designgondolkodás elméleti gyakorlati összekapcsolása	A csoport önbizalmának kezdeti hiánya, majd dinamikus csoportmunka http://bit.ly/2vcIUYP	DIS.CO – DISGO, 2017
2017. őszi félév, reguláris kurzus, a BCE marketing MSc hallgatói, létszám: 16 fő	designkommunikáció és designgondolkodás elméleti gyakorlati összekapcsolása kiindulás: egyéni cikkfeldolgozásokból	Érdektelenség egymás egyéni munkái iránt, a csoportmunkában létrejövő kompromisszumok (ötletek elengedése), a csoportegyetértés megtalálása, flow animációs film 5 szereplőről: design, kommunikáció, gondolkodás, designkommunikáció, designgondolkodás megszemélyesítése http://bit.ly/2qossjc	DISCO megszemélyesítés, 2017
2018. tavaszi félév, 0. hét, tömbösített kurzus, 19 fő	kommunikáció vs. gondolkodás: -> kultúra és civilizáció független kommunikáció -> 1 hajléktalan ember életének megváltoztatása / megmentése	A csoport csak arra várt, hogy a tanárok hagyják őket önállóan dolgozni – autonóm önálló csoport A résztvevők erős érzelmi bevonódása Adj tovább, akció és film: http://bit.ly/2EAi38l	Adj tovább, 2018

alapján jön létre. A résztvevők azt is átélhetik, mit jelent a változás irányítás nélkül (Angyal, 2009):

„a kurzus tulajdonképpen egy tanulási, fejlődési folyamat volt. Ez a folyamat mindenki számára mást jelentett, *nem ugyanonnan indultunk, s nem ugyanoda érkeztünk meg*, mindnyájan valamilyen szinten *mást kaptunk* tőle. Ez volt talán az egyik legjobb dolog benne.” (ÉÉÉ, 2017)

„Sokkal inkább a megtett út számított és számít is, azaz az, hogy hogyan jutottunk el a saját magunk által kitűzött célig. Fontos volt, hogy sajátunknak érezzük és a saját szavainkkal is le tudjuk írni, különben nem sikerült volna ilyen nagymértékben belevetni magunkat a kivitelezésbe - ez egyébként az élet minden területére igaz.” (ÉÉÉ, 2017)

„Összességében ez a kurzus volt számomra a mesterképzésem során az a tárgy, amely a bizonytalanságai ellenére a „legéletszerűbb” tapasztalatot adta a későbbiekre.” (ÉÉÉ, 2017)

Mind a szakirodalom, mind saját oktatói tapasztalataink alátámasztják azt, hogy a csoportos együttműködésben kiemelkedő szerepe van annak, hogy az egyén hogyan viszonyul a csoporthoz, mennyire fogadja el őt a csoport, hogyan képes saját érdekeit érvényesíteni a csoportban. A csoporttal való azonosulást és együttműködést minden esetben sikerélményként élték meg a résztvevők:

„Szóval ezalatt a projekt alatt végig az az érzésem volt, hogy ez a mindenkié valóban mindenkié.” (DISCO megszemélyesítés, 2017)

„Egy olyan láthatatlan kapocs alakult ki közöttünk, ami azon alapult, hogy egymás gondolatait segítjük, előrébb lendítsük, amihez nagy szükség volt a türelemre, koncentrációra. Volt néhány pillanat, amikor majdnem feladtuk, de akkor egy-egy ember felrázott minket, hogy arra emlékeztessen minket, hogy nem az a lényeg, hogy mit kell csinálnunk, hanem az, hogy ezt hogyan csináljuk meg.” (DISCO megszemélyesítés, 2017)

„tömegesen odafigyelve egymásra, közösen léptük át saját határainkat, ezáltal fejlesztve önmagunkat.” (könyvtár-BCE-BME-MOME, 2016)

Minden csapattagnak *a saját identitása legalább olyan fontos, mint a csapatidentitás*. Egy ilyen együttműködésben az egyén képes arra, hogy a csoport érdekeit szem előtt tartva, saját elképzelései mellett elfogadjon akár másokat:

