
BÍRÓ ÉVA

Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Ludovika Oktatásfejlesztési Iroda

ORCID: [0009-0007-3673-7740](https://orcid.org/0009-0007-3673-7740)

BOTOS ANDREA

Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Ludovika Oktatásfejlesztési Iroda

ORCID: [0009-0003-3664-1619](https://orcid.org/0009-0003-3664-1619)

Szimuláció és kihívás, mint tanulási keret a közszolgálati képzésben¹

Absztrakt

A Közös Közszolgálati Gyakorlat (KKGY) egy nagy létszámú, interdiszciplináris szimulációs program a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen, amely valósághű válsághelyzeti forgatókönyveken keresztül biztosít közös tanulási lehetőséget közigazgatási, rendészeti, hadtudományi és víztudományi közszolgálati pályák hallgatói számára. A program kiemelkedő sajátossága, hogy a tanulási élményt nemcsak a szimulált szakmai helyzetek, hanem az ezek során kibontakozó csoportdinamikai folyamatok is alakítják. Tanulmányunk a 2025 tavaszán megvalósuló kétnapos szimulációs gyakorlat oktatásfejlesztési tapasztalatait mutatja be a résztvevő hallgatók és oktatók visszajelzései alapján, különös tekintettel a facilitátorok szerepének vizsgálatára, illetve a hallgatói kompetitívitás és a kooperáció lehetőségeire és nehézségeire ebben az összetett tanulási térben..

Kulcsszavak: interdiszciplináris tanulás; hallgatói csoportdinamika; reflektív tanulás; felsőoktatás

Abstract -Simulation and Challenge as a Learning Framework in Public Service Education

The Joint Public Service Practice (KKGY) is a large-scale, interdisciplinary simulation program at the Ludovika University of Public Service. Through realistic crisis simulations, it provides a joint learning opportunity for students preparing for careers in public administration, law enforcement, military science, and water management. What makes the program unique is that the learning experience is shaped not only by the simulated professional situations, but also by the group dynamics that develop during them.

¹ A tanulmány a „Facilitátori szerepek és tanulási dinamikák heterogén hallgatói csoportokban – egy nagylétszámú interdiszciplináris szimulációs gyakorlat tapasztalatai” című előadás szerkesztett változata.

This study presents the educational development experiences of a two-day simulation exercise conducted in the spring of 2025, based on feedback from participating students and instructors, with a particular focus on the role of facilitators and the opportunities and challenges for student competitiveness and collaboration in this complex learning environment

Keywords: interdisciplinary learning; student group dynamics; reflective learning; higher education

Bevezető módszertani gondolatok

A felsőoktatás egyik legfontosabb kihívása napjainkban az, hogy miként lehet a hallgatókat olyan tanulási helyzetekbe hozni, ahol nemcsak ismereteket szereznek, hanem olyan készségeket is fejlesztenek, amelyek valóban hasznosak lesznek hivatásuk gyakorlása során. Erre ad választ többek között a szimuláció-alapú (Simulation-Based Learning, SBL) és a kihívásalapú tanulás (Challenge-Based Learning, CBL), amelyek közös jellemzője, hogy a tanulás valósághoz közeli helyzetekben, aktív részvétellel történik (Chernikova et al. 2020; Vilalta-Perdomo et al. 2022).

A szimulációs tanulás lehetővé teszi, hogy a hallgatók biztonságos, de komplex környezetben próbálják ki szakmai tudásukat. A kutatások szerint ez a módszer különösen hatékony a döntéshozatali, problémamegoldó és együttműködési készségek fejlesztésében, főként olyan területeken, ahol a valódi gyakorlás kockázattal járna, mint például az egészségügy, a katasztrófavédelem vagy a közigazgatás. A realisztikus szituációk és az azokra adott válaszok fejlesztik a hallgatók szakmai identitását, miközben lehetőséget biztosítanak a hibázásra és a tanulásra egyaránt.

A kihívásalapú tanulás ezzel párhuzamosan nemcsak gyakorlati szituációkra épít, hanem egy-egy társadalmilag releváns problémát helyez a tanulási folyamat középpontjába. A hallgatók ezekre nem előre meghatározott válaszokat keresnek, hanem önálló információgyűjtés, közös helyzetfeltárás és reflektív cselekvés révén alkotnak megoldásokat. Az ilyen típusú tanulás során az interdiszciplinaritás, az önirányítás, valamint a közös tudásmegosztáson alapuló kritikai gondolkodás és a közösségi felelősségvállalás kerül előtérbe.

