

Tóth-Mózer Szilvia

ELTE BGGYK
egyetemi adjunktus
toth-mozer.szilvia@barczy.elte.hu

Ivanics Zsófia

ELTE ÁJK
egyetemi adjunktus
ivanicszs@ajk.elte.hu

Murza-Bex Tímea

ELTE BTK
egyetemi adjunktus
murza.timea@btk.elte.hu

Abonyi-Tóth Andor

ELTE IK
egyetemi docens
abonyita@inf.elte.hu

A kurzusdesigner mint felsőoktatási szereplő: szakmai identitásformálódás és szerepátfedések az oktatói gyakorlatban

Abstract

As a result of the changes that have taken place in higher education in recent decades, there has been an increasing emphasis on the conscious and pedagogically sound design of courses. This has led to the emergence of new professional actors in educational development, including the course designer, who has become a key player alongside the changing role of the teacher.

The aim of this study is to interpret the role of the course designer in higher education, examine their professional identity, and explore the overlap between their role and that of the teacher, with regard to various forms of cooperation. Drawing on international literature, particularly the works of White, Drysdale, Hart, and Slade et al., the study presents the competencies and operational models of course designers, as well as the challenges and opportunities of the profession in Hungary.

The authors also point out that the effective integration of course designers into higher education institutions is not only a technical or organizational issue but also a strategic one, closely related to the quality of learning and the professional support of teachers.

Key words: course designer, higher education, online course, course design

Absztrakt

A felsőoktatásban az utóbbi évtizedekben lezajlott változások következtében egyre nagyobb hangsúlyt kap a kurzusok tudatos, pedagógiailag megalapozott tervezése. Ennek hatására új szakmai szereplők jelentek meg az oktatásfejlesztésben, köztük a kurzusdesigner, aki az oktatói szerep változásával párhuzamosan vált kulcsszereplővé. A tanulmány célja a kurzusdesigner felsőoktatási szerepének értelmezése, szakmai identitásának vizsgálata és az oktatóval való szerepátfedések feltárása, tekintettel az együttműködés különböző formáira. A tanulmány a nemzetközi szakirodalomra – különösen White, Drysdale, Hart, valamint Slade és munkatársai munkáira – támaszkodva mutatja be a kurzusdesigner kompetenciáit, működési modelljeit, valamint a szakma hazai kihívásait és lehetőségeit. A szerzők arra is rámutatnak, hogy a kurzusdesignerek hatékony integrációja a felsőoktatási intézményekben nem csupán technikai vagy szervezeti, hanem a tanulás minőségéhez és az oktatók szakmai támogatásához kapcsolódó stratégiai kérdés is.

Kulcsszavak: kurzusdesigner, felsőoktatás, online kurzus, kurzusdesign

[A tanulás tervezésének új logikája és új elvárások](#)

[A felsőoktatás tömegesedése](#)

[A tanulási eredmény-alapú \(TEA\) szemlélet elterjedése](#)

[Digitális transzformáció és technológiai komplexitás](#)

[Minőségbiztosítás és elszámoltathatóság](#)

[Új elvárások a felsőoktatásban oktatók felé](#)

[Új szereplők a felsőoktatásban](#)

[Kurzusdesigner: definíciós kísérlet](#)

[A kurzusdesignerek kompetenciái, felelősségei, feladatai](#)

[Szakmai sztenderdek](#)

[A szakirodalomban megjelenő kompetenciák](#)

[Helytállás a pozícióban](#)

[Együttműködés](#)

[Kurzusdesignerek és szakterületi szakértők](#)

[Kurzusdesigner-szerepek: kapcsolati vagy termékfókusz?](#)

[A „harmadik tér” szakemberei](#)

[SME és kurzusdesigner: összeolvadó szerepek](#)

[A kurzusdesigner mint új oktatói szerep: szerepkonfliktus vagy szakmai fejlődés?](#)

[Kurzusdesignerek kihívásai](#)

[Megtartás, pályaszocializáció, képzés](#)

[Diskusszió](#)

[Köszönetnyilvánítás](#)

[Irodalom](#)

A tanulás tervezésének új logikája és új elvárások

A felsőoktatás expanziója

A felsőoktatásban való szélesebb körű részvétel globális és hazai szinten is érzékelhető: az egyetemekre egyre többféle előképzettségű, motivációjú és tanulási stílusú hallgató érkezik. Ez a változás jelentős nyomást gyakorol a hagyományos oktatásra. A növekvő hallgatói létszám és ezzel együtt a nagyobb hallgatói diverzitás strukturális válaszokat kíván, például nagyobb léptékű kurzusokat, digitális tartalmakat, automatizált értékelést, akadálymentesítést. Ugyanakkor az az egyéni tanulási utak, a személyre szabott visszajelzés és a tanulási élmény iránti elvárás sem csökken – sőt, növekszik. Ez egyfajta „pedagógiai paradoxon”: miközben az oktatás tömegesedik, a hallgatók elvárják az egyéni törődést, az autentikus tanulási helyzeteket, a flow-élményt és a relevanciát.

A tanulási eredmény-alapú (TEA) szemlélet elterjedése

A tanulási eredmény alapú (TEA, vagy angolul *learning outcomes-based*) szemlélet nemcsak módszertani, hanem jogszabályi jelentőségű változást is hozott. A 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a tanulási eredményekre épülő képzéstervezést írja elő, amely kompetenciaalapú megközelítést követel. A TEA-szemléletben az oktatás célja nem a tananyag „leadása”, hanem az,

hogy a hallgatók mit lesznek képesek elvégezni, alkalmazni, értelmezni, létrehozni a kurzus végén. Ez a szemlélet gyökeresen alakítja át az oktatási folyamat logikáját:

- a tartalom nem önmagáért való, hanem a tanulási eredményekhez kapcsolódik,
- a hallgatói aktivitás és az értékelés közvetlenül a célokból következik (konstruktív összehangolás elve),
- az oktató nem a „tudás birtokosa”, hanem a tanulás facilitátora.

A paradigmaváltás ugyanakkor nem megy végbe magától. Sok oktató magára hagyottan próbálja értelmezni és alkalmazni a TEA szemléletet, gyakran csupán a formai megfelelés kedvéért végzi el a kurzusszintű deskriptorok megfogalmazását, nem pedig a tanulási folyamat megreformálásának eszközeként. A tanulási eredmények operacionalizálása, mérhetővé tétele, és azok összhangba hozása a tevékenységekkel és értékeléssel professzionális tervezési tudást igényel.

Digitális transzformáció és technológiai komplexitás

A digitalizáció nem csupán eszközhasználatot jelent, hanem hosszabb távon teljes pedagógiai és szervezeti átalakulást eredményez. A digitális tanulási környezetek komplexitása – a tanulásmenedzsment rendszerektől (LMS), az adaptív tanulási technológiákon át a nyílt oktatási forrásokig (OER) és a tömeges nyílt online kurzusokig (MOOC) – újfajta kompetenciákat igényel a tanulási környezetek megtervezésében. A digitális környezetben való tanulás egyedi dinamikája (pl. kognitív terhelés, visszajelzés, motiváció) miatt számításba kell venni a felhasználói élmény (UX), a tanulótervezés és a tanulói elköteleződés összefüggéseit.

Minőségbiztosítás és elszámoltathatóság

A felsőoktatás nemzetköziesedésével, az akkreditációs eljárások szigorodásával és a hallgatói elvárások növekedésével párhuzamosan egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanulási élmény minősége és az oktatás transzparenciája. Az online és blended kurzusok minőségbiztosítása különösen érzékeny terület. Rendelkezésre állnak azonban olyan minőségi sztenderdek – mint például a Quality Matters vagy az E-xcellence –, amelyek lehetővé teszik a tanulási környezet rendszerszintű értékelését és fejlesztését. Emellett szerepük van a hallgatói visszajelzések és adatok elemzésében, valamint a kurzusok újratervezésében is, ezzel is hozzájárulva az intézményi szintű tanulási minőség folyamatos javításához. Az oktatók aktív bevonódása nélkül azonban ezek is csak ideálok maradnak.