„Hajlandó voltam lemondani saját ötleteim megvalósításáról is a közösség érdekében, ami személyiségfejlődési kérdés.” (ÉÉÉ, 2017)

A sikeres együttműködés olyan tanulási tapasztalat, mely egyben a résztvevők szakmai identitását is meg-

erősíti, vezetői önfejlesztésként is értelmezhető (Fehér, 2010):

„Hat év marketing hallgatás után új szemléletmódokat ismertem meg, hosszú idő után lelkesedtem egy egyetemi projekt iránt, és nem utolsósorban személyes motivációt, inspirációt nyújtott (a projekt alatt, illetve azóta is) ahhoz, hogy *megtaláljam az utam, és bátran vágjak bele olyan álmokba, amikbe már régóta szeretnék*, csak valahol útközben elvesztek.” (BCE-BME-MOME, 2016)

Kreatív oktatói, vezetői példamutatás: csoport-tanár, egyén-tanár együttműködés

A *kreatív tervezői folyamat*, a sikerélmény vagy csak egyszerűen az alkotói áramlat, a flow (Csikszentmihályi, 2008) szüli meg a csapaton belüli szakmai együttműködés lehetőségét. A szakmai vezetők vagy oktatók *kreatív példamutatása* nélkülözhetetlen. Így jöhet létre az *aktív tervezői mellérendeltség*. Ezzel lehet az alkotói áramlatot közvetlenül vagy éppen közvetett úton stimulálni (Csovan, 2014).

„Ez volt talán az eddigi egyetlen olyan óram a Corvinuson, ahol úgy éreztem, hogy *tanulok és nem csak tanítanak* és ahol nemcsak az számított, hogy én mint egyén mit sajátítok el, hanem hogy mi mint kis *csapat, hogyan fejlődünk együtt*.” (DISCO megszemélyesítés, 2017)

Az általunk vezetett csoportok képesek voltak arra, hogy észleljék a feladatmegoldás során felmerülő különböző szerepek és azok váltogatásának fontosságát (Bauer - Mitev, 2016), a csapat jó vagy rossz működése alapján igényelték az oktatói beavatkozást és moderálást, egyenrangúak együttműködése valósult meg:

„Motivációt kaptam, hogy én is aktívan részt vegyek a feladatokban, *ne fogadjak el mindent úgy, ahogy van, bátran kérdőjelezem meg* azt, amivel nem értek egyet, hiszen ez viszi előre a dolgokat, ez segíti a fejlődést. Úgy érzem sikerült jól csinálni és jól csinálni. Köszönöm.” (DISCO megszemélyesítés, 2017)

„Összegzésként elmondhatom, hogy a design-kommunikáció és a wkinómikus együttműködés módszertana segített nekem abban, hogy *kilépjek a komfortzónámból*, tudjak másképp és a csoporttal közösen gondolkodni” (DISCO-DISGO, 2017)

A NYÍLT PROBLÉMAMEGOLDÁS JELENTŐSÉGE A VEZETŐKÉPZÉSBEN (KÖVETKEZTETÉSEK)

Cikkünk ajánlásai és következtései az egyetemi vezetőképzés kontextusában jöttek létre, de érvényesek és megfontolandók a vállalati fejlesztési gyakorlatban, hiszen az érintett Y- és Z-generációk egyre többen és

többen jelennek meg munkavállalói és munkáltatói szerepekben is.