A Közös Közzolgálati Gyakorlat (KKGy) az Nemzeti Közzolgálati Egyetemen (NKE) való 2013-as bevezetése óta a közzolgálati felkészítés egyik meghatározó, évente megújuló eleme. Létrehozását az az igény indokolta, hogy a különböző hivatásrendek² hallgatói – rendészeti, honvédelmi, közigazgatási, nemzetbiztonsági, vízügyi és más szakirányok – egy valóságközeli, ugyanakkor pedagógiaailag irányított szituációban gyakorolják az együttműködés, a vezetés és a problémamegoldás alapvető kompetenciáit. A gyakorlat minden évben más

² A közzolgálati területek eltérő szakmai logikával működő csoportjai, például rendészet, honvédelem, közigazgatás, katasztrófavédelem, nemzetbiztonság és vízügy.

típusú, komplex válsághelyzet feldolgozására épül (árvízvédelmi krízis, tömeges bevándorlási hullám, kibertámadás okozta infrastrukturális leállás stb.), így biztosítva, hogy minden hivatásrend megtalálja benne saját szakmai logikáját és feladatát. A Közös Közzolgálati Gyakorlat eredeti célja – az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása, a hivatásrendek közötti együttműködés modellezése és a vezetői kompetenciák fejlesztése – mára kiegészült azzal a törekvéssel, hogy a hallgatók olyan tapasztalati tanulási térben mozogjanak, ahol a döntéseiknek következménye van, és ahol a különböző szakmai kultúrák valós időben találkoznak (Kovács 2018: 66).

Ezt a törekvést a MENEDÉK 2025 Közös Közzolgálati Gyakorlat (MENEDÉK 2025) vitte új szintre, amely ideális példája volt e két tanulási forma ötvözésének a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen. A gyakorlat során a hallgatók véletlenszerűen összeállított csoportokban egy határon átnyúló környezeti és humanitárius válság szimulációjában vettek részt, amely több szakterület együttműködését igényelte. A résztvevők valós szerepekbe helyezkedtek, operatív döntéseket hoztak, tájékoztató anyagokat állítottak össze, sajtótájékoztatókat tartottak, vagyis egyszerre volt jelen a szimulációs tanulás cselekvésalapú mélysége és a kihívásalapú tanulás társadalmi kontextusba ágyazottsága. Ez a komplex, valóság-hű gyakorlat lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók ne csupán tantárgyi tudást alkalmazzanak, hanem valódi együttműködésben dolgozzanak, kritikusan gondolkodjanak, és felelősen reagáljanak egy (fiktív) krízishelyzetre mindazokra a készségekre alapozva, amelyek egy jövőbeli közszolgálati szerepben kulcsfontosságúak lesznek.

A MENEDÉK 2025 visszajelzései különösen gazdag empirikus anyagot kínálnak annak megértéséhez, hogy az SBL- és CBL-megközelítések a gyakorlatban milyen módon képesek támogatni vagy korlátozni a közszolgálati képzés céljait. A Ludovika Oktatásfejlesztési Iroda módszertani támogatóként mindhárom érintett csoportban anonim kérdőíves visszamérést végzett az eseményt követően.

A gyakorlatban három szereplői csoport vett részt: a hallgatók, akik a szimuláció aktív résztvevőiként a feladatmegoldás és döntéshozatal során éltek meg a tanulási helyzeteket; a facilitátorok, akik folyamat- és kerettartó szerepben segítettek a csoportok munkáját, a fókusz megtartását és az együttműködés gördülékenységét; valamint a zsűritagok, akik a szakmai kontrollt biztosítva értékelték a döntéseket, az alkalmazott megoldásokat és azok közszolgálati relevanciáját.

A hallgatók 73%-a, azaz 375 fő töltötte ki az elégedettségmérő kérdőívet, míg a zsűritagok közül 22 fő adott visszajelzést. A három csoport eltérő perspektívái más-más aspektusra irányítják rá a figyelmet, de összességükben adják meg a gyakorlat értelmezési keretét: a hallgatói tapasztalatokat a facilitátorok támogató jelenléte és a zsűri szakmai értékelése egészíti ki. Az alábbiakban e komplex visszajelzési kör eredményeinek kiértékelése olvasható.

A valóságközeli szituációk tanulási ereje

A szimuláció alapvető célja az volt, hogy a hallgatók biztonságos, mégis feszültséggel teli környezetben éljenek át olyan döntési helyzeteket, amelyek életszerű komplexitással modelleznek egy kormányzati válsághelyzetet.

A hallgatói visszajelzések alapján ez a cél teljesült: a résztvevők több mint kétharmada úgy érezte, hogy jelentős mértékben tudta használni együttműködési készségeit (1. ábra).



1. ábra A MENEDÉK 2025 együttműködési készségeinek használata a gyakorlat során a hallgatók tapasztalatai alapján 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1= egyáltalán nem; az 5= teljes mértékben, a kitöltők által választott értékpontonkénti megoszlás szerinti bontásban (fő).

Forrás: Ludovika Oktatásfejlesztési Iroda

A szakmai tudáshoz kapcsolódó elemek alkalmazásáról is összességében kedvező visszajelzések születtek. A zsűritagok ezzel összhangban azt hangsúlyozza, hogy a feladatok relevánsak és valósághűek voltak: egy 1–5-ig terjedő skálán 4,4-es átlagot kaptak (2. ábra).



2. ábra A MENEDÉK₂₀₂₅ feladatrelevanciájának megítélése a zsűri tagjainak válaszai alapján 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1= egyáltalán nem; az 5= teljes mértékben, a kitöltők által választott értékpontonkénti megoszlás szerinti bontásban (fő).

Forrás: Ludovika Oktatásfejlesztési Iroda

A szituációk nem csupán logikai és elemzői feladatokat adtak, hanem érzelmi megterhelést is jelentettek. A hallgatói beszámolók szerint a krízisforgatókönyvben való „jelenlét” (a média nyomása, a döntések gyorsasága, a bizonytalan információk) fokozták a bevonódást, és közelebb hozták a közszolgálati döntéshozatal valós dilemmáit.

Ez az érzelmi bevonódás a szimulációs tanulás egyik kulcseleme. A kutatások szerint a hallgatók akkor kapcsolódnak igazán a tananyaghoz, ha nem csupán kognitív, hanem affektív szinten is érintettek (Chernikova et al. 2020: 499–541). A MENEDÉK 2025-ben ez a kettős hatás erőteljesen megjelent: a résztvevők nem egyszerűen „feladatokat oldottak meg”, hanem egy olyan folyamat részének érezték magukat, amelyben döntéseiknek – még ha szimulált térben is – következménye volt. Többen megfogalmazták, hogy a gyakorlat komolysága növelte a felelősségérzetüket; sokan úgy érezték, hogy szerepük súlya erősebben jelent meg, mint a hagyományos közszolgálati felsőoktatási helyzetekben.

Interdiszciplinaritás

A program egyik legmarkánsabb pozitívuma az volt, hogy különböző karok hallgatói kerültek egy csapatba. Sokak számára ez bizonyult az egész gyakorlat legemlékezetesebb elemének: nemcsak új szakmai nyelvezetekkel és gondolkodásmódokkal találkoztak, hanem azzal is, milyen összetett és egyben termékeny folyamat a különböző szakmai logikák összehangolása.

A rendészeti megközelítés gyors reagálást, helyzetértékelést és operatív döntéshozatalt kíván; a honvédelmi gondolkodás a biztonsági kockázatok strukturált elemzését és a védelmi képességek összehangolását helyezi előtérbe; a közszolgálati-szervezési logika a jogszerűség, az erőforrás-gazdálkodás és az intézményközi koordináció szempontjait emeli be; míg a nemzetbiztonsági

szemlélet a háttérben húzódó fenyegetések feltárására, a titkosszolgálati információk értelmezésére és a megelőzésre fókuszál. A vízügyi kar hallgatói számára a válsághelyzet kifejezetten szakmai kihívást jelentett: a hidrológiai, árvízvédelmi és vízbiztonsági összefüggések értelmezése, valamint az infrastruktúra sérülékenységének felismerése olyan feladatok voltak, amelyek megkövetelték a saját szakterületük mélyebb bevonását. Ezzel párhuzamosan a katasztrófavédelmi hallgatók gyakran irányítói szerepben léptek fel: számukra természetes volt a helyzetértékelés, a reagálási láncok átlátása, a riasztási- és koordinációs protokollok alkalmazása. A gyakorlat ezért valódi interdiszciplináris tereppé vált: a gyors rendészeti reagálás, a honvédelmi stratégiai szemlélet, a közszolgálati eljárásrendek, a nemzetbiztonsági óvatosság, a vízügyi szakértelem és a katasztrófavédelmi irányítási logika olyan közös térbe kerültek, ahol egymás fényében nyertek értelmet – és ahol a hallgatóknak valós időben kellett összeilleszteniük ezeket a nézőpontokat. A hallgatók 67%-a szerint a hivatásrendek közötti együttműködés kifejezetten hasznos volt (3. ábra).