Új elvárások a felsőoktatásban oktatók felé

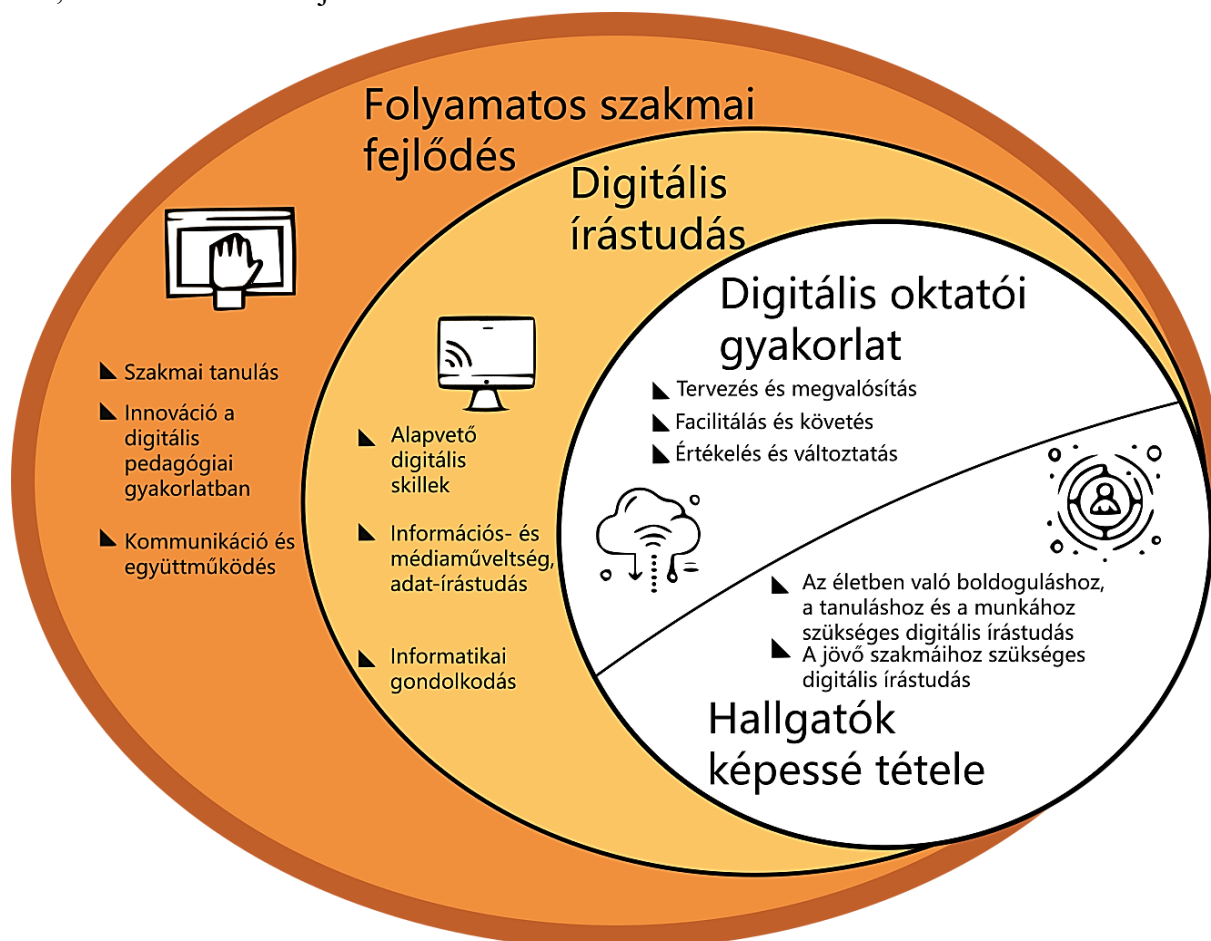
Az elmúlt két évtizedben a felsőoktatás jelentős átalakuláson ment keresztül. Mint a fentebbiekből is látszik, a *kurzusdesigner* felsőoktatási szerepének megjelenése nem elszigetelt fejlemény, hanem egy tágabb szakmai és szervezeti átalakulás része, amely az oktatói szerep újradefiniálásával párhuzamosan zajlik. (A kurzusdesigner fogalmi kifejtésére későbbi alfejezetben térünk vissza.)

Az egyetemek nem csupán tudásközpontok, hanem sokszínű, tömeges képzési terekké váltak, ahol az oktatók új és komplex kihívásokkal szembesülnek. A kurzustervezésben ma már nem az a kérdés, mi legyen a tananyag, hanem a folyamat pedagógiai, technológiai és szervezeti döntések sorozata folytán történik, amelyhez egy új (oktatói) szerep – a kurzusdesigner – fokozatosan válik elengedhetlenné.

A tanulásközpontú, kompetenciaalapú és digitalizált felsőoktatás új kontextusában az oktató már nem kizárólag tudásátadó szakember, hanem egyre inkább tanulási környezetet tervező, facilitáló és reflektáló szereplő (Laurillard, 2012; Hart, 2020).

A téma népszerűségét mutatja, hogy számos kutatás irányul a felsőoktatásban dolgozó oktatók online oktatásmódszertani felkészültségének, kompetenciáinak és attitűdjeinek vizsgálatára (MARTIN ET AL., 2019; SENAPATI – MALAKAR, 2024), és újabb és újabb modellek, ha tetszik, elvárásrendszerek születnek az oktatói gyakorlattal kapcsolatosan.

A HEDICOM (Higher Education Digital Competence Model) modellt 2023-ban dolgozta ki egy nemzetközi kutatócsoport (TONDEOUR ET AL., 2023), azzal a céllal, hogy strukturált képet adjon a felsőoktatási oktatók digitális kompetenciáinak rendszeréről, különös tekintettel a tanítás, tanulás és oktatásfejlesztés kontextusaira.



1. ábra

Felsőoktatási oktatók digitális kompetenciái
(Tondeur et al., 2023 alapján)

A DigCompEdu egy korábbi, Európa-szerte elfogadott, tudományosan megalapozott keretrendszer, mely irányítéként szolgál abban, hogy mit értünk a pedagógusok digitális kompetenciáján, és keretet ad ahhoz is, hogy hogyan lehet támogatni őket a digitális kompetenciáik fejlesztésében. A DigCompEdu 6 kompetenciatereületet, benne 22 kompetenciaelemet határoz meg, amelyek a technológiai jártasság helyett inkább arra irányítják a figyelmet, hogy az IKT-eszközök bevonásával hogyan támogatható hatékonyan és eredményesen a tanulási-tanítási folyamat (PUNIE – REDECKER, 2017).

Az ISTE (International Society for Technology in Education) szabványai is fontos elemei a digitális pedagógiai kompetenciák nemzetközi keretezésének, és relevánsak a kurzusdesign és az oktatók szerepének újragondolása szempontjából is. Az ISTE oktatói sztenderdjei sem technológiai fókuszúak, inkább *szerepelvárásokat* írnak le. Olyan oktatót képzelnek el, aki:

- Tanuló (Learner) – folyamatosan fejleszti saját gyakorlatát és tanul másoktól.

- Vezető (Leader) – támogatja és inspirálja a digitális innovációt.
- Átalakító tervező (Designer) – tanuláscentrikus, rugalmas és kreatív tanulási élményeket tervez.
- Facilitátor (Facilitator) – támogatja a tanulók aktív részvételét, kollaborációját és önszabályozását.
- Elemző (Analyst) – tanulási analitikákra alapozva reflektál és fejleszt.
- Állampolgár (Citizen) – modellt nyújt a digitális etika, részvétel és a tudatos online jelenlét vonatkozásában.
- Kollaborátor (Collaborator) – más szakemberekkel együttműködve fejleszt, reflektál és tanul.

A tanári professzionalizmus új típusú értelmezése érhető tetten mindebben: az oktató már nemcsak tanító, hanem tanulást szervező, együttműködő, facilitáló, vezető és tanuló szakember is.

Diana Laurillard – a londoni UCL Institute of Education professzora, a *Teaching as a Design Science* (2012) című munkájában – paradigmaváltó gondolatot fogalmaz meg a felsőoktatásban dolgozó oktatók szerepével kapcsolatban. Véleménye szerint az oktatás nemcsak művészet vagy rutin, hanem tudományos alapokra helyezhető tervezési - design - tevékenység. Laurillard szerint ideális esetben az oktatóknak képesnek kellene lenniük arra, hogy a design tudományát a szokásos szakmai gyakorlatuk részeként alkalmazzák, és rendelkezniük kell eszközökkel ahhoz, hogy maguk is designkutatók legyenek, azaz dokumentálják és megosszák designjaikat. (LAURILLARD, 2012, p. 7.)

Új szereplők a felsőoktatásban

Az oktatók új szerepekben való megfelelésének enyhítésére, az együttműködés, a támogatás és/vagy a képzés jegyében az oktatás professzionalizálódása és digitalizációja során számos új szerepkör jelent meg az oktatásfejlesztés területén. A nemzetközi szakirodalomban ezek közé tartoznak például a *learning designer*, *instructional designer*, *digital learning professional*, *course developer*, *course designer*, *e-learning specialist*, *e-learning expert*, *e-learning consultant*, *ID consultant*, *ID specialist*, *learning technologist* vagy éppen *educational technologist* megnevezések (Slade et al., 2022; White & White, 2016; Papageorgiou et al., 2024; Klein & Kelly, 2018; Beaven et al., 2014). E fogalmak között léteznek átfedések és regionális eltérések, de közös bennük, hogy mindegyik a tanulás támogatását és a tanulási környezetek tudatos tervezését tűzi ki célul. Szakmai differenciálódás és rétegződés is megfigyelhető, kiváltképp olyan intézményekben, ahol nagy hangsúlyt fektetnek az oktatásfejlesztésre, és intézményesített központtal is rendelkeznek.

Kurzusdesigner: definíciós kísérlet

A szerepkör-megnevezések közül ebben a tanulmányban az *instructional designer* és a *course designer* fogalmára összpontosítunk. Bár a gyakorlatban – és időnként a szakirodalomban is – gyakran felcserélve használják e kifejezéseket, a szakirodalom alapján világos különbségek rajzolódnak ki, amelyek nemcsak elméleti szinten, hanem a munkamegosztás és a szakmai identitás szempontjából is meghatározók (RITZHAUPT – KUMAR, 2015; LOMELLINI ET AL., 2024).