Vágyak vs. szükségszerűségek

A menedzseri kultúra a racionalitást és a kontrollt hangsúlyozza. Legyen szó akár célokról, erőforrásokról, szervezetekről, struktúrákról vagy emberekről, a menedzser megold egy problémát. A menedzser azt a kérdést teszi fel: „Milyen problémákat kell megoldani, és milyen módon érhetjük el a legjobb eredményeket úgy, hogy mindenki hozzájáruljon a szervezet sikeres működéséhez. A menedzseri célkitűzések *szükségszerűségekből* és *nem vágyak* alapján kerülnek meghatározásra, és a szervezeti kultúrából és hagyományokból következnek (Zaleznik, 1992, p.127.). A menedzseri képzések túlnyomó része kész módszertanok átadására törekszenek, fogalmazhatunk úgy, hogy a zárt problémamegoldás szakértőit képzik (i.e. Dorst, 2011). A *vezető* magas kockázatot hordozó helyzetekben dolgozik, hajlamos keresni a kockázatot és a veszélyt, különösen ott ahol valamilyen előny, haszon lehetősége fennáll. A *vezető elviseli a káoszt*, a szervezetlenséget, képes arra, hogy a nem egyértelműen értelmezhető helyzetben a probléma megértésére törekedjen (Zaleznik, 1992, p. 128.). A wikinómikus együttműködés, egy nyílt problémamegoldási helyzet, és egyben vezetői, résztvevői szimuláció, melyben a résztvevők nemcsak a végső produktumot, hanem az együttműködés és vezetés módszertanát is létrehozták:

“Nem voltak meg a megszokott játékszabályok, amit az eddigi 19-20 év tanulási tapasztalatunkban már nagyon jól megszoktunk. Az elején kifejezetten nem éreztem ezt a helyzetet kényelmesnek, de amint észrevettem, hogy ez egyfajta *szabadságot* is jelent, már nagyon jól éreztem magam.” (ÉÉÉ, 2017)

“A szabadság biztosítása, a diákok egyéni és újszerű vagy éppen szélsőséges vélemények támogatása, a *szakmai és emberi alázat*, mind olyan *példával szolgáltak*, mely egyfelől megfelelő háttérrel biztosított a kibontakozáshoz, értékalkotáshoz, fogalmak közötti összefüggések és mögöttes tartalom, hozzáadott érték megértéséhez, másfelől elősegítette, hogy *képesek legyünk együttműködni, nem a másik kárára*, kihozni magunkból a maximumot és teret adni annak, amit fontosnak tartunk és *élvezünk*.” (ÉÉÉ, 2017)

Míg a klasszikus konzervatív menedzseri gondolkodásban – Martin (2007) szerint a konvencionális gondolkodók arra vannak kényszerítve, hogy a kevésbé vonzó, de biztos kompromisszumokat válasszák. A vezetői gondolkodásmód – integratív gondolkodás – képviselői szívesen veszik a bonyolult helyzeteket és hajlandók akár az egyes lépések megismétlésére is. Az integratív gondolkodók opciókat és új megoldásokat hoznak létre. A hagyományos gondolkodó a potenciális megoldásokra koncentrál. A hagyományos gondolkodó olyannak fogadja el a világot, amilyen, míg az integratív gondolkodó

elfogadja a világ jobbításának a kihívását (Martin (2007, p. 67).

Kreativitás & túlélés

Zárásként két megállapítást teszünk:

A nyitottság a szabadság záloga, a szabadság pedig az együttműködés alapja (Cosovan, 2009, p. 150.).

A kreativitás, a túlélési-ösztön emberi manifesztációja (Cosovan, 2017, p. 5.).

A tömeges/teljes vagy wikinómikus együttműködés történelmi korokat idéz. Fajunk kialakulása és fejlődése során sokszor voltunk arra kényszerítve, hogy közel engedjük embertársainkat, hogy NE FÉLJÜNK, hanem sokkal inkább BÍZZUNK meg egymásban... mindez sikerülni szokott, ha van egy KÖZÖS CÉL egy KÖZÖS ÉRTÉK, de akkor is, ha van egy kultúrákon/civilizációkon átívelő emberfeletti FÉLELEM, ami valószínűleg és elsősorban a JÖVŐBEN fog (vagy nem) megtörténni. A félelmet tanuljuk, a KREATIVITÁST nem. Nyilván mindkettő fejleszhető.

Az általában vett kreativitás nem csak emberi tulajdonság. Az univerzum folyamatos teremtődése-önteremtése, a nem megjósolható változás, illetve a szabálytalan folytatás az egész világunkban megfigyelhető. Az alkotóképesség, a teremtés képessége tehát inkább egy végső kérdés, mintsem csak pszichológiai természetű (Dunkel, 2017).