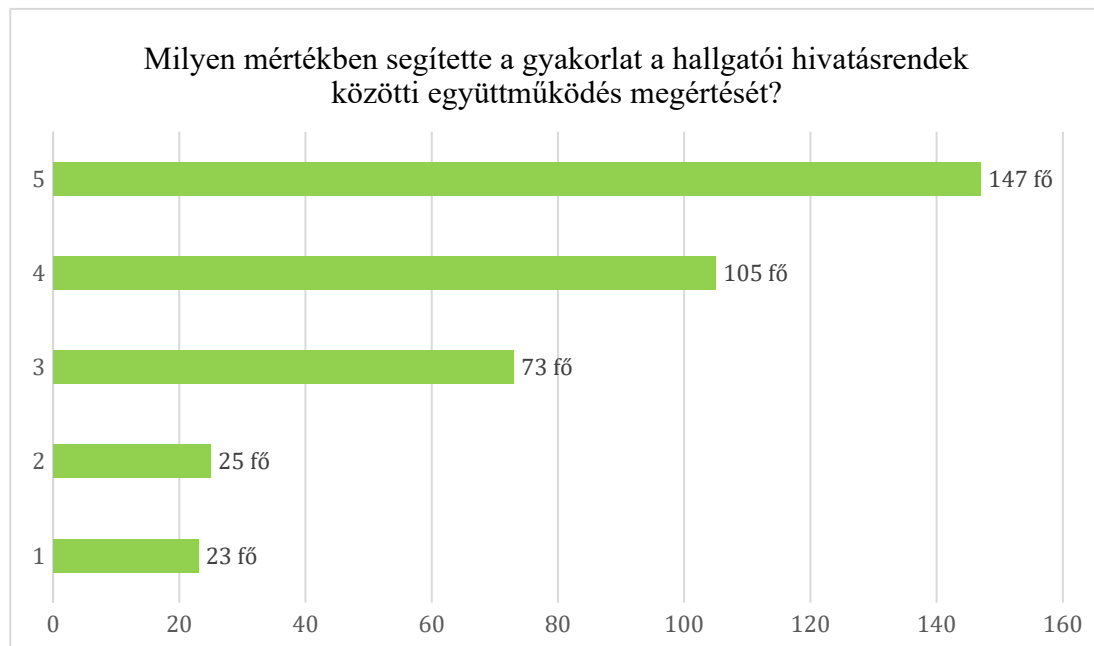
Ez az élmény több szinten is jelentős:

- a hivatásrendek közötti viszonyok és kölcsönös függések jobb megértése,
- a kommunikációs és tárgyalási kompetenciák fejlődése,
- a különböző szakmai logikák összehangolásának gyakorlata,
- a szerepek és felelősségek tisztázásának megtapasztalása.

A MENEDÉK 2025 ugyanakkor rávilágított arra is, hogy az interdiszciplináris munkamód strukturális kihívásai elsősorban a feladatmeghatározásból eredtek: több esetben nem volt egyértelmű, hogy az adott döntési helyzet mely szakmai logikához kapcsolódik, és a forgatókönyv sem tartalmazott elegendő, minden hivatásrend számára releváns feladatot. A hallgatói csoportok ezt a bizonytalanságot gyakran nehezen kezelték, ami időnként feszültséget okozott az együttműködésben és a szerepek összehangolásában.

Emellett a túl nagy csoportlétszám (átlagosan 35 fő) gyakran a valódi kooperáció ellen hatott: az együttműködés helyett sok csapatban „párhuzamos munka” alakult ki, ami csökkentette a kollektív tanulás intenzitását, és a csoporton belüli felelősségvállalás elmosódásához vezetett.

A karok szerinti visszajelzések is kirajzolják ezeket a feszültségeket. A Hadtudomány és Honvédtisztképző Kar hallgatói közül többen jelezték, hogy egyes feladatok túl távol álltak képzésük profiljától; a Rendészettudományi Kar hallgatói a feladatok mennyiségét és időigényét kritizálták; az Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar hallgatói szerint gyakran hiányzott a pontos, közigazgatás-specifikus szál. A Víz tudományi Kar hallgatóinak visszajelzései pedig arra mutattak rá, hogy bizonyos vízügyi feladatoknál túl kevés vízügyi hallgató volt jelen a csapatokban, ami akadályozta a szakmailag megalapozott megoldásokat.



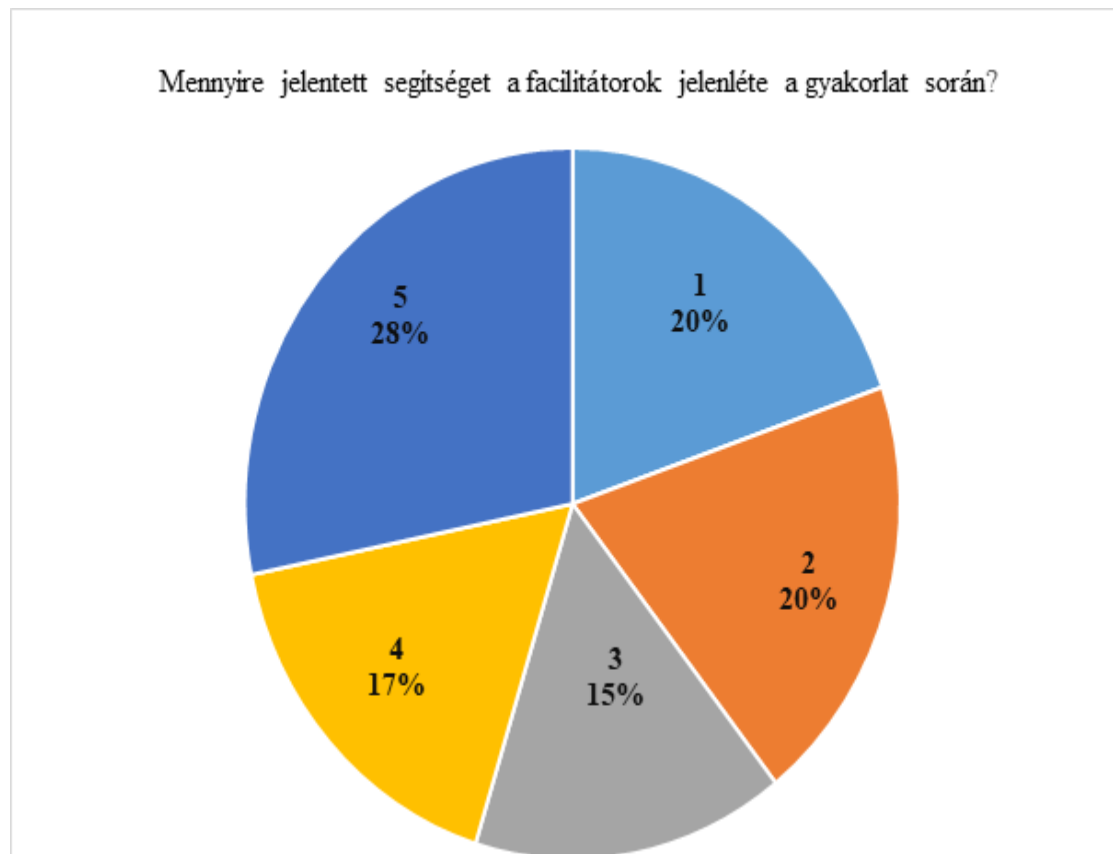
3. ábra A MENEDÉK 2025 segítségével a mértéke a hallgatói hivatásrendek közötti együttműködésében a hallgatók tapasztalatai alapján 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1= egyáltalán nem; az 5= teljes mértékben, a kitöltők által választott értékpontonkénti megoszlás szerinti bontásban (fő).

Forrás: Ludovika Oktatásfejlesztési Iroda

Mindez azt mutatja, hogy az interdiszciplinaritás önmagában erőforrás, de csak akkor működik valódi tanulási térként, ha tudatosan megtervezett szereposztással és kiegyensúlyozott tudáseloszlással párosul. Ennek hiányában a sokszínűség könnyen válhat módszertani és csoportdinamikai nehézséggé, amely akadályozza az együttműködés mélységét és a közös tanulás hatékonyságát.

A facilitátori szerep

A facilitátorok megjelenése újdonság volt a 2025-ös gyakorlaton, és a visszajelzések alapján egyértelműen látszik, hogy ez a szerep alapvetően meghatározza a tanulási folyamat minőségét. A hallgatók közel fele segítségként élte meg a jelenlétüket, ugyanakkor 40% nem érzékelte őket valódi támasznak, inkább háttérszereplőként tekintett rájuk (4. ábra).



4. ábra A MENEDÉK 2025 facilitátori jelenlétének, segítségének megítélése a hallgatók tapasztalatai alapján 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1= egyáltalán nem; az 5= teljes mértékben, a kitöltők által választott értékpontonkénti megoszlás szerinti bontásban (%).

Forrás: Ludovika Oktatásfejlesztési Iroda

A facilitátori kérdőív egy másik fontos réteget is feltárt. Maga a szerep nem volt kellően körülírva: a facilitátorok jobban szerettek volna részt venni a tanulási folyamat módszertani kísérésében, ám ehhez sem megfelelő felhatalmazást, sem eszközrendszert nem kaptak. Feladatuk így elsősorban a csoportdinamika fenntartására korlátozódott, miközben a hallgatók részéről igény mutatkozott volna a módszertani iránymutatásra, a döntési pontok tisztázására és a reflexiók strukturálására is.

Ez a kettősség rávilágít a CBL egyik alapvető dilemmájára: a tanulók autonómiáját fenn kell tartani, de túl nagy bizonytalanság esetén szükségük van egy „látható támaszra”, aki keretet ad a feladatok értelmezéséhez, és segít a fókusz fenntartásában. A facilitátor mint szakmai és módszertani közvetítő ebben a kettős szerepben kulcsfigura – a MENEDÉK 2025 pedig megmutatta, milyen sokat számít, ha ez a szerep előzetesen nem tisztázott sem a hallgatók, sem a facilitátorok számára.

A tanulási folyamat környezeti feltételei

A MENEDÉK 2025 egyik legfontosabb tanulsága, hogy a tanulási környezet logisztikai és szervezési elemei nem pusztán háttértényezők: közvetlenül formálják a tanulás minőségét. A visszajelzések jól mutatják, hogy a

fizikai környezet, az időkeretek és a programritmus nemcsak azt határozzák meg, mennyire tudnak a hallgatók valóban jelen lenni a szimulációban, hanem azt is, milyen mélységben és mennyi ideig képesek fenntartani ezt a jelenlétet.

A hallgatói visszajelzések három fő problémakört emeltek ki:

- a) Időzítés és kognitív terhelés. A kétnapos, hosszú blokkokból álló struktúra, a vizsgaidőszak közelsége és a pihenőidők hiánya sokak számára túlzott kognitív terhelést eredményezett. A facilitátorok ugyanezt hangsúlyozták: a nyitásra és zárásra kevés idő jutott, a nap ritmusa kevésbé támogatta a tanulási élményt, a fáradtság pedig a második napra érezhetően csökkentette a figyelmet és a motivációt.
- b) A feladatok szakmai relevanciájának egyenlőtlensége. A csoporton belüli szakmai aránytalanság és a nem minden karra illeszkedő feladatszábas miatt sok hallgató nem tudta aktiválni saját szakterületi tudását. Ez csökkentette a bevonódás érzését és a kompetenciaélményt: ha valaki úgy érzi, hogy tudása nem kerül használatba, nehezebben tud azonosulni a gyakorlat céljaival.
- c) Infrastruktúra: apróságnak tűnő, mégis meghatározó elemek. A konnektorhiány, az étkezés megoldatlansága és a nem megfelelő térhasználatból adódó állandó alapzaj olyan visszatérő problémák voltak, amelyek időt és energiát vontak el a tanulástól. Ezek a tényezők a szimulációs pedagógia fogalmi keretében nem „mellékes technikai részletek”, hanem a tanulás alapvető, módszertani szempontból előre megtervezendő feltételei: ha a környezet nem támogató, az érzelmi bevonódás, a koncentráció és a figyelem fenntartása is romlik.

A visszajelzések és az SBL–CBL elméletek összeolvasása

Ha a visszajelzéseket a két tanuláselméleti kerettel vetjük össze, világosan látszik, hogy a MENEDÉK 2025:

- SBL-szempontról erős volt az élményszerűségben, a döntési helyzetek realizmusában és az érzelmi bevonódásban;
- CBL-szempontról erős volt a társadalmi relevanciában és az interdiszciplináris megközelítésben;
- ugyanakkor mindkét keretben kritikusnak számító elemek – a feladatszábas pontossága, a csoportméret, a támogatás mértéke – fejlesztésre szorulnak.

A gyakorlat tehát nem egyszerűen egy oktatási esemény volt, hanem egy olyan összetett tanulási tér, ahol a valóságssimuláció és a problémaközpontú megközelítés találkozása új minőséget hozott létre. A visszajelzések összessége egy olyan program képét rajzolja ki, amely képes volt jelentős motivációs és tanulási hatást elérni, de még messzemenően kihasználható potenciállal rendelkezik.

Fejlesztési irányok a KKGY jövőjére

A MENEDÉK 2025 visszajelzései alapján jól kirajzolódnak azok a fejlesztési csomópontok, amelyek a KKGY jövőbeli megvalósítását hatékonyabbá, minden résztvevőt egyformán bevonóvá és kiegyensúlyozottan terhelővé, valamint az SBL–CBL alapú készség- és kompetenciaelsajátítást érdemben támogatóvá tehetik. Ezek az irányok nem egyszerűen szervezési vagy technikai jellegűek: a program pedagógiai logikáját érintik, és közvetlenül befolyásolják a tanulási folyamat minőségét. A fejlesztési javaslatok ezért a szimuláció- és kihívásalapú tanulás elméleti kereteihez és a gyakorlatban tapasztalt pontokhoz egyaránt illeszkednek.

A csoportlétszám és összetétel újragondolása

A MENEDÉK 2025 során sok csapatban olyan „párhuzamos munkavégzés” alakult ki, amely valójában egymás melletti, különböző feladatokra koncentráló tevékenységeket jelentett, és így nem hozta létre a közös gondolkodáson alapuló, valódi együttműködést. Ennek következtében a hallgatók egy része nem tudott érdemben szerepet vállalni, mert a nagy létszámú csoportokban nem alakultak ki azok a közös feladathelyzetek, amelyekhez mindenki érdemben kapcsolódni tudott volna. A nemzetközi CBL-programok többsége ennél jóval kisebb, 12–18 fős csoportlétszámmal dolgozik, ahol az egyéni felelősségvállalás és a közös gondolkodás jóval erősebben érvényesül, és a bevonódás is kiegyenlítettebb (Membrillo-Hernández 2022: 69–85).

A jövőre vonatkozó fejlesztési irányok közé tartozik:

- a csoportlétszám csökkentése (15–18 fő/csapat),
- karonként kiegyensúlyozott szakmai feladat kiosztás,
- tudatos szerepelosztás a csapaton belül,
- a facilitátorok módszertani és támogató szerepének egyértelmű definiálása.

Mindez nemcsak a tanulási élményt mélyíti, hanem növeli a bevonódást és a „saját kompetenciám számít” érzését is – ez utóbbi a hallgatói motiváció egyik legerősebb előrejelzője.

A feladat szabás pedagógiai finomhangolása

A hallgatói és kari visszajelzések alapján az egyik legfontosabb fejlesztési terület a feladatok szakmai relevanciájának javítása. A 2025-ös gyakorlatban nem minden feladat illeszkedett a résztvevő karok képzési profiljához, így sokan nem tudták aktiválni saját tanulmányaikhoz kötődő tudásukat. Ez különösen a Hadtudomány és Honvédtisztképző Kar és Rendészettudományi Kar hallgatóinál jelent meg.

A fejlesztés lehetséges irányai:

- feladatbank kialakítása, amelyből minden csapat a saját tanulmányi profiljához illeszkedő szálakat is kap;

- karokkal közös előkészítő tervezés, hogy a válságforgatókönyvek minden szakirány számára relevánsak legyenek;
- világosabb problémafelvetés és döntési szálak;
- szakmai eligazító anyagok készítése, amelyek előzetesen kontextust adnak a válsághelyzethez.

Ezek a lépések lehetővé teszik, hogy a szimuláció valóban kompetenciaalapon működjön, és erősítse az adott szakirányhoz kötődő identitást és szakmai öntudatot.

A facilitátori szerep újradefiniálása

A facilitátori visszajelzések egyértelműen jelzik, hogy a szerep jelenlegi kissé elmosódott keretei nem tették lehetővé a benne rejlő pedagógiai potenciál kibontakoztatását. A facilitátorok több szakmai mozgásteret szeretnének, a hallgatók pedig igényelnék is a vezetett tanulás elemeit: a célzott kérdéseket, a döntési pontok tisztázását és a reflexiók szakmai támogatását.

Ezért szükséges:

- mindenki számára egyértelmű, a KKGY keretein belül jól körülhatárolt facilitátori szerepleírás,
- a szakmai és módszertani felhatalmazások pontos rögzítése,
- közös facilitátori felkészítés, amelynek során áttekintik a válságforgatókönyvet, megtanulják, hol kell beavatkozni és hol kell hátralepni, valamint kidolgozzák a csapatmunka katalizálásának eszközeit.

A facilitátor így nem „külső megfigyelő”, hanem a csapat valódi támogatója lesz – ahogy a CBL- és SBL-irodalom ezt fel is vázolja (Scroccaro 2022: 227–245).

Az élménypedagógia kognitív terhelése

A kétnapos program intenzitása sok hallgató számára megterhelőnek bizonyult. A fáradtság csökkentette az együttműködési motivációt és az elemzői figyelmet. A facilitátorok is hangsúlyozták, hogy a program időbeosztásának és a feladatok ütemezésének átgondolása elengedhetetlen ahhoz, hogy a hallgatók tartósan fenn tudják tartani az aktív jelenlétet.

A jövőre vonatkozó ajánlások:

- rövidebb, fókuszáltabb programegységek,
- kötelező pihenőidők,
- több energizáló és játékosító elem,
- napi nyitó és záró reflexiók körök.

A tanulási kutatások szerint az időkezelés és a pihenőszakaszok közvetlenül befolyásolják az információ tartós rögzülését, az új ismeretek feldolgozását és a csoportkohézió alakulását (Membrillo-Hernández 2022: 69–85).

Infrastrukturális fejlesztések

A MENEDÉK 2025 rámutatott arra, hogy a fizikai környezet – áramforrások, étkezés, térhasználat – közvetlenül hat a tanulási élményre. Bár ezek első pillantásra technikai elemeknek tűnnek, a hallgatói visszajelzések alapján a logisztikai hiányosságok érzékelhetően rontották a fókuszot, a hangulatot és az aktív, érzelmi-kognitív bevonódást, vagyis azt, hogy a résztvevők mennyire tudtak folyamatosan jelen lenni a tanulási helyzetben (Vilalta-Perdomo et al. 2022: 199–225).

Ezért szükséges:

- több töltési lehetőség a digitális eszközök (telefonok, laptopok, tabletek) számára,
- egyértelmű térhasználati szabályok,
- folyamatos víz- és étkezési lehetőség,
- a zajterhelés csökkentését szolgáló megoldások,
- intermodális információs felület (pl. online platform, valós idejű frissítésekkel).