Az instructional design mint elméleti és gyakorlati diszciplína a 20. század közepén jelent meg, kezdetben főként katonai és vállalati képzések kontextusában (REISER, 2001). A terület

azóta is erőteljesen támaszkodik a tanuláselméletek (behaviorizmus, kognitivizmus, konstruktivizmus) és a rendszerelmélet eredményeire, és célja a tanulás hatékony, eredményes és motiváló megtervezése strukturált folyamatok mentén (RICHEY ET AL., 2001; BRANCH, 2009).

Az instructional designer (a továbbiakban ID) feladatai közé tartozik a tanulási célok meghatározása, tanulói jellemzők elemzése, tanulási tevékenységek és értékelési formák összehangolása, majd ezek implementálása és értékelése, legyen szó vállalati tréningekről, közoktatásról vagy felsőoktatásról. A működési terep tehát tágabb, mint a kurzusszintű tervezése. Az ID képes különböző szinteken (makro, mezo, mikro) és különböző kontextusokban (pl. iskolai, vállalati, felnőttképzés, katonai) dolgozni.

Mindamellert a hallgatók részvételét, elköteleződését, saját tanulásukkal kapcsolatos felelősségét hangsúlyozó áramlatok hatására az ID oktató/oktatásközpontú szemlélete egyre inkább háttérbe szorul, és helyét a *tanulóközpontú, konstruktivista megközelítések* veszik át, amelyekben a kurzustervezés célja a tanulói aktivitás, autonómia és kognitív bevonódás támogatása, a felhasználói élménytervezés alapelvei (LXD) mentén (PHOMMANEE ET AL., 2024).

Az ID-vel szemben a course designer (magyarul kurzusdesigner, a továbbiakban CD) fogalma *szűkebb értelmű*, és többnyire a felsőoktatási vagy e-learning környezetek kontextusában jelenik meg. A kurzusdesigner tipikusan egy konkrét tanulási egység (pl. tantárgy, online modul, MOOC) strukturált megtervezéséért felelős. Munkája az instructional design elvein (is) alapul, de specifikusan egy kurzus szintjére alkalmazza a tanulótervezési ismereteket, még ha tekintetbe is veszi a nagyobb képet, képzési programot.

Az alábbi táblázat a két szerep közötti főbb különbségeket foglalja össze.

Szempont	Instructional Designer (ID)	Course Designer (CD)
Eredet	1940-es évek (katonai oktatás, tanuláselméletek)	2000-es évektől, elsősorban online és blended felsőoktatási kontextusban
Tervezés fókusz	Általános tanulási folyamatok, rendszer- és elméletalapú	Egy konkrét kurzus, modul vagy tantárgy
Működési terület	Széles skála: tréningek, közoktatás, felsőoktatás, vállalati tanulás, felnőttképzés	Felsőoktatási tárgy, e-learning kurzus, LMS, MOOC
Szakmai identitás	Elméleti és alkalmazott ismeretekre alapuló szakma	Gyakorlati, feladatorientált pozíció
Fontos elméleti modellek	ADDIE, ID-kompetenciamodellek, backward design	Bloom-taxonómia, konstruktív összehangolás, UDL, QM (Quality Matters)

1. táblázat

*Instructional designer és course designer közötti különbségek
(saját szerkesztés)*

A fenti összevetés alapján elmondható, hogy az ID korábbi megnevezés, és tágabb területen alkalmazzák, míg a CD/kurzusdesigner annak speciálisabb, alkalmazott változata, különösen a felsőoktatási és online tanulási környezetekben. A fogalmi differenciálás lehetne terminológiai

kérdés, ugyanakkor a szakma fiatal mivolta, valamint a felsőoktatási intézmények eltérő hozzáállása és elkötelezettsége miatt marad a változatos szóhasználat. Anderson és munkatársai (2019) idézik Persichitte (2008) mondatát, miszerint „nem lehet elmenni amellett a tény mellett, hogy nem voltunk képesek konszenzusra jutni a munkaterületünk megnevezésével kapcsolatban”. Mindez azért is fontos, mert hatással lehet a szakmai önérvényesítésre (HART, 2020).

A továbbiakban a *kurzusdesigner* szerepének körvonalazására úgy vállalkozunk, hogy az ID megnevezéssel összefüggésben, felsőoktatási és online kontextusban dolgozó szereplőként tekintünk rá, máskülönben a releváns szakirodalmak egy részéről le kellene mondanunk. Így a tanulmány további részében az instructional designer/ID kifejezések időről időre a kurzusdesigner szinonimájaként értendők.

Ha az ID és a CD szerepkör közötti hasonlóságokra összpontosítunk, akkor a kurzusdesigner szerepét a felsőoktatásban nem kizárólag technikai, hanem pedagógiai-tanuláseméleti kompetenciákkal rendelkező szakemberként értelmezzük.

A kurzusdesignerek kompetenciái, felelősségei, feladatai

Szakmai sztenderdek

Az IBSTPI (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) egy nemzetközi szervezet, amely szakmai sztenderdeket dolgozott ki az ID-k és egyéb oktatási szakemberek számára már az 1980-as években (RICHEY ET AL., 2001). Legutóbb 2012-ben aktualizálta sztenderdjait, melyek széles körben hivatkozott referenciává váltak a szakmai képzések, munkaköri elvárások és felsőoktatási programok fejlesztésének vonatkozásában. A szakmai alapok (Professional Foundations) az etikus, reflektív és tudományosan megalapozott gyakorlatot, valamint a kommunikáció és együttműködés képességét hangsúlyozzák. A tervezés és elemzés (Planning and Analysis) a tanulási szükségletek, a célcsoport és a kontextus alapos feltérképezését szolgálja. A kivitelezés és fejlesztés (Design and Development) a tanulási célok, stratégiák, értékelési módok és technológiai eszközök összehangolt kidolgozására irányul. Végül az implementáció és menedzsment (Implementation and Management) a tanulási élmény bevezetésének, támogatásának és folyamatos fejlesztésének folyamatait foglalja magában. A nagyobb területeken belüli alterületekhez olyan állítások is tartoznak, amelyek képzés esetén a kimeneti tanulási célokat, munkahely esetén a teljesítménymutatókat jelenthetik.

A területek és kompetenciák sokfélesége is azt sugallja, egy általános tájékozottságon felül valamely területeken elmerülve, valamely kompetenciák kibontakoztatásával *specializálódniuk* kell a szakembereknek, illetve *teamben* dolgozni, ahol kiegészíthetik egymás szakértelmét. Az IBSTPI listája maga is elkülönít esszenciális – lényeges vagy alapvető – kompetenciákat és haladó szinten elvárható kompetenciákat.

A TPACK-modell (Technological Pedagogical Content Knowledge; Mishra & Koehler, 2006) azt írja le, hogy a digitális oktatás hatékony megvalósításához az oktatónak három tudásterülettel kell rendelkeznie:

1. **T** – *Technological Knowledge (TK)*: a digitális eszközök használata
2. **P** – *Pedagogical Knowledge (PK)*: módszertani tudás, tanulásemlételek
3. **C** – *Content Knowledge (CK)*: tantárgyi szaktudás

Ezek metszéspontjában található a TPACK, az integrált digitális oktatási tudás.

TPACK-elem	Kurzusdesigner kompetencia	Hasonlóság / Eltérés
Tartalmi tudás (CK)	Nem elsődleges elvárás; az oktató hozza	Eltérés: A designer nem SME
Pedagógiai tudás (PK)	Erősen jelen van: tanuláselméletek, TEA, konstruktív összehangolás, értékelés	Hasonlóság
Technológiai tudás (TK)	Digitális platformok, eszközök, inkluzivitás, UDL (Universal Design for Learning)	Hasonlóság
Pedagógiai-technológiai integráció (TPK)	Kognitív terhelés menedzselése, UX, tanulási élmény	Teljes átfedés
Pedagógiai-projekt tudás	SME-kkel való kommunikáció, kooperáció, facilitálás	Túlmutat a TPACK-en
Etikai és inkluzív tervezés	UDL, hozzáférhetőség	Túlmutat a TPACK-en

2. táblázat

A TPACK modell kompetenciaelemei és a kurzusdesigneri kompetenciák kapcsolódásai (saját szerkesztés)

A kurzusdesigner kompetenciamodell ilyenképpen kiterjeszti a TPACK-et: nemcsak integrált technológiai és pedagógiai tudást kíván, hanem a projektmenedzsmet, együttműködés is megjelenik benne, és etikai tervezési szempontokat is hangsúlyoz.

A szakirodalomban megjelenő kompetenciák

A felsőoktatásban dolgozó kurzusdesignerek interdiszciplináris kompetenciaprofillal rendelkeznek, amely egyszerre tartalmaz:

- pedagógiai alapelveket (konstruktivizmus, aktív tanulás, értékelési stratégiák),
- technológiai jártasságot (LMS rendszerek, multimédia, hozzáférhetőség),
- projektmenedzsmet és együttműködési készségeket (SME-kkel való munka, időgazdálkodás, tartalomfejlesztés),
- valamint reflektív és etikus gondolkodásmódot (UDL, hallgatói adatok tudatos kezelése).