Amikor emberi kreativitásról beszélünk, akkor szóba jöhet a félelemmel, a szabadsággal és a nyitottsággal való KAPCSOLATTEREMTÉS lehetősége, amit képesek vagyunk az ÁRAMLATTAL (Csíkszentmihályi, 2001) és az EGZISZTENCIALISTA ÉRTELEM- és ÉRTÉKKÖZPONTÚSÁGUNKKAL (Sárkány, 2006) együttműködés és teremtő alkotással alakítani. Mindezt tesszük olyan helyzetekben is, amikor nincs fenyegetve az életünk, mert a FANTÁZIÁNK KÉPES a szándékolt értéket és célt túlélési fázisba terelni, abba az elképzelt helyzetbe, ahol önműködően beindul az elsöprő kreativitás jelensége. Legyen az egy vezetői vízió megvalósíthatósága, vagy egy teljesen hierarchia mentes professzionális többszereplős munkafolyamat, minden esetben képesek vagyunk a fantáziánk/kreativitásunk révén ugyanolyan megoldási hatásmechanizmusra és megoldási gyorsaságra mintha az életünk lenne veszélyben.

A jóléti társadalmakban, ahol a túlélést-fennmaradást felváltotta a mindenekfelett álló fejlődés lehetősége, ott ezek a robbanásszerű pillanatok ritkábban jelentkeznek és legtöbbször speciális stimulációra van szükség ahhoz, hogy a komfortzónán belül ez megtörténhessen. Ebben lehet nagy szerepe a mindenkori vezetőnek/trénernek/mentornak/tanárnak; ugyanis neki képesnek kell lennie arra, hogy magát komfortzónán kívül helyezve, megteremtse azt a helyzetet, ami számára kényelmetlen (sőt néha kiszolgáltatott, félelmetes) és így beindítsa önmaga számára az ösztönös túlélési mechanizmust, miközben a résztvevőket bevonva láncreakcióként átruházhatja ezt az érzést. Ez kifejezetten működőképes a designkommunikáción, azaz a tervezői kapcsolatteremtésen alapuló wikinómikus konstellációban, ahol mindez exponenciálisan van jelen,

amelynek eredménye egy viszonylag gyors és termékeny alkotási folyamat.

Persze ezek a folyamatok a hibázási faktort is magukban hordozzák, de ahogy a közhely mondja; tévedni ember-i dolog, sőt; TERVEZNI (is) EMBERI dolog (Fenyvesi, 2018).

Nincs vesztenivalónk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Angyal, Á. (2009): Változások irányítás nélkül. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 40(9), p. 2-16.

Bauer A. - Mitev A. (2016): Az értékesítővé válás folyamata. *Vezetéstudomány*, 47(3), p. 23-35. (2016)

Bencsik, A. - Horváth-Csikós, G. - Juhász, T. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness*, 8(3).

Bencsik, A. - Juhász, T. - Machova, R. (2017): The Problems Created by the Arrival of Generations Z and Y in the Workplace. *Proceedings Of The European Conference On Management, Leadership & Governance*, p. 46-53.

Benkler, Y. (2006): *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven, Conn: Yale University Press

Boland, R. J. - Collopy, F. (2004): Design Matters for Management. In: Boland, R. J. - Collopy, F. (eds.) (2004): *Managing as designing*. Stanford, California: Stanford University Press, p. 3-18.

Böhlich, S. - Oleti, M. (2017): Designing and Delivering a Learning & Development Strategy for the Generation Y. *Annual International Conference on Enterprise Marketing & Globalization*, p. 48-57. doi:10.5176/2251-2349_HRM&PD17.7

Brown, S. (2012): I have seen the future and it sucks: reactionary reflections on reading, writing and research. *European Business Review*, Vol. 24 Iss 1., p. 5-19.

Buchanan, R. (1992): Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 8(2), p. 5-21.

Cosovan A. (2014): Holis szemlélet (alapgondolatok) és beszámoló. http://coandco.cc/dinamic/disco/27/HOLIS_BESZAMOLO_COSOVAN_DESIGNTERMINAL_20140730_1.pdf (letöltve: 2018. 03. 10.)