Az ilyen fejlesztések nem pusztán kényelmi tényezők, hanem a tanulási folyamat minőségi feltételei.

Diszkusszió és következtetések

A MENEDÉK 2025 tanulságai azt mutatják, hogy a közszolgálati képzés számára a szimuláció- és kihívásalapú tanulás nem egyszerű módszertani alternatíva, hanem valódi paradigmaformáló erő. A gyakorlat több szempontból is újat hozott: érzelmi bevonódást, szakmaközi együttműködést, komplex problémamegoldást, és olyan tanulási helyzeteket, amelyek valódi kormányzati döntési dilemmákat modelleznek, miközben megjelenítik az egyes hivatásrendek eltérő problémalátásából fakadó feszültségeket és azok tanulási hatásait is.

A visszajelzések szerint a szimulációs helyzetben rejlő, egyébként jelentős pedagógiai potenciál csak korlátozottan tudott érvényesülni. Az interdiszciplináris együttműködés ereje mellett megjelentek a túlméretezett csoportok, a szakmai relevancia hiányai és a facilitátori szerep értelmezési bizonytalanságai. Ez nem a program kudarca, hanem annak jele, hogy a KKGY olyan komplex tanulási forma, amelynek működtetése a szervezeti kultúra és a pedagógiai gondolkodás finomhangolását igényli.

A diszkusszió szempontjából három összegző állítás emelhető ki:

1. A hallgatók valódi tanulási élményben részesültek. A visszajelzések alapján a MENEDÉK 2025 nem egyszerű oktatási esemény volt a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen, hanem olyan tapasztalati tanulás, amely hosszú távon is erősítheti a szakmai identitást.

2. A komplexitás érték, de erősebb mértékű strukturálást igényel. Az SBL és CBL közös kihívása, hogy a tanulási helyzetek túl nagy bizonytalanságot kelthetnek, ha nincs jól strukturálva a feladatszabás, a támogatás és a szerepmeghatározás.
3. A visszajelzések egy irányba mutatnak: a programnak meg kell őriznie élményszerűségét, de tanulási keretei szisztematikusabb és átfogóbb átgondolást igényelnek. A kisebb csoportok, pontosabb feladatok, erősebb facilitátori jelenlét és jobb logisztikai háttér együttesen teremthetik meg azt az optimális tanulási teret, amelyben a KKG minden résztvevőnek egyformán értékes élményt ad.

A MENEDÉK 2025 így egyszerre tekinthető sikernek és tanulási lehetőségnek. A visszajelzésekből kirajzolódó irányok azt mutatják, hogy a program erősségei stabil alapot jelentenek, a fejlesztendő területek pedig nem pusztán kritikai pontok, hanem a fejlődés természetes lépései. A KKG jövője tehát nem pusztán szervezési kérdés, hanem az egyetem egészére kiható pedagógiai innováció terepe.

Felhasznált irodalom

- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499–541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Kovács, G. (2018). Az egyetemi közös közszolgálati gyakorlat, mint a gyakorlati felkészítés egyik fő színtere. *Bűnügyi Szemle*, 66(11), 39–53. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2018.11.4>
- Membrillo-Hernández, J., Lara-Prieto, V., & Caratozzolo, P. (2022). Implementation of the challenge-based learning approach at the Tecnológico de Monterrey, Mexico. In Vilalta-Perdomo, E., Membrillo-Hernández, J., Michel-Villarreal, R., Lakshmi, G., & Martínez-Acosta, M. (szerk.), *The Emerald Handbook of Challenge-Based Learning* (pp. 69–85). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-490-920221004>
- Scroccaro, A., & Rossi, A. (2022). Self-directed approach as an opportunity to learn in challenge-based learning (CBL). A CBL Experience With Cross-Disciplinary Learners at the University of Trento. In Vilalta-Perdomo, E., Membrillo-Hernández, J., Michel-Villarreal, R., Lakshmi, G., & Martínez-Acosta, M. (szerk.), *The Emerald Handbook of Challenge-Based Learning* (pp. 227–245). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-490-920221010>
- Vilalta-Perdomo, E., Mapfaira, H., & Michel-Villarreal, R. (2022). Embedding 21st-century skills through challenge-based learning: Delivering operations management to undergraduate students. In Vilalta-Perdomo, E., Membrillo-Hernández, J., Michel-Villarreal, R., Lakshmi, G., & Martínez-Acosta, M. (szerk.), *The Emerald Handbook of Challenge-Based Learning* (pp. 199–225). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-490-920221009>

Vilalta-Perdomo, E., Membrillo-Hernández, J., Michel-Villarreal, R., Lakshmi, G., & Martínez-Acosta, M. (szerk.). (2022). *The Emerald Handbook of Challenge-Based Learning*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/9781801174909>