Az álláshirdetések vizsgálatával valós és kurrens munkaerőpiaci igények mentén lehet tájékozódni a betöltendő pozíciók jellegéről és mennyiségéről, a szektorokról, amiben a szakembereket alkalmazni kívánják, az elvárt ismeretekről, készségekről, kompetenciákról (PHOMMANEE ET AL., 2024; WANG ET AL., 2021; KLEIN – KELLY, 2018). A feltáró álláshirdetés-elemzések (exploratory job announcement analysis) nem csak egy pillanatnyi állapotot, de trendeket, változásokat is jeleznek.

Anderson az orvosi egyetemek szemszögéből közelítve a témához leírja, hogy az instructional designerek alkalmazása az orvosképzésben akkor a leghatékonyabb, ha nemcsak pedagógiai és technológiai szakértelemmel, hanem alapszintű szakterületi ismerettel is rendelkeznek. (ANDERSON ET AL., 2019). A szerzők hangsúlyozzák, hogy bár az ID-k nem orvosok, az orvosképzés támogatása során előnyt jelent, ha értik az adott szakterület alapfogalmait, a klinikai gyakorlat

logikáját, és azt, hogyan épül fel a képzési rendszer. Ez nem azt jelenti, hogy az ID-nek orvosi diplomára van szüksége, hanem azt, hogy a tartalomért felelős oktatókkal (SME-kkel) való hatékony együttműködéshez segít, ha átlátja a szakterületet, így az alkalmazásuknál is előnyben részesítik azokat a leendő munkatársakat, akiknek van valamilyen kapcsolódó végzettsége.

Magruder és munkatársai (2019) irodalomkutatásuk alapján azonosították a felsőoktatásban dolgozó oktatástervezők (instructional designer-ek) szükséges kompetenciáit. A legfontosabb kompetenciák közé tartozik az együttműködés, a kommunikáció, az elméleti tudás, a kurzustervezés, a projektmenedzsment, a technológiai szakértelem, a folyamatos tanulás és a vezetés. Bár a szakirodalom számos kompetenciát felsorol, a gyakorló ID-k bizonyos készségeket jobban hangsúlyoznak, mint másokat. Például az olyan kompetenciákat, mint a téma szakértőivel való együttműködés, a kurzustervezés és -fejlesztés, valamint a kommunikáció, nagyon fontosnak tartják, míg a kutatással és a marketinggel kapcsolatos készségek kevésbé tűnnek kritikusnak.

Ashbaugh (2011) is kiemeli, hogy a felsőoktatási instructional designerek munkájához vezetői és koordinációs kompetenciákra is szükség van, mivel gyakran több szereplő között kell közvetíteniük (pl. oktatók, hallgatók, IT-támogatók, minőségbiztosítás), az úgynevezett „soft skillek” legalább annyira meghatározóak, mint a technikai tudás. Magruder és munkatársai (2019) irodalomkutatása szerint az ID-k kompetenciát tárgyaló tanulmányokban az elméleti háttértudásra vonatkozó és a kurzusdesignnal kapcsolatos ismeretek mellett csaknem ilyen súllyal esnek latba a kommunikációs és kollaborációs, valamint problémamegoldási készségek.

Helytállás a pozícióban

Ha az alkalmazásban álló szakemberekre fókuszáló kutatásokat nézzük, az ID-k végzettségüket tekintve jellemzően képzett munkaerőt jelentenek, legalább MA, de gyakran doktori fokozattal rendelkeznek (MILLER – STEIN, 2016; ANDERSON ET AL., 2019). A kurzusdesignerek formális képzettsége világszerte rendkívül változatos. Az instructional designerek háttérképzettsége lehet pedagógia vagy andragógia, oktatástechnológia, tantervfejlesztés, pszichológia, média- vagy vizuális művészetek (KLEIN – KELLY, 2018; SLADE ET AL., 2022), de mindegyik esetben közös elvárás a szisztematikus gondolkodás, didaktikai érzék és alkalmazkodóképesség (ASHBAUGH, 2011).

Attól függően, hogy mekkora szervezeti egységben, milyen erőforrásokkal gazdálkodva dolgoznak, sokféle feladatról számolnak be: erőforráshiányosabb intézményekben a kurzusmigrációs feladatoktól elkezdve a videós tananyagtartalmak készítésén át a hallgatók támogatásáig az LMS rendszerekben; de feladataik közé tartozhat pedagógiai és technológiai fókuszú képzések tartása az oktatók számára, a kurzusok minőségbiztosítása és a lobbitevékenység, amit azon oktatók érdekében fejtenek ki, akik időt és fáradságot nem kímélve online kurzusfelületeket fejlesztenek (MILLER – STEIN, 2016). Előbbi feladatok az *educational technologist*, a multimédiás csapat, valamint az ügyfélszolgálatos kolléga illetékességi körébe esnének – ha differenciálódni tudnak e szerepek, míg utóbbiak kifejezett szerepvállalással járnak az intézmény életében, és elengedhetlen hozzájuk a jó kommunikációs készség, a diplomáciai érzék és az együttműködés.

Különbség van a szakirodalomban dokumentált kompetenciák és az ID-k napi feladatai között. Sokszor olyan tevékenységeket végeznek, amelyek nem illeszkednek a szakirodalomban kiemelt kompetenciákhoz, például olyan adminisztratív feladatokat, amelyek akadályozzák őket abban, hogy hatékonyan alkalmazzák az oktatástervezési készségeket (MILLER – STEIN, 2016). A sokféle elvárás, a változó prioritások, a változatos kompetenciák szükségessége és a feladatok sokrétű jellege könnyen frusztrációt válthat ki az ID-kból (ANDERSON ET AL., 2019).

Együttműködés

A kurzusdesigner, kurzusok tervezőjeként több szereplővel együttműködésben, teamben dolgozhat a leghatékonyabban (DRYSDALE, 2019, HART, 2020), nem véletlenül vannak kompetenciái között előkelő helyen a kommunikációs, együttműködéssel, valamint menedzsmenttel kapcsolatos készségek.

Bár kézenfekvő, hogy a kurzusdesigner munkája során az oktatókkal együtt dolgozik, együttműködése nem kizárólag az oktatókkal valósul meg: tevékenységük során rendszeresen kapcsolatba lépnek technikai támogató szakemberekkel (pl. LMS rendszergazdák, digitális infrastruktúrát kezelők), médiafejlesztőkkel (grafikusok, videókészítők, hangtechnikusok), könyvtári információs szakemberekkel (pl. digitális források eléréséhez), valamint minőségbiztosítási és oktatásmódszertani szakértőkkel is. Az ilyen együttműködések különösen akkor hatékonyak, ha intézményi szinten is támogatottak, és átlátható szerepkörök és felelőségek mentén működnek. Mivel a felsőoktatási kontextusban tárgyaljuk a kurzusdesigner szerepét, a fejezet további részében leginkább az oktatókhoz fűződő viszonyra helyezzük a hangsúlyt.

Kurzusdesignerek és szakterületi szakértők

A kurzusdesignerek egyik leggyakoribb együttműködő partnere a *szakterületi szakértő* (Subject Matter Expert – SME), aki kulcsszerepet játszik a kurzus szakmai megalapozottságában. Az SME az az oktató vagy kutató, aki rendelkezik a tanítandó tartalommal kapcsolatos szakértelemmel, naprakész tudással (HART, 2018).

A kurzusdesigner tehát az SME-vel szemben a szakmai tartalom strukturálásáért és közvetítéséért felel – pedagógiai szempontokra építve gondoskodik arról, hogy a tartalom hogyan ölt formát. Ez a szaktudás is sokrétű és interdiszciplináris: magában foglalja az oktatásergonómiát, vagyis a tanulási környezetek fizikai és mentális terhelésre gyakorolt hatásának optimalizálását; a médiaműveltséget, amely a digitális tartalmak értelmezéséhez, előállításához és kritikus használatához szükséges kompetenciákat jelenti; a tanuláspszichológia fontos megállapításainak és motivációelméletek ismeretét, amelyek révén érthetőbbé válik a hallgatók tanulási viselkedése és bevonódása; valamint a tanulási környezetek technológiai megvalósításához szükséges készségeket, beleértve az LMS rendszerek használatát. Ezen felül az inkluzív pedagógiai stratégiák alkalmazása is ide tartozik, amelyek lehetővé teszik a különböző igényű, képességű és háttérrel rendelkező hallgatók számára az egyenlő hozzáférést és sikeres tanulást a kurzus során.

Az együttműködés sikere azon múlik, hogy a két szereplő képes-e egymás szakértelmét elismerni és kiegészítve közösen létrehozni egy olyan kurzust, amely egyszerre állja meg a helyét tartalmilag, és tud az online kurzusokkal szemben támasztott pedagógiai-pszichológiai elvárásoknak is eleget tenni.

Az oktató mint szakterületi szakértő és a kurzusdesigner együttműködése, már az általános intézményi létszám-arányokat tekintve sem lehet egy állandó és folyamatos munkakapcsolat: az ilyen jellegű közös munkák, érintkezések projektek és pályázatok során vállalt feladatok mentén realizálódnak, ahol kifejezett cél valamely minőségi kritériumoknak való megfelelés. Az ELTE-n például a Kurzusfejlesztési pályázat keretében a QM sztenderdeket tartják szem előtt, európai együttműködésekben egyéb minőségbiztosítás (pl. EIT Label) lehet irányadó.