Cosovan A. - Horváth D. (2016a): Emóció-Ráció: Tervezés-Vezetés: Designkommunikáció. *Vezetéstudomány*, 47. évf., 3. sz., p. 36-45.

Cosovan A. - Horváth D. (2017): Miért nem TÜKRÖZŐDIK a JÖVŐTERVEZÉS a mindennapi oktatási gyakorlatban?: Wikinómikus együttműködés tapasztalatai a marketing MSc képzésben. In: Bányai E. - Lányi B. - Törőcsik M. (szerk.): *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás: Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért (EMOK) XXIII. országos konferencia: Tanulmánykötet*, p. 584-593.

Cosovan A. (2009): DISCO. Co&Co Communication. Budapest, http://issuu.com/cosovan/docs/ca_disco_web

Cosovan A. - Horváth D. (2016b): Tervező művész(ek) a közgazdász képzésben. In: Fehér András - Kiss Virág Ágnes - Soós Mihály - Szakály Zoltán (szerk.): *EMOK XXII. Országos konferencia 2016 Tanulmánykötet:*

Hitelesség és értékorientáció a marketingben. p. 257-266.

Cosovan, A. (2017): VY. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 48 (4), p. 4-5. DOI 10.14267/VEZTUD.2017.04.02

Csikszentmihályi, M. (2001): *Flow: az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó

Csordás, T. - Markos-Kujbus, É. - Gáti, M. (2014): The Attributes of Social Media as a Strategic Marketing Communications Tool. *Journalism and Mass Communication*, 4(1), p. 48-71. URL: <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1864/>

Dorst, K. (2011): The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 32(6), p. 521-532.

Dron, J. - Seidel, C. - Litten, G. (2004): Transactional distance in a blended learning environment. *ALT-J*, 12(2), p. 163-174. DOI: 10.1080/0968776042000216219

Dunkel Nepomuk N. (2017): Az alkotó ereje és a folyamatos teremtés. Polifón tudományközi szonáta. <https://dunkelnorbert.hu/mert-hiszen-nem-az-ember-kreativ-hanem-maga-az-univerzum-az-zene> (letöltve: 2018. 03. 11.)

Dziuban, C. - Moskal, P. - Hartman, J. (2005): Higher education, blended learning, and the generations: Knowledge is power: No more. *Elements of quality online education: Engaging communities*. Needham, MA: Sloan Center for Online Education.

Fehér, J. (2010): Kortárs személyes vezetési elméletek. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 41(4), p. 13-20.

Fenyvesi Bori (2018): Szelíd ember, szelíd ház. <http://szelidhaz.blogspot.hu/2018/> (letöltve: 2018. 03. 11.)

Forgó, S. - Hauser, Z. - Kis-Tóth, L. (2004): Tanulás tér-és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 14(12), p. 123-139.

Garrison, D. R. - Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), p. 95-105.

German K. (2017): Részt venni és részt kérni a kortárs múzeum(ok)ban. In: Ruttkay Zs. - German K. (2017, szerk.): *Digitális Múzeum. Múzeumi Iránytű 12. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ, Szentendre*, p. 21-40.

Gould, S. J. (1991): The self-manipulation of my pervasive, perceived vital energy through product use: an introspective-praxis perspective. *Journal of Consumer Research*, 18(2), p. 194-207.

Groom, J. (2008): The Glass Bees. <http://bavatusdays.com/the-glass-bees> (letöltve: 2017. 03. 18.)

Hackman, J. R. (2009): Why teams don't work. Interview by Diane Coutu. *Harvard Business Review*, 87(5), p. 98-105.