Extrakurrikuláris kurzusok fejlesztésénél (pl. MOOC-ok, nyári egyetem-kurzusok), illetve képzések radikális átalakítása vagy adaptálása során (távoktatásra vagy távolléti oktatásra való átállás) szintén határozottabb igény jelentkezhet kurzusdesigner bevonására (XIE – RICE, 2021).

A kurzusdesignerek gyakran hivatkoznak az oktatók és az intézményi fejlesztési célok, minőségbiztosítási elvárások között, de ennek a híd-funkciónak a lehetőségei, stratégiái és eszköztára nagyon változó a kurzusdesigner szerepétől függően.

Kurzusdesigner-szerepek: kapcsolati vagy termékfókusz?

Drysdale (2019) két dimenzió mentén jellemezte az ID-k működését - a klasszikus menedzsment irodalomból Blake és Mouton menedzseri rácsának ötletét alapul véve -, amelyek mentén különböző szakmai szerepek rajzolódhatnak ki:

- Együttműködésfókuszú (Collaboration-focused) vs. Termékközpontú (Compliance-focused) kurzusdesigner
- Munkavégzés erős ellenőrzése mellett dolgozó (High oversight) vs. Magasfokú önállósággal rendelkező (High autonomy) kurzusdesigner

Attól függően, hogy az instructional designer tevékenységének középpontjában a folyamat/termék minősége áll-e, vagy inkább az együttműködés és a partnerség, illetve hogy a munkavégzés erős kontroll alatt tartott vagy nagyfokú önállóság jellemzi, nagyon eltérő működésmódok írhatók le. A modell árnyalja az ID-szerepek sokféleségét, és segít megérteni, milyen markáns különbségek vannak az ID-gyakorlatok között különböző felsőoktatási kontextusokban.

Együttműködés-fókusz

<i>Magas kontroll</i>	Hagyományos kurzusdesigner szerep (Traditional Designer Model)	Kollaboratív designer szerep (Collaborative Designer Role)	<i>Magas autonómia</i>
	Technológiai támogató szerep (nem valódi designer)	Fejlesztő kurzusdesigner szerep (Course developer Role)	
<i>Termék (kész kurzus)-fókusz</i>			

2. ábra

A kurzusdesigner lehetséges szerepváltozatai a szervezetben (Drysdale, 2019 alapján)

A *hagyományos kurzusdesigner szerepben* a pedagógiai döntések nagy részét ő hozza meg, míg az oktató (SME) a tartalomért felel. A kurzustervezés strukturált, iteratív együttműködésen alapul. Ez a típus gyakran veszi alapul egy adott tervezési modellt (pl. ADDIE), és a minőségi oktatási termék (pl. online kurzus, modul) létrehozását tekinti elsődleges célnak. A hagyományos kurzusdesigner nemcsak a kurzus struktúráját és pedagógiai logikáját dolgozza ki, hanem projektmenedzseri szerepet is betölt: megszervezi az értekezleteket, határidőket szab, nyomon követi a haladást. A szakterületi szakértő itt elsősorban tartalomszolgáltató, aki cikkeket, tanulmányokat, esettanulmányokat ajánl, de a pedagógiai döntések – pl. az értékelési formák, tanulási tevékenységek – az instructional designer kezében összpontosulnak. A kapcsolat inkább

egyeztető, egymás véleményének megismerését, az álláspontok összehangolását célozza, és az iterációk mentén zajló jóváhagyási folyamatok jellemzik.

A *kurzusfejlesztő kurzusdesigner* esetében a fókusz az oktatási tartalom kivitelezésén és digitális megjelenítésén van. A kurzusfejlesztő gyakran dolgozik tanulásmenedzsment rendszerben (pl. Moodle, Canvas), e-learning szoftverekkel (pl. Articulate Storyline, H5P) és vizuális anyagokkal. Elsődleges feladata a tananyagok (pl. prezentációk, infografikák, videók, LMS-tartalmak) fejlesztése, a technológia integrálása. A pedagógiai döntések többségét az oktató hozza meg, míg a kurzusdesigner technikai kivitelező, aki a tananyagokat az oktató instrukciói alapján állítja össze. Ez a szerep erősen technológiai jellegű, a rugalmasság, gyors iteráció, és az AGILE-alapú fejlesztési ciklusok jellemzik.

A *technológiai támogató* szerep elsősorban technikai háttértámogatást nyújt, például oktatói technológiahasználati kérdésekben segít (tréning, helpdesk, hibajavítás, tanácsadás). Bár előfordulhat, hogy részt vesz a kurzusfejlesztésben is, ez nem elsődleges feladata. Inkább a tanítási környezet működőképességének biztosítása és az oktatók digitális kompetenciájának támogatása képezi tevékenysége fő fókuszát. A kurzustervezéshez való hozzájárulás esetleges és másodlagos, így nem is nevezhető valódi kurzusdesignernek.

A *kollaboratív kurzusdesigner* a pedagógiai együttműködést és a közös tervezést helyezi előtérbe. Az oktatót nem egyszerűen SME-ként kezeli, hanem partnerként, aki pedagógiai, tartalmi és szemléleti tapasztalatokat is hoz a közös munkába. A kurzustervezés dialóguson, közös koncepcióalkotáson és hallgatóközpontú gondolkodáson alapul. A kollaboratív tervező gyakran használ backward design megközelítést, amely a tanulási kimenetektől indul ki, de ennél is fontosabb, hogy nem egyedül dolgozik: értékeli a tanári tapasztalatokat, tiszteletben tartja az oktatói autonómiát, és célja a tanulási élmény és a hallgatói fejlődés maximalizálása. A döntések közösen, reflektív módon születnek.

A Drysdale-féle (2019) Collaborative Mapping Model (CMM) e partneri viszonyt állítja a tervezés középpontjába, és ez utóbbi típust, a kollaboratív kurzusdesignert emeli ki a többi megközelítés közül. Ez a modell lehetővé teszi, hogy a kurzusdesignerek ne csupán technikai szakértőként vagy tartalomfeldolgozóként, hanem mint oktatási partnerek jelenjenek meg a felsőoktatási fejlesztési gyakorlatban.

Drysdale kollaboratív kurzusdesigner-szerepe sok tekintetben oldja az új felsőoktatási szerep körüli kihívásokat, és így lehet elérendő célként tekinteni rá, de fontos megjegyezni: a szerep egy társas közegben alakul, fejlődik, nem függetleníthető annak hatásaitól. A hazai felsőoktatásban például gyakran megfigyelhető egyfajta szerepkonfúzió: a fent bemutatott modell kurzusdesigneri szerepkörei közül több is érintett egyetlen munkakörben, és a feladatkör gyakran összemosódik más támogató szerepekkel, például oktatástechnológusokéval, e-learning koordinátorokéval, trénerekéval vagy konzultánsokéval (LÉNÁRT ET AL., 2025).

Sok esetben maguk az oktatók sincsenek tisztában az instructional designerek kompetenciáival, vagy csupán technikai támogatóként értelmezik jelenlétüket. Ez a félreértés akadályozhatja a hatékony együttműködést, és hozzájárulhat az instructional designerek alulértékeléséhez az akadémiai közösségen belül. A világos szereplehatárolás, az átlátható kommunikáció és a közös fogalmi keret kialakítása ezért kiemelt jelentőségű – nemcsak a teamalapú tervezés hatékonysága, hanem a szakmai elismertség biztosítása szempontjából is.

A „harmadik tér” szakemberei

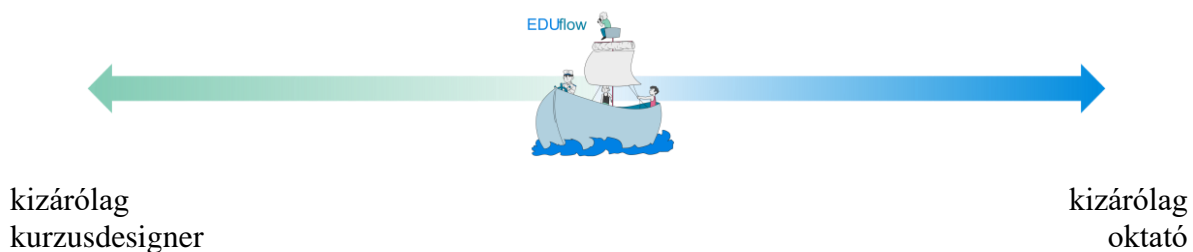
A kurzusdesignerek felsőoktatási pozíciója gyakran nem illeszkedik sem az oktatói, sem az adminisztratív hierarchiába, ezért nevezik White és munkatársai (2016, 2018, 2020) ezeket a szereplőket a felsőoktatás „harmadik terébe” tartozónak. Interfészként működnek a tanítás, a technológia és az intézményi innováció metszéspontjában.

Ez a pozíció egyben feszültségforrás is lehet: a designerek gyakran érzik úgy, hogy munkájuk láthatatlan, alulértékelt vagy nem illeszkedik az akadémiai kultúrába (SCHWIER ET AL., 2007; SLADE ET AL., 2022). Ugyanakkor ez a „köztes tér” ad lehetőséget arra is, hogy katalizátorai legyenek a változásnak.

Drysdale (2019) úgy írja le a designereket, mint kapcsolati szakembereket, akik „térképet készítenek” az oktatók fejében meglévő tanítási szándék és a hallgatók tanulási útja között. A „collaborative mapping model” alapján a kurzusdesigner nem csupán szakértő, hanem facilitátor, coach és partner.

A kurzusdesignerek szervezeti struktúrában elfoglalt helyét illetően vannak ellentmondások: a minőségi oktatást illetően nagy szerepet tulajdonítanak a központosításnak, más szempontból viszont a kari struktúrába illeszkedés hozhat nagyobb megbecsültséget és nyitottságot az együttműködésre az oktató kollégák részéről (ANDERSON ET AL., 2019). A kurzusdesignereknek nem csak az identitásához, de az oktatók körében a megítéléséhez is hozzátartozik, hogy kinek a megbízásából dolgoznak: az akadémiai, az informatikai, az adminisztratív vagy esetleg kancelláriai irányítás alá esnek. Szakmai szempontból kedvezőbbnek mondható az akadémiai oldalhoz tartozni, és ez az érintettek preferenciája is (MILLER – STEIN, 2016).

Az instructional designerek szakértelme nemcsak pedagógiai és technológiai ismeretek halmaza – tanítási tapasztalatuk segíti őket abban, hogy hitelesen viszonyuljanak a tanítás gyakorlati működéséhez és az oktatói dilemmákhoz. Potvin (2012) szerint az ID-nek, aki nem rendelkezik tanítási tapasztalattal, néha „fel kell függesztenie a modellekbe vetett hitet”, hogy személyre tudja szabni megoldásait. Ezért arra ösztönzi az ID-ket, hogy legalább bizonyos időszakra önmaguk is vállaljanak tanítási feladatokat.



3. ábra

A kurzusdesigner és az oktató szerepek kontinuumja: középen találkoznak az EDUflow programban (lásd később)

Silva és munkatársai (2021) az NDI-ket – *non-designer instructor* – olyan oktatóként definiálják, akik nem vesznek részt a kurzustervezésben, hanem előre kialakított kurzusokon csupán tanítanak, s így korlátozott befolyással rendelkeznek a tanulási struktúra megalkotására és a tevékenységek kiválasztására. Az NDI-k szerepének tanulmányozása bizonyítékként szolgál arra, hogy az oktatóknak a kurzustervezés mellett is marad kritikus szerepük, a kurzusdesignerek és az oktatást végző szakemberek hozzájárulásának külön-külön történő értelmezése, a munkájuk jelentőségének határvonala pedig élesebbé válik.

A kurzusdesigner-szerep spektrumszerűen is felfogható: egyes oktatók kizárólag SME-ként működnek, mások pedig a duális szerep különböző szintjein haladnak a kurzusdesigner szakértelem felé: folyamatba ágyazott módon egyre többen tudnak a kurzusdesignerről.

SME és kurzusdesigner: összeolvadó szerepek

A kontinentális felsőoktatás – így a magyar – hagyományosan egyszemélyes szereposztásban gondolkodik: az oktató egyszerre SME és kurzusdesigner. Ez részben szervezeti kényszer, részben hagyomány, és mint fentebb láttuk, erre épülően elvárás is. Az oktató tervez, tanít, értékkel, de gyakran nem kap támogatást sem módszertani, sem technológiai értelemben. Ennek következtében a kurzustervezés kevésbé reflektált, a tanulási eredmények helyett a tananyag struktúrája dominál, és az online kurzusok minősége esetleges.

Fontos ugyanakkor látni, hogy a kurzusdesigner megjelenése identitásfeszültségeket is generálhat az oktatói közegben. A szerepátfedés – különösen olyan intézményi környezetben, ahol az oktatónak kell saját kurzusait is megterveznie, digitálisan kiviteleznie, esetleg értékelnie is – könnyen vezethet elbizonytalanodáshoz. A szakirodalom (POLLARD – KUMAR, 2022; CHITTUR, 2018) azt mutatja, hogy az oktatók sok esetben egzisztenciális dilemmaként élik meg, ha azt érzékelik, hogy a kurzusdesign technikai feladat, vagy hogy szakmai autonómiájukat megkérdőjelezheti egy másik szereplő beavatkozása.

A kurzusdesigner sikeres beágyazása kultúráváltás kérdése is. Az eredményes együttműködés alapja a szerepek kölcsönös elismerése és az a felismerés, hogy a tanulási élmény megtervezése kollektív, reflektív és fejlesztésorientált tevékenység. Az oktatói szerep így nem csorbul, hanem új dimenziókkal gazdagodik: a tartalom felelőse mellett a tanulás strukturálója és stratégiája is lehet belőle – különösen akkor, ha ebben kurzusdesignerek támogatják.

Halupa (2019) hangsúlyozza, hogy az intézményesen is lefektetett, írásban rögzített irányelvek és folyamatleírások segítséget jelentenek a szerepek és felelőségek meghatározásában és elkülönítésében, minimalizálva a súrlódásokat.

A kurzusdesigner mint új oktatói szerep: szerepkonfliktus vagy szakmai fejlődés?

Ha visszakanyarodunk ahhoz a gondolathoz, hogy az oktatók egyre inkább szert kell tegyennek azon digitális pedagógiai-módszertani ismeretekre és jártasságokra, melyek segítségével hatékonyan tervezhetik blended és online kurzusaikat, logikus lépés az oktatók képzése, továbbképzése által támogatni a kompetenciák erősítését és a kurzusdesigneri szerep erősödését.

Bizonyos belső továbbképzési programok éppen ezt a szerepösszeolvadást ismerik el kiindulópontként, és olyan támogatást nyújtanak, ami fokozatos szerepváltozást indít el. Az oktatók – saját szakmai kontextusukon belül – tanulják meg a kurzustervezés alapelveit, eszközeit, módszereit, és reflektálnak arra, hogyan válhatnak a tanulási élmény tervezőjévé.

ISTE oktatói szerep	Kurzusdesigner kapcsolódó szerepe
Átalakító tervező (Designer)	A tanulási utak strukturálása, aktivitástervezés, digitális eszköz-támogatás
Facilitátor	A hallgatói részvétel és elköteleződés módszertani támogatása
Elemző	Tanulási adatvezérelt fejlesztés támogatása
Kollaborátor	Oktatóval és más szakértőkkel való együttműködés strukturálása
Digitális állampolgár	Az online tanulási tér etikus és inkluzív megformálása

3. táblázat

*A kurzusdesigner és az ISTE oktatói szerepek kapcsolódásai
(saját szerkesztés)*

A felsőoktatásban dolgozó oktatók *szerepgazdagodása* azonban korántsem annyira egyértelmű és zökkenőmentes folyamat, ha figyelembe vesszük, hogy jelentős hányaduknak nincs semmilyen pedagógiai/tanári végzettsége – ami pedig a kurzusdesignerek esetén egy biztos alap. Ez különösen problematikus abban az összefüggésben, hogy a digitális pedagógiai térben való működés nemcsak technikai ismereteket, hanem didaktikai, andragógiai és tanuláspszichológiai jártasságot is igényel. Bár a felsőoktatásban sok autodidakta oktató elkötelezetten és innovatív módon igyekszik fejleszteni saját kurzusait – például tanulásmenedzsment rendszerek (LMS) önálló felfedezésével, új eszközök kipróbálásával –, e tanulási utak gyakran esetlegesek, az elsajátított ismeretek pedig töredezetté maradnak. Ennek következménye, hogy a digitális kurzusfejlesztés és tanulásélmény-tervezés során az oktatók könnyen túlterhelődhetnek, illetve nehézséget jelent számukra a minőségi kritériumok, inkluzív és skálázható megoldások konzisztens alkalmazása.

Két út kínálkozik ezen a ponton:

- az egyik a felsőoktatási oktatók célzott, strukturált felkészítése és támogatása strukturált képzési programok révén,
- a másik út, amely egyre inkább elterjed a nemzetközi gyakorlatban, az olyan új szakemberek integrálása a felsőoktatási intézmények működésébe, mint a főállású kurzusdesignerek.

Az ELTE EDUflow egyetemi oktatóknak szóló kétféléves oktatásmódszertani ösztöndíj-program és részismereti képzés 2024-ben vette kezdetét (VISNOVITZ ET AL., 2023, TÓTH-MÓZER, 2024). Ez a program nem csupán módszertani eszköztárat ad az oktatók kezébe, hanem segít az oktatói identitás újraformálásában is, a tanulásélményt tudatosan, reflektíven kialakítani képes kurzusdesigneri szerep irányába.

Kurzusdesignerek kihívásai

Általánosságban elmondható, hogy a kurzusdesignerek kihívásai közé tartozik a szakmai identitás és hitelesség megalapozása, a megkívánt képzettség és szerepelvárások közötti eltérés kezelése, a velük szembeni sokszor kedvezőtlen oktatói attitűd és bizalmatlanság, az erőforrások hiánya (idő, kapacitás), a hatalmi viszonyok és státuszbeli bizonytalanság (POLLARD ÉS KUMAR, 2022).

Alapvetően meghatározó, hogy a kurzusdesigneri szerep hogyan van jelen az egyetemen, hiszen

- a más működésmód (pl. kollaboratív vagy hagyományos kurzusdesigner),
- a más szervezeti tagozódás (főállású vagy részállású kurzusdesigner, akadémiai vagy adminisztratív egység stb.) és
- a más szakmai háttér (pedagógiai, andragógiai végzettség vs. részismereti képzés vagy belső képzések)

eltérő lehetőségek, korlátok és kihívások elé állítja a szakembereket.

	Kurzusdesigner	Oktatóból kurzusdesigner
Végzettség, képzettség	Rendszerint meglévő, célzott képzettség	Nem mindig formális képzettség, gyakran autodidakta vagy rövidebb ciklusú képzés
Fő tevékenység	Kurzusok tervezése, támogatása különböző oktatók számára	Saját kurzusainak fejlesztése, kísérletezés új módszerekkel
Szakmai identitás	Oktatásfejlesztő, tanulásélmény-szakértő	Oktató-oktatásfejlesztő hibrid szerep
Tudományos háttér	Nem feltétlenül rendelkezik tudományos fokozattal, a kurzusdesign alkalmazott tudomány	Rendszerint tudományos fokozattal rendelkezik, szakterületi szakértő is egyben
Felsőoktatási beágyazottság	Rugalmas, de nem mindig beágyazott az egyetemi oktatói kultúrába	Erősen beágyazott, intézményi kapcsolatrendszerrel
Munkaterhelés	Változatos feladatok, ugyanakkor szétaprózódás veszélye, nem megfelelő szintű feladatok	Egyensúlyteremtés az oktató és oktatásfejlesztési, intézményi szerepvállalás között
Szerepfeszültség	Alárendelt vagy háttérbe szoruló szerep érzése	Identitásütközés az oktatói és fejlesztői szerepek között
Karrierlehetőségek	Horizontális, adminisztratív közegben, limitált, gyakran projekthez kötött	Vertikális, akadémiai karrierhez illeszkedő fejlődés
Együttműködés az oktatókkal	Támogató, de a döntéshozatalban nem egyenrangú	Kollegiálisabb együttműködés lehetősége, de egyetemi hierarchia is belejátszhat
Láthatóság és elismertség	Alacsonyabb szintű akadémiai elismertség	Tudományos és oktatói elismertség is társulhat hozzá

4. táblázat

Kurzusdesigner és oktató-kurzusdesigner összehasonlítása

A kurzusdesignerek gyakran tapasztalják, hogy munkájuk csak akkor tud hatékony lenni, ha nem alá- vagy fölérendeltségi, hanem partnerségi logikában értelmeződik (MAGRUDER ET AL., 2019; HART, 2020), és ez az oktató-kurzusdesignerek esetében is hangsúlyos kérdés, amennyiben a partner-oktató az egyetemi hierarchiában magasabb pozíciót tölt be vagy magasabb fokozattal rendelkezik. A kurzusdesigner szakmai legitimációját, elfogadottságát és hatékonyságát a felső-oktatási együttműködésben elősegíti, ha helyét, célját és szerepét a szervezetben világosan definiálják, és a szervezeti kultúra alkalmas a teammunkában való együttműködésre (HART, 2020).

Megtartás, pályaszocializáció, képzés

A kurzusdesigner szerep professzionalizálása nemcsak toborzást vagy felkészítést, hanem megtartási stratégiákat is igényel. Slade és munkatársai (2022) kutatásai alapján a learning designerek megtartását akadályozza a szerepükhöz kapcsolódó bizonytalanság, a széttartó elvárások, valamint az, hogy sok esetben láthatatlanul dolgoznak az akadémiai rendszer peremén. A beágyazottság és az identitásképzés érdekében a szerzők hangsúlyozzák: fontos, hogy a kurzusdesignerek részesei legyenek az oktatási közösségeknek, elismerjék a munkájukat, és lehetőséget kapjanak a szakmai fejlődésre és kutatásra.

Anderson és munkatársai (2019) rámutatnak, hogy az interdiszciplináris teamekbe integrált instructional designerek akkor tudnak hosszú távon eredményesen működni, ha a szervezetek felismerik és megbecsülik az általuk képviselt pedagógiai tudást, és nem pusztán technikai támogatóként tekintenek rájuk. A professzionális tanulási közösségekhez való hozzáférés, valamint az intézményi elismerés kiemelt eszközei lehetnek a megtartásnak.

Magruder és munkatársai (2019) hasznos kérdéseket vetnek fel, amiket az ID-t alkalmazó vezetésnek tisztáznia szükséges: mit tud kínálni a szakembereknek, mik a lehetőségeik, milyen szakmai kompetenciáit erősítené, milyen hosszú terveik vannak vele, hogyan látja munkája eredményességét.

Drysdale (2019) Collaborative Mapping Modellje alapján az ID-k hatékony működéséhez világos szerepmegosztás, strukturált együttműködés és projektmenedzsment szükséges. A transzparens folyamatok, a döntéshozatalba való bevonás és a szakmai fejlődési utak kijelölése nemcsak a hatékonyságot, de a szakmai elköteleződést és pályán maradási erőt is erősítik.

Tanulásmenedzsment rendszerek és kurzusdesign

A kurzusdesigneri szerephez kapcsolódó kihívások nem csupán az intézményi kultúrából, a szerepelvárások bizonytalanságából vagy az erőforrások szűkösségéből erednek, hanem abból is, hogy a szakemberek munkája nagymértékben függ a digitális tanulási környezet által biztosított funkcióktól. A tanulásmenedzsment rendszerek (LMS-ek) ebben a tekintetben nem pusztán technológiai platformok, hanem a kurzusdesigner mindennapi munkájának alapvető keretei: meghatározzák, milyen mértékben valósítható meg a pedagógiai tervezés, a tanulói aktivitás támogatása és az értékelési folyamatok átláthatósága. Mindez indokoltá teszi, hogy azzal is foglalkozzunk, miként támogatják az LMS rendszerek a kurzusdesigner tevékenységét.

Az LMS mint munkakörnyezet

A kurzusdesigner számára az LMS jelenti azt a keretet, amelyben a tervezési döntéseket a gyakorlatba ülteti át. A kurzusstruktúra, tanulási tevékenységek és értékelési formák a rendszer

által biztosított funkciókhoz igazodva öltenek formát. Az, hogy milyen eszközök állnak rendelkezésre (például egyéni tanulási útvonalak, társértékelési lehetőségek, automatikus visszajelzés stb.), alapvetően meghatározzák a kurzusdesigner mozgásterét. Az LMS tehát nem csupán „tárolófelület”, hanem egyben a tervezési folyamat meghatározó szereplője is.

Pedagógiai lehetőségek és korlátok

Az LMS használatával a kurzusdesigner a tanulási eredményekből kiindulva határozhatja meg a hallgatói tevékenységeket és az értékelési formákat. A rendszer lehetőséget ad(hat) egyéni tanulási utak létrehozására, feltételes hozzáférések beállítására, valamint személyre szabott visszajelzések biztosítására. Ugyanakkor az LMS rendszereknek megvannak a korlátaik is: bizonyos pedagógiai megközelítések (például a rugalmas, projektalapú kurzusdesign) csak részben vagy alternatív technikai megoldásokkal kiegészítve valósíthatók meg az adott rendszerben. A kurzusdesigner feladata éppen ezért sokszor a rendelkezésre álló lehetőségek és a pedagógiai szándék közötti közvetítés.

Minőségbiztosítás és átláthatóság

Az LMS rendszerekben kialakított kurzusstruktúra lehetővé teszi a tanulási környezet minőségének intézményi szintű ellenőrzését, összehasonlíthatóságát és folyamatos fejlesztését. A kurzusdesigner számára ez azért is fontos, mert támpontot kínál a nemzetközi sztenderdekhez való igazodáshoz (pl. Quality Matters, E-xcellence). Emellett az LMS-ben rögzített adatok (pl. a hallgatói aktivitások vagy a teljesítési arányok) fontos visszajelzést nyújtanak, amelyek alapján megtörténhet a kurzus átdolgozása.

Az LMS-választás hatása a kurzusdesignra

Az sem elhanyagolható szempont, hogy az egyes LMS rendszerek (Moodle, Canvas, Blackboard stb.) eltérő lehetőségeket kínálnak fel. Míg a Moodle nagyfokú testreszabhatóságot és rugalmasságot biztosít, addig a Canvas egyszerűbb, intuitívabb felületével a felhasználói élményt helyezi előtérbe, ugyanakkor fejlett kurzustervezési és értékelési funkciói új pedagógiai megoldásokat is támogatnak (Abonyi-Tóth, 2020). A választott LMS tehát jelentősen befolyásolja, hogy a kurzusdesigner mennyire tudja megvalósítani pedagógiai szándékait, és mennyire kényszerül kompromisszumokra.

Összességében elmondható, hogy az LMS rendszerek nemcsak a kurzusdesigner technikai eszköztárát jelentik, hanem szakmai identitásának és szervezeti pozíciójának is meghatározó elemei. Az, hogy egy intézmény milyen rendszert használ, és mennyire támogatja annak tudatos pedagógiai használatát, közvetlen hatással van a kurzusdesigneri szerep sikerére és láthatóságára.

Diszkusszió

A szakirodalom egyértelmű üzenete, hogy a kurzusdesignerek elismerése és integrálása nemcsak a felsőoktatás minőségét javítja, hanem az oktatók leterheltségének enyhítéséhez, a hallgatói elköteleződéshez és az inkluzív, fenntartható tanulási környezetek kialakításához is hozzájárul. A kurzusdesigner nem alternatívája, hanem szövetségese az oktatónak. A hazai kontextusban azt tapasztalhatjuk, hogy a kurzusdesigner nem feltétlenül egy külön pozíció, és egyre inkább az oktatói munkakör elkerülhetetlen kiterjesztése is. Az ELTE EDUflow programhoz hasonló oktatásmódszertani kezdeményezések éppen e szerepformálódás tudatos

támogatására jöttek létre, hogy kereteket biztosítsanak olyan szakemberek képződésének az oktatói karban, akik előmozdítják a szakmai reflexiót és a tervezési kompetenciák fejlődését az oktatók között. Látni és ismerni szükséges a szerepből adódó kihívásaikat, és a feltételek megteremtésével kell segíteni őket, hogy betölthessék azt.

Ebben a folyamatban a tanulásmenedzsment rendszerek (LMS-ek) is meghatározó szerepet játszanak: kereteket biztosítanak a tanulási eredményekhez illeszkedő kurzusstruktúrák kialakításához, átláthatóvá teszik a kurzusminőséget, és közös felületet adnak az oktatók és kurzusdesignerek együttműködéséhez. Bár az egyes rendszerek eltérő lehetőségeket és korlátokat hordoznak, jövőbeli fejlesztéseik (pl. az AI-megoldások használata) várhatóan tovább erősítik a kurzusdesigner stratégiai szerepét a felsőoktatási ökoszisztémában.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítésében *Tóth-Mózer Szilvia*, *Murzsa-Bex Tímea* és *Ivanics Zsófia* szerzőket az ELTE DOKK (Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ) támogatta.

Irodalom

Abonyi-Tóth, A. (2020). The Canvas LMS Systems's Advanced Possibilities in Course Design and the Usage of Evaluation Informal, Non-formal and Informal Education. *CENTRAL-EUROPEAN JOURNAL OF NEW TECHNOLOGIES IN RESEARCH EDUCATION AND PRACTICE 2020: Volume 2* : 1 pp. 1-9. Paper: <https://doi.org/10.36427/CEJNTREP.2.1.419> , 9 p.

Anderson, M. C., Love, L. M., & Haggard, F. L. (2019). Looking Beyond the Physician Educator: the Evolving Roles of Instructional Designers in Medical Education. *Medical Science Educator*, 29(2), 507–513. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00720-6>

Ashbaugh, M. L. (2011). Online pedagogical quality questioned: Probing instructional designers' perceptions of leadership competencies critical to practice

Beaven, T., Codreanu, T., & Creuzé, A. (2014). 4 Motivation in a Language MOOC: Issues for Course Designers. In E. M. Monje & E. Bárcena Madera (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 48–66). DE GRUYTER OPEN. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.4>

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer.

Chittur, D. (2018). A phenomenological study of professors and instructional designers during online course development leading to enhanced student-created pedagogy. Dissertation. Pepperdine University.

Drysdale, J. T. (2019). The Collaborative Mapping Model: Relationship-Centered Design for Higher Education. *Online Learning*, 23(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.2058>

Halupa, C. (2019). Differentiation of Roles: Instructional Designers and Faculty in the Creation of Online Courses. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 55. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p55>

Hart, J. (2018). Instructional Designers' Experiences with Faculty Subject Matter Experts in Online Higher Education Course Development Projects. Dissertation.

Hart, J. (2020). Importance of Instructional Designers in Online Higher Education. *Journal of Applied Instructional Design*, 9(2). <https://doi.org/10.51869/92jeh>

ISTE Standards © 2024 4.02, ISTE (International Society for Technology in Education), iste.org.

Klein, J. D., & Kelly, W. Q. (2018). Competencies for Instructional Designers: A View from Employers: Competencies for ID. *Performance Improvement Quarterly*, 31(3), 225–247. <https://doi.org/10.1002/piq.21257>

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.

Lénárt K., Sebestyén L., Kovács-Szöllősi T., Szalai A., Szulovszky M. (2025). A titkos változásügynökök köztünk vannak? Oktatásmódszertani központok közvetett hatása az egyéni tanulási utakra. Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Budapest, 2025. 10. 03.

Lomellini, A., Lowenthal, P. R., Trespacios, J., & Snelson, C. (2024). Instructional Designers' Perceptions of Accessible and Inclusive Online Course Design. *Online Learning*, 28(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v28i4.3719>

- Magruder, O., Arnold, D., Edwards, M., & Moore, S. (2019). What is an ID? A Survey Study. *Online Learning*, 23(3) pp. 137–160. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1546>
- Martin, F., Kumar, S., Ritzhaupt, A., & Polly, D. (2024). Bichronous Online Learning: Perspectives, Best Practices, Benefits, and Challenges from Award-Winning Online Instructors. *Online Learning*, Vol. 28.
- Miller, S., & Stein, G. (2016). Finding Our Voice: Instructional Designers in Higher Education. *EDUCAUSE Review Article*.
- Mishra, P. and Koehler, M. (2006): *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework For Teacher Knowledge*. Teachers College Record. 1017–1054.
- Papageorgiou, V., Meyer, E., & Ntonia, I. (2024). Designing Holistic and Multivoiced Online Learning: Higher Education Actors' Pedagogical Decisions and Perspectives. *Education Sciences*, 14(5), 504. <https://doi.org/10.3390/educsci14050504>
- Persichitte, K. A. (2008) Implications for academic programs. In Januszewski, A., Molenda, M., & Association for Educational Communications and Technology. *Educational technology: a definition with commentary*. Routledge.
- Phommanee, W., Plangsorn, B., & Siripipattanakul, S. (2025). An exploratory study of current competency for learning experience designer: job announcement analysis. *Journal of Computers in Education*, 12(2), 391–419. <https://doi.org/10.1007/s40692-024-00315-0>
- Pollard, R. & Kumar, S. (2022). Instructional Designers in Higher Education: Roles, Challenges, and Supports. *The Journal of Applied Instructional Design*, 11(1). <https://dx.doi.org/10.59668/354.5896>
- Potvin, B. L. (2012). Don't Waste Your Time Teaching in an On-Line Environment. *Research in Higher Education Journal*, 17.
- Punie, Y. & Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*, Luxembourg. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 57–67. <https://doi.org/10.1007/BF02504928>
- Richey, R., Fields, D. C., & Foxon, M. (2001). *Instructional Design Competencies: The Standards*. Third Edition.
- Ritzhaupt, A. D., & Kumar, S. (2015). Knowledge and Skills Needed by Instructional Designers in Higher Education. *Performance Improvement Quarterly*, 28(3), 51–69. <https://doi.org/10.1002/piq.21196>
- Schwier, R. A., Campbell, K., & Kenny, R. F. (2007). Instructional Designers' Perceptions of Their Agency: Tales of Change and Community. In Keppell, M. (Ed.), *Instructional Design: Case Studies in Communities of Practice* (pp. 1-18). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-322-7.ch001>
- Senapati, C., & Malakar, D. (2024). Preparedness and Competencies of Higher Education Teachers to Teach Online: A Study in North-East India. *Journal of Learning for Development*, 11(2), 270–288.
- Slade, C., McGrath, D., Greenaway, R., & Parker, J. (2022). Challenges in sustaining technology enhanced learning: Recruitment, employment and retention of learning designers in Australian universities. *ASCILITE Publications*, 272–281. <https://doi.org/10.14742/apubs.2019.274>
- Silva, L., Shuttlesworth, M., & Ice, P. (2021). Moderating Relationships: Non-Designer Instructors' Teaching Presence and Distance Learners' Cognitive Presence. *Online Learning*, 25(2).
- Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M. et al. (2023). The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Education Tech Research*. Dev 71, 33–53. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>
- Tóth-Mózer Sz. (2024). Az EDUflow egyetemi oktatásmódszertani ösztöndíjprogram. Workshop Konferencia. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Eger, 2024. 04. 3-5.
- Xie, J., A, G., & Rice, M. F. (2021). Instructional designers' roles in emergency remote teaching during COVID-19. *Distance Education*, 42(1), 70–87. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869526>
- Visnovitz F., Tóth-Mózer Sz., & Durkó G. (2023). Szakértő kerestetik! – Az ELTE EDUflow kurzusdesigner részismereti képzési programja. In Chogyelkáné Babócsy I., Gráf-Szabó V., Siposné Hegedüs Á. (szerk.) II. Felsőoktatás Felsőfokon Konferencia - Absztraktkötet. Budapest, 2023.10.16.
- Wang, X., Chen, Y., Ritzhaupt, A. D., & Martin, F. (2021). Examining competencies for the instructional design professional: An exploratory job announcement analysis. *International Journal of Training and Development*, 25(2), 95–123. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12209>
- White, S., & White, S. (2016). Learning Designers in the 'Third Space': The Socio-Technical Construction of MOOCs and Their Relationship to Educator and Learning Designer Roles in HE. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1), 17. <https://doi.org/10.5334/jime.429>