Horváth D. - Csordás T. - Mitev A. - Móricz É. - Végh Z. - Szpisák T. (2015): Video-produkciós projektek a marketingoktatásban. In: Bíró-Szigeti Sz. - Petruska I. - Szalkai Zs. - Kovács I. - Magyar M. (szerk.) *Marketing hálózaton innen és túl: Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXI. Országos Konferenciájának tanulmánykötete*. p 9-15. (ISBN:978-963-313-189-3)

- Jerald, C. D. (2009):* Defining a 21st century education. Center for Public Education, 16. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.8011&rep=rep1&type=pdf> (letöltve: 2018. 03. 05.)
- Kao, J. (1999):* Ötletgyár, avagy a kreatív szervezet. Budapest: SHL Hungary Kft.
- Karikó, S. (2005):* Konformitás és nevelés. Budapest: Okker
- Koutsoupidou, T. (2014):* Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning*, 29(3), p. 243-255. doi:10.1080/02680513.2015.1011112
- Martin, R. (2007):* How Successful Leaders Think. (cover story). *Harvard Business Review*, 85(6), p. 60-67.
- Maurer, H. - Neuhold, C. (2012):* Problems everywhere? Strengths and challenges of a problem-based learning approach in European studies. Paper prepared for the Higher Education Academy Social Science Conference "Ways of Knowing, Ways of Learning" 28 and 29 May 2012, Liverpool
- Mitev A. - Dörnyei K. - Bauer A. (2012):* A kiegészi szindróma vizsgálata a magyarországi értékesítők körében. *Marketing és Menedzsment*, 46:(3), p. 74-83.
- Mitev A. - Kasza Kelemen K. - Piskóti M. (2017):* Oktatás oktatók nélkül. In: Bányai E. - Lányi B. - Töröcsik M. (szerk.): Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás: Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért (EMOK) XXIII. Országos Konferencia: Tanulmánykötet, p. 604-612.
- Nagy, V. (2016):* E-learning ABC, *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 47(12), p. 6-15.
- Sárkány Péter (2006):* Az élet és a szellem aszkétája: Egzisztenciaanalízis a fenomenológia vonzaskörében. In: Viktor E. Frankl - Alexander Batthyány - Sárkány Péter (szerk.) (2006): *Értelem és egzisztencia: Előadások és tanulmányok*. Budapest: Jel Kiadó, p. 95-118.
- Simay A. E. - Gáti M. (2017):* A fogyasztói jelenlét és a nyilvánosság iránti attitűdök a mobil és a közösségi médiában. *Vezetéstudomány*, Vol. 48, No. 1, p. 61-69.
- Simon, H. A. (1996):* *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press
- Staley, D. J. (2009):* Managing the Platform: Higher Education and the Logic of Wikinomics. *Educause Review*, 44(1), 36.
- Takács S. - Németh M. - Juhász Klér A. - Toarniczky A. (2017):* Az egyetem melletti munkavégzés segítő és gátló tényezői diákszemmel – kérdőíves felmérés a BCE, BGE és BME mesterszakos hallgatói körében. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 48 (3), p. 39-55. DOI 10.14267/VEZTUD.2017.03.04
- Tapscott, D. - Williams A. D. (2007):* WIKINÓMIA. Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés. Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Terry, D. J. - Hogg, M. A. - White, K. M. (1999):* The theory of planned behaviour: self-identity, social identity and group norms. *British Journal of Social Psychology*, 38(3), p. 225-244.
- Thomas, D. - Brown, J. S. (2009):* Learning for a world of constant change: Homo sapiens, Homo faber & Homo ludens revisited. In 7th Glion Colloquium, June. <http://lifewidelearning.pbworks.com/f/Learning+for+a+World+of+Constant+Change.pdf> (letöltve: 2018. 03. 05.)
- Vaszari, T. (2016):* A vezetőképzések szerepe a gazdasági versenyképességben. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 47(7), p. 54-63.
- Zaleznik, A. (1992):* Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, 70(2), p. 126-135.

E SZÁMUNK SZERZŐI

Dr. Kenesei Zsófia, egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem; **Cserdi Zsófia**, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Simay Attila Endre**, egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Gáti Mirkó**, egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Varga Ákos**, egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem; **Panyi Krisztina**, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Csordás Tamás**, egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Mitev Ariel**, egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Bauer András**, egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Agárdi Irma**, egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Gálik Mihály** professzor emeritus, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Horváth Dóra**, egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Cosovan Attila**, egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem; **Horváth Daniella**, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem; **Lachin Namaz**, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem