

The background of the cover is a photograph of a red glove with a peace symbol and the word 'PEACE' written on it, lying on a dark, cracked surface. To the left of the glove, there are vertical strips of orange, pink, and white fabric. Below the glove, there are horizontal strips of green and yellow fabric.

Bacsa-Bán Anetta

Hozzáadott érték

egy felsőoktatási intézmény
képzéseiben

D•U•E PRESS

Bacsa-Bán Anetta

Hozzáadott érték

© Bacsa-Bán Anetta 2022

Lektorálta: Cserné dr. Adermann Gizella, címzetes egyetemi tanár,
Prof. Dr. Kéri Katalin, egyetemi tanár, az MTA doktora

DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
www.uniduna.hu
D=U=E PRESS
Kiadóvezető Németh István

Felelős kiadó Dr. habil András István
Felelős szerkesztő Nemeskéry Artúr

Borítótervezés és tördelés Duma Attila
Borítófotó Németh István Péter
Készült a HTSART nyomdában
Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978-615-6142-25-2



Bacsa-Bán Anetta

Hozzáadott érték

egy felsőoktatási intézmény
képzéseiben

D•U•E PRESS

TARTALOM

1. A HOZZÁADOTT ÉRTÉK FOGALMA, A KUTATÁSOK ELMÉLETI HÁTTERE	9
1.1. BEVEZETÉS	11
1.2. ELMÉLETI ALAPOK, FOGALMI KERETEK	11
 A BEMENET MÉRÉSEI	 23
2. ELSŐÉVES HALLGATÓK A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLÁN – REZÍLIENSSÉ VÁLNI	25
2.1. BEKERÜLÉS A FELSŐOKTATÁSBA	25
2.2. VIZSGÁLAT AZ ELSŐÉVESEK KÖRÉBEN	26
2.3. SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK	27
2.4. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI	28
2.5. ÖSSZEGZÉS	42
3. BELÉPÉS A TANÁRKÉPZÉSBE: PÁLYAALKALMASSÁGI VAGY FELVÉTELI?	45
3.1. BEVEZETÉS A TANÁRKÉPZÉSBE TÖRTÉNŐ BELÉPÉS VIZSGÁLATÁHOZ	45
3.2. PÁLYAALKALMASSÁGI VAGY MOTIVÁCIÓS BESZÉLGETÉS?	45
3.3. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS BEMENTI KÖVETELMÉNYEIRŐL	48
3.4. VIZSGÁLAT A DUNAÚJVÁROSI EGYETEM MOTIVÁCIÓS BESZÉLGETÉSEIN RÉSZTVEVŐK KÖRÉBEN	53
3.5. ÖSSZEGZÉS	56
 KUTATÁSOK A FELSŐOKTATÁS FOLYAMATÁBAN	 59
4. HOZZÁADOTT ÉRTÉK A FELSŐOKTATÁSI FOLYAMAT SORÁN – KÖZÉPPONTBAN: A LEMORZSOLÓDÁS OKAI ÉS KEZELÉSE	61
4.1. A LEMORZSOLÓDÁS OKAI	62
4.2. A LEMORZSOLÓDÁS KEZELÉSE	67
4.3. HASIT 1. PROJEKT A DF-EN	69
4.4. HASIT DUE 2. SZAKASZA	71
4.5. MRK LEMORZSOLÓDÁSI MUNKACSOPORT	72
4.6. HASIT DUE	79

5. A TELJES KÖRŰ ONLINE OKTATÁS ELSŐ TAPASZTALATAI HALLGATÓI ÉS OKTATÓI SZEMPONTBÓL	99
5.1. A KORONAVÍRUS OKOZTA VILÁGJÁRVÁNY-HATÁS A FELSŐOKTATÁSRA	99
5.2. A DIGITÁLIS OKTATÁS ELŐZMÉNYEI A DUNAÚJVÁROSI EGYETEMEN	101
5.3. A VIZSGÁLAT	102
5.4. AZ ONLINE OKTATÁS TAPASZTALATAI A DUE HALLGATÓINÁL – AZ EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN	102
5.5. A TELJESKÖRŰ ONLINE OKTATÁS ELSŐ TAPASZTALATAI A DUNAÚJVÁROSI EGYETEM OKTATÓINAK VIZSGÁLATA ALAPJÁN	118
5.6. A VIZSGÁLAT	121
5.7. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI – HÁTTÉRVÁLTOZÓK	122
5.8. ÖSSZEGZÉS	135
 A KIMENETI OLDAL MÉRÉSEI	137
 6. A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA A DPR-VIZSGÁLATOK TÜKRÉBEN	139
6.1. ELŐZMÉNYEK A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA DIPLOMÁS PÁLYAKÖVETŐ RENDSZERÉNEK KIALAKÍTÁSÁHOZ	139
6.2. A 2008-BAN ÉS 2010-BEN VÉGZETT HALLGATÓK VIZSGÁLATA	140
6.3. ÖSSZEGZÉS	145
 7. A PEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUSOK SZOLGÁLATÁBAN: A PEDAGÓGIAI- ASSZISZTENS-KÉPZÉSEN VÉGZETT TANULÓK PÁLYAKÖVETÉSE	147
7.1. A PEDAGÓGIAIASSZISZTENS-KÉPZÉS LÉTREJÖTTE ÉS LÉTJOGOSULTSÁGA	147
7.2. AZ ALKALMAZÁS ÉS A KÉPZÉS FELTÉTELEI	147
7.3. VIZSGÁLAT A PEDAGÓGIAASSZISZTENS-KÉPZÉSEN RÉSZT VEVŐK KÖRÉBEN	148
7.4. A VIZSGÁLAT ÖSSZEGZÉSE ÉS A KÉPZÉS „UTÓÉLETE”	157
 8. „EGY KÉPZÉS KEZDETEI”: A FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK HELYZETÉNEK, A KÉPZÉSHEZ VALÓ VISZONYÁNAK ÉS KOMPE- TENCIÁINAK VIZSGÁLATA	159
8.1. A FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS KIALAKÍTÁSA ÉS TÉRNYERÉSE	159
8.2. A KUTATÁS	161
8.3. MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK	162
8.4. LEGFONTOSABB EREDMÉNYEK	163
8.5. ÖSSZEGZÉS	172
 9. ADALÉKOK AZ ANDRAGÓGUSKÉPZÉSEN RÉSZTVEVŐK KÉPESSÉG- ÉS KÉSZSÉGFEJLŐDÉSÉHEZ	175
9.1. A KÉPZÉS ELŐZMÉNYEI	175
9.2. VIZSGÁLAT A VÉGZETT ANDRAGÓGUSOK KÖRÉBEN (2020)	179
9.3. GYAKORLATOK A DF ANDRAGÓGIA ALAPSZAKÁN (2015)	196

9.4. ANDRAGÓGUS DIPLOMÁVAL A MUNKAERŐPIACON – A DPR-VIZSGÁLATOK NYOMÁN	200
9.5. ÖSSZEGZÉS	203
10. A MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS MESTEREIVÉ VÁLTAK	205
10.1. TANÁRKÉPZÉS A BOLOGNA-RENDSZER NYOMÁN	205
10.2. A VIZSGÁLAT ÉS EREDMÉNYEI	207
10.3. ÖSSZEFOGLALÁS	218
11. A KÖTET ÖSSZEGZÉSE	219
IRODALOMJEGYZÉK	224

1. A HOZZÁADOTT ÉRTÉK FOGALMA, A KUTATÁSOK ELMÉLETI HÁTTERE

„Ha több egyetemünk nincsen, nem lehet egy jó egyetemünk sem. Vannak szavak, amiket csak többesszámban lehet használni, a grammatikában úgy hívják, hogy „pluralia tantum”. Ilyen pluralia tantumok vannak a gyakorlati életben is. Az olló is csak úgy vág, ha két pengéje van, a kocsis is csak úgy jár, ha négy kereke van: azonképp vannak társadalmi intézmények is, amelyek csak az összeműködésben élhetnek, de félpengével nem vághatnak és egyetlen kerékkel nem járhatnak. Ilyen társadalmi plurale tantum az egyetem is.”

Szászy-Schwarz Gusztáv

1. A HOZZÁADOTT ÉRTÉK FOGALMA, A KUTATÁSOK ELMÉLETI HÁTTERE

1.1. BEVEZETÉS

A 2000 óta önálló Dunaújvárosi Főiskola, majd 2016-tól alkalmazott tudományok egyeteme az elmúlt közel két évtizedben számos olyan képzést indított, amely során érdemes áttekintenünk azok képességfejlesztő hatását csakúgy, mint az intézmény szerepét a felsőoktatási eredményesség, vagyis a hozzáadott érték fogalmának értelmezése nyomán.

Roger Benjamin megállapításait követve (2016) mi is úgy érezzük, hogy azon felsőoktatási intézmények, amelyek nem a nemzetközi vagy hazai elitképzőhelyek körébe sorolhatók, olyan hallgatókat is diplomához juttatnak, akik szakmai munkájukban, tudásukban, pályafutásukban kiemelkedőek lesznek vagy már hallgatóként is kiemelkedtek onnan. *„Míg ezen intézmények mögött nincs márkanév”* (Roger, 2016), ezen intézmények és hallgatók számára is különös jelentőséggel bírhat a hozzáadott érték vizsgálata, s mindez egy hosszabb folyamat révén hozzájárulhatna az intézmény diplomásai számának növeléséhez. A hozzáadott értékek vizsgálata és elemzése az előítéletek megváltoztatásához jelentős adalékot szolgáltathat mind a munkaerőpiac részéről, mind a az intézményekhez potenciálisan felvételt kérő hallgatók részéről. S hosszútávon azt mondhatjuk, hogy a hozzáadottérték-vizsgálatok jelentős hozzájárulást tehetnek mind a felsőoktatási intézmények, mind a hallgatók megítélésében.

1.2. ELMÉLETI ALAPOK, FOGALMI KERETEK

Az oktatási rendszer valamennyi színterén, így a felsőoktatási intézményekben is egyre fontosabbá válik az oktatás eredményességének mérése, vagyis a korábban tisztán bemenetre fókuszáló oktatási rendszerek minőségét egyre inkább a kimenet felől közelítjük meg. Fő kérdéssé az válik tehát, hogy egy intézmény, egy intézményben zajló oktatási-tanulási folyamat milyen eredményt hoz létre a hallgatóban – nem megelégedve arról, hogy a folyamatnak a hallgató nemcsak elszenvedője, hanem aktív részese is. Ezen kimeneti eredmény vizsgálata állítja középpontba azt a 3 fogalmat, amelyre felfűzhető a téma elméleti háttere. A *képességfejlesztés–felsőoktatási eredményesség–hozzáadott érték* fogalmi hármasa alkotja a téma kiindulópontját, elméleti alapját. Míg a képességfejlesztés az ismeretszerzés mellett egyik mérhető indikátora a folyamat eredményének, addig a felsőoktatás eredményessége, annak mérése még „gyerekcipőben” jár Magyarországon; de a mérésre tett kísérletek mind a hozzáadott érték egy-egy szeletéhez járulnak hozzá. Azzal, hogy meghatározzuk egy-egy intézmény helyét a képzési palettán, egy-egy képzés értékét és a végzett hallgatók munkaerőpiacon betöltött helyét is pozícionáljuk.

1.2.1. Képességfejlesztés

A legfontosabb azt tisztáznunk, hogy mit értünk a képességfejlesztés fogalmán. Van olyan tudományos felfogás, amely azonosság jelet tesz a személyiségfejlesztés és a képességfejlesztés közé, azokat szinonimaként használja. Ez a felfogás túl tág értelmezése a képességfejlesztésnek (Szabó, 2000). Mások viszont a szó hallatán csakis és kizárólagosan a kognitív kompetencia alakításának az eszközére gondolnak. Egyetértve Szabó Lászlóval, „*a képességfejlesztés a személyiségfejlesztés minden tartományát átjáró tevékenység, amelynek az eredménye, hogy különböző teljesítmény elérését biztosító fiziológiai és pszichikai adottságok épülnek be az egyén személyiségébe*”. Az iskolai tevékenységnek nemcsak a tanítás-tanulás a feladata, hanem fel kell vértéznie a tanulókat – Nagy József felosztását követve – a személyes, a szociális és a speciális kompetenciákkal is; azaz nevelnie is kell (Szabó, 2000).

Fontos arra is felhívunk a figyelmet, hogy az ismeretszerzés és a képességfejlesztés nem állítható szembe egymással. Mái is érvényes az ókori bölcs mondása: „*Gondolkodás nélkül tanulni nem érdemes, ismeretek nélkül gondolkodni veszélyes*”. Azaz: amikor a képességfejlesztést előtérbe kell helyeznünk oktatásunkban, meg kell határoznunk azt az ismeretkört, amelyet az eddigieknél is szilárdabban kell elsajátíttatnunk a tanulóinkkal, hogy képességeiket eredményesen fejleszthessük (Szabó, 2000).

A képességfejlődés csak részben az ismeretsajátítás hozadéka, és ez a lényege ennek: a képességfejlődés garanciája nem az ismeretsajátítás, hanem a célirányos tevékenység. Ha ez a tevékenység a dolog jellege miatt az ismeretek állandó és folyamatos bővítése kell hogy legyen, akkor az a fontos, de ebben az esetben ez csak bizonyos képességek fejlődését vonja maga után (Chrappán, 1999).

A magyar közoktatás tradíciói, poroszos beállítódása az ismeret-központúságra ösztönöznek (Szabó, 2000; Chrappán, 1999). Az ismeretek prioritása a 21. századig még jellemzője volt az oktatásnak, hiszen nagyjából addig még tudni lehetett, hogy az iskolás gyerekeknek majdani felnőttként mit kell tudniuk. Azóta azonban egyre inkább olyan helyzetbe kerül az iskola, hogy nem képes megfogalmazni azt, hogy a diákoknak milyen ismeretekre lesz szükségük majd 20–40 év múlva. Ezért sem lehet a cél az egyre több ismeret megtanítása; sokkal inkább az aktuális ismeret megszerzésének és felhasználásának a képessége. A 20. századi magyar közoktatás napjainkig ismeretközpontú maradt (Szabó, 2000), s ezen ismeretközpontúság a 21. században is meghatározó.

A képességfejlesztés előtérbe kerülése már az 1980-as évek közepétől tetten érhető az oktatáspolitikában mind a közoktatás, mind a felsőoktatás szintjén is; s ennek, az utóbbi években megjelent bizonyítéka: KKK-k (képzési-kimeneti követelmények) megváltozása a tanulási eredmények mentén (tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség).

S végül, ha képességfejlesztésről beszélünk meg kell különböztetnünk mindenképpen az általános képességek és a speciális képességek (képesség)fejlesztési folyamatát csakúgy, mint ahogy külön kell kezelnünk a képességek fejlesztésének látens és manifeszt funkcióit is.

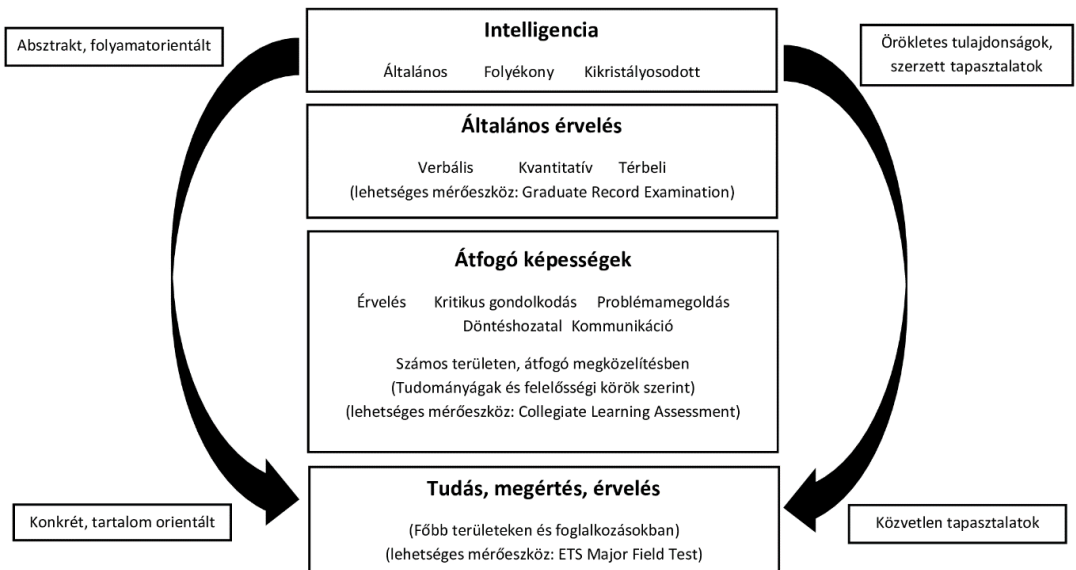
1.2.2. Felsőoktatási eredményesség

A témakör vizsgálata kapcsán nem tekinthetünk el a felsőoktatási eredményesség fogalmától sem. Hiszen a társadalmi hasznosság, a képzések bevétele, fejlesztő hatása szorosan összefügg ezen fogalommal. Eredményesség alatt érthetjük a tanulmányokban való továbbhaladást (Pusztai, 2013), de jelentheti ez a munkaerő-piaci elhelyezkedést is (Czakó et al., 2008; Fábri, 2009; Derényi, 2010; Varga, 2010; Polónyi, 2010) vagy egyes elképzelések szerint a hallgatóknak a felsőoktatási tanulmányok végére el kell érni a kognitív, szociális és személyes képességek egy bizonyos szintjét, azaz mérhető előrelépést kell tanúsítaniuk ezeken a területeken (Pusztai, 2013).

A felsőoktatás és a hallgatók eredményessége több dimenzióban vizsgálható. A gazdasági, társadalmi és etikai értelmezési tartományoknak megfelelően a felsőoktatásból kilépő hallgató a humán és a társadalmi tőke mellett a morális tudatosság megszerzése tekintetében mutatkozó gyarapodást könyvelhet el magának, s mindezekből levezethetők a hallgatói eredményesség belső mutatói, melyek a tanulmányi ágtól függetlenül mindenkre vonatkoztathatók (Pusztai, 2013).

Az eredményesség azonban a társadalmi hasznosság felől is megközelíthető. Az eredményesnek számító hallgató – egyéni és közösségi szinten is – értelmes és praktikus tevékenységnek tartja felsőfokú tanulmányait. Ennek egyik fontos dimenziója a diplomás pályára való felkészültség érzése, amit leginkább a hallgatónak a munkába álláshoz és a munkához való viszonya szemléltetheti, azaz a tanulmányok hasznosulása és hasznosítása (Fényes et al., 2015).

1. ábra. Felsőoktatási tanulási eredmények



Forrás: Shavelson, 2007 és Pusztai, 2016

A tanulmányi eredményesség mérése összetett feladat, Shavelson (2007) a felsőoktatási tanulási eredményeket a következő módon (1. ábra) összegezve, rávilágít arra, hogy azok egymással kapcsolatban állnak, s komplex mérésük annak ellenére is problematikus, hogy az egyes területek mérése lehetséges (Malmos–Revákné Markóczi, 2016).

Európában a Lisszaboni Nyilatkozatban fogalmazódott meg az, hogy a felsőoktatás eredményességet a gazdasággal és a kibocsátott hallgatók munkaerő-piaci versenyképességével kapcsolatban kell vizsgálni (Malmos–Revákné Markóczi, 2016).

S megfogalmazásra került a mérés alapját képező 8 alapvető kompetencia is, amely a következőket jelenti:

1. számtani műveletek elvégzése és írás-olvasás képessége
2. matematikai, természet- és műszaki tudományos alapkompentenciák,
3. idegen nyelvek
4. információs és kommunikációs technológiai készségek és azok alkalmazása
5. a tanulás megtanulásának képessége
6. társadalmi készségek
7. vállalkozó szellem
8. általános kulturális jártasság (Kiss, 2010)

A tanulási eredmények mérése Európában elsősorban a kimeneti mutatók mentén történik, s alapvetően azon az elven alapul, hogy a tanulás eredménye, azaz a tudás, ismeret, kompetencia hasznosulása, hasznosíthatósága a munkaerőpiacról ítéltető meg. Ezen az elven működik például Magyarországon a 2005-ös felsőoktatási törvény óta kötelező Diplomás Pályakövetési Rendszer is. De ezen rangsoroknak igen nagy hálózata és mutatórendszere létezik (Malmos–Revákné Markóczi, 2016).

A felsőoktatásban a képzések egyik alapvető célja a társadalmi igényeknek és szükségleteknek való megfelelés. Függetlenül attól, hogy a finanszírozás kérdését kizárólag az állam vagy az egyén hatáskörébe helyezzük, a képzés érdekeltjeitől, résztvevőitől jogos elvárás az, hogy a képzés használható, eredményes, a diploma értékes, konvertálható legyen, azaz legyen társadalmi-gazdasági haszna.

Minden újonnan indítandó felsőoktatási képzés bevezetése előtt valamennyi felsőoktatási intézmény tájékozik a képzési igényekről, ugyanakkor nem szabad a képzés sikerét semmiképpen sem a belépő hallgatói létszám vagy a kiadott diplomák számában mérnünk, hiszen az nem fejezi ki az elsajátított tudás egyéni (és társadalmi) hasznosulását.

1.2.3. Hozzáadott érték

A hozzáadott érték bár mint fogalom alapvetően egy közgazdaságtani kategória, a 21. században a multidiszciplinaritás és a mérhetőség, értékelhetőség univerzalizálásának hozadékaként az oktatásban is egy igen elterjedt és gyakran használt kategóriává vált. Maga az oktatás hozzáadott értéke az oktatás valamennyi színterén jelenvaló, leginkább a mérések (iskolai, intézményi, tudás és kompetenciamérések... stb.) nyomán terjedt el és vált meghatározóvá. Alapját képezi olyan kiterjedt rendszereknek is, amelyek

az intézményi rangsorok létrehozásban elsődlegessé váltak. Rodgers (2016) a felsőoktatás hozzáadott értékét is e gazdasági szempontok mentén közelíti meg, amely szerint a fogalom a hallgató felsőoktatási belépéskori, valamint a végzést követő 5 évben elért jövedelme közti különbség nyomán kalkulálható, vagyis a hozzáadott értéket a diplomák nyomán szerezhető elérhető jövedelem alapján rangsorolhatjuk.

A hozzáadott érték a felsőoktatásban csakúgy, mint az oktatás alsóbb színterein is, a belépéskori állapothoz viszonyított értéktöbbletet méri az intézményből kilépő hallgatók esetén. Azaz legszűkebben azt határozza meg, hogy az adott intézményben folytatott tanulmányok milyen hallgatói többletet eredményeztek, s ez a többlet mekkora és miben rejlik, azaz mely területet, kompetenciakört érinti. (Ujj, 2020) A szakirodalom (Aldridge–Rowley, 1998, Oldfield–Baron, 2000, Kelsey–Bond, 2001, Arambewela et al., 2005 idézi Ujj, 2020) a felsőoktatási többlet meghatározásakor nagyon széles értelmezési keretet ad, mégis leginkább két útját látjuk kibontakozni az e területhez tartozó kutatásoknak: a fejlődési elméleteket és az intézményi hatás elméleteket (Braxmair, 2012). Míg a fejlődési elméletek az egyénben végbemenő fejlődést vizsgálják, azaz a képzés hatására bekövetkező belső változás mibenlétét kutatják, addig az intézményi hatás elméletei a változás folyamatára és okaira helyezik a hangsúlyt. Az elméletek azonban egyetértenek abban, hogy maga a hatás a hozzáadott érték. Ez megjelenhet a tudás egészében vagy kifejezheti a kompetenciák összességét, azonban minden esetben mérésen alapul, amely a be- és kilépés közötti teljesítményben, annak különbségében rejlik (Braxmair, 2012).

Abban tehát valamennyi elmélet egyetért, hogy a hozzáadott érték nem más, mint egy többlet, azonban a többlet mibenléte tudásban, megszerzett képességekben, készségekben vagy egyéb tényezőkben is megjelenhet. Amennyiben az egyes intézmények vagy képzések hozzáadott értékét szeretnénk meghatározni, vizsgálatokat kell végeznünk, optimális esetben a hallgató képzésbe lépéskori és annak befejezésekor történő teljesítményére irányulóan, kompetenciáit, képességeit, stb-t mérjük, a két méréspontban mutatkozó különbség az, amiben a hozzáadott érték megragadható. Már itt is jól látható az, hogy ez a mérés milyen jelentős eltéréseket eredményezhet, hiszen maga a mérés rengeteg nehézséget rejt magában, akár arra gondolva, hogy a hallgatók belépő teljesítményei, alapképességei, tudása már erősen szelektált az intézmény- és szakválasztásban csakúgy, mint a hozzáadott értéket létrehozó folyamat, legyen az tanulás, képességfejlesztés vagy „csupán” a környezet (infrastrukturális, de akár szellemi és szolgáltató közeg) fejlesztő hatása is másképp hat az eltérő belépési teljesítményű hallgatók esetén. Ha a hallgatói elkötelezettséget is e szempontok közé emeljük (intézménnyel, tanárokkal, közösséggel) még több változót tudunk az elemzésbe bevonni (Braxmair, 2012).

Bár a hallgatói eredményesség elméleteinek egy csoportja az eredményesség egyértelműen determináló tényezőjeként a származási család társadalmi-gazdasági státuszát tekinti (Róbert, 2000; Pusztai, 2009; 2016), s a belépéskori mutatókhoz képest a változást ennek tulajdonítja, míg az intézmények hozzájárulását a hallgatói teljesítményhez elenyésző mértékűnek tartja. Ez azonban más elméletek, s a kötetben bemutatott vizsgálatok nyomán is jól látható, hogy nem tekinthető elhanyagolható mértékűnek, azaz mindenképpen a hozzáadott értékekhez való hozzájárulások jelentős részét képezik az intézményi hatások.

Az elméletek egy csoportja a hozzáadott értéket a hallgató személyiségében bekövetkező változásként értelmezi (Pusztai, 2016), s intézményi hatáshoz köti, azaz intézményben zajló transzformációs folyamatról beszél, az intézmény fogalmát azonban tágabban határozza meg a korábbi intézményi elmülethez képest, hiszen idesorolandóként említi a képzési programot is.

Astin (1993) elméletén, amely a hallgatókon bekövetkezett változásokat az intézmények strukturális jellemzői által meghatározottnak tekintette, túl kell lépni, hiszen az intézményi hatás nem szorítható be a közvetlen és manifeszt hatások körébe, hanem attól tágabban értelmezendő.

Az intézményi hatás a legtöbb szakirodalmi összegzés nyomán (Ujj, 2020) is kijelenthető, hogy komplex problémakör, mert legalább annyira függvénye a korábban említett képzési programnak, mint a képzés valamennyi szereplőjének: hallgatónak, oktatónak, de függ az oktatáspolitikától s a társadalmi környezettől is.

A felsőoktatási intézményben töltött évek hatásában minden szereplőnek: az intézménynek, a hallgatónak, az oktatóknak, a képzési környezetnek is jelentős szerepe van, s nem rangsorolhatóak hierarchiába elsődlegességük okán. Ugyanakkor ezen hatásmechanizmusok a hallgató szocializációjával együtt zajló folyamatok, s több esetben egybemosódnak személyiségük életkori változásával, ugyanakkor ezen hatásmechanizmusok éppen ezért jelentős eltéréseket is mutatnak az egyes felsőoktatási intézmények között, vagy akár egy intézmény karai, képzései vagy hallgatói csoportjait tekintve is (Pusztai, 2016).

A felsőoktatási intézmények körében olyan standard mérőeszköz, amely a képzés eredményességet mérné, még igen rövid ideje van jelen, a hazai felsőoktatási intézményekben – bár történtek kísérletek kompetenciamérésre – országos, standardizált mérés és mérőeszköz még nem létezik. A nemzetközi mérések a CLA-t tekintik annak a mérőeszköznek, amely a felsőoktatásban résztvevő hallgatók olyan kulcskompetenciáit hivatott mérni, amely a munkaerőpiacon való elhelyezkedés szempontjából fontos, s ezek fejlődése fémjelzi az adott intézmény képzési eredményességét, azaz az intézményi hozzáadott érték meghatározásában jelentős funkciót tölthet be.

A Spelling-bizottság (A Jövő Felsőoktatása Bizottság) meghatározása szerint a CLA *„az egyik legátfogóbb országos szintű kezdeményezés annak mérésére, hogy a hallgatók valójában mennyit tanulnak a különböző felsőoktatási intézményekben”*, valamint, hogy *„a CLA elősegíti a bizonyítékon alapuló értékelés kultúrájának terjedését a felsőoktatásban”* (Klein et al., 2010). A CLA-t az Amerikai Főiskolák és Egyetemek Szövetsége a hozzáadott-értéket mérő közvetlen értékelés legjobb példájának nevezi, amelyet 2004 óta alkalmaznak. A vizsgálat nem egy feleltválasztáson alapuló teszt, hanem valós teljesítményt mérő feladatokat tartalmaz, azaz méri a hallgatók kritikus gondolkodását, elemző érvelését, problémamegoldó-képességét és írásbeli kommunikációs kompetenciáit.

Ezen teljesítmények valamennyi szakon jelen vannak, s minden felsőoktatási intézmény küldetésnyilatkozatának fontos elemei. Ugyanakkor nem méri az általános intellektuális képességeket, s az intelligenciát sem, csakúgy, mint a különböző tudományágak megértését vagy ahhoz kapcsolódó művelti tudást sem. Az elemzés egységének az intézményt tekintti, s céljaként az összegző értékelés adása fogalmazható meg, az intézmény egészének képzési és egyéb programjai által hozzáadott értékről adott

értékelés; ezáltal jelzést ad mind az intézmény képviselőinek (vezetők oktatók), mind hallgatóknak, a fejlesztésre szoruló kompetenciákról. A fő cél tehát az információ szolgáltatása, de sem az okokra, sem a megoldásokra nem kíván magyarázatot nyújtani; csupán egy, a hallgatók tanulásának fontos mutatói közül (Klein et al., 2010).

A CLA-t megbízható mérésnek tekintik a szakértők, holisztikus megközelítésű, s valószerű feladatokat felhasználva a hallgatók a valós helyzetekhez hasonlóan alkotják meg válaszaikat, s nem hallgatói beszámolókra támaszkodnak, hanem közvetlenül azt mérik, hogy mire képes a hallgató egy kognitív valóságghű feladat megoldás során (Klein et al, 2010).

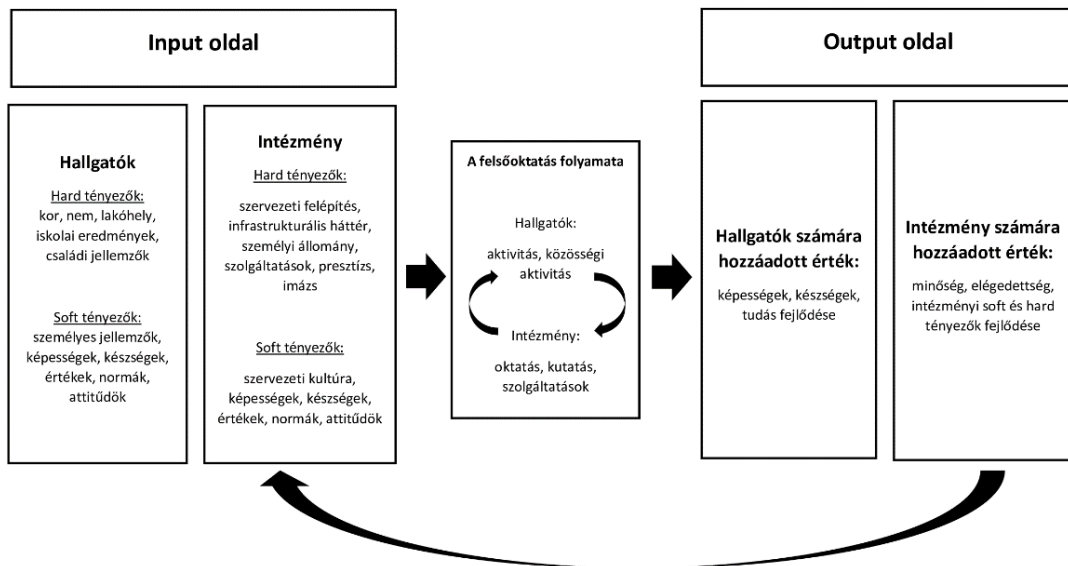
A felsőoktatás eredményességének mérésére és az eredményesség javítására projektek sokasága jött létre, a legismertebbek a CHEERS, REFLEX, HEGESCO, amelyek ugyan más-más aspektusból, de munkaerőpiacnak való megfelelést, a munkában elvárható kompetenciák fejlesztését és a gyakorlati képzés jelentőségét helyezték a középpontba (Malmos–Revákné Markóczi, 2016).

A témában a legnagyobb hatással a Tuning-projekt, majd az AHELO nemzetközi program volt. Míg az előbbi vizsgálatának középpontjába azt helyezte, hogy a munkaerőpiac milyen elvárásokat támaszt a frissen diplomázottak számára, azaz milyen képességekkel, készségekkel, attitűdökkel kell rendelkezniük a hallgatóknak az adott szak elvégzése nyomán. Szakított a korábbi tananyag és tanárközpontú szemlélettel és erősítette a hallgató és elsajátított tudás alkalmazhatóságának középpontba helyezését, csakúgy, mint az eredményesség mérésnek munkaerőpiachoz való csatolását is. Az AHELO a képzésben lévő hallgatók tudásának és készségeinek mérésére fókuszálva szintén az intézmények és képzések összehasonlítására törekszik. Tételesen kimondásra is kerül, hogy nem a végzettség, hanem a tudás és alkalmazhatóság lehet a kulcsa az eredményesség mérésének. A hozzáadott érték mérésekor a belépéskori és a végzéskori általános és szakmaspecifikus kompetenciákat méri.

Ugyanazon területeket számszerűsíti (pl. kritikus gondolkodás, analitikus érvelés ...), melyeket a korábban ismertetett CLA-mérésekben is a vizsgálatok fókuszának tekintettek. A vizsgálatosorozatot leginkább a műszaki és gazdasági területek hallgatóira alkalmazták, de jelentős következtetése e vizsgálatoknak az volt, hogy a hozzáadott érték mérhető, s alkalmas nemzetközi szinten is az intézményi összehasonlításokra, nem megfelelkezve arról, hogy a mindenki számára alkalmas mérőeszköz kialakítása, használhatósága nehézkes, hiszen a nemzetközi szinten kompatibilis, standard mérőeszköz összeállítása problematikus lehet (Malmos–Revákné Markóczi, 2016).

A hozzáadott érték vizsgálatának máig leginkább kidolgozott modelljét Hetesi és Braxmair (2011) fogalmazta meg pontosan. A modell alapjaként az a definíció szolgál, hogy a felsőoktatás egy szolgáltatás, amely két szereplő: a hallgató és az intézmény közös munkáján alapulva hoz eredményt, ebben a folyamatban mindkét fél erőforrásaival együtt van jelen, s a folyamat során, amelyet a szerzők konfliktusos-együttműködéses felhasználásnak neveznek, jön létre az eredmény, amely a befektetések és felsőoktatási munka megtérülésében ragadható meg (Braxmair, 2012).

2. ábra. A felsőoktatás hozzáadott értékének Braxmair-féle modellje



Forrás: Braxmair, 2012 és Pusztai, 2016

Az input oldal hallgatói és intézményi területén meg kell különböztetni soft és hard tényezőket, míg előbbieket nehezen megfogható tulajdonságokban: személyiség jellemzőkben, képességekben, normákban, attitűdökben öltenek testet hallgatói oldalról; addig a hard tényezők az egyértelműen besorolható alapvető tulajdonságokat jelenítik meg, mint kor, nem, lakóhely, iskolai eredmények.... Ugyanez intézményi szinten a következő, míg a soft elemek: a szervezeti kultúra, a képességek, készségek, értékek és normák; addig a hard tényezők a szervezeti felépítés, infrastrukturális háttér, humán állomány, oktatási, kutatási, szolgáltatási tevékenység, imázs stb. A felsőoktatási folyamatban ezen tényezők együttesen hatnak és visszahatnak egymásra, ez az, ami az eredményességet és a hatékonyság megítélését befolyásolja. Hiszen van, amikor a hatás–ellenhatás kiegyenlítődik, míg van, amikor valamely résztvevő felé eltolódva az elégedettséget jelentősen befolyásolja.

A folyamat eredménye lehet csak a többlet, a hozzáadott érték, amely mindkét szereplőnél megjelenik. „A hozzáadott érték a hallgató esetében annak képességei, készségei, tudása, értékei, szemlélete fejlődésében, míg az intézmény esetében főként a minőség megítélésén, az elégedettség szintjén keresztül ragadható meg. Amennyiben az intézmény minél több területen képes a fejlődési lehetőségeket biztosítani, továbbá minél nagyobb az együttműködési készség a hallgató és az intézmény között, annál nagyobb lesz a hozzáadott érték, továbbá minél nagyobb a befektetés a két fél részéről, annál nagyobb lesz a megtérülés mindkettejük számára” (Braxmair, 2012).

Ennek nyomán azt mondhatjuk, hogy a hozzáadott érték mindkét szereplőre hatást gyakorol, míg egyik esetén a személyes fejlődés mellett az elhelyezkedési és mun-

kálatói megítélést befolyásolja, addig a folyamat másik szereplőjét tekintve, azt fejlődésre ösztönzi. (Barxmair, 2011).

Braxmair és Hetesi (2011) kiinduló tételeiket is megfogalmazták a modellhez, amely a hozzáadott érték vizsgálatainak alaptételeiként tekinthetők, s így módon a könyv alapjául szolgáló vizsgálatok háttérét jelentik:

1. A felsőoktatási intézmények szolgáltatási tevékenysége a hallgatók fejlődéséhez vezet, ezt az értéknövekedést holisztikus értelemben kell megközelítünk.
2. Az értéknövekedés nem egyenlő tudásnövekedéssel, attól komplexebb, többdimenziós megközelítést igényel: jelenti a szocializáció olyan területeit is, mint a tanulmányi és közösségi életben való aktív részvétel, a kulturális és egyéb szolgáltatási lehetőségek igénybevétele, a kapcsolati hálók kiépítése, az értékrend, a követett normák formálódása.
3. A felsőoktatási tevékenység hatékonysága egyaránt függ a hallgatókat leíró egyéni és társadalmi jellemzőktől és az intézmény karakterisztikáitól.
4. A hozzáadott érték két szereplő, a hallgató és az intézmény közös tevékenységének eredménye. Mindkét fél fejlődésének alapja egy olyan folyamat, mely során a hallgatók és az intézmény közötti interakciók jellegének, minőségének, intenzitásának és hosszának kiemelt szerepe van. Minél több területen képes az intézmény fejlődési lehetőségeket biztosítani, továbbá minél nagyobb az együttműködési készség a hallgató és az intézmény között, annál nagyobb lesz a hozzáadott érték.
5. Minél nagyobb a befektetés a hallgató és az intézmény részéről, annál nagyobb lesz annak megtérülése is.
6. A folyamatban a minőség ingadozik, megítélése változik két fél szempontjából.
7. Az erőfeszítések minőségi kimenete csak hosszútávon értelmezhető.
8. A hozzáadott érték megítélése visszahat a szolgáltatási folyamat bemeneti oldalára.

1.2.4. A vizsgálatok

Mindezen elméleti előzmények nyomán az a cél vezette a kötetben bemutatott vizsgálatokat, hogy kövessük volt hallgatóinkat a képzésük hasznosulásában és hasznosításában, személyiségük változásában a képzés hatására. Vonjunk mérleget a tekintetben, hogy a képzésben résztvevő és az azt sikeresen teljesítők életpályájához milyen hozzájárulást adott a képzés.

A Dunaújvárosi Egyetem, korábban Dunaújvárosi Főiskola, 2000-ben vált önálló felsőoktatási intézménnyé. Az intézmény fő profilja a műszaki (gépészeti és anyagtudomány), az informatikai tudományág és a hozzájuk kapcsolódó kutatások területe. A 2000-es évek első évtizedének során mind az egyetemi képzések, mind a hallgatók száma jelentősen megnőtt. Nemzetközi kapcsolatok, valamint angol nyelvű képzések révén pedig a környező országokból érkező diákokon túl, ázsiai, afrikai, sőt dél-amerikai hallgatók is bekerültek az egyetem vérkeringésébe. Az intézmény által 2013-ban indított HASIT-projekt (Hallgatói Sikeresesség Támogatása) a hallgatói lemorzsolódás

kontrollálásával, a szakmentori rendszer fejlesztésével, a tantárgyi programok átdolgozásával és az online tanulási lehetőségek fejlesztésével igyekezett a lehető legteljesebb módon támogatni hallgatóit (uniduna.hu). Az intézmény 2016-ban alkalmazott tudományok egyetemévé vált, amelynek alapja a főiskolai múltból fakadóan a gyakorlatorientált képzési portfólió, amely a duális partnerek, ipari, vállalati képzőhelyek segítségével elsősorban a helyi és regionális igényeken alapul.

Az intézményben jelentős szerepet tölt be a beiskolázási tevékenység csakúgy, mint a hallgatók monitorozása, a bennmaradás ösztönzése, s a piacképes diplomához, végzettséghez való eljuttatása, melyről többféle módon és csatornán gyűjt visszajelzéseket a Dunaújvárosi Egyetem. A hozzáadott érték vizsgálata e hármas nézőpont mentén történt a kötetben megjelenített vizsgálatokban, amely nem ad teljes lefedettséget a témakörben, csupán ízelítőül szolgál annak kutatására, hogy a téma milyen sok szempontból megragadható, s a hozzáadott érték egyéni és intézményi gyakorlata milyen sok lehetőséget ad számunkra.

A képzések hatásának bemutatása több korábbi, egymástól elszigetelt vizsgálat eredményein alapulva elsősorban a képzőhely: a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központja és jogelődjei által folytatott képzésekre fókuszál. A képzések széles spektrumot ölelnek fel, mind képzési szintjükben, mind hallgatói létszámában, hiszen a viszonylag nagy populációt jelentő Pedagógiai asszisztens OKJ-s képzéstől az Andragógia alapképzési szakon át valamennyi terület megjelenik, csakúgy, mint a kisebb létszámot jelentő Pedagógiai értékelés és mérés tanára MA szak is.

Vizsgálatokban a képzés során elért eredményeket, mind a hallgatók, mind az intézmény szempontjából igyekszünk értékelni, s a legfontosabb eredményünkre a munkaerő-piaci és személyes hozzáadott értékekre igyekszünk a figyelmet irányítani.

1. táblázat. A tanulmányban ismertetett vizsgálatok összegzése

Vizsgálati oldal	Vizsgálat témája
Input	Elsőéves hallgatók a Dunaújvárosi Főiskolán – Rezilienssé válni
Input	Belépés a tanárképzésbe: pályaalakmassági vagy felvételi?
Folyamat	Középpontban: a lemorzsolódás
Folyamat	A teljes körű online oktatás első tapasztalatai hallgatói és oktatói szempontból
Output	A Dunaújvárosi Főiskola a DPR-vizsgálatok tükrében
Output	A pedagógia és a pedagógusok szolgálatában: A Pedagógiaiasszisztens-képzésen végzett tanulók pályakövetése

Vizsgálati oldal	Vizsgálat témája
Output	„Egy képzés kezdetei”: a felsőfokú szakképzésben résztvevő hallgatók helyzetének, a képzéshez való viszonyának és kompetenciáinak vizsgálata
Output	Adalékok az andragógus képzésen résztvevők képesség- és készségfejlődéséhez
Output	A mérés-értékelés mestereivé váltak

Forrás: Saját táblázat

Ahogy az 1. táblázatban jól látható, a kötetben az „input elemek” felől haladunk az „output elemekhez”, azaz olyan hallgatói kutatásokkal indul vizsgálatsorozatunk, amelyek a belépéshez kapcsolódó méréseket jelentik, majd következnek a folyamat közbeni vizsgálódásaink a lemorzsolódási kutatások és elemzések sokaságával, s a jelenkor online-oktatáshoz kapcsolódó vizsgálatával, végül a különböző szakjainkon végzett hallgatók visszatekintő elemzéseit mutatjuk be.

A vizsgálataink legfőbb területei a következők voltak:

- hallgatók értékpreferenciái,
- attitűdjei,
- a képzéshez való viszonyuk,
- a motivációik,
- az intézménnyel való elégedettségük,
- a szakma iránti elhivatottságuk,
- az intézmény utáni tanulmányaik,
- a személyes életútjuk,
- a szakhoz, az intézményhez való kötődésük.

A felsőoktatási eredményességre, a hozzáadott értékre irányuló vizsgálatainkban, csakúgy mint az elméletekben a pedagógiai értékrend a meghatározó, a gazdasági (anyagi) és az akadémiai (tudás, ismeret) elemeken túlmutatva, vagyis más szerzők (Ceglédi et al, 2016) konklúzióival egyetértve azt mondhatjuk, hogy egy-egy képzés, speciális képzési, tehetséggondozási gyakorlata, azaz a felsőoktatás fejlesztő potenciálja az elsődleges, vagyis, hogy ez *„milyen mértékben képes a hallgatók hozott tudását, képességeit gyarapítani, értékrendjét, attitűdjét megváltoztatni, fejleszteni; az akadémiai, diszciplináris, szakmai vagy társadalmi követelményekhez igazítani”*.

Ily módon mindkét fél, azaz Braxmair modelljének (2012) mindkét szereplője: hallgató és felsőoktatási intézmény is részesül hozzáadott értékből, azaz kijelenthetjük, hogy a hozzáadott érték intézményi hatásai a hallgatókban, míg a hallgatók hatásai az intézményben, s az őket körülvevő társadalomban is megjelenik (Pusztai, 2012).

A BEMENET MÉRÉSEI

„Az oktatás az útlevelünk a jövőbe, hiszen a holnap azoknak készül, akik ma felkészülnek rá.”
(Malcolm X)

A bemeneti mérések körében két vizsgálat került kiemelésre: mindkettő a belépő hallgatók felől közelít. Míg az első az input-oldal hallgatói és intézményi tényezőit is vizsgálja, arra helyezi a hangsúlyt, hogy a Braxmair (2012) által megfogalmazott hard és soft tényezők együttesen hogyan alakítják a belépő hallgatók helyzetét, felsőoktatási viszonyait, hogyan tudják segíteni a rezilienssé válást a felsőoktatásban. A második vizsgálat a felsőoktatási képzések egy jelentős nagyságrendjét megjelenítő képzéstípus-hoz: a tanárképzéshez kapcsolódik, arra keresve a választ, hogy van-e helye és szerepe a felvételi vizsgának az e képzésbe való bejutás esetén. A felvételi, az alkalmasság kérdése a pedagógusképzésben évtizedes viták tárgyát képezve az input tényezőkre helyezi a hangsúlyt, de megfogalmazódik az is, hogy ennek mérése a folyamat közben, vagy a kilépés előtt is helyénvaló lehet. E kutatás, az elméleti elemzésével ugyan kilép a Dunaújvárosi Egyetem vizsgálataiból, de gyakorlati példáján keresztül mégis szorosan kötődik az intézmény vizsgálataihoz.

2. ELSŐÉVES HALLGATÓK A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLÁN – REZÍLIENSSE VÁLNI

3. BELÉPÉS A TANÁRKÉPZÉSBE: PÁLYAALKALMASSÁGI VAGY FELVÉTELI?

2. ELSŐÉVES HALLGATÓK A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLÁN – REZÍLIENSSE VÁLNI

2.1. BEKERÜLÉS A FELSOÓKTATÁSBA

Életünk egyik meghatározó lépése lehet a felsőoktatásba való bekerülés. Az egyetem vagy főiskola, ahová belépünk, nemcsak tanulmányaink, választott professzióink szempontjából meghatározó, hanem az önállóság, az önálló döntések, az önálló életvitel és szokások kialakulásának az időszaka is.

Kutatások sora bizonyítja, hogy ezt a folyamatot mely tényezők és hogyan tudják befolyásolni, ahogyan arról is számtalan elemzés készült, hogy a különféle személyiségjegyekkel rendelkezők ezt hogyan viszik véghez. (Smith, 2008)

A továbbtanulási folyamat nemcsak a szak, hanem az intézmény megválasztása is, azaz fontossá válik, hogy a leendő hallgatók tanulmányaikat a lakóhelyükön vagy esetleg más városban szeretnék folytatni. Ha az otthonuktól távol eső helyen tanulnak, akkor kollégiumban, vagy albérletben fognak-e élni, stb... Ilyen és ehhez hasonló kérdések nyomán azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatásba belépés felfogható egy stresszel teli életeseménynek, amely pozitív hatásai mellett számos új kihívást is teremthet. A döntések meghozatala nem egyszerű, s maga a döntés is egy új, nehezebb szakasz elindítója lesz, hiszen elkezdődik a sorozatos alkalmazkodás, vagyis megindul az alkalmazkodás folyamata.

Az, hogy hogyan illeszkednek be a hallgatók több tényezőtől is függhet: Nyitottak vagy inkább befelé fordulók; hogyan zajlott eddig a közösségbe illeszkedésük (óvoda, iskola), mennyire alkalmazkodóak, hogyan tolerálják az újdonságokat, változásokat; milyen a problémamegoldó képességük stb.

A hozzáadott érték ebben az esetben tehát együttesen alapul az intézményi hatásokon – legyenek azok akár hard (kollégium, lakhatási körülmények), akár soft (mentorálás) tényezők – és a hallgatói válaszokon, amelyeket szintén együttesen alakítja a hard (pl. társadalmi-gazdasági helyzet) és soft tényezők (stressztűrés, alkalmazkodás) sora.

2.2. VIZSGÁLAT AZ ELSŐÉVESEK KÖRÉBEN

2.2.1. *A vizsgálat célja*

A kutatás célja az volt, hogy feltárjuk mindazon tényezőket, amelyek a Dunaújvárosi Főiskola elsőéves hallgatóinak alkalmazkodását meghatározzák, vagy befolyásolják. A vizsgálat előzménye egy azonos célú vizsgálat a litvániai Kauno Kögépiskolájában, ahol a Műszaki Kar hallgatóinak adaptációs képességeit kutatták (Marcinkevicienė, 2012). Ezért is feltételeztük, hogy függetlenül az országtól, a kultúrától vagy a felsőoktatási intézménytől, alkalmazkodni mindenhol nehéz, de szükséges.

2.2.2. *A vizsgálat módszere*

A vizsgálat során a kérdőíves módszert használtuk, a kérdőíveket online formában valamennyi elsőéves hallgató számára elérhetővé tettük egy webes felületen. Tehát nem vettünk a hallgatókból mintát, a teljes populáció lekérdezésére törekedtünk.

A vizsgálat során használt kérdőív a Kauno Kögépiskola vizsgálatában használt kérdőív adaptálása volt (Marcinkevicienė, 2012), nemcsak lefordítása, hanem a helyi sajátosságokhoz való igazítása is. A kaunasi kérdőívben voltak olyan kérdések, amelyek a dunaújvárosi intézményben nem voltak relevánsak, a két felsőoktatási intézmény rendszerének eltérése okán.

A kérdőív – felépítését tekintve a demográfiai kérdéseken túl –, az alábbi struktúrába rendezhető:

1. A hallgatók viszonya a tanulási környezethez.
2. Az alkalmazkodás pszichoszociális tényezői.
3. Az alkalmazkodás legfőbb akadályai.

A kérdőív válaszainak feldolgozásához az SPSS for Windows programot használtuk.

A tanulmányban csupán a legfontosabb összefüggések bemutatására kerül sor.

2.3. SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK

Az alkalmazkodás kapcsán az egyik legalapvetőbb fogalom, amelyet kutatásunk középpontjába állítottunk: a reziliencia fogalma volt. E fogalom még kevésbé épült be a magyar szakmai nyelvezetbe, pedig a nyugati (különösen angol nyelvű) szakirodalomban hosszú évek óta és jelenségek széles körére használatos. Jelen vizsgálat során ugyan nem a mai értelemben vett rezilienciával foglalkozunk, hanem sokkal inkább alkalmazkodóképességet értünk alatta, amelyet a stressztűrési-kezelési dimenziója mentén használunk. Az elméleti alapok tekintetében azonban az eredeti fogalmat is igyekszünk definiálni

A fogalomnak egységes, általánosan elfogadott definíciója nem létezik. Masten (2002), a téma egyik jelentős kutatója a fogalom definiálására két kritériumot tart nélkülözhetetlennek:

- az illető egyén jól elboldogul az életében,
- jelenleg vagy korábbi időszakban nagy mértékű rizikónak vagy nehézségeknek van/volt kitéve.

Masten (1997) és kutatócsoportja szerint a reziliencia a sikeres alkalmazkodás folyamata, képessége vagy kimenete, a kihívást jelentő vagy fenyegető körülmények ellenére. A rezilienciára mint egyfajta hétköznapi mágiára tekint, amely elérhető célként jelenik meg a legtöbb esetben. Az alkalmazkodási folyamat kulcsfontosságú az ő olvasatában. Azokat tartja a fejlődést leginkább károsító folyamatoknak, melyek az alapvető emberi alkalmazkodási folyamatok normatív működését veszélyeztetik. Az alapvető emberi alkalmazkodási rendszereket a következőkben határozza meg: a kötődési kapcsolat, az egyén tanulási és problémamegoldási képessége, önszabályozó rendszereinek működése, énhatékonysága, a család rendszerének működése, a tágabb közösség szerveződése, vallási és kulturális hagyományok (Masten, 2002).

Más szerzők más módon definiálják a reziliencia fogalmát. A Nemzetközi Reziliencia Projekt definíciója szerint olyan emberi képességet értünk alatta, ami lehetővé teszi egy személynek, csoportnak vagy közösségnek, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a különféle megpróbáltatások károsító hatásait (Grotberg, 1995, lásd Masten 2002).

Skehill tanulmányában arra utal, hogy a kutatók többsége, akik a kérdéssel foglalkoztak, megegyeznek abban, hogy a fogalom bizonyos kimenetekkel írható le, leginkább a mentális egészséget és a szociális szférát illetően (Békés, 2002).

Békés (2002) szerint a reziliencia *„rugalmas ellenállási képesség, azaz valamely rendszernek – legyen az egy egyén, egy szervezet, egy ökoszisztéma vagy éppen egy anyag-fajta – azon reaktív képessége, hogy erőteljes, meg-megújuló, vagy akár sokkszerű külső hatásokhoz sikeresen adaptálódjék.”*

Olvasatában a reziliencia a káros hatásokkal szemben megnyilvánuló azon képesség, ami az egyént alkalmassá teszi kompetenciájának növelésére, melyhez minden erőforrását aktivizálnia kell, beleértve a biológiai, pszichés és környezeti forrásokat is. A káros, vagy negatív körülmények spektruma igen tág, lehetnek biológiai rendellenességek, de akár a környezet által támasztott krónikus, sűrű, súlyos, kevésbé súlyos akadályok is. Nincs olyan környezet, ahol ne állna fenn az egyént fenyegető veszélyhelyzet, ezért inkább a fenyegetettség intenzitásában és mennyiségében van eltérés.

Összességében elmondható, hogy a reziliencia definícióiban vannak közös pontok. Minden szerző kiemeli a kedvezőtlen körülmények, nehézségek vagy rizikótényezők meglétét. Rizikómentes vagy alacsony rizikójú környezetben és/vagy körülmények között rezilienciára nincs sem lehetőség, sem szükség.

A reziliencia a rizikónak kitettségén alapul, s nem annak elkerülésén. Ilyen helyzetben az egyén kialakít egy rá jellemző megküzdési módot, amely, ha sikeresnek bizonyul, alkalmazható lesz jövőbeli helyzetekben is. Elfogadott nézet ezen felül a kompetencia megléte, a kedvező fejlődési kimenetek, a megfelelő szintű alkalmazkodás és beilleszkedés, az életkornak vagy fejlődési fázisnak megfelelő fejlődési feladatok betöltésének képessége.

Jól látható, hogy a fogalom alkalmazható arra a vizsgálódási területünkre is, amely a felsőoktatásba belépő hallgató alkalmazkodását kutatja. Hiszen a kutatásunk középpontjában mindazon tényezők álltak, amelyek megkönnyíthetik a főiskolai hallgatók alkalmazkodásának tényezőit, segíthetik őket ebben a folyamatban, valamint lerövidíthetik az alkalmazkodás időtartamát. A vizsgálatunk során arra kerestük a választ, mely személyiségjegyek, képességek, s milyen tanulási környezet hozza létre a jól alkalmazkodó hallgatót.

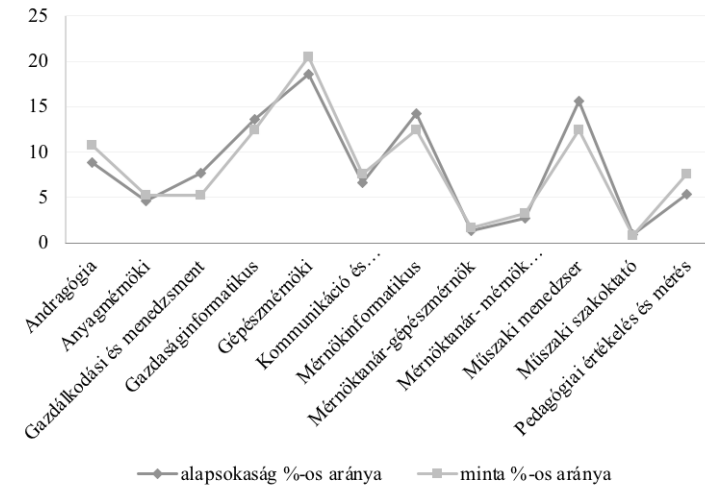
2.4. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

2.4.1. Alapadatok

A Dunaújvárosi Főiskolára a 2012–13-as tanévben 442 fő elsőéves hallgató lépett be. Vizsgálatunkkal valamennyi hallgatót felkerestünk, de a kérdőíveket 268 fő, azaz a teljes alapsokaság 60,6%-a töltötte ki.

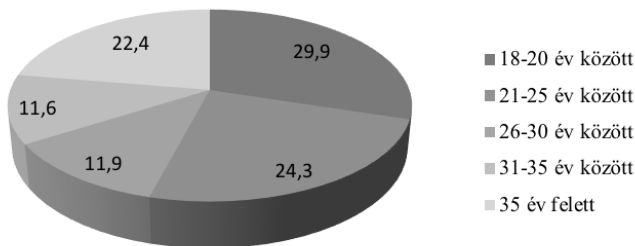
A minta szakok szerint megoszlása, azonban csak minimális eltérést mutat (3. ábra) az alapsokaság szakos megoszlásától, ezért az adatok feldolgozásában súlyozásra nem volt szükség. (3. ábra)

3. ábra. Az alapsokaság és a minta viszonya



A megkérdezett hallgatók életkori megoszlásukat tekintve, leginkább 18 és 20 év közöttiek voltak. (4. ábra)

4. ábra. Életkori megoszlás

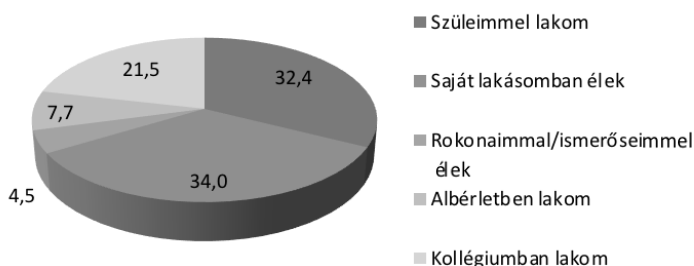


Képzésük finanszírozási formáját tekintve 67,3 %-uk államilag finanszírozott és 32,7%-uk költségtérítéssel tanulmányokat folytatott. Kb. fele-fele arányban nappali és levelező tagozatosak voltak. 43,7%-uk volt nő és 56,3%-uk férfi.

Az anyagi helyzetüket tekintve a válaszadó hallgatók 28,9%-ának – saját bevallásuk szerint – nem voltak anyagi problémáik, 66,7%-uknak a minimális szükségletekre voltak elegendők csupán a forrásaik és 4,4%-uknak a minimális szükségletekre sem volt anyagi fedezetük.

Tanulmányaik alatt a megkérdezett hallgatók 1/3-a saját lakásban élt – ők zömmel a levelező tagozatos hallgatók voltak. Míg a nappalisok leginkább szüleikkel laktak, de a hallgatók közül minden 5. (21,5%) kollégista volt. (5. ábra)

5. ábra. Tanulmányok alatti lakhely



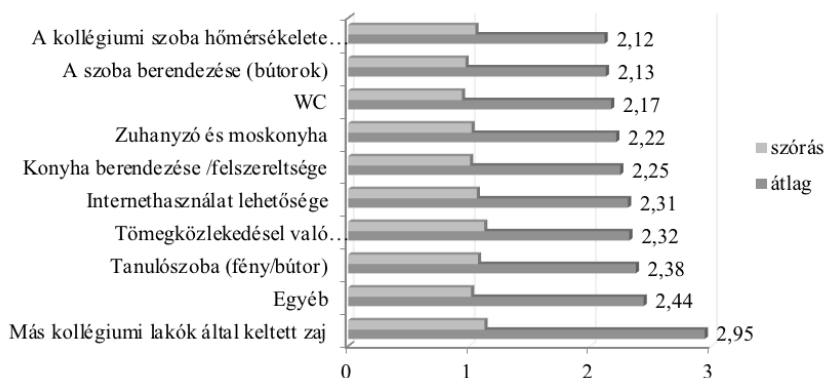
A tanulmányaik előtti lakhelyüket tekintve 54,4%-ban városokban, 18,3%-ban megyeszékhelyen és 6,9%-ban fővárosi lakók voltak, s mindössze 24,4%-uk élt falvakban.

2.4.2. Tanulási környezet és alkalmazkodás

A tanulási környezethez való alkalmazkodás, a tanulmányunk alatti lakóhelyhez való alkalmazkodással kezdődik és a tanulmányi (főiskolai) környezettel a fizikai (tantermi, felszereltségi), valamint a szellemi (oktatói) környezettel mérhető leginkább. Így e kérdéscsoportban ezen tényezőket vizsgáltuk.

A kollégista hallgatók (N=53) a kollégiumi életkörülményeket is értékelték. Leginkább elégedettek a szoba hőmérsékletével, berendezésével, felszereltségével voltak, míg legkevésbé elégedettek a más kollégisták által keltett zajjal, illetve olyan egyéb tényezőkkel voltak, mint rendezvények zaja vagy a kollégium fekvéséből adódó utcai zajok. (6. ábra, 2. táblázat)

6. ábra. A kollégiumi életkörülmények értékelése

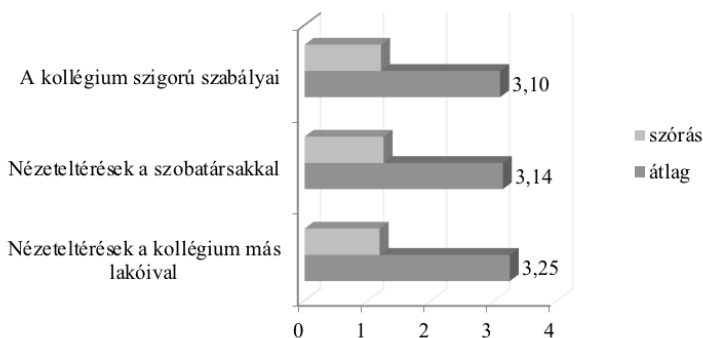


2. táblázat. A kollégium élet részletes értékelése

	1 Nagyon jó	2 Jó	3 Közepes	4 Rossz	5 Nagyon rossz
Tömegközlekedéssel való megközelítése / városi közlekedéssel való összeköttetése	26,9	31,2	32,3	2,2	7,5
A kollégiumi szoba hőmérséklete télen (hideg/meleg)	36,6	24,7	32,3	3,2	3,2
A szoba berendezése (bútorok)	30,1	34,4	31,2	1,1	3,2
Konyha berendezése / felszereltsége	28	29	36,6	3,2	3,2
WC	26,9	35,5	34,4	0	3,2
Zuhanyzó és mosókonyha	30,1	28	35,5	3,2	3,2
Tanulószoa (fény/bútor)	24,7	29	34,4	7,5	4,3
Internethasználat lehetősége	26,9	28	37,6	2,2	5,4
Más kollégiumi lakók által keltett zaj	12,9	16,1	45,2	15,1	10,8
Egyéb	23,7	19,4	50,5	2,2	4,3

A válaszadó kollégisták szerint a legnagyobb probléma, ami miatt nem tudtak alkalmazkodni az új környezethez mégis a kollégium szigorú szabályai voltak (7. ábra); csakúgy, mint a kaunasi főiskolán (Marcinkevicienė, 2012).

7. ábra. A kollégiumi élet legnagyobb problémái



Az első évben a kollégista hallgatók 12,1%-ának (míg a Kauno Kolegiján 6%-uknak!) kellett lakóhelyet változtatnia. S hogy mi volt ezen lakhelyváltoztatásnak az oka?

Leginkább a szobatársakkal való nézeteltérések, valamint olyan egyéb okok, mint konfliktusok a kollégiumban lakó évfolyam- és csoporttársakkal, de az is motiválta az elköltözéseket, hogy a barátaikkal akartak együtt lakni a megkérdezettek. (3. táblázat, 8. ábra)

3. táblázat. A lakóhelyváltoztatás okainak részletes elemzése

	1 Nagyon egyetértek	2 Egyetértek	3 Egyet is érték meg nem is	4 Nem értek egyet	5 Egyáltalán nem értek egyet
A kollégium szigorú szabályai	9	11,5,	39,7	7,7	32,1
Nézeteltérések a szobatársakkal	15,4	9	39,7	5,1	30,8
Nézeteltérések a kollégium más lakóival	10,3	9	42,3	7,7	30,8
Más kollégiumi lakók által keltett zaj	11,5	9	42,3	7,7	29,5
Magas kollégiumi díj	9	10,3	41	9	30,8

	1 Nagyon egyértétek	2 Egyértétek	3 Egyet is érték meg nem is	4 Nem érték egyét	5 Egyáltalán nem érték egyét
Barátokkal akartam lakni	11,5	10,3	41	9	28,2
Jobb közlekedés	7,7	10,3	39,7	10,3	32,1
Egyéb	10,3	12,8	42,3	6,4	28,2

8. ábra. Ha lakóhelyet kellett változtatnia a tanulmányok ideje alatt, mi volt az oka?



Az új tanulási környezethez való alkalmazkodás a megkérdezettek szerint könnyen ment (57,3%), s csak 17,7%-uknak volt nehéz, míg 25,5%-uknak nehézséget okozott, de sikerült legyőznie azokat.

Az alkalmazkodás folyamata, időtartamát tekintve 49,4%-uknak majdnem egy hónapot tett ki, 1–2 hónapnyi volt ez az időtartam 26,3%-uknak, 2–3 hónap 10,6%-uknak. S csak a fennmaradó 10,7%-nak tartott ez a folyamat hosszabb ideig. Viszont találtunk egy olyan kis csoportot (3,1%-nyian vannak), akik egyáltalán nem tudtak alkalmazkodni. Ugyan nem sok hallgatót jelentenek, de fontos lenne megismerni mindazokat a problémákat személyesen, amelyek feltárhatják az ő alkalmazkodási nehézségeiket. Ez a kérdés a kaunasi hallgatók esetén is felmerült (Marcinkeviciéné, 2012).

Sajnos nem találtunk semmiféle szignifikáns összefüggést sem aközött, hogy valaki a tanulmányai alatt kivel/kikkel él együtt és aközött, hogy milyen hosszú az alkalmazkodás időtartama, sem a tanulmányokat megelőző lakóhellyel kapcsolatban.

2.4.3. Az alkalmazkodás nehézségei és segítői

A kutatásunkban fontos kérdésként merült fel az, hogy azon hallgatóknak, akiknek hosszabb időt vett igénybe az alkalmazkodás, s nem is ment könnyen, azaz nehezen alkalmazkodók voltak, ki segített e folyamatban.

A megkérdezett hallgatók véleménye szerint a legnagyobb segítséget – 53,1%-ban – egyértelműen a felsőbb évfolyamos hallgatók adták, míg jelentős, de ettől mégis alacsonyabb említésszámot (13,1%-ot) kaptak, mind a tanulmányi előadók, mind a tanárok. A rektor, rektorhelyettes, szakfelelős és a tanszéki/intézeti adminisztrátorok nem játszottak nagy szerepet a problémamegoldásban a tanulmányok kezdetén. E kérdésre másként reagáltak a hallgatók a kaunasi főiskolán, ott a tanulmányi rendszer eltérő sajátosságai miatt, bizonyára az információ-áramoltatás is jelentős különbségeket mutat.

A következőkben arra kértük a hallgatókat, hogy értékeljék és véleményezzék a DF tanulási környezetét. A megkérdezettek szerint a legtöbb probléma az órarenddel van, túl sok az előadások közötti szünet, nehéz átjelentkezni egyik szakra a másikra; elégedetlenek voltak még az önkéntes és egyéb szociális munkába való bekapcsolódás lehetőségeivel és közepesen ítélték meg a menzát, valamint a tanárok által rendelkezésre bocsátott tanulási segédleteket. (9. ábra, 4. táblázat)

Elégedettek voltak a főiskolai internethasználat lehetőségével, a tantermek technikai felszereltségével, a laborokkal és számítógépes termekkel is; valamint azzal, hogy már első évtől rengeteg tanórán kívüli tevékenységet kínál a Főiskola. E téren meg kell jegyeznünk, hogy Főiskolánkon nagy múltra tekint vissza a hagyományőrzés, melynek rendezvényei adják a tanórán kívüli tevékenységek jelentős részét.

4. táblázat. A DF tanulási környezete

	1 Nagyon egyértérek	2 Egyértérek	3 Egyet is érték meg nem is	4 Nem értek egyét	5 Egyáltalán nem értek egyét
A tanterekben elég hely van a hallgatók számára	34,2	47,7	16,1	1,3	0,7
A tantermek technikailag felszereltek	33,6	49	16,1	0,7	0,7
A számítógépes termekben van elég hely a munkához	26,8	44,3	22,8	5,4	0,7

	1 Nagyon egyetértek	2 Egyetértek	3 Egyet is érték meg nem is	4 Nem értek egyet	5 Egyáltalán nem értek egyet
A könyvtárban a képzési programhoz/szakhoz elegendő szakirodalom áll rendelkezésre	28,9	43,6	20,8	2,7	4
Lehetőség van internet-használatra Főiskolán	50,3	38,9	9,4	0	1,3
A tanárok elkészítik és rendelkezésre bocsájtják a tárgyak tanulásához szükséges szakirodalmakat	24,8	39,6	32,2	2	1,3
Modern laboratóriumok vannak Főiskolán	30,2	43,6	24,8	0,7	0,7
Az időbeosztás/órarend megfelelő	16,8	31,5	38,3	10,7	2,7
Az órarendben az előadások között túl nagy szünet van	10,7	9,4	27,5	32,2	20,1
Nem keletkezik hiány/lemaradás, ha az egyik szakról a másikra átjelentkezik	10,7	22,1	55,7	6,7	4,7
A felsőbbéves diákok elegendő információt tudnak nyújtani a tanulmányokról	24,2	40,3	29,5	4,7	1,3
Van étkezési lehetőség (menza)	24,8	46,3	20,8	4	4
Már első évtől lehetőség van bekapcsolódni a tanórán kívüli tevékenységekbe	28,2	40,3	28,9	1,3	1,3
Lehetőség van részt venni önkéntes/szociális munkában	18,1	37,6	38,3	3,4	2,7

9. ábra. Véleményezze a DF tanulási környezetét!



Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a hallgatók alapvetően pozitívan ítélték meg az új tanulási környezetet.

Vizsgálatunkban azt is kutattuk, hogy a hallgatók valójában rendelkeznek-e elegendő információval tanulmányaikkal kapcsolatban. A megkérdezettek 23,4%-ban igent, 60,6%-ban többnyire igent válaszoltak, azaz több mint 80%-uk rendelkezik elegendő információval, viszont 16%-uk nem, azaz közel minden 6. hallgatónk információhiányos tanulmányait illetően.

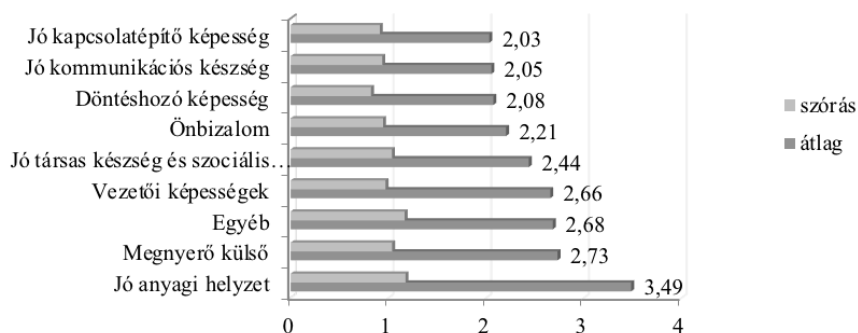
A következőkben arra kerestük a választ, hogy milyen személyes tulajdonságok segítették a megkérdezett hallgatókat a tanulási környezethez való alkalmazkodásban.

A válaszaikból azt láttuk, hogy elsősorban a jó kapcsolatépítő és jó kommunikációs készség az, amely ezt segíti, illetve hozzájárul a jó alkalmazkodáshoz a döntéshozó képesség és az önbizalom is. Amitől teljesen elhatárolódtak válaszaikban a hallgatók, az az, hogy a jó anyagi helyzetnek lennie erre befolyása és a megnyerő külsőt sem sorolták ezen segítő tulajdonságok közé. (10. ábra, 5. táblázat)

5. táblázat. Alkalmazkodást segítő személyes tulajdonságok

	1 Nagyon egyértétek	2 Egyértétek	3 Egyet is érték meg nem is	4 Nem érték egyét	5 Egyáltalán nem érték egyét
Jó kommunikációs készség	32,2	38,4	21,9	6,8	0,7
Megnyerő külső	15,1	21,2	43,2	16,4	4,1
Vezetői képességek	11	33,6	37,7	14,4	3,4
Önbizalom	22,6	45,2	24	5,5	2,7
Döntéshozó képesség	22,6	52,7	21,2	1,4	2,1
Jó anyagi helyzet	7,5	9,6	33,6	25,3	24
Jó kapcsolatépítő képes- ség	32,2	38,4	24,7	3,4	1,4
Jó társas készség és szociális munkában való részvétel	18,5	36,3	33,6	6,2	5,5
Egyéb	18,5	21,9	43,2	5,5	11

10. ábra. Milyen személyes tulajdonságok segítették a tanulási környezethez való alkalmazkodásban?



A személyiségjegyeket faktoranalízisnek vetettük alá, amelynek nyomán 3 csoport rajzolódott ki élesen:

- a „jól alkalmazkodó” csoport a következő jegyekkel rendelkezett: önbizalommal, döntéshozói készségekkel, jó kommunikációs képességekkel és vezetői készségekkel;

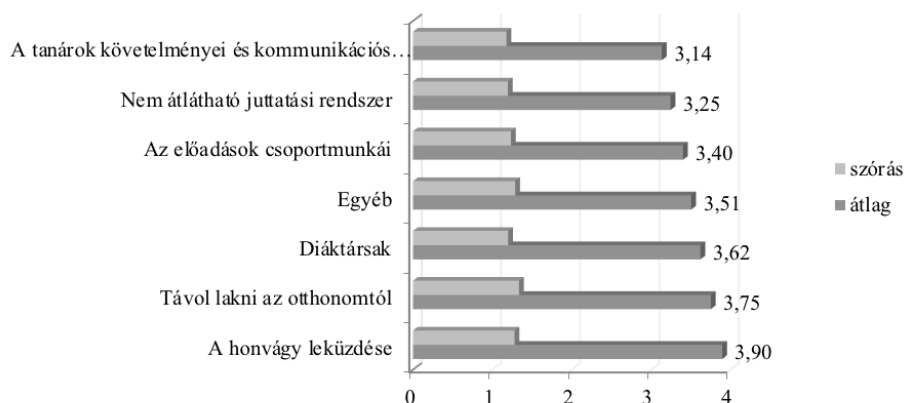
- a második, a „nehézségekkel alkalmazkodók”: jó kapcsolatépítő és társas készségekkel rendelkeztek;
- míg a harmadik a „nehezen vagy egyáltalán nem alkalmazkodó” típus: jó anyagi helyzetűek és megnyerő külsejűek, valamint olyan egyéb tulajdonságokkal rendelkezők, mint a céltudatosság vagy a humorosság.

Amikor arra kerestük a választ, hogy mi volt a Főiskolához való alkalmazkodásban a legnehezebb, a tanárok követelményeit jelölték meg elsőként, majd ezt követte a nem átlátható juttatási rendszer és harmadikként a tanulmányi feladatok. Ami kisebb gondot okozott az alkalmazkodásban az a honvágy, a távollét és a diáktársak mint esetleges problémaforrások – a megkérdezett hallgatók szerint. (11. ábra, 6. táblázat)

6. táblázat. Az alkalmazkodás nehézségei

	1 Nagyon egyetérték	2 Egyetérték	3 Egyet is érték meg nem is	4 Nem érték egyet	5 Egyáltalán nem érték egyet
Az előadások csoportmunkái	9,6	13,7	24,7	30,8	21,2
Nem átlátható juttatási rendszer	8,2	18,5	32,2	22,6	18,5
A tanárok követelményei és kommunikációs stílusuk	8,9	21,9	30,1	24,7	14,4
Diáktársak	7,5	9,6	23,3	32,2	27,4
Távol lakni az otthontól	8,9	11	17,8	20,5	41,8
A honvágy leküzdése	8,2	6,8	17,1	22,6	45,2
Egyéb	11	5,5	37	15,1	31,5

11. ábra. Mi volt a Főiskolához való alkalmazkodás során a legnehezebb?



2.4.4. Tanulmányi eredményekkel való elégedettség

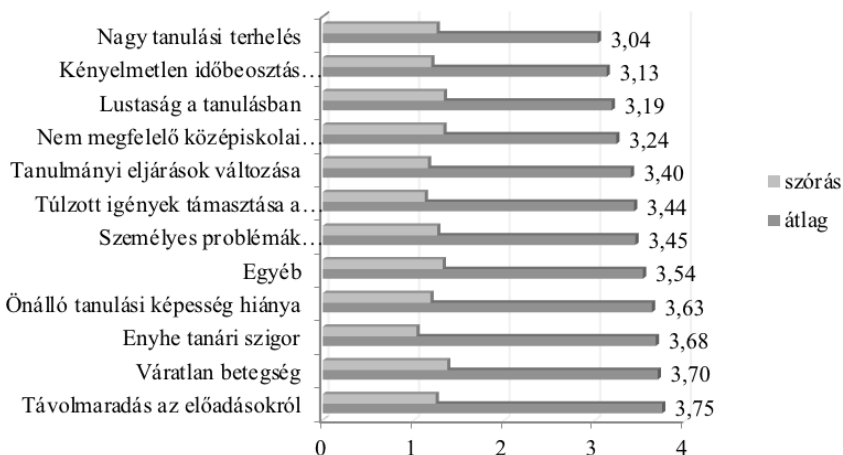
A következőkben a tanulmányi eredményeikre is rákérdeztünk, arra, hogy elégedettek-e a megszerzett érdemjegyekkel vagy sem. A válaszadó hallgatók 47,3%-a elégedett volt saját tanulmányi munkájával, annak eredményével; míg 13,7%-uk egyáltalán nem, közepes álláspontot képviselték 39%-kal azok, akik szerint az eredményeik jobbak is lehetnek volna.

Hogy mi akadályozta őket a jobb tanulmányi eredmények elérésében? A hallgatók szerint elsősorban a nagy tanulási terhelés, a rossz időbeosztás volt az ok, valamint a saját lustaságuk, de idesorolták a nem megfelelő középiskolai felkészítést is. Kevésbé játszott szerepet a tanulmányi eredményben megítélésük szerint az, hogy távolmaradtak az előadásokról vagy betegek voltak, vagy az a tény, hogy egyes oktatók kevésbé szigorúak voltak velük. (12. ábra, 7. táblázat)

7. táblázat. Akadályok a jobb tanulmányi eredmény elérésében

	1 Nagyon egyetérttek	2 Egyetérttek	3 Egyet is érték meg nem is	4 Nem érték egyet	5 Egyáltalán nem érték egyet
Nagy tanulási terhelés	12,7	21,8	31,7	16,9	16,9
Kényelmetlen időbeosztás (órarend)	9,2	22,5	29,6	23,2	15,5
Tanulmányi eljárások változása	7	14,8	28,2	31	19
Nem megfelelő középis- kolai felkészítés	11,3	21,1	23,9	19,7	23,9
Önálló tanulási képesség hiánya	4,9	13,4	25,4	26,1	30,3
Túlzott igények támasztá- sa a vizsgán	4,9	13,4	37,3	21,8	22,5
Enyhe tanári szigor	3,5	7,7	30,3	34,5	23,9
Távolmaradás az előadá- sokról	5,6	12	23,2	20,4	38,7
Lustaság a tanulásban	12,7	20,4	24,6	19,7	22,5
Váratlan betegség	10,6	10,6	18,3	19,7	40,8
Személyes problémák (kapcsolatok)	9,2	12	31	20,4	27,5
Egyéb	10,6	7,7	34,5	12	35,2

12. ábra. Mi akadályozta meg a jobb tanulmányi eredmény elérésében?



Különbség mutatkozott abban is, hogy a tanulmányi eredményeikkel elégedett hallgatók és az azzal elégedetlen hallgatók milyen okokat tulajdonítottak az első féléves eredményeiknek. Az elégedetlenek szerint: a túlzott igények a vizsgán, a nem megfelelő középiskolai felkészítés és a rossz órarend volt az oka az ő nem megfelelő tanulmányi eredményeiknek. Míg az elégedettek szerint a tanulmányi eredményeket legjobban a személyes problémáik, a nagy tanulási terhelés, s a saját lustaságuk okozhatta.

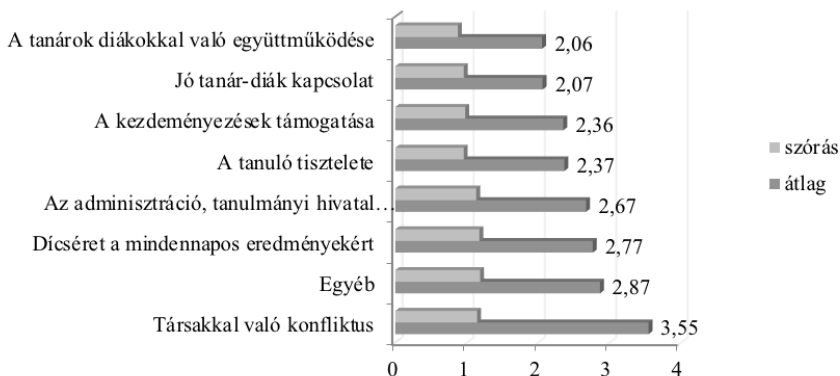
S végül arra is kerestük a választ, hogy a főiskolai jó közérzetükre mely tényezők hatottak?

E kérdésben leginkább a tanárok diákokkal való kapcsolatának fontosságát emelték ki, a jó tanár–diák viszonyt, azt, hogy kezdeményezéseiket támogassák és tiszteljék őket mint tanulókat. A társakkal való konfliktus is befolyásoló szereppel bírt, de az előbbi tényezőkhöz képest sokkal kisebb volt szerepe. (13. ábra, 8. táblázat)

8. táblázat. A főiskolai közérzetre ható tényezők

	1 Nagyon egyértétek	2 Egyértétek	3 Egyet is érték meg nem is	4 Nem értek egyét	5 Egyáltalán nem értek egyét
Jó tanár–diák kapcsolat	29,7	44,2	18,8	4,3	2,9
A tanárok diákokkal való együttműködése	26,1	50	17,4	5,1	1,4
Társakkal való konfliktus	5,1	12,3	30,4	26,8	25,4
Az adminisztráció, tanulmányi hivatal segítsége a személyes problémákban	16,7	29	31,2	16,7	6,5
A tanuló tisztelete	17,4	42	29,7	8	2,9
A kezdeményezések támogatása	18,8	40,6	30,4	6,5	3,6
Dicséret a mindennapos eredményekért	14,5	29	32,6	13	10,9
Egyéb	14,5	19,6	44,9	6,5	14,5

13. ábra. Becsülje meg, hogy az alábbiak hogyan hatottak a főiskolai jó közérzetére!



Arra a megállapításra jutottunk – csakúgy, mint a kaunasi vizsgálatban –, hogy az alkalmazkodás folyamatának kulcsszereplői nemcsak a diáktársak lehetnek, vagy a Főiskola fizikai tanulási környezete (tantermek, laborok stb.), hanem a tanulási környezet egyik legfontosabb szereplője, a tanár is. A tanár–diák viszony meghatározza azt, hogy mennyire válhat egy hallgató rezilienssé, azaz mennyire tud a nehézségek árán is egy jól alkalmazkodó, vagy azok nélkül kompetens személyé alakulni.

Azt is meg kellett állapítanunk, hogy az alkalmazkodási folyamat jól kezelhető, irányítható, s kedvező tanulási környezet teremtésével felgyorsítható, sikeressé tehető a főiskolai hallgatók számára.

2.5. ÖSSZEGZÉS

A rezilienciát vizsgáló szerzők leginkább a különböző kimenetek teljesülése vagy nem teljesülése alapján ítélnék meg egyéneket vagy közösségeket reziliensként vagy nem reziliensként. Masten (1997, 2002, 2003) és munkatársai három csoportot különítettek el:

1. Reziliensnek azokat tekintették, akik a korábban említett elboldogulás és magas szintű rizikó vagy nehézségek kritériumainak megfeleleltek.
2. Rosszul alkalmazkodók azok, akik a reziliens csoporthoz hasonló szintű nehézségekkel küzdöttek vagy küzdenek, de az elboldogulás terén kevésbé sikeresek.

3. A harmadik csoportot a kompetens fiatalok jelentik, ők szintén jól boldogulnak (a reziliens mintához hasonlóan), de a rizikó vagy nehézségek szintje az életükben csekély mértékű.

A reziliens és kompetens csoport életében több erőforrás állt rendelkezésre, illetve hatékonyabban voltak képesek ezeket az erőforrásokat felhasználni rosszul alkalmazkodó társaiknál.

A rosszul alkalmazkodó csoport nemcsak kevesebb erőforrással rendelkezik, hanem inkább hajlamos a negatív érzelmek átélésére és stresszre, mind abban az értelemben, hogy saját akcióik révén inkább kerülnek stresszes helyzetekbe, mind pedig rosszabbul reagálnak a stresszként megélt kihívásokra.

Önértékelésük alacsonyabb szintű kompetens és reziliens társaikhoz képest. A reziliens csoport felnőttként is magasabb szintű kompetenciával rendelkezik a rosszul alkalmazkodókhoz képest, közülük viszont néhányan képesek voltak életük menetének alapvető megváltoztatására a felnőttkor küszöbére érve. Ők felnőtt életükben sokkal inkább jellemezhetőek voltak a siker és kompetencia terminusaival, a reziliens és kompetens csoportokhoz hasonlóan. (Masten, 1997, 2002, 2003)

Vizsgálatunk pontosan rámutatott a 3 körvonalazódó csoportra, hiszen kimutatható volt, hogy vannak a megkérdezettek között:

- olyan hallgatók, akik alkalmazkodtak, de nehézségek árán, ők a reziliensek;
- találtunk nem, vagy csak nagy nehézségek árán alkalmazkodókat is – ők a rosszul alkalmazkodók;
- s voltak, akik könnyen és jól alkalmazkodtak, ők a kompetensek csoportja.

A rezilienciának van bizonyos ára is. Néhány vizsgálat nagyon precíz kimutatta, hogy a reziliens fiatalok, akik naponta kénytelenek megküzdeni az őket érő hátrányokkal és nehézségekkel, a belső distressz jeleit mutatják (Masten, 1997). Masten (1997, 2003) kutatása a kambodzsai polgárháborút túlélte és az Egyesült Államokba menekült fiatalok vizsgálatáról remek példája ennek. Az otthon elszenvedett háborús körülmények a normál emberi tapasztalatokon túlmenő szintű nehézségeket és kegyetlenségeket jelentettek. Szenvedtek a poszttraumás stressz szindróma tüneteitől, érzelmi zavarok jeleit mutatták, pl. rémálmaik voltak, nehézséget okozott a koncentráció, rémes emlékek törtek elő belőlük, kiegyensúlyozatlanságot mutattak, gyakran mérhetetlen szomorúságot éltek át. Ezzel egyidejűleg boldogultak az életben, továbbtanultak, barátokat szereztek, beilleszkedtek új környezetük-

be, új hazájuk elfogadott és sikeres polgáraivá váltak. Masten (2002, 2003) és más kutatók (Spaccarelli és Kim idézi Masten 2002.) a reziliencia meglétének fontos kritériumát látják az adott életkor, illetve fejlődési szakasz feladatainak megfelelő megoldásában és ellátásában.

Ezek a feladatok függenek az életkoron túl a szociális kontextustól, a történelmi időszaktól, amiben a gyerek él. Például iskolás gyerek halad a tanulmányaival, kijön a többi gyerekekkel és képes barátságokat kötni, követi az otthoni, iskolai és közösségi szabályokat (tanulmányi kompetencia, szociális kompetencia, magatartás). Serdülőknél több az intim barátság és magasabb fokú a tanulmányi teljesítmény, mint fiatalabb gyerekeknél. Ahogy az egyén egyre idősebbé válik, a kompetens viselkedés más területei lesznek egyre jelentősebbek. Serdülőkorban és azon túl így a romantikus kapcsolatokra vonatkozó és a munkával kapcsolatos kompetenciák értékelődnek fel.

A jó kimenetek elérésében, a rizikóval szembeni védőfaktorok biztosításában kiemelt szerep jut az iskolának és felsőoktatási intézményeknek is; különösen annak fényében fontos tekintetbe venni az iskola (oktatási intézmények – felsőoktatás) és a pedagógus (oktatók) szerepét, hogy a gyereket/tanulókat/hallgatókat fenyegető problémák (személyiségükből fakadó rizikók) az iskolába járók nagyon nagy százalékát érintik. A pedagógia, az oktatás eszközei, az iskola jól felépített és strukturált működése, a tanár személyre szabott figyelme és hozzáférhetősége sok esetben jelentheti a menekülés legfontosabb és talán egyetlen útvonalát bizonyos gyerekek/tanulók/hallgatók számára.

A legtöbb, amit egy oktatási intézmény adhat (függetlenül annak szintjétől és típusától) a 2000-es évek reziliencia-kutatásai szerint, az az önértékelés, öntudat, önérzet, annak átélése, hogy „képes vagyok” valamit megcsinálni. Masten (2002) szavaival zárva vizsgálatunkat, azt mondhatjuk, hogy: *„A reziliencia elérhető cél, amire törekednünk kell.”*

Vizsgálatunk alapján elmondhatjuk tehát, hogy a jól alkalmazkodó, stressztűrő hallgató egy olyan folyamat eredménye, amelyben mind a felsőoktatási intézmény, mind a hallgató aktív résztvevő; azaz együttes hozzáadott értékükről van szó.

3. BELÉPÉS A TANÁRKÉPZÉSBE: PÁLYAALKALMASSÁGI VAGY FELVÉTELI?

3.1. BEVEZETÉS A TANÁRKÉPZÉSBE TÖRTÉNŐ BELÉPÉS VIZSGÁLATÁHOZ

„A tanárképzés családok tömegét érinti és mozgatja meg; releváns a helyi-regio-nális politika számára is; befolyásolja az elhelyezkedést, a foglalkoztatottságot, a demográfiai folyamatokat, a szociális ellátást. A tanárképzés társadalmi ügy. Aki a tanárképzést reformálja, a hazai felsőoktatás egyik pillérét éri el és mozgatja meg.” (Kozma, 2009) A magyarországi felsőoktatásba felvételi vizsga nélkül lehet bekerülni, mely alól kivételt képez a tanárképzés. A tanárképzésbe való bejutást a felvételi vizsga pontszámai határozzák meg. A tanári mesterképzésre vonatkozó alkalmassági teszten túlmenően, a felvételi vizsga egy motivációs beszélgetést jelent a szakmai pl. mérnöktanári mesterképzésben.

A bemeneti (input) tényezők minden felsőoktatási intézmény és valamennyi hallgató számára megalapozzák a hozzáadott értékét, azt, hogy ezek determinisztikus vagy sztochasztikus elemei a folyamatnak – megoszlanak a vélemények, az elméleteket összegző fejezetekben már utaltunk rá; azonban hozzájárulásuk a folyamat egészéhez elvitathatatlan. Mindezen okok miatt került az input vizsgálatok közé a tanárképzés felvételi vizsgája. A legsikeresebb országok szelektálják a tanárképzésbe belépőket a felvételi vizsgákon, de a tanárképzés minősége valóban függ a felvételitől? Ennek járunk utána a következőkben.

3.2. PÁLYAALKALMASSÁGI VAGY MOTIVÁCIÓS BESZÉLGETÉS?

A Bologna-rendszer szerinti tanárképzésbe való belépés Magyarországon a pályalkalmassági vizsgát és/vagy (akár ennek részeként is) a motivációs beszélgetést jelenti a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők számára.¹⁷

3.2.1. Osztatlan tanárképzés: pályalkalmassági vizsgálat

Az osztatlan tanárképzésbe 2013-ban bevezetett pályalkalmassági vizsgálatokról az elemzések nyomán azt állíthatjuk, hogy sokkal inkább az alkalmatlanság kiszűrésére szolgálnak, s nem a nemzetközi gyakorlatban is használatos valós bemeneti szűrőt jelentik (Széll, 2014).

¹⁷ Az Nftv. szerint: A pedagóguspályára jelentkezőknek a felvételi eljárás keretében alkalmassági vizsgán kell részt venniük.

A pályaaalkalmassági vizsgálatok általában 3 fő elemet tartalmaznak: az előzetesen megírt motivációs levelet, amely alapján a jelentkezőkkel az adott intézmény 3 fős felvételi bizottságának tagjai beszélgetnek arról, miért szeretnének pedagógusként dolgozni, milyen elképzeléseik vannak a tanári szakmáról. Ezután választásuk van arra nézve, hogy egy konkrét nevelési helyzetet értelmeznek, véleményeznek egy pedagógiai témájú szöveg alapján, vagy egy szabadon választott, szintén pedagógiai témájú olvasmányról beszélgetnek a vizsgáztatókkal. Egészségügyi alkalmassági vizsga nincs, a jelentkezőknek mindössze egy nyilatkozatot kell kitölteniük arról, hogy nincs olyan betegségük, amely akadályozná őket tanulmányaik folytatásában, a tanítási gyakorlat elvégzésében. A pályaaalkalmassági vizsga melletti érvekkel a pedagógusképzés szakemberei között ugyan egyetértés volt, hiszen valamilyen bemeneti szűrő szükségessége indokolt volt, de igen hamar kiderült, hogy ezen vizsga alapján az elutasítások száma igen csekély (eduline, 2019). Az osztatlan tanárképzés szerinti első felvételi évben, 2013-ban összesen 1331-en jelentkeztek első helyen osztatlan tanári képzésre, közülük legfeljebb húszan kaptak „alkalmatlan” minősítést, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által megkérdezett vizsgáztatók döntő többsége pedig már akkor úgy nyilatkozott: szükség lenne kisebb vagy nagyobb változtatásokra (eduline, 2019).

A felvételi eljárás keretében zajló alkalmassági vizsgával kapcsolatos általános véleményeket nagymértékben befolyásolták azok az előzetes tapasztalatok, amelyeket az intézmények a korábbi években szereztek ezen a területen (Imre–Kállai, 2014). A tanárképzők számára ezért is jelentett szakmai kihívást a pályára való alkalmasság mérhetővé tételének kifejlesztése. Korábban a felsőoktatásban jelentkezőket a szóbeli vizsgákon lehetőség volt szűrni, kiválasztani, megismerni a képzés szempontjából, néhány tulajdonságukat feltárni, ezért is fogadták jó lehetőségként a felvételi vizsga lehetőségét. A módszerek közül a motivációs beszélgetés bizonyult a leginkább megfelelőnek, a szakirodalmi tájékozottság számonkérésére, a pedagógiai helyzetek elemzésére irányuló törekvések, bár próbálkozás szintjén helyenként megjelentek, nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A leendő hallgatókat inkább elrettentették, hiszen olyan ismereteket kértek számon, amellyel még nem rendelkeztek (Imre–Kállai, 2014).

3.2.2. Szakmai tanárképzés: Motivációs beszélgetés

A szakmai tanárképzés rendszere jelentősen átalakult a Bologna-rendszerre való átállás során, amely azért is okozhat problémát a képző intézmények számára, mert azok fő profilja nem a tanárképzés, hanem valamely szakmai alap- és mesterképzés. A képzések nem kezelhetők egységesen intézmény más képzéseivel együtt, s ez a szakmai tanárképzési rendszerben magában is kettősséget, különbséget hordoz. Hiszen a szakmai tanárok képzésével foglalkozó intézmények nappali tagozaton több helyen is visszaesést tapasztaltak a jelentkezésekben már a 2000-es évek közepén, vagy a legtöbb esetben a jelentkezők teljesen elmaradtak a nappali tagozatos jelentkezésektől, aminek oka lehet, hogy az addigi két diploma (szakmai és tanári) helyett a hallgatók csak egy (tanári) diplomát kaptak a képzés elvégzésének eredményeként. Ezzel szemben a mesterképzés iránt levelező tagozaton megnövekedett az érdeklődés. Ezen intézményekben

a levelező tagozaton megmaradt az osztott képzés, míg nappali tagozaton osztatlan képzésre álltak át (bár ez alig vagy el sem indult a későbbiekben).

A szakmai tanárképzésbe – a Bologna-rendszer szerinti indulásuk után – a mesterképzésekkel azonos módon felvételi vagy motivációs beszélgetések során kapott pontszámokkal lehet bekerülni. A felvételi kormányrendelet nyomán a képzésen előírt felvételi követelményeket és a rangsorolás módját a felsőoktatási intézmény saját szabályzatában határozza meg azzal a megkötéssel, hogy csak az a jelentkező vehető fel, akinek a pontszáma a meghatározott pontszám (100 pont) 50 százalékát eléri. Azaz a motivációs beszélgetések az intézmények hatáskörébe utaltak.

Magyarországon jelenleg mérnöktanár-képzést – a felvi.hu rendszerét áttekintve – a következő intézmények folytatnak: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Debreceni Egyetem, Dunaújváros Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Óbudai Egyetem, Soproni Egyetem, Széchenyi István Egyetem, Szent István Egyetem.¹⁸ Valamennyi intézmény a felvételi elbeszélgetést használja mint belépési szűrőt a pedagógusképzésbe jelentkezők vizsgálatára.

A motivációs beszélgetés legteljesebb leírását az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ meghatározásában találjuk: „A felvételi bizottság beszélgetés keretében győződik meg a jelölt alkalmasságáról, pontozza a jelentkező felkészültségét, és a pontszámok alapján javaslatot tesz a felvételre. A bizottság adatlapon rögzíti az elért pontszámokat. Az adatlap a motivációs beszélgetés dokumentuma.

A motivációs beszélgetés elsősorban a jelentkező pedagógiai attitűdjeinek megismerésére irányul, amelyek befolyásolják leendő diákjaihoz fűződő viszonyát, az oktatás más érintettjeivel – például a kollégákkal, a szülőkkel – való együttműködését, az iskolai konfliktusokhoz való hozzáállását. Lehetőség nyílik arra, hogy a jelentkező kifejtse a mérnöktanári tanulmányok felé orientáló indítékait, valamint megfogalmazza azokat a célokat és értékeket, melyeket pedagógusként követendőnek tart. A beszélgetés alkalmat teremt a jelentkező szakmai tapasztalatainak bemutatására és kitérhet a magyar oktatási rendszer működésével, problémáival kapcsolatos tájékozottságára is.”¹⁹ A felvételi beszélgetések segítségével az intézmény azt is megadja, hogy mely témakörökből és milyen típusú kérdésekkel szeretné a jelentkezőket kiválasztani. A főbb témakörök: a jelentkező műszaki, illetve pedagógiai érdeklődése, ismeretei (pedagógiai érdeklődés és érzék, szakmai tapasztalatok, oktatási tájékozottság,) e mellett a jelentkező általános műveltségét, tájékozottságát és személyiségét is vizsgálják (általános műveltség, anyanyelvi készségek). A felvételi során a témakörök mentén szituációs feladatokkal is találkozhatnak a jelöltek pl.: *Felháborodottan beront egy szülő az Ön tanítási órájára. Mit tenne a gyerekek előtt és a szülővel négy szemközt? A saját szakmájukat tekintve felmerülhet az is, hogy honnan tájékozódik a szakmájával kapcsolatos kérdésekről? vagy: Milyen iskolákból áll a magyar iskolarendszer? Melyik iskolába, hogyan lehet bejutni? Melyik iskola milyen végzettséget ad, és mire jogosít ez a végzettség? Általános műveltségi szinten: Milyen kulturális rendezvényen vett részt az elmúlt két évben? Hogyan értékeli? Milyennek kellene lennie a család, az iskola és a társadalom kapcsolatának?*

18 Az intézmények megnevezése a vizsgálat időpontjában, 2015-ben

19 http://tmpk.uni-obuda.hu/felvetelizok-jelentkezes_mester_kepzes.php

*Milyen problémákat lát jelenleg ezen a téren? vagy a kérdések között szerepelhet akár az is, hogy Milyen forrásokból gyarapítja általános műveltségét?*²⁰

A BME, a Dunaújvárosi Egyetem, a Soproni Egyetem, a Széchenyi István Egyetem mérnök-tanárképzéseinek leírása ettől kevésbé részletesen, csupán formailag írja le a beszélgetést.

A Nyíregyházi Egyetem témaköröket ajánl a beszélgetésre készülők számára, amelyek: Az oktatási rendszer és funkciói; Modern oktatási rendszer kialakulása; Az oktatási rendszerekben zajló változások; Az oktatási rendszer szabályozása; és szakirodalmat is javasol hozzá.

A Debreceni Egyetem a tanárszakos felvételiben nem tesz különbséget a szakmai tanárképzés és a közismereti tanárképzés között. 5 fő témakört és szakirodalmat jelöl meg a pedagógiai és pszichológia tárgyköréből: „1. A tanulmányban bemutatott gyermekfelfogások közül van-e olyan, amelyikkel rokon nézeteket vallottak az Ön tanárai vagy szülei? 2. Hogy látja, megfelelő-e a tanulmányban bemutatott program a tanórai fegyelemsértések kezelésére? Néhány mondatban értelmezze a konfliktusok (pszichológiai) sajátosságait! 3. Vesse össze eddigi iskolai tapasztalataival a tanulmányban leírtakat a tanárok és a szülők kapcsolatának problémáiról! 4. Az alábbi olvasmány ismeretében mi a véleménye, hogyan hasznosíthatók az iskola világában a nemzetközi teljesítménymérések eredményei! 5. Gondoljon vissza saját iskolai tapasztalataira! Milyen hatással volt az osztály összetételére a lakóhelyén élők iskolázottsága? Megítélése szerint milyen összefüggések mutathatók ki a tanulók iskolai teljesítménye és szociális háttere között?”²¹

A Szent István Egyetem pedig az osztatlan tanárképzésre való jelentkezéssel együtt kezelve adja meg a felvételi részeit, mint motivációs levél; a jelentkező céljainak bemutatása és a pedagóguspályával kapcsolatos elképzeléseinek, karrierterveinek ismertetése; valamint a felvételi bizottság által adott nevelési helyzetet (szituáció, konfliktus stb.) kell a felvételizőnek elemezni és a lehetségesnek vélt megoldási módokat bemutatni.

A látszólag egységes, de valójában heterogén, néhány esetben azt gondolhatnánk, hogy ad hoc jellegű magyar gyakorlati alkalmazások mellett érdemes megvizsgálnunk azt, hogy más országok tanárképzési gyakorlata hogyan viszonyul a jelentkezők szűréséhez, mihez köti a pedagógusképzésbe való bemenetet.

3.3. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS BEMENTI KÖVETELMÉNYEIRŐL

A nemzetközi gyakorlatban a pedagógusképzésben résztvevők szűrése több ponton, különféle vizsgákkal, pontszámításokkal és feladatokkal történik. Nemzetközi kutatások, összehasonlító elemzések vállalkoztak arra, hogy ezeket összemérjék, eredményességüket megítéljék, vagy csupán előnyeiket és gyakorlati hasznosságukat megítéljék. Ezen szűrések között több ország esetén találunk példát bemeneti, vagyis a

²⁰ http://tmpk.uni-obuda.hu/felvetelizok-jelentkezes_mester_kepzes.php

²¹ http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/hirek/felveteli_temakorok_ped_pszych_201702.pdf

képzés kezdeti szakaszán történő kiválasztási mechanizmusra. A bejutás feltétele leggyakrabban egy meghatározott iskolai végzettség birtoklása vagy valamiféle felvételi vizsga, esetleg egy interjún való részvétel, illetve ezek kombinációja. Kifejezetten vizsgajellegű szelekciót láthatunk például Malajzia, Szingapúr vagy Kína esetében (Pálvölgyi, 2014). Ez a szelekció lehet nemzeti szinten szervezett vagy kötődhet a tanárképző intézményekhez is, s az általuk kialakított rendben megvalósuló bemenetet jelenti; az bizonyos, hogy a világ legjobban teljesítő oktatási rendszereinek tartott szingapúri és finn rendszer is többlépcsős megközelítést használ, vagyis szűri a pedagógusképzésbe belépőket (Pálvölgyi, 2014).

A pedagógusképzés reformjai kapcsán, azaz a magyarországi pedagógusképzés fejlődési irányainak, lehetőségeinek kijelölésére, feltárára került néhány ország pedagógusképzési modellje, e tanulmányok a bemeneti tényezők feltárására is vállalkoztak (Falus, 2011).

A pedagógusképzésbe való belépést szűrő országok közül elsőként Angliát emeljük ki, ahol a változatos bemeneti rendszer úgy jelenik meg, hogy nagyfokú intézményi autonómia jellemzi a követelmények meghatározását (Rapos, 2011). A formális feltételek: érettségi, diploma, erkölcsi bizonyítvány mellett egy bemeneti interjú is megtalálható, amely a Magyarországon jellemző motivációs beszélgetésekhez hasonló; tartalmában a motivációs okok mellett, a tanári pályáról való elképzelések és a korábbi szakmai tapasztalatok dominálnak, de bizonyos képzési formáknál az alapvető szaktárgyi tudást is mérik és a pedagóguspályán elvárható attitűdöket is vizsgálják. Az angol oktatási rendszer támogatja a különböző tanulási utakat, amelyhez az online regiszter a teljes folyamatban támogató segítséget nyújt a tanárképzésbe belépni szándékozók számára.

A felvételi beszélgetés széles palettáját adja az angol pedagógusképzés a motivációs levéltől az elköteleződést, kommunikációs készséget mérő beszélgetésekig, az alapvető matematikai, helyesírási vagy akár IKT-teszteken keresztül a középfokú tanári végzettségre irányuló képzésekbe lépéskor történő tantárgyi tesztig. A személyes beszélgetéseket néhol csoportos feladatmegoldások váltják fel. Azt azonban elmondhatjuk, hogy jól szabályozott és dokumentált, pedagógiai szempontokat szem előtt tartó, bementi szűréssel van dolgunk.

A *finn* pedagógusképzés bemenete is igen erősen szelektál, amelynek legfőbb eszköze a felvételi. Vizsgálataikkal ugyanis azt igazolták, hogy a pedagógusképzés kulcsát maguk a jelöltek adják. A hallgatók tudása, személyes kiválósága, sokszínűsége, munkatapasztalata. A rendszer az alkalmatlanok kizárását meghatározó tényezőnek tartja (Kálmán, 2011). Az egyetemeken közös elektronikus felvételi rendszert hoznak létre és működtetnek, ez hozzájárul a közös szelektálási, tartalmi szempontok kialakításához is. Felvételi az alapképzésnél van, ami a mesterképzésre is belépőt jelent. S mivel Finnországban a pedagógus szakma a leginkább megbecsült szakmák közül való, igen kicsi lemorzsolódással és jó fizetéssel, így érthető, hogy egy többlépcsős felvételi rendszer az, amely meg tudja szűrni a belépőket. A kommunikációs és együttműködési készségek és a szakma iránti elköteleződést csak a tanulmányi teljesítmények után mérik, de a szaktárgyi teljesítmény is fontos, különösen a szakmai pedagógusképzés esetén. A korábbi szakmai tapasztalat is az előnyök közé sorolandó. A felvételi eljárás 2 szintjén a jelölt pedagógia szakirodalmi írásbeli vizsgát tesz, majd megfigyelt kísérleti tevékenységben

vesz részt, ahol leginkább a szociális és kommunikációs képességeit vizsgálják, ez után következik az interjú, amely a pálya melletti elköteleződést hivatott mérni. Az erős szelekcióra példa egy 2007-es eljárás, ahol a 600 jelentkezőből előbb 270 léphetett tovább, míg végül 80-an kerültek a képzésbe. Az eljárásba bekapcsolódnak a képzők mellett gyakorló pedagógusok is.

Svédországban a felvételi követelményei központilag meghatározottak, ebben az osztályzatok mellett az egyetemi képességtesztek, korábbi tanulmányok és munkatapasztalatok egyaránt megjelennek (Kálmán, 2011). A középfokú végzettség mellett meghatározott számú kurzusok elvégzését is előírják a felvételhez az intézmények. Mivel Svédországban is jelentős pedagógushiány van, így a bemenethez a korábbi tanulmányi eredmények beszámítását is lehetővé teszik.

A pedagógusképzési bemenet tartományi szinten szabályozott, s a német modell több ponton kontrollálja a pedagógusjelöltek alkalmasságát, leginkább a képzés különböző pontjain megtalálható gyakorlatok segítségével (Bikics, 2011). Kétféle bemenet létezik: a felsőoktatási bemenet, amely az érettségi vizsgán és a hozott pontokon alapul és a bemenet a pedagógusképzés tanárképző intézethez kötődő szakaszába, amely a diszciplináris államvizsgát jelenti elsősorban. Egyik szakaszban sem kötelező az alkalmassági vizsga, erről tartományi és felsőoktatási intézményi szinten döntenek. Az első szakaszban e vizsgák általános felsőoktatás-képességet, míg a másodikban pályaalkalmasságot mérnek.

A pályaalkalmassági vizsgálatok önszelekció és szelekció útján történnek. Előbbinél a hallgató önismerete és pályaismerete alapján döntenek el alkalmasságát. (E tanári karrier tesztek a pedagógiai érdeklődésre, személyiségjegyekre, terhelhetőségre irányulnak. Az eredmények alkalmazásában a tanácsadó szolgálatok is segítik őket.) A szelekció itt is az alkalmatlanság kiszűrését jelenti, mégpedig a képességek fejlettségére kíváncsiak az iskolai és iskolán kívüli teljesítmények nyomán. Ez utóbbi az érettségi, egyes tárgyak osztályzata, a képességmérő tesztek, személyiségtesztek, esszék, interjúk és előzetes szakmai tapasztalatok vizsgálata nyomán kerül feltárára és elbírálásra (Bikics, 2011).

Ausztriában az érettségi és szakmai érettségi vizsga mellett pályaalkalmassági vizsga is szükséges feltétel a pedagógiai főiskolákra való belépéskor. Egyetemeken esetén nincsen bemeneti vizsga. A pályaalkalmasság a személyes alkalmasság mellett a német nyelv szóbeli és írásbeli, tanításhoz szükséges ismerete mellett az egyes szakokhoz szükséges szakmai alkalmasságot is magába foglalja. pl., zenei vagy testi alkalmasság. Az alkalmasság megítélése egy workshop keretében történik, ahol a felvételizők először saját maguk alkalmasságát ítélik meg, ezt követi ennek kiértékelése személyes beszélgetés keretében (Nyikos Márta, 2011).

Olaszországban a bemenetet egy felvételi teszt jelenti, amely kiegészülhet szóbelivel vagy egy ezt helyettesítő írásbeli munkával (Mészáros, 2011).

Hollandiában nincs ugyan speciális felvételi vizsga a pedagógusképzésbe való belépéshez, csak azok számára szerveznek beszélgetést, akiknek nem megfelelő az előképzettségük, azonban a hallgatók szelekciója későbbre tolódva a tanulmányaik első éve után jelenik meg egy matematikai és nyelvi készségteszt formájában (Major, 2011).

Alkalmassági vizsgát az alkalmazott tudományegyetemeken vagy tudományegyetemen diplomát szerzők számára írtak elő, lehetővé téve az alternatív képzési utakon való pedagógusi végzettség megszerzését.

A bemeneti szűrések között az egyik legösszetettebb szűrést az USA tanárképzésbe való belépéskor találunk, mind a hagyományos tanárképzésben, mind az alternatív tanárképzésben egyaránt. A hallgatójelöltek több részből álló felvételi procedúrán esnek át, több fordulóban. Az alapidiplomás képzésekbe való belépéskor a jelentkező tanulási képességei, készségei, pedagógiai nézetei, attitűdjei és tapasztalatai az elsődlegesek; míg a mesterképzésben a szaktárgyi vagy pedagógiai alapidiploma feltétele mellett a nézetek, attitűdök, tapasztalatok szintén szerepet játszanak. Elfogadott a középiskolai bizonyítvány helyett egy 5 tárgyból álló alapvizsga vagy a felsőoktatási szűrőként használt SAT-on elért megfelelő eredmény is a belépés alapjának. A tanulmányi átlagok, eredmények mellett többféle belépési szűrő létezik; ezek a személyes esszé vagy motivációs levél (mi motiválta a pályaválasztásban, pedagógiai tapasztalatai vannak-e); interjú (az esszével azonos témakörökben), referencia levelek, sztenderdizált tesztek (Praxis I. teszt, azaz Szakmai Képzést Megelőző Vizsga). A mesterképzések esetén pedagógiai kurzusok is kötelezőek lehetnek a pedagógusképzésbe való belépés előzetes feltételeként, vagy szaktárgyi kurzusok is lehetségesek a középiskolai tanárnak készülők esetében, de a csoportos problémamegoldó interjú módszerét is használhatják a belépés szűrőjeként, s akár a portfólió készítése és önkéntes munkák tapasztalatának dokumentálása is betöltheti ezt a funkciót. Sztenderdizált tesztekkel azonban nem mérik a tanárképzésbe jelentkezők pályalkalmasságát (Kimmel, 2011).

Az alternatív programok felvételi elemei sem különböznek a hagyományosban alkalmazott módszerektől, azonban néhány esetben újabb elemekkel is találkozhatunk, pl. szakmai tapasztalatot követelnek, telefonos és személyes interjút is kérhetnek, bemutató tanítást vagy csoportos vitát, problémamegoldást is alkalmaznak. A pedagóguspályára lépőkkel kapcsolatban a legnagyobb problémájuk nem a pályalkalmassággal van, hanem az intézmények alacsony felvételi követelményével (pl. 8-osztályos szintű szövegértés, vagy matematikai készség), amely a megfelelő alpműveltség és szaktárgyi tudás hiányát is feltételezi (Kimmel, 2011).

A bemeneti szűrést nem alkalmazó országok közül kiemelhető *Franciaország*, ahol sem felvételi vizsga, sem, hozott pontok nincsenek, csupán érettségi vizsga szükséges a belépéshez (Felméry, 2011).

Romániában a pedagógusképzésbe való belépés az intézmények autonómiájának megfelelően szerveződnék, ahol a középiskolai érettségi és tárgyak eredményei a döntőek, e mellett lehetséges az intézményeknek saját felvételi vizsgát is szervezniük. Az 1990-es évek óta létezik pályalkalmassági vizsga, amely helyesírási, nyelvhelyességi, szépírási, rajz, testnevelés és zenei képességek mérésére hivatott, de ez mára nem használatos, szinte kizárólag a középiskolai eredmények alapján döntenek. Az egyetemi tanárképzések számára hasonló módon egy interjú beszélgetés előírt a tanári pálya alkalmasságának mérésre, azonban ez a gyakorlatban ma nem jelenik meg; azaz összességében hiányzik egy hatékonyan működő pályalkalmasságot mérő vizsga, amely megfelelően szűrné a pedagógusképzésbe belépni szándékozók képességeit (Tókos, 2011).

Összességében a bemeneti szűrések különféle megoldási lehetőségeit áttekintve azt tapasztaljuk, hogy csakúgy, mint Magyarországon, annak szükségessége sok ország esetén nem kérdőjelezhető meg, azonban a módszertani és tartalmi vonatkozásaiban jelentős eltérések tapasztalhatók.

9. táblázat. A pedagógusképzés kezdeti szakaszába való belépéskor alkalmazott kiválasztási eljárások az egyes európai országokban

Ország	Kiválasztási eljárás
Anglia	Képességvizsgálat teszttel
Ausztria	Alapvetően az érettségi vizsga dönt, de művészeti és sport területen van alkalmassági vizsga
Belgium	Nincs speciális kiválasztás
Bulgária	Érettségi vagy bizonyos esetekben felvételi vizsga
Ciprus	Nincs speciális kiválasztás
Csehország	Sikeres érettségi, felvételi vizsga, bizonyos esetekben alkalmassági vizsga
Dánia	Nincs speciális kiválasztás
Észtország	Van alkalmassági vizsga, de a megvalósítás módja nem egységesített
Finnország	Írásbeli vizsga, szóbeli alkalmassági vizsga
Franciaország	Kompetitív vizsga
Németország	Nincs speciális kiválasztás
Görögország	Nincs speciális kiválasztás
Izland	Túljelentkezés esetén az intézmények saját hatáskörében végzik a szelekciót
Írország	Az iskolai eredmények alapján születik döntés
Olaszország	Felvételi vizsga
Lengyelország	Az előzetes tanulmányi eredmények alapján döntenek
Lettország	A felső közép fokot lezáró vizsga eredményei és esetenként felvételi vizsga alapján döntenek
Liechtenstein	Alapvetően az érettségi alapján döntenek, de az intézményeknek jogában áll további felvételi követelményeket meghatározni
Litvánia	A felső közép fokot lezáró vizsga eredményei mellett egy motivációs vizsga alapján döntenek a felvételtől
Luxemburg	A felső közép fokot lezáró vizsga eredményi és központi felvételi vizsga alapján döntenek

Ország	Kiválasztási eljárás
Málta	Az érettségi eredmények és egy interjú alapján döntenek
Hollandia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Norvégia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Szlovákia	Felvételi vizsga. Az intézmények önállósága viszont nagy
Spanyolország	Felvételi vizsga
Svédország	Büntetlen előélet vizsgálata (főleg erőszakos és szexuális bűncselekmények területén)
Svájc	Az előzetes tanulmányok döntenek, de az egyes képzőhelyek speciális követelményeket is megszabhatnak
Törökország	Felvételi vizsga
Skócia	Az előzetes tanulmányok alapján döntenek
Wales	Az intézmények döntenek standardok alapján

(Forrás: Pálvölgyi, 2014: 69–70)

A felvételi vizsga sok lehetőséget rejt magában, nemcsak az intézmény, hanem a jelölt számára is, hisz a szakma képviselőivel való találkozás, néhány perces szakmai interjú lehetőséget ad a saját döntésének megerősítésére, mind az intézmény, mind a szakválasztás szempontjából. A képző intézmények számára a beiskolázási stratégia sikerességét is támogatja a hallgatók megjelenése, de a jelöltekkel való beszélgetés a képzési irányvonalat is módosíthatja, pl. a jelölt saját intézményének, iskolájának és így saját igényeinek feltárásával. Ez ösztönözte például a Dunaújvárosi Egyetem Gazdaság és szakképzés tárgyának alapjait.

3.4. VIZSGÁLAT A DUNAÚJVÁROSI EGYETEM MOTIVÁCIÓS BESZÉLGETÉSEIN RÉSZTVEVŐK KÖRÉBEN

A Dunaújvárosi Egyetemen 2008-ban indult mérnöktanár MA-képzésre jelentkező hallgatókat rangsorolni, illetve a belépőket szűrni először motivációs levéllel és beszélgetéssel kezdtük. Azonban már az első bemeneti vizsga alkalmával, azaz a felvételik kezdetén arra gondoltunk, hogy jó lenne, ha a hallgatók előzetes tudásáról, formális vagy informális téren szerzett pedagógiai ismereteiről, tapasztalatiról is információt szereznénk. Ezért indítottuk útjára 2009-ben a motivációs beszélgetések kérdőívét, amelyet 2016-ig teljeskörűen töltöttünk jelentkezőinkkel. Így egy jelentős adatbázist építettünk arról, hogy kik azok, milyen előismerettel rendelkeznek, akik a mesterszintű szakmai tanárképzésben szeretnének részt venni.

Ezen kérdőíveinket a beszélgetések kiegészítésének szántuk, de jó alapot szolgáltatottak/szolgáltatnak bármilyen későbbi vizsgálathoz. E felméréseket egészítjük ki időről időre más felmérésekkel is, pl. a pályaelhagyás témájában, egyes szakmai kérdések megítélésének (mérés-értékelés szerepének megítélése tekintetében), intézményünk ismeretének kérdéskörében. 2015-ben a tanári pálya megítélését kutattuk, s mivel e felmérés számos általános, jól hasznosítható információt szolgáltatott számunkra, érdemes volt megvizsgálnunk abból a szempontból is, hogy a felvételiző hallgatók hogyan viszonyulnak leendő pályájukhoz.

E motivációs beszélgetésen 42 jelentkező hallgatót kérdeztünk meg teljeskörűen.

3.4.1. Alapadatok

Nemek tekintetében a megkérdezettek 83%-a férfi, míg 17% volt nő.

Életkorukat tekintve a jelentkezők 23–55 év közötti skálán mozogtak, életkori átlaguk 40,7 év, körülbelül fele-fele arányban 40 alattiak és felettiiek megkérdezettjeink.

Végzettségüket megvizsgálva 1985 és 2015 között szerezték végzettségüket, mindössze egynegyedük végzett a DUE-n, többségük más felsőoktatási intézményből érkezett, 59,4%-uk nappali tagozaton szerezte első diplomáját.

3.4.2. Pedagóguspályához való viszony

A jelentkezők arra a kérdésre, hogy várhatóan szeretnének-e újabb végzettséget szerezni, azt válaszolták, hogy 87,8%-ban igen, tervezik azt. E továbbtanulási szándékuk azért jelent meg, mert munkájukhoz kapcsolódóan új ismeretekre van szükségük (53,8%), illetve munkájukhoz kapcsolódóan új végzettséget igazoló dokumentumra van szükségük (30,8%), a fennmaradó 15%-uk vagy másodállás, vagy egyéb okokra hivatkozott. Továbbtanulási tervük az új ismeretek szükséglete esetén főként az idősebbekre volt jellemző ($p=0,01$).

Jelenlegi – azaz megkérdezéskori – munkájukat tekintve a megkérdezettek közül 59,5%-uk valamilyen pedagógus munkakört nevezett meg: szaktanár, mérnöktanár, szakoktató stb.

A tanári pályára a megkérdezettek többsége véglegesként tekint (93,3%), azaz nem tervezik, hogy elhagyják azt, ezt bizonyítja az is, hogy ha új munkahely keresésére kényszerülnének, változatlanul a pedagóguspályán maradnának (76,7%), s többségük ugyanazt tanítaná (56,7%).

A tanított tárgyaikat tekintve egy változatos képpel találkozunk, azaz a skálán az 1-től 6–8-ig terjedő intervallumból szerepeltek tárgyak. Mint ismert a szakmai pedagógusképzésben, – jelesül a mérnöktanár-képzésben – a tanárok nem egy, hanem egy tantárgycsoport, akár 5–10 tantárgy tanításra készülnek, szemben a közismereti képzéssel, amely a szaknak megfelelő egy-két tárgyat, illetve kapcsolódó műveltségterületet öleli fel.

A képzéshez való viszonyukat még nem tudtuk megítélni, a pályához való viszonyukat azonban mindenképpen jelezte az, hogy hozzátartozójuknak, tanítványaiknak tanácsolná-e a pedagógus pálya választását. Válaszadóink 90%-ban tanácsolták volna hozzátartozóiknak a pedagógus pályát. Ez utóbbi kérdés összefüggést mutatott a pályaelhagyás elutasításával is ($p=0,01$).

10. táblázat. A pedagóguspálya elhagyásának összefüggése a pálya tanácsolásának kérdésével

		Tanácsolná-e ma hozzátartozójának, vagy tanítványának, hogy pedagógus legyen?	
		igen	nem
Ha Ön most is pedagógus, tervezi-e a pedagóguspálya elhagyását?	igen	0,0%	33,3%
	nem	100,0%	66,7%

Hasonlóképpen az új munkahely keresése kérdéssel összevetve azt tapasztaltuk, hogy a pedagógus pálya elhagyásának opciója válaszadóinknál nem, vagy csak nagyon kis %-uknál merült fel lehetőségként ($p=0,01$).

11. táblázat. A pályán maradás és a pálya tanácsolása kérdésnek összefüggései

		Tanácsolná-e ma hozzátartozójának, vagy tanítványának, hogy pedagógus legyen?	
		igen	nem
Amennyiben új munkahely keresésére kényszerülne, mihez kezdene?	változatlanul a pedagóguspályán maradna, ugyanezt tanítaná	0,0%	33,3%
	változatlanul a pedagóguspályán maradna, de mást tanítana	100,0%	66,7%
	elhagyná a pedagóguspályát, más területet választana		

Vizsgálatunk, vizsgálataink is arra szolgáltak példaként, hogy a motivációs beszélgetések szerepe nem a felsőoktatásba belépők szűrése elsősorban, hanem újabb információt szolgáltatnak a jelentkező hallgatókról, azok képzéshez, intézményhez való viszonyáról és összességében – jelen esetben – a szakmai tanári, mérnöktanári pályához való viszonyukról szereztünk többlet információt.

3.5. ÖSSZEGZÉS

Mint a nemzetközi kitekintés is mutatja, a pedagógusképzés szakemberei között is megoszlanak a vélemények abban a tekintetben, milyen eszközök lehetnek alkalmasak a pályaalakmasság mérésére, illetve lehet-e erről a képzésbe való belépés előtt, a jelentkezők 18 éves korában dönten (Imre–Kállai, 2014). Ezt támasztja alá az a tény, hogy sok országban nincs bemeneti mérés (Pálvölgyi, 2014). A magyarországi felsőoktatási intézmények – miután a vizsga saját hatáskörükbe utalt – szintén széles spektrumát adják, akár a szakmai tanárképzést tekintve is a válogatás szempontjainak.

Valójában sem az oktatóknak, sem az intézményeknek nem érdekük, hogy a jelenleginél több felvételizőt utasítsanak el az alkalmassági/felvételi vizsgán. Ennek legfőbb oka a felsőoktatási intézmények finanszírozása, amely alapján az egyetemeken abban érdekeltek, hogy minél nagyobb létszámban vegyenek fel hallgatókat és képezzék azokat, függetlenül attól, hogy a hallgató után állami támogatást vagy költségtérítést kapnak finanszírozásul.

Összességében a pályaalakmasság kérdése az elmúlt időszakban ismét előtérbe került, leginkább annak szükségessége és szerepe mellett, a helyét illetően zajlottak módszertani és tartalmi kérdésekről egyeztetések. Hiszen, ha a pedagógusképzésbe való belépéskor nem szűr, akkor a pályára lépés előtt kellene egy, alkalmasságot mérő vizsgát arra vonatkozóan, hogy a pályához szükséges kompetenciák, megléte, kialakítása megtörtént-e a képzés folyamán vagy akár az iskolai gyakorlatot megelőzően felhívható azok hiányosságára a figyelem.

Ezen szempontok nem újkeletűek, hiszen a pályaalakmasságot övező szakmai viták keretében a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképző Bizottsága is kiadott egy szakmai állásfoglalást 2013 januárjában, amely szerint az alkalmassági vizsgát szükségessége nem kérdőjelezhető meg, ugyanakkor annak mikéntjére nincsen objektív, mindenki által elfogadott módszer, ezért a bemeneti szűrések kialakítását az intézmények hatáskörébe utalták, nem egységesítették.

„Megoldhatatlan problémának tűnik a gyakorlat értékelésének néhány szakember által hangoztatott funkciója, amely a hallgató pályaalakmasságának eldöntésére vonatkozik. A szakmai közvélemény és minden szülő és gyermek, aki kapcsolatba kerül az iskolával, annak pedagógusaival, hangot ad hiányérzetének: Miért nincs a pedagóguspályán alkalmassági vizsga, amely egyértelműen kiszűrné a pedagógusi hivatás gyakorlására alkalmatlan személyeket? El kell ismernünk, hogy a bemeneti időszakában nincs megfelelő módszer, amely szakmailag megnyugtatóan teljesítené a feladatot. Valószínűleg a fejlődés figyelmes végigkísérése realisabb alapot jelenthetne a sorsdöntő értékelés meghozatalához, de a képzés darabokra tördelt struktúrája ezt nem teszi lehetővé. Az önálló egyéni gyakorlat szintén sokoldalú információt biztosít az értékelő számára, de ez csak akkor válhat egyértelmű döntéssé, ha azt az egész képzési folyamat, a hallgató teljes „pályafutása” alátámasztja. A mai felsőoktatási értékelés rendszerének ismeretében kimondható, hogy nincs megfelelő objektív támogatottsága a „pedagóguspályára nem alkalmas” ítélet meghozatalának, ezért ezt a funkciót valószínűleg a mentor és a képzőintézmény segítője sem fogja vállalni, legfeljebb megfelelő személyes kapcsolat esetén megpróbálják rábírn a gyakorlatot a pályamódosításra.” (Kotschy, 2009.)

S mit tudunk a nemzetközi gyakorlatból e tárgykörben? Ha a felvételi egyes elemeinek bevéálását nézzük, Casey és Child's (2007) összefoglalójából kiderül, hogy a csekély számú kutatások leginkább az interjú és a jelöltek tanítási teljesítménye közötti korrelációt igazolták. Ezek az adatok a szóbeli felvételik fontosságára mutatnak rá. Azonban túl kevés adat áll rendelkezésre ahhoz, hogy ebben a vonatkozásban végső következtetést tudjunk levonni (Kimmel, 2011).

A hozzáadott érték és a felvételi vizsgákon elért pontszámok közötti összefüggést számos vizsgálat igyekezett bizonyítani, ahogyan arra az elméleti keretekben utaltunk, áttekintésünk és elemzésünk ezen összefüggések elemzéséhez kívánt újabb támpontot adni.

KUTATÁSOK A FELSŐOKTATÁS FOLYAMATÁBAN

„Az iskolai tananyag nem lépcső, amelyen a gyerekeknek fel kell mennie, és a tanulás nem folyhat a vasúti menetrendhez hasonló módon. A tanulás inkább egy puzzle kirakása, amelybe különböző helyeken illeszthetők be újabb és újabb elemek.”

(Fóti Péter)

A bemutatott vizsgálatok második csoportja a felsőoktatási folyamatra koncentrált, e körben két nagyobb tematikai egységet képviselő projekt és mérőszám kerül bemutatásra. Az első a Dunaújvárosi Egyetem elmúlt évtizedének nagysikerű projektjéhez kapcsolódva a hallgatói lemorzsolódás és annak kezelésében végzett tevékenységekre, kutatásokra, elméleti megfontolásokra és felmérésekre fókuszál. Míg a második, a jelenkor problémáit megjelenítve, az elmúlt két év tapasztalataihoz kapcsolódik: a teljes körű online oktatás hallgatói és oktatói oldalát jeleníti meg. Mindkettőnek van jelentős hallgatói és intézményi hozadéka is a hozzáadottérték-kutatásban, a felsőoktatási eredményesség a sikeres, akadályait jól vevő hallgató mellett, a támogató intézményt is középpontba kell, hogy helyezze.

4. HOZZÁADOTT ÉRTÉK A FELSŐOKTATÁSI FOLYAMAT SORÁN – KÖZÉPPONTBAN: A LEMORZSOLÓDÁS OKAI ÉS KEZELÉSE

5. A TELJES KÖRŰ ONLINE OKTATÁS ELSŐ TAPASZTALATAI HALLGATÓI ÉS OKTATÓI SZEMPONTBÓL

4. HOZZÁADOTT ÉRTÉK A FELSŐOKTATÁSI FOLYAMAT SORÁN – KÖZÉPPONTBAN: A LEMORZSOLÓDÁS OKAI ÉS KEZELÉSE¹⁷

A felsőoktatás expanziója következtében megnövekedett a hallgatói létszám, amely akkor biztosíthatná a diplomások részarányára vonatkozó célkitűzés – 2030-ig 40%-os – megvalósulását (ET, 2020), ha a felvettek jelentős része diplomát szerezne, és nem morzsolódna le a tanulmányai folyamán. A lemorzsolódás azonban a felsőoktatásban többé-kevésbé mindenütt jelen van, mértéke azonban országonként eltérő. Hazánkban a lemorzsolódás kockázata a felsőoktatás egészére jellemző olyan aktuális probléma, amely több szempontból is megközelíthető (pedagógia, szociológia, oktatáspolitikai). E téma súlya és jelentősége ellenére nem kapott sokáig kellő figyelmet a felsőoktatás-politikában (Molnár B., 2012).

Már a 2010-es évek elején megállapításra került, hogy a 40%-os diplomás uniós átlag elérése, megközelítése Magyarországon problémába ütközik, ugyanis a magyar felsőoktatásban a hallgatók lemorzsolódási aránya 45% körüli volt, míg az OECD országokban átlagban 30% körül mozgó arányról beszélhettünk; e tendencia kétségkívül igen negatívan befolyásolja a felsőfokú végzettséggel rendelkezők népességen belüli arányát. Ez azt jelenti, hogy országos átlagban a felsőoktatásba beiratkozott hallgatók 45%-a a formális tanulmányi időn belül nem szerzi meg a végzettséget, vagy egyáltalán nem is szerzi meg (Varga, 2010b). A felsőoktatásba belépők számát tekintve még meg is előzzük az OECD-átlagot, azonban a magas lemorzsolódás miatt elmaradásban vagyunk. Elsősorban a fiatalok, konkrétan a 25–34 évesek korcsoportjában a legnagyobb a lemaradás a felsőfokú végzettségűek népességen belüli arányában: 9–12%-ot jelent, míg az idősebbeknél (55–64 évesek) mindössze 2–4%. Hrubos Ildikó (2010) az Európai Felsőoktatási Térségbeni foglalkoztathatósági kérdésekkel kapcsolatos tanulmányában azt írja, hogy a nemzetközi tendencia is az, hogy a felvettek számát mindenhol növelik, és ahol ez a folyamat már régebben elkezdődött, mint Magyarországon, ott „hozzászokott” és alkalmazkodott a társadalom és a munkaerőpiac az expanzió hatásaihoz, ezért nem ellenzendő.” (Antal, 2011)

A 2014-es felsőoktatási stratégiában azonban már kiemelten fontos területként jelenik meg a lemorzsolódás problémája és annak kezelése.

„A felsőoktatás teljesítményét makroszinten a diplomások lakosságán belüli részarányával, a lemorzsolódás mértékével, a tanulmányok átlagos időtartamával, illetve az oktatásba fektetett források megtérülésével jellemezhetjük.” (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2014) A stratégia úgy fogalmaz, hogy egyes képzési területeket tekintve kiemelten kell a lemorzsolódás mértékét csökkenteni, hiszen az már a gazdaság növekedésének szágatát pl. a műszaki és informatikai területeket tekintve. Valamint az is megfogalmazásra került (2011-ben), hogy *„a felsőoktatási rendszer egyik legnagyobb hatékonysági és*

eredményességi veszteségét a képzésből kieső, lemorzsolódó hallgatók jelentik.” (Felsőoktatás átalakítás: stratégiai irányok, soron következő lépések_V2.5. [v12], 2013)

Ha a hozzáadott érték felől közelítjük a lemorzsolódás szerepét, nem elvitatva a hallgatói oldal jelentőségét a kérdésben, azt mondhatjuk, hogy egy felsőoktatási intézmény hozzáadott érték növelésében kiemelt jelentőségű terület a hallgatók sikeres tanulmányi pályafutásának támogatása, s egy-egy intézmény hozzáadottérték-növelő szerepe ezen tényezők mentén tud igazán jól kifejezésre jutni.

4.1. A LEMORZSOLÓDÁS OKAI

Mit tekintünk lemorzsolódásnak? Kiket érint a lemorzsolódás mint jelenség?

Általánosságban az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekinti a szakirodalom lemorzsolódóknak (Fehérvári et al., 2008).

A lemorzsolódást a kezdetekben (1970-es évek) szociológiai szempontból vizsgálták és magyarázták. Azokat a közös vonásokat keresték, amelyek megkülönböztetik azokat a diákcsoportokat, amelyek abbahagyják tanulmányaikat, azoktól, akik folytatják. A pszichológiai és szociálpszichológiai megközelítés 1980 után kezdett kialakulni.

Az 1990-es években indult el a gazdasági tényezők vizsgálata a diákok megtartásában, és ebben az időszakban kezdték el a kulturális tényezők hatásának elemzését is. Ez különösen a kisebbséghez tartozó hallgatók lemorzsolódásának vizsgálatát jellemezte. Sok kutató próbálta megmagyarázni a felsőfokú lemorzsolódást, mennyiségi adatok és kockázati faktorok segítségével. Például meghatároztak különböző faktorokat, melyek korreláltak a lemorzsolódás mértékével. Ezek között szerepel pl. a tanulás melletti munkavégzés, az etnikai kisebbségi státusz, a családi kötelezettségek, a pénzügyi helyzet.

Mások olyan kockázati tényezőket azonosítottak, mint az alacsony gazdasági és társadalmi státusz, a feltételezett rossz elhelyezkedési esély a végzést követően, a barátok hiánya, az érdektelenség vagy elégedetlenség az oktatással. Horn L. megállapította, hogy a kockázati faktor halmozottan jelentkezett azoknál a diákoknál, akik nem illeszkedtek be az egyetem tudományos programjába, nem vettek részt a kortársakkal és a tanárokkal közös munkákban. Ugyanez a kockázati faktor az első generációs főiskolai hallgatóknál is jelen volt, és további problémát okozott, hogy nem tudták megfelelően azonosítani az egyetemi tanulmányok nehézségét, és ebben a környezetük sem tudott számukra segítséget nyújtani. (Molnár, 2011)

Bean (1980) az előzővel ellentétben a támogatás és anyagi hozzájárulás szemszögéből közelíti meg a kérdéskört. Elmélete szerint a lemorzsolódást befolyásoló változókat hat csoportra lehet osztani:

- háttérváltozók (a szülők támogatása, a korábbi tanulmányok sikerességre és baráti társaságok megléte)
- szervezeti változók (pénzügyi támogatás, tájékoztatás, szabályok és rendeletek, adminisztráció menete, vagy hallgatói képviselet)

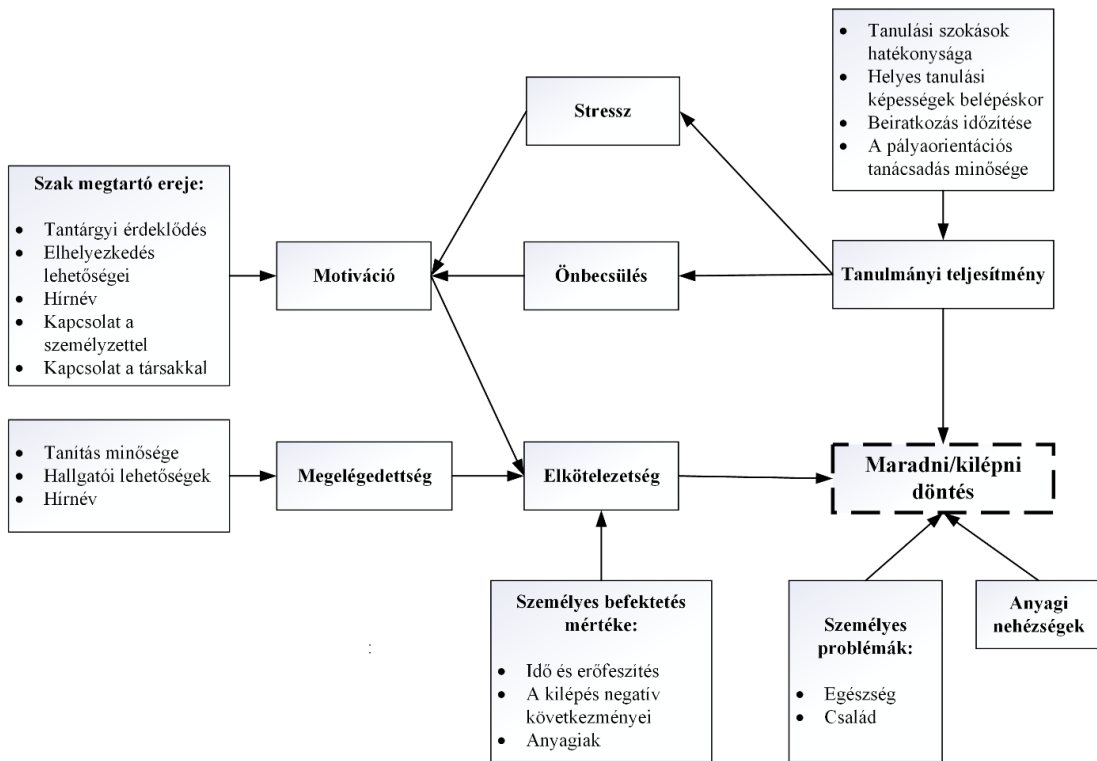
- akadémiai tényezők (pozitív kari kölcsönhatások, tanácsadások, intézményi erőforrások, vagy a hiányzások)
- szociális tényezők (közelebbi barátok megtartása, a szakmai kultúra, társadalmi részvétel és egyetemi integráció)
- környezeti változók (szülők folyamatos támogatása, családi kötelezettségek, vagy pénzügyi források megléte)
- attitűdök, szándékok és a pszichológiai folyamatok (hallgató saját hatékonysága, motiváció, önbizalom, stressz, elidegenedés és kitartás) (Bean, 1980).

Az említett tényezők mindegyike közvetve vagy közvetlenül hatást gyakorolnak a hallgatókra és a lemorzsolódásra. Egy további vizsgálat (Molnár, 2013) a hallgatói igények oldaláról vizsgálta a problémát. A vizsgálat azt mutatta, hogy a hallgatóknak szükségük lenne segítségre a személyes életvezetés, a tanulmányaik megtervezése és tudományos előmenetelük tekintetében is. A téma kutatásai megmutatták, hogy számos személyes és szociális tényező egymásra gyakorolt hatásának függvényében születik döntés az oktatás elhagyásáról. A kutatások továbbá rámutattak arra is, hogy a probléma felvetése és az okok feltárása önmagában nem elegendő, szükséges a probléma kezelése is. Az Európai Unió céljai között szerepel, hogy a legversenyképesebb tudásalapú társadalommá váljon. A cél eléréséhez növelni kell a diplomások számát. A felsőoktatási beiskolázások száma mellett szükséges a már beiskolázottak diplomához jutásának elősegítése is (Molnár, 2013).

Lukács Fruzsina és Sebő Tamás (2015) gyakorlatiasabb szemszögből közelítette meg a lemorzsolódás problémáját. A téma vizsgálatának szükségességét az egyetemi tanulmányok megszakításának magas költségeivel indokolta, valamint azzal, hogy a probléma a felsőoktatásban egyre nagyobb méreteket ölt. Tanulmányuk célja egy önértékelő kérdőíves eljárás fejlesztési lépéseinek bemutatása volt, amely segít a hallgatóknak a döntés meghozatalában.

Lukács és Sebő kérdőíve Bennett modelljén alapszik. Bennett modellje egy útvonalmodell, melynek felállításához hat függő és tizenhét független változót használt. Kutatásából az derül ki, hogy a döntésre az anyagi nehézségek gyakorolták a legjelentősebb hatást, emellett az alacsony elkötelezettség és rossz tanulmányi eredmények is kiemelt szereppel bírnak a döntéshozatalra (Bennett, 2003 nyomán Lukács–Sebő, 2015) (14. ábra).

14. ábra. Bennett útvonal-modellje az egyetemről való kilépéssel kapcsolatban



Forrás: Bennett, 2003; Lukács–Sebő, 2015

A kérdőív kidolgozása során az volt a cél, hogy az önértékelő kérdőív a tudományos megalapozottság mellett gyakorlati haszonnal is bírjon. A kérdések értékelése ötfokú Likert-skálán történt, témájuk pedig a motivációra, tanulmányi teljesítményre, elkötelezettségre, kapcsolatokra, önbecsülésre, elégedettségre, stressz-kezelésre, anyagiakra, külső problémák kezelésére és az informáltságra vonatkoztak. A kérdőív kidolgozása mellett gyakorlati megfontolásokat is tartalmaz a tanulmány. Ezek közül az egyik a tanulmányok finanszírozása kapcsán a diákok megfelelő tájékoztatása és segítése, a megfelelő ösztöndíjak, hitellehetőségek, vagy esetleges álláslehetőségek ügyében. Egy további az adminisztráció menetének átláthatóvá és hatékonyá tétele, a felmerülő akadályok könnyebb leküzdése érdekében. Kiemelt jelentőségű még az oktatók elméleti és gyakorlati tudása, valamint tudásátadás iránti elkötelezettsége, ugyanis ennek segítségével motiválhatják a diákokat a tanulmányaik elvégzésére. Gyakorlati megfontolás még a szociális integráltság kapcsán a képzéshez tartozó informális terek és események szervezése, ezekkel ugyanis elősegíthető a szakmai identitás létrejötte és a hallgatók közötti kapcsolatok fejlődése. Úgy gondolják, a félévek elején érdemes időt és energiát fektetni a hallgatók által felvett kurzusok teljesítési feltételeinek tisztázására, a hallgatók számára tervezhetőbbé téve a féléves munkát és annak időbeosztását. Utolsóként pedig

az egyetemen megszerzett kompetenciák hasznosíthatóságának folyamatos ismertetését jelölik, hangsúlyozva, hogy ennek életvezetési és motivációs hatásai is vannak. Megvalósítási keretként pedig pályaszocializációs órák alkalmazását látják a legcélszerűbbnek (Lukács–Sebő, 2015).

A lemorzsolódás vizsgálatánál a demográfiai adatok és a családi háttér ugyan nagyon fontos tényezők, de a hibák kiküszöböléséhez arra van szükség, hogy minél több kontextuális faktor érvényesüljön. Az összetevők között vizsgálni kellene, hogy milyen mértékben alakulnak ki a hallgatóknál a felsőoktatásban nélkülözhetetlen készségek, amelyek magukban foglalják a tananyag elsajátításának, az önmenedzselésnek, a kommunikációnak a képességét, készségét. Ezen készségek hiánya vagy nem megfelelő mértéke is tanulási kudarcot eredményezhet (Kiss I., 2009).

Kutatások azt jelzik, hogy ha egy hallgató sikeresen veszi az első évben felmerülő kezdeti akadályokat, akkor már kisebb az esélye a lemorzsolódásnak. Ezt támasztja alá egy négyéves vizsgálat, (Horn, 1998) melynek során megállapítást nyert, hogy az első évet követően nem folytatta tanulmányait a hallgatók 39%-a, a második évre beiratkozott 61%-os hallgató létszám azonban már folytatta a tanulmányait a negyedik évig, és oklevelet is szerzett (Molnár B., 2011).

Összességében azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatási beiskolázás növekedésével párhuzamosan kiemelt figyelmet érdemel a már a rendszerbe bekerült hallgatók előrehaladásának és diplomához jutásának elősegítése. Molnár Beáta (2012) tanulmányából idézve: *„A felsőoktatási lemorzsolódással foglalkozó hazai szakirodalom nagyon szerény, célzottan ezzel a témával foglalkozó irodalom gyakorlatilag nincs, fellelhetők említések felsőoktatási lemorzsolódás témájáról, a bolognai folyamat, a diploma értéke, a túlképzés, a mérnökképzés helyzete kapcsán, de csak érintőlegesen, az általánosságok szintjén maradva.”*

Varga Júlia a várható időn belül végzettséget nem szerezettek 45%-os magyar mértékét a végzettség megszerzése nélkül a felsőoktatásból kilépők EU és OECD 30% körüli mértékével vetette össze. Megjegyezte azonban, hogy a lemorzsolódóként számításba vettek egy része hosszabb idő után diplomát szerez, esetleg iskolát vált. Erről azonban nincsenek adatok, mint ahogyan a jelenlegi adatgyűjtésekből arra sem lehet választ kapni, hogy a lemorzsolódók tanulmányaik mely szakaszában esnek ki a rendszerből (Varga J., 2010).

Varga Júlia 2007-es adataival érdekes összevetni Polónyi István számításait a lemorzsolódás alakulásáról a '90-es években, mert ebben is a „szabályos végzési idő” -re, (pl. főiskolán 3, egyetemen 5 év,) diplomát nem szerezettek szerepelnek lemorzsolódóként. Az egyetemi lemorzsolódás mértéke, illetve az időben be nem fejezett tanulmányok ezen számítások szerint 1997 és 2000 között az egyetemekenél 26%-ról 19,2 %-ra csökkent, míg a főiskolai képzésben nem változott számottevően (Polónyi, 2001).

A felsőoktatási intézmények egy részének az ezredfordulón nem sikerült a jelentősen megnövekedett létszámú és nagyon heterogén összetételű hallgatói kört eljuttatni a diplomáig, igaz, hogy ez nem minden esetben az intézményen múlt. A felsőoktatási költségek is közrejátszanak abban, ha egy hallgató úgy dönt, hogy az optimálisnál tovább marad a rendszerben, megszakítja, vagy abbahagyja tanulmányait (Varga, 2010).

Csökken a felsőoktatásba belépők képességének színvonala, de annak biztosítására, hogy a végzéskori színvonal ne csökkenjen, az intézményeknek két lehetőségük van. Az egyik a felzárkóztatás, a másik a „kiszелеktálás” (Polónyi, 2010).

Köztudomású, hogy bármilyen intézményi lépés megtételének előfeltétele az, ha az intézmények rendelkeznek a lemorzsolódás, a tanulmányi túlfutás, a tanulmány-megszakítás korrekt és pontos számszaki adataival, és az okok ismeretével. A felsőoktatási intézmények azonban nincsenek, illetve sokáig nem voltak ezeknek az adatoknak a birtokában. Az első ilyen irányú vizsgálatot, amely jelentős sajtóvisszhangot is kapott, az ELTE készítette 2006-ban a bolognai képzés első évfolyamára belépett diákok előmeneteléről. A vizsgálat megállapította, hogy a hallgatók többségének 2009-ben végeznie kellett volna. A vizsgálról készített jelentés szerint (Helyzetjelentés, 2010) a pszichológia, a kommunikáció és az andragógia alapszakosok mintegy 2/3 –a teljesítette sikeresen a követelményeket, ellentétben a programtervező informatikusokkal, ahol ez mindössze a hallgatók mindössze 3,83%-ának sikerült.”

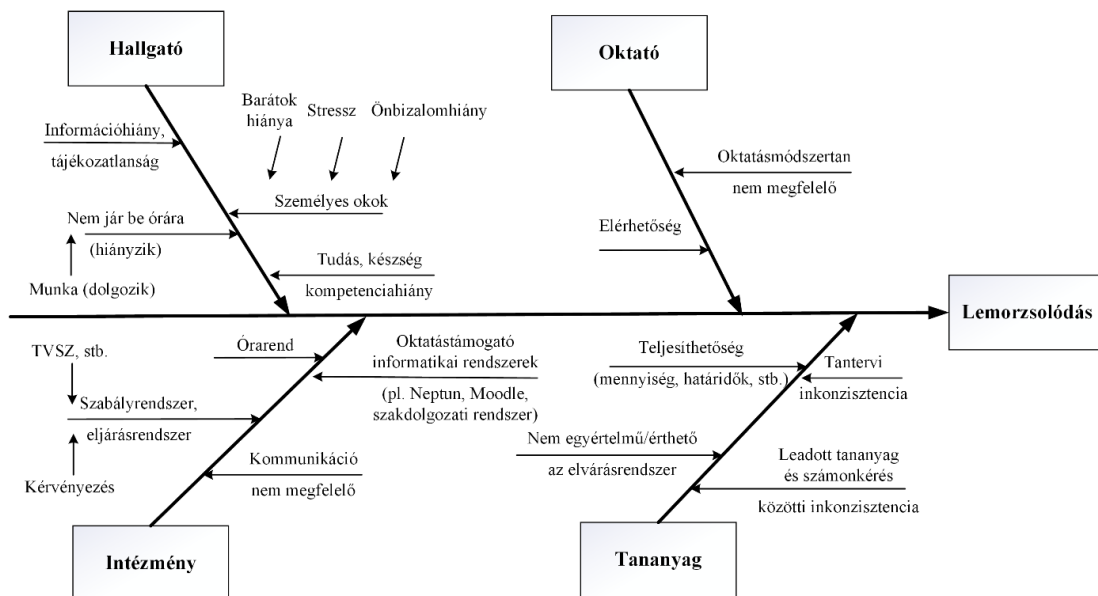
Azokban az országokban, ahol a felsőoktatási hallgatói expanzió korábban jelentkezett, már a bolognai folyamatot megelőzően is születtek kezdeményezések a középfokú és felsőfokú tanulmányok közti átmenet könnyítésére. Ezek között voltak felzárkóztató foglalkozások, tanulásmódszertani kurzusok, de olyan szolgáltatások, kurzusok is, melyek a hallgatók pályaképét formálták, illetve segítséget nyújtottak a választott szakterület gyakorlatának megismerésében. Az intézményi lépések megtétele azonban nemcsak elhatározás vagy hozzáállás kérdése, hanem minden intézkedésnek pénzügyi kihatásai is vannak.

A lemorzsolódás problémájára már igen korán felfigyelt felsőoktatási intézményünk, az okok pontos azonosítására azonban a Dunaújvárosi Egyetem Hallgatói Sikerességet Támogató (HASIT) projektjének kezdetén, 2014–15-ben került sor, amikor is a következő ok-okozati halszálka-diagram került felállításra.

Az 15. ábra jól szemlélteti a lemorzsolódás beazonosított csoportjait: mint 1. a félévi követelmények nem teljesítése, 2. a szakdolgozat meg nem írása, 3. a záróvizsga hiánya, illetve 4. a nyelvvizsga hiánya.

15. ábra. A félévi követelményeket nem teljesítők okai

1. A félévi követelményeket (tantárgyakat) nem teljesíti



2. Nem ír szakdolgozatot

3. Nem tesz záróvizsgát

4. Nem tesz nyelvvizsgát

Forrás: András I. et al, 2016.

4.2. A LEMORZSOLÓDÁS KEZELÉSE

A lemorzsolódással kapcsolatos első megelőző intézkedések a „Hatásfok 2010 – Oktatásfejlesztési és szervezési projekt”-ben, valamint a 2012-es „Új oktatásszervezési elvek, gyakorlatok” c. anyagban és belső projektben kezdődtek meg. Ezen törekvések leginkább a következőkben mutatkoztak meg:

- Tanórák csökkentése a teljes idejű és részdíjós képzésben.
- Szakirányok számának felülvizsgálata, csökkentése, intézetek/tudományterületek közötti közös szakirányok indítása.
- Szakirányok kreditértékének szűkítése a KKK-k előírásainak alsó határára.
- Közös, koncentrikus felépítésű tantárgyak (modulok) kialakítása képzési területen belül és a képzési területek között.
- Nyelvi képzés hatékonyságának növelése.
- A tárgyak (modulok) csak és kizárólag 5, 10 vagy 15 kreditértékűek, illetve öttel oszthatók. (Az 5 kredites tárgyak bevezetése a Bologna-rendszerre való átálláskor már megtörtént.)

- Önálló tanulási tevékenység részarányának növelése.
- Időbeosztás racionalizálása, órarendszerkesztésre vonatkozó előírások.
- A Hatásfok 2010 alapján összeállított képzési tervek (tantervek) bevezetése a 2010/2011-es tanév első félévétől kezdődően, minden képzési területen és szinten (felsőfokú szakképzés, alapképzés, mesterképzés, szakirányú továbbképzés), nappali és levelező tagozaton.
- Elsőéves hallgatók tudásszintjének meghatározása.
- Szakot gondozó intézetek által ingyenes tanfolyamok indításának biztosítása

A Hatásfok Program 2010 eredményeinek, illetve hatásának vizsgálatát követően 2012-ben került kialakításra az Oktatásszervezési elvek, javaslatok című dokumentum.

A dokumentum fő pontjai:

- Oktatásra vonatkozó adatbázisok kialakítása az oktatási döntések pontosabb kialakítására.
- Tantárgyak és azok számának racionalizálása az azonos vagy hasonló elnevezésű és tantárgyprogramú, de különböző tantárgykódú tantárgyak összevonása.
- Az órarendszerkesztés és az órarendszerkesztéshez szükséges adatok, döntési jogkörök meghatározása, központi kezelése.
- Alacsony létszámú kurzusok kezelése (10 fő alatti kurzusok).
- Heti 48 óra (ebből 40 óra egybefüggő) pihenő biztosítása az oktatóknak, tanároknak (hétvégi oktatás figyelembevétele).
- „V” követelményű tárgyak esetében vizsgakurzusok indításának lehetősége.
- Szakdolgozati szemináriumok, szakmai gyakorlatok, szakfelelősi órák kontaktóra számainak harmonizálása.
- „Szakirányok” indítási feltételeinek meghatározása.
- Angol nyelvű kurzusok óratartásának ösztönzése.
- Nyelvi, szaknyelvi kurzusok indításának ösztönzése.
- Óratartás, oktatói jelenlét, jelenléti ívek vezetése, óralátogatások és jogkövetkezmények szabályozása.
- Óraadó oktatók alkalmazási feltételeinek átgondolása.
- Teremkapacitások, teremfelszereltség ellenőrzésének, problémák jelzésének módszertani szabályozása.
- Teremfoglalások, kulcsfelvétel, órarenden kívüli órák megtartásának szabályozása.
- Online oktatásszervezés: MOODLE-használat, online kurzusok ösztönzése.

A DF a 2012-es Intézményfejlesztési Tervében a hallgatók felzárkóztatását, a hallgatói lemorzsolódás csökkentését, a tehetséggondozást kiemelt prioritásként határozta meg.

4.3. HASIT 1. PROJEKT A DF-EN

A Dunaújvárosi Főiskola 2013-ban a hallgatói sikerességet állította középpontba. Ez a gyakorlatban a hallgatóközpontú oktatásszervezési intézkedések bevezetését, a kritikus tárgyak/kurzusok azonosítását és a supervíziós oktatói képzések bevezetését jelentette elsősorban, majd ezt a gondolatot továbbfejlesztve, az addigi intézkedések eredményeire építve belső innovációs folyamatként 2014-ben elindította a Hallgatói Sikerességet Támogató, azaz a HASIT 1. projektet. E projekt fő célja a hallgatói lemorzsolódás csökkentése volt. Az intézkedések eredményeként a kurzust elhagyók száma műszaki, informatika, természettudományi szakoknál 15%-kal csökkent.

A HASIT 1. projekt 4 fő összetevője a következő volt:

- Monitoring rendszer kialakítása.
- Szakmentori rendszer hatékony működtetése, sikerkritériumok azonosítása.
- Tanulásközpontú környezet létrehozása.
- Hallgatói motiváltság növelése.

4.3.1. *Monitoring rendszer*

Az intézményben a hallgatói lemorzsolódás csökkentése érdekében, a lemorzsolódás tényezőinek meghatározását követően, egy kapcsolódó monitoring (kontrolling) rendszert dolgoztak ki. A rendszer alapjainak (bemeneti adatainak, szempontrendszerének, szűréseinek, mérési és beavatkozási pontjainak) meghatározása és kidolgozása megtörtént, és elkezdődött a rendszer tesztverziójának kifejlesztése, melynek pilot jellegű bevezető tesztelése a 2014/2015-ös tanévben folyt.

4.3.2. *Szakmentori rendszer*

A szakmentori rendszer azzal a szándékkal jött létre, hogy segítse a hallgatók zökkenőmentes beilleszkedését a főiskolai életbe, illetve támogassa őket a felmerülő tanulással és tanulmányok folytatásával kapcsolatos problémák megoldásában. A DF szakmentori szervezete egy funkcióra, a tanulmányi-tanulási tanácsadásra összpontosított elsősorban. Legfontosabb feladat a kiegyensúlyozott, a konfliktusait jól kezelő, magas önismereti szinttel rendelkező szakemberek képzésében való aktív közreműködés, ezért az intézményben minden szakhoz egy szakmentort rendeltek, aki személyesen veszi fel a kapcsolatot a hallgatókkal. A szakmentorok folyamatos, egyéni, személyre szabott tanácsadást nyújtanak a hallgatók tanulási, tanulmányaikkal összefüggő ügyeinek intézésében. A diákoknak lehetőségük van mentor órákon és egyénileg is megkeresni a hozzájuk tartozó oktatót. A szakmentori rendszerben a nappali, a levelezős és a külföldi hallgatók is egyaránt részt vesznek. Leginkább az alábbi problémákkal keresték fel a mentorokat: tantárgyteljesítés, igénybe vehető támogatásokkal kapcsolatos ügyintézés, halasztott vizsga, tantárgyütközések elkerülése, kollégiumi problémák.

A Dunaújvárosi Főiskola szakmentori rendszerét 2014. februárban Mentor Oscar-különdíjjal ismerték el.

4.3.3. Tanulásközpontú környezet kialakítása

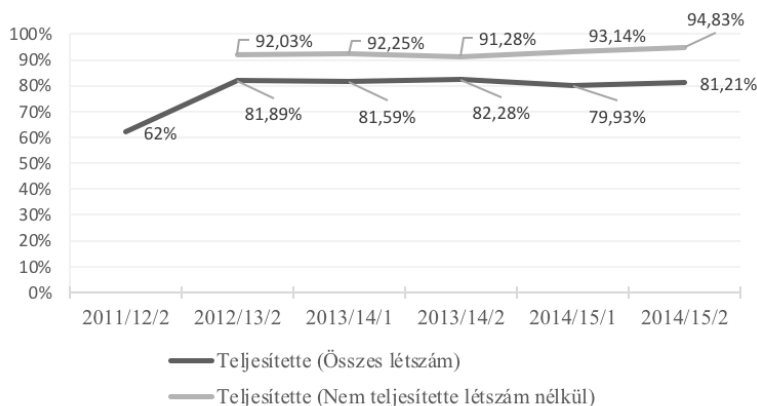
A tanulásközpontú környezet létrehozásakor az intézmény célja az volt, hogy a piacépes tudás átadása érdekében a képzési kimeneti követelményekhez igazítva, a Magyar Képesítési Keretrendszerben (MKKR) meghatározott szempontok alapján fejlesszék a tananyagot. A tantervek és a tantárgyi programok felülvizsgálata és átdolgozása megtörtént. A hallgatók ismeretszerzését elősegítve a tananyagok online formában is elérhetővé váltak, továbbá az előadások videótóribba való feltöltésével az intézmény lehetővé tette, hogy azok bárhol, bármikor rendelkezésre álljanak a sikeres tanulmányok folytatása érdekében. A tanulásközpontú környezet hatékony működéséhez a képzők ismereteinek bővítése és fejlesztése is hozzátartozik. A HASIT-projekt keretében a főiskolai oktatók módszertani repertoárjának frissítése is megtörtént.

4.3.4. A hallgatói motiváltság növelése

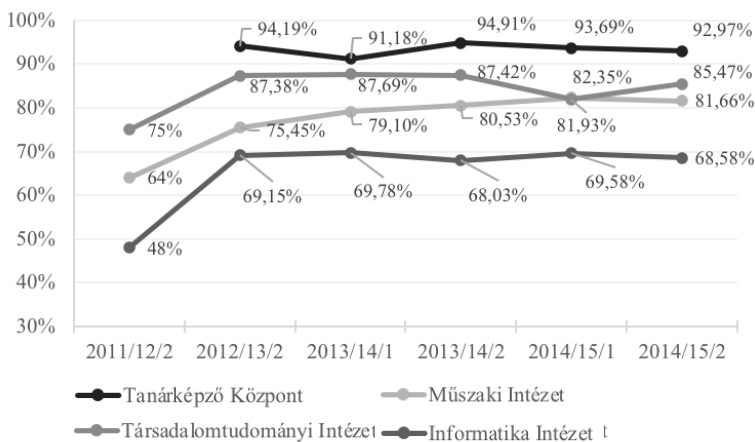
A szakmentorok további kiemelt feladata a tehetséges hallgatók felkutatása és ösztönzése volt. Az intézmény célja az volt, hogy hallgatóit minél inkább bevonja azokba a disszeminációs és kutatási, valamint a tanórán kívüli önfejlesztő folyamatokba, melyek révén egyre többen írnak TDK-dolgozatot, jutnak ki nemzetközi környezetben tanulmányi versenyekre és adnak elő konferenciákon. Az intézmény támogatja hallgatóit a sikeres kutatómunkában.

A HASIT-projekt bevezetésének eredményeit jól szemlélteti a mellékelt ábra. (16. ábra), ahol a sikeres tantárgyteljesítések láthatóak; valamint (17. ábra) annak intézetenkénti megvalósulása is követhető.

16. ábra. A sikeres tantárgyteljesítések a Dunaújvárosi Főiskolán



17. ábra. A sikeres tantárgyteljesítések az intézetek függvényében



4.4. HASIT DUE 2. SZAKASZA

A HASIT-projektet a Felsőoktatási Struktúraátalakítási Alap segítségével egy országos pilot programmá kiterjesztve indítottuk útjára 2015/2016-ban. A HASIT itt egy részletesebben kidolgozott és a teljes lemorzsolódási folyamatra koncentráló több alprogramot tartalmazó projektté vált. Ennek alprogramjai és feladatai a következők voltak:

4.4.1. Monitoring rendszer (HASITDF–AVATAR fejlesztése)

A hallgatói lemorzsolódás ok-okozati rendszerének vizsgálata, leírása, mérési rendszerének módszertani és elvi alapjainak kidolgozása nyomán a HASITDF–AVATAR-program informatikai fejlesztése és a felsőoktatásban használt rendszerekkel való kompatibilitásának és adatkonvertálásnak biztosítása. A hallgatói lemorzsolódást vizsgáló monitoring rendszer eredményes működését mérő sikerkritériumok, indikátorok meghatározása.

4.4.2. Szakmentori rendszer modelljének fejlesztése

A rendszer felállítása, alapelveinek meghatározása, valamint a mentorok kiválasztása és képzése mellett megvalósultak a visszacsatolások (mentorról, mentorált hallgatóról), s ennek nyomán a szakmentori rendszer intézményes gyakorlatának ajánlása is megvalósíthatóvá vált.

4.4.3. *Képzők képzése*

Az alprojekt keretében az oktatóra fókuszálva az alábbi területeket kívántuk felölelni: a tanulási eredmények alapú gondolkodás (képzési programokban, oktatásban) képzést, módszertani képzéseket, amelyekben az új oktatói szerepnek (HASIT-tanár) megfelelő oktatásmódszertani elméletek, technikák összegyűjtése, szintetizálása mellett cél volt egy képzési alapprogram kidolgozása. Az első két témakör eredményeire épülő oktatói érzékenyítő tréning és burn out tréningek kidolgozása. Ezen alprogram a szalutogén oktatás elősegítését is szolgálta.

4.4.4. *Hallgatói motiváció erősítése*

Az alprogram a hallgatói motívumokat kívánta feltárni vizsgálattal, melyhez oktatói és segítői képzéseket is párosított. S kiemelt céllal jó gyakorlatok gyűjtése a kortárs segítői hálózatok, diáktanácsadás témakörében.

4.4.5. *Mérések, felmérések*

Az alprojekt keretében vizsgálatra került az oktatók elvárása a belépő hallgatók általános kompetenciáival, valamint előzetes szakmai tudásával kapcsolatban. Felméréseket végeztünk a problémamegoldási és logikai kompetenciák; a kommunikációs készség és a viselkedéskultúra területén; valamint a tanulási motivációk, attitűdök témakörében is. A fenti kompetenciák felzárkóztatási eredményeinek vizsgálata mellett a mérési eredmények összefoglalása nyomán fogalmaztuk meg intézményi ajánlásainkat.

4.4.6. *Diáktanácsadás szerepének meghatározása a HASITDF-rendszerben – „Fejlesztési Központ” kidolgozása (HÖÖK és FETA bevonásával)*

Az alprojektet a HÖÖK és a FETA bevonásával valósította meg a főiskola.

Az alprogramok összefoglalásaként az intézményi bevezetés feladatai és ütemezése kerül összegzésre, melynek során megfogalmaztuk tapasztalatainkat, eredményeinket és gyakorlati ajánlásokat fogalmazunk meg más felsőoktatási intézmények számára.

4.5. MRK LEMORZSOLÓDÁSI MUNKACSOPORT

A Magyar Rektori Konferencia a lemorzsolódás problémájának kezelésére Munkacsoportot javasolt létrehozni 2016 januárjában, e Munkacsoport gyakorlati tevékenysége a Dunaújvárosi Egyetemen valósult meg. A munkacsoport javasolt feladata: „a lemorzsolódás okainak alapos feltérképezése, a lemorzsolódás csökkentéséhez vezető

módszerek kimutatása, és mint egyik megoldás, a felsőoktatási szakképzésbe való átmenet hatékony biztosítása volt.”

A Munkacsoport tagjainak – azaz valamennyi felsőoktatási intézménynek – lemorzsolódáshoz kapcsolódó álláspontját, vizsgálatait, javaslatait és jó gyakorlatait a következők voltak.

4.5.1. A lemorzsolódás azonosítása

A Munkacsoport tagjai saját maguk is meghatározták, hogy mit tekintenek, és mit nem tekintenek lemorzsolódásnak, legfontosabb szempontjaik a következők voltak:

„Általánosságban az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyókat tekinthetjük lemorzsolódóknak.” (DUE)

„A hallgatói lemorzsolódáson azon hallgatók számát értjük, akiknek a képzési idő alatt szűnik meg hallgatói jogviszonyuk.” (BGE)

„A hallgatói jogviszony végbizonyítvány megszerzése nélküli megszűnése.” (PPKE)

„Egységes ágazati számítási módszer hiányában lemorzsolódott hallgatók alatt azokat értjük, akiknek a hallgatói jogviszonya abszolutorium megszerzése nélkül szűnt meg.” (ELTE)

„Hallgatói lemorzsolódás alatt a következőket értjük:

- a képzéseket első, vagy az első két félévben elhagyó hallgatóinkat,*
- az előírt képzési idő alatt nem végző hallgatóinkat,*
- az alapképzésen diplomát nem szerző hallgatóinkat,*
- kutatóegyetem lévén a mesterképzésig el nem jutó hallgatóinkat.*

Hova soroljuk a felvett hallgatók több mint 10%-át kitevő újra felvett hallgatókat, akik az elbocsátás, önköltségre való átsorolás, tanulmányi idő-túllépés miatt a felvételi jelentkezésük újbóli beadásával nem kis mértékben torzítják az országos felvételi statisztikát?” (BME)

„Értelmezésünk szerint, az oktatást befejezett végzettség nélkül elhagyó hallgatók a lemorzsolódók.

Nem tartoznak a lemorzsolódók közé azok, akik felvételt nyertek, de nem iratkoztak be vagy el sem kezdték tanulmányaikat. Esetükben nem beszélhetünk lemorzsolódásról, legfeljebb megváltoztatott döntésről.

Szintén nem tekintettük lemorzsolódottnak azokat, akik tanulmányi kötelezettségüket teljesítették, abszolutoriumot szereztek, de nem tettek záróvizsgát vagy nem kapták meg a végzettséget igazoló bizonyítványt. Általában a szak képzési és kimeneteli követelményében meghatározott nyelvvizsga(k) hiánya indokolja a záróvizsga, a diploma megszerzésének halasztását.” (NYE)

„A lemorzsolódás fogalmába nem számítjuk bele azokat a hallgatókat, akik el sem kezdik, vagy más szakon fejezik be tanulmányaikat.” (PE)

4.5.2. A lemorzsolódás intézményi okai

A Munkacsoport tagjai lemorzsolódási okként azonosították a következő tényezőket, s megállapították, hogy ezek intézményenkénti jelenléte és súlya eltérő.

1. Felvett és nem beiratkozott/passzívált hallgatók:

- A felvételt nyert hallgatók számára semmilyen következménnyel nem jár a hallgatói jogviszony létrehozásának elmulasztása, miközben olyan hallgatók veszíthetik el a felvételt az adott Intézménybe, akik tanulmányaikat meg kívánják kezdeni.
- A felvételt nyert és beiratkozó, majd ezt követően passzíváló hallgatók, akiket később is nehéz aktiválni.
- Az aktív félre törtető bejelentkezés elmulasztása passzív félre után.

2. Felsőoktatási teljesítések:

a) tantervből fakadó nehézségek

- Elaprózott tantárgyi struktúra.
- Eltérő egyéni haladási ütemterv a mintatantervtől.
- Az egymásra épülő tárgyakat nem sikerült időben teljesíteni, így elfogytak az államilag támogatott félre.

b) tanulmányok közben fellépő hiányok

- Kurzusok nem teljesítése.
- Hiányzások az órákról (elsősorban a gyakorlati foglalkozásokról), különös probléma külföldi hallgatók esetén.
- A vizsgára bocsátás feltételeinek nem teljesítése.
- Tanulási kudarc: egymás után több számonkérést nem tudnak eredményesen teljesíteni a hallgatók.
- Növekvő ismételt tantárgyfelvételek.
- Az egyéni tanulmányi időbeosztást kérő hallgatók számának emelkedése nap-pali munkarendben.
- Tanulási nehézségekkel küzdő, valamint disz-es hallgatók számának növekedése;

c) hallgató motivációjának hiányból adódó problémák

- Abszolvál, de záróvizsgát nem tevő hallgatók emelkedő száma.
- A szakdolgozat meg nem írása.
- A KKK-ban meghatározott képzési időn túli hallgatók (tágan értelmezve a lemorzsolódást).
- Addig jár ide, amíg lehet, kényelmi okok miatt.

3. Tananyag, követelmények:

a) A tananyag szintje és mennyisége

- Tudásanyag túlzott mennyisége.

- Szigorlatok nehézsége.
- Kritikus (nehezen teljesíthető) tantárgyak
- Tananyag, jegyzetek elérhetősége, elektronikus tanulástámogatás hiánya.

b) számonkérési anomáliák

- Vizsgára bocsájtás feltétele.
- Félévközi teljesítések elmaradása.
- Számonkérési standardok hiánya, egyenlőtlen teljesítés-mérés. Számonkérés rendszeressége (csak egy számonkérés), számonkérés módja (szóbeli-írásbeli).
- Minimum tudásanyag rögzítésének hiánya.

4. *Oktatásszervezési okok:*

- Hallgatók időbeli leterheltsége (magas óraszám miatt).
- Óráütközések miatt tárgyak nem teljesítése (megoldhatatlan az ütközésmentes órarend pl. osztatlan tanári szakpár esetén).
- Levelezős képzésben óráütközések vagy munkahely miatti hiányzás (8–10 óra konzultáció egy napon azonos tárgyból).
- Osztatlan és BA hallgató, BA és FOSZK ugyanazon a szaktárgyi órán vesz részt oktatásszervezési okok miatt, az osztatlanosok és FOSZK-osok számára túl magas a követelmény.

5. *Tanulmányok finanszírozása*

- A diákhitelt felvett – nappali munkarendű – hallgatók jelentős része diákmunkavállalásra kényszerül, amely tanulmányi előmenetelükre hatással lehet.
- A nappali tagozatos hallgatók egy (jelentős) része az egyetem végzése mellett dolgozik is (sok esetben ez szükséges a tanulmányai költségeinek a finanszírozásához); és nem képes a tanulmányaiban megfelelően előrehaladni (kitölti az államilag támogatott időszakot az abszolutórium megszerzése előtt).
- Nem megfelelő szociális háttér a finanszírozásra; hh és hhh hallgatók száma növekszik, szociális és gazdasági helyzetük nem teszi lehetővé tanulmányaik folytatását (főként, ha gyenge tanulmányi eredményük miatt ösztöndíjra nem jogosultak).
- Pénzügyi tartozások miatti vizsgajelentkezések letiltása, amely közvetetten növelheti az ismételt tárgyfelvetelek számát.
- Részletfizetést kérő hallgatók.
- Önköltséges hallgatók, akik nem tudják tovább fizetni az önköltséget.
- Állami ösztöndíjas hallgatók, akik tanulmányi okok miatt átsorolással önköltséges hallgatói státuszba kerülnek, de azt már nem tudják kifizetni.

6. *Hallgatói motiváltság hiánya*

- A hallgatói motiváltság hiánya jellemző problémává vált az utóbbi tanévekben. Már a továbbtanulás tervezésénél megfigyelhető a „tanácstalanság”. A döntés meghozatalában a szülők ösztönzése a meghatározó, nincs elkötelezettség a választott szakterület iránt.

- „Z”-, illetve „Y”-generáció jellemzői, más motívumok szükségesek számukra a felsőoktatásban; azaz a hallgatói motívumok megváltoztak, a problémát az jelentheti, hogy az X- és korábbi generációk oktatónak a jelenlegi hallgatói generációk tanulási szokásaihoz kell alkalmazkodni.
- A nem megfelelő oktatási módszerek a hallgatók motiváltságát csökkenthetik.
- A hallgató sokszor nem motivált a szak elvégzésében, mert nincs pályaképe, célja. Ezért lassanként sok elmaradása keletkezik, közben munkát vállal, és egyre kevésbé érzi fontosnak az adott diploma megszerzését.

7. Tanulási szokások

- A hallgatók tanulási szokásai nem megfelelőek a felsőoktatásban való teljesítéshez, illetve már a középiskolában sem kaptak tanácsokat, támogatást a tanulás támogatására.
- Ugrásszerű változás a közoktatás–felsőoktatás-átmenetnél: a tananyag és a követelmények megtöbbszöröződése, az önállósághoz alig szoktatott diák „felnőttként kezelése”, kikerülés az eddig megszokott családi környezetből, kiválás az eddig megszokott középiskolás csoportból. A középiskolában eddig sikeres diákok első kudarcélményei, demotiváció, tanácstalanság, elidegenedés.
- A középiskolai és az egyetemi tanulási módszerek közötti jelentős különbséggel a hallgatók egy része segítség nélkül nem tud megbirkózni.
- A megfelelő tanulási technikák hiánya.
- A képzési tartalmak közvetítésének meg kell változnia, azaz a hagyományos tartalomalapú módszerek helyett a tanulási eredményekre épülő felsőoktatási módszerek alkalmazása szükséges.

8. Ismeretek hiányossága

- Alacsony felvételi pontszámú, nem megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal érkező hallgató.
- Az adott szakterületen a hallgatók szakmai hiányosságai (a régi rendszerű szakmai felvételi vizsga hiánya, alacsony ponthatár).
- A középiskolában megszerzett ismeretek hiánya. E nélkül azonban az új ismeretek elsajátítása csak jelentős energiabefektetéssel lenne lehetséges.
- A középiskolai képzés színvonala és az egyetemi elvárások között kinyíló olló.
- A középiskolai irányított tanulmányok rendszeréből átkerülnek a hallgatók egy olyan közegbe, ahol az önmenedzselést és kreditrendszer „szabadságait” kell megtanulniuk.
- A közoktatás olyan irányba történő átalakulása, amely a motivált, tudatos felkészülést igénylő, problémamegoldó gondolkodást ösztönző tananyag elsajátítását egy általános, „minél szélesebb spektrumra felkészítő” nevelés irányába fordította.
- A természettudományos és az informatikai tantárgyak erőteljes háttérbe szorulása a középszintű oktatásban, főként a szakképzésben.
- Az érettségi rendszer olyan irányba bővítése, amely bár kedvező lehet a diák terhelése szempontjából, azonban ellehetetlenít egy folyamatos (és lehetőleg

- kevés felejtéssel együtt járó) felkészülést. Ilyen pl. az előrehozott érettségi intézménye, amely lehetővé teszi, hogy az érettségivel rendelkező diák már alig emlékezzen az 1 vagy több, mit 1 éve nem is tanult tantárgy anyagrészeire.
- Az emelt szintű érettségi az képzések számára meghatározó tantárgyakból a képzésre való felvétel feltétele kellene legyen. Ennek a jelenlegi törvényi szabályozása (amely a feltétel előírását a képzésben résztvevő valamennyi intézmény egyetértéséhez köti) a feltétel bevezetését minden intézmény számára ellehetetleníti.
 - A felvételi hiánya a felsőoktatásba (a középiskolába való belépéshez szükséges felvételi rendszer a felsőoktatásban is szükséges lenne).
 - A felvételi pontszámítás jelenlegi rendszere, amely kifejezetten kontraproduktív tud lenni a hallgatók középiskolai felkészülésére. A tudatos felkészülést egy pontszámítgató, „megéri–nem éri meg” felkészülés váltott fel a felsőoktatásba jelentkező hallgatók fejében.
 - A közoktatásban rendkívül kevés tájékoztatás hangzik el a pályaválasztásról, az egyes szakmák jellegzetességeiről, a helyes felkészülés módjáról. A más oktatási rendszerben végzett szülők tapasztalatlanok a helyes fakultációválasztás kérdéseiben, nem ismerik a jelenlegi felsőoktatás lehetőségeit és elvárásait (bolognai-rendszer, kreditrendszer, finanszírozási rendszer, Nftv szerinti elvárások és ezek következményei).
 - Az írásbeli készség és/vagy szóbeli prezentációs készségek hiánya.

9. Nyelvvizsga/nyelvtudás

- Nyelvtudás hiánya.
- Nyelvvizsga hiánya: nyelvvizsga hiánya miatt kiadható diplomák miatti lemorzsolódás.
- Nem megfelelő nyelvi képzés a felsőoktatásban.

10. Képzések átjárhatósága

- Átjárhatóság a képzési szintek között. Azon hallgatók, akik alapképzésre nyerne felvételt, de tanulmányaik során egyértelművé válik, hogy számukra a FOSZK-képzés szintje lenne a megfelelő, csak új felvételi eljárás után kerülhetnek át erre a képzési szintre. Kedvezőbb lenne, ha az átjárhatóság új eljárás nélkül is megoldható lenne.
- Átsorolási kérések.
- Hallgatók, akik újra felvételiznek a rendszerbe, különböző okok miatt:
- Önköltséges hallgatók, akik ugyanarra a szakra, de állami ösztöndíjra jelentkeznek, mert közben többletpontokra tettek szert (nyelvvizsga, új érettségi);
- Más szakra jelentkeznek, mert ott alacsonyabb a ponthatár és így állami ösztöndíjasok lehetnek;
- Más szakra jelentkeznek, mert más elképzelései voltak a képzés tartalmáról;
- Más (hazai vagy külföldi) felsőoktatási intézménybe jelentkeznek, ott kívánják folytatni tanulmányaikat.

11. Részidős képzések

- A távoktatás és levelező munkarendben tanulók számára nehézséget okoz, hogy a munkahely jellemzően nem támogatja továbbtanulásukat, sem munkaidő kedvezményrel, sem a költségek átvállalásával. A tanulásra fordított idő és energia hiánya miatt jellemzően már az első tanévben nagy a lemorzsolódás aránya körükben.

12. Munkaerőpiac elszívó hatása

- A munkaerőpiac elszívó hatása, bizonyos piaci hiányszakmán tanuló hallgatók iránti magas kereslet pl. informatikus hallgatók esetén.

13. Szakmai elképzelések

- A hallgatók szakmai elképzeléseinek megváltozása az egyetemre való bekerülés után.
- A hallgatók egy (kisebb) része határozott cél, elképzelés, jövőkép és motiváció nélkül érkezik a BA-szakokra – az új rendszerű osztatlan tanárképzésre, illetőleg az MA-képzésekre ez kevésbé vonatkozik.
- Tanulmányaik közben változik meg, alakul ki a pályaaorientációjuk.
- Nem az elvárt ismereteket kapják a diákok (egyes hallgatók csak a rögtön hasznosítható gyakorlatiasabb ismereteket szeretnék megkapni, nem gondolva a távolabbi jövőre).

14. Személyes problémák

- A hallgatók tanulmányain kívüli személyes problémák.
- Csoportélmény hiánya: A tanulótársak, különösen a részidejű képzésekre járók esetében, nagy segítséget jelenthetnek. Az azonos érdeklődés, a közösen megoldandó feladatok segítik a kapcsolatok kialakulását. Ezek a „kötelékek” ugyanakkor jelentős szerepet játszanak az egyéni problémák megoldásában.
- Közösségi hovatartozás hiánya.
- Családi, egészségügyi okok miatt nem tudják folytatni tanulmányaikat.
- Főleg levelező tagozaton, de időnként nappalin is előfordul, hogy a hallgató családi körülményeiben állnak be olyan változások, amelyek először passzívtatásra, majd sokszor a képzés abbahagyására kényszerítik, mint családalapítás, árvaságra jutás, tartós betegség, munkavállalás/munkahelyváltás vagy éppen munkanélkülivé válás. Ezek anyagilag vagy időbeosztás szempontjából teszik megoldhatatlanná a képzés folytatását.

15. Oktatók

- Az oktatói-kutatói szerepértelmezés ellentmondásai.
- Felsőoktatás-módszertani hiányosságai, pedagógiai, módszertani ismeretek hiánya.
- A képző identitás hiányosságai.
- Egyéni, a KKK-tól eltérő követelmények.

- Attitűdbeli problémák, tekintélyelv, aszimmetrikus oktató-hallgató viszony hangsúlyozása, fenntartása.
- Autokratikus vagy laissez-faire vezetési stílus.
- Az oktatói teljesítmény értékelésének hiánya vagy félreértelmezése – pl. az a kolléga oktat magas szinten, akinél sokan megbuknak.

4.6. HASIT DUE

A 2015–2016-ban megvalósított, immár továbbfejlesztett HASIT-projekt hét alprojektből épült fel, amelyek a következők voltak:

1. Monitoring rendszer
2. Szakmentori rendszer modelljének kifejlesztése
3. Képzők képzése
4. Hallgatói motiváció erősítése
5. Mérések, felmérések, kutatások
6. Diáktanácsadás – „Fejlesztési Központ” kidolgozása
7. HASIT DUE KIT

18. ábra. A HASIT program alprojektjei



Forrás: HASIT-alprojektek.ppt

A Lemorzsolódás eredményes kezelésére tett javaslatok összegzése

A projekt 7 alprogramjának keretében összegzésre kerültek mindazok az eredmények, amelyeket a Dunaújvárosi Egyetem HASIT projektje, valamint az MRK Lemorzsolódási Munkacsoportja az elvégzett munka nyomán fogalmazott meg a felsőoktatás-politika és a felsőoktatás intézményei, valamint más szereplői számára.

4.6.1. Általános megállapítások

Legfontosabb megállapításaink a következők voltak:

- A lemorzsolódás olyan mértékben érinti a magyarországi felsőoktatást, hogy mindenképpen közös összefogásra lenne szüksége a felsőoktatási intézményeknek, amelyet központi, szervezett megoldási javaslatokkal, ajánlásokkal lenne szükséges támogatni.
- A lemorzsolódás problémájának kezelése megkerülhetetlen a felsőoktatás valamennyi szereplője számára, függetlenül az intézmények képzési profiljától, vagy nagyságrendjétől.
- Ugyan egymástól elszigetelten, s általában nem komplex programként, de minden intézmény idejekorán felismerte a probléma nagyságrendjét, s számtalan jó, követendő gyakorlat példáját mutatták be a probléma kezelésének, amelyek jól adaptálhatók a felsőoktatás más szereplői számára is. A hallgatói lemorzsolódás csökkentése érdekében kifejlesztett komplex rendszer a Dunaújvárosi Egyetem Hallgatói Sikereséget Támogató (HASIT) programja, amely jó gyakorlatként jelenhet meg más felsőoktatási intézmények számára is.
- A Munkacsoport ülésein keresztül, csakúgy, mint a projekt workshopjain és konferenciáin az egyedi problémákon túl kirajzolódtak azok az általános problémák is, amelyekkel szemben a felsőoktatás szereplőinek közösen lenne érdemes felvenni a harcot, s segíteni szükséges azok megoldását. Ilyenek például a közoktatás problémáiból eredő gondok, a megváltozott hallgatói léttel/orientációval, szociálpszichológiai aspektusaival kapcsolatos problémák, vagy a képzések és rendszer átjárhatóságát érintő kérdések.
- A felsőoktatási szereplők közül nem hagyható figyelmen kívül az oktató sem, akinek a szemléletének, attitűdjének formálása által segítséget lehet nyújtani a lemorzsolódás elleni küzdelemben és érdekeltté lehet tenni a lemorzsolódási problémák kezelésében.
- Kirajzolódtak olyan területek is, amelyek több felsőoktatási intézményt érintenek, így ugyancsak átfogó megoldást kívánnak, mint például a passzív hallgatók reaktíválása, a munkaerő-piaci elszívó hatások csökkentésének kérdésköre, vagy az informatikai képzések terén kiemelten hangsúlyosan jelentkező hallgatói lemorzsolódás.
- A forráskeresés és annak a lemorzsolódási kérdéskörre való alkalmazása gyors sikereket eredményezhet, akár rövidtávon is, de össztársadalmi hasznosságát tekintve jelentős befektetésnek bizonyul.
- Összességében elmondhatjuk, hogy ezen kérdéseket nem lehet csupán intézményi szinten felvetni, hanem a felsőoktatási intézmények egymásban szövetségest találva

(akár pályázati tevékenységben, akár szervezeti formában) hatékonyabban és eredményesebben tudnak együttesen fellépni a hallgatói lemorzsolódás csökkentésében. Ennek érdekében javasoltuk a munkacsoport tevékenységének folytatását például a következő témakörök vizsgálata mentén:

- átjárhatóság a különböző képzési szintek között;
- oktatásmódszertani kihívások;
- komplex sikeresség támogató kutatások elindítása.

4.6.2. Az alprojektek konkrét javaslatai

Az általánosan megfogalmazható javaslatokon túl az egyes alprojektek is meghatározták mindazokat a specifikumokat, amelyekre a felsőoktatási intézmények a lemorzsolódás csökkentése, s egyúttal a hallgatói sikeresség támogatása mellett építhetnek.

Az 1. alprojekt – Monitoring rendszer

A sikeres hallgatómegtartás alapfeltétele, hogy intézményikultúra-szinten tudatosítsuk, hogy a hallgatómegtartás mindenki feladata; és hogy az egyetemi, főiskolai közösség összes tagja fontos szerepet játszik a hallgatói lemorzsolódás elleni harcban.

Az oktatóknak különösen nagy szerepük van a hallgatók megtartásában, mivel ők azok, akik leggyakrabban, és legnagyobb intenzitással állnak kapcsolatban a hallgatókkal. Az oktatók ezért kivételes helyzetben vannak abból a szempontból, hogy bizonyos hallgatói viselkedésformákat, tendenciákat még időben megfigyeljenek és azonosítsanak.

Olyan jelzések, amelyek fontosak lehetnek a megtartás céljából: a hiányzások, órai viselkedésbeli változások, órai felszólalások vagy kommentárok, írásbeli házi feladatok. A hallgatókkal egyéb kapcsolatban álló, diákéletért és tanórán kívüli hallgatói tevékenységekért felelős személyzet vagy adminisztrátorok szintén felfigyelhetnek olyan figyelmeztető jelekre, amelyek a lemorzsolódás veszélyére mutatnak rá: kollégiumokban történő viselkedés, hallgatói megjegyzések különböző tevékenységek, klubgyűlések, események alkalmával.

Az irodai adminisztrátorok szintén nagy segítségünkre lehetnek a korai jelek észlelésében és a hallgatói lemorzsolódás megakadályozásában, hiszen a hallgatókkal interperszonális kapcsolatot létesítenek az irodai ügyintézés alatt. Ők azok, akik a felsőoktatási tanulmányi folyamatokat kommunikálják, a hallgató ügyeit intézik, és betartatják az intézményes szabályokat. Olyan intézmények esetében, ahol a hallgatók diák-munkát vállalhatnak a kampuszon, az irodai dolgozók gyakran munkatársi viszonyba is kerülnek a hallgatóval, amely fontos információhoz juttathatja őket a hallgató jövőbeli terveit illetően.

A *hallgatómegtartás kutatásának alapcélja*, hogy olyan hallgatómegtartó intervenció program alapjait fektessük le, amely vezérelve szerint:

1. *Hallgatócentrikus*: A kutatás kizárólag a hallgató szükségleteire és jólétére irányul és központosul, nem pedig intézményes kényelmi szempontok, illetve az oktatói kar és adminisztrátorok szükséglete, illetve akarata vezérli.
2. *Intencionális, szándékvezérelt*: A hallgatómegtartási programot külön erre a célra, tudományos kutatási alapokra helyezve fejlesztették ki abból a célból, hogy elősegítse a hallgató tanulmányi előmenetelét és társas integrációját.
3. *Proaktív*: Korai, megelőző lépések fontosságának hangsúlyozása abból a célból, hogy a hallgatói szükségleteket még azelőtt kielégítsük, hogy azok a hallgató számára frusztrációt, elidegenedést jelentenének.
4. *Beavatkozó*: Az intézmény aktívan kezdeményezi a hallgatói sikerességet előmozdító, támogató lépéseket, nem pedig passzívan várja, hogy a hallgató segítséget kérjen, így növelve az esélyét annak, hogy a sikerességet támogató program elér minden hallgatóhoz, vagy legalábbis a nagy többséghez.
5. *Változatos és szerteágazó*: A program rugalmas, és illeszkedik a különböző hallgatói csoportok, populációk egyedi igényéhez.
6. *Személyre szabott*: A program végrehajtása során a hallgatót mint egyént és személyt kezel.
7. *Átfogó, holisztikus*: A hallgató életének minden aspektusára koncentrálni, és magába foglalja a hallgató tanulmányi, a nem-tanulmányi, illetve társas szükségleteit.
8. *Rendszerszintű*: A program átszövi az intézmény összes rétegét, szervezeti struktúráját és rendszerét, ugyanakkor központi irányítású és koncentrált, ami lehetővé teszi, hogy a lemorzsolódás elleni tevékenységeknek átható és rekurzív hatása legyen a hallgató intézményes tapasztalataira nézve, és megújuló, átalakuló hatása az intézményre nézve.
9. *Fejlődésközpontú, egymásra épülő*: A program időben egymásra épülő, longitudinális panelekre épül, amelyek a hallgató különböző szakaszokban fellépő szükségleteire irányulnak.
10. *Tartós*: A program intézményesített, azaz beépült az intézményes struktúrába és annak éves költségvetésébe, amely biztosítja, hogy a programnak hosszú élettartama legyen, és a hallgatók egész évben érezzék megtartó hatását.
11. *Kollaboratív*: A program együttműködő szövetségeken és partnerkapcsolatokon alapul az intézmény különböző szervezeti egységei között, amelyek egymást kiegészítik, és egymásra épülnek annak érdekében, hogy a hallgatói sikerességet szinergikusan, szervi együttműködésben és összhangban ériék el.
12. *Empirikus*: A program kvantitatív és kvalitatív értékelésen alapul, amely arra irányul, hogy értékelje a program hatását és hatékonyságát, illetve, hogy növelje a program minőségét.

A sikeres hallgatómegtartás tehát összességében nem más, mint a hallgató sikeres szocializációja, nevelése és képzése, amely egy totális, komplex, holisztikus intézményes feladatkör. (Pascarella, 2005; Tinto, 2006).

A monitoring rendszer használatának legnagyobb előnye abban nyilvánul meg, hogy minden adat egy felületen, a kívánt struktúrában jelenik meg, áttekinthető formában, még akkor is, ha az adatforrások több rendszerből származnak. Így a monitoring rendszer a már esetenként létező VIR-rendszert ki tudja egészíteni, vagy akár leváltani egy könnyen kezelhető és szerkeszthető felülettel. A rendszer használatának további előnye, hogy a hallgató félévközi eredményeit, tanulmányi előmenetelét befolyásoló összes eredmény követhetővé válik, úgy a hallgató, mint a szakmentor figyelemmel tudja követni a hallgató életútját.

Az oktatók munkáját segíti a rendszer, hiszen eddig minden oktató saját magának vezette és összesítette a jelenléti adatokat, a félévközi feladatok és zárthelyi dolgozatok adatait, a monitoring rendszer az összesítést elvégzi és kiemeli azokat a hallgatókat, akiknek veszélybe került a félév végi teljesítése.

A hallgatók számára a HASIT biztosítja az egységes megjelenítést: a hallgató minden eredménye, feladata egy helyen láthatóvá válik, függetlenül attól, hogy az adott tárgyat ki oktatja. Gyorsan át tudja tekinteni a képzés teljesítéséhez még hiányzó tárgyakat és az eddig eredményeit, kiemelve azokat, amelyekre még koncentrálnia kell. Az automatikus emlékeztetés, figyelmeztetés küldő funkció használata pedig biztosítja, hogy a feladatokról ne feledkezzen meg a hallgató.

A monitoring rendszer a szakmentor munkáját is segíti, hiszen minden szükséges információt megkap a szakmentor a hallgatókra vonatkoztatva, összesítve és kiemelve a figyelmet igénylő hallgatókat. Egyéni szűrők használatával pedig a szakmentor képessé válik a saját prioritásának megfelelő szűrők használatára.

A monitoring rendszer használata képes a hallgatói lemorzsolódás csökkentésére azáltal, hogy az indikátorok használatával a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett hallgatók még a lemorzsolódás előtt a szakmentor látókörébe kerülnek, aki még idejében képes a lemorzsolódás csökkentésére.

Összességében intézményi szinten az adminisztrációs folyamatok értelmet nyernek, hiszen mindenki szívesebben rögzít egy olyan rendszer számára adatot, amely azt számára hasznos módon feldolgozza. Ezáltal intézményi szinten erősödik az adminisztrációs fegyelem, amely különösen hasznos egy audit során.

A 2. alprojekt: Szakmentori rendszer

A szakmentori rendszer kialakításakor mindenekelőtt fontos megjegyeznünk, hogy a Dunaújvárosi Egyetemen jól bevált rendszert változtatások nélkül nem lehet adaptálni egy nagyobb létszámú hallgatóval, illetve több karral rendelkező felsőoktatási intézmény esetében. Csak a helyi adottságokat figyelembe véve lehet egy jól működő rendszert kialakítani.

A Dunaújvárosi Egyetem egykarú intézmény, egységes területen, könnyen átlátható rendszerben működik. Nagyobb intézmények esetében azt javasoljuk, hogy kari szinten, karonként vezessék be a rendszert, hiszen karonként lehet átlátni a lemorzsolódási gócpontokat, a helyi problémákat. Természetesen kisebb egységekben is lehet gondolkodni az intézmény méretétől függően.

Az előkészítés szakaszában információkat gyűjtünk a mentorokról és a mentoráltakról, felkészítjük őket a feladatra, és kijelöljük a mentor és mentoráltak csoportját.

Amikor megszületett a döntés, hogy szeretne az intézmény egy szakmentori rendszert kialakítani, akkor az első lépés a rendszer a megtervezése.

A szakmentori rendszer sikeres bevezetésének vannak kritikus pontjai, amelyek során olyan kérdéseket kell megválaszolni, mint hogy:

- ki fogja koordinálni a programot;
- mi mindent öleljen fel a mentorálás;
- hogyan találjunk mentorokat;
- milyen anyagi fedezetre lesz szükség;
- kapnak-e a mentorok anyagi ellenszolgáltatást, vagy önkéntes alapon végzik munkájukat;
- melyik hallgatói csoportnak ki lesz a mentora;
- hol lesz a mentorálás;
- mit tartalmazzon a szülők/mentorok/diákok információs anyaga;
- hogyan és mikor ér véget a mentorálási tevékenység;
- milyen gyakran és milyen formában lesz a mentor/mentorált/szülők között a kommunikáció;
- hogyan fogjuk a mentorálási kapcsolatot értékelni?

A szakmentori rendszer kialakításához elengedhetetlen egy, a munkát koordináló munkacsoport kialakítása, melynek irányítója a szakmentori rendszer vezetője; az ő útmutatásai alapján kerüljön kidolgozásra a mentori program. Javasolt, hogy a munkacsoportban legyenek részt tanárok, egy szupervíziót is ellátó iskolapszichológus vagy tanácsadó, diákok, diákszervezetek képviselői esetleg szülők, néhányan az iskola közvetlen környezetéből, a nagyobb közösségből, és valaki, aki segít az adminisztrációs feladatok elvégzésében.

Gondolni kell arra, hogy a mentorálás megszervezéséhez időre van szükség: meg kell találni a legjobb mentort, sokat kell adminisztrálni is, értékelni, valamint a szóbeli kommunikációról feljegyzéseket készíteni. Ezért is szükséges, hogy minden résztvevőnek meghatározzuk a feladatkörét.

Döntő szempont – amelyet nagyon alaposan érdemes átgondolni – a mentor és mentorált összeférhetősége, mivel ezen múlik a mentorálás hatékonysága. Ennek eldöntéséhez használhatunk bármilyen empirikus vizsgálati módszert. Jó, ha tudunk valamit a mentor szakmai elfogadottságáról, kapcsolatrendszerének minőségéről és mennyiségéről. Tudjuk meg, milyen attitűdjei vannak, mennyire nyitott. Ezenkívül a mentor legyen sikerorientált, hogy a menet közben felmerülő problémákat le tudja küzdeni. A mentorálás sikere nagyban függ majd attól, milyen információkat kapunk ezekről a területekről.

A kezdetektől fontos, hogy a mentor és a hallgatók el tudják egymást fogadni, amit egy jól előkészített kiválasztás sikeressége biztosíthat. Az elfogadást, elfogadottságot meg kell teremteni ahhoz, hogy partnerség alakulhasson ki közöttük.

Akár van hivatalos mentorképzés, akár csak a mentorálás megkezdése előtt csupán egy beszélgetés történik a potenciális mentorral, a mentornak titoktartási kötelezettséget kell vállalnia a mentorálás során megtudott tényekre, személyes adatokra vonatkozóan. Célszerű egy ügyrendet elkészíteni, melynek tartalmaznia kell, hogy milyen feladatra vállalkozik a mentor, a szupervízió formáját, a heti mentorálási időt, az elkötelezettség időtartamát, a mentorálás helyét, és azt, hogy kap-e a felmerülő költségeihez anyagi támogatást.

Sok esetben a mentort nem készítik fel a feladatára, bár köztudott, hogy komoly elvárásoknak néz elébe. Feltételezik, hogy az addigi élettapasztalata, szakmai tudása elegendő ahhoz, hogy sikeres mentor legyen. Még annak a mentornak is lehet szüksége a helyzet pontos definiálására, munkája előkészítésére, aki nem először tölti be ezt a funkciót.

A mentorok felkészítése történhet egy bevezető tréning keretében, melynek célja a mentorok személyiségének és kommunikációs készségeinek a fejlesztése a sikeres mentoráló kapcsolat érdekében. Bár az is igaz, hogy egy tréningtől senki sem lesz automatikusan jó mentor, de ez módot ad egy potenciális mentornak a vele szembeni elvárások megismerésére, és arra, hogy eldöntse, valóban neki való feladat-e a mentorálás.

E tréningek általában három területet ölelnek fel:

- (1) tájékoztatás a feltételekről, formaságokról, gyakorlati kérdésekről, a mentorálás értékeléséről,
- (2) a mentorálandó megértése – fiatalokról lévén szó, a hatékony kommunikáció érdekében fontos a korosztály fejlődési jellegzetességeinek megismerése,
- (3) a mentor–mentorált kapcsolat kezelése – milyen legyen az első találkozás, milyen szoros legyen a kapcsolat a mentorálttal, miként modellálja a mentor a szakmai viselkedést, mit tegyen, ha nem jön el a fiatal a megbeszélt időpontban. DuBois és munkatársai (2005) elemzése szerint azok a programok voltak hatékonyabbak, amelyekben a mentorok nemcsak egy előzetes tréningen vettek részt, hanem folyamatos képzésben részesültek.

A tréning egyik célja a jól működő interperszonális kapcsolathoz elengedhetetlen készségek, kompetenciák elsajátítása. Okvetlenül ölelje fel az alábbi témákat:

1. Miként tudja a mentor segíteni a fiatalat abban, hogy céljait megfogalmazza anélkül, hogy a mentor tűzné ki ezeket?
2. Hogyan vezesse rá a fiatalat a céljaihoz vezető hatékony utak megtalálására, megfogalmazására, határidők kijelölésére, önreflexióra?
3. Hatékony tanulási szokások, tanulásmódszertan.
4. Értő figyelem, üzenetek használata, bizalomépítés, bátorítás, ösztönzés, kockázatmenedzselés, előítéletmentes hozzáállás.
5. Korrekt és előítéletmentes visszajelzés adása, melybe még az is beletartozik, miként tudjuk kedvesen és nem elítélően kifejezni azt, hogy „tévedtél”. A jó gyakorlatok elemzésekor Cranwell-Ward és munkatársai (2004) megállapították, hogy a visszajelzés a pozitív mentoráló kapcsolat kialakításában nagyon fontos szerepet játszik.

A szakmentorok személyét a mindenkori oktatói állományból kérik fel. Az oktatók többségének nincs pszichológiai végzettsége. A pedagógiai végzettségük is hiányozhat, hiszen a felsőoktatásban ez nem kötelező az oktatási tevékenység végzéséhez, vagy akár fejlesztésre szorul néhány kolléga esetén. Ezek a tények is indokolják, hogy a mentor kollégákat megfelelően felkészítsük és képezzük a mentorálás feladatára.

A képzésnek több területre is ki kell térnie. A pszichológiai és pedagógiai képzés mellett szükség van arra is, hogy az intézmény szabályzatait megismertessük a mentorokkal, valamint pontos információkat adjunk arról, hogy mit és hol lehet elintézni, hogy megfelelően tudják segíteni a hallgatókat. A belső kommunikáció megerősítésével sikerülhet a gyorsabb információátadás és a problémák megoldásának hatékonyabbá tétele.

A szabályzatok, mintatantervek és a Képzési és Kimeneteli Követelmények ismerete elengedhetetlen a mentorok számára. Ezek nélkül nem tud megfelelően mentorálni és nem tudja megfelelően támogatni a hallgatókat a tanulmányuk előrehaladásában.

A képzésnek ki kell térnie esettanulmányok megbeszélésére is, hiszen ezek az esettanulmányok segíthetik a mentorokat abban, hogy a későbbiekben felmerülő problémákat könnyebben megoldhassák.

A szakmentorok felkészítése nagyban hozzájárul munkájuk sikerességéhez. A képzés során nemcsak az újonnan kinevezett szakmentorok képzésére kell hangsúlyt fektetni, hanem bizonyos képzéseknél, például az esetmegbeszélésnél, a már meglévő szakmentorokat is érdemes tovább képezni. Ezzel megelőzhetjük a mentorok kiégését.

A Dunaújvárosi Egyetemen, kialakításra került szakmentori rendszer sikeresen bevezetésre került. A rendszer felépítése könnyen alkalmazható más felsőoktatási intézményben.

Az előnyei mellett – úgy érezzük – a rendszernek nincsenek hátrányai, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a lemorzsolódás csökkentésében csak sikereket lehet elérni. A szakmentori rendszernek köszönhetően sikeresebb és elégedettebb hallgatók fognak tanulni az adott felsőfokú intézményben.

A 3. alprojekt: Képzők képzése

A „Képzők képzése” alprojekt abban segít, hogy a résztvevő betekintést nyerjen a legújabb pedagógiai kutatásokra épülő elméleti megállapításokba és megismerje a felsőoktatásban lévő nemzedékek sajátosságait. E kettő ötvözte segítséget nyújthat az oktatóknak, hogy könnyebben meg tudják ragadni, sőt fenn is tudják tartani a hallgatók érdeklődését, és hatékonyabb módon és sikeresebben végezhesék munkájukat.

Az új pedagógiai szemléletmódra építve új tanári szerep meghatározására és bizonyítottan hatékony módszertan kidolgozására, adaptálására vállalkoztunk, melyet a „Képzők képzése” program magában foglal. Alapul véve a Z-generáció jellemzőit, a szabadság, a dinamizmus, a kezdeményezőkézség, a gyakorlati szemléletmód dominánsan jelenik meg ennél a korosztálynál. Ennek megfelelően az oktatónak olyan klímát kell kialakítani, mely támogatja a kezdeményezőkézséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását.

A tanárnak szerepmegvalósításában közvetlenebb az oktató-hallgató interakció-ra nagyban támaszkodó mentori, facilitátori viselkedést kell előtérbe helyezni.

A Z-generáció sajátosságaiból adódó igények – élményszerű, tapasztaláson alapuló közvetlen, interaktív oktatási forma – elsősorban a csoportdinamikát a közép-pontba helyező tapasztaláson alapuló tréningek módszertanával mutat összhangot. Ennek megfelelően a képzők képzése során egy olyan, az új szemléletmód kialakítására és módszerek saját tapasztalás útján történő elsajátítására kínál lehetőséget, mely rezonánál az új generációk kialakította igényekkel. Mindezek alapján kerültek kialakításra a képzési programok, melyek közül az első képzés a következő témaköröket tartalmazza:

- Fiatal generációk ismeretszerzési szokásai
- Konnektivista és konstruktivista tanulásmélet
- Kooperatív technikák a felsőoktatásban
- Csoportdinamikai ismeretek és a tapasztalati tanulás
- Projektmunka mint eszközrendszer
- Új módszerek, új értékelési rendszer

A képzés elvégzésével a résztvevő:

- Tisztában van az Y- és Z-generációk tanulási, ismeretszerzési szokásaival, és képes az oktatási módszereket adaptálni az igényeikhez.
- Átlátja a korszerű tanulásméletek sajátosságait és előnyeit, képes az ezekre épülő oktatási folyamatok kidolgozására és levezetésére.
- Ismeri a különböző kooperatív tanulási módszereket.
- Képes a kooperatív oktatási technikákat hatékonyan, a célnak megfelelően alkalmazni.
- Ismeri a tapasztalati tanulás jellemzőit, tisztában van annak folyamatával és lehetőségeivel.
- Képes a tapasztalati tanuláson alapuló képzési folyamatot felelősségteljesen moderálni, átlátja a csoportdinamikai folyamatokat.
- Ismeri a projekt módszer alkalmazási lehetőségeit, sajátosságait, előnyeit és nehézségeit.
- Tudja alkalmazni a projekt módszert, képes egy projekt megtervezésére, a projektben zajló folyamatok facilitálására és monitoringjára.
- Ismeri a kooperatív technikákhoz igazodó értékelési módszereket, képes a kooperatív technikákhoz igazodó értékelések lebonyolítására.

A felkínált szemléletmód és módszertani repertoár teljes mértékben igazodik az Y- és Z-generáció sajátosságaihoz, ezáltal lehetőséget teremt az oktatás eredményességének növelésére. Ugyanakkor ahhoz, hogy az oktató élni tudjon ezen lehetőséggel, személyében (is) alkalmassá kell válnia arra, hogy hitelesen képviselje ezt a szemléletmódot (értékkrendet). Ennek elősegítésére dolgoztuk ki a Burnout-prevenció – Tanári reziliencia erősítése című kétnapos képzésünket.

A képzés alapfeltevése szerint teljes életet élő, nyitott és kreatív fiatalokat csak teljes életet élő, nyitott és kreatív tanárok képesek nevelni. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme (Barber–Mourshed, 2007)

A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében bátran kijelenthető az is, hogy kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb az, hogy azt hogyan teszi. (Juhász, 2015: 131) A hogyan vonatkozik a tanár szakmai és módszertani felkészültségére, ugyanakkor arra is, hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját.

A korábban ismertetett, az új generációk tanulási igényeihez igazodó módszertani megújulással együtt járó új tanári szerepmegvalósítás a felsőoktatásban is empátiát, rugalmasságot és nyitottságot követel az oktatóktól. Ezek megléte azonban nem elsősorban elhatározás, szándék, vagy módszertani „előírás” kérdése, hanem a tanár lelki állapotától függ.

Milyen lelki állapotban vannak a tanárok? Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiégés-szindrómában szenved. (Lubinszki, 2013: 263) A kiégés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti és körükben a pályaelhagyás mértéke is nagyon magas (30–40%). (Gáspár et al., 2006)

A tartós stressz hatására kialakuló kiégésszindrómát a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök és az empátia elvesztése jellemzik. A tanár tehát képtelenné válik egy olyan elfogadó és inspiráló tantermi légkör megteremtésére, amiben szabad hibázni, lehet a hibákból tanulni és öröm fejlődni. Carl Rogers nyomán Klein (1984) a helyes oktatói attitűd legfontosabb elemeinek a kongruenciát és elfogadást, valamint az empátiát tartja, amivel a tanár észleli a tanítványaiban lejátszódó folyamatokat. A túlterhelt, vagy kiégett tanár erre képtelen.

A módszertani megújulás egyik alapfeltétele ezért az oktatók rezilienciájának (lelki ellenálló képességének) a fejlesztése, az oktatók támogatása az új tanári szerep eredményes megvalósításában a felsőoktatásban.

A reziliencia tréning eredményeképpen a résztvevő tanárok fokozottabb tudatossággal és szélesebb eszköztárral felvértezve térnek vissza az oktatásba. Ez egy fontos, ám nem elegendő lépés a mentális egészségteremtés felé az oktatási intézményekben. A reziliencia-erősítő tréning elvégzését követően a résztvevők rendelkeznek mindazon ismeretekkel a hatékony intervenciók technikáinak vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül, vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenálló képességüket erősíteni, a kiégést megelőzni, vagy a kiégés folyamatát visszafordítani. Mindezek alapján az első képzés a következő témaköröket tartalmazza:

- Az elme trilógiája;
- Stressz–distressz–szubjektív stresszorok és kiégés. A kiégés ismertetőjelei, fázisai és területei. Öndiagnózis;
- Értékek–hiedelmek–attitűd–viselkedés;
- Érzelem– attitűd–viselkedés. Érzelemléletpontú coping;
- Erőforrások és képességek;
- Maladaptív viselkedésminták azonosítása;
- Szalutogenézis-konceptió, koherenciaérzés és reziliencia;
- Stressz és stresszkezelés. Áttekintés: problémaközpontú és érzelmi központú coping stratégiák;
- Reziliencia és reziliens viselkedésminták;
- Stresszkezelés és érzelmszabályozás.

A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár:

- képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés korai tüneteit (ön diagnózis),
- képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmeit,
- képes azonosítani saját maladaptív viselkedésformáit,
- képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében,
- ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelempözpontú technikáit, és képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni,
- ismeri a szalutogenezis elméletét és képes azt saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni,
- ismeri a reziliencia-koncepciót és képes azt saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni,
- ismeri a reziliens viselkedésmintákat és képes azokat azonosítani, amelyeket már eredményesen alkalmaz,
- képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében,
- képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.

A 4. alprojekt: A Hallgatói motiváció erősítése

A lemorzsolódás csökkentésében kiemelkedő szerepe van a hallgatók tehetség-gondozó programba történő bevonásának. A felzárkóztató és tehetséggondozó programba való csatlakozás önkéntes, viszont annak lehetősége minden hallgató számára ismert és elérhető kell, hogy legyen. A tájékoztatásban fontos szerep jut a HÖK tagjainak, a szakkollégiumok vezetőinek, és az oktatóknak, akik a hallgatókkal való találkozások alkalmával népszerűsíthetik a program kínálta lehetőségeket.

A tehetséggondozás három legfontosabb intézménye a Dunaújvárosi Egyetemen a Tehetséggondozó Tanács, a tudományos diákkörök és a szakkollégiumok. A Tehetséggondozó Tanács egy javaslattevő, tanácsadó, ellenőrző szerv, amely a tehetséggondozás koncepcióját határozza meg, a tevékenység eredményeinek elemzésével, annak hatékonyabbá, eredményesebbé tételének érdekében fogalmazza meg javaslatait. A tudományos diákkör az Egyetem tudományos kutatással foglalkozó munkatársai mellett kutatómunkát végző diákokat fogja össze. A szakkollégiumok olyan önkormányzatiságra és öntevékenységre épülő szervezetek, amelyek a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását segítik. Tevékenységük alapját a szakmai programban meghatározott magas szintű szakmai képzés, a témavezetők által irányított, segített egyéni kutatómunka alkotja, amelyhez a kutatási témákhoz igazodó és a legújabb tudományos eredményeket visszatükröző előadások, kurzusok tartoznak. A szakkollégiumok saját szervezeti és működési szabályzattal, munkatervekkel és pénzügyi kerettel rendelkeznek.

A hallgató és a mentortanár kapcsolata meghatározó a szakmai és tudományos munka szempontjából. A cél az, hogy a szakkollégiumokban szerzett impulzusok hatására a diákok minél nagyobb számban kezdjenek tudományos diákköri munkákkal foglalkozni, kutatási projektekbe becsatlakozni. El kell érni, hogy a diákok tudományos tevékenysége publikációkat eredményezzen. Ehhez szükséges mind a hallgató, mind a mentor erkölcsi elismerése, de anyagi ösztönzése is.

A kutatás eredményeképpen a tehetséggondozó program fejlesztésére a következő javaslatok születtek:

- A Tehetséggondozó Programban végzett tevékenység igazolására egy egységes igazolólap bevezetése szükséges.
- A munkatapasztalat beszámításának mintájára lehetőséget kell biztosítani a szakkollégiumi munka beszámítására a hallgató értékelésébe a konzulens/mentor javaslata alapján.
- Be kell vonni az ipari partnereket a tehetséggondozás folyamatába, ennek segítségével a hallgatókat havi ösztöndíjban kell részesíteni.
- Meg kell erősíteni a hallgatók beintegrálását a kutatási feladatokba, publikációs tevékenységekbe.
- Lehetőséget kell biztosítani a tudományterületükön kiemelkedő előadók meghívására, a hallgatók motivációjának erősítése érdekében.
- Fokozni kell a levelezős hallgatók programba történő bevonását.
- Több lehetőséget kell biztosítani a tehetséggondozottak életpályájának a bemutatására.
- Biztosítani kell, hogy az a hallgató, aki OTDK-n kiemelkedő eredményt ér el, annak ne kelljen szakdolgozatot védenie.
- Fokozni kell a legtehetségesebb hallgatók konferenciákon való részvételét.
- Biztosítani kell az kedvezményes tanrendet a tehetséggondozásban kiemelkedő teljesítményt nyújtó hallgatók számára.
- A több fórumon eredményt elért, tehát már bizonyított hallgatók a konzulensek vezetésével hozzáférhessenek bizonyos összegekhez, amit a további publikációk finanszírozására, konferencián való részvételre és eszközvásárlásokra fordíthatnak.
- A kiemelkedő teljesítményt nyújtó hallgatókat konzultáló konzulens erkölcsi és anyagi elismerésekkel illetni, továbbá gyorsított előmeneteli lehetőséget biztosítani számára (pl.: Egyetemi tanári pályázat beadásának támogatása).
- Biztosítani kell, hogy az a konzulens, aki a hallgatóival több eredményt ér el (versenyeredmények, közös publikációk stb.), az elért eredmények függvényében, több forrást kaphasson. A forrás elsősorban ne bérkifizetést, hanem a hallgatóval közös kutatások folytatását, eredmények megjelentetését biztosítsa.
- A mentorok szerepe kulcsfontosságú, így szükséges képezni, fogékonnyá tenni és ösztönözni őket az új kutatási eredmények integrálására a napi munkába.
- Órakedvezményt kell biztosítani a mentornak.
- Nagyobb hangsúlyt kell helyezni a végzett hallgatók előadásaira, saját kutatási eredményeik publikálására.

A tudatos továbbtanulást segítheti, így a lemorzsolódást csökkentheti az adott felsőoktatási intézmény térségének középiskoláival való kapcsolatának erősítése, erre kutatásunk eredményeképpen a következő javaslatok kerültek megfogalmazásra:

- Nyílt napok rendezése. Mind a középiskolák, mind pedig a felsőoktatási intézményekben már felvételt nyert hallgatók körében népszerűnek bizonyultak a programok.
- Előre meghirdetett egyéb tájékoztató, pályaaorientáló rendezvények tartása az ország bármely részéből érkező diákok számára: pl. Kutatók éjszakája, Lányok napja, Nyitott laborok.
- Felkészült/felkészített oktató és senior hallgató delegálása az ország erre igényt tartó középiskoláiba, melynek célja tájékoztatók megtartása (osztályfőnöki órák keretében vagy a középiskolák által szervezett programok keretében) a pályaválasztás támogatására, a felsőoktatásra való helyes felkészülés és a felsőoktatási intézmények elvárásainak megismertetésére. Ez nálunk az idén 48 középiskola 50 oktatónk általi megkeresését jelentette.
- Előkészítő tanfolyamok szervezése a 11–12-ik osztályos diákoknak a felsőoktatási intézmények képzéseinek megfelelő tantárgyakból. Az előkészítő felkészít az érettségire is, és biztonságos tudásbázist igyekszik kialakítani az adott szakterületre készülő diákok számára. A felkészítés esetleg kiterjeszthető lehet online felületre is, távoktatás formájában. A középiskolai tanárok is bevonhatók az érettségire felkészítő órák tartásába.
- Csatlakozás a Tehetségútlevél programhoz. A Program célja, hogy a középiskolai tanulmányok során már azonosított és a felsőoktatásba felvételt nyert tehetséges fiatalok számára biztosítsa azt, hogy felsőfokú tanulmányaik közvetlen kezdetétől részt vehessenek a tudományos diákköri tevékenységben, hogy a felsőoktatási intézmények könnyen be tudják azonosítani ezeket a tehetségeket.
- Szülői fórum a felvett diákok családjai számára a képzés megkezdése előtt. Célja tájékoztatni a szülőket, hogy mi vár a gyermekükre a felsőoktatásban, a sikeres előrehaladás feltételeiről, törvényi előírásokról és a család feladatáról és lehetőségeiről a gyerekek segítségével.
- Tanulmányi versenyek szervezése. A körzet középiskolái számára tanulmányi versenyek szervezése, az első forduló lebonyolítása történhet online felületen, ami növelheti a bevonható diákok számát. A döntő a felsőoktatási intézményekben kerülhet megrendezésre, ami az intézmények népszerűsítését eredményezheti.
- Rendhagyó órák (pl. fizika, informatika, kémia stb.) tartása. A felsőoktatási intézményekben, illetve távolabbi középiskolák esetén kihelyezett formában rendhagyó tanórák tartása. A középiskolákkal előre egyeztetett témában és időpontban a tantárgyi anyagukhoz kapcsolódóan.
- Közös tehetséggondozó programok (TDK, ill. tehetségnapi részvétel) tartása. A felsőoktatási intézményekben évente lebonyolításra kerülő TDK versenyekre meginvitálni a középiskolákban már kutatásban résztvevő, illetve az egyes tudományterületek iránt érdeklődő diákokat és – amennyiben érdekli őket – bevonni az egyetemek, illetve a főiskolák kutatási programjaiba.

- A felsőoktatási intézményekben működő szakkollégiumok tagjai vagy a hallgatói önkormányzatok képviselői által történő kapcsolatfelvétel a DÖK-kel, közös kirándulások és szabadidős programok (filmklub, könnyűzenei koncertek stb.) szervezése.
- Közös konferenciák. A felsőoktatási intézményekben megrendezésre kerülő saját szervezésű konferenciák a középiskolás tanárok részvételével.
- Nyári Egyetem szervezése a Szegedi Tudományegyetem jó gyakorlatának mintájára.

A programok sikeres megvalósításához a felsőoktatási intézmények által felkínált lehetőségek pontos megfogalmazása, kétoldalú együttműködési megállapodások kötése és konkrét kapcsolattartók kijelölése szükséges.

A kapcsolatok kiszélesítése hosszútávon eredményezheti a tudatosabb intézmény- és szakválasztást, ezzel a lemorzsolódás egyik, több felsőoktatási intézmény számára is problémát jelentő tényezője, az átjelentkező (szakot, illetve intézményt váltó) hallgatók száma csökkenthet és a képzés során motivációjuk növekedhet.

Az 5. alprojekt: Mérések, kutatások

A Mérések, kutatások alprojekt kutatócsoportja azt a feladatot vállalta, hogy különböző aspektusokból feltárja a hallgatói sikerességhez vezető néhány tényezőt az oktatók és a hallgatók oldaláról egyaránt.

Ajánlásaink más felsőoktatási intézményeknek a hallgatói sikerességet támogató, megalapozó vizsgálatokhoz a következők:

A hallgatói sikeresség alapját a tanuláshoz nélkülözhetetlen kompetenciák alkotják. A kompetenciák különböző értelmezése a szakirodalomban fellelhető, a projekt eredményeit összefoglaló tanulmányunkban azonban nem törekedtünk elméleti összefoglalás készítésére, hanem az általunk leginkább elfogadhatónk talált leírásokkal dolgoztunk.

Munkánkban a kompetenciák két nagy csoportjának vizsgálatára törekedtünk, és erre teszünk javaslatot azoknak a kollégáknak is, akik saját területükre fejlesztenek a hallgatók tanulási sikereinek előrejelzését szolgáló adekvát vizsgálati eszközöket. A szakos kompetencia-felosztás szerint a két nagy csoportot az általános, tanulmányunkban alap és kulcskompetenciák, valamint a szakmai, értelmezésünkben szaktárgyi kompetenciák alkotják.

Az alap és általános kompetenciák tanulmányozásához kiválasztottuk az OFI Tudástárban¹⁸ található, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat, ezek szolgáltak vizsgálataink alapjául. Természetesen az általunk használttól eltérő kompetencia listákból is ki lehet indulni, sőt, ezeket a listákat bővíteni is lehet.

¹⁸ Az alap- és a kulcskompetenciák tárgyalásához az OFI Tudástárból *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák* c. anyagot használtuk <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/eges-eten-at-tarto>

Mit érdemes megtudni oktatóinktól?

Javasoljuk, hogy az oktatók megkérdezésével mérjék fel azokat az alap- és kulcskompetenciákat, amelyek a sikeres tanulmányokhoz az oktatók véleménye szerint az adott intézményben, karon, szakon szükségesek. Ezeknek a fontossága képzési területenként változhat, és más lehet a súlyuk, példaként lehet említeni a kulturális és a matematikai, természettudományi, technológiai kompetenciákat bölcsész és műszaki jellegű képzésekben. A megszerzendő információ lényegét az alkotná, hogy az oktatók milyen fontosságot tulajdonítanak az egyes kompetenciaterületeknek. Ha olyan kérdéseket használunk a vizsgálathoz, amelyek jelzik azt, hogy az oktató sikeres tanuláshoz szükséges prioritási rendjében hol helyezkedik el az adott kompetencia, és ezzel párhuzamosan megadjuk a lehetőséget arra, hogy ítéljék meg azt, hogy a hallgatóik általánosságban milyen szinten rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal, fontos információkhoz jutunk az oktatók elvárásainak megismerésében.

Ez a vizsgálati eredmény a hallgatói kompetenciák tanulmányozásához két oldalról is hozzájárulhat: egyrészt útmutatást ad ahhoz, hogy milyen típusú kompetenciák vizsgálatára érdemes helyezni a hangsúlyt a hallgatók körében az oktatói elvárások oldaláról, másrészt azt is megtudhatjuk, hogy az oktatók hogyan vélekednek általánosságban hallgatóik alap- és kulcskompetencia szintjéről. Azokon a területeken, amelyeken az oktatók nem megfelelőnek, vagy túl alacsonynak találják a hallgatók kompetenciaszintjét, érdemes célirányos fejlesztéseket szervezni, pl. tanulástechnikai tréning. Az egyes kompetenciákkal kapcsolatos elvárás, illetve hallgatóiszing-becsítés óhatatlanul befolyásolja az oktatók előítéleteit, ha vannak ilyenek, de jó esetben segít abban, hogy a vélt hallgatói kompetenciaszinthez igazítsák a tananyag felépítését és az alkalmazott oktatási módszereket. Az oktatók „érzékenyítése”, a feltételezett hallgatói alapszinthez, mint az oktatás kiindulópontjához való tanítás-tervezésre való felkészítés növeli a tanulási sikerességet, csökkenő lemorzsolódáshoz vezet.

Ugyancsak javasoljuk, hogy az intézmény (kar, szak) saját vizsgálata terjedjen ki arra, hogy az oktatók a tanulás sikeréhez szükséges tulajdonságokban, viszonyulásban tapasztaltak-e változást az elmúlt években. Ha túl sok negatív változást jeleznének a vizsgálat résztvevői, akkor érdemes számukra olyan tréninget szervezni, ami segít a megváltozott hallgatói jellemzők kezelésében.

A szakterülethez tartozó belépőkompetenciák vizsgálatához javasoljuk a középiskolai követelményekből való kiindulást. Amennyiben a belépéshez emelt szintű érettségi kötelező, akkor az oktatók kollégák nyilatkozhatnak arról, hogy az érettségi követelmények közül melyeket tartják az általuk tanított tárgyakban fontos alapozónak, és a belépő hallgatók véleményük szerint milyen szinten állnak ezekben a kompetenciákban. Ez az információ alapul szolgálhat a szakmai felzárkóztató képzések hangsúlyainak elhelyezéséhez, de kiindulásul szolgálhat a belépő hallgatók szakmai előismereteinek vizsgálatához is.

Hallgatóink jellemzői – sikerek és kudarcok előjelei

A hallgatói lemorzsolódás csökkentéséhez, az optimális idő alatt teljesített sikeres tanulmányokhoz fontosnak tartjuk, hogy olyan információkat szerezzünk hallgatóinkról, amelyek hozzájárulnak egy jól működő támogató rendszer kialakításához.

A belépő hallgatók vizsgálatára országos törekvések vannak, amelyek nemcsak a sikeres tanulmányok előkészítéséhez adnak információt, hanem a kimeneti pontokon vizsgálni fogják majd az intézmény és a tanulmányok hozzáadott értékét.

Mivel minden hallgató részt vesz majd az országos kompetenciavizsgálatban, javaslataink erre épülnek, és ehhez javasolunk kiegészítő vizsgálatokat.

A hallgatók körében végzett vizsgálatoknak célszerű lenne kiegészíteni a bevezetendő országos kompetenciamérés adatait és eredményeit a hallgatók önreflexióival, céljai és már elért teljesítményeik (pl. emelt szintű érettségi, nyelvvizsga) alapján.

Beiktathatók a hallgatói vizsgálatokba olyan kérdéskörök, amelyek a tanulási képességekkel kapcsolatosak, pl. a szakmai előadások megértése, önálló tananyag-feldolgozás magyar és idegen nyelven stb., de érdemes tanulmányozni azt is, hogy a hallgatók mennyire készülnek arra, hogy tanulmányaikat az optimális időn belül sikerrel befejezzék (szakdolgozat, nyelvvizsga, időben letett vizsgák stb).

A tanuláshoz közvetlenül kapcsolódó adatok mellett néhány külső szempontot is vizsgáltunk, így a tanulás finanszírozását, és azokat a problémákat, amelyek külső tényezőként akadályozhatják a tanulói sikereket.

A szakirodalom utal arra, hogy fontos a hallgatók beépülése az intézménybe, így a barátok, a társ megtalálása vagy a jó szórakozás is fontosak lehetnek a lemorzsolódás elkerüléséhez, ezért a hallgatók körében végzett vizsgálatok erre is kiterjedhetnek.

A külső, más módon csak nehezen azonosított problémák, mint a tanulmányok anyagi feltételeinek támogatása vagy ennek hiánya szintén fontos információ a lemorzsolódás elkerüléséhez és a sikeresség támogatásához.

Pilotvizsgálatunk kérdőíve tartalmazta néhány kiválasztott kulcskompetencia jelzésszerű vizsgálatát, így a szövegértés publicisztikai szövegen történő megfigyelését, matematikai-logikai gondolkodást igénylő feladatokat, problémamegoldást.

Új vizsgálati szempontként megkíséreltük annak a feltárását, hogy a hallgatók bizonyos reálisnak tűnő helyzetekben milyen kommunikációs stílust használnak az oktatókkal való kapcsolattartásban, valamint a hallgatói viselkedést egy olyan speciális helyzetben, ami egy dolgozat igazságtalan értékelésével kapcsolatos (hallgató-oktató konfliktus). Úgy véltük, a hallgatói sikerességhez a jó kommunikációs képesség és a kulturált konfliktuskezelés is hozzájárulnak.

Javasoljuk továbbá, hogy az oktatói vélemények alapján legfontosabbnak ítélt kompetenciatereleteken az országos mérést kiegészítő vizsgálatokat is érdemes végezni, valamint nagyon hasznosak a belépő szakmai kompetenciamérések is a hallgatók körében felzárkóztató képzések szervezéséhez.

Reméljük, az intézmények sajátosságaihoz alkalmazkodó oktatók és hallgatók körében végzendő vizsgálatok hozzájárulnak ahhoz, hogy minél többen szerezzenek sikeresen végzettséget a felsőoktatásban.

A 6. alprojekt: Felsőoktatási tanácsadás

A HÖÖK–FETA részprojekt a felsőoktatási tanácsadáshoz kapcsolódó területekről gyűjtött adatokat, amelyek eredményeképpen nem csak helyzetképet rajzoltak fel, hanem arra építve javaslatokat is kidolgoztak. Ezeket a fejlesztési lehetőségeket csoportba gyűjtve megállapíthatjuk, hogy a tanulmányok több területre irányuló fókusz miatt megkülönböztethetünk átfogó és speciális javaslatokat. Az átfogó fejlesztési irányok minden esetben a felsőoktatás tanácsadási egészét – értve ez alatt a horizontális és vertikális struktúrát – érintik, míg a speciális javaslatok elsősorban valamely, a tanácsadáshoz kapcsolódó, kiemelt fontosságúnak ítélt rész-, vagy határterületet. A javaslatokra fókuszálva a részprojektek munkája összemosódik, így a leírásakor már eltekintve a tanulmányokban fellelhető területekre bontott szemlélettől, a célok és az addig elvégzendő feladatok mentén kerültek újra csoportosításra az eredmények.

Átfogó javaslatok

a. A felsőoktatási életvezetési tanácsadás szervezeti, finanszírozási és minőségbiztosítási hátterének rendezése

A javaslatban szereplő három dimenzió egymással szoros összefüggést alkot. A legmeghatározóbb probléma a szolgáltatás iránti kereslet és kínálat egyenetlensége a felsőoktatási intézmények között. Ez egyes intézményeknél rendkívüli túlterheltségben és hosszú várólistákban ölt testet, míg más esetekben a tanácsadást végző szereplő azonosíthatósága is kérdéses. Ezért egyszerre tapasztalhattuk a hallgatói közösség szolgáltatással kapcsolatos információhiányt vagy magának a szolgáltatásnak a teljes hiányát és más esetekben a túlzott érdeklődést kiszolgálni nem tudó irodák küzdelmét az elégtelen kapacitással.

Az akadályok elgördítéséhez teret kell biztosítani az életvezetési tanácsadó irodáknak ahhoz, hogy elérjék a hallgatókat, információt tudjanak biztosítani számukra a tanácsadás céljáról és működéséről, valamint garantálni kell számukra, hogy a kereslet erősödésével párhuzamosan a szolgáltatás kapacitásának növelésére is van lehetőség a színvonal megtartása mellett. Ehhez három dologra van szükség:

- stabil szervezeti pozíciókra, ahol az intézményi egységek és a hallgatók számára is jól látható a szervezet.
- stabil, bővíthető finanszírozási háttérre, amely támogatja a növekvő érdeklődők kiszolgálását.
- egyértelmű szabályozásra, hogy életvezetési tanácsadó munkakörben milyen végzettséggel lehet munkát vállalni.

Az intézmények közti hallgatói mobilitás miatt a fentiekben nem csak intézményi, hanem ágazati irányadás ajánlott.

b. A felsőoktatási tanácsadásban dolgozók szakmai támogatásának fejlesztése (Kliens-nyilvántartási és monitoring rendszer, továbbképzés, szupervízió)

A felsőoktatási tanácsadók munkájának hatékony támogatásának másik fontos része, hogy olyan lehetőségeket biztosítsunk számukra, amelyek növelik a kliensekkel végzett munka eredményességének esélyét.

A fenti tételmondatban három dolgot emeltünk ki, amelyek három tágabb dimenziót fednek le.

Támogathatjuk a kliensekkel kapcsolatos előrehaladás adminisztrációját. Ennek általunk javasolt formája egy egységes monitoring rendszer, amely kellő jogosultsági szintekkel, biztonságosan tudja vezetni a kliensek útját és képes visszajelezni a tanácsadók eredményességéről.

Az adminisztrációs teher csökkentése mellett szakmai fejlődés biztosítása a másik kiemelt terület. A hallgatók által megnevezett akadályok, nehézségek köre folyamatosan változik, ezzel együtt hazai és nemzetközi jó példák jelennek meg, amelyek határozott választ tudnak kínálni a megküzdési problémákra. A hatékonyságnövelés egyik építőköve, hogy a tanácsadóknak képzéseken keresztül biztosítjuk a legmegfelelőbb eszközt az aktuális hallgatói problémák kezeléséhez.

A harmadik terület a tanácsadók megfelelő mentálhigiénés állapotának biztosítása esetmegbeszélők és szupervíziós alkalmak segítségével.

A háromféle támogatás egyaránt képes a segítségnyújtás hatékonyságát növelni. Ezek szervezése azonban költségigényes feladat, amely sok esetben a méretgazdaságosság miatt intézmények közötti összefogást igényelne. Ezért javaslatunkban szerepel egy központi szervezet létrehozása, amely képes a fajlagos költségeket minimalizálva biztosítani a fentiekben bemutatott támogató eszközöket.

c. Adataalapú tervezés a hallgatói sikeresség támogatásában

A tanácsadás területétől függetlenül kijelenthetjük, hogy a felsőoktatás jelentős adathiánnyal küzd a puha adatok tekintetében. Az adminisztratív adatbázisok nem képesek információt nyújtani a társadalmi-, anyagi-, szociális háttéréről. A lemorzsolódás elsődleges okait azonban ezen háttérváltozókban lehet tetten érni. Ezért az intervenciók tervezett bevetéséhez szükséges, hogy felmérésekkel ezekről a területekről is rendelkezünk információkkal. A tanulmányban részletesen leírásra is került ennek a módszer-tani háttere. Ez a leírás arra figyelmeztetett, hogy a retrospektív felmérések a hallgatói visszatekintések szándékon kívüli csalfasága miatt nem képesek biztosítani az adatok megfelelő minőségét, ezért panel adatgyűjtés módszertanára kell támaszkodni. Ennek elvégzése is inkább ágazati feladatként azonosítható, hiszen a költsége és szakértői humán erőforrás igénye is magas.

Speciális javaslatok

a. Kortárscsoporthoz bevonása a segítségre szoruló hallgatók irányításába

Az adatgyűjtés igazolta, hogy a vizsgált 29 intézményben sok különböző célú, alapítású, működésű kortárscsoport működik. A közös bennük, hogy a hallgatói közösségbe beágyazódva végzik tevékenységüket. Ezt a beágyazottságot más intézményi

egységek nem is tudják biztosítani és ezek reprodukálhatósága is kérdéses, hiszen ezek alapvetően alulról építkező, önszerveződő csoportok. Ugyanakkor az is általánosan elmondható róluk, hogy szívesen tesznek a közösségükért, így tekinthetünk a tagokra úgy is mint felelősséget vállalni képes hallgatókra. A kortárs interakcióknak köszönhetően a tájékozott, képzett kortárs segítők képesek lehetnek a társaik problémáit felismerve a megfelelő szolgáltatás felé irányítani őket, amely egyszerre támogatja az intézményi egységek kihasználtságának maximalizálását, valamint gátolja a lemorzsolódást a problémakezelési helyhez való eljuttatásával. Ahhoz, hogy ez a rendszer a lehető legjobban működjön, intézményen belüli kortárs csoportokra és azok felkészítésére van szükség. Ennek egyik része intézményspecifikus, hiszen különböznek a szervezetek és a kortárs csoportok is, egy másik része viszont univerzális, hiszen a problémákra való megfelelő reakció az intézményfüggetlen. Ezért intézményi szinten és központi szinten is javasoljuk a tájékozottságot növelő felkészítések megszervezését a kortárscsoportok számára, akik az eredmények alapján nyitottak erre.

b. A felsőoktatási tanácsadók alkalmazása a munkavállalók mentálhigiénés egészségének megőrzésében

A kutatási eredmények igazolták, hogy a lemorzsolódásban fontos szerepe lehet az intézmények munkavállalóinak, mint a közvetlenül hallgatókhoz köthető jelenségeknek. A szupervízióval foglalkozó tanulmány bemutatta, hogy sok felsőoktatási munkavállaló az oktatóktól kezdve az adminisztrációs területen dolgozókig megterhelőnek érzi a személyközi interakciók által generált leterheltséget, amely hosszútávon kiégéshez, a munkamorál csökkenéséhez és – tovább gyűrűzve a hallgatók felé – elégedetlenséghez, félreértésekhez vezethet. Ezért – és az adatgyűjtésben feltárt igények alapján – szükség van a humán területen dolgozó, gyakori hallgatói interakciókban részesülő munkavállalók támogatására. Ezzel biztosítva azt, hogy a konfliktusoknak megnyugtató lezárása, a hallgatói problémáknak konstruktív kezelése, sikeres megoldása valósul meg. Az oktatók számára is fontos, hogy elsajátíthassák, miképpen lehet a gyorsan változó generációk különbségeire felkészülten reagálni. A megvalósításra térve ki kell emelni, hogy erre a feladatra olyan külső szakembert kell felvenni, aki nem hallgatói tanácsadásra, hanem a munkavállalók támogatására is vállalkozik. Így garantálható a kettős szerep elkerülése, valamint, hogy nem a hallgatói szolgáltatás kapacitása fog csökkenni.

4.6.3. A HASIT DUE további fázisai

A HASIT DUE projektünk egy jelentős szakasza itt lezárult, ugyanakkor a munkálatok nem fejeződtek be, hiszen a projekt folytatásában bízva a programot tovább folytatjuk, egyrészt a saját intézményünkben való munkálatokban, másrészt a program más felsőoktatási intézményekben való bevezetését támogatjuk.

A hallgatói lemorzsolódás csökkentése a felsőoktatásban kiemelt feladatként kezelendő. Ezen cél elérése érdekében a Dunaújvárosi Főiskolán elindított HASIT-projekt továbbfejlesztése jó alapot képezhet a többi magyar felsőoktatási intézmény számára is.

A tervezett fejlesztések elsődleges prioritása, hogy az elérni kíván célokkal – amelyek a projektelemek maximálisan támogatnak – egy minőségi, és nem mennyiségi irányú változás történjen.

Az intézményi példa a hozzáadott érték témakörében is igen erőteljes, hatásunk erőssége a modell és a projekt elemeinek elterjedtségével, a felsőoktatás más intézményeibe való adaptálásával növelő tényezője lehet a felsőoktatás más szereplőinek hozzáadott értékéhez.

5. A TELJES KÖRŰ ONLINE OKTATÁS ELSŐ TAPASZTALATAI HALLGATÓI ÉS OKTATÓI SZEMPONTBÓL¹⁷

A koronavírus-járvány okozta rendkívüli helyzet átalakította az oktatási rendszer valamennyi színterét. A leggyorsabban reagáló és talán legkönnyebben digitális munkarendre átálló terület a felsőoktatás volt, hiszen a felsőoktatás világától nem távoli a digitalizáció, az online oktatás és a digitális tananyag- és taneszközhasználat sem. Az online oktatás mindazonáltal szükségessé tette annak alapos átgondolását, hogy a hallgatók és az oktatók hogyan vannak felkészülve az átállásra (Deés, 2020; Hargitai, 2020) valamint annak körütekintő mérlegelését is, hogy a tanítási módszer az előadó-termi/labor kereteken kívül, technológiai eszközökre áttűltetve is eredményes-e (Benedek, 2020).

A hozzáadott érték felsőoktatási folyamat-vizsgálatai sorában a jelen történéseire, s azok hatásaira is szükséges fókuszálnunk, hiszen a pandémia okozta változások, a digitális oktatás nehézségei, problémái és egyben lehetőségei nem kerültek el a felsőoktatás egészét. Ahhoz, hogy egy ilyen helyzetben az intézmény mind a hallgatók, mind sajátmaga számára megtartsa a hozzáadott érték létrejöttében való szerepét, azaz továbbra is képesség, készség és tudásfejlődést eredményezzen; elégedettséget, minőséget képviseljen és fejlessze ezzel egyidejűleg soft és hard tényezőit meg kell, hogy vizsgáljuk az online oktatás oktatói és hallgatói, valamint intézményi dimenzióját is.

5.1. A KORONAVÍRUS OKOZTA VILÁGJÁRVÁNY-HATÁS A FELSŐOKTATÁSRA

A pandémia új kihívások elé állította a világot 2020. márciusában, s ennek nyomán azt mondhatjuk, hogy valójában megindult egyfajta válságkezelési és változásmenedzselési folyamat a legtöbb hazai és külföldi felsőoktatási intézményben (Nagy, 2020). 2020. márciusának első felében csaknem egyidőben ürültek ki az oktató- és előadótermek, a kollégiumok, valamint az egyetemi, főiskolai kampuszok más intézményei a járvány világméretű elterjedésével párhuzamosan. Szinte egyik napról a másikra állt át a jelenléti oktatásról az online és a távolléti vagy távoktatásra valamennyi felsőoktatási intézmény. Míg március előtt a világ 2,2 billiárd dolláros felsőoktatási piacának mindössze 2 százalékát tette ki a táv- és az online oktatás (Gonda, 2020). Az Egyetemek Nemzetközi Szövetségének 109 országban végzett felmérése (IAU, 2020a és 2020b) szerint a járvány Kínán kívüli kitörésekor a felsőoktatási intézmények 59%-a azonnal leállt, a kampuszok szinte mindegyike beszüntette tevékenységét. Az egyetemek és főiskolák kétharmada gyakorlatilag azonnal áttért a táv- és az online oktatásra. Európában a felmérésben résztvevő egyetemek 80%-a megtartotta az oktatási év végén

17 Dr. Rajcsányi-Molnár Mónikával közös kutatás

szokásos vizsgákat, ezt leginkább online formában, néhány gyakorlati vizsgától eltekintve. Afrikában viszont az egyetemek és főiskolák 61%-a halasztotta el, vagy törölte a vizsgákat. (Gonda, 2020)

A járvány elmúlt közel egy éve azt igazolja, hogy az online oktatás (bárhogyan is nevezzük: digitális, távolléti, távoktatás) a jövő felsőoktatásának alapja és a jelen felsőoktatásban is létjogosultsággal bír. Ugyanakkor várhatóan módszertani átalakulás előtt áll, amely jelenti a módszerek, a technikák, a tananyagok, a számonkérések stb. átgondolását, s egy újabb rendszerben való tervezett elhelyezését (Serfőző et al., 2020; Deés, 2020).

A járvány miatti gyors kényszerátállás azt is jelentette, hogy az online oktatásban a tananyag a régi maradt és ez az új oktatási formában jelentős gondokat, nagy terhelést okozott mind az oktatók, mind a hallgatók számára. Ami jó a tanteremben, a személyes oktatásban, az nehézkes, kevésbé hatékony, kevésbé interaktív és kevésbé motiváló az online térben való oktatás során. Az oktatók világszerte problémásnak tartották azt, hogy a rövidített online órák a hagyományos órákénál több előkészítést és felkészülést igényelnek. Az órai feladatokat gyakran beadandók váltották fel, amelyeket elkészíteni és javítani is időigényes (Gonda, 2020).

Ráadásul az oktatók gyakran amellet, hogy megtartják az órákat az interneten keresztül, segédanyagokat, esettanulmányokat, szakcikkeket adnak fel a diákoknak – ezeket szintén a megszokotthoz képest hosszabb időbe kerül elkészíteni és feldolgozni. Sok egyetemen az írásbeli számonkérést felváltja a szóbeli vizsgáztatás, ami nagyobb évfolyamok esetén szintén több időráfordítást igényel az oktató részéről (Benedek, 2020).

A világiárvány arra is rámutatott, hogy a digitális oktatás technikai oldalról sok nehézséggel is járhat, például számos országban a hallgatók nem rendelkeznek megfelelő hardver eszközökkel, és sokak véleménye szerint nem lehet egy okostelefonnal elvégezni egy egyetemet. (IAU, 2020b)

A hallgatók is jobban szeretik a személyes jelenlétet, noha az online oktatási formában nem kell utazniuk az oktatási intézményhez, csak le kell ülniük a képernyő elé. Őket is zavarja a korlátozott interaktivitás, egymás és az oktató szemébe nézésének hiánya, más szóval az elidegenedés. (Deés, 2020)

A hátrányok mellett számos előnnyel is jár a táv- és az online oktatás:

- tanulási lehetőséget nyújt azoknak, akik egyébként hagyományos keretek között nem tudnának tanulni;
- megszűnik a „tanév-beosztás” és az órarend kötöttsége, sokkal nagyobb szerep jut a diák saját időbeosztásának, így a tanulás ritmusa igazodhat az egyéni tanulási képességekhez;
- az ismeretközpontú oktatás helyett a kompetenciafejlesztésre kerül a hangsúly; (bár ez időnként megkérdőjelezhető)
- nincs közlekedési, szállás stb. költség, nincs ezekre időráfordítás;
- a változatos programkínálatból a hallgató kiválaszthatja az adott pillanatban neki legmegfelelőbbet (Gonda, 2020).

A felsőoktatásban a jövő jelentős változások sorát indíthatja/indítja meg. Nem kétséges, hogy a koronavírus-járvány felgyorsítja az egyetemek, a főiskolák és az ok-

tatás átalakítását. Hosszabb távon jelentősen növekedni fognak a tandíjak, több lesz az online formában is elvégezhető szak. Az online szakok olcsóbbak lesznek a hagyományos oktatás díjainál, ráadásul a hallgatóknak nem kell kollégiumi és egyéb díjakat fizetniük. Fontos kiemelni, hogy a jövő felsőoktatásának egyik jellemzője lesz, hogy a tudástranszfer háttérbe szorul a készségfejlesztés javára (IAU, 2020a).

Az egyetemek és a főiskolák várhatóan több oktatási programot, program-csomagot fognak kínálni: hagyományos, vagyis személyes jelenlétű oktatást (természetesen a járványhelyzettől függően), csak online kurzusokat, valamint úgynevezett hibrid, kevert programokat.

A tananyagokban megjelennek az előre felvett előadások, a csoportokra szabott esettanulmányok, a narrált oktatói és hallgatói prezentációk stb. A valós idejű oktatás mellett mód lesz úgynevezett asszinkronos tanulásra is, vagyis a hallgató adott keretek között maga állítja össze tanulási „menüjét”. Várhatóan átalakul a félévek felépítése, rugalmasabb lesz az oktatási választék, új vizsgáztatási módszerek terjednek el (Benedek, 2020).

A világ felsőoktatási intézményeinek többsége – egy széleskörű felmérés tanúsága szerint – talán kényelemből (és a munkahely féltéséből) is szívesen tartaná meg a hagyományos oktatási formákat, módszereket. De egyúttal az is világos számukra, hogy a világban bármikor lehetnek újabb járványok, vagy más, globálisan kellemetlen események, amelyekre az oktatásnak fel kell készülnie, zökkenőmentesen át kell állnia. Csak azok az egyetemek és főiskolák számíthatnak – ugyancsak hosszabb távon – túlélésre, amelyek gyorsan tudnak alkalmazkodni az új körülményekhez és költséggazdálkodásuk is rugalmas, hatékony (Gonda, 2020).

5.2. A DIGITÁLIS OKTATÁS ELŐZMÉNYEI A DUNAÚJVÁROSI EGYETEMEN

Alkalmazott tudományegyetemünk évek óta fejleszti az online és a digitális oktatás feltételeit, a levelezős hallgatók számának emelkedése, illetve a hallgatói sikeresség támogatása érdekében. Az online oktatás az Egyetem képzései során mindig is nagy figyelmet kapott, mind az oktató kollégáktól, mind a hallgatóktól egyaránt. Közel 10 évvel ezelőtt hozta létre a Dunaújvárosi Egyetem önálló szervezeti egységét Online Studium néven, melynek feladata az online oktatási tartalmak fejlesztése. Ennek köszönhetően mára teljes mértékben online kurzusok érhetők el több, mint 100 (77 magyar nyelvű és 28 angol nyelvű) tantárgy esetében. A teljesen online kurzusok mellett minden további kurzus is elérhető a hallgatók számára a Moodle e-learninges keretrendszeren keresztül, melyet ugyancsak évek óta használ a Dunaújvárosi Egyetem a hagyományos oktatás támogatására (e-DUE-konceptió, 2020).

A meglévő online „infrastruktúrának” köszönhetően a 2019/20-as tanév második félévében a pandémiás helyzet miatt bevezetésre kerülő távolléti oktatásra történő átállás gyorsan és hatékonyan tudott megtörténni az intézményben. A személyes jelenlétet és a hagyományos tantermi képzést kiváltó távolléti oktatás ugyanakkor – a megváltozott oktatási módszerek és lehetőségek okán – mind a hallgatókat, mind az oktatókat kihívások elé állította. Az eddigi tapasztalatokra alapozva, illetve a kapott visszajelzésekre

reagálva a jövőre vonatkozóan számos változtatási, korszerűsítési igény fogalmazódott meg, melyek a minőségi online oktatást hivatottak támogatni, korszerű digitális tartalmakkal, eszközökkel és módszerekkel a hallgatói sikeresség támogatása érdekében (e-DUE-konceptió, 2020).

Különös gondot fordítottunk annak kialakítására, hogy az online oktatás és a hagyományos oktatás egyensúlyát megtaláljuk, akár egy-egy képzésen belül, akár egy-egy tantárgy tematikájában is.

5.3. A VIZSGÁLAT

Kutatásunkat, amellyel a 2019/20-as tanév 2. félévében felsőoktatási intézményünk 1134 fő aktív magyar hallgatóját, 167 fő aktív külföldi hallgatóját értük el, kiterjesztettük egy tükrökérdőív segítségével oktatói bázisára is.

A kutatás problémapontosító, felderítő jellegű kutatás volt, melyet akkor végzünk, ha nem rendelkezünk pontos információkkal a szóban forgó probléma jellegéről és kiterjedéséről. Ebben az értelemben a kutatást nyitottnak kell tekintenünk, hiszen nem előre meghatározott hipotéziseket ellenőriz, hanem nyitott kérdésekre keres választ. A hipotézisek ellenőrzésén alapuló kutatás ugyanis egyrészt feltételezi, hogy már van annyi ismeretünk a tárgyban, aminek alapján fel lehet állítani releváns hipotéziseket.

Vizsgálatunk egyik kérdése az volt, hogy a tanulási szokások terén látunk-e különbséget nappalis és levelezős, magyar és külföldi hallgatóink között. Másodikként arra a kutatási kérdésre kerestük a választ, hogy a hagyományos vagy, az online oktatási forma felel meg jobban hallgatóink igényeinek. A nem hagyományos formában történő oktatás elősegíti a különböző élethelyzetekhez való alkalmazkodást, a hallgató a saját igényeinek megfelelő időpontban, és a tradicionálístól eltérő módszerekkel sajátítja el a tananyagot, ami elősegíti a képzésben való részvétel sikerességét. Míg legfőbb kutatási feladatunknak azt tekintettük, hogy feltárjuk intézményünk első teljeskörűen digitális félévének tapasztalatait.

5.4. AZ ONLINE OKTATÁS TAPASZTALATAI A DUE HALLGATÓINÁL – AZ EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

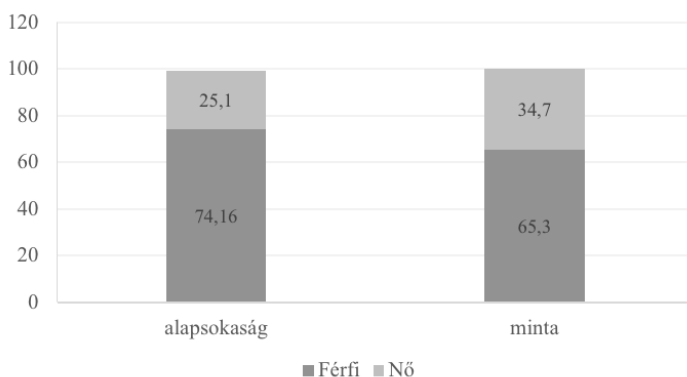
5.4.1. A minta és az alapsokaság

A megkérdezéskor a teljes körű megkérdezést tűztük ki célul. Mind a hallgatókat, mind az oktatókat a Neptun-rendszer adatnyilvántartása segítségével e-mailen keresztül kerestük meg, ahol online kérdőívünk linkjét kapták meg, ezt támogattuk meg személyes e-mailünkkel. A megkérdezés eredményes volt, hallgatóink közül 223 fő magyar, míg 29 fő külföldi hallgató töltötte ki kérdőívünket, ez összesen 19,3%-os megkérdezést jelent. A teljes alapsokaság 1301 fő hallgató, ebből 1134 fő magyar hallgató, míg 167 fő külföldi hallgató. A külföldi hallgatóink esetében ez 17,3%-os megkérdezettséget mutat, míg magyar hallgatóink közül 19,6%-osat, azaz minden 5. hallgatónkat sikerült vizsgálatunkkal elérni.

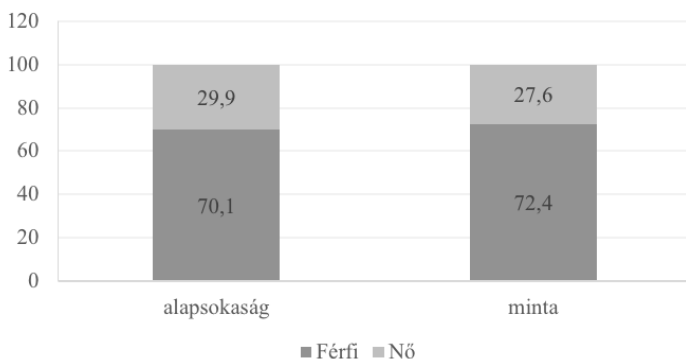
Az alapsokaság és a minta összehasonlításából (19–22. ábra) megállapíthatjuk, hogy a minta több szempontból is jól reprezentálja a teljes sokaságot.

Az alapsokaság és a minta nemek szerinti megoszlását tekintve a magyar hallgatók (19. ábra) esetén a nők magasabb válaszadási hajlandóságot mutattak, így az ő számuk magasabb a mintában, mint az alapsokaságban; ugyanakkor a külföldi hallgatók esetén (20. ábra) a minta jól reprezentálja az alapsokaságot.

19. ábra. A nemek szerinti megoszlás a mintában és az alapsokaságban – magyar hallgatók esetén

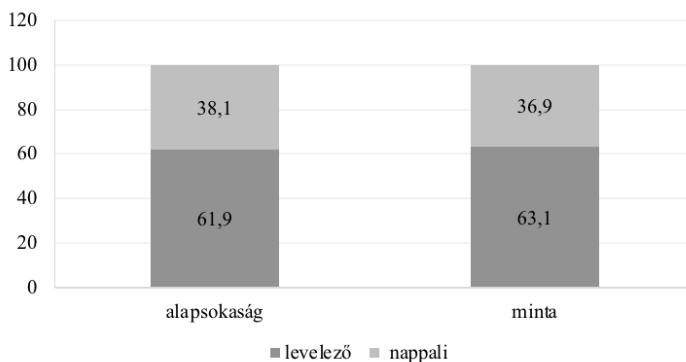


20. ábra. A nemek szerinti megoszlás a mintában és az alapsokaságban – külföldi hallgatók esetén



A tagozat szerinti megoszlást tekintve (21. ábra), reprezentatív mintáról beszélhetünk, hiszen az alapsokaság és a minta közel azonos arányaiban jelenítette meg a nappalis és a levelező tagozatos hallgatók véleményét.

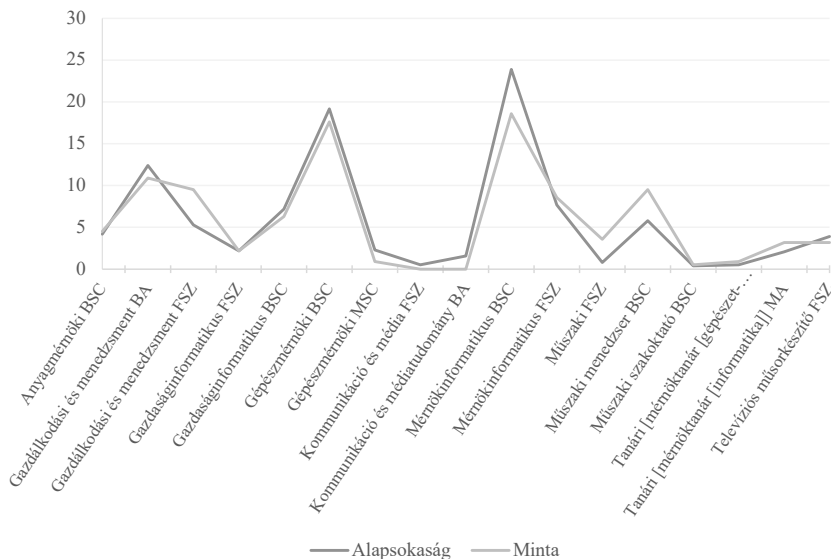
21. ábra. A tagozat szerinti megoszlás a mintában és az alapsokaságban – magyar hallgatók esetén



A külföldi hallgatók mind nappali tagozaton tanulnak.

A minta és az alapsokaság szakok szerinti megoszlását tekintve (22. ábra) a véletlenszerű minta reprezentatív szintén, ahogyan az a következő diagramon is látható. A minta követi az alapsokaság arányait a szakok kérdésében, csakúgy, mint a képzési szintek tekintetében is (23. ábra).

22. ábra. Az alapsokaságban és a mintában lévő hallgatók megoszlása szakok szerint



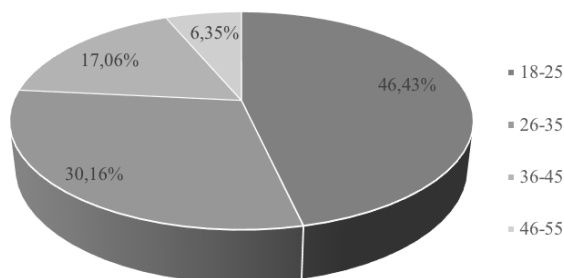
23. ábra. A minta és az alapsokaság képzési szint szerinti megoszlása



5.4.2. Hallgatói alapinformációk

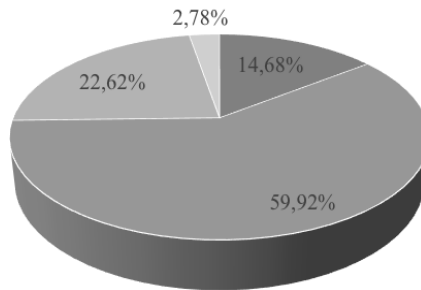
Megkérdezett hallgatóink életkori megoszlását vizsgálva (24. ábra), a legnagyobb arányban a 18–25 éves korosztály képviselteti magát, majd őket követi a 26–35 és a 36–45 évesek aránya, legkisebb számban a 46–55 év közöttiek jelentek meg vizsgálatunkban.

24. ábra. A megkérdezett hallgatók életkori megoszlása



Ahhoz, hogy vizsgálatunk eredményeit értékelni tudjuk, szükséges volt információt szerezni abban a tekintetben, hogy megkérdezett hallgatóink saját maguk digitális kompetenciáit hogyan értékelik, érzékelik. Ezt tekintve látható (25. ábra), hogy jelentős többségük, közel 2/3-uk gyakorlott felhasználónak tartja magát, míg közel minden 5. hallgató átlagosnak nevezi digitális kompetenciáinak szintjét, s profinak közel 15%-uk titulálja kompetenciáit.

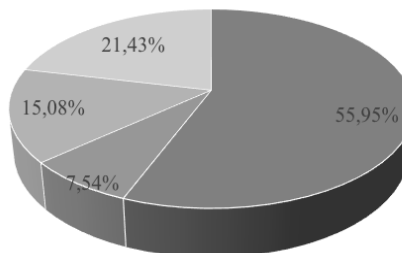
25. ábra. Digitális kompetenciáinak szintje a hallgatók megítélése alapján



- Profi felhasználó vagyok, gyakran állítok elő digitális tartalmakat (pl. film, vlog), bármilyen rendszerben elboldogulok.
- Gyakorlott felhasználó vagyok, nem okoz számomra problémát a digitális tartalmak megkeresése, feldolgozása, létrehozása
- Átlagos felhasználó vagyok, könnyen kezelem a levelezést és a keresést, bonyolultabb feladatokhoz van, hogy segítséget kérek
- Ha nem szükséges, nem használok alapvetően információ-kommunikációs (IKT) eszközöket

A hallgatók egy jelentős többsége már használta az online oktatás valamely formáját (26. ábra), leginkább a Moodle-felületet, amelyet intézményünk igen korán, már 2012-ben bevezetett képzéseiben. De voltak hallgatóink között, akik még nem találkoztak az online oktatással, ők leginkább az elsőéves és levelezős hallgatóink közül kerültek ki.

26. ábra. Online oktatás tapasztalata

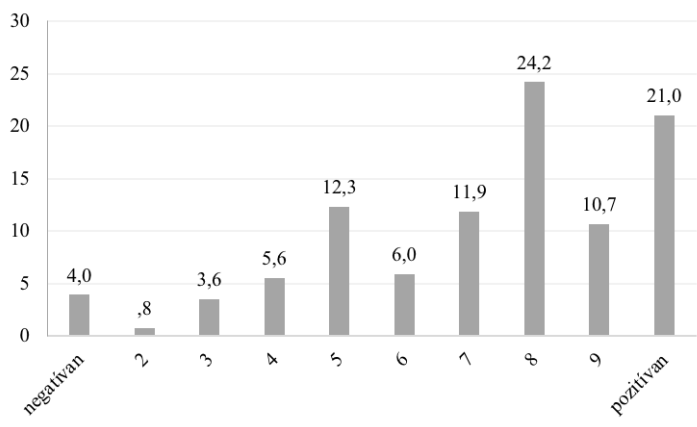


- Igen, egy internetes felületre pl Moodle feltöltött tartalmat néztem meg (pl. az oktató megosztotta a tanóra anyagát).
- Igen, online vizsgán vettem részt
- Igen, online tanórán/kurzuson vettem részt.
- Korábban még nem találkoztam az online oktatással, képzéssel.

Ebben a kérdésben külön is megvizsgáltuk magyar és külföldi hallgatóinkat, hiszen eltérés mutatkozott közöttük. A külföldi hallgatók nagyobb arányban vettek részt online kurzusokon.

A korábbi online oktatásokkal kapcsolatos tapasztalatok értékelése (27. ábra) is fontos számunkra. Ezt a megkérdezett hallgatók átlagosan 7,19-re értékelték egy 1-től 10-ig terjedő skálán, 2,408 -as szórásérték mellett.

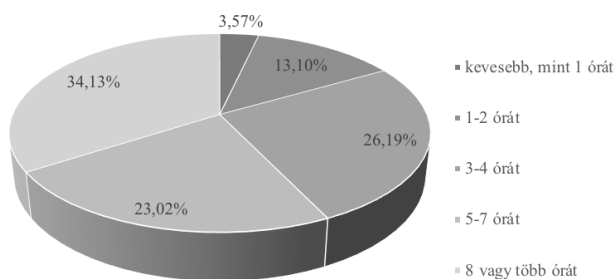
27. ábra. Korábbi online oktatással kapcsolatos tapasztalatok értékelése



5.4.3. Hallgatói tevékenységek és tapasztalatok a digitális oktatás nyomán

A következőkben a veszélyhelyzet alatti online oktatás tapasztalataira kérdeztünk rá (28. ábra), elsőként arra, hogy mennyi időt töltött tanulás vagy munkavégzés céljából ezen időszakban a digitális térben. Jól láthatóan, a megkérdezettek a „8 vagy több óra” kategóriáját választották legnagyobb számban, de többségüknél ez legalább 3 órányi időtartamot jelentett.

28. ábra. Digitális térben töltött idő a veszélyhelyzet alatt



S hogy ez arányaiban hogyan viszonyul a korábbi digitális térben eltöltött idejükhöz? – közel fele-fele arányban jelezték annak növekedését. Nem szabad azonban elfelejtenünk azt, hogy hallgatóink életkori megoszlása heterogén volt, ennél a kérdésnél érdemes volt azt is megvizsgálnunk, hogy korcsoportba sorlásukkal ez mutatott-e összefüggést. Szignifikáns összefüggést sikerült kimutatnunk, hogy az idősebb korosztály képviselői számára jelentett ez leginkább növekedést, azaz elsősorban a 36–45 és a 46–55 éves korosztálynál volt érzékelhető.

A korábbiakhoz képest változott-e a tanulás/munka céljából a digitális térben eltöltött tevékenységének napi időtartama? (12. táblázat)

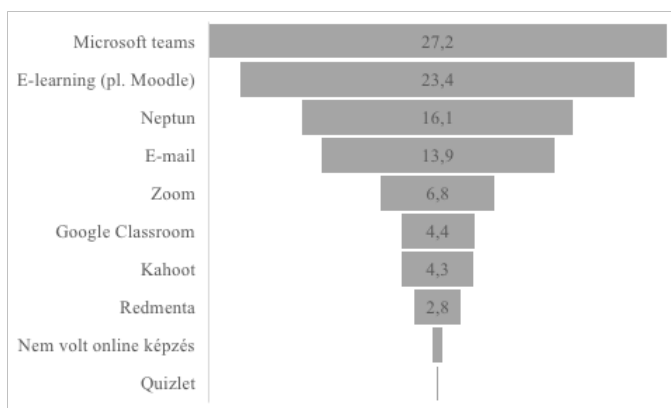
12. táblázat. A digitális térben töltött időtartam változása

	elemszám	gyakoriság
nem változott	113	44,8
kevesebb lett	14	5,6
növekedett	125	49,6

A növekedést 0,5 és 9 óra közötti időintervallumban adták meg, a legtöbb említés a 2–3 órás növekedést jelezte. A külföldi hallgatók többsége ebben a tekintetben a nem változott lehetőséget választotta.

A veszélyhelyzet kihirdetését követő egy héten intézményünk a Moodle-rendszer használata mellett a Microsoft Teams felület használata mellett döntött. Természetesen ez a felület sem biztosított minden tárgy számára megfelelő oktatási platformot, illetve kiegészítésre szorult, ezért több platformon valósult meg a hallgatók oktatása. Megkérdezve őket erről, visszaigazolódtott (29. ábra), hogy oktatóink elsősorban a Teams-, a Moodle-, a Neptun- és email-platfomokat Zoom, Google Classroom, Kahoot online felületekkel egészítik ki, vagy adott esetben váltják ki, pl. a redmenta vizsgáztató felületet használva.

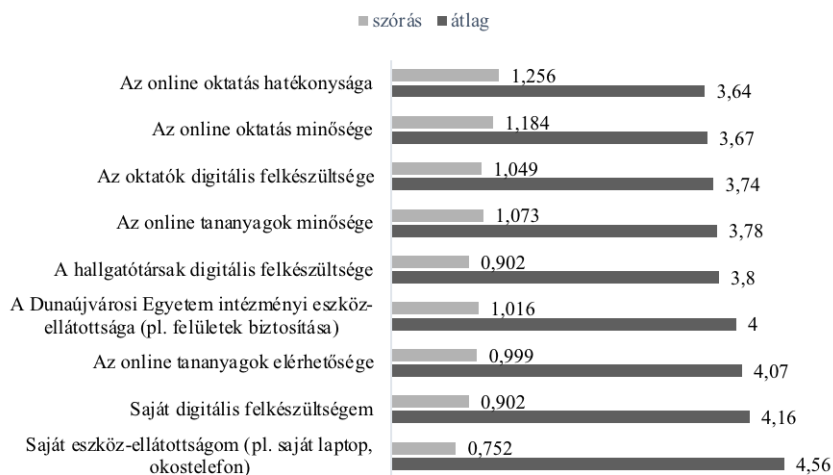
29. ábra. A digitális oktatás platformjai a DUE-n



Hallgatóink osztályzatokat adva értékelték a félév tapasztalatait a digitális oktatással kapcsolatban, ezen értékelésben természetesen a saját eszközellátottságuk kapta a legjobb érdemjegyet, a digitális felkészültségükkel és az online tananyagok elérhetőségével együtt (30. ábra). Az erre adott 4.07-es átlagérték nagyon szép eredménynek mondható egy 1–5-ig terjedő skálán.

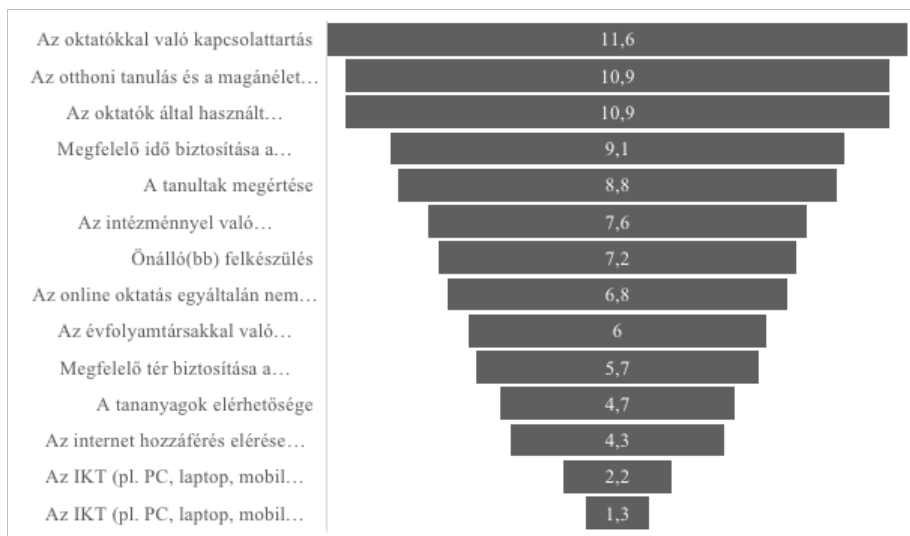
Míg legrosszabbra az online oktatás minőségét és hatékonyságát tartották, az oktatók digitális felkészültségével együtt, de ezek is mind 3.5 felett osztályzatot kaptak. Ezen tanulságok arra sarkallták az egyetem vezetését, hogy lépéseket tegyenek a minőség, hatékonyság irányába képzésekkel, tutorialokkal, előre tekintve a következő online oktatás félévei felé.

30. ábra. A félév tapasztalatai az online oktatással/képzéssel kapcsolatban



Az elégedettséget más oldalról megvizsgálva, az is fókuszba került, hogy mely területek okoztak nehézséget hallgatóinknak; így látható (31. ábra), hogy az oktatókkal való személyes kapcsolat hiánya volt a legnehezebb, hiszen a kapcsolattartás nehézségekre ütközött, csakúgy, mint a különféle oktatási platformok használata, vagy a sokak, – még az oktatók életébe is problémát jelentő – munka-tanulás-magánélet összehangolása. Legkevesbé értékelték problémásnak az eszközöket vagy internet hozzáférést.

31. ábra. Nehézségek a digitális oktatás során



E kérdésünknel különbség mutatkozott a magyar és a külföldi hallgatók között, hiszen náluk az oktatókkal való kapcsolattartás mellé más nehézségek kerültek az első helyekre, így pl. a tanultak megértésének problémái vagy a tananyagok elérhetősége.

Ez a kérdés lehetőséget adott arra, hogy faktoranalízissel a mélyebb magyarázatokat is feltárjuk. A főkomponens-elemzés (13. táblázat) nyomán 5 faktor különült el egymástól, amely a nehézségi csoportokat jelentette hallgatóink számára.

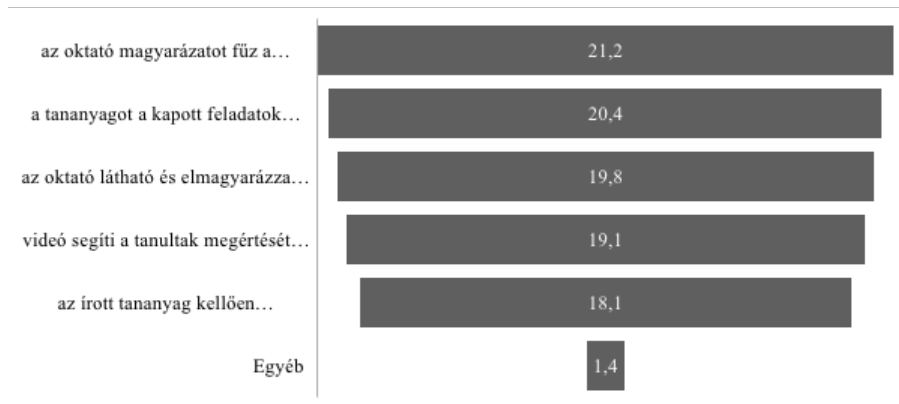
Első okcsoportként a tér-idő faktorát tudtuk azonosítani, míg másodikba az IKT-eszközök rendelkezésre állása és használata került. A 3. nehézségi csoportot a kapcsolattartás-kommunikáció problémakörére fűzhetjük fel, negyedikként merült fel a hallgatótársakkal való kapcsolattartás, míg 5., önálló faktort képezett a különféle oktatási platformok használata.

13. táblázat. A nehézségek vizsgálata faktoranalízis segítségével

	Komponens				
	1	2	3	4	5
Megfelelő tér biztosítása a tanulmányokra	0,595				
A tanultak megértése	0,553				
Megfelelő idő biztosítása a tanulmányokra	0,531				
Az otthoni tanulás és a magánélet összehangolása	0,526				
Az internet-hozzáférés elérése vagy korlátozott volta	0,500				
Az online oktatás egyáltalán nem okozott nehézséget	-0,452				
Önálló(bb) felkészülés	0,406				
Az IKT- (pl. PC, laptop, mobil applikációk) eszközök használata		0,510			
Az IKT- (pl. PC, laptop, mobil applikációk) eszközök rendelkezésre állása		0,437			
Az oktatókkal való kapcsolattartás			-0,524		
Az intézménnyel való kapcsolattartás			-0,466		
A tananyagok elérhetősége			-0,330		
Az évfolyamtársakkal való kapcsolattartás				-0,538	
Az oktatók által használt különböző platformokon való eligazodás					0,445

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az online tananyagokhoz mire van szüksége a hallgatónak, hogyan tudnánk hatékonyabbá tenni a képzsüket a kizárólag digitális formában megvalósuló félév során. Megállapítható volt (32. ábra), hogy egyértelműen a tanári magyarázat az elsődleges és szükséges tényező, ezt követte a tananyag alkalmazására szolgáló gyakorló feladatok sora. A legkevésbé segíti a tanulás hatékonyságát a csupán írott tananyag megléte.

32. ábra. Az online oktatáshoz szükséges oktatói segítség



E kérdés esetén külföldi hallgatóink szintén eltérően értékelték magyar társaikhoz képest, a videós segítséget részesítették előnyben, míg a többi lehetőséget nagyjából egyformán fontosnak tartották.

5.4.4. Az online oktatás megítélése és jövőbeni lehetősége

A következőkben állításokat tettünk fel az online oktatással kapcsolatban, melyekkel kapcsolatban azt kértük a hallgatóktól, hogy egyetértésüket/egyet nem értésüket fejezzék ki (14. táblázat). A skála 1–4-ig terjedő volt, ahol a legjobbra értékelt állítás a hallgatók szerint az volt, hogy képesek jól kezelni a digitális átállással kapcsolatos feladatokat; ehhez hasonlóan jóra értékelték azt, hogy az online oktatás során a vizsgázás nem fog számukra problémát jelenteni.

Nem értettek egyet azonban azzal, hogy az online oktatásra való átállás gyorsan és gördülékenyen ment, ahogyan azzal sem, hogy ezt az oktatók jól kommunikálták.

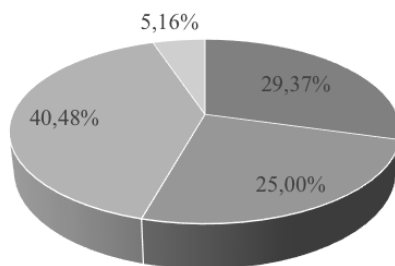
14. táblázat. Az online oktatás megítélése – állításokkal

	átlag	szórás
Nem aggódom, hogy az online oktatás miatt tanulmányaimban hiányt szenvedek.	2,97	1,017
Az online oktatás kapcsán a vizsgázás nem okoz számomra aránytalan megterhelést.	3,19	0,898
Képes vagyok jól kezelni a digitális átállással kapcsolatos feladataimat.	3,33	0,792

	átlag	szórás
Az oktatásszervezéssel/ képzésadminisztrációval kapcsolatos információk az online oktatásra való áttállásról gyorsan és mindenre kiterjedően rendelkezésre álltak.	2,93	0,919
Az oktatók többségében gyors és alapos tájékoztatást nyújtottak az online oktatásra való áttérés körülményeiről, a tantárgyi követelmények teljesíthetőségének változásairól.	2,96	0,894
Várhatóan a jövőben többet fogjuk alkalmazni az online oktatás lehetőségét a felsőoktatásban.	3,13	1,005

Fontosnak tartottuk azt, hogy megkérdezzük, miben látják az online oktatás lehetőségét a felsőoktatásban (33. ábra). A hallgatók ugyan még a hagyományos oktatást látják elsődlegesnek, de egyre többen érzik azt, hogy hamarosan ez a tendencia megfordulni látszik, azaz vagy átveszi az online képzés a felsőoktatás egészében vezető szerepét, vagy ez úgy történik meg, hogy kiegészül tantermi – hagyományos oktatással. Nyilvánvalóan a hallgatók is érzékelték ennek fontosságát pl. a gyakorlatok vagy labor-órak kapcsán.

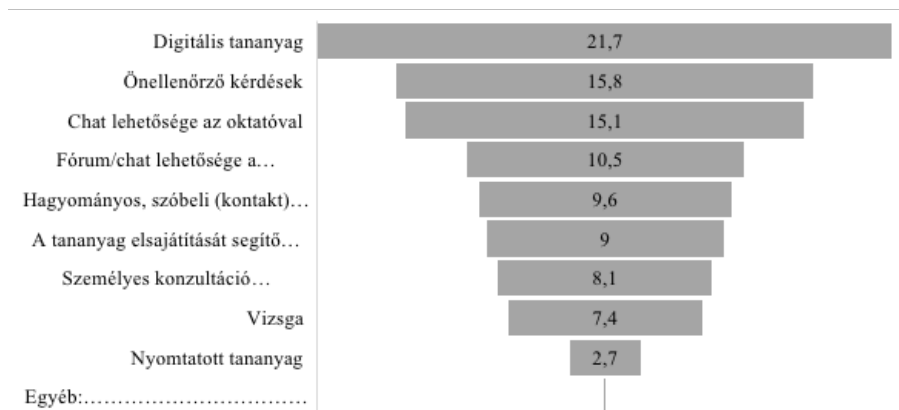
33. ábra. Az online képzés alkalmazása a felsőoktatásban



- Az online képzés leválthatja a hagyományos (tantermi) oktatást.
- Az online képzés hagyományos (tantermi) oktatással kiegészíthető.
- A hagyományos (tantermi) oktatás online képzéssel kiegészíthető.
- A hagyományos (tantermi) oktatás mellett nincs szükség az online képzésre.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók, hogy érzik, mi az, ami leginkább támogatja az online képzésüket (34. ábra). Itt első helyen a digitális tananyagot és az önellenőrző kérdéseket adták meg a hallgatók, valamint igen fontosnak tartották és 3. helyre sorolták az oktatóval való kommunikációt csakúgy, mint a hallgatótársakkal való kommunikáció formáit is.

34. ábra. Az online képzést támogató – személyek és eszközök



Ebben a tekintetben a külföldi hallgatók egyértelműen a mentort tették az első helyre, s a digitális tananyag és a chat mellé a személyes konzultációt is beemelték. Itt is volt lehetőség a faktoranalízis elvégzésre, amelynek eredményeként azt láthatjuk (15. táblázat), hogy 3 faktorba sorolhatóak a hallgatói válaszok; egy csoportot a fent jelzett digitális tananyag és önellenőrző kérdések alkottak, egy másikba került a mentor és a szóbeli és személyes konzultáció. Míg a legnagyobb csoportba az oktatóval, hallgatóval való chat lehetősége mellett a vizsga és a digitális tananyag került.

15. táblázat. Az online oktatás támogatása – faktoranalízis mentén

	Komponens		
	1	2	3
Chat lehetősége az oktatóval	0,756		
Fórum/chat lehetősége a hallgatótársakkal	0,736		
Vizsga	0,528		
Digitális tananyag	0,498		
Személyes konzultáció lehetősége az oktatóval		0,764	
Hagyományos, szóbeli (kontakt) tanóra		0,655	
A tananyag elsajátítását segítő mentor		0,632	
Nyomtatott tananyag			0,741
Önellenőrző kérdések			0,550

A következőken arra kértük a hallgatókat, adják meg, hogy a felsorolt állítások mennyire igazak rájuk (16. táblázat). Leginkább úgy érezték hallgatónk, hogy az online oktatás hatására jártasságot szereztek az online kommunikációban, valamint ez fokozta szakmai önállóságukat is, csakúgy, mint megnövelte digitális kompetenciáikat. Míg legkevésbé gondolták magukra jellemzőnek azt, hogy kevesebb valós gyakorlati lehetőségük volt, ezáltal motivációhiányuk lenne, vagy akár a személyesség hiányának okán elhagynák a felsőoktatást.

16. táblázat. Az online oktatás hatásai

	Igaz	Nem igaz
Az online oktatás hatására nagyobb jártasságot szerzek/magabiztosabb leszek az online kommunikációban.	178	74
Az online oktatás hatására a szakmai önállóságom jelentősen megnőtt pl. szakdolgozatírás, feladatok elkészítéséhez szakmai anyagok gyűjtése, áttekintése.	168	84
Az online oktatás hatására jelentősen javultak a digitális hallgatói kompetenciáim pl. információkeresés.	156	96
A jövőben jobban fogom értékelni a személyes találkozást, mert fontosabbá vált számomra az oktatókkal való személyes kapcsolat.	153	99
Az online oktatás újabb lehetőségeket nyit(ott) meg előttem, mert így olyan órákra is volt módon bekapcsolódni, amelyre korábban nem (pl. időhiány és az utazás miatt).	149	103
Az online oktatás jelentősen hozzájárult a látóköröm bővüléséhez.	143	109
Az online oktatás tapasztalatai miatt kevesebb valós gyakorlati lehetőségem lesz, ezért elvesztem a motivációm a tanulmányok folytatása iránt.	84	168
Ha nem változik a helyzet, elhagyom a felsőoktatást, mert nem szeretem az online oktatást, szükségem van az oktatói magyarázatra és a személyes kapcsolattartásra a tanórákon.	36	216

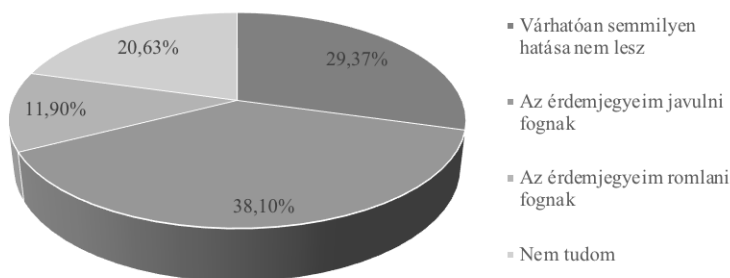
E kettősséget az állításokkal kapcsolatban a faktoranalízis is alátámasztotta, amikor is az állítások jól láthatóan (17. táblázat) két elkülöníthető csoportba sorolódtak.

17. táblázat. Az online oktatás hatásainak faktoranalízise

	Komponens	
	1	2
Az online oktatás hatására a szakmai önállóságom jelentősen megnőtt pl. szakdolgozatírás, feladatok elkészítéséhez szakmai anyagok gyűjtése, áttekintése.	0,755	
Az online oktatás hatására jelentősen javultak a digitális hallgatói kompetenciáim pl. információkeresés.	0,749	
Az online oktatás jelentősen hozzájárult a látóköröm bővüléséhez.	0,741	
Az online oktatás hatására nagyobb jártasságot szerzek/magabiztosabb leszek az online kommunikációban.	0,728	
Az online oktatás újabb lehetőségeket nyit(ott) meg előttem, mert így olyan órákra is volt módomban bekapcsolódni, amelyre korábban nem (pl. időhiány és az utazás miatt).	0,705	
Az online oktatás tapasztalatai miatt kevesebb valós gyakorlati lehetőségem lesz, ezért elvesztem a motivációmat a tanulmányok folytatása iránt.		0,535
A jövőben jobban fogom értékelni a személyes találkozást, mert fontosabbá vált számomra az oktatókkal való személyes kapcsolat.		0,349
Ha nem változik a helyzet, elhagyom a felsőoktatást, mert nem szeretem az online oktatást, szükségem van az oktatói magyarázatra és a személyes kapcsolattartásra a tanórákon.		0,611

Végül arra kértük a hallgatókat, hogy a digitális oktatás tanulmányi eredményre gyakorolt hatását fogalmazzák meg (35. ábra). Hallgatóink, kicsivel több mint egyharmada érdemjegyének javulását várta, míg 30%-uk szerint nem lesz hatása annak érdemjegyekre, de 10%-uk romlást jósolt és minden 5. hallgató bizonytalan volt a kérdésre adott válaszában. Mindez okot adott arra, hogy vizsgálatunk eredményeit felhasználva és oktatóink vizsgálatának tapasztalatit beépítve átgondoljuk és intézkedéseket hozzunk az online oktatás segítésére, annak minőségének és hatékonyságának javítására.

35. ábra. A digitális oktatás hatása a tanulási eredményekre



Külföldi hallgatóink e tekintetben is más prioritás-sorrendet állítottak fel, szerintük várhatóan nem lesz semmilyen hatása a digitális oktatásnak a tanulmányi eredményekre.

Kérdéseinket átgondolva több megállapítást tehetünk a vizsgálat nyomán. Ezek pl. a nappalis-levelezős hallgatóink közötti különbségek, amelyeket korrelációs számítás alapján a következőkben foglaltuk össze:

- Az oktatók digitális felkészültségével a levelező tagozatos hallgatók elégedettebbek voltak.
- A DUE eszközellátásával is elégedettebbek voltak a hallgatók.
- Az online tananyagok minőségével a levelezősök elégedettebbek voltak.
- Az online tananyagok elérhetőségével a levelezősök voltak elégedettebbek.
- Az online tananyagok hatékonyságával a levelező tagozatos hallgatók voltak elégedettebbek.
- Az online oktatás minőségével is levelező tagozatosaink mutattak nagyobb elégedettséget.
- A digitális oktatás során inkább a nappali tagozatosoknak okozott nehézséget a tananyagok elérhetősége, mint a levelezősöknek; csakúgy, mint a tanultak megértése a nappalisoknál nagyobb nehézségként jelent meg, mint a levelezősöknél.
- A levelező tagozatosok kevésbé aggódtak, hogy az online oktatás miatt tanulmányaikban hiányt szenvednek.
- Sokkal nagyobb arányban értettek egyet a levelezős hallgatók azzal az állítással, hogy az online oktatás kapcsán a vizsgázás nem okoz aránytalan megterhelést.
- A levelezős hallgatók inkább érezték úgy, hogy a digitális átállással kapcsolatos feladatokat képesek jól kezelni.
- A levelező tagozatos hallgatók jelentős része egyetértett azzal az állítással, hogy a jövőben többet fogják alkalmazni a felsőoktatásban az online oktatás lehetőségét.
- Várakozásainkkal szemben a levelezős hallgatók nagyobb arányban gondolták, hogy a jövőben az online oktatás teret hódít, leváltja a hagyományos oktatást, a nappalisok ezt kevésbé erőteljesen érzékelték.
- A nappalis hallgatók nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy a jövőben jobban fogják értékelni a személyes találkozást az oktatókkal.

1. kérdésünk esetén elmondhatjuk, hogy valóban található az online oktatásban szignifikáns különbség a nappali oktatási formában, illetve a levelezős formában tanulók között abban a tekintetben, hogy mennyire elégedettek az oktatás ezen megvalósult formájával, a tananyagok minőségével, hatékonyságával, az oktatás minőségével és eredményességével

Míg a magyar és külföldi hallgatók összehasonlítása esetén megállapítottuk, hogy különbség mutatkozott közöttük a következők tekintetében:

- A külföldi hallgatók nagyobb arányban vettek részt online kurzusokon.
- A külföldi hallgatók többségénél korábbiakhoz képest nem változott a tanulás/munka céljából a digitális térben eltöltött tevékenységének napi időtartama.
- A külföldi hallgatók esetén a digitális oktatás nehézségei közül az oktatókkal való kapcsolattartás mellé más nehézségek kerültek az első helyekre, mint magyar társaiknál, így a tanultak megértésének problémái vagy a tananyagok elérhetősége.
- Az akkor tanulók online/digitális tananyagból a legkönnyebben kérdésre külföldi hallgatóink eltérően értékelték magyar társaikhoz képest, a videós segítséget részesítették előnyben, míg a többi lehetőséget nagyjából egyformán fontosnak tartották.
- A külföldi hallgatók, úgy érezték, az online képzésüket leginkább a mentor támogatja, s a digitális tananyag és a chat mellé a személyes konzultációt is beemelték, míg ez a teljes hallgatói válaszokat tekintve háttérbe szorult.
- Külföldi hallgatóink szerint várhatóan nem lesz semmilyen hatása a digitális oktatásnak a tanulmányi eredményeikre.

Összességében elmondhatjuk, hogy különbség van a külföldi és magyar hallgatók között. A korábbi online oktatásban való tapasztalataik nyomán a külföldi hallgatók másként tekintenek az online oktatásra, azaz másként értékelik annak nehézségeit, s ezért az oktatás és az oktatók felé is más elvárásokat támasztanak.

5.5. A TELJESKÖRŰ ONLINE OKTATÁS ELSŐ TAPASZTALATAI A DUNAÚJVÁROSI EGYETEM OKTATÓINAK VIZSGÁLATA ALAPJÁN

5.5.1. *Előzmények, elméleti keretek*

Annak ellenére, hogy az itthoni szakemberek ismerik a tömeges távoktatási kurzusokkal kapcsolatos új kísérleteket, oktatásszervezési és módszertani megoldásokat, melyekről már jó néhány éve a szakmai közvélemény tájékozódott, a tömeges online oktatás vagy az úgynevezett teljes távolléti oktatás Magyarországon komoly referenciákkal nem rendelkezett (Deés, 2020; Hargitai et al., 2020). Világszerte az utóbbi egy évtizedben figyelemreméltó szakmai viták is kísérték ezeket a szervezet és módszertani szempontból radikális megoldásokat, talán ez is szerepet játszott abban, hogy a hazai felsőoktatást az online oktatás jelentős nemzetközi kísérletei nem igazán érintették meg. Pedig a tanulás korszerű szervezése a statikus tananyagokon túlmutató dinamikus tanulási útvonalak alkalmazását kívánja meg, amely a távoktatás IKT támogatásában rejlő oktatásszervezési és módszertani megoldási lehetőségek maximálisan kihasználásával megvalósíthatók (Kővári, 2019). A hazai felsőoktatásban számos esetben csupán

egy-egy tárgy, modul oktatásában alkalmazták az online megoldásokat, integrálták a teljes tartalomszolgáltatást és a tanügyi adminisztrációt (Námesztovszki et al., 2020). Ezt a sajátos képet számottevően átalakította az elmúlt időszak válságkezelése az oktatásban, hazánkban, akárcsak a világ számos országában egyik napról a másikra szinte előzmények nélkül, kényszer szülte megoldásként megkezdődött a totális átállás a távolléti, online oktatásra-tanulásra (Benedek, 2020).

A pandémiás időszak új fogalmakat is alkotott vagy helyezett más megvilágításba (Námesztovszki et al., 2020; Sipos et al., 2020). Az oktatásban a távoktatás vagy az online oktatás kerül bevezetésre. E két fogalom azért valamelyest eltérést mutat, s ha az oktatói szerepeket helyezzük az középpontba érdemes egymástól az alapokat is elkülöníteni. A távoktatás az oktatás egy olyan formája, ahol a tanár és a diák nem egy helyen vannak. A hallgató a képzési idő nagyobb részében egyedül, önállóan tanul, kisebb részében pedig konzultációkon vesz részt. Az otthoni tanuláshoz a tananyagot az oktatási intézmény bocsátja a hallgató rendelkezésére, a konzultációkon – amelyekhez a kapcsolattartás bármely formája igénybe vehető, a személyes találkozótól az interneten át a telefonig stb. – a tanuló az önállóan szerzett ismereteit mélyíti el. Az oktatás ebben az esetben tehát valamilyen távolság áthidalásával történik, ezért a hallgatóknak meg kell tanulniuk önállóan tanulni. Csak az a tanuló lehet sikeres a távoktatásban, aki az új szerepben is képes megfelelni, ehhez megfelelően motivált, folyamatosan tanul és a kétoldalú kommunikáció minden lehetőségét kihasználja. Az oktatónak is új szerepben kell jelen lennie, át kell magát is állítania: a tanulási folyamat középpontjában a tanuló áll, a tanár pedig segíti, irányítja őt (Gonda, 2020).

Az online oktatás is tulajdonképpen távoktatás, de ebben a formában az egyidejűség, a szinkronitás áll a középpontban. A tanár és a hallgatók valós időben vannak együtt szoftver és informatikai eszköz (laptop, tablet, mobiltelefon stb.) segítségével. Az előadások megtartása mellett lehetőség van hozzászólásokra, kérdésekre, projektfeladatok elvégzésére, vitára, filmek és videók csatolására, feladatok megoldására, csoportmunkára, stb. (Gonda, 2020)

A felsőoktatásban bevezetett távolléti oktatás a kettő között található, tulajdonképpen egy vegyes oktatási forma. A távolléti oktatás tehát az online tanulásra támaszkodó távoktatást kívánja megvalósítani fizikai jelenlét nélkül, amely számos lehetőséget kínál, de természetesen vannak korlátai is.

Lehetőségként a következőket tudjuk megadni:

- időben rugalmas;
- nem helyhez kötött;
- egyéni tanulási útvonalak kialakítását teszi lehetővé;
- költséghatékony;
- a mikrotartalmaknak köszönhetően támogatja a holtidők kitöltését, kisebb egységekben is tanulható, elvégezhető;
- rögzített, később is visszakéreshető tananyagok jönnek létre;
- a tanulás folyamata jól tervezhető és átlátható, dokumentált;
- támogatja a földrajzi kötöttségek feloldását, virtuális tanulóközösségek létrejöttét;
- a veszélyhelyzet eltörlése után magasabb minőségben folyhat az oktatás.

Korlátainak a következőket tekinthetjük:

- az oktató és/vagy hallgató alacsonyfokú digitális jártassága;
- eszközhiány;
- személyes, közvetlen kapcsolat hiánya;
- készségfejlesztés, gyakorlati képzés kialakítása nagyobb időbefektetéssel jár az oktató részéről (Bereczki et al., 2020).

Akár online, akár távolléti oktatásnak nevezzük ezt a kialakult helyzetet minden bizonnyal az oktatást, a tanítást és tanulást egyaránt leginkább befolyásoló tényező a rendelkezésre álló digitális eszközökön a tanár és hallgató digitális kompetenciaszintjén múlik. Ezen tényezőkön múlik leginkább, hogy az oktatási munka milyen hatékonysággal valósul meg. Ettől függ, hogy átadásra, elsajátításra kerül-e az ütemezett, tartalmi-, és időkeretek közé szorított tananyag. A tanár, mint „adó” tudja-e a rendelkezésre álló eszköztárat bevetni, alkalmazni a hatékony, eredményes oktatás során és a tanuló/hallgató, mint „vevő” képes-e a digitális tartalmat elsajátítani (Proháczik, 2020).

A felsőoktatásnak fel kell készíteniük a hallgatókat, hogy a rítusok, amelyek az oktatással korábban összekapcsolódtak, a digitális oktatás kontextusában újraértelmeződnek (Szűts, 2020). Az óralátogatás (térhez és időhöz való kötöttség), az órák időbeli szerveződése; az oktatók elérhetősége (jelenléte), a személyes konzultáció (kommunikáció); a résztvevők egymáshoz való rituális kapcsolata, a mester–tanítvány (a tanár személyiségének, egyéniségének jelentősége) és a tanulók közti viszony (osztály vagy csoporttársak); a tudáshoz való hozzáférés (a tananyag elérhetősége); vagy éppen a jegyzetelés (a tudás rögzítése) új alapokra helyeződik. *„Az írásbeli kapcsolattartás kereteibe került számos hétköznapi, az oktatási segédanyagok megosztásával, az óralátogatás szervezésével kapcsolatos tevékenység; a gyakori üzenetváltás lehetőségének biztosítása révén intenzívebbé téve a hallgató–oktató közötti kommunikáció lehetőségét”* (Szűts, 2020).

Számos vizsgálat igazolta már, hogy az oktatás minőségének kulcsszereplői maguk a tanárok, ahogyan a 2007-es McKinsey jelentés megfogalmazza, a sikeres oktatási rendszerek középpontjában a tanár áll, azaz az iskolarendszer minősége a tanárok teljesítményétől függ (McKinsey, 2007). Bár sok egyéb tényező is meghatározó (Molnár–Orosz, 2020) a felsőoktatásban sem hagyhatjuk figyelmen kívül az oktatók szerepét.

Szakítanunk kell tehát azzal a szemlélettel, hogy a tanár az ismeretek kizárólagos birtokosa, miközben új szerepeiben, ugyancsak a tanuló/hallgató mellett, központi eleme marad az oktatásnak (Szűts, 2020).

Az oktatói szerepek jelentősen átalakulnak, új tartalmakkal töltődnek meg, míg egyes feladatok háttérbe szorulnak.

Az újraértelmezett tanári/oktatói szerepek a következők:

- a) *tutor*: A digitális transzformáció során komoly szerephez jut a tanuló önálló tanulása, és a hangsúly a tanításról a tanulásra tevődik át. Ezen folyamat során a tanár térben eltávolodik a tanulótól és tutorként segíti munkáját. „A feladatok problémamegoldó jellegűek, elősegítik az ismeretek felhasználását egy adott helyzet keretei között. Ebben a folyamatban a tutornak... központi, irányító szerepe van.” (Imets, 2007)
- b) *facilitátor*: A facilitátori szerep a digitális technológia kontextusában értékelő-

dött fel, hiszen a tanárnak facilitálnia kell a változásokat, elősegítve a kreatív folyamatokat és a csoport tagjai közötti együttműködést. A tartalmi kérdésekbe ilyen szerepben nem szól bele, támogatja viszont az egyéni érdeklődés kiteljesedését. A digitális transzformáció facilitálása során a technológia adaptációján van a hangsúly.

- c) *moderátor*: Mivel a digitális pedagógia az internetes kommunikáció és média jelenségeire támaszkodik, szükség van egy moderátorra, aki keretek között tartja a kollaboráció és kommunikáció során fellépő vitákat, különösen az osztályterem kiterjesztése során. A tanulás már egyenrangú résztvevők között zajlik, ezért a hierarchia hiányát a moderatori szerep pótolja.
- d) *kurátor*: A tanár mint kurátor a források használatában és feldolgozásban segíti a tanulókat, miközben saját digitális gyűjteményeket is készít.
- e) *gamifikátor*: Speciális szerep a játékmesteré, aki a gamifikáción alapuló tanulás során felkelti és fenntartja a tanulók érdeklődését a játék iránt, ismerteti velük a szabályokat, és figyelni betartásukat.
- f) *influencer*: A jövőbe mutató szerepek közé tartozik az influenceri. Az influencer a közösségi média véleményvezére, akinek aktivitását sokan követik és utánozzák. Amennyiben a tanár képes influencerré válni az online médiában, hatása megsokszorozódik. Az influenceri szerep előzménye a pedagógiában a példakép (Szűts, 2020).

E szerepváltozások/átalakulások az oktatási rendszer egészének oktatóira érvényesek, függetlenül attól, hogy annak mely szintjéről beszélünk, s az adott oktató rendelkezik-e pedagógusi végzettséggel vagy sem. Ezért is fontos megismernünk, hogy oktatóink hogyan is állnak e szerepsorban, hogyan sikerült az online oktatás területén helytállniuk, milyen problémákat, kérdéseket és lehetőségeket hozott számukra a pandémia első digitális féléve.

Az UNESCO is felhívja a világ országainak intézményeit, hogy a Memory of the World (MoW) program keretében fokozottan dokumentálják és őrizzék meg a COVID–19-járvánnyal kapcsolatos adatokat, dokumentumokat (UNESCO, 2020).

Vizsgálatunkkal, kutatási eredményeink elemzésével és megosztásával magunk is szeretnénk hozzájárulni ezen célkitűzés megvalósulásához.

5.6. A VIZSGÁLAT

Kutatásunkat kiterjesztettük egy tükörkérdőív segítségével intézményünk (125 főt jelentő) teljes oktatói bázisára is.

Vizsgálatunk felderítő célú vizsgálat volt, csakúgy, mint hallgatóink esetén, így előzetes ismereteink nem lévén, itt sem hipotéziseket, sokkal inkább kutatási kérdéseket tettünk fel magunknak.

Kérdéseink, amely alapján vizsgálatunkat terveztük a következők voltak:

- Oktatóink hogyan élték meg a digitális oktatást?
- Milyen nehézségekkel, problémákkal szembesültek?
- Milyen lehetőségeket adott számukra az oktatás?
- Mely területe(ke)n tudja intézményünk őket segíteni, támogatni?
- S végül: Hogyan látják az online oktatás jövőjét?

5.6.1. A minta

Az adatgyűjtés során a teljes körű megkérdezést tűztük ki célul. A Dunaújvárosi Egyetemen a 2019/2020-as tanév II. félévben képzéseinkbe 125 aktív oktatót vontunk be.

Csakúgy az oktatókat, ahogyan korábban a hallgatókat is a Neptun-rendszer adatnyilvántartása segítségével e-mailen kerestük meg, ahol online kérdőívünk linkjét kapták meg, ezt támogattuk személyes e-mailünkkel.

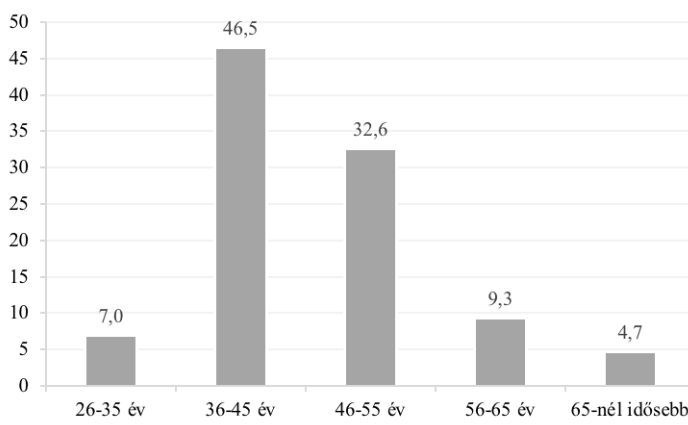
A megkérdezés eredményes volt, oktatóink esetén a 43 fős lekérdezési arány 34%-os megkérdezést eredményezett. Így a továbbiakban az oktatókkal folytatott vizsgálat eredményeit is bemutatjuk.

5.7. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI – HÁTTÉRVÁLTOZÓK

A megkérdezett oktatók nemek szerinti aránya: 45%–55% nők–férfiak tekintében.

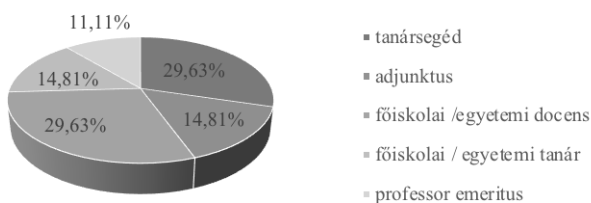
Életkori megoszlásukat tekintve válaszadó oktatóink a normális eloszlás görbét követik a magasabb életkori csoportok felé eltolódva (36. ábra). Többségében a 36–45 és a 46–55 éves korosztályból kerültek ki.

36. ábra. A válaszadó oktatók életkori megoszlása



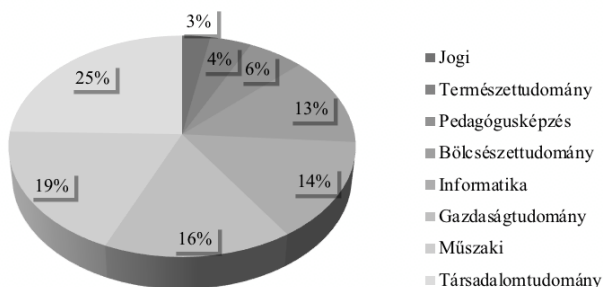
Beosztásukat tekintve azonos számban válaszoltak tanársegéd és docensi beosztású kollégák, míg kisebb számban képviseltették magukat adjunktusok és főiskolai/egyetemi tanárok (37. ábra).

37. ábra. A mintába került oktatók beosztás szerinti megoszlása



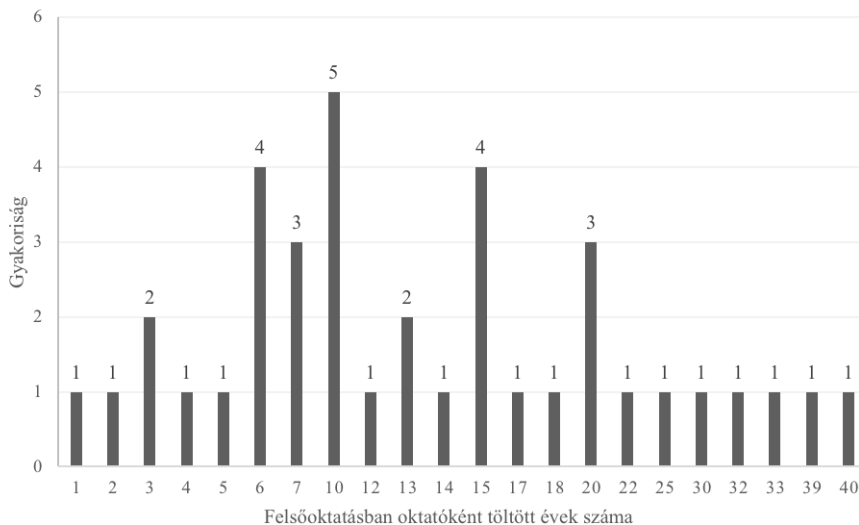
A megkérdezett kollégák oktatási területeiket tekintve (38. ábra) képzéseinknek/szakjainknak megfelelően elsősorban a társadalomtudományok, műszaki és gazdaságtudományok területét képviselték.

38. ábra. A megkérdezett oktatók tudományterületi megoszlása



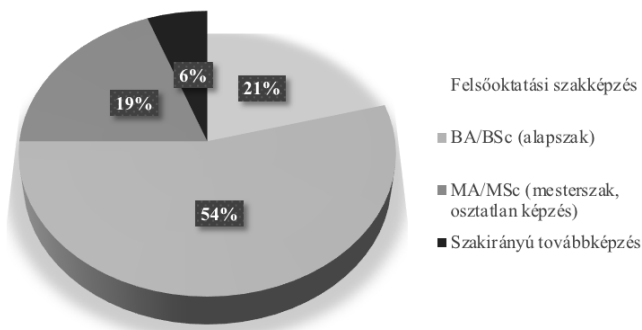
A megkérdezett oktatók átlagosan 14,24 éve dolgoznak a felsőoktatásban (39. ábra). A felsőoktatási éveik száma a normális eloszlást követik, az átlag körül csúcsosodva és a magasabb évek felé tolódva.

39. ábra. Az oktatók felsőoktatásban eltöltött idő szerinti megoszlása,
 $N=38$, átlag=14,24, szórás=10,117



Megkérdezett kollégáink a 2019/20-as tanév 2. félévében főként BA/BSc képzési szinten/szinteken oktattak (40. ábra).

40. ábra. Az oktatók által oktatott szakok képzési szintje



A megkérdezett oktatók saját bevallásuk szerint többségében nappali (52,1%-uk), míg kisebb arányban (47,9%-uk) levelező képzési rendben oktatott.

5.5.5. Digitális kompetenciák és online tevékenységek

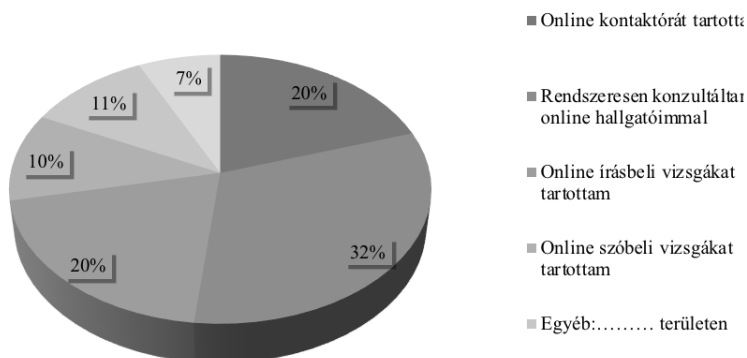
Megkérdezett oktatóink saját digitális kompetenciáik szintjét a következőképpen értékelték (18. táblázat). Információkeresés tekintetében a többség mesterszintű felhasználónak tartotta magát, míg a többi területen önálló felhasználónak leginkább. s jól láthatóan legbizonytalanabbak az oktatók az online problémamegoldásban voltak: néhányuknak ez nem okozott problémát, míg kb. ugyanilyen arányban voltak azok, akiknek ezen a területen csak alapszintű ismereteik voltak. Ez a terület összefüggést mutatott azzal, hogy ki milyen területen oktat, mesterszintűnek természetesen az informatika területet oktatók bizonyultak, míg alapszintűnek zömmel a pedagógusképzési területen oktatók vallották magukat.

18. táblázat. Az oktatók megoszlása saját digitális kompetenciáik megítélése mentén

	alapszintű felhasználó	önálló felhasználó	mesterszintű felhasználó
Online információ keresés/feldolgozás	2	18	23
Online tartalom létrehozás	5	23	14
Online kommunikáció és együttműködés	2	23	18
Online problémamegoldás (technikai probléma esetén)	14	15	14
Online biztonság (pl. adatkezelés stb.)	13	21	9

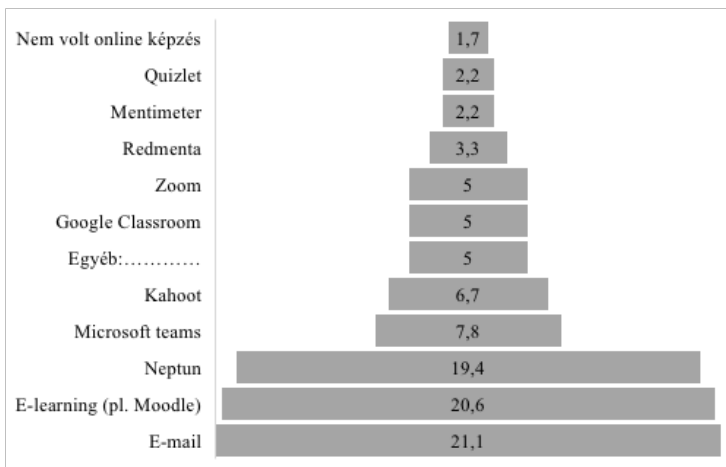
Intézményünkben az online oktatási formák közül többnek már hosszútávú hagyományai vannak, így arra kérdésre, hogy korábban milyen online oktatási tevékenységet végzett rendszeresen – kollégáink nagy többséggel választották a korábbi online oktatási tapasztalataikat akár kontaktórák, akár vizsgák, akár konzultációk formájában (41. ábra).

41. ábra. Az online oktatás előtt végzett rendszeres online oktatói tevékenységek



Ezen online tevékenységek legfőbb platformja az e-learning – leginkább az Egyetem Moodle-felületén, a Neptun-rendszerünk volt, melyhez természetesen az e-mail-ben végzett feladatok társultak (42. ábra).

42. ábra. Az online oktatásra használt platformok, az említések megoszlása alapján

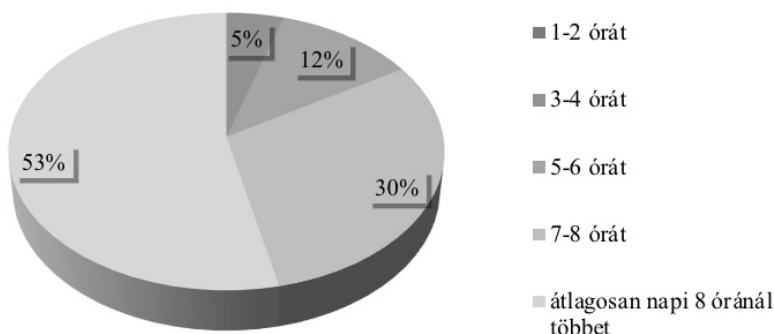


5.5.6. Online oktatás a veszélyhelyzet alatt

Vizsgálatunk egyik kitüntetett célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan hatott a veszélyhelyzet az online oktatásunkra, a digitalizációra az egyetemen.

Fontos volt ezért látnunk (43. ábra), hogy kollégáink számára ez a tevékenység milyen napi megterhelést jelentett. Megállapítottuk, hogy többségük napi 8 óránál többet töltött munkavégzése okán a digitális térben, s igen kis számban voltak azon kollégák, akik számára 5 óra alá csökkent az online tevékenység.

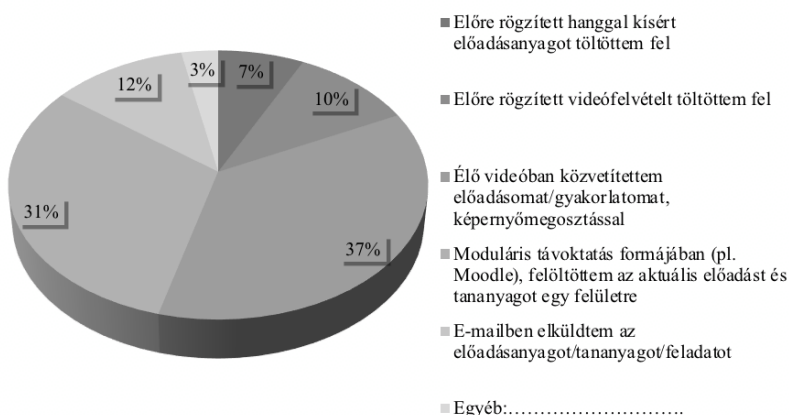
43. ábra. A veszélyhelyzet alatt az oktatók által a digitális térben töltött idő



Intézményünk a digitális oktatáshoz egy eljárásrendet alakított ki mind az oktatóink, mind a hallgatóink számára, de kíváncsiak voltunk, hogy ennek mentén vagy ennek ellenére kollégáink hogyan végezték oktatási tevékenységeiket.

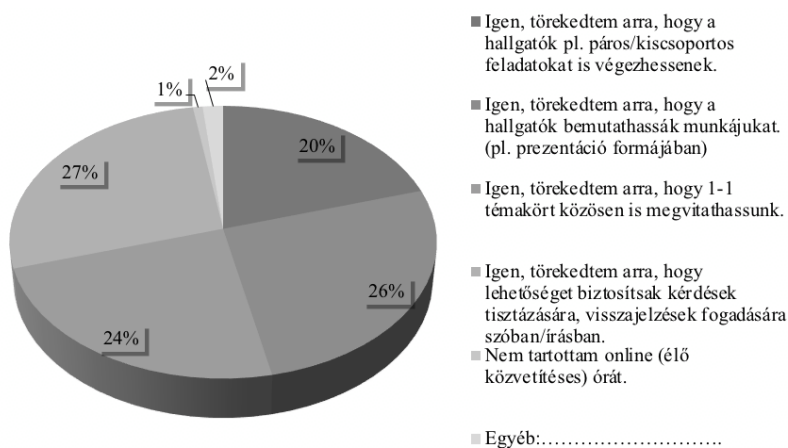
Ahogy a 44. ábrán látható elsősorban élő videós előadásokat, gyakorlatokat tartottak, ezt követték a moduláris távoktatási felületekre feltöltött videós vagy ppt-s előadások, tananyagok, ettől kisebb számban volt jellemző az e-mail-es tananyagküldés, s szinte elenyésző számot jelentett a hanggal rögzített ppt vagy egyéb oktatási tevékenység.

44. ábra. Az online oktatás fő formái



Az élő órákon az oktatók a hallgatók bevonására többféle módon is törekedtek (45. ábra): elsősorban önálló feladatot adtak számukra; valamint kérdésfeltevéssel biztosították, hogy egy-egy témakört megvitathassanak, vagy kooperatív tanulási technikákat alkalmazva igyekeztek az adott témát feldolgozni.

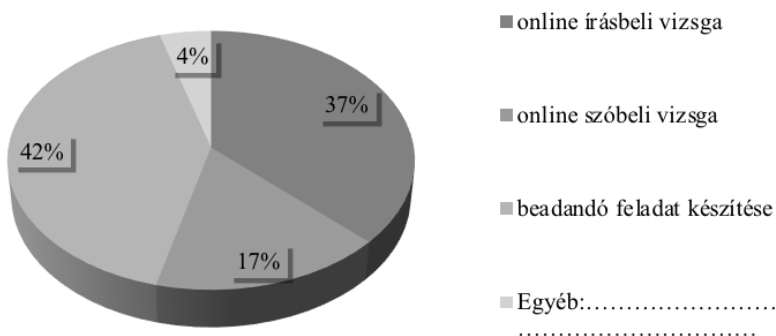
45. ábra. Online (élő) óráinak többségében törekedett-e a hallgatók bevonására valamilyen formában a tantermi oktatáshoz hasonlóan?



Mindössze 5 olyan kurzust említettek a megkérdezett oktatók, amelynek oktatása nem volt megvalósítható online formában.

Az online oktatások során a témakör feldolgozása, a tananyag elsajátítása mellett legalább ilyen sarkalatos kérdés volt a számonkérés, a különféle számonkérési módszerek használata (46. ábra). Leginkább a beadandó feladatot választották és alkalmazták oktatóink, de közel azonos arányban ellenőrizték az elsajátított tudást online írásbeli és /vagy szóbeli vizsgán is.

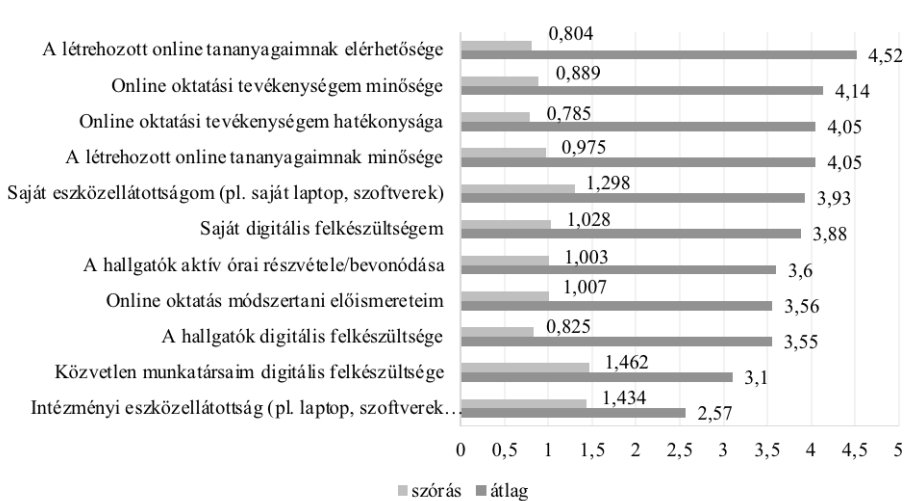
46. ábra. Az online oktatás során használt számonkérési módszerek



5.5.7. Tapasztalatok, nehézségek, lehetőségek az online oktatás kapcsán

A következőkben arra kértünk válaszadóinkat, hogy értékeljék néhány szempont mentén tapasztalataikat és benyomásaikat az online oktatással kapcsolatban (47. ábra). Láthatóan első helyre került saját tananyagaik elérhetősége, az online oktatásuk minősége és hatékonysága. Sajnos utolsó helyre sorolódott az intézményi eszközellátottság, valamint a munkatársak és a hallgatók digitális felkészültsége is. Ezen tapasztalatok nyomán még a félév folyamán több intézkedést is tettünk, mintakurzusok és digitális kompetenciát fejlesztő képzések létrehozásával az egyetemen.

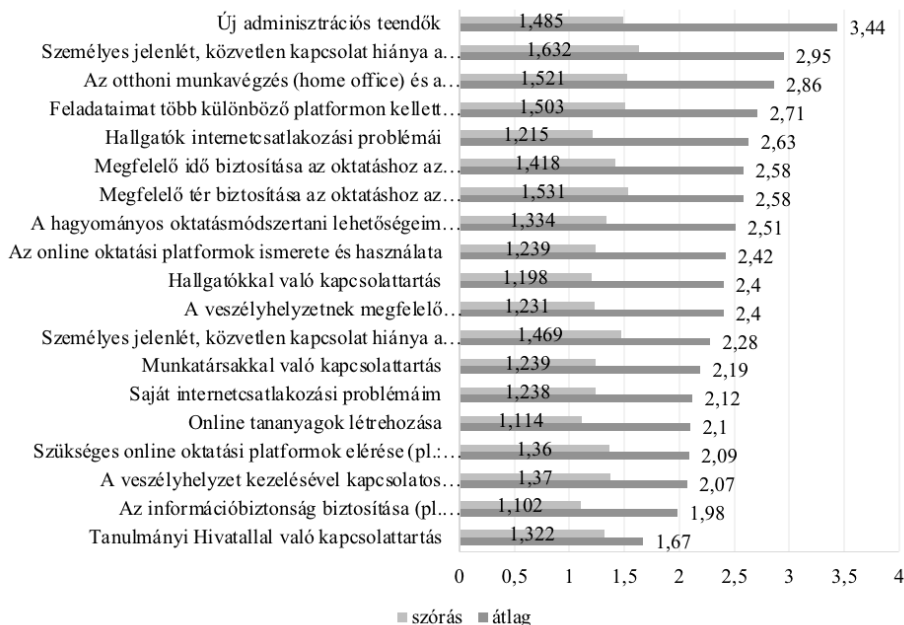
47. ábra. A félév során a veszélyhelyzet alatt szerzett benyomások és tapasztalatok értékelése az online oktatással kapcsolatban (1=elégtelen; 5=kiváló)



Ezután arra kértük őket, hogy a felsorolt szempontokat értékeljék mint nehézségeket okozó tényezőket, amely az online félév során nagy kihívást jelentett számukra (48. ábra).

Jól láthatóan az új adminisztrációs terhek okozták valamennyiük számára a legnagyobb kihívást és problémát, azon szempontok mellett, hogy nem volt lehetőség a közvetlen, személyes kapcsolatokra, valamint az otthoni munkavégzés nyomán a munka világa és a családi életük összezsúszása is nagy problémaként fogalmazódott meg. Legkevésbé okozott problémát a tanulmányi hivatallal való kapcsolattartás, vagy az információbiztonság biztosítása.

48. ábra. Az online oktatás nehézségei



E kérdés lehetőséget adott számunkra, hogy más szempontból is megvizsgáljuk, mégpedig faktoranalízis segítségével a válaszokat (19. táblázat). Jól láthatóan 5 faktor rajzolódott ki a kérdés válaszainak feldolgozása során. Ezen 5 csoport egy jelentős része az 1. faktorba volt sorolható: amely együttesen egy nehézségi csoportot képezett; itt jelent meg mint nehézség: a tananyagok létrehozása, az oktatási platformok ismerete, és a megfelelő idő biztosítása. A 2. faktorba az online platformok elérési nehézsége tartozott. A 3. faktort az intézményi és a tanulmányi hivatallal való kommunikáció képezte. A 4. faktor a személyes kapcsolatokat jelentette a munkatársakkal, míg az 5. a hallgatókkal való közvetlen személyes kapcsolattartást tekintette nehézségnek.

19. táblázat. Az online oktatás nehézségeinek faktoranalízise

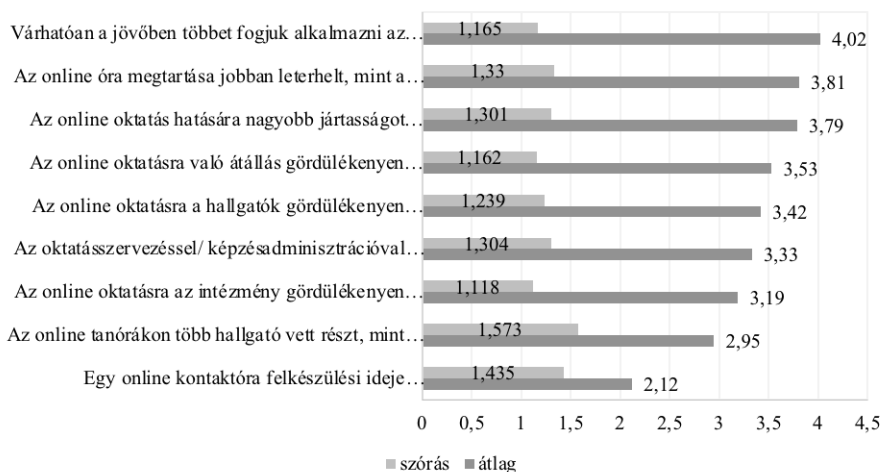
	Komponens				
	1	2	3	4	5
Az online oktatási platformok ismerete és használata	0,844				
Online tananyagok létrehozása	0,823				
Feladataimat több különböző platformon kellett végeznem	0,771				
Az információbiztonság biztosítása (pl. képernyőfotó, háttér kezelése)	0,758				
Megfelelő idő biztosítása az oktatáshoz az otthonomban	0,733				
A veszélyhelyzetnek megfelelő követelményrendszer kidolgozása	0,717				
Megfelelő tér biztosítása az oktatáshoz az otthonomban	0,708				
Új adminisztrációs teendők	0,700				
Munkatársakkal való kapcsolattartás	0,697				
A hagyományos oktatásmódszertani lehetőségeim beszűkülése	0,657				
Az otthoni munkavégzés (home office) és a magánélet összehangolása	0,651				
Hallgatókkal való kapcsolattartás	0,639				
Saját internetcsatlakozási problémáim	0,504				
Hallgatók internetcsatlakozási problémái	0,503				
Szükséges online oktatási platformok elérése (pl.: előfizetés)		0,654			
A veszélyhelyzet kezelésével kapcsolatos intézményi kommunikáció			0,376		
Tanulmányi Hivatallal való kapcsolattartás			0,362		
Személyes jelenlét, közvetlen kapcsolat hiánya a munkatársakkal				0,350	
Személyes jelenlét, közvetlen kapcsolat hiánya a hallgatókkal					0,110

A kollégák munkájukat tekintve leginkább az élővideós oktatást használták, ezt követte a Moodle-rendszerben feltöltött tananyagok használata, s a videós és e-mailben megküldött tananyagok.

A következőkben az online oktatással kapcsolatos állításokról kértünk tőlük véleményt, igazolva azt, hogy számukra milyen fő hozzáadéka, tapasztalatai voltak az online oktatásnak (49. ábra).

Kiemelhetjük ezek közül, hogy azt vártuk, hogy az online oktatás gyakoribb alkalmazását látják jövőre nézve oktatóink, akik többségükben egyetértettek azzal, hogy az online oktatás megterhelőbb volt, több adminisztrációval járt. Hasonlóan egyetértés mutatkozott abban, hogy az online oktatás hatására jártasabbá váltak az online kommunikációban.

49. ábra. Az online oktatásra vonatkozó állítások megítélése



Ezen komponensek együttes hatását emelte ki az állítások faktoranalízise is, ahol ezen állítások faktorokba szervezhetőek voltak (20. táblázat).

20. táblázat. Az állítások értékelésének faktoranalízissel való elemzése

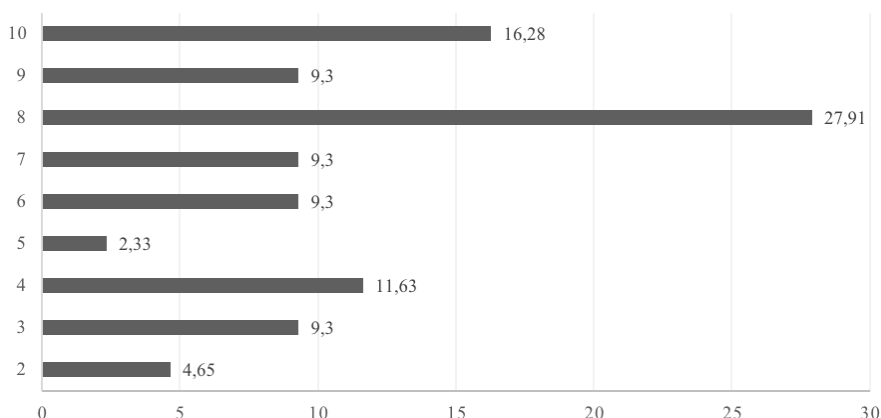
	Komponens		
	1	2	3
Az online oktatásra való áttérés gördülékenyen ment.	0,800		
Az online oktatásra a hallgatók gördülékenyen áttáltak.	0,702		
Az online oktatásra az intézmény gördülékenyen áttált.	0,701		

	Komponens		
	1	2	3
Az oktatásszervezéssel/képzésadminisztrációval kapcsolatos információk az online oktatásra való átállásról gyorsan és min- denre kiterjedően rendelkezésemre álltak.	0,669		
Várhatóan a jövőben többet fogjuk alkalmazni az online oktatás lehetőségét a felsőoktatásban.	0,652		
Egy online kontaktóra felkészülési ideje megegyezik a tantermi órával.	0,563		
Az online tanórákon több hallgató vett részt, mint a tantermi órákon.	0,536		
Az online oktatás hatására nagyobb jártasságot szereztem az online kommunikációban.		0,620	
Az online óra megtartása jobban leterhelt, mint a tantermi.			0,524

Egyetemünk oktatói, – ugyan nagy szórásérték mellett (2.474) – egy 1–10-ig terjedő skálán átlagosan 6.86-ra, azaz a középérték felettire értékelték az intézmény oktatási tevékenységét (50. ábra).

50. ábra. Az online tevékenységek megítélése összességében
N=43, átlag=6,86, szórás=2,474

Összességében hogyan tekint vissza az elmúlt hetek oktatási tevékenységére?
Kérjük, értékelje egy 1-10-ig terjedő skálán, ahol 1=negatívan, 10=pozitívan



Fontos volt számunkra, hogy összegezzük, az online oktatás nehézségeit és hasznait is – oktatóink szabad megfogalmazásában, azaz nyílt kérdés formájában. Válaszaik a következőkben kerülnek felsorolásra.

*Mi volt Ön számára a legnagyobb haszna az online oktatásnak?***Hasznok:**

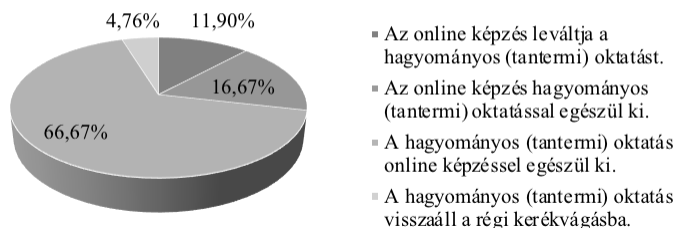
- szervezettebb, jobban felépített, strukturált tananyag;
- több, minőségibb tananyag;
- digitális kompetenciák fejlesztése, új eszközök, új platformok;
- szakmai fejlődés;
- idő, pénz megtakarítása (rugalmasság, utazás), munkahatékonyság növekedése;
- hallgatók együttműködési készsége, hatékonyabb tanulása, aktivitása és aktivizálása;
- nagyon gyorsan reagált az egyetem a koronavírusra kommunikációban;
- „Megmutatta, hogy teljesen lebontja a határokat az internet. A tudásvágy és a kompetenciák elérése egyénfüggő és csak a belső motiváció szabhat határt neki.”

*Mi okozta Önnek a legnagyobb nehézséget az online oktatás során?***Nehézségek:**

- megfelelő digitális kompetenciák hiánya;
- az online munkavégzésre nem felkészített, sok esetben alkalmatlan otthoni munka- és IT-környezet;
- korlátos számú munkaformák, néhány munkafolyamat ellenőrizhetetlensége, nehezen/nem megoldható monitorozás, az oktatói jelenlét motiváló hatásának a hiánya;
- munka és magánélet összhangja, egyensúlya, privát idő teljes eltűnése; megnövekedett feladatok, minden szervezeti egység részéről;
- megnövekedett adminisztrációs terhek;
- személytelenség, hallgatókkal való nehézkes kapcsolat;
- internet és Moodle-rendszer problémái;
- IKT-eszközeinek hiánya, nem megfeleléssége;
- az online oktatás tananyagainak elkészítése és előkészítése.
- Itt egy javaslat is megfogalmazásra került: online oktatási etikett készítése.

Végül arra kerestük a választ az oktatóktól, hogy mit várnak, a pandémia merre fogja befolyásolni a magyar felsőoktatást a következőkben. Válaszaikból egyértelműen látható (51. ábra; 21. táblázat) az online oktatás térnyerése. Érzékelhető azonban, hogy továbbra is a hagyományos oktatás nagyobb súlyára számítottak megkérdéskor a válaszadóink.

51. ábra. A pandémia hatása a felsőoktatás jövőjére nézve



Míg, – ahogyan korábban jeleztük is – a hallgatók e kérdésre azt válaszolták, hogy a hagyományos (tantermi) oktatás leváltása felé tendálunk, addig az oktatók sokkal hangsúlyosabbnak gondolták továbbra is a hagyományos oktatás szerepét.

21. táblázat. Az oktatók és hallgatók megítélése a hagyományos és online oktatás jövőbeni lehetőségeit tekintve

	oktató	hallgató
online leváltja	11,9	29,37
online kiegészül	16,7	25
hagyományos kiegészül	66,7	40,48
hagyományos visszaáll	4,8	5,16

5.8. ÖSSZEGZÉS

Vizsgálatunk kérdéseire visszacsatolva összességében megállapíthattuk azt, hogy a tanulási szokások terén valóban szignifikáns különbség mutatkozik a nappali oktatási formában, illetve a levelezős formában tanulók között. Másodikként azt tapasztaltuk, hogy mind a hagyományos, mind az online oktatásban elkötelezett oktatók tapasztalatai megerősítik mindkettő szükségességét, s ez a blended learningben ölthet testet a jövőt tekintve. A nem hagyományos formában történő oktatás ugyanis elősegíti a különböző élethelyzetekhez való alkalmazkodást, a hallgató a saját igényeinek megfelelő időpontban, és a tradicionálistól eltérő módszerekkel sajátítja el a tananyagot, ami elősegíti a képzésben való részvétel sikerességét. Míg harmadikként azt feltételeztük, hogy a hallgatói motiváció kulcsa lesz az online oktatásunk hatékonyságának – ez utóbbi feltételezésünket azonban vizsgálatunk nem igazolta.

A felsőoktatási jövőkép szerint – a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” című stratégiai dokumentummal összhangban – a magyar felsőoktatásban egy olyan egységes online, digitális környezet alakul ki, amely személyre szabott tanulási lehetőségeket kínál

korra, érdeklődésre és egyéni élethelyzetre szabottan. Létrejön egy olyan online tanulási tér, tanulási közösség, ahol a közösség tagjai támogatást kapnak az egész életükön át tartó tanuláshoz és fejlődésükhöz. A felsőoktatási intézmények ebben az online térben a munkaadói és hallgatói, társadalmi képzési igényekre rugalmasan reagálva jelenítik meg és fejlesztik tovább képzési kínálatukat. Ennek mentén stratégiai céljá vált, hogy a felsőoktatásban végzettek digitális felkészültségének nemzetközi színvonalúnak kell lennie. Ehhez három fő területen kell áttörést elérni: Elsőként az oktatás-tanulás jelenlegi módszertanának, megközelítésének átalakítása, paradigmaváltás szükséges a felsőoktatásban; annak ösztönzése, hogy az intézmények megvalósítsák a hallgatóközpontú tanulást, és kiaknázzák az IKT teljes potenciálját az oktatásban és a tanulásban; mindezek mellett elengedhetetlen, hogy a hallgatókat és oktatókat egyaránt segítő, digitális eszközökkel támogatott tanulási tér, egyetemi lét, illetve azon túlmutatóan digitális tanulási közösség kiépítése is megtörténjen; s végül a paradigmaváltáshoz szükséges infrastruktúra fejlesztése, karbantartása, hatékonyságnövelése is alapvető szükségességű (Perényi, 2020).

Elmondhatjuk, hogy bármennyire is voltak előzményei a digitalizációnak a felsőoktatásban, arra egyértelműen nem voltak felkészülve az intézmények, hogy átálljanak a teljes online oktatásra.

Már az értelmezési keretek a fogalmak pontos meghatározása is zavart okozott, mit tekintünk digitális oktatásnak, online formában megvalósuló hagyományos oktatásnak, távolléti oktatásnak, távoktatásnak.

A felsőoktatási intézményekben három fő releváns probléma lépett fel:

- a digitális oktatási tartalmak és
- a digitális oktatáshoz szükséges eszközök hiánya, valamint
- a módszertani hiányosságok a digitális tartalmak átadásához, számonkérésekhez, azaz oktatásához.

Jelen vizsgálatunk megerősítette azt a feltételezésünket, hogy a felsőoktatásnak továbbra is van feladata az online oktatás tapasztalatainak feltárásában, annak problémáinak megoldásában és eredményeink további teendőket jelölnek ki.

Intézményünk ennek nyomán újabb fejlesztési területeket határozott meg és képzéseket indított el; mint például tantervi átalakítások és fejlesztések, valamint oktatóink képzésekkel és tréningekkel való támogatása, amely a más felsőoktatási intézményekkel történő tapasztalatcserének jó kiindulópontjává válhat.

A hagyományos felsőoktatási kultúrához képest a távolléti oktatás rávilágított az oktatói szerepkör komplexitására, más kutatókkal (Serfőző et al., 2020) egyetértésben állíthatjuk mi is, hogy az oktatók dolga elsődlegesen nem a klasszikus értelemben vett tudásátadás, hanem a tanulás mentorálása, a hallgatók támogatása, a kurzusokban zajló társas tanulási folyamatok facilitálása; és valóban felértékelődik a tanulásmódszertani támogatás szükségessége, csakúgy, mint a személyes tanulási környezet kialakítása, a tanulási sajátosságok tudatosítása. Illetve jövőbeni oktatási rendszerünket, terveinket is ennek mentén kell alakítanunk és fejleszteniünk. Hiszen a képzési programok, illetve szakok specifikumaitól függően más-más eszközök, oktatási, tanulásszervezési módszerek váltak/válnak/válhatnak be (Serfőző et al., 2020).

A KIMENETI OLDAL MÉRÉSEI

„Nem az a fontos, hogy a hallgatók nagy százaléka elérje a jó hallgatók színvonalát, hanem az, hogy a jó hallgatók közül minél többen váljanak a főiskola elvégzése után jó szakemberré.”

(Szojepanski)

A kötet vizsgálati gyűjteményének leggazdagabb része a kimenet, az output mérések sora, amelyek az intézmény 2010-ben indított DPR méréseiből kiindulva, az egyes képzéstípusok (felsőfokú szakképzés, OKJ-s képzés, alap- és mesterképzés palettáját átfogva) igyekeznek megragadni mind a hallgatói oldal, mind az intézményi oldal esetén mindazt, amit a hozzáadott érték; képesség-, készség- vagy tudásfejlesztés, minőség, elégedettség, intézményi soft és hard tényezők alatt értünk, s amelynek vizsgálata elengedhetetlen a témakör áttekintése során. A felmérések látszólag azonos módon épülnek fel, azonban hozadékai egészen mások, ahogyan az egyes képzések szerepe más mind a felsőoktatási intézmény, mind a társadalom, de a hallgatók személyes életében, életpályájában is. Míg egyiknél a felsőoktatásba való bekerülés, addig a másíknál a munkaerőpiacon való szakmai helytállás a hangsúlyosabb. Összességében azonban a felsőoktatási intézmények évszázados fő feladatát, az értelmiségképző szerepet sem szabad elfelejtenünk, legyen szó akár egy egyedi, rövidéletű képzésről vagy akár egy tömegképzést ellátó szakról.

6. A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA A DPR-VIZSGÁLATOK TÜKRÉBEN

7. A PEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUSOK SZOLGÁLATÁBAN: A PEDAGÓGIAI ASSZISZTENS-KÉPZÉSEN VÉGZETT TANULÓK PÁLYAKÖVETÉSE

8. „EGY KÉPZÉS KEZDETEI”: A FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK HELYZETÉNEK, A KÉPZÉSHEZ VALÓ VISZONYÁNAK ÉS KOMPETENCIÁINAK VIZSGÁLATA

9. ADALÉKOK AZ ANDRAGÓGUSKÉPZÉSEN RÉSZTVEVŐK KÉPESSÉG- ÉS KÉSZSÉGFEJLŐDÉSÉHEZ

10. A MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS MESTEREIVÉ VÁLTAK

6. A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA A DPR-VIZSGÁLATOK TÚKRÉBEN

6.1. ELŐZMÉNYEK A DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA DIPLOMÁS PÁLYAKÖVETŐ RENDSZERÉNEK KIALAKÍTÁSÁHOZ

A 2005-ös Felsőoktatási Törvény (2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról) 2006. szeptember 1-jétől előírta a felsőoktatás valamennyi intézménye számára a kötelező pályakövetést, amelyet a következőképpen fogalmazott meg: „A felsőoktatási intézmények ellátják a pályakövetés feladatait, amelynek keretében figyelemmel kísérik azoknak a munkaerő-piaci helyzetét, akik náluk szereztek bizonyítványt, oklevelet.”

Azonban a Dunaújvárosi Egyetemen már ezt megelőzően évtizedes hagyományra és múltra tekintett vissza mind a végzett, mind az aktív, képzésben lévő hallgatók követése. Több vizsgálat, tanulmány, doktori értekezés és szakdolgozat, tudományos diákköri munka született a témában. Valamint célzott pályázati program keretében végzett kutatás: ROP-3.3.1-05/1. „A Dunaújvárosi Főiskola jelenlegi és volt hallgatóinak képesség-, készség- és kompetencia-kutatása”, s a megvalósítás, a hallgatói szolgáltatások bővítése felé tett lépések (Karrier Iroda) is mindazt igazolták, hogy a Dunaújvárosi Egyetem és jogelődje a Dunaújvárosi Főiskola számára a legfontosabb minősítő rendszer a vevők elégedettsége, jelen esetben legfőbb vevőnek a hallgatók – képzésbeni és volt/végzett hallgatók – tekinthetők.

A bemutatott kutatás alapját és kiindulópontját képező Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) 2010 januárjától került kiépítésre a TÁMOP 4.1.1. projekt keretén belül. A rendszer két fő területet foglal magába: egyrészt a jelenlegi/képzésbeni hallgatókra kiterjedő vizsgálatot, mely a tanulmányaikkal, a képzéssel és munkaerőpiaccal szembeni elvárásokat és motivációkat kívánta feltárni, másrészt a végzett hallgatók pályakövetését, mely a végzettek munkaerő-piaci helyzetének, stratégiáinak feltárását célozta meg, ezzel az intézmény képzésének, lehetőségeinek értékelésére is, azaz a hozzáadott érték mérésére, feltérképezésére is lehetőséget adott.

A Dunaújvárosi Főiskola a TÁMOP 4.1.1. projekt keretében kialakított és bevezetett DPR-rendszerén belül felmérést végeztünk az akkor képzésben lévő és az egykori (2008-ban és 2010-ben végzett) hallgatók körében.

Jelen elemzésben a végzett hallgatók vizsgálata került bemutatásra.

6.2. A 2008-BAN ÉS 2010-BEN VÉGZETT HALLGATÓINK VIZSGÁLATA

6.2.1. A vizsgálat általános adatai

A vizsgálat során alkalmazott kérdőív tartalmazta az országos DPR-rendszer központi kérdéssorát, majd az intézmény képzése és a munkaerő-piaci lehetőségek közötti kapcsolatra vonatkozó kérdéseket.

A Dunaújvárosi Főiskolán 2008-ban és 2010-ben végzettek (záróvizsgát tett, abszolutóriumot szerzett, diplomát kapott hallgatók) közül 489-en töltötték ki az online kérdőívet, a minta és az alapsokaság aránya a 2008-ban és 2010-ben végzett hallgatóinkhoz képest igen magas 29,15% volt. A 2010-ben végzett hasonló vizsgálatunkban ez az arány még csupán 18,11% volt. Tehát jelentős növekedést mondhattunk magunkénak, talán a volt hallgatók is fontosabbnak érezték az ilyen jellegű vizsgálatokban való részvételt, s ennek eredményességét. Lehetséges, hogy kellő előkészítéssel és megfelelő propagálással még tovább növelhető a hallgatók aktivitása.

Ha az adatokat évek szerint bontásban vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a végzéshez közelebb álló hallgatók voltak aktívabbak, igaz csak néhány százalékkal a tőlük korábban végzetteknel.

22. táblázat. A minta és az alapsokaság arányai

Végzés éve	Adott évben végzettek (alapsokaság)	A kérdőívet kitöltők (minta)	Kitöltési arány
2008	671	180	26,82%
2010	1006	309	30,71%
Összesen	1677	489	29,15%

6.2.2. A kérdőív

A kérdőív – struktúráját tekintve – két fő csoportra bontható: a központi, azaz a minden intézményben lekérdőzendő kérdésekre és az intézmény, a Dunaújvárosi Főiskola saját kérdéseire.

Központi kérdésblokk:

- Az elvégzett képzés kezdete, jellemzői
- Egyéb felsőfokú tanulmányok
- Átmenet a felsőoktatásból a munka világába
- Munkaerő-piaci életút
- Elégedettség
- Személyes adatok

DF saját kérdései:

- Információszerzés a Főiskoláról
- A Dunaújvárosi Főiskola szerepe a munkahely megtalálásában
- A Főiskolán elsajátított ismeretek, készségek, főiskolai tanulmányok

6.2.3. A kutatás eredményei – végzett hallgatók

Megkérdezettek végzettjeink jól reprezentálták az adott évben végzetteket szak és létszám tekintetében, így kijelentéseik, a tőlük származó információk, csakúgy, mint a képzésbeni hallgatók esetében itt is mérvadók voltak.

- Tanulmányi eredményeiket tekintve végzettjeink átlagosnak tartották magukat, míg a képzési területeket megvizsgálva megállapítható, hogy a bölcsészettudományi és a tanárképzésben résztvevők között volt megtalálható a legtöbb kiváló és jó eredménnyel tanuló, míg a rosszabb eredményűek között többségében voltak a műszaki területen tanulók, az informatikus és a gazdasz hallgatók.
- A szak megkezdése után átlagosan 7 félév alatt jutottak el a végzett hallgatók az abszolutóriumig. Viszont az abszolutórium után mindössze a hallgatók 55%-a szerzett diplomát, ha ezt a végzés éve szerinti bontásban vizsgáltuk meg, akkor aggodalmainkat fogalmazhattuk meg, hogy míg a 2008-ban végzettek közül 61%, addig a 2010-ben végzettek közül csak 52,8% szerzett az abszolutórium után közvetlenül diplomát.
- Akik nem az abszolutórium megszerzésekor diplomáztak, azok átlagosan 7–12 hónap közötti időtartamban szereztek diplomát. Illetve igen nagy volt azok száma (142 fő), akik még mindig nem szereztek diplomát, csupán abszolutóriummal rendelkeznek.
- A diplomával nem rendelkező hallgatók 83%-a a nyelvvizsga hiányát jelölte meg a késedelem okaként.
- A munkaerőpiacra diploma nélkül, csak abszolutóriummal a megkérdezettek közül mindössze 17%-uk nem lépett ki, hiszen 34,7%-uk már dolgozott.
- A végzett hallgatók közül 58%-a tudta, hogy van a Dunaújvárosi Főiskolának öregdiák szervezete, azaz 303 fő nyilatkozta ezt, s mindössze a szervezetről tudók 10%-a volt a megkérdezéskor tagja ennek. Ez egy olyan sarkalatos pontja volt a vizsgálatnak, amely igazán átgondolásra szorult, s az intézményi stratégiai döntésekkor is szükséges volt előtérbe helyezni, hiszen az intézmény épít mind további képzéseiben volt hallgatóira stratégiai partnereként, mind a vállalatok képviselőjeként is számítt a diákjaira.
- A válaszadó végzettjeink egyötöde rendelkezett felsőfokú végzettséggel, amikor a Dunaújvárosi Főiskolán megkezdte tanulmányait. Ezt elsősorban a felsőfokú szakképzésben szereztek.
- Végzett hallgatóink közül 14%-nyian szereztek más felsőfokú végzettséget a DF-en folytatott tanulmányaik alatt vagy az azóta eltelt időben; ezt a végzettségüket leginkább mesterképzésben és felsőfokú szakképzésben szereztek.
- A végzettek 11%-a a megkérdezéskor is tanulmányokat folytatott, főként gazdaságtudományi és pedagógiai képzésen tanult.

- További tanulmányi terveiket tekintve jelentős számban mutattak érdeklődést további képzések iránt, 37,2%-uk jelezte, hogy MA/MSc képzésben részt venne.
- Tanulmányaik alatt a hallgatók 80%-a vett részt kötelező szakmai gyakorlaton. Közülük igen sok hallgatót, mintegy 30%-ukat alkalmazták a gyakorlati helyeken munkavállalóként. Ez egy újabb adalék ahhoz, hogy mennyire fontos a gyakorlati helyek megválasztása, a gyakorlati helyekkel való kapcsolat mind a hallgatók, mind az intézmény számára.
- A tanulmányok előtti és alatti munkatapasztalatot tekintve, megkérdezett végzettjeink 36,6%-a már a felsőfokú tanulmányai előtt szerzett tanulmányaihoz kapcsolódó munkatapasztalatot, míg aközben 59,5%-uk, akár részfoglalkoztatásúként, akár teljes foglalkoztatottságban. Ha ezt a tagozat függvényében vizsgáltuk meg, azt tapasztaltuk, hogy leginkább a levelező tagozatosak szereztek munkatapasztalatot – 10 hallgatóból 7 –, de a nappali tagozatosak közül is minden 5. hallgató szerzett a tanulmányaihoz kapcsolódó munkatapasztalatot a képzése előtt.
- Az abszolutórium megszerzésekor a végzett hallgatóink 47,9%-a rendelkezett munkaviszonnyal, természetes módon, ők zömmel a levelező tagozatos hallgatók voltak. Ehhez a munkához leginkább személyes kapcsolataik és álláshirdetések alapján jutottak hallgatóink, illetve a korábbi munkakapcsolatuk révén.
- Ennek a munkának a végzettjeink szerint elsősorban a saját és a kapcsolódó szakterületek feleltek meg, viszonylag kis számban tanultak tehát megkérdezettjeink más területen mint, amelyen az abszolutórium után munkát vállaltak.
- A munkakeresés során átlagosan egy hallgató 10 munkáltatóval biztosan felvette a kapcsolatot elküldött önéletrajzok, megvalósult interjúk és hirdetésekre való jelentkezés révén. Míg munkakeresése során kb. 6-szor hívták be állásinterjúra vagy vették fel valamilyen más formában a kapcsolatot a munkaadók megkérdezett végzettjeinkkel.
- Az abszolutórium megszerzése után azonnal – egy hónapon belül – a munkát kereső végzettjeink közül minden 4. munkát talált, míg közel 2/3-uk keresés után talált, s csak 17%-uk nem talált egyáltalán.
- Végzettjeink az abszolutórium után átlagosan 6,6 hónap alatt találtak munkát.
- Abszolutórium utáni első munkájukat legtöbbször személyes ismeretség révén és álláshirdetések alapján találták. Sajnos nem bírt nagy jelentőséggel ebben az esetben sem a Karrier Iroda, sem a gyakorlati helyen való alkalmazás.
- Ennek a munkának a megkérdezett hallgatók szerint leginkább a saját és a kapcsolódó szakterületek feleltek meg, de elgondolkodtató, hogy többen neveztek meg más szakterületet, mint ahol tanulmányaikat folytatták, azaz jellemzően nem szakjuknak megfelelően tudtak elhelyezkedni az abszolutórium megszerzése után.
- Igen magas számban voltak – életük során már – munkanélküliek megkérdezett végzettjeink, 34,8%-uk jelezte ezt. Azok közül, akik voltak munkanélküliek, többségében 71,1%-ban mindössze egy alkalommal, de sajnos van olyan végzettünk is, aki már 5 alkalommal volt munkanélküli.
- Fő munkaerő-piaci státuszukat tekintve, alkalmazotti státuszúak voltak végzettjeink, szinte függetlenül a végzés évétől; a korábban (2008-ban) végzettek azért kevesebben alkalmazottak, mert köztük magasabb volt a valamilyen gyermekgondozási formában részesülők száma.

- A beosztásokat tekintve már jelentősebb eltérést tapasztaltunk a végzettség megszerzése évének függvényében, azaz a 2008-ban végzettek esetén kevesebben dolgoztak vezető beosztásban, de jóval kevesebben is dolgoztak nem diplomás munkakörben, mint 2010-ben végzett társaiknál az tapasztalható.
- Fő munkaviszonyukat tekintve állandó jellegű és határozatlan idejű munkát végeztek 90,2%-ban. A végzettjeink végzés éve szerinti bontásban némileg jobb munkaerőpiaci pozícióban voltak a 2008-ban végzettek, hiszen közöttük nagyobb arányban voltak állandó jellegű és határozatlan idejű munkával rendelkezők.
- A végzettek megkérdezéskori munkájukban a tanulmányaik során elsajátított tudást, megszerzett készségeket közepes módon használták.
- A végzettjeink munkahelyének tulajdonviszonyait vizsgálva megállapítottuk, hogy főként magántulajdonban lévő munkahelyen dolgoztak, s csak 27%-uknak volt foglalkoztatója az állam vagy valamely önkormányzat.
- A munkahely tulajdonviszonyait illetően másképp is vizsgálódtunk, s láttuk, hogy többségében a magyar tulajdonú munkahelyek foglalkoztatták volt hallgatóinkat, egyharmaduk külföldi tulajdonosú cégnél dolgozott.
- A munkahely nagyságrendjét kutatva azt tapasztaltuk, hogy végzettjeink legnagyobb arányban 1000 fő feletti foglalkoztatóknál dolgoztak, illetve 50–249 főt foglalkoztató cégeknél.
- A képzési területeket is bevonva vizsgálatunkba azt láttuk, hogy nagyfoglalkoztatóknál (1000 fő feletti) elsősorban a műszaki és a gazdaságtudományi területen végzettek dolgoztak, míg a pedagógus végzettségűek az 50–249 fő közötti munkahelyeken (iskolákban) végeztek munkát.
- Legnagyobb arányban és számban a feldolgozóiparban és az oktatás területén dolgoztak volt diákjaink.
- Főállású munkaidő- és kereset-viszonyaikat kérdezve átlagosan nettó 155.281 Ft-ot kerestek a megkérdezést megelőző hónapokban volt diákjaink. A 2008-ban végzettek átlagjövedelme 150.870 Ft volt, míg a 2010-ben végzettké valamivel magasabb 157.932 Ft-ot tett ki. Ugyanakkor tudtuk, hogy közöttük több a vezető beosztású és magasabb a nem diplomás munkakörben dolgozók száma is.
- Főállású munkájukkal való elégedettséget tekintve végzettjeink 1–4 közötti skálán értékelhettek bizonyos szempontokat munkájukban, melyek átlagos értékeit tekintve azt láttuk, hogy legkevésbé elégedettek a jövedelemmel és a juttatásokkal, míg leginkább a munka szakmai, tartalmi részével és a személyi, valamint a tárgyi körülményeivel voltak elégedettek. Jövedelmekkel legkevésbé a bölcsészettudományi és pedagógusképzésben részt vettek elégedettek, míg leginkább az informatikai képzésben tanultak voltak elégedettek. A szakmai előmenetel tekintetében is leginkább az informatikai területen végzettek voltak elégedettek és legkevésbé a bölcsészettudományi, gazdaságtudományi és pedagógusképzésben végzettek.
- Míg munkahelyi beosztás szerint legkevésbé a beosztott nem diplomás foglalkozásúak voltak elégedetlenek, addig leginkább a beosztott diplomások voltak elégedettek.
- A kutatás vizsgálta a végzettek családi állapotát is. A megkérdezettek többsége egyedülálló volt, ami arra enged következtetni, hogy a diploma megszerzése után a szakmai életükre, s nem a családalapításra helyezték a hangsúlyt.

- Lakóhelyük adataiból következőtve a megkérdezettek 6,7%-a élt Budapesten és 12%-a élt Dunaújvárosban 14 éves korában, míg a megkérdezéskor 10,2%-a élt a fővárosban és 14%-uk dunaújvárosi lakóhelyű.
- Középiskolai végzettségüket tekintve 61,4%-uk szakközépiskolai, míg 30,8%-uk gimnáziumi érettségivel rendelkezett.
- A szülők legmagasabb iskolai végzettségét vizsgálva megállapítottuk, hogy nem jelentős arányban, de az apák magasabban kvalifikáltak, mint az anyák, mind a felsőfokú végzettséget illetően, mind a 8 általánosanál alacsonyabb végzettséget tekintve.
- A származási család anyagi helyzetét tekintve, végzett hallgatóink leginkább átlagosnak tekinthetők.
- Arra a kérdésre, hogy van-e családjukban hasonló területen végzettséget szerző, vagy dolgozó családtag – 13%-uk válaszolta volt diákjaink közül, hogy igen, van.
- Végzettjeink a Főiskoláról ismereteket elsősorban az internetről szereztek, míg a tv és a rádió abszolút az utolsó helyre került.
- Végzettjeink a Főiskola részéről információt főként a szakirányú továbbképzésekről és a mesterképzésekről fogadnának.
- Az első munkahely megtalálásában kinek és mekkora szerepe volt, azaz hogyan találták meg első munkahelyüket informálódtunk végzettjeinktől. A lehetőségek közül legkevésbé a Karrier Irodát vették igénybe a volt hallgatók, de a szakmai gyakorlati helyeken is csak 20%-ban maradtak végzettjeink. Az egyéb válaszokat jelölték meg legnagyobb arányban, s meg is adták melyek voltak a legfőbb segítségük számukra a munkahely megtalálásában: korábbi munkahelye is az volt, azaz már az államvizsga előtt is ott dolgozott, álláshirdetés (interneten vagy újságban) útján talált munkahelyre, ismeretség, kapcsolati tőke segítette elhelyezkedését.
- Megkérdezett volt diákjaink szerint a Főiskolán elsajátított ismeretek, készségek a munkaerő-piaci elvárásokkal való összhangja átlagosan 3,17-es értéket képvisel. Úgy érezték, leginkább a szakmai problémák megoldására és a modern technológiák és eljárások alkalmazására kaptak felkészítést főiskolai tanulmányaik során, míg legkevésbé vezetési-szervezési ismereteket és munkaerő-piaci, álláskeresési technikákat tanultak.
- A Főiskolán oktatott elméleti és gyakorlati ismeretek arányát munkahelyi tapasztalataik alapján egyértelműen úgy ítélték meg, hogy nem megfelelő, hiszen sokkal több gyakorlatra lett volna szükség megkérdezett volt hallgatóink 78,2%-ának véleménye szerint, s csak 20%-uk ítélte megfelelőnek az elmélet és a gyakorlat arányát.
- Vannak olyan ismeretek, melyek nem szerepeltek a tantervekben, de mégis elengedhetetlen az oktatásuk, ilyenek a gyakorlati ismeretek, illetve azok nagyságrendje, de jelentős említést kapott a nyelvi képzés, azaz annak hiánya is.
- Igen nagy számú említést kaptunk az önmenedzselés, álláskeresés témakörére, amely azért is kiemelő, mert a hallgatók a munkaerőpiac felől (is) jelezték ezt számunkra.
- A Főiskolán tanultak hasznosságának megítélését vizsgálva láttuk, hogy leghasznosabbnak az informatikai és a kommunikációs ismeretek képzését, míg legkevésbé hasznosnak pedig a nyelvi és a pedagógiai képzést érezték végzettjeink.

– Milyen kép él bennük a Főiskoláról, azaz miben kérnék vagy vennék igénybe a Főiskola segítségét? – Az erre a kérdésre adott válaszokból a Főiskola, mint problémamegoldó, mint szakmai konzultáns szereplő emelkedett ki; s legkevésbé hangsúlyos volt, hogy a volt hallgatóink aktívan bekapcsolódjanak a képzés valamely folyamatába.

Végzett hallgatóink többsége ajánlaná, ajánlotta a Dunaújvárosi Főiskolát másoknak.

6.3. ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat nyomán megpróbáltuk felvázolni mindazokat a – volt és a megkérdezéskor jelenlegi – hallgatói kiindulópontokat, amelyek közelebb viszik egymáshoz a felsőoktatás és a munka világát, ezáltal erősítik a Dunaújvárosi Főiskola munkaerőpiaci pozícióit.

Jelen kutatásunk bizonyította, hogy a hallgatókövetések, a jelenlegi és a volt hallgatók mérése milyen jelentős információkat tartalmaznak, s a rendszeres, longitudinális mérésekkel, azok eredményeinek képzésbe és az oktatási rendszerbe való visszacsatolásával javítható szolgáltatásunk, képzési rendszerünk, felsőoktatási helyzetünk és nem utolsósorban információt szolgáltatunk az intézmény hozzáadott értékéhez. Amellyel közvetlenül és közvetett módon is hozzájárulunk a hallgatók munkaerőpiaci érvényesüléséhez. A jobb, minőségibb képzés kialakításához.

A hallgatókövetéses vizsgálat mind a jelenlegi, mind a végzett hallgatókat tekintve egyre inkább általánossá vált azóta, s vele párhuzamosan az eredmények beépítése az ún. „evidence based” fogalma mentén szintén egyre inkább elfogadott és meghatározó irányelvvé alakult a felsőoktatási intézmények életében is. Úgy gondoltuk, az itt ismertett kutatásunk is ezt a célt, azaz a Dunaújvárosi Egyetem DPR területén megszerzett ismereteinek gyarapodását szolgálta, s hozzájárul az intézmény felsőoktatási – képzési – szakmai, azaz munkaerőpiaci pozícióinak megerősödéséhez.

A munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés számtalan kihívást hoz mind a felsőoktatási intézmények, mind a felsőoktatásban résztvevők: oktatók, kutatók, mind a felsőoktatás alanyai: a hallgatók számára. Egy felsőoktatási intézmény életképessége, sikeressége nagymértékben és elengedhetetlenül összefonódik és függ az ott folyó szakmai és tudományos munka minőségétől, a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfeleléstől.

A DPR-rendszer keretében feltárt adatok azt bizonyították, hogy a Dunaújvárosi Egyetem/Főiskola a versenyben igyekszik helyt állni, a saját képzéseiben a lehető legtöbbet adni, mind szakmailag, mind emberileg hallgatóinak.

7. A PEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUSOK SZOLGÁLATÁBAN: A PEDAGÓGIAI ASSZISZTENS-KÉPZÉSEN VÉGZETT TANULÓK PÁLYAKÖVETÉSE

7.1. A PEDAGÓGIAI ASSZISZTENS-KÉPZÉS LÉTREJÖTTE ÉS LÉTJOGOSULTSÁGA

A pedagógiai asszisztens-képzés már 1993-ban bekerült az OKJ-s képzések közé mint középszintű, érettségire épülő és iskolarendszerben és felnőttképzésben is tanulható szakma. Igaz nappali tagozaton, iskolarendszerben mindössze 9 intézményben¹⁷ folytatták a képzést, azonban felnőttképzésben az egyik legnépszerűbb OKJ-s képzések közé tartozott 2013-as megszüntetéséig, illetve átalakításáig.

Az 1993-ban induló képzés 2006-ban az új OKJ bevezetésével ugyan átalakult, de népszerűségét 2013-ig töretlenül megőrizte, sőt a 2011-es köznevelési törvény, 2013-as kormányrendeletében meg is erősítette a nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő munkakörök leírásánál a pedagógiai asszisztensi munkakört.

Már a kormányrendelet megjelenésekor látható volt az, hogy a pedagógiai asszisztensek a képzésben megjelölt feladataik mellett segíthetnek a megemelt maximális osztálylétszámok kezelésében, mivel a pedagógiai asszisztensek száma tanulónként volt meghatározva. De míg korábban 100 tanulónként határoztak meg 1 fő pedagógiai asszisztent, a későbbi módosítások nyomán ma 250 tanulónként van 1 fő pedagógiai asszisztens alkalmazására lehetőség az iskolákban, így ezt a feladatot valószínűleg nem tudják a munkatársak ellátni.

A pedagógiai asszisztens-képzés nem diplomás képzés, így nem került be az intézmény DPR-vizsgálatainak sorába, azonban már a képzés közben, a személyes utak, élettörténetek és a képzésben résztvevők visszacsatolásai nyomán is érezhető volt, hogy ha valami hozzáadott értéket képviselhet egy intézmény életében, akkor egy OKJ-s képzés kézzel fogható hozzáadott értéket tud megjeleníteni, ezt kívántuk elemzésünkben kiemelni.

7.2. AZ ALKALMAZÁS ÉS A KÉPZÉS FELTÉTELEI

A köznevelési törvény a képesítésnek csak az érettségit határozza meg, miközben számos szakmai fórumon¹⁸ egyértelműen kiderült, hogy sokszor a nem megfelelő hozzáértés, azaz a képesítés hiánya okozta a legnagyobb problémát ezzel a munkakörrel.

17 Forrás: http://www.epalya.hu/tanulas/kozepiskolai_kepzesek.php?tagozat_okj=52149903 [Letöltés ideje: 2014. december 29.]

18 Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=771> [Letöltés ideje: 2014. december 29.]

Ahhoz ugyanis, hogy egy pedagógiai asszisztens valódi segítség legyen, maximálisan ismernie kell a pedagógiai alapokat és a rendszert, amelynek munkája során része lesz.

Így a képzés bevezetésekor is már azt várták¹⁹, hogy az iskolák/óvodák arra fognak törekedni a felvételek során, hogy a szakmában minél kompetensebb személyt vegyenek fel, hiszen így számíthatnak majd igazi segítségre, és arra, hogy a pedagógiai asszisztensi munkakör a jövőben szervesen beépüljön a szakmai rendszerbe és hatékony szereplője legyen.

7.3. VIZSGÁLAT A PEDAGÓGIAASSZISZTENS-KÉPZÉSEN RÉSZT VEVŐK KÖRÉBEN

A pedagógiaiaszisztens-képzést 2012-ben nagy sikerrel hirdettük meg intézményünkben, melynek során 3 csoportban mintegy 88 főt, eredményes vizsga után pedagógiai asszisztenssé képeztünk. A képzésben részt vettek követése nemcsak feladatunk, hanem érdekünk is volt, hogy lássuk a képzés valóban elérte-e célját, s szakmát, lehetőséget adott mindazoknak, akik azt elvégezték. (Bacsa-Bán, 2015a).

7.3.1. A vizsgálat eszköze és menete

A vizsgálat online kérdőívvel történt, melynek során egy 23 kérdéses zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőívet használtunk. A kérdőív a következő struktúrát követi:

- Alapadatok (életkor, foglalkoztatási adatok – munkahellyel való rendelkezés, munkakör információi) és munkaerő-piaci státusz bemutatása (a képzés kezdetekor, azóta és jelenleg)
- Végzettség, ismeretek hasznosítása (képzés erősségei, gyengeségei, hiányai, ismeretek hasznossága, gyakorlati képzés értékelése)
- Pedagógiai asszisztensi feladatok vizsgálata (tevékenységek rangsora, megítélése)

A vizsgálat alapsokaságát a Dunájvárosi Főiskola 100%-os tulajdonában lévő Ecotech Nonprofit Zrt. keretei között végzett pedagógiai asszisztens hallgatók képezték. (N=88) A képzés valamennyi végzettjének küldtünk felkérést a kérdőív kitöltésére, a megkérdezésre azonban a válaszadók közül 29 fő vállalkozott, így mintánk 32,95%-os válaszadási arányt tükröz.

¹⁹ Forrás: http://tovabbtanulas.blog.hu/2013/06/21/a_pedagogiai_asszisztens_besorolasa_es_helye_a_kozoktatásban [Letöltés ideje: 2014. december 29.]

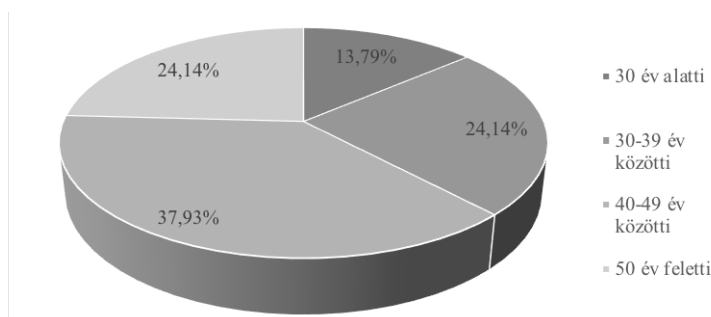
7.3.2. A vizsgálat hipotézise

Vizsgálatunk kezdetén fő kérdésünk az vált, hogy hogyan ítélik meg képzésünket a képzést eredményesen elvégzők, azaz eredményesnek tartják-e azt, elégedettek-e vele. Hipotézis formájában azt állítottuk, hogy azon megkérdezettjeink, akik a képzés nyomán pedagógiai asszisztensi munkakörben dolgoznak, valamennyien hasznosnak tartják megszerzett ismereteiket és elégedettek azzal. Mindezek nyomán azt is állíthatjuk, hogy a nem pedagógiai asszisztensi területen dolgozók megítélése nem egyértelmű a képzés hasznosságát illetően.

7.3.3. A vizsgálat eredményei

Alapadatok (életkor, foglalkoztatási adatok – munkahellyel való rendelkezés, munkakör információi) és munkaerő-piaci státusz bemutatása (a képzés kezdetekor, azóta és jelenleg). A válaszadók életkori megoszlásukat tekintve, igen nagy szóródást mutatnak, 24 és 61 év közöttiek, többségében 40 év felettiek (közel 60%-uk).

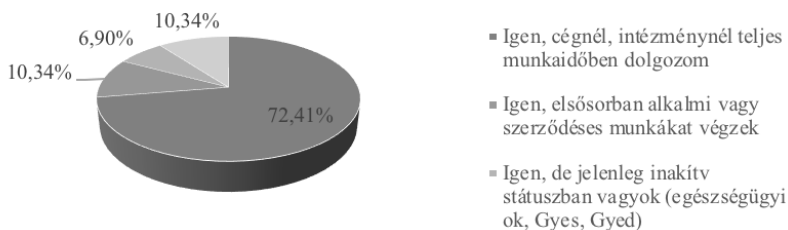
52. ábra. A válaszadók életkori megoszlása



A pedagógiaiasszisztens-képzés megkezdésekor 89,7%-uk állandó munkahellyel rendelkezett, ez a szám a megkérdezéskori foglalkoztatási számokat tekintve sem változott, azaz közel 10%-uknak nem volt munkahelye.

A foglalkoztatottakat tekintve leginkább cégnél, intézménynél dolgoztak teljes munkaidőben (a teljes megkérdezettek 72,4%-a), közel 10%-uk alkalmi vagy szerződéses munkát végzett, míg néhány fő inaktív státuszban volt (gyesen, gyeden vagy egészségügyi okok miatt).

53. ábra A megkérdezettek munkával való rendelkezése



A képzés előtt munkahellyel rendelkező megkérdezettek jellemzően a megkérdezés időpontjában is rendelkeztek munkahellyel, ez vizsgálatunk alapján szignifikánsan összefüggött ($r=0,568$; $p=0,001$). A válaszadók 25%-a azonban a végzettség megszerzése óta is volt munkanélküli, így sajnos a képzés az ő esetükben nem adott új munkalehetőséget, pedig ők elsősorban munkahelyszerzés céljából jelentkeztek a képzésre ($r=-0,664$; $p=0,001$). Jellemzően azon megkérdezettek voltak munkanélküliek, akik a megkérdezéskor sem rendelkeznek munkahellyel ($r=-0,523$; $p=0,004$).

A vizsgálat időpontjában foglalkoztatottak közül munkakörük megnevezését vizsgálva a pedagógiai asszisztensi munka és néhány hozzá kapcsolódó pedagógiai kategória mellett a legtöbben valamilyen adminisztrátori vagy ügyintézői területet neveztek meg. Míg a megkérdezettek közel 20%-a ettől eltérő, a pedagógiai asszisztensi feladatokhoz semmilyen szállal nem köthető tevékenységet adott meg munkakörüként.

A képzés elvégzése óta a megkérdezettek 85,7%-ának 1, míg 14,3%-ának 2 munkahelye volt. A képzésre való jelentkezéskor a válaszadók fő motívuma az volt, hogy munkahelyváltáshoz szükséges ismereteket szerezzenek (34,8%), illetve új munkahelyet szerezzenek (26,1%), ettől kevesebb említést kapott meglévő munkához szükséges ismeretek szerzése (21,7%) valamint a munkához szükséges új ismereteket igazoló dokumentum szükségessége (17,4%).

54. ábra. A képzésre való jelentkezés oka



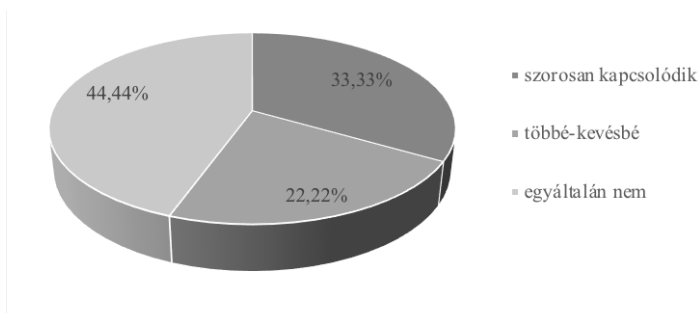
Az állandó munkahellyel rendelkező megkérdezettek főként munkájukhoz kapcsolódóan új ismeret szerzése vagy végzettséget igazoló dokumentum szükségessége miatt jelentkeztek a képzésre ($r:0,480$; $p=0,020$).

Fontos kérdés volt, hogy aki a munkahelyszerzés vagy a munkahelyváltás céljával kezdte el képzésünket és eredményesen el is végezte, valóban meg tudta-e valósítani ezt, el tudta-e érni célját. A megkérdezettek közül 14-en indultak e céllal, s mindösszesen 8 főnek, azaz valamivel több, mint a felének (57%-uknak) sikerült a pedagógiai asszisztensi képzéssel váltania.

Végzettség, ismeretek hasznosítása (képzés erősségei, gyengeségei, hiányai, ismeretek hasznossága, gyakorlati képzés értékelése)

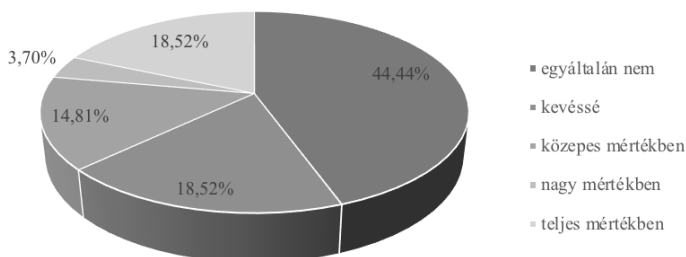
A megkérdezettek vizsgálatunkkori munkája 9 fő esetében, azaz 33,3%-uknál kapcsolódott szorosan a megszerzett végzettségükhöz, míg 44,4%-uknál egyáltalán nem volt kapcsolat a végzettség és a munka között.

55. ábra. Munkája és a végzettség kapcsolódása



Megkérdezésünkori munkájukban a tanulmányaik során elsajátított tudást, a megszerzett készségeket a válaszadók egy csoportja (22,2%-uk) nagy vagy teljes mértékben használta, míg egyáltalán nem 44,4%-uk. A többi válaszadó a közepes mértékben (14,8%) és a kevésbé kategóriát jelölte meg.

56. ábra. A tudás hasznosulása a megkérdezetteknel



Azon megkérdezettek, akiknek munkája szorosan kapcsolódott a képzéshez teljes mértékben használták munkájukban a tanulmányok alatt megszerzett tudásukat, míg, akiknek munkája nem kapcsolódott a képzéshez, rendre arról nyilatkoztak, hogy nem tudták munkájukban használni ismereteiket, megszerzett készségeiket ($r=-0,894$; $p=0,000$).

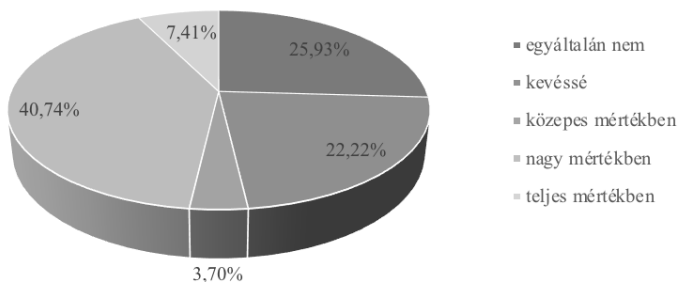
Arra kértük volt tanulóinkat, hogy adják meg a képzés erősségeit és gyengeségeit. Erősségként elsősorban a pedagógiai ismereteket, a széleskörű elméleti alapozást, a pedagógiai sokszínűséget (SNI, BTM, nehezen nevelhető gyerekek) nevezeték meg, a pszichológiai és az általános gyereknevelési problémák mellett.

A képzés gyengeségének a gyakorlati képzést tekintették, ennek is két területét emelték ki: a képzési idő rövidségét, s a képzőhelyek tanácstalanságát a pedagógiai asszisztensi feladatokat illetően, azaz nem jól és pontosan volt definiált az oktatási-nevelési intézmények számára egy pedagógiai asszisztens feladatköre. Néhányan a (köz-ponti) vizsgafeladatokhoz kapcsolódó gyakorlati képzést hiányolták. Míg sajnos a nem pedagógiai asszisztensi területen dolgozók azt jelezték, hogy nem tudták megítélni a képzés gyengeségeit.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy vannak-e olyan ismeretek, amelyek a képzésben résztvevők szerint hiányoztak a képzésből, de amelyekkel a jövőben még jobban tudnának dolgozni munkakörükben. E kérdés kapcsán természetesen azon válaszokra kellett fókuszálnunk, amelyek azon megkérdezettjeinktől érkeztek, akik a pedagógiai asszisztensi területek foglalkoztatottjai voltak. Itt elsősorban ismét a gyakorlati tevékenységeket emelték ki, de közülük is főként a problémakezelést, az esetmegbeszéléseket, és néhány említésbe bekerült a sajátos nevelési igényű gyermekek kérdése is.

Összességében – a válaszadók szerint – munkájukra 48,1%-uk szerint teljes- vagy nagy mértékben felkészítették tanulmányaik, míg egyáltalán vagy kevéssé nem szintén 48,1%-uk mondta ezt.

57. ábra. A tanulmányok felkészítő szerepe



E kérdést azon pedagógiai asszisztensek ítélték meg egyértelműen pozitívan, akiknek munkája kapcsolódott a végzettséghez ($r=-0,776$; $p=0,000$), valamint munkájukban teljes mértékben vagy nagy mértékben használták az elsajátított ismereteket ($r=0,733$; $p=0,000$).

A hallgatók számára a képzés 40%-át adta a gyakorlati képzés, vizsgálatunk során a hallgatók egyötödét, 20,7%-át alkalmazták gyakorlati helyén.

A gyakorlati helyükön alkalmazott megkérdezettjeink munkája egyértelműen kapcsolódott végzettségükhöz ($r=0,679$; $p=0,000$), míg a nem alkalmazottak természetesen azzal mutattak szignifikáns összefüggést, hogy ismereteiket nem tudták munkájukban felhasználni ($r=-0,642$; $p=0,000$).

Fontos értékelési szempont volt az is, hogy megélhetési körülményeiken javított-e a megkérdezetteknek a képzés elvégzése. Erre a kérdésre a válaszadók 21,4%-a igennel válaszolt. Szignifikáns módon azok esetében, akik pedagógiai asszisztensi területen dolgoztak ($r=0,675$; $p=0,000$) és munkájukban használták a képzés során megszerzett tudást ($r=-0,642$; $p=0,000$).

A képzésben való részvételt a válaszadók 46,4%-a tanácsolná ismerősének, míg 53,6%-uk nem. A tanácsolók legfőbb indoka a gyerekekkel való foglalkozás örömet, a gyermekekkel való kommunikáció sikerességét (saját életükben), míg néhányan a képzés elméleti színvonalát hangsúlyozták.

A nem tanácsolók legfőbb problémája a megszerzett végzettséggel való elhelyezkedés nehézségei, a foglalkoztatás nehézségei (iskolák, óvodák anyagi lehetőségeinek hiánya még, ha a szakemberre szükség is lenne, Dunaújváros telítettsége pedagógiai szakemberekkel – nem feltétlenül pedagógiai asszisztensekkel).

S hogy kik számára volt/lenne hasznos a képzés? – A megkérdezettek szerint kizárólag az oktatási-nevelési intézményekben dolgozók számára, akik saját végzettségüknek megfelelően el tudtak helyezkedni, de általánosságban mindazok számára, akik szeretnek gyermekekkel foglalkozni, toleránsak és türelmesek e foglalkozáshoz, de a legáltalánosabb válaszok szerint mindenki számára nyújtott olyan ismeretet, amely hasznosul életük során, leginkább a gyermeknevelésben.

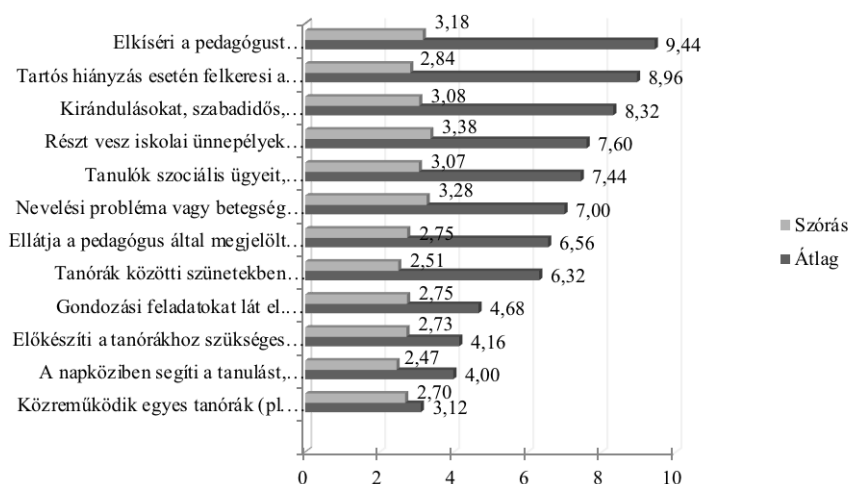
Pedagógiai asszisztensi feladatok vizsgálata (tevékenységek rangsora, megítélése)

A következőkben arra kértük a megkérdezetteket, hogy a felsorolt 12 pedagógiai asszisztensi tevékenységeket rangsorolják. Arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan ítélik meg, melyek a szakma mindennapi gyakorlatában a leggyakrabban használt, a legfontosabb tevékenységek.

23. táblázat. Tevékenységek rangsora a megkérdezettek szerint

	Átlag
Közreműködik egyes tanórák (pl. testnevelés, technika), valamint könyvtári foglalkozások lebonyolításában.	3,12
A napköziben segíti a tanulást, korrepetál.	4,00
Előkészíti a tanórákhoz szükséges oktatási eszközöket, rendet tart a szertárban.	4,16
Gondozási feladatokat lát el. Kisiskolások öltözködésénél, étkeztetésénél segít.	4,68
Tanórák közötti szünetekben felügyel a gyerekekre.	6,32
Ellátja a pedagógus által megjelölt adminisztratív feladatokat.	6,56
Nevelési probléma vagy betegség esetén elkíséri a tanulót a tanácsadóba, orvosi rendelőbe.	7,00
Tanulók szociális ügyeit, segélykérlemtét intézi, kapcsolatot tart a gyámhatósággal.	7,44
Részt vesz iskolai ünnepélyek előkészítésében, a diákokkal közösen feldíszíti az osztálytermet, alsó tagozatosok termeiben olvasó-, pihenő- és játszósarkokat alakít ki. Faliújságot rendez.	7,60
Kirándulásokat, szabadidős, kulturális- és sportprogramokat szervez és bonyolít le.	8,32
Tartós hiányzás esetén felkeresi a tanulókat, veszélyeztetett gyerekeket.	8,96
Elkíséri a pedagógust családlátogatásokra.	9,44

58. ábra. A tevékenységek rangsora a szórások és átlagok mentén



A rangsor alapján a következő tevékenységi sorrend alakult ki:

Első helyre került a tanórák, foglalkozások lebonyolítása és előkészítése, míg az utolsók közé a tanulók és családjuknak felkeresését sorolták a megkérdezettek. Látható módon elsősorban az iskolai oktatáshoz kötődő tevékenységeket tették az első helyekre, míg a nevelési gondozási feladatokat hátrébb sorolták.

A kérdés kínálta a mélyebb vizsgálatok lehetőségét, így faktoranalízist végeztünk a válaszok, azaz az egyes tevékenységek csoportosításához. A faktoranalízis nyomán 4 csoport rajzolódott ki jól elkülöníthetően, bár vannak tevékenységek, amelyek több csoport esetén is fontossá váltak.

Az első csoportba az oktatás melletti tevékenységek kerültek kiemelésre: iskolai ünnepélyek előkészítése, kirándulások szervezése – ők a „szervezők”; jellemzőjük még, hogy a tanulók meglátogatásában vagy családlátogatásban egyáltalán nem vesznek részt. A második csoportot a napközbeni nevelés-gondozás, s a tanulás előkészítése jellemzi, ők az első csoport tevékenységeit nem tekintik fő tevékenységüknek, azaz a kirándulások szervezését, az ünnepségek előkészítését. Ők lehetnek a „gondozók-asszisztálók”. A 3. csoport a „tanulás segítői”, akik a korrepetálnak, és közreműködnek a tanórák lebonyolításában. Míg az utolsó, 4. csoport egy vegyes tevékenységi körrel jellemezhető, amelybe a tanórák segítése mellett a családlátogatások is beletartoznak, azaz a „pedagógus jobbkeze” kategóriával jól leírható tevékenységeket öleli fel.

24. táblázat. A tevékenységek faktoranalízise

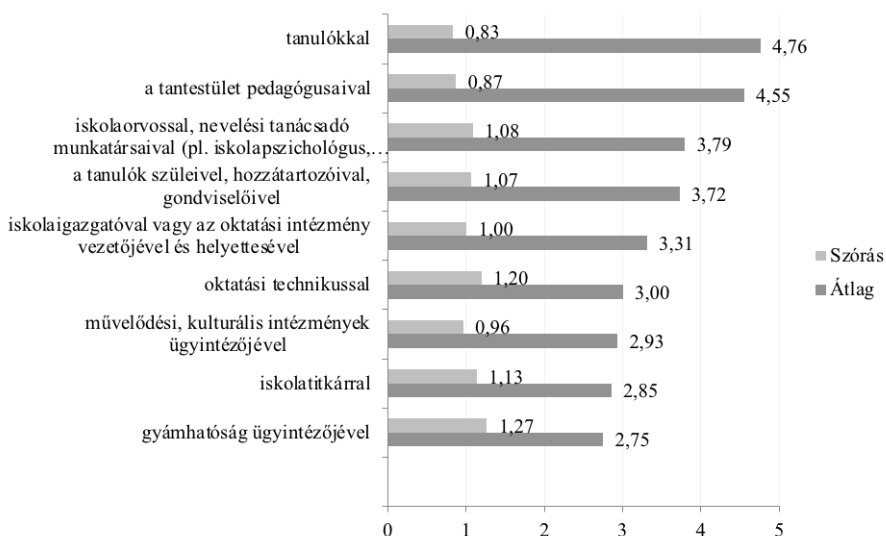
	Faktorok			
	1	2	3	4
Részt vesz iskolai ünnepélyek előkészítésében, a diákokkal közösen feldíszíti az osztálytermet, alsó tagozatosok termeiben olvasó-, pihenő- és játszósarkokat alakít ki. Faliújságot rendez.	0,694	-0,672	-0,045	0,039
Kirándulásokat, szabadidős, kulturális és sportprogramokat szervez és bonyolít le.	0,655	-,0717	0,047	-0,067
Tanórák közötti szünetekben felügyel a gyerekekre.	0,273	0,691	0,030	0,259
Gondozási feladatokat lát el. Kisiskolások öltözködésénél, étkeztetésénél segítkezik.	0,371	0,437	0,128	-0,524
A napköziben segíti a tanulást, korrepetál.	-0,006	0,414	0,622	-0,402
Ellátja a pedagógus által megjelölt adminisztratív feladatokat.	0,188	0,366	-0,625	-0,305
Közreműködik egyes tanórák (pl. testnevelés, technika), valamint könyvtári foglalkozások lebonyolításában.	0,392	0,185	0,551	0,505

	Faktorok			
	1	2	3	4
Tanulók szociális ügyeit, segélykérelmeit intézi, kapcsolatot tart a gyámhatósággal.	-0,592	-0,419	0,249	-0,200
Nevelési probléma vagy betegség esetén elkíséri a tanulót a tanácsadóba, orvosi rendelőbe.	-0,771	-0,055	-0,435	-0,096
Elkíséri a pedagógust családlátogatásokra.	-0,818	0,081	0,154	0,380
Előkészíti a tanórákhoz szükséges oktatási eszközöket, rendet tart a szertárban.	0,507	0,273	-0,523	0,380
Tartós hiányzás esetén felkeresi a tanulókat, veszélyeztetett gyerekeket.	-0,808	-0,103	-0,067	0,094

Az utolsó kérdésünk információt keresett arra nézve, hogy a megkérdezettek szerint a pedagógiai asszisztens munkája során kivel kerül leggyakrabban kapcsolatba.

A válaszadók egyértelműen a tanulót tették első helyre, szórás értékeit tekintve is látható, hogy mennyire egyetértettek ebben a megkérdezettek, míg ezután rögtön a tantestület pedagógusai következtek, s legkevésbé tartottak kapcsolatot a gyámhatósági ügyintézővel, iskolatitkárral, művelődési intézmények ügyintézőivel. Azaz szorosan a pedagógus–tanuló közötti kapcsolatban maradtak, csak időnként kerültek más szakemberekkel kapcsolatba, mint iskolaorvos, nevelési tanácsadó, iskolaigazgató; a szülőkkel való kapcsolat sem volt elsődleges jellemzője munkájuknak.

59. ábra. Munkájuk során a leggyakrabban kapcsolatba kerülnek a...



Ez az adatsor is alkalmas volt, hogy csoportosítsuk kapcsolattartási szempontból a pedagógiai asszisztenseket, s jól láthatóan egy éles csoportjuk (1. komponens) a pedagógusok és a tanulók mellett a szakemberek bekapcsolásával végzi tevékenységét. A 2. csoport tevékenysége az ügyintézőkkel való kapcsolattartásra irányul; míg a 3. csoportban az iskolai nem oktató segítő személyzet mint iskolatitkár és oktatástechnológus kapnak szerepet, s végül a 4. csoport az, amely a tanulók tágabb környezetét: szüleit és az intézmény vezetését tekintette a legfontosabb kapcsolattartási területének.

25. táblázat. A kapcsolatba kerülés faktoranalízise

	Faktorok			
	1	2	3	4
a tantestület pedagógusaival	0,908			
tanulókkal	0,776			
iskolaorvossal, nevelési tanácsadó munkatársaival (pl. iskolapszichológus, gyógypedagógus, logopédus stb.)	0,699			
gyámhatóság ügyintézőjével		0,837		
művelődési, kulturális intézmények ügyintézőjével		0,783		
iskolatitkárral			0,796	
oktatási technikussal			0,775	
a tanulók szüleivel, hozzátartozóival, gondviselőivel				0,738
iskolaigazgatóval vagy az oktatási intézmény vezetőjével és helyettesével				0,370

7.4. A VIZSGÁLAT ÖSSZEGZÉSE ÉS A KÉPZÉS „UTÓÉLETE”

A képzésben részt vevők online megkérdezésének nyomán hipotézisünk arra irányult, hogy a megkérdezettek – amennyiben saját szakterületükön tudtak elhelyezkedni – eredményesnek ítélték-e a képzés során szerzett ismereteiket és elégedettek-e azzal. A közel 30%-os kitöltés megerősítette ezen feltevésünket, számos olyan szignifikáns eredménye született vizsgálatunknak, amely ezt igazolta, s vizsgálatunk nyomán azt is megállapíthattuk, hogy képzésünk eredményes volt (Bacsa-Bán, 2015a). Megállapítottuk, s adatokkal is igazoltuk, hogy a képzés nemcsak felkészítést nyújtott számukra a pedagógiai feladatok elvégzésére, hanem arról is kaptunk visszajelzést, hogy személyes fejlődésükhöz is jelentős hozzájárulást adott az OKJ-s képzés elvégzése.

2013 szeptemberétől a pedagógiai asszisztens-képzés az akkori OKJ szerint a pedagógiai és családsegítő szakképesítés részévé vált, és értéke igencsak megnőtt az akkori

új törvény hatására. Hiszen a szakképzés (pedagógiai- és családsegítő) egyben családsegítői munkakörre is felkészítést nyújtott, így az elvégzésével két lábon lehetett megállni. A szakképzés – besorolását tekintve – pedagógiai munkakörnek számított.

Nem véletlen, hogy a képzés moduljai között szerepeltek egyrészt a pedagógiai, pszichológiai feladatok, másrészt az oktatási tevékenység, harmadrészt a kapcsolat családokkal, valamint a családpedagógiai gondozás moduljai.²⁰ A két képzés közel áll egymáshoz, így a pedagógiai modulok nagyon hasonlóak, csak kiegészülnek családgondozási témákkal is.²¹

Az eltelt időben a képzés jelentős átalakuláson ment keresztül, jelenleg a pedagógiai asszisztensi képzés szinte eredeti tervezett formájában ismét elvégezhető, de kizárólag nem iskolarendszerű képzésben.

Az biztosnak látszik, hogy ezen munkaköröket ellátók legnagyobb részben a tanárok (pedagógusok) munkáját segítik, így egy pedagógiai asszisztensnek azokon a területeken van a legnagyobb szerepe, amelyre a tanároknak már nem jut idejük. Többek között gondozási feladatokat végez, emellett felügyeli, kíséri a gyermekeket (például ebédelni vagy a játszótérre vagy valamilyen programra, illetve ügyeleti időben ott marad a gyerekekkel).²²

A tanulókkal való közvetlen kapcsolat mellett számos esetben lehet rá szükség adminisztrációs feladatok végzésénél, leginkább közvetítői feladatok terén: kapcsolatot tart az ifjúságsegítővel, a gyermekvédelmi felelőssel, a szociális intézményekkel, a hátrányos helyzetű gyerekekkel és családjaikkal.

Mindezekből egyértelműen kitűnik, hogy a pedagógusokat támogató szakmai tevékenységre a köznevelési intézményrendszernek egyre nagyobb szüksége van.

20 Forrás: http://tovabbtanulas.blog.hu/2013/03/22/szakkepzesi_teruletek_i_gyakorlo_csecsemo_es_gyermekapolo [Letöltés ideje: 2014. december 29.]

21 Forrás: http://tovabbtanulas.blog.hu/2013/06/21/a_pedagogiai_asszisztens_besorolasa_es_helye_a_kozoktatásban [Letöltés ideje: 2014. december 29.]

22 Forrás: http://tovabbtanulas.blog.hu/2013/03/22/szakkepzesi_teruletek_i_gyakorlo_csecsemo_es_gyermekapolo [Letöltés ideje: 2014. december 29.]

8. „EGY KÉPZÉS KEZDETEI”: A FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK HELYZETÉNEK, A KÉPZÉSHEZ VALÓ VISZONYÁNAK ÉS KOMPETENCIÁINAK VIZSGÁLATA¹⁷

8.1. A FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS KIALAKÍTÁSA ÉS TÉRNYERÉSE

A felsőfokú szakképzés (akkori nevén még AIFSZ) az 1998/99-es tanévben indult először a magyar oktatási rendszerben, majd egyre inkább teret nyert, s közel 10 évvel később a képzésbe lépő diákok (tanulók és hallgatók) a felsőoktatási hallgatók létszámához képest tekintélyes arányt, mintegy 13–14%-ot képviseltek. (2000-ben ez a szám 2% volt.) A térnyerés ellenére ez az arány még mindig jóval kisebb volt ekkor, mint amennyire a kormányzat lehetőséget biztosított az államilag támogatott felsőoktatási beiskolázási keretszámok révén. Ez azonban nem csökkentette az alábbi tényszerűen bizonyítható eredményeket, amelyeket ez a képzéstípus elért:

- Dinamikus létszámnövekedés az FSZ diákoknál (hallgatók és tanulók) és a regisztrált intézményeknél (felsőoktatási, szakképzési);
- Tartalmas és eredményes együttműködés kialakulása és működése az intézmények között (a „Híd-szerep” megvalósítása);
- Teljeskörű és stabil jogi szabályozás;
- Szakmai érdekvédelem, folyamatos kommunikációs fórumok biztosítása a szereplők és az együttműködők részére;
- Szakmai innovációk megvalósulása (Sediviné Balassa, 2008).

A felsőfokú szakképzés – a fenti eredmények ellenére – nem tudta teljes mértékben elfoglalni a neki szánt helyet. A korai időszakban – 2001-ben és 2003-ban végzett – néhány vizsgálat arra utalt, hogy egyaránt felvethetők a képzés tartalmára, módszereire vonatkozó kérdések, és a munkaerőpiac igényeihez történő illeszkedéssel kapcsolatos problémák is.

A felsőfokú szakképzés egy sokat vitatott képzéstípus, azt azonban senki sem vitatta, hogy szükséges. Számadatok bizonyítják, hogy a tömegessé vált felsőoktatásban betöltött szerepe a 2000-es évek elején évről évre nőtt. Tény az is, hogy a szakközépiskolák részéről ennek a képzéstípusnak az indítása és folytatása innovációt jelentett, ugyanakkor a fennmaradásnak – a tanulólétszám biztosításának – is egyik módjává vált.

Adatokkal és tényekkel támasztható alá az is, hogy ebben az időszakban (1998–2008 között) az iskolarendszerű felnőttképzésben jelentősen növekedett a felsőfokú szakképzésben résztvevők száma (Hrubos, 1998).

¹⁷ A kutatás az „Adekvát kompetenciafejlesztési kutatás a felsőfokú szakképzés gyengeségeinek és erősségeinek feltárására. Alkalmazható adatgyűjtési és oktatási módszer kidolgozása” c projekt keretében valósult meg. (SZFK/11/2008)

Tény az is, hogy az egyes képzések iránti kereslet nagyon eltérő mértékű volt (mind a diákok kereslete, mind pedig az egyes szakmák iránti kereslet a munkaerőpiacon). Arról sem szabad megfeledkezni, hogy a felsőfokú szakképzés egyes szakmaiban ténylegesen szakképesítést szerzett diákok száma csak később érte el a munkaerő-piaci észlelhetőség kritikus szintjét. Nem voltak tehát kimutathatóak huzamosabb ideig a tényleges eredmények, vagy egy-egy képzés sikertelensége.

A felsőfokú szakképzésben bizonyítványt szerettek körében erős továbbtanulási motiváció volt megfigyelhető, döntő többségük a felsőoktatásban folytatta tanulmányait, a kétszintű érettségi bevezetése (2005) nyomán és a felsőoktatásba való belépés feltételeként annak emelt szintjének alkalmazása miatt (2020) egy új alternatívát jelentett a felsőoktatásba való belépéshez, amely mind a vágyott szakma, mind a felsőoktatás világába hidat képezett és ma is hidat képez a FOSZK-képzések esetén. Mivel a felsőfokú szakképzésre általában a gyengébb középiskolai teljesítményt nyújtók kerültek/kerülnek be, ezért a képzés egyfajta felvételi előkészítő szerepet is betöltött, s ez utóbbi szerep lett az elmúlt évtized meghatározója. A felsőoktatási intézmények véleménye szerint a felsőfokú szakképzésből jöttek általában kiválóan megállják helyüket az alapképzésben. A felsőfokú szakképzés eredeti céljai között az is szerepelt, hogy a szakképzés – különösen az egész életen át tartó tanulás szemlélete alapján – ne legyen zsákutca, tehát a továbbtanulás lehetősége biztosított legyen (Szabó, 2016).

Már a Bolognai rendszer bevezetésekor megfogalmazódott az, hogy a duális képzési szerkezetről az angolszász lineáris többciklusú képzési modell (a Bologna-rendszer szerinti modell) hangsúlyos eleme lesz a felsőfokú szakképzés. 2008-ban Magyarországon még viszonylag alacsony számban vettek részt diákok az ilyen típusú képzésben. Ezért annak bővítése volt a cél, hiszen az akkori adatok szerint az OECD-országok átlagában a rövid ciklusú képzésekben a diákoknak kb. 20%-a vett részt átlagosan (Sedviné, 2008). A projekt, amelynek keretében a felsőfokú szakképzésben résztvevőket vizsgáltuk a következőket fogalmazta ennek kapcsán 2008-ban: „A Dunaújvárosi Főiskola (DF) nagy hangsúlyt fektet mind az anyaintézményben, mind a középiskolákban – a DF-fel kötött együttműködés keretében – folytatott felsőfokú szakképzések fejlesztésére. Ennek eredményeképpen a Főiskola összességében 11 szakképzés indítási engedélyével rendelkezik, amely 4 különböző szakmacsoportba sorolható. A képzések széles skáláját ölelik fel a különböző szakmáknak, amely a szakmacsoportok sokféleségén is látszik. A törvényi előírások megteremtik annak lehetőségét, hogy a felsőfokú szakképzés a főiskola minőségbiztosítása mellett szakközépiskolában, tanulói jogviszonyban folyjék. Ennek eredményeképpen a DF irányításával, összességében 17 középiskolában, 52 képzésben több mint 1100 diák vesz részt felsőfokú szakképzésben nappali, esti, ill. levelező tagozaton. Ha ehhez hozzásoroljuk az anyaintézmény szakképzésben résztvevő hallgatóit, akiknek száma meghaladja 450-et, akkor megállapítható, hogy a DF a felsőoktatási intézmények közül az élvonalban áll ezen képzés tekintetében. Ezek a képzések egyre népszerűbbek a hallgatók körében, a hallgatói létszám folyamatosan emelkedik.”¹⁸

18 „Adekvát kompetencia korszerű kompetenciafejlesztési kutatás a felsőfokú szakképzés gyengeségeinek és erősségeinek feltárására. Alkalmazható adatgyűjtési és oktatási módszertan kidolgozása” c. pályázati anyag, Dunaújvárosi Főiskola

A vizsgálat tehát, amely szintén nem egy diplomás képzés bevalásával és nyomon követésével foglalkozik, mégis olyan aspektusokat helyez a középpontba, ahol a hozzáadott érték fogalma, a képesség-, készség- és ismeretfejlesztő hatása tetten érhető, s az intézmény minősége, az intézménnyel való elégedettség, s a felsőoktatási intézmény soft és hard tényezőinek fejlődése mérhetővé válik.

8.2. A KUTATÁS

8.2.1. A kutatás célja

A kutatás célja az volt, hogy bemutassa a felsőfokú szakképzésben részt vett és képzésben lévő hallgatók társadalmi hátterét, valamint a képzéshez való viszonyukat, választ adjon arra a fontos kutatási feltevésünkre, hogy van-e, s mi a létjogosultsága a felsőfokú szakképzésnek, hogyan viszonyulnak a felsőoktatási intézményekben tanult /tanuló hallgatók a szakjukhoz, a képzésükhöz, s általában a felsőfokú szakképzéshez.

A kutatás a Dunaújvárosi Főiskola 6 felsőfokú szakképzési szakán (Médiatechnológus, Általános rendszergazda, Idegenforgalmi szakmenedzser, Logisztikai menedzserasszisztens, Műszaki informatikai mérnökasszisztens, Intézményi kommunikátor) a Budapesti Műszaki Főiskola Villamosmérnök asszisztensi és Médiatechnológus szakjain tanulók, valamint az akkori Pécsi Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki Karán tanuló Televíziós műsorgyártó szakasszisztens és Médiatechnológus szakos hallgatók körében történt.

A vizsgálat lebonyolítása, a kérdőívek lekérdezése: 2008. decemberétől 2009. január végéig zajlott, a kutatásban résztvevő partnerintézmények és kutatók bevonásával.

A vizsgálat legfontosabb, azaz központi kérdése a projektben megfogalmazott célnak megfelelően: Beválás-vizsgálat keretében kvantitatív és kvalitatív módszerekkel feltárni az FSZ-képzésben résztvevő/részt vett (azaz képzésbeni és volt) hallgatók kompetenciáit.

A kutatás vizsgálati szempontjai a következők voltak:

– *Megismerni a felsőfokú szakképzésben tanuló és FSZ-végzettséget szerző hallgatók véleményét abban a tekintetben, hogy:*

- mennyire elégedettek a felsőfokú szakképzéssel magával,
- milyennek ítélik az FSZ-képzés színvonalát,
- mennyire készíti fel a munkavállalásra, illetve mennyire segíti a továbbtanulást a felsőfokú szakképzés mint képzési forma;
- a választott felsőfokú szakképzési szakot hogyan értékelik (felszereltség, követelmény... stb. tekintetében);
- milyen gyengeségeket, erősségeket, lehetőségeket, veszélyeket látnak az FSZ-képzésre nézve, s ehhez kapcsolódóan;
- milyen javaslatokat fogalmaznának meg saját szakjuk és általában a felsőfokú szakképzés számára.

– *Mindezekhez elengedhetetlen volt feltárni a megkérdezett hallgatók társadalmi háttérét, képzési előzményeit, s kompetenciákkal való rendelkezésüket.*

A projektben meghatározott hipotéziseink közül az itt bemutatott kutatásunkhoz a következők voltak kapcsolhatók:

1. Az FSZ-képzés megfelelő előképzettséget jelent a BSc-szakra való belépéshez.
2. Az FSZ-képzés célja nemcsak a BSc- és MSc-képzésre való felkészítés, hanem közvetlenül a munkaerőpiacra vezető gyakorlati szakemberek képzése. Az FSZ-képzés gyakorlatias jellegét kell erősíteni a főiskolai képzésre felkészítő elméletiesség helyett.

E mellett kiemelt cél volt a gyakorlatorientált képzés vizsgálata, mely jelenti a képzés infrastruktúrájának és az oktatási tanulási módszerek, formák vizsgálatát, abból a szempontból, hogy megvalósulhatnak-e az elvárt kompetenciák (learning outcomes).

8.3. MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

8.3.1. *Mintavétel a képzésbeli hallgatók kérdőíves vizsgálatánál*

A kérdőíves vizsgálatnál 2 szempontot tartottunk szem előtt, mindkettő ugyanazt a célt szolgálta, azaz a felsőfokú szakképzésben résztvevők valós véleményét tükrözze a kitöltött kérdőív. Ezen szempont nyomán törekedtünk arra, hogy:

- Minél több felsőfokú szakképzési szakot bevonjunk a felmérésbe, lehetőleg a projekt partner-intézményeinek közös felsőfokú szakképzési szakjait részesítsük előnyben;
- Azok véleménye legyen meghatározó, akik már valamennyi időt eltöltöttek a felsőfokú szakképzésben.

Ezeket szem előtt tartva alakítottuk mintánk nagyságát.

A mintavétel nem a reprezentativitás szabályai szerint történt, hanem mindhárom – projektben résztvevő – felsőoktatási intézmény 100–100 db kérdőívet kapott.

Egy 300 fős megkérdezéssel számolva kerültek tehát kiosztásra az iskolákban a kérdőívek. Sajnos a visszaérkezés és egyéb hiányosságok (vissza nem küldött, kitöltetlen kérdőívek stb.) hatására a kérdőívek száma lecsökkent. Így a feldolgozásunk alapját egy 90 db-os kérdőívmennyiség szolgálta.

8.3.2. *Mintavétel a végzett hallgatóink kérdőíves vizsgálatánál*

A felsőfokú szakképzés végzett hallgatói kérdőíveit 2 felsőoktatási intézményben: a Budapesti Műszaki Főiskola, valamint a Dunaújvárosi Főiskola felsőfokú szakképzési szakjain végzettek körében kérdeztünk le.

A két felsőfokú intézményből összesen 100–100 darab kérdőív került kiküldésre, de az alacsony postai visszaérkezési arány miatt elektronikusan, e-mailben is kerestük a hallgatókat. Még így is jelentős elmaradást tapasztaltunk a hallgatói aktivitás tekintetében a várakozásainkhoz képest; hiszen a vizsgálat alapját képező kérdőív mennyiség mindösszesen 26 db kérdőív.

A kérdőívek teljeskörű kiküldése mellett, ilyen arányú visszaérkezést tapasztalva vegyes háttérváltozójú megkérdezettjeink vannak, tehát eredményeink semmiképpen nem tekinthetők reprezentatívnak, ugyanakkor sztochasztikusnak értékelhetjük őket, azaz valószínűsítik a tendenciákat.

A kérdőívek csak a beérkezésnél voltak felsőfokú intézményenként nyilvántartva, a munka további szakaszaiban erre nem volt szükségünk és a célunk se az volt, hogy az egy-egy intézmény felsőfokú szakképzéséről, illetve egy felsőoktatási intézményben kialakult véleményeket tartsuk nyilván, hanem a felsőfokú szakképzésre vonatkozó általános megállapítások kidolgozása vált kutatásunk legfőbb szempontjává.

8.4. LEGFONTOSABB EREDMÉNYEK

A kérdőíves vizsgálatunk során az alábbi legfontosabb megállapításokat tettük (a jelenlegi és a volt hallgatók válaszai alapján):

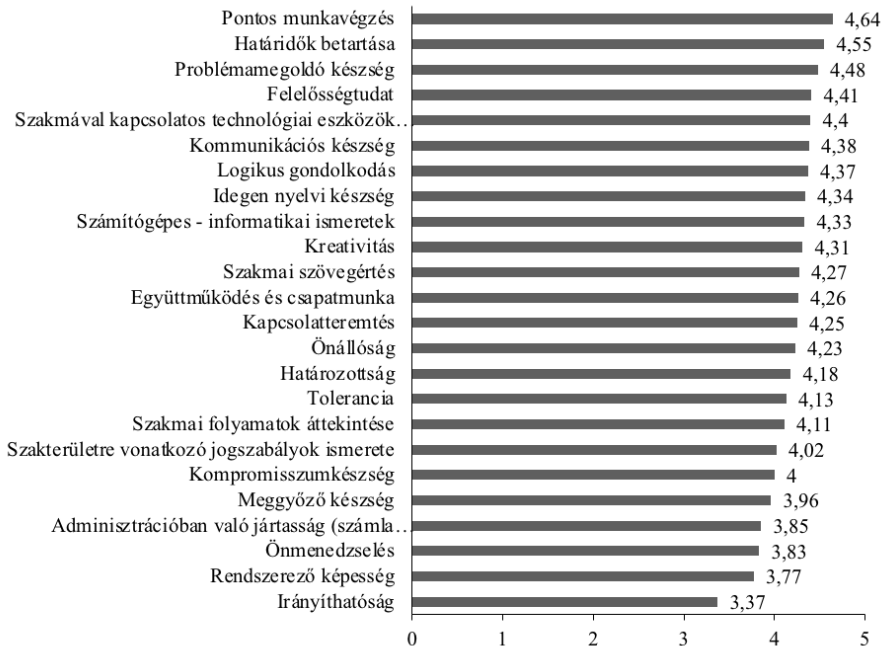
- *A megkérdezett felsőfokú szakképzésben tanulók 2/3-a nem tartotta korszerűnek a képzésben szerzett ismereteket. Elégedettek voltak azonban a korszerű tárgyi tartalommal, a korszerű eszközökkel, valamint a munkavállalást segítő képzéssel.*
- *A válaszadók valamivel több mint fele ítélte az FSZ-képzés során megszerzett ismereteket korszerűnek. Igen jelentős válaszadói arányok (38,5%-uk) szerint nem voltak korszerűek a megszerzett ismeretek.*
- *Az ismeretek egymásra épülésének vizsgálatakor a volt hallgatóknál azt tapasztaltuk, hogy az arányok nagyon közelítettek a korszerűségkor látottakhoz, hiszen közel azonos arányban válaszolták azt, hogy nem jól épültek egymásra az ismeretek.*
- *Az ismeretek egymásra épülése, azaz struktúrája a képzésben lévő hallgatók által többször is kifogásolt része volt az FSZ-képzésnek. A válaszadók 37%-a szerint nem megfelelően követték egymást az elméleti és gyakorlati tárgyak a felsőfokú szakképzésben.*
- *A képzésben lévő hallgatók egyértelműen a gyakorlatiasság mellett tették le a voksukat, a hiányosságok között nagyságrendileg legnagyobb említésszámot ez kapta, míg fontos volt a nyelvoktatás erősítését kezdeményező válaszok száma is.*
- *Új tárgyaknak kellene a képzésbe kerülni – jelezték a végzett hallgatók – s ezeknek egyértelműen a gyakorlati jelleg erősítését kell szolgálnia.*
- *Kevesebb elméleti tárgyra, a társadalomtudományok és a gazdasági ismeretek visszaszorítására is szükség lenne a megkérdezett aktív státuszú hallgatók szerint. Javaslatként fogalmazódott meg néhány tárgy elhagyása és/vagy visszaszorítása.*

- Magasabb óraszámban speciális szakmai ismereteket tanultak volna a válaszadó hallgatók, s a gyakorlatokat szerették volna nagyobb arányban látni képzésükben.
- Átlagosan 3,57-esre értékelték a szakmai gyakorlati felkészítést a még képzésben lévők, a szakmai ismeret mellett az eszközkezelést, a szakmai gyakorlatot emelték ki, s az informatika területét is az elsők között említették a válaszadók.
- A végzettség arányait tekintve leginkább közepesnek ítélték – 3–4-esre tartották az intézmény által nyújtott szakmai gyakorlati képzést.

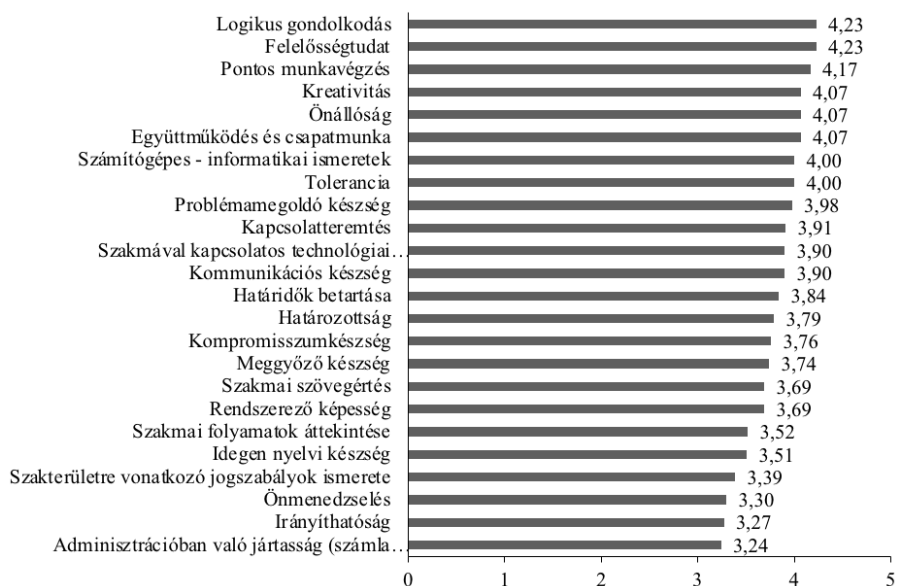
Arra kértük a képzésben lévő hallgatókat, hogy egy kompetencia/tulajdonságlistában jelöljék meg, milyen szinten rendelkeznek, és mennyire tartják fontosnak a felsorolt tulajdonságokat.

A fontosságokat tekintve a pontos munkavégzés, a határidők betartása, a problémamegoldó készség és a felelősségtudat kerültek az élre; míg az utolsó helyeken az irányíthatóság, a rendszerező képesség, az önmenedzselés és az adminisztrációban való jártasság található.

60. ábra. Tulajdonságok/kompetenciák fontosságának megítélése a képzésben lévőknel



61. ábra. Tulajdonságokkal/kompetenciákkal való rendelkezés szintje
a képzésben lévőkénél



– A rendelkezés szintjét tekintve pedig az első helyekre a logikus gondolkodást, a felelősségtudatot, a pontos munkavégzést tették. Az utolsó helyeken szinte rendre azonos módon a fontosság szerint megjelölt tulajdonságok foglaltak helyet.

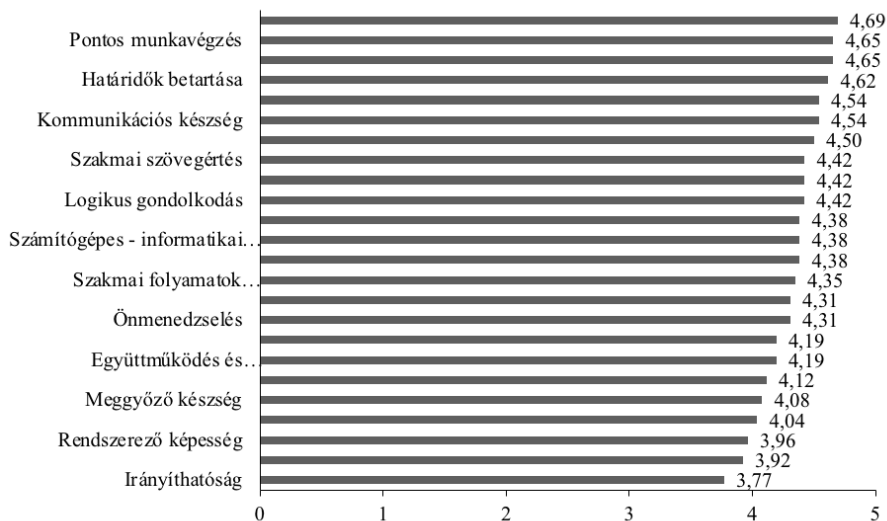
Egy közös táblázatban (26. táblázat) ábrázolva ezt láthatjuk is: Hogyan változik és alakul az egyes tulajdonságok megítélésének sorrendje a rendelkezés és a fontosság viszonylatában. Ennek nyomán egyértelműsíthetőek, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek egymáshoz viszonyított helyzete jelentős eltérést mutatott, ilyen volt például az idegen nyelvi készség, szakmai szövegértés, de a csapatmunka, önállóság és tolerancia is nagy távolságokat mutatott a rendelkezés és a szükségesség viszonylatában.

26. táblázat. Az egyes tulajdonságok megítélésének sorrendje a rendelkezés és a fontosság viszonylatában – a képzésben lévőkénél

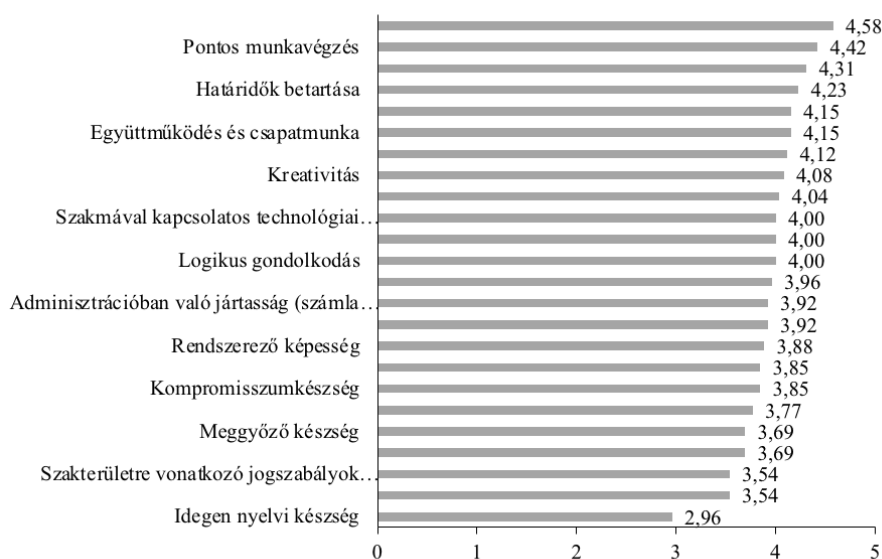
Tulajdonság/kompetencia	Fontosság	Rendelkezés
Pontos munkavégzés	1	3
Határidők betartása	2	13
Problémamegoldó készség	3	9
Felelősségtudat	4	2
Szakmával kapcsolatos technológiai eszközök használata	5	11
Kommunikációs készség	6	12
Logikus gondolkodás	7	1
Idegen nyelvi készség	8	20
Számítógépes – informatikai ismeretek	9	7
Kreativitás	10	4
Szakmai szövegértés	11	17
Együttműködés és csapatmunka	12	6
Kapcsolatteremtés	13	10
Önállóság	14	5
Határozottság	15	14
Tolerancia	16	8
Szakmai folyamatok áttekintése	17	19
Szakterületre vonatkozó jogszabályok ismerete	18	21
Kompromisszumkészség	19	15
Meggyőzőkészség	20	16
Adminisztrációban való jártasság (számla kiállítása, levelezés)	21	24
Önmenedzselés	22	22
Rendszerező képesség	23	18
Irányíthatóság	24	23

- Míg a képzésben lévőknel a kompetencialistákat tekintve csak kisebb ártrendeződéseket tapasztaltunk, addig a végzeteknél egy jelentős kompetencia-ártrendeződés vált megfigyelhetővé. Az első helyeken fontosnak ítélt kompetenciák a rendelkezést tekintve már más – a sorban hátsóbb – helyeken szerepeltek a kompetenciákkal való rendelkezés területén.

62. ábra Tulajdonságok/kompetenciák fontosságának megítélése a végzeteknél



63. ábra. Tulajdonságokkal/kompetenciákkal való rendelkezés szintje a végzeteknél



Egy közös táblázatban ábrázolva ez szintén látható (27. táblázat).

27. táblázat. Az egyes tulajdonságok megítélésének sorrendje a rendelkezés és a fontosság viszonylatában – a végzeteknél

Tulajdonság/kompetencia	Fontosság	Rendelkezés
Pontos munkavégzés	1	1
Határidők betartása	2	7
Problémamegoldó készség	3	2
Felelősségtudat	4	4
Szakmával kapcsolatos technológiai eszközök használata	5	15
Kommunikációs készség	6	17
Logikus gondolkodás	7	10
Idegen nyelvi készség	8	11
Számítógépes – informatikai ismeretek	9	5
Kreativitás	10	12
Szakmai szövegértés	11	3
Együttműködés és csapatmunka	12	13
Kapcsolatteremtés	13	22
Önállóság	14	9
Határozottság	15	21
Tolerancia	16	24
Szakmai folyamatok áttekintése	17	6
Szakterületre vonatkozó jogszabályok ismerete	18	8
Kompromisszumkészség	19	14
Meggyőzőkészség	20	20
Adminisztrációban való jártasság (számla kiállítása, levelezés)	21	18
Önmenedzselés	22	16
Rendszerező képesség	23	19
Irányíthatóság	24	23

A kompetenciák megítélése lehetőséget adott arra, hogy faktoranalízissel megvizsgáljuk a fontossági sorrendjüket. Az eljárás során az alábbi táblázatban (28. táblázat) látható fő faktorok rajzolódtak ki.

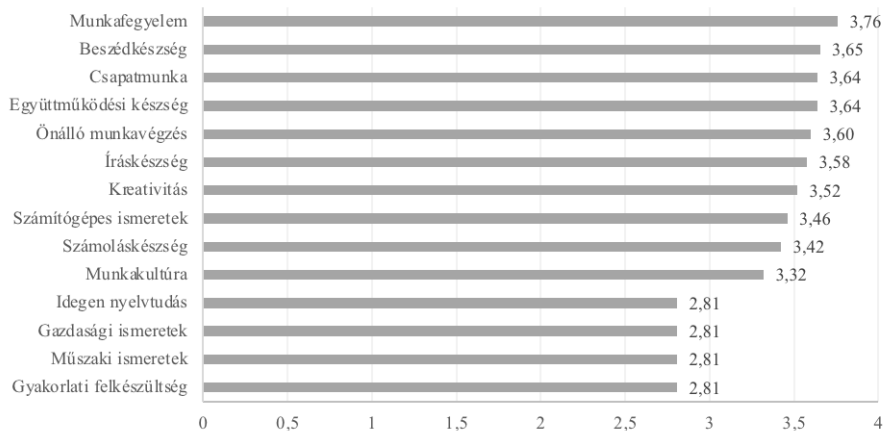
28. táblázat. A kompetenciák megítélésének faktoranalízise

Faktorok	Kompetenciák
1. faktor: Szakmai és rendszerező ismeretek	Rendszerező képesség Adminisztrációban való jártasság (számla kiállítása, levelezés) Szakmai szövegértés Szakmai folyamatok áttekintése Szakmával kapcsolatos technológiai eszközök használata
2. faktor: Kapcsolatépítési és kommunikáció készségek	Önállóság Meggyőzőkészség Kapcsolatteremtés Kommunikációs készség
3. faktor: Speciális nem szakmai ismeretek	Számítógépes – informatikai ismeretek Szakterületre vonatkozó jogszabályok ismerete Idegen nyelvi készség
4. faktor: Határozott problémamegoldó készségek	Határozottság Határidők betartása Kreativitás Problémamegoldó készség
5. faktor Tolerancia	Logikus gondolkodás Tolerancia
6. faktor: „Felelősségteljes munkatárs”	Felelősségtudat Önmenedzselés Pontos munkavégzés
7. faktor: „Csapatjátékos készségek”	Kompromisszumkészség Együttműködés és csapatmunka Írányíthatóság

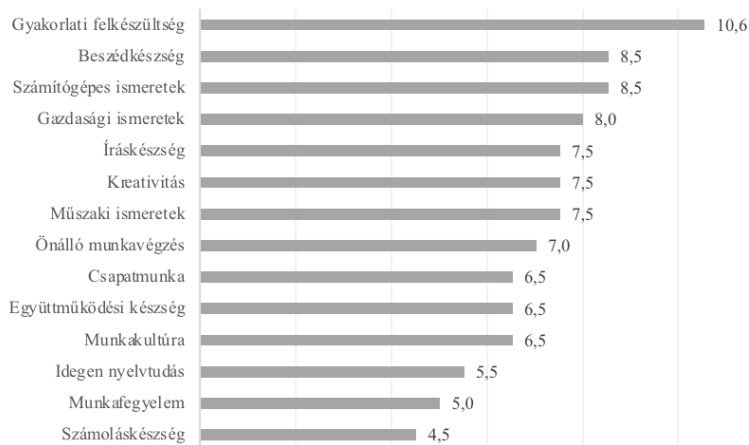
Ezek a faktorok már sokkal határozottabb képet mutattak, és csoportot alkottak a még képzésben lévő FSZ hallgatók esetén. Azt mondhattuk, hogy az összetartozásukat és fontosságukat jobban meg tudták ítélni tehát azok a megkérdezettek, akik már bizonyos távolságból tekintettek vissza a felsőfokú képzésükre, függetlenül attól, hogy továbbtanultak főiskolai/egyetemi szakon vagy kiléptek a munkaerőpiacra.

– Végzett hallgatónk (pályakezdéskori) felkészültsége a gyakorlat, a műszaki és a gazdasági ismeretek, valamint a nyelvtudás tekintetében egyaránt a legalacsonyabb volt. Míg a beszédképességük, valamint a munkafegyelem, csapatmunka, együttműködési készségük tekintetében igen jó értékűnek ítélték saját magukat. Az azóta eltelt időszak alatt saját bevallásuk szerint leginkább a gyakorlati felkészültségük, a beszédképességük és a számítógépes ismereteik, valamint a gazdasági ismereteik fejlődtek leginkább.

64. ábra A végzetek felkészültségi szintje pályakezdéskor



65. ábra. A végzetek kompetenciáinak fejlődése



- Az aktív hallgatók a képzésük oktatásmódszertani színvonalát átlagosan 3,71-re értékelték.
- Míg a végzettek összességében 3,83-as átlagon adták meg az elégedettségüket egy 1-től 6-ig terjedő skálán, amely egy közepes eredménynek felelt meg. Tehát az elégedettség e téren mindenképpen javításra szorult.
- Elégedettek voltak összességében a képzésben résztvevő hallgatók néhány szakmai tárgy mellett az idegennyelv-oktatással is. Összességében elégedetlenek voltak a gyakorlatokkal, amelyeket egyébként meg is növeltek volna saját képzésükben, s a gazdasági tárgyakkal, az informatikai, matematikai tárgyakkal.
- Lényeges eredménye volt vizsgálatunknak, hogy a megkérdezettek hogyan érzik, mennyire tudták használni a főiskolán tanult szakmai ismereteket. Öröndetes, hogy a végzett válaszadók közel 1/3-a teljes mértékben hasznosítani tudta az ismereteket.
- Szakmai ismereteik fejlődéséről számoltak be 2/3-os többséggel a végzett megkérdezettek a munkahelyükön eltöltött idő folyamán, csak néhányan jelezték, hogy némely területen fejlődött, más területeken stagnált vagy visszafejlődött szakismertük; ez utóbbit elsősorban a szakelméleti ismeretekre értették.
- A legfontosabb volt azt látnunk, hogy a hallgatók mit tartottak a felsőfokú szakképzés erősségének, gyengeségének, lehetőségének és veszélyének. Az alábbi, 29. táblázatban összesítve látható a SWOT-analízis eredménye (kulcsszavakba, fogalmakba rendezve) – a volt és a képzésben lévő hallgatók válaszai alapján.

29. táblázat. A felsőfokú szakképzés SWOT-analízise

Erősségek – Korszerű gépek, eszközök – Gyakorlatiasság – Rövid képzési idő – Oktatók felkészültsége – Azonnali munkábaállás – Alacsony követelmények – Elméleti képzés – Korszerűség, modern tananyag	Gyengeségek – Gyakorlat színvonala, száma – Tananyag mennyisége – Oktatók felkészültsége, módszertana – Követelmény alacsony – Nem ad diplomát – Munkaerő-piaci érték – Bonyolult, nem jól szervezett – Korszerűtlen és felesleges ismeretek
Lehetőségek – Azonnali munkábaállás – Gyakorlatiasság – Rövid képzési idő – Színvonal – Hallgatói juttatások – Továbblépés diplomás képzésekre – Munkaerő-piaci igények követése	Veszélyek – Elhelyezkedési esély – Lemorzsolódás, bukás – Képzési színvonal nem megfelelő – Tanítás színvonala, módszerei – Gyakorlatiasság hiánya – Munkaerő-piaci ismeretlensége – Szakmai telítettség

- Az aktív hallgatók egynegyede továbbtanulást tervezett a képzés lezárta után, elsősorban BSc-szakon, azonban továbbképzési igényük csak részben kapcsolódott akkori felsőoktatási szakképzési szakjukhoz és képzésükhöz.
- Volt hallgatóink főként a nyelvtudásukat és a szakmai tudásukat kívánták fejleszteni, majd az egyéb ismereteket, s csak utolsó sorban a személyiségüket.
- Végzettségével- és gyakorlatával alkalmasnak ítéli-e meg önmagát más munkakörök betöltésére – kérdésünkre a végzett hallgatók többsége alkalmasnak ítélte saját magát.
- A képzésben lévő hallgatóként válaszolók 22%-a új végzettséget jelölt meg jövőbeli célként.
- A jövőben szervezett képzésben való bekapcsolódás lehetőségét a végzett megkérdezettek 46,2%-a jelezte, s 42,3%-uk nem.
- „Ha újra kezdeném” – ajánlottuk a mondatkezdést a volt hallgatóknak, ismét... lennének; vagy nem az lennének, hanem – válaszolhatták. 65%-uk ismét a megkérdezéskor betöltött foglalkozást választaná, s csak 15,4%-uk keresne más pályát.
- Míg az aktív hallgatók 43%-a új területet választana, ha újrakezdehetné pályáját.

8.5. ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk abból a hipotézisből indult ki, amely szerint:

1. Az FSZ-képzés megfelelő előképzettséget jelent a BSc szakra való belépéshez.
2. Az FSZ-képzés célja nemcsak a BSc- és MSc-képzésre való felkészítés, hanem közvetlenül a munkaerőpiacra vezető gyakorlati szakemberek képzése. Az FSZ-képzés gyakorlatias jellegét kell erősíteni a főiskolai képzésre felkészítő elméletiességgel helyett.

A hipotézisekre a következő válaszok adhatók:

1. Az FSZ-képzést a megkérdezett hallgatók közül sokan a BSc-képzésre való belépésként kezelték, annak „előszobájának” tartották, még abban az esetben is, ha nem ugyanazon a területen kívántak továbbtanulni. Végzett hallgatóink jól példázták azt, hogy a legfőbb előnye a képzésnek a „kapun belül” lenni, bejutni egy felsőoktatási intézménybe, s ezáltal felzárkóztató szerepet érezhetünk az FSZ-képzésre vonatkozóan, amely előkészíti a képzést és szintre hozza a képzéshez szükséges ismereteket.
2. A megkérdezettek mind a képzésben lévő hallgatók, mind a végzettek – válaszaik többségében kiemelték a gyakorlatiasságot, a gyakorlatra való igényt, a szakmai gyakorlatok súlyát, s a képzésbeni szerepének növelési igényét. Megerősíthetjük, valóban a munkaerő-piaci megítélés szempontjából az a terület, amellyel felhívhatja magára mind a hallgatók, mind a munkaadók figyelmét a képzési forma. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy volt hallgatóink

nehezményezték, hogy a munkaadók nem rendelkeztek információkkal sem a képzési formáról, sem az FSZ-képzési szakokról, s akár a megnevezés pl., asszisztens alapján alacsony képzési szintet sejtve nem alkalmazták a végzeteket.

Míg a kutatási célként a következőket fogalmaztuk meg: „*A gyakorlatorientált képzés vizsgálata, mely jelenti a képzés infrastruktúrájának és az oktatási-tanulási módszerek, formák vizsgálatát, abból a szempontból, hogy megvalósulhatnak-e az elvárt kompetenciák (learning outcomes).*”

Erre összefoglalóan elmondhattuk, hogy a kompetencia-mátrix nyomán felrajzolhatók voltak mindazok a területek, amelyek hiányterületei a hallgatóknak és a képzésnek e hiányok felszámolásában jelentős szerepe lehetett, gondolhatunk itt a projektben vállalt innovációs és menedzseri kompetenciák fejlesztésére, amelynek alapjául szolgáló tulajdonságprofilokat, azok elsajátításának mértékét meghatározhattuk a vizsgálat nyomán.

Feltárássra kerültek azok a területek is, amelyek a képzés sarkalatos pontjait jelentették: az infrastruktúra, az oktatók és oktatási módszerek helyzete, a képzés struktúrája, az elmélet és gyakorlat viszonya, az ismeretek korszerűsége és a tananyag-tartalom. E megállapítások nyomán javaslatokat fogalmaztunk meg általánosságban is a felsőfokú szakképzés egészére nézve, amelyek a következők voltak:

- A felsőfokú szakképzést nem ismerték sem a hallgatók, sem a munkáltatók;
- A képzés és ezáltal a képzésben résztvevő hallgatók nagy munkaerő-piaci szerepre tehetnek szert az erősségei révén pl. rövid képzési idő, gyakorlatiasság, gyors munkaerő-piaci reakció;
- Nem készült az FSZ szakképzettségeket illetően munkaköri elemzés, amely segítette volna a tájékozódását a képzésben résztvevő és érintett minden szereplőnek, azáltal, hogy meghatározta volna milyen munkakörök betöltésére alkalmas egy-egy FSZ-szakot végzett;
- Fontos megállapítás volt az is, hogy az FSZ-képzésen belül nem a BSc-re való átlépést kellett volna erősíteni, hanem a munkaerőpiacra való felkészítést; Az FSZ-képzés és a BSc-képzés elválasztása nagyon sok problémát megoldana, leginkább a kompetenciaprofilok figyelembevételét és a gyakorlatorientáltság növelését lehetne kiemelni.
- A munkáltatók és általában a munkaerőpiac bevonását a képzésbe az egységes gyakorlati rendszerrel, a szakmai gyakorlatok egybefüggő 15 hetes gyakorlati idejének megvalósulásával lehetne megvalósítani.
- A képzésben lévő gyakorlat növelésével mindenkinek vonzóbb lenne a felsőfokú szakképzés.

A vizsgálat során megállapítottuk, hogy kutatások indítását kellene indukálni az alábbi területeken:

- A lemorzsolódás csökkentésének érdekében – előzetes és megszerzett tudás beszámítása (validálás) fölfelé (BSc-kredit) és lefelé (alacsonyabb szintű szakképzés) egyaránt;
- Tanulókövetés (a DPR mintájára) és hallgatói szolgáltatási rendszer tervezése, megoldási alternatívák kidolgozása;

- A képzés kettős céljának való megfelelése érdekében (munkaerőpiac és továbbtanulás) a kompetencia igények folyamatos felmérése, a munkaadók bevonása a képzés fejlesztésébe (FSZ-tankönyvfejlesztés, FSZ-képzők továbbképzése, FSZ-vizsgakövetelmények);
- Kimeneti eredmények, elhelyezkedési esélyek, a gazdaság fogadókészsége és a munkáltatói tapasztalatok összegyűjtése és visszacsatolása, a munkaerőpiacjal való kapcsolat erősítése kulcsfontosságú a problémák feltárásában (FSZ-munkakörök feltárása, munkáltatói igények, munkavállalási lehetőségek megismertetése).

Mindezen területek olyan hozadécai voltak a vizsgálatnak, amelyek a képzés szerepének újradefiniálását, a képzés átalakítását, fejlesztését és a képzéssel kapcsolatos olyan tapasztalatok összegyűjtését indukálták, amely a képzés intézmény általi hozzáadott értékének növekedésében jelentős előrelépést eredményeztek.

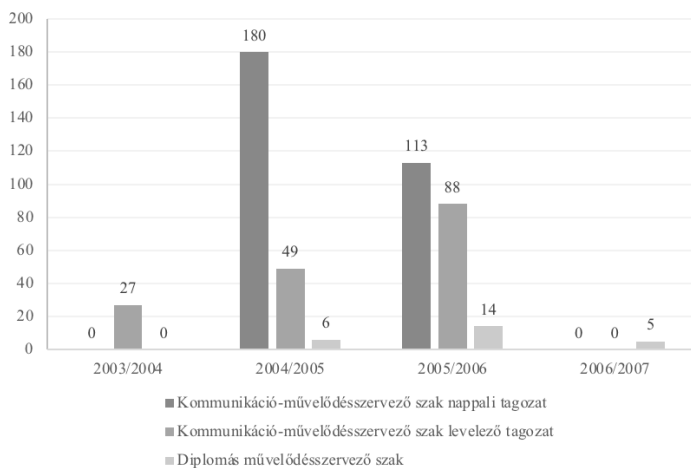
9. ADALÉKOK AZ ANDRAGÓGUSKÉPZÉSEN RÉSZTVEVŐK KÉPESSÉG- ÉS KÉSZSÉGFEJLŐDÉSÉHEZ

A Dunaújvárosi Egyetem mint alkalmazott tudományok egyeteme fiatal intézmény, de a felsőoktatásban közel 50 éves múltra tekint vissza az olyan andragógiával rokon területek képzésben mint a műszaki pedagógusok, mérnökstanárok képzése. Valamint az sem véletlen, hogy az intézményben az andragógia képzési terület meghonosodott, hisz a város története mind kialakulását, mind képzési rendszerét tekintve összefonódik a felnőttképzéssel. Dunaújvárosban viszonylag hosszú időre visszanyúló hagyományai és egyben sajátosságai is vannak a felnőttképzésnek, a város munkaerőpiaca feltételezésünk és tapasztalatunk alapján, – ugyan erre irányuló vizsgálatok nincsenek – pozitívan ítéli meg a felnőttképzésben szerzett ismereteket, míg más – főként polgári és kialakult hagyományokkal rendelkező – városok esetén ezek nem játszanak jelentősebb szerepet (Bacsa-Bán, 2015b).

9.1. A KÉPZÉS ELŐZMÉNYEI

A Dunaújvárosi Főiskolán az andragógia szak közvetlen előzménye két képzés volt, az egyik az akkreditált felnőttoktatási szakértő szakirányú továbbképzési szak, amelyen 2000–2004 között folytathattak tanulmányokat hallgatóink. A másik képzés a 2003–2009 közötti időszak művelődésszervező képzése volt, amely levelező és nappali tagozatos alapképzésként és diplomás képzésként is jelen volt szakjaink között.

66. ábra. A művelődésszervező szak hallgatói létszámának alakulása
(Kérelem az andragógia alapképzési szak indítására 2009)



A művelődésszervező szak, különösen az andragógia szak felnőttképzési szakirányos képzésnek oktatási tapasztalatát alapozta meg, hiszen a hallgatók több mint 30%-a végezte művelődésszervező gyakorlatát felnőttképzéssel összefüggésbe hozható intézményben, szervezetben.

Művelődésszervező képzésünk egyik jelentős hozadéka volt a Főiskola szerepének definiálása és megerősítése e területen. A helyi és a közvetlen térség intézményei, együttműködésüket már az indítási dokumentumban kifejezték szándéknyilatkozatukban, amely valós igényeik és a korábbi képzés során létrejött kapcsolat nyomán alakult ki. A városban és térségünkben lévő középiskolák, oktatással, felnőttképzéssel foglalkozó intézmények mellett valamennyi kultúraközvetítő intézmény (pl. Munkásművelődési Központ, József Attila Könyvtár, Bartók Kamaraszínház és Művészetek Háza, Intercisa Múzeum, Kortárs Művészeti Intézet, VOKE Vörösmarty Mihály Művelődési Ház, A Szabadművelődés Háza stb....) és újabb az andragógiaképzéshez jól kapcsolható szervezetek, intézmények is jelentkeztek (Munkaügyi Központ, Szent Pantaleon Kórház, Dunaferri Acélalapítvány).

A Bologna-folyamat érintette a művelődésszervező képzést is, a nagyon népszerű képzés megmentésére a képzőintézmények összefogtak, és létrehozták először a művelődésszervező konzorciumot, majd ez a szervezet a későbbiekben andragógia konzorciummá alakult, mivel az alapszakok számának csökkentése szükségessé tette a kevés helyen, de nagy létszámmal működő személyügyi szervező szak megmentését, így meg kellett találni a szakok közös tematikáját, ami a felnőttképzés volt. Ugyancsak szükségesnek tűnt a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen folyó munkavállalási tanácsadó képzés további biztosítása. Így olvadt össze az eredeti 3 szak az újonnan létesített andragógia szakban. Az eredeti szakok szakirányként lettek választhatók, ezek a művelődésszervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó, és ez a paletta kiegészült egy negyedik, korábban önállóan nem létező szakiránnyal, ez volt a felnőttképzési szervező (Cserné Adermann, 2010).

A konzorciumhoz sorra csatlakoztak a képzést indítani kívánó intézmények, esetenként akár egy intézményen belül két különálló karral, és így 2009-re 14 felsőoktatási intézmény 17 kara csatlakozott, majd további bővülésekkel 2013-ra 16 felsőoktatási intézmény 19 kara lett a tagja a konzorciumnak (Juhász, 2016).

A Dunaújvárosi Főiskola kezdettől fogva tagja volt a konzorciumnak, képviselője részt vett az előkészítő munkálatokban. Több intézmény 2006-ban megkapta az akkreditációt az andragógia alapszak indítására, a DUF-nak azonban első körben nem sikerült, így a főiskolára csak 2010-ben iratkozhattak be az első hallgatók.

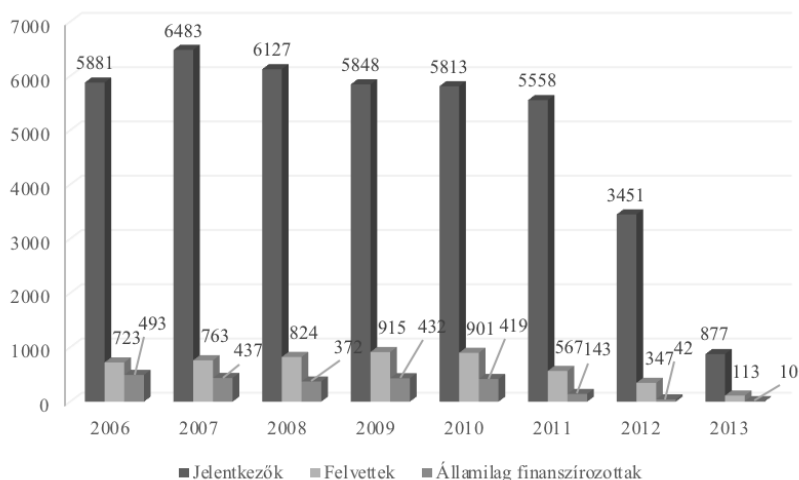
Az andragógia BA alapszakon, két szakirányon (felnőttképzési szervező és személyügyi szervező) indult el a képzés. A képzés szakfelelőse Cserné Dr. Adermann Gizella volt, akinek mind személye, mind szakmai tudása vonzóvá tette a képzést, ehhez járult még az is hozzá, hogy a zömmel műszaki és informatikai irányultságú Főiskolán bölcsészképzés nem, illetve elenyésző számban volt, így a város és a kistérség igényeit jól kiszolgálta az új szak.

A képzés későbbi indítása pozitívumokkal is járt. A továbbtanulni szándékozók a 2005-ös Felvételi tájékoztatóban egy új fogalommal szembesültek, ami nem más,

mint az andragógia szak. Feltehetően sokak számára okozott fejtörést annak megfejtése, hogy ki is az andragógus, és mivel foglalkozik (Cserné Adermann, 2006). 2010-re az andragógia szak bekerült a köztudatba, míg 2006-ban meglehetősen kevesen ismerték magának a szónak a jelentését is. Ennek ellenére a jelentkezők száma a vártnál jobban alakult, ami azonban több ok miatt nem volt tartós.

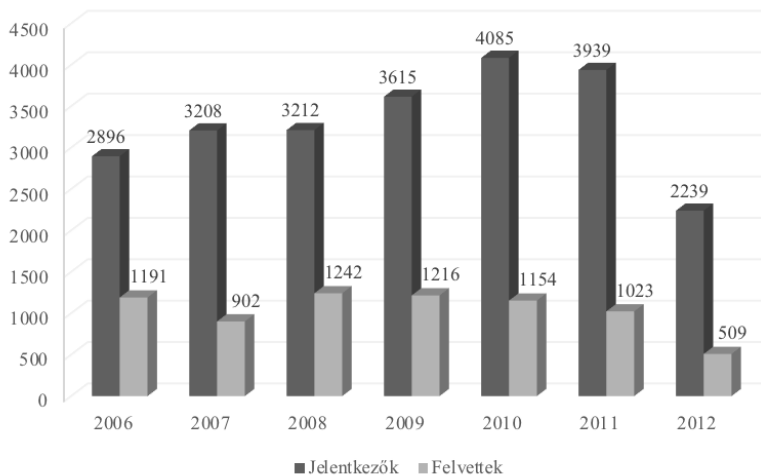
Ha az országos tendenciákat nézzük, akkor az alábbi (67–68.) ábrán is azt láthatjuk, hogy 2010-ig meglehetősen magas volt a jelentkezők száma országosan, majd csökkenni kezdett. A csökkenésnek az első oka az államilag támogatott létszámok viszafofása, a támogatott andragógiára való belépéshez meghatározott igen magas pont-határ volt, majd a levelező tagozatra való belépéshez is kötelezővé tett emelt szintű érettségi sokak számára szinte lehetetlenné tette a továbbtanulást ezen a szakon (Farkas, 2015).

67. ábra. Az andragógia alapszak nappali tagozatára jelentkezők és felvettek száma 2006–2013 között



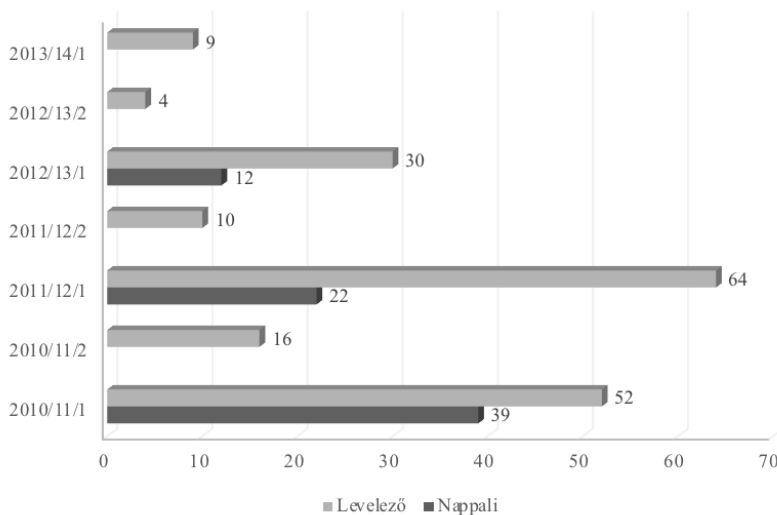
Forrás: Farkas, 2013: 220.

68. ábra. Az andragógia alapszak levelező tagozatára jelentkezők és felvettek száma 2006–2012 között

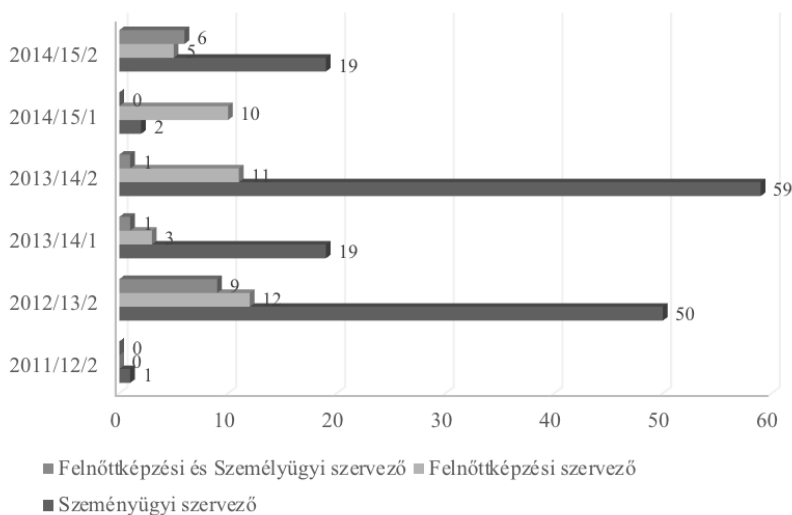


A Dunaújvárosi Főiskola andragógia szakán 2010–2014 között, a szak felvételi időszakában, összesen 258 hallgató került felvételre vagy átvételre (69. ábra). Láthatóan minden félévben (keresztfélévben) voltak levelezős hallgatóink a felvettek között, összesen 185-en, s bár jelentős létszámcsökkenéssel, de nappali tagozatos hallgatók is közel 70-en tanultak andragógiát (Bacsa-Bán, 2015: 32). Ez a létszám az intézmény méreteit tekintve a szak népszerűségét igazolta.

69. ábra. A DF andragógia szakára felvettek 2010–2013 között



70. ábra. A DF andragógia szakos hallgatóinak szakirányválasztásai



Amennyire jó hatással volt a képzésre az andragógia szak fogalmának beépülése a köztudatba, a viszonylag rövid idejű működéséhez a fent említett országos tendenciák jelentősen hozzájárultak. Az életbe lépő korlátozások – az államilag finanszírozott létszámokban és a belépési pontszámok drasztikus emelése – jól láthatóak abból, hogy a nappali tagozaton, ahol az államilag finanszírozott hallgatók voltak többségben a 2010–2011-es években, 2012-re már nem volt annyi, a kritériumoknak megfelelő jelentkező, hogy nappali tagozaton is induljon csoport. A levelező tagozat még egy ideig tovább élt, hiszen erre a tagozatra általában költségtérítéses hallgatók jártak, de az emelt szintű érettségi belépési kritériumként való megjelenése nagy megrázkódtatást jelentett a tanulni vágyóknak. Sokan a levelező tagozatra készülők közül már egy-két évtizeddel voltak az érettségi után, az újra érettségizés számukra vállalhatatlan terhet jelentett. Az utolsó évfolyamra így azoknak volt esélyük bekerülni, akik már rendelkeztek felsőfokú végzettséggel.

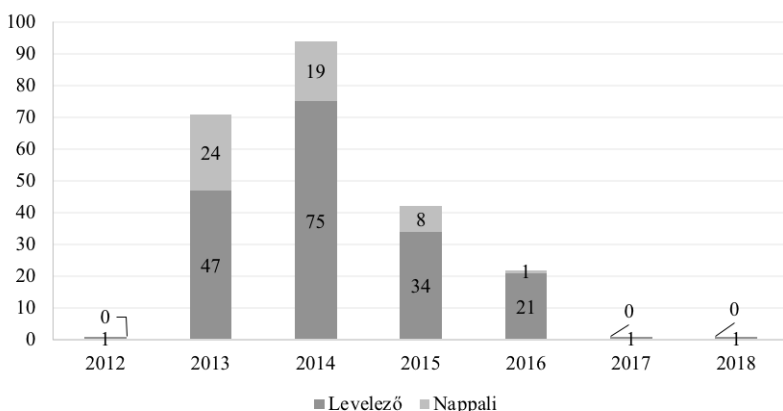
9.2. VIZSGÁLAT A VÉGZETT ANDRAGÓGUSOK KÖRÉBEN (2020)

A rövid életű, de az oktatáspolitikai szigorítások előtt az akkori intézmény szempontjából virágzó andragógia szak utóéletét 2 alkalommal is megvizsgáltuk, 2015-ben a gyakorlati képzésünk eredményességét kutattuk, míg a szakra való visszatekintést 2020-ban tettük meg.

A fent bemutatott beiratkozási adatok mögött lévő hallgatókat pontosan nem tudtuk nyomon követni, csak az abszolutóriumot szerzett hallgatókhoz tudtunk tanulmányi adatbázisunkkal elérni.

A vizsgálat alapsokasága a Neptun adatbázisok alapján a következő: 232 fő hallgató, közülük 180 fő (77,6%) levelező tagozatos, míg 52 fő (22,4%) nappali tagozatos hallgató.

71. ábra. A Dunaújvárosi Egyetemen/Főiskolán abszolválta andragógia szakosok létszámadatai



Ezeket a hallgatókat a végzésükkor megadott e-mail címen próbáltuk megkeresni az általunk összeállított online kérdőívvel, amely természetesen sok esetben problémás volt, mivel az e-mail címük megváltozott, a Neptun üzenetet el sem olvasták, gondolván, hogy csak tévedésből kapták, és más hasonló okokból el sem jutott hozzájuk a kérés. Megjegyezzük, hogy az információszerzésre „ráerősítettünk” a közösségi oldalak segítségével is. Az egyéni kapcsolatfelvétel segített abban, hogy újabb válaszokhoz jussunk, de így is csak a tanulmányait befejező hallgatók kezdték meg a kérdőív kitöltését, és valamivel több, mintegy a harmaduk fejezte is be.

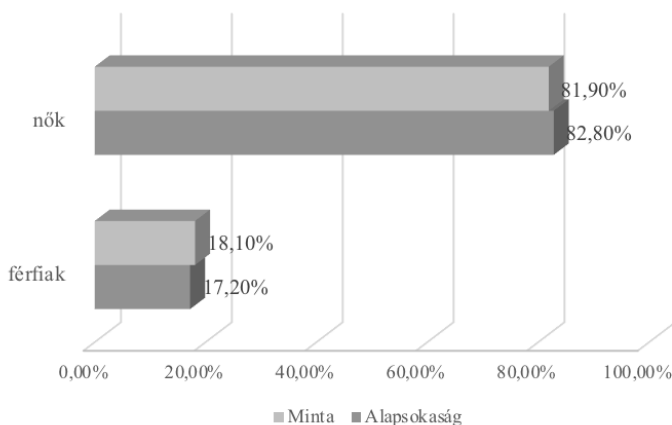
Ha a mintavétel oldaláról vizsgáljuk az arányainkat, akkor megállapíthatjuk, hogy a Dunaújvárosban végzett hallgatók több, mint 30%-ától kaptunk használható adatokat.

Az alapsokaság és a minta összehasonlításából megállapíthatjuk, hogy a minta több szempontból is jól reprezentálja a teljes sokaságot:

Az alapsokaság és a minta nemek szerinti megoszlása:

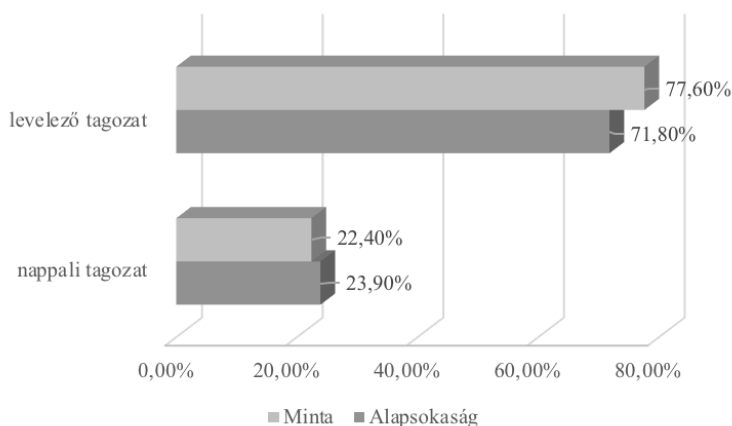
A megkérdezettek 81,9%-a nő, míg 18,1%-a férfi volt, ugyanekkor az alapsokaságban 82,8% a nők, míg 17,2% a férfiak aránya.

72. ábra. A megkérdezettek és az alapsokaság nem szerinti megoszlása



Tagozat szerint is közel azonos arányokat kaptunk mind az alapsokaságban, mind a mintában.

73. ábra. Az alapsokaság és a minta tagozat szerinti megoszlása



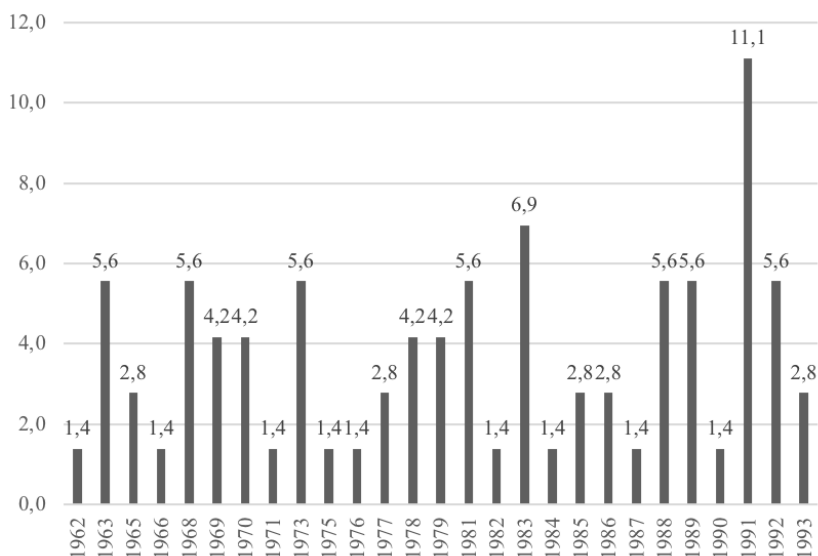
Ha összehasonlítjuk a teljes populáció fentiekben említett megoszlását a tagozatok szerint (a teljes populációban 77,6% levelező tagozatos, míg 22,4% nappali tagozatos hallgató volt) a következőt állapíthatjuk meg:

A minta egy jó véletlen mintát jelent számunkra, hiszen nemek szerint teljes mértékben, míg tagozat alapján megközelítőleg (10%-os hibahatáron belül mozogva ahogyan ez később az alapinformációk bemutatáskor látható) reprezentatívnek mutatkozik.

A hallgatók életkor szerinti megoszlása megfelel a KSH 2014-es adatainak, miszerint: statisztikai adatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásba belépők életkora egyre nő, azaz egyre magasabb életkorú hallgató vesz részt a felsőoktatásban. Például 2005-ben a 25 éves korosztályban a nem nappali képzésben részt vevők voltak többségben, 2007 és 2009 között a nappali, illetve a részidős képzésekben tanulók aránya a 26 éveseknél fordult meg, 2010-től pedig a 27 évesek között kerülnek először többségbe a nem nappali képzési formák hallgatói (KSH, 2014: 12) (Simándi, 2015).

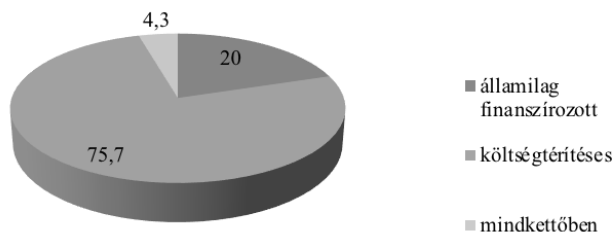
Az alábbiakban a saját mintánk megoszlását mutatjuk be.

74. ábra. A mintába került hallgatók születési év szerinti megoszlása



A fenti, mintára vonatkozó adatokból látható, hogy hallgatóink közel 60%-a 1983-ban vagy korábban született, tehát 27 éves vagy idősebb volt a beiratkozáskor, azaz 2010-ben vagy utána.

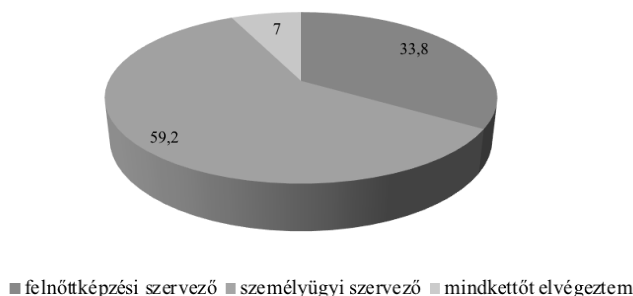
75. ábra. A megkérdezettek finanszírozási forma szerinti megoszlása



Megállapíthatjuk, hogy megkérdezettjeink 76%-a költségtérítéses, míg minden 5. hallgató államilag finanszírozott volt. Néhány hallgató képzési formát is váltott – ennek leginkább tanulmányi oka volt, vagy a finanszírozott félévek lehetőségének kihasználása.

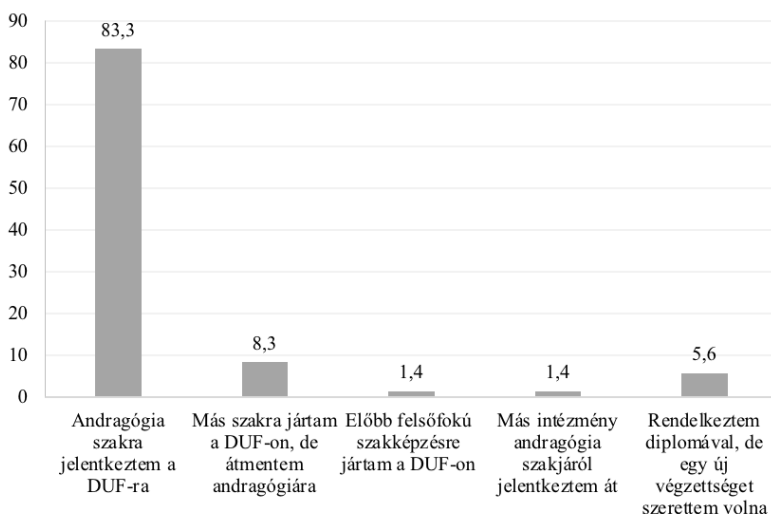
Szakirányukat tekintve a válaszadóink több, közel kétharmada a személyügyi szervező szakirányt végezte el, közel 40%-uk a felnőttképzésit, s voltak a megkérdezettek körében 7%-nyian, akik mindkét szakirányon tanultak.

76. ábra. A megkérdezettek szakirány szerinti megoszlása



Az alapszolgáltatások között jelentőséget tulajdonítottunk annak is, hogy hogyan kerültek be andragógia szakra a hallgatók. Saját tapasztalataink azt mutatták, hogy nem csak közvetlen a szakra jelentkezéssel lett valakiből andragógus hallgató, de voltak olyanok is, akik más szakról jelentkeztek át, felsőoktatási szakképzést végeztek, intézményt váltottak stb. A minta ennek kapcsán az alábbi képet mutatta.

77. ábra. Az andragógia szakra való bejutás



A megkérdezettek többsége (83,3%-uk) célzottan jelentkezett a DUF andragógia képzésére; kisebb %-uk más szakra járt intézményünkben, mielőtt andragógia szakra jelentkezett, 5,6%-uk diplomásként keresett egy új végzettséget.

Ezek után nyilván meg kell vizsgálnunk, hogy milyen céllal kerestük meg a volt hallgatóinkat, milyen kérdésekre szerettünk volna választ kapni. Melyek voltak a fő kutatási kérdéseink:

- Tudatosan választották-e a hallgatók a jelentkezésnél az andragógia szakot?
- Milyen elvárásai voltak a szakkal kapcsolatban?
- Hogyan ítélik meg jelen helyzetükből visszaemlékezve a képzés egészét, a tanulmányokat, a gyakorlatot, a követelmények teljesíthetőségét, a társakkal egymáshoz való viszonyukat, a képzés színvonalát és azt is, hogy a képzés megfelelt várakozásaiknak vagy sem?
- Hogyan hatott a képzés a hallgatók személyiségére, szakmai és egyéni életére, további tanulási ambícióira?

Kutatási kérdéseink mentén a következőket feltételeztük:

- általános elégedettségüknek adnak hangot az intézmény képzésével kapcsolatban;
- véleményeikben kifejeződik, hogy a képzés során felkészültek a szakma gyakorlására;
- elhivatottságuk pályájuk iránt a diplomaszerezés után fokozódott, vagy változatlan maradt.

Első hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy a szak választását nem elsősorban a felnőttképzés iránti elkötelezettség befolyásolta, sokkal inkább más személyes vagy környezeti motivációk.

Fónai Mihály (2011) az andragógusokat vizsgáló DPR-tanulmányában írja az andragógiáról, hogy „...az andragógia, mint szakma, viszonylag kevésbé ismert, és a potenciális álláshelyek köre is bizonytalan, ami hozzájárulhat a hallgatók terveinek a bizonytalanságához is. Hasonló a helyzet, ha az elhelyezkedés valószínűségét vizsgáljuk – az összes hallgatóhoz képest ebben az esetben is bizonytalanabbak az andragógia szakosok, több, mint egynegyedük látja úgy, hogy végzés után nem a szakterületén helyezkedik el. Ilyen relatív bizonytalanság mellett fontos kérdés, hogy vajon mit várnak a hallgatók a diplomától.

Az andragógia szakosok alapvető elvárása a diplomától az, hogy az esélyt ad a munkanélküliség elkerülésére. Bár ez az elvárás a teljes hallgatói mintában is a legfontosabb, de korántsem annyira meghatározó – ha ezt összevetjük azzal, hogy a hallgatók vajon a szakterületükön dolgoznának-e, azt láthatjuk, hogy az andragógia szakosok „generalistaként” értelmezik a diplomájukat, azaz nem a szakterületet tartják fontosnak, hanem magát a diplomát, mint amivel számos területen el lehet helyezkedni” (Fónai, 2011: 245).

A fenti, 2009-ben végzett vizsgálat eredményei részben visszaköszönnek a saját hallgatóink körében végzett vizsgálatban.

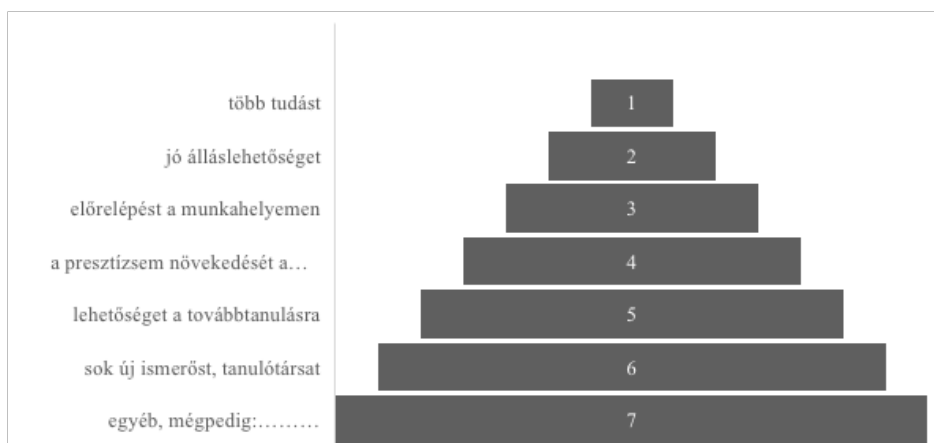
A Miért választotta az andragógia szakot? – kérdésünkre adott válaszok láthatók az alábbi (78.) ábrán, amelyből első ránézésre megállapítható, hogy saját hallgatóink esetében is dominált a generalista elképzelés.

78. ábra. Az andragógia szak választásának okai



A képzéssel kapcsolatos elvárásait is megvizsgáltuk a megkérdezetteknek. Leginkább több tudást vártak el és a jobb álláslehetőséget remélték a megkérdezettek, valamint az előrelépést, míg legkevesbé sok új ismerőst vagy az egyéb kategóriában megadott lehetőséget, mint pl. a pályamódosítás lehetőségét, az új karrierlehetőséget.

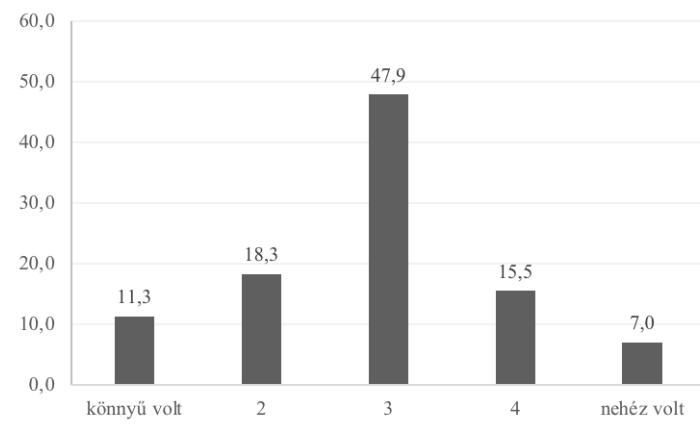
79. ábra. Elvárások a képzéstől



Válaszadóinkat arra kértük, hogy emlékezzenek vissza képzésünkre és ítélik meg a képzés egészét, a tanulmányokat, a gyakorlatot, a követelmények teljesíthetőségét, a társakkal egymáshoz való viszonyukat, a képzés színvonalát és azt is, hogy a képzés megfelelt várakozásaiknak vagy sem.

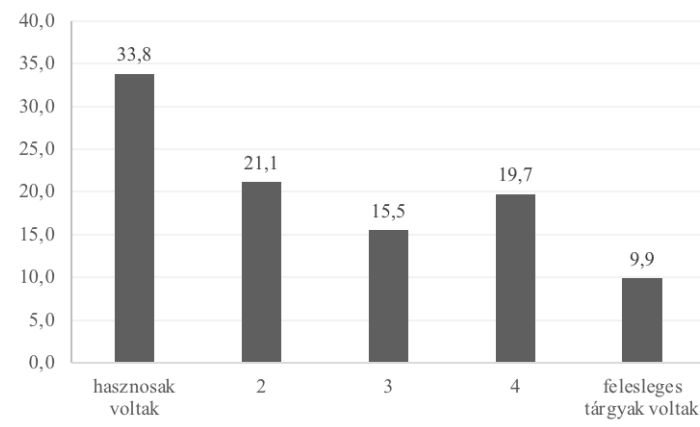
A képzés egészét átlagosan 2,89-re értékelték egy 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1-es a könnyű volt értéket, míg az 5- a nehéz volt értéket jelentette, (Std.dev. = 1,036 mellett).

80. ábra. A képzés egészének megítélése



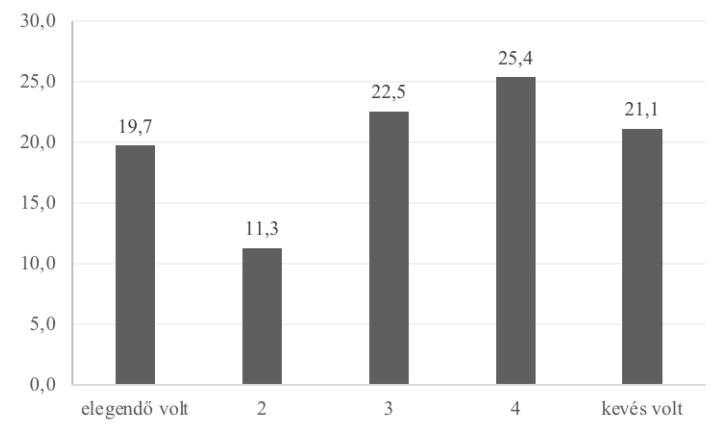
A tanulmányokat 2.51-es átlaggal jellemezték, azaz összességében hasznosnak tartották; 1.393 szórás érték mellett.

81. ábra A tanulmányok hasznosságának megítélése



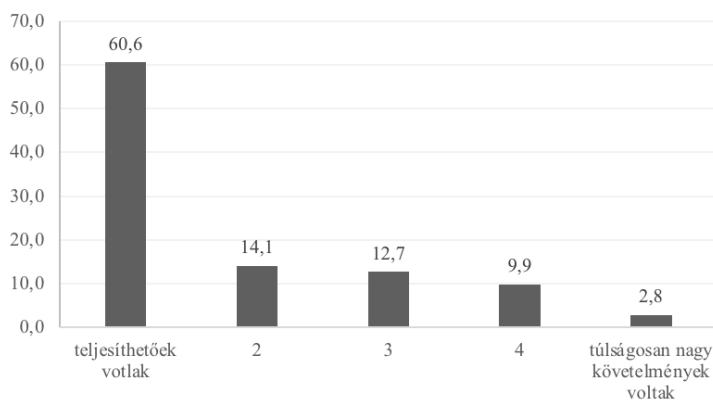
A gyakorlatokat 3,17-esre, azaz átlagosra értékelték, ahol a szórás 1.414 volt.

82. ábra. A gyakorlatok elegendő voltának megítélése



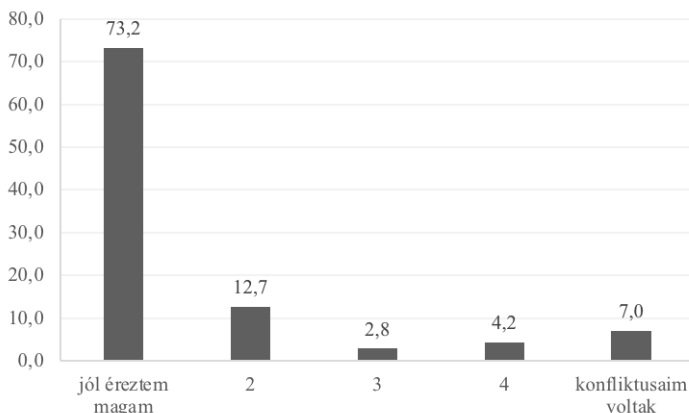
A követelmények teljesíthetősége kapcsán 1,80-as átlagértékeket kaptunk, 1,160-as szórások mellett, azaz összességében teljesíthetőnek érezték azokat.

83. ábra. A szak követelményeinek teljesíthetősége



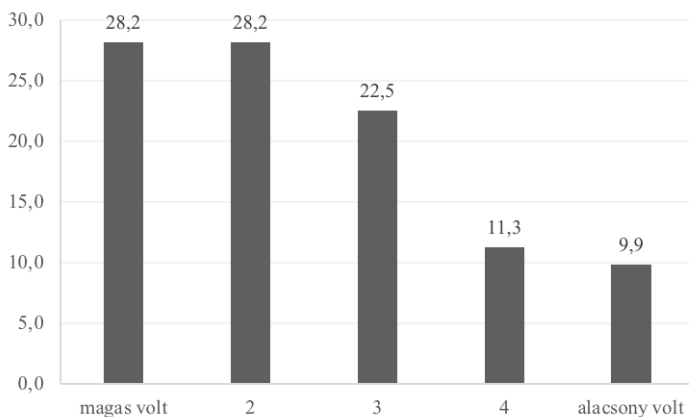
Társaikkal a képzésen – az 1,59-es átlagérték szerint – igen jól érezték magukat megkérdezettjeink; konfliktusuk kevés volt, 1,159-es szórásértékek is ezt igazolják.

84. ábra. A képzésen lévő társakhoz való viszonyulás



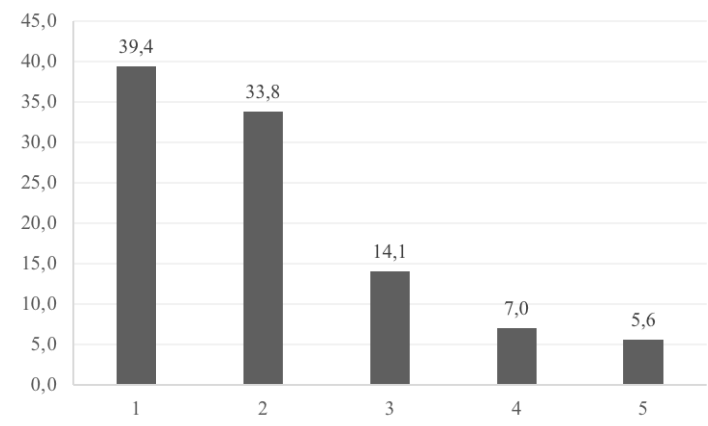
A képzést jó színvonalúnak (2,46-os átlagérték) érezték, ebben többnyire egyeztek a vélemények (a szórás mutatója szerint: 1,285).

85. ábra. A képzési színvonal – a hallgatók szerint



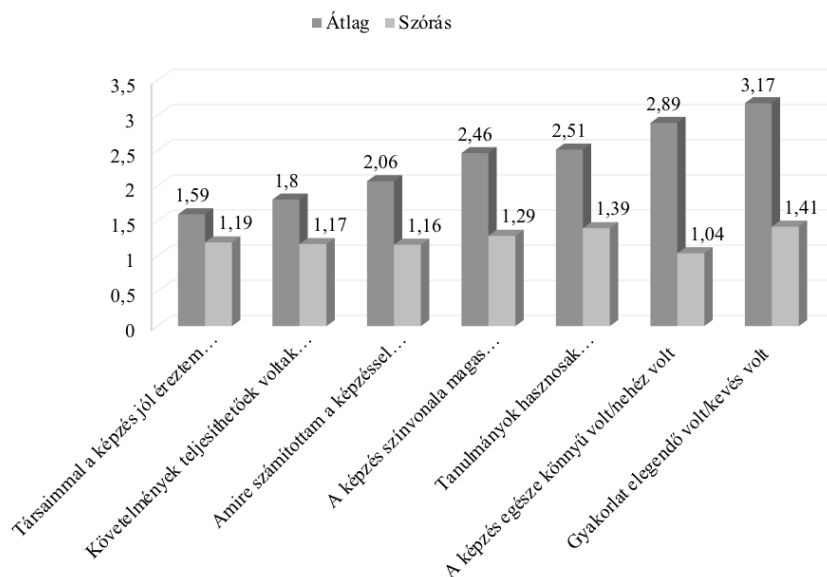
Vagyis összességében a képzés a megkérdezettek elvárásainak 2,06-os átlag és 1,157-es szórás mellett nagy mértékben megfelelt. Itt fontos megjegyeznünk, hogy a skála 1–5-ig terjedt, ahol a legjobb értéket az 1-es jelentette.

86. ábra.. A képzés összességében való megítélése



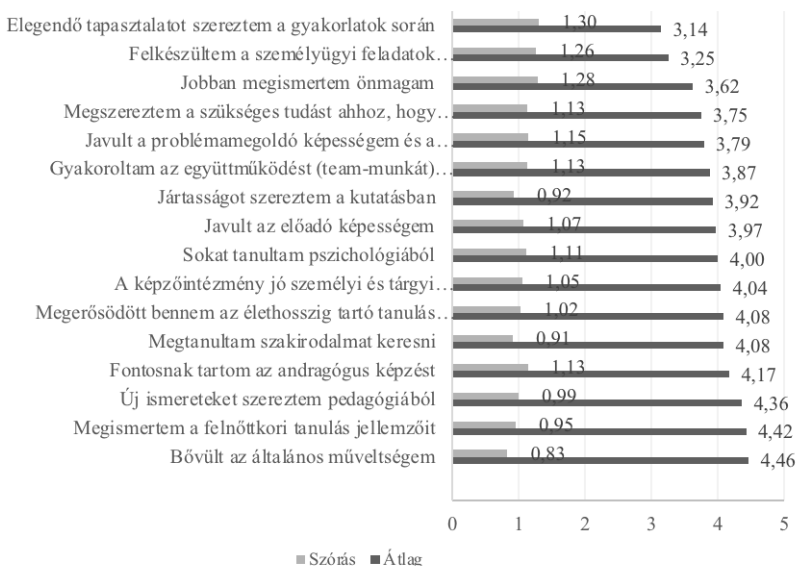
A képzés egészét egy ábrában szemlélve azt mondhatjuk, hogy a képzésen jól érezték magukat, a követelményeket teljesíthetőnek tartották, elvárásaiknak megfelelőnek ítélték meg képzésüket, ahol hasznos ismereteket tanultak, talán csak a gyakorlatot tekintve volt rosszabb a megítélés, amely így is közepes értékben fejeződött ki.

87. ábra. A képzés megítélése az egyes összetevők alapján – az átlagok és a szórások mentén



A következőkben arra kerestük a választ, hogy a képzés hogyan hatott a hallgatókra. A válaszokat egy egységesen 1–5-ig terjedő skálán vizsgáltuk, ahol az 1 – az egyáltalán nem ért egyet vele választ, míg az 5 – a teljesen egyetért kategóriáját jelentette.

88. ábra. A képzés hatása a végzett hallgatókra



Leginkább az általános műveltségük bővülését jelezték a hallgatók; de nagyon sok ismeretet szereztek a felnőttkori tanulás világából is, s sokan, számukra új pedagógiai ismeretre is szert tettek, s talán mindezeknek összességében köszönhető az, hogy az andragógus képzés – az andragógia mint tudomány felértékelődött bennük. Olyan alapképességeket is elsajátítottak, mint szakirodalmazás, javult az előadóképességük; a kutatói valamint az együttműködő képességük. Míg a gyakorlati ismereteiket, a személyügyi feladatok végrehajtásának ismereteivel és az önismerettel utolsó helyekre sorolták, de ezek is legalább átlagos értéket kaptak a válaszaikban.

A kérdés kínálta a faktoranalízis lehetőségét, amelynek elvégzése után láthatóan 3 faktor csoport rajzolódott ki (30. táblázat). Az első nagy csoportba a legtöbb ismeret és készség bekerült – talán egyfajta bölcsész alapoknak is nevezhetnénk; míg a második csoportba két válasz sorolható a gyakorlat és a személyügyi feladatok végrehajtása, amely önmagában is egy gyakorlati tevékenységet jelöl. S a 3. faktort mindössze az élethosszig tartó tanulás igénye alkotta. E faktor a válaszaik átlagában jó (4,08-as) értékelést kapott, mégis külön elemként jelent meg itt.

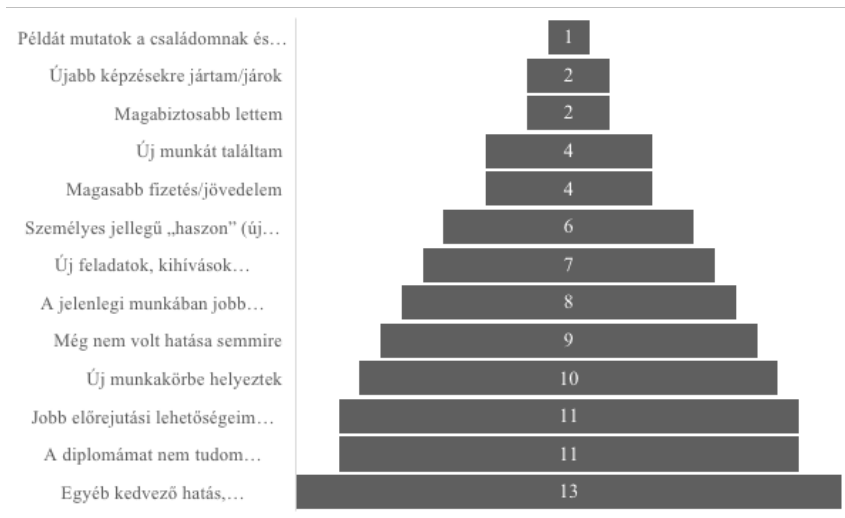
Összességében egy alapképzéstől nem elvárható, hogy az élethosszig tartó tanulást megalapozza, az talán szorosabb összefüggést mutat a mesterképzéssel vagy a szakirányú továbbképzésekkel. Hallgatóink jelentős része (ugyan vizsgálatunkban ez nem volt szempont), de tudhatóan elsőgenerációs értelmiségi, s szocializációjukban az élethosszig tartó tanulás nem az elsődleges értéket képviseli.

30. táblázat. A képzés hatásának faktoranalízise

	Komponens		
	1	2	3
Megismertem a felnőttkori tanulás jellemzőit	0,775		
Gyakoroltam az együttműködést (team-munkát) társaimmal	0,750		
A képzőintézmény jó személyi és tárgyi feltételeket biztosított a képzéshez	0,739		
Javult a problémamegoldó képességem és a kreativitásom	0,738		
Fontosnak tartom az andragógus képzést	0,735		
Új ismereteket szereztem pedagógiából	0,732		
Megtanultam szakirodalmat keresni	0,720		
Megszereztem a szükséges tudást ahhoz, hogy felnőttekkel foglalkozzam (képzés szervezés, oktatás, tananyagkészítés, tréningek vezetése stb.)	0,713		
Sokat tanultam pszichológiából	0,709		
Jobban megismertem önmagam	0,690		
Jártasságot szereztem a kutatásban	0,669		
Bővült az általános műveltségem	0,660		
Javult az előadó képességem	0,560		
Felkészültem a személyügyi feladatok végrehajtására egy munkahelyen		0,609	
Elegendő tapasztalatot szereztem a gyakorlatok során		0,592	
Megerősödött bennem az élethosszig tartó tanulás igénye			0,295

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy változott-e valami az életükben az andragógus diploma megszerzése óta, ami a tanulmányaikhoz köthető.

89. ábra A végzettek életében bekövetkezett változások a diplomaszerzés után



A válaszadók legnagyobb változásként – a példát mutatók családomnak és a környezetemnek választ jelölték meg többségében, e kategória az előző kérdésblokk utolsó gondolatát folytatja, az elsőgenerációs értelmiség, a környezetből, családból való kiemelkedés lehetőségét igazolja. Látszólag ellentmond a korábban kevésbé kiemelkedőnek, de jónak tartott élethosszig tartó tanulás értékének az, hogy második változási pontként az újabb képzéseket emelték ki, ugyanakkor tudjuk azt a megkérdezettek bevallásából, hogy igen nagyszámban képezték magukat tovább, köztük jelentős számban mesterképzésre jelentkeztek és ott oklevelet szereztek volt hallgatóink.

Számunkra jelentős eredmény a személyes fejlődés és a magabiztosság elérése csakúgy, mint az új munkahely és ezáltal magasabb jövedelem szerzése is, hiszen az egzisztenciális haszna csakúgy fontos a képzésünknek, mint a társadalmi hasznossága, s e ponton e kettő kapcsolódik. Nagyon kevesen ítélték diplomájukat haszontalannak, csakúgy, mint csak néhányan fogalmaztak meg egyéb hatást pl. a jobb rálátást a munkára, a motivációt más területek iránt, a társakkal való jó és azóta is tartó szakmai, emberi kapcsolatot, a szakmai lehetőségeket.

Ezen válaszokat ismét faktoranalízisnek vethettük alá, melynek eredményeként markánsan elkülöníthető 5 faktorcsoportot alakíthattunk ki (31. táblázat). Az első csoportba a személyes hatások: a magabiztosság a példamutatás jelennek meg, a második csoportot az új munkalehetőség és vele a magasabb jövedelem jeleníti meg. Harmadik legvegyesebb csoportba a személyes jellegű haszonszerzés másik formája: a kapcsolat és tapasztalatszerzés és a jelenlegi munkára fókuszáló hasznok emelkedtek ki; a negyedik csoportba az új feladatok, a jobb előrejutás a szakmai kihívások jelentek meg; míg egy önálló faktort képezett az új/újabb képzésekre járás. Az, hogy ez önállóan is faktort képez azt is jelenti számunkra, hogy ez egy igen markáns csoport számára jelent változást, azaz eredményezett változást.

31. táblázat. A változások faktoranalízise

	Komponens				
	1	2	3	4	5
Magabiztosabb lettem	0,781				
Példát mutatok a családomnak és a környezetemnek	0,656				
Még nem volt hatása semmire	-0,640				
Új munkakörbe helyeztek		0,856			
Magasabb fizetés/jövedelem		0,754			
Személyes jellegű „haszon” (új emberekkel találkoztam, élveztem a tapasztalatszerzést stb.)			0,728		
A jelenlegi munkában jobb teljesítményt érek el			0,576		
Egyéb kedvező hatás, mégpedig...			0,564		
Új munkát találtam			-0,498		
Új feladatok, kihívások várnak/vártak rám				0,739	
Jobb előrejutási lehetőségeim vannak				0,464	
A diplomámat nem tudom semmire használni				-0,417	
Újabb képzésekre jártam/járok					0,859

Nyílt kérdésekben arra kértünk válaszadóikat, hogy adják, meg mindazon pozitív momentumokat, melyekre leginkább emlékeznek az andragógia szakos képzésből, s fontosnak tartják azt.

Gondolataikat a következő kategóriákba tudtuk szervezni, s melllette néhányukat konkrét példákkal illusztráltunk:

– Tanárok, oktatók, akár név szerint is:

„...tanárnő lelkesítő órái voltak a legjobbak. Már lassan négy éve, hogy diplomáztam, így homályosabbak az emlékeim, de szerettem a beadandókat, és jó érzés volt olyat tanulni, ami érdekel, még ha nem is dolgozom ezen a területen...”

„Véleményem szerint okos, tiszteletreméltó, nagy tudású oktatókat, előadókat ismertem meg. Büszke vagyok, hogy a hallgatójuk lehettem.”

– Érdekes órák, tananyag tartalom:

„Új ismeretekkel lettem gazdagabb. Az andragógia egy komplex ismereteket adó képzés, aminek segítségével más szemszögből láttatja az életet a képzésben résztvevő, ami által minőségileg jobb, boldogabb életet élhet.”

– Gyakorlat:

„Óriási élmény volt a börtönlátogatás Ugyanilyen óriási élmény volt, amikor egész csapatként csináltunk „próba” akkreditációt Nagyon élveztem a beadandókat, rengeteget tanultam belőle, és kifejezetten élveztem a tananyagkészítést, mint beadandó házit informatikán és oktatástechnológián.”

– Emberek, társaság, környezet:

„Jó közösség, remek hangulatú előadások, kiváló szaktudású oktatók, szuper volt, szívesen emlékszem vissza rá.”

„Rendkívül jó és összetartó csapatot ismerhettem meg.”

– Személyes kompetenciák fejlődése:

„Pozitívumként említhetném, hogy egy olyan rálátást nyújtott a felnőttoktatásra, a felnőttek kezelésére, amelyek elengedhetetlenek a munkavégzésben is.”

„Csapatmunkában dolgoztunk, gondolkodásmód formáló képzés.”

– A képzés teljesíthetősége:

„A végzés óta két egyetemet elvégeztem, más típusú diplomát is szereztem. Most járok egy harmadik egyetemre. A mostani vizsgaidőszak után, ha visszagondolok a BA andragógus képzésre, akkor pozitívumként azt emelném ki, hogy munka mellett is kényelmesen el lehetett végezni képzést, nem volt stresszes az esetleges munkahelyi hiányszakok miatt. A vizsgák nem estek hétköznapi, nem kérték, hogy egy vizsgára tanuljunk meg 600 oldalt. Azt gondolom, hogy ez a levelező képzés ténylegesen a felnőttek számára volt kialakítva.”

„Nem kellett semmilyen előzetes tudás.”

Ahogy a pozitívumokat, úgy a képzés gyengeségeit is igyekeztünk feltárni nyílt kérdéseink során. Volt hallgatóink az alábbi kategóriákban adtak meg válaszokat:

– Tanárok, oktatók

– Gyakorlat mennyisége:

„Kevés gyakorlat a levelező képzésen.”

„Nagyon szerettem a képzést, de a személyügyi tananyagot, gyakorlatot kevésnek éreztem.”

– Tárgyakkal való problémák, hiányzó ismeretek:

„A kiegészítő tantárgyak nem voltak érdekesek vagy hasznosak.”

„A szaknyelvi képzés hiánya.”

– Munkaerő-piaci relevancia

„Hasznos és általános tudást szereztem a képzésen, de úgy gondolom, hogy nem olyat, amellyel valamilyen konkrét szakmát be tudnék tölteni a munkaerőpiacon.”

A továbbiakban a megkérdezettek munkaerő-piaci pozícióját is igyekeztünk feltárni, hogy válaszaikat el tudjuk helyezni, azaz megfelelő módon tudjuk azokat kezelni.

Jelenleg részt vesz-e felsőfokú képzésben – tettük fel a kérdést számukra, melyre 18,6%-uk azt jelezte, hogy igen valamilyen képzésen részt vesznek. Ez 53,8 %-uk esetén mesterképzést, FOSZK-ot 23,1%-uknál és 15,4%-uknál szakirányú továbbképzési szakot jelent.

Az is fontos volt számunkra, hogy felmérjük, a jelenlegi képzésük témájában kapcsolódik-e az andragógus szakhoz. Válaszul azt tapasztaltuk, hogy 66,7%-uk hasonló szakterületen képezi magát, míg 33,3%-uk egészen más területen tanul.

Válaszaikból megtudtuk, hogy közel 1/3-uk szerzett másik diplomát a képzés befejezése óta. E diploma 71,4%-uknál mesterszintű volt, míg 14,3%-uknál szakirányú továbbképzést jelentett. A megszerzett végzettségük 85,7%-ban az andragógiához hasonló szakterületről származik.

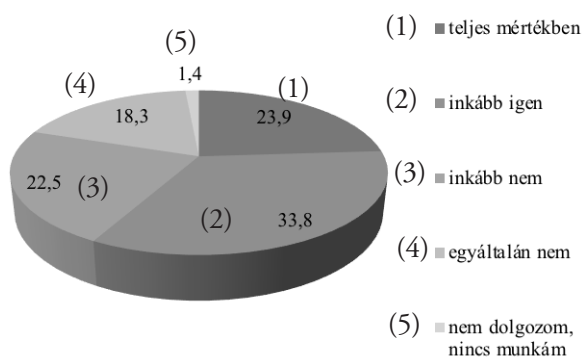
Jelenlegi munkaerő-piaci státuszukat tekintve 40%-uk diplomás beosztott, minden 5. válaszadó azonban vezető beosztásban dolgozik, míg sajnos közel 17%-uk beosztott nem diplomás foglalkozást folytat.

Munkahelyüket tekintve közel azonos arányban dolgoznak piaci és állami szférában, s csak igen elenyésző számban vannak nem dolgozók, vagy a nonprofit szféra alkalmazottai.

A 72 válaszadóból 55-en adták meg munkakörük megnevezését, közülük, csak a megnevezés alapján legalább 25-en andragógiai területen dolgoznak.

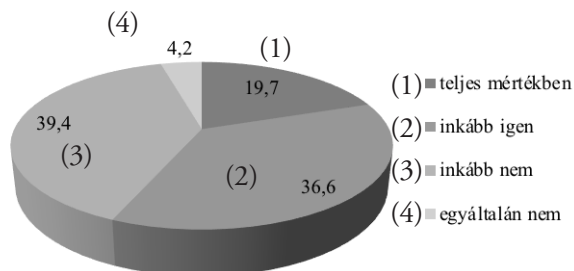
Az ismeretek hasznosulása a munka során érdekes pontja mindig egy vizsgálatnak, hiszen az illeszkedés nemcsak a tudás hasznosíthatóságáról, hanem annak anyagi konvertálhatóságáról is szól. Jelen esetben a hallgatóink több mint fele (57,7%-a) használja munkája során az andragógus képzésben megszerzett ismereteit.

90. ábra. Andragógusi szakmai ismeretek hasznosulása a megkérdezettek munkájában



Érdekes, hogy magánéletükben is közel ennyien nyilatkozták azt, hogy használják andragógus képzésbeli ismereteiket, azaz 56,3%-uk nyilatkozta, hogy teljesen vagy részben hasznosítja az ismereteket.

91. ábra. Az ismeretek hasznosulása a megkérdezettek magánéletében



9.3. GYAKORLATOK A DF ANDRAGÓGIA ALAPSZAKÁN (2015)

Ahogy a felsőoktatás szakjainak áttekintésekor jól ismerhető, hogy egy-egy intézmény képzése milyen tudományos irányultságú, azaz képzései mely kutatói és oktatói csoport sajátosságokat mondhat magáénak az egyes képzések is jól „márkázhatóak” annak irányultságát és megvalósulását tekintve. Talán nem túlzás azt állítani, hogy a dunaiújvárosi andragógus képzés, már az elődszakok hagyományát is tekintve, erősségének vallotta a gyakorlati képzést. Ezt igazoltuk a 2015-ös vizsgálatunkkal, amelyben a gyakorlati képzés analízisére törekedtünk, azért nem SWOT-analízisére, mert a képzés sajnos a bölcsész szakcsökkentések áldozatává vált 2014-től (Bacsa-Bán, 2015b).

Már az andragógia képzés kialakításakor jól látszott, hogy a nappali tagozatosok órakerete, helyi társadalmi és gazdasági beágyazottsága segítségével piacképes tudásra tudnak majd szert tenni, ugyanakkor másokhoz hasonlóan (Pordány, 2011) azt tapasztaltuk, hogy „a levelező tagozatra olyan hallgatók jelentkeznek, akik munkaerő-piaci pozíciójuk megerősítése céljából vállalják a tanulást, diplomaszerezést...”

A felsőoktatási képzések, különösen a BA/BSc-képzések a gyakorlati irányultság elsődlegességét hirdetik. Egy főiskola életében, amely a mindenkori helyi sajátosságaira épülve a gyakorlati képzéseket tartja szem előtt különösen kiemelt és fontos terület lehet a gyakorlatok kezelése, szervezése, oktatása (Cserné Adermann, 2010).

Ezen szempontokat szem előtt tartva igyekeztünk kialakítani a képzés gyakorlati moduljait.

Dunaiújvárosban vagyunk, ahol a felnőttképzésnek nagy és kialakult hagyományai vannak. Maga a város létrejötte, a vasmű felépítése, az iparvállalatok kiépülése (előbb a férfi, majd a női munkaerő számára) hamarosan a betelepült munkaerő és népesség oktatásának, képzésének megindulását is jelentette. Az oktatás feltételeinek megteremtése azonban itt elsősorban a „dolgozók” képzését, képzési hiányosságainak felszámolását, szakképzettséghez, végzettséghez juttatását jelentette.

Azaz a helyi iskolarendszerű felnőttoktatás idősebb (1947), mint a város! Már a város létrejöttét megelőző időkben Dunapentelén létezett egy, a dolgozók általános iskolai képzését jelentő tanulócsoporthoz, amit aztán 1952-ben a magasépítőipari vándor-technikum alapítása, majd a gimnáziumi és a kohászati technikum osztályok indítása követett. Az akkori Sztálinváros így lett „tanuló város”. Az 1959/60-as tanévben végzett

felmérés alapján 26918 főnyi lakosságból 5703 felnőtt vett részt a fent említett tagozatok valamelyikén folyó oktatásban vagy különböző szakmai továbbképző tanfolyamokon. (Az iskola története, 2014)

Dunaújvárosban viszonylag hosszú időre visszanyúló hagyományai és egyben sajátosságai is vannak a felnőttképzésnek, a város munkaerőpiaca feltételezésünk és tapasztalatunk alapján, pozitívan ítéli meg a felnőttképzésben szerzett ismereteket – ahogyan ezt már a korábbiakban is jeleztük.

A gyakorlatok megszervezése nemcsak egy felsőoktatási oktatói feladatot, hanem annál jóval többet is jelentettek számunkra, hiszen az álláskereső diplomásoknál ma fő szemponttá vált az, hogy a jelöltek rendelkeznek-e, s milyen jellegű, mélységű, tartalmú szakmai gyakorlattal.

A gyakorlatok álláslehetőséget is jelenthetnek, ezért a gyakorlatok legfontosabb célja, hogy a hallgatók a felnőttoktatási-, képzési-, nevelési intézményi látogatások keretében megismerjék az ott folyó munkát, tapasztalatot szerezzenek a felnőttoktatási-, képzési feladatokról, andragógusi szerepkörökről, tevékenységekről, nehézségekről.

További cél, hogy a tárgy adjon az elméleti képzéssel szoros kapcsolatban lévő széleskörű és áttekinthető intézményi ismereteket, a gyakorlati tapasztalatok révén segítse az alapvető érdeklődés kialakítását, elmélyítését, a szakmai tevékenységekhez szükséges kompetenciák kifejlesztését és gyakorlását.

A gyakorlatokat a hallgatók Dunaújváros és a Dunaújvárosi Kistérségi Régió intézményeiben, váltakozó helyszíneken végezték szakmai irányítással. A gyakorlati helyszínek megválasztásakor döntő érv az volt, hogy hallgatóink számára széles skáláját nyújtjuk mindazon intézményeknek, ahol andragógusként végezve leendő hivatásukat gyakorolhatják.

A gyakorlatok helyszínei: felnőttoktatási, művelődési központok, munkaügyi központok, nagyobb gazdasági szervezetek humán erőforrás-fejlesztő egységei, nonprofit és profitorientált, önkormányzati, egyházi, privát közművelődési felnőttképzési intézmények, szervezetek.

A szakmai gyakorlat során a hallgatók tapasztalatszerzési módszerei között megtalálhatók olyan szokványos módszerek, mint betekintés az adott intézmény napi munkájába, résztvevő megfigyelés, dokumentumelemzés, de lehetőség volt interjút készíteni a szervezet dolgozóival, egyéni beszélgetéseket folytatni, vagy bekapcsolódni a szakmai feladatokba.

Az andragógia szakos hallgatók a II. évfolyam 4. szemeszterében, a szakmai gyakorlat I. tárgy keretében csoportos intézménylátogatásokon vettek részt, forgó rendszerben. Ezt folytatta az 5. és 6. szemeszter egyéni szakmai gyakorlata, amelyet már kizárólag a szakiránynak megfelelő szervezetnél, intézményben lehetett teljesíteni.

A szakmai gyakorlat ideje a nappali tagozatos hallgatók esetén heti 5 majd 6 óra, azaz a félév során 75–90 óra, levelezős hallgatók esetén 25–30 óra volt.

A szakmai gyakorlat kontaktórával kezdődött és zárult a gyakorlatvezető tanárral. Az indító megbeszélésen a gyakorlatvezető tájékoztatta a hallgatókat a gyakorlat részleteiről, valamint bemutatta az ahhoz szükséges dokumentumokat. A szakmai gyakorlatot záró megbeszélésen a gyakorlat közös kiértékelésére került sor.

A szakmai gyakorlatok fennmaradó idejében a hallgatók önálló feladatokat, elemzéseket, készítették az intézményekben szerzett tapasztalatok alapján, felkészültek az intézménylátogatásokra a megadott szempontok alapján, elvégezték az intézményekben kapott feladatokat és kutatómunkát végeztek andragógiai témakörökben.

Az intézményi gyakorlat során a hallgatóval szembeni elvárásaink és az elemzések legfontosabb szempontjai a következők voltak:

- Ismerkedjenek meg a szervezet/intézmény alap- és tervezési dokumentumaival: pl. Alapító Okirat, Szervezeti és Működési Szabályzat, küldetésnyilatkozat, munkatervek és beszámolók, munkaköri leírások, fejlesztési dokumentumok, minőségbiztosítási értékelések, belső szabályzatok az intézmény történetét bemutató írások, programismertető stb.
- Kapjanak általános képet arról a közegről, „intézményi környezetről”, amelyben a szervezet működik, amely feladatait, funkcióját, lehetőségeit meghatározza.
- Lehetőség szerint nyerjenek betekintést azon intézmények, szervezetek munkájába is, amelyekkel az intézmény kapcsolatban van. Legyen módjuk megismerni az együttműködés tartalmi, formai elemeit.
- Ismerjék meg a szervezet feladatait, az ott dolgozó kollégák munkaterületeit.
- Kapjanak áttekintést a szervezet strukturális felépítéséről, információs és kommunikációs rendszeréről, a feladatkörök, jogkörök megosztásáról.
- Ismerkedjenek meg a gazdálkodás: bevétel-kiadás nyilvános formáival, arányai-val, az ezekkel kapcsolatos elméleti-gyakorlati tudnivalókkal, dokumentumokkal.
- Tanulmányozzák az ügyiratkezelés legjellemzőbb, legfontosabb területeit és feladatait.
- A szervezet engedélye és bejegyzése alapján szakdolgozathoz kutatást, felmérést, illetve tudományos kutatást, vizsgálatot végezhetnek.
- Lehetőség szerint kapjanak önállóan elvégezhető feladatokat is.

A gyakorlatok alapján a hallgatók dokumentációt készítettek a gyakorlat során szerzett tapasztalatokról, az intézményi dokumentumok tanulmányozása során nyert információkról, valamint a témában folytatott önálló kutatómunkájukról.

Ezek nyomán készítették el azt a dokumentumot, amely alapján a félév értékelése történt.

A szakmai gyakorlati kurzus keretében a Dunaújvárosi Főiskola együttműködött az alábbi gyakorlati helyekkel: Duna-ferr Acélalapítvány, Duna-ferr Képzési és Fejlesztési Főosztály, Dunamenti Regionális Népfőiskola Közhasznú Egyesület, Dunaújvárosi Kulturális Egyesület, Intercisa Múzeum, Közép-dunántúli Regionális Munkaügyi Központ Dunaújvárosi Kirendeltség, Munkásművelődési Központ Kht., Pálhalmi BV., Szent Pantaleon Kórház.

E a 10 gyakorlati hely, szakiránytól függetlenül változatos andragógus gyakorlati terepként szolgált hallgatóink számára.

A gyakorlatok során párbeszédet folytattunk a gyakorlati képzést folytatókkal, hogy közelebb kerüljön az elméleti és a gyakorlati képzés és rendszeresen tapasztalatot cseréltünk a hosszú távú együttműködés reményében. (Andragógia gyakorlatok, 2012)

A hallgatóktól a gyakorlati beszámolóban azt is kértük, hogy a szakmai elemzésen túl értékeljék egészében a féléves gyakorlatot, a gyakorlati képzésben résztvevő szervezeteket, intézményeket, mind a negatív, mind a pozitív oldalát kiemelve. A hallgatói visszajelzések számos ponton segítették a gyakorlati képzésünket, hogy az valóban azt a célt szolgálja, amelyre kialakítottuk: azaz megfelelő szakmai tapasztalatot nyújtson, egészítse ki elméleti oktatásunkat, segítse a hallgatók önállósodását, szakmai szocializációját.

A hallgatók úgy ítélték meg, hogy a gyakorlatok minden szempontból hasznosak voltak: „... Ugyanis tekintést nyerhettünk különböző szervezetek, intézmények működésébe, amely segít a leendő munkahely kiválasztásában. Külön jónak tartom, hogy levelező tagozaton is sikerült megoldani, hogy minden konzultációkor más-más gyakorlati helyre látogattunk és nemcsak egy-két helyre jutottunk el, így ugyanazok a lehetőségek voltak adottak számunkra is, mint a nappali tagozatosoknak.”

„A szakmai gyakorlatok során nagyobb rálátást nyertem arra, hogy más munkahelyeken, munkakörökben milyen feladatokat és célokat valósítanak meg mások és milyen módszerekkel dolgoznak.”

„Végre valahol igazán azt hallom, amire majdani képzettségem alapján alkalmasság kell válnom. Ismertetője jól kiegészítette a ... tárgy kapcsán már elmondottakat.”

„Mindenképen hasznosnak és eredményesnek ítélem meg látogatásunkat szakírányunk szempontjából, hiszen láthattuk az összefüggéseket az általunk már elméletben elsajátított HR-es fogalmak (úgy, mint teljesítményértékelés, ösztönzés, személyzetfejlesztés) között, s szembesülhettünk ezek gyakorlatba átültetett, emberekhez közvetlenül kötődő hatásával.”

„A gyakorlatot hasznosnak tartom, különböző aspektusait figyelhettük meg a felnőttoktatásnak. Kiemelkedő pozitívum számomra, hogy börtöniskola, népfőiskola, nagyvállalat is volt „terítéken”. Igazán jó belátást kaphattunk a szakmánkba.”

A hallgatók maguk is aktívan részt vettek a gyakorlatokon, pl. a munkaügyi központban dolgozhattak a kirendeltség ügyintézői mellett, vagy részt vehettek állásinterjúkon, amelyet épp egy, helyben meglepedő multinacionális vállalat munkatársaival közösen szerveztünk. Aktívak voltak, készültek a gyakorlatokra: „Úgy gondolom azért mi is aktívak voltunk, mivel voltak kérdéseink a gyakorlat folyamán. (...) És az együttműködésben is benne voltak az előadók, munkatársak.”

Persze az „izgalmasabb” gyakorlati helyek nem feltétlenül voltak egyben pozitív élmények is mindenki számára: „Nyomasztó élmény volt a pálhalmi börtönben tett látogatás. De elismerésre méltó az a hihetetlen energia, ahogyan az elítéltekkel foglalkoznak. (...) A felnőttkori tanulási sajátosságokat figyelembe véve ez egy szélmalomharc.”

Voltak, akik életpaszttalattal is gyarapodtak a gyakorlat során, amely nem illeszthető be tantárgyi rendszerbe, de elengedhetetlen az ezen a területen dolgozóknak is.

„A szakmai gyakorlat tapasztalatai alapján arra kellett ráébrednem, hogy a legfőbb tanulság: az emberekkel való törődésnek nem szabad elvesznie a számadatok és megoldandó problémák tengerében. Még az ilyen törvények szabályozta, előre meghatározott, korlátok közé szorítottnak látszó feladatok is interaktív képességeket, rugalmasságot követelnek a dolgozóktól. Más emberek sorsát, egészségét és jövőjét tartja kezében akár az orvos, a börtön tanára, akár a személyzeti vezető vagy a humánerőforrás gazdálkodó. Az én törekvésem is az, hogy segíthessek másoknak az általam megszerzett tudás által.”

Mi sem bizonyítja jobban, hogy milyen gyakorlati tudásra tettek szert, hogy a szakdolgozataink közel egynegyede a csoportos, míg majdnem fele az egyéni gyakorlatok során nyert témákból, témákban készült.

Képzésünk második évében a levelezős andragógia szakos, felnőttképzési szervező szakirányos hallgatóink egy tantárgy keretein belül referátum megtartását kapták feladatul. A kiselőadások annyira jól sikerültek, hogy felmerült az a gondolat, hogy Szabadegyetem keretein belül tartsanak nyílt előadásokat. Az ötletből valóság lett és hagyományteremtő cézzal programsorozat indult Paletta – Kulturális Szabadegyetem néven.

Az első rendezvényre 2012 novemberében került sor a dunaujvárosiak számára ismert Munkásművelődési Központban. A rendezvény megszervezését és lebonyolítását a Dunaujvárosi Kulturális Egyesület és az MMK Nonprofit Kft. is támogatta.

A tudományos ismeretterjesztésnek és a főiskolások szakmai gyakorlatszerzésének összekapcsolására a legjobb példa talán ez a rendezvénysorozat, amely azóta is élő és kedvelt a város lakosságának körében. (DF Paletta, 2012.)

9.4. ANDRAGÓGUS DIPLOMÁVAL A MUNKAERŐPIACON – A DPR-VIZSGÁLATOK NYOMÁN

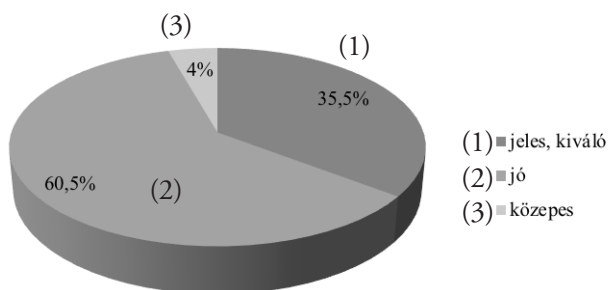
A képzésünk értékelésekor, megítélésekor mi mással is zárhatnánk elemzésünket, mint a DPR-vizsgálatokból nyert információkkal (Bacsa-Bán, 2015a).

A DPR-vizsgálatok mindig az adott évet megelőző 1., 3. és 5. évben végzett hallgatókra irányulnak, a vizsgálatokból egy évet ragadtunk ki, amikor nagy létszámú végzett andragógus hallgató adott visszajelzést a szakkal kapcsolatban. Így ez 2015-ben, kizárólag az egy szakirányon végzett 155 fő hallgatót jelenti, hiszen két szakirány egyidejű végzése mögött mindig egy hallgató áll. A megkérdezésben résztvevő alapsokaságunkból 69-en válaszoltak az intézmény (DF/DUE) DPR-megkereséseire. Válaszaikból a szakon végzettekre vonatkozólag néhány fontos információt tudtunk meg, amely a végzés évétől (a képzés rövidege miatt) független. Közülük 21 fő (30,4%) nappali tagozatos, míg közel kétharmaduk levelezős hallgatónk volt, s mindössze 15%-uk vett részt államilag támogatott képzésben, jelentős számuk, ahogyan az országos beiskolázásban is költségterítéses hallgatónk volt.

Néhány alapinformáció azon végzettjeinkről, akik válaszoltak a DPR-kérdéseinkre: 31%-uk férfi, 69 %-uk nő; a legidősebb 1967-es születésű, míg a legfiatalabb 1993-as. 53%-uk szakközépiskolában, míg 36%-uk gimnáziumban szerzett középfokú végzettséget; a megkérdezettek édesapjuknak 17%-a, míg az édesanyjuknak mindössze 8%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, azaz zömmel elsőgenerációs értelmiségiek. S mindössze 5%-uknak (3 főnek) a családjában van hasonló szakterületen végzettséget szerzett, vagy szakterületen dolgozó családtagja.

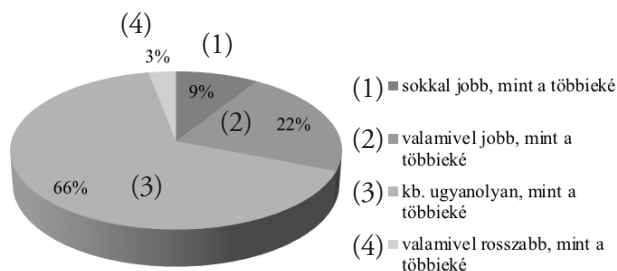
A megkérdezettek többségében átlagosan jó eredményűnek tartották magukat, s jellemzően ettől inkább felfelé mozdult az eloszlásuk – saját bevallásuk szerint.

92. ábra. Átlagosan milyen tanulmányi eredménnyel (osztályzattal) végezte Ön ezt a szakot?



Az előző kérdésre adott válaszoknak rendre megfelelően a Dunaújvárosi Főiskola más szakon tanuló hallgatóihoz képest sajátmagukat jobbra vagy sokkal jobbra értékelték a megkérdezett végzettjeink.

93. ábra. Az ebben az intézményben, ezen a szakon tanuló többi diák tanulmányi eredményéhez képest az Ön tanulmányi eredménye jellemzően jobb, vagy rosszabb?



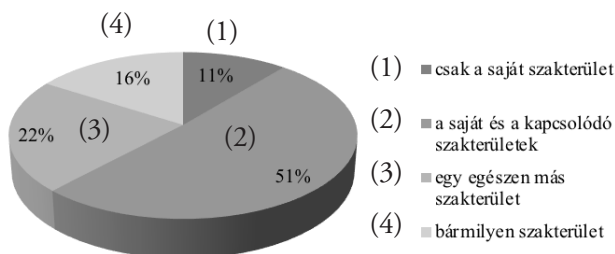
Továbbtanulási terveiket illetően a végzettek felsőfokú szakképzésen és alapképzésen nem, vagy elenyésző létszámban (4–5 fő), míg mesterképzésen 37 fő jelezte továbbtanulási szándékát, ez a megkérdezettek több mint 50%-a volt (53,6%), s az, hogy ez realizálódott – számunkra is ismert a pl. a PTE mesterképzéseinek oktató kollégánk, illetve a záróvizsga bizottságban ülő kollégák visszajelzései alapján. A megkérdezett hallgatók közül 10-en szakirányú továbbképzésben való részvételt terveztek, s 7 fő (10%) jelezte, hogy doktori tanulmányokba is kezdene az andragógiai területen.

Míg képzési előzményekről csak kevesen tudtak beszámolni, mindössze 9 fő válaszolta, hogy korábban más képzési formában és szakon szerzett felsőfokú végzettséget.

A munkavégzésre vonatkozó információk szerint 18 fő nem dolgozott a megkérdezéskor, de 33 fő, azaz 48.5%-uk állandó jellegű és határozatlan időtartamú munkával rendelkezett. Egy másik kérdéssorból pedig az derült ki, hogy a nem dolgozók nagy része (4 fő) jelenleg főfoglalkozású diáknak tekinti magát, vagy olyan főfoglalkozású dolgozónak, aki tanul is (40 fő).

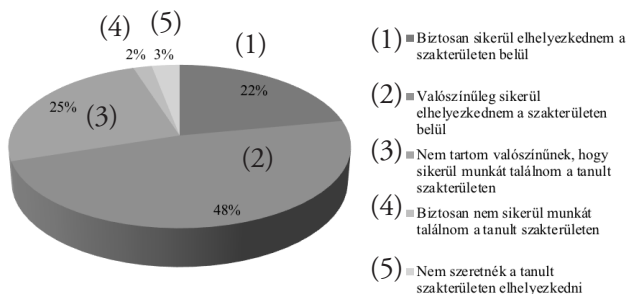
Arra a kérdésre, hogy véleménye szerint milyen szakterületen végzett tanulmányok felelnek meg a legjobban a végzettségüknek megfelelő andragógusi munkának – a megkérdezett „dolgozók” 2/3-os arányban azt felelték, hogy saját szakterületük elsősorban, míg valamivel több, mint 1/3-uk egy egészen más területet választottak válaszaikban.

94. ábra. Véleménye szerint milyen szakterületen végzett tanulmányok felelnek meg a legjobban ennek a munkának?



Ugyanígy vélekedtek a válaszadók a szakterületen való elhelyezkedésről is, azaz 22%-uk biztosra vette, míg 48%-uk valószínűsítette a szakterületen való elhelyezkedést, de közel 30%-uk nem tartotta valószínűleg az elhelyezkedést a végzett területen, míg persze akadt néhány fő, aki nem is kívánt azon a szakterületen elhelyezkedni.

95. ábra. Mennyire tartja valószínűnek a szakterületen belüli elhelyezkedést a szakon szerzett diplomával?



Végül azt is megkérdeztük volt hallgatóinktól, hogy mennyire becsülnék átlagosan a szakjukon végzett frissdiplomások havi nettó átlagkeresetét – erre átlagosan 158 ezer Ft-ot adtak meg, míg havi nettó átlagkeresetként, amellyel frissdiplomásként elégedettek lennének: 192 ezer Ft-ot jelölték meg. Ugyanekkor az országos statisztikák szerint átlagosan bruttó havi 168 ezer forintot lehetett keresni ezzel a diplomával, az országos pályakövetési adatok szerint havonta nettó 125 ezer forintot. (Forrás: Eduline, 2014.)

9.5. ÖSSZEGZÉS

Hallgatóink *belépéskor* elsősorban a diploma megszerzésével és a szakmai ismeretek elsajátításával kapcsolatos eredményeket várták a képzéstől, *a személyes, egyéni fejlődés kevésbé* jelent meg az elvárások között.

Vizsgálatunk során megállapítottuk azonban azt, hogy a képzés befejezése után, még évek múlva is nagy eredménynek tartják, hogy a képzés során:

- *megismerték önmagukat,*
- *javult a problémamegoldó képességük és*
- *a kreativitásuk,*
- *gyarapodott az általános műveltségük,*
- *jártasságot szereztek a szakirodalmi tájékozódásban és kutatásban, és nem utolsósorban*
- *megerősödött bennük az élethosszig tartó tanulás igénye.*

Ezek az eredmények jól mutatják a hozzáadott értéket, amellyel tanulmányaik során gazdagodtak.

Az élethosszig tartó tanulás igénye a megerősödését bizonyítják az alábbi adatok:

- *A megkérdezés időpontjában a megkérdezettek 18,6%-a vett részt felsőfokú képzésben, több, mint a fele a tanulmányaikat folytatónak mesterképzésben, csaknem negyede FOSZK-ban szerzett további végzettséget, de voltak olyanok is, akik szakirányú továbbképzésre iratkoztak be.*
- *A továbbtanulóknál az új képzés témájában 2/3 részüknél kapcsolódott andragógus szakhoz.*
- *A képzés befejezése óta közel 1/3-uk szerzett többségében mester szintű másik diplomát.*
- *A megszerzett végzettségük túlnyomó részt az andragógiához hasonló szakterületről származik.*

A DPR-vizsgálatok alapján is eredményesnek tekinthetjük képzésünket, a hallgatói visszajelzések mind a gyakorlati képzésre vonatkozóan, mind a képzés egészét tekintve azt támasztották alá, hogy a szaknak volt, s összességében lenne létjogosultsága, s a szakemberekre igény van. Az andragógia szak, csakúgy, mint a szakirányokban megjelenő „megszüntette megőrzött” elődzsokok, még ha tovább is élnek más felsőoktatási szakokban – hiányoznak a felsőoktatási palettáról.

10. A MÉRÉS-ÉRTÉKELÉS MESTEREIVÉ VÁLTAK

10.1. TANÁRKÉPZÉS A BOLOGNA-RENDSZER NYOMÁN

A tanárképzés a Bologna-rendszerű képzési struktúrában osztott képzésként jelent meg, ahol az alapképzésre építve lehetett mester szinten diplomát szerezni (Kozma, 2009; Nagy, 2009).

A bolognai rendszerű felsőoktatásban úgy lehetett valaki tanár szakos hallgató, hogy sikeresen felvételizett tanári mesterszakra. Felvételizni pedig csak akkor volt lehetősége, ha a három út valamelyikét már elvégezte, azaz vagy elvégzett korábban egy tanári mesterszakhoz megfelelő bemenetet (a tanári mesterszaknak megfelelő területen minimum 110 kreditet) adó BA- vagy BSc-alapképzést; vagy elvégzett egy tanári mesterszakhoz megfelelő bemenetet adó 120 kredites MA- vagy MSc-mesterszakot; vagy a nem bolognai rendszerben főiskolán vagy egyetemen pedagógusdiplomát szerzett. Ezek hiányában, vagyis akkor, ha nem volt valakinek BA/BSc-, MA/MSc- vagy nem bolognai pedagógusdiplomája, BA/BSc-képzéssel kellett kezdenie.

A bolognai rendszerben tanári mesterszakokon szerezhető tanári diplomáról az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. OM rendelet rendelkezett. Ennek 4. számú mellélete részletezte a tanári mesterszak általános képzési és kimeneti követelményeit.

De hogyan épült fel a tanárképzés? Alapvetően „kétszakos” volt a tanárképzés. A hagyományos közismereti tárgyakhoz kapcsolódó bölcsészet-, természet- és társadalomtudományi tanárképzés esetében általában két szakképzettség kellett; csak a mesteri vagy pedagógusdiplomával érkezők, illetve a művészeti és a szakmai tanári szakképzettséget szerzők végezhetek egyet. A képzésbe való bekapcsolódáshoz szükséges volt az alapképzésben a megfelelő szakon megszerezhető legalább 110 szakos kredit; ez az első tanári mesterszak. Ahhoz, hogy valaki tanári diplomát szerezzen, a tervezett első tanári mesterszakja szerint kellett jelentkeznie és felvételiznie. A második tanári mesterszak kétféle lehetett. Az első típus a közoktatásban tanítható tantárgy, amelyhez a felvételiző rendelkezik egy 50 kredites háttérrel (ez az alapszakos képzés során minorként, vagy utána részképzésként is elvégezhető volt) – ebben az esetben szakmai alkalmassági vizsgát kellett tennie a jelentkezőnek. A második típus olyan második tanárszak, amely az iskolában szükséges tudásra, de nem oktatói munkára készített fel – ekkor sem volt felvételi vizsga. Ez utóbbiak csak második tanári mesterszakként voltak felvehetőek, az előbbihez hasonló 50 kreditnyi előtanulmány-feltétel nélkül (pl. Multikulturális nevelés, Mérés-értékelés stb.¹⁷).

17 lásd bővebben A tanári szakképzettségek képzési és kimeneti követelményei az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményéről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 2010. május 14-i módosításai után.

A főszabály szerint a tanárjelöltnek két szakképzettséget kellett szereznie. A tanárképzés szabályozása ugyanakkor – a kivételeknek szentelt felfokozott figyelem következtében – még ezt a főszabályt sem kristályosan, tisztán és teljesen közérthetően tartalmazta. A kettős végzettség követelménye alól mentesültek a már tanári végzettséggel rendelkezők (így azok, akiknek főiskolai diplomájuk már van), a diszciplináris mesterképzés mellett vagy nyomán tanárságra készülők, illetve a szakmai tanárok számottevő csoportjai. A kompromisszumos szabályozás újszerű eleme volt, hogy a hagyományos tanári szakképzettség megszerzése társulhatott olyan modul elvégzésével, mely az adott tudásanyag idegen nyelven való oktatására készít fel (mint egyfajta európai nyitás), illetve nem szigorúan oktatási feladatok ellátására vonatkozó képesítés megszerzésével (mint a módszertani kultúra gyarapítása céljából pl. tantárgyfejlesztő, vagy játék- és szabadidő-pedagógiai szakképzettség). A reform fékezett jellegét tükrözi, hogy az első fajta modul akkreditálására még kísérlet sem történt, illetve, hogy a második fajta modul kiélezett – ha nem is perdöntő – kritikák céltáblája lett, mint az iskolában nem jól kamatozó és nem is elég elmélyült felkészítés, amely fogalmilag kiri és (az intézmény és a hallgató számára egyaránt) kibúvót jelent a két szakképzettség kívánatos rendszeréből (Hunyady, 2009).

A rendszer a szakpáros képzést részesítette előnyben, de lehetőséget adott a pedagógus diplomával rendelkezők számára, hogy speciális oktatási-nevelési feladatokra felkészülve szerezzenek MA szintű végzettséget, ilyen volt például az andragógus tanár, a tantervfejlesztő tanár, vagy a pedagógiai mérés-értékelés tanára. (15/2006 OM rendelet; Soósne Faragó, 2010; Radnóti–Király, 2012.)

Vizsgálatunk a Dunaújvárosi Egyetem egy ilyen típusú képzésének: a Pedagógiai értékelés és mérés tanára MA képzésnek rövid történetét, és az ott végzett hallgatók elsajátított tudásának, megszerzett képességeinek, készségeinek a szerepét vizsgálja életpályájuk során.

Célunk e vizsgálatban nem a szigorúan, klasszikus értelemben vett pályakövetés, hanem a hallgatók személyes életútjának nyomon követése volt tanulmányaik hasznosulása szempontjából, azaz itt is a hozzáadott értéket kívántuk tetten érni, s itt nemcsak a hallgatók számára megjelenő hozzáadott értékről, hanem az intézmény számára megjelenített hozzáadott értékről is beszélünk: a minőségről, az elégedettségről, az intézményre való visszahatásáról, ahogyan ezek jelenlétét az eddig ismertetett vizsgálatokban is igazolni próbáltuk.

Mindezek nyomán alakítottuk vizsgálatunkat, amelyben egy, a bolognai rendszerű speciális pedagógiai feladatra felkészítő mesterszak végzettjeit, azok szakmai elő- és leginkább utóéletét vizsgáltuk meg (Bacsa-Bán–Cserné Adermann, 2020a, 2020b).

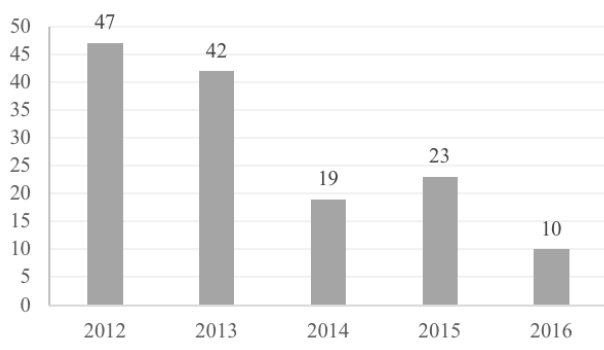
10.2. A VIZSGÁLAT ÉS EREDMÉNYEI

10.2.1. A minta

Vizsgálatunk során alapsokaságunk (N=143 fő) (mintavétel nélküli) teljes megkeresését terveztük, mely a 2012–2017 közötti időszak, a szak szempontjából a teljes képzési idő valamennyi végzett hallgatójára irányult. A kutatás a képzőintézmény adatbázisán alapulva, online önkitöltős kérdőív alkalmazásával történt 2019 tavaszán.

Célunk az volt, hogy feltárjuk az ezen a képzésen végzett hallgatóink szakemberre válásának néhány jelentős állomását ezen a speciális pedagógiai feladatra felkészítő területen, elégedettségüket a képzéssel és az intézménnyel, valamint a választott pályával kapcsolatban.

96. ábra: A Pedagógiai értékelés és mérés tanára MA-képzésbe belépők száma



A hallgatókat a Neptun-rendszer adatnyilvántartása segítségével e-mailen keresztül kerestük meg, ahol online kérdőívünk linkjét kapták meg, ezt támogattuk meg személyes e-mailünkkel és facebook-kampányunkkal. A megkérdezés eredményes volt, a végzett hallgatóink közül 76 fő töltötte ki részben, vagy teljesen kérdőívünket, ez 53%-os megkérdezést jelent. A kérdőívi kérdések feldolgozásánál azonban nem mindig egyik esetében jelenti az 50%-os kitöltöttséget, így a válaszadók számát minden esetben jelezzük a feldolgozás során.

10.2.2. Hipotéziseink

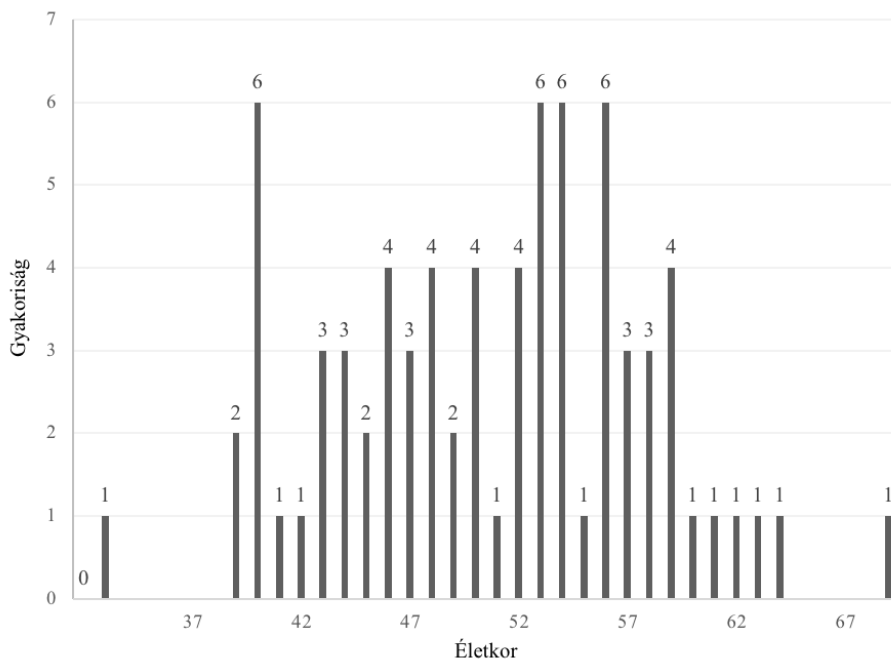
Felmérésünk során feltételeztük, hogy általános elégedettségüknek adnak hangot az egyetem képzésével kapcsolatban, és véleményeikben kifejeződik, hogy a képzés során maximálisan felkészültek a szakma gyakorlására. Hipotézisként állítottuk azt is, hogy elhivatottságuk pályájuk iránt a diplomaszerezés után fokozódott, vagy legalább is változatlan maradt. Vizsgáltuk azt is, hogy pedagógus életpályájukat mennyiben befolyásolta az új diploma (Bacsa-Bán–Cserné Adermann, 2020a, 2020b).

10.2.3. Alapadatok

Az alapsokaság (N=142) nemek szerinti megoszlása: 11,26 % férfi, 88,74% nő.

Életkori megoszlásunkat tekintve 33 és 69 év közöttiek, többségük 50 év feletti, átlagéletkoruk: 50,68 év.

97. ábra. A válaszadók életkori megoszlása



A felmérésben résztvevők végzettségüket, az életkoruknak megfelelően 1979 és 2016 közötti időszakban szerezték. A megkérdezettek között jelentős számban vannak, akik tanítóképző intézményben végeztek (18 fő), ugyanennyien tanárképző főiskolára jártak.

Válaszadóink többsége tanítói, műszaki szakoktatói, mérnöktanári diplomával rendelkezik, s ennek fényében a mester szintű tanári végzettség megszerzése értékesebb számukra, mint a hagyományos tanári végzettséggel rendelkezők esetén. (N=68)

Válaszadóink többdiplomásak, 2. diplomával 58 fő, 3. diplomával 42 fő rendelkezik. 25%-uk a Pedagógiai értékelés és mérés tanára MA-szak elvégzése közben egyéb felsőfokú képzettséget is szerzett.

Néhányan közülük akár többet is megjelöltek, főként: pedagógus szakvizsgát szereztek. A megkérdezéskor 8 fő, azaz 10,67%-uk vett részt felsőfokú képzésben, közülük 3 fő volt PhD-hallgató.

Továbbtanulási szándék 31 főnél jelent meg, közülük 16 fő a DUE-n tanulna tovább, valamely szakon, s a részleteiket vizsgálva megtudtuk, hogy ez főként munkájukhoz kapcsolódik. Megkérdezettjeink fő munkaerő-piaci státusza alkalmazott volt, közel 10%-uk vállalkozó. Többségük beosztott diplomás foglalkozásának vallotta magát, de egyharmaduk vezetői státuszt is betöltött.

Arra a kérdésre, hogy a képzés elvégzésekor milyen munkahelyen/munkahelyeken dolgoztak majd amegkérdezéskori munkahelyük mi, a következő választ kaptuk. Jól láthatóan iskolában dolgoznak elsősorban, de az elmúlt években megnőtt az egyéb munkahelyek jelentősége: pl. vállalkozások vagy egyéb vállalatok.

32. táblázat. A megkérdezettek munkahelye a képzés elvégzésekor és a megkérdezés időpontjában

Munkahelye	a képzés elvégzésekor	jelenleg
iskola vagy oktatási intézmény	63	54
szakmai szolgáltató intézmény (nevelési tanácsadó)	0	0
felnőttképzési intézmény	9	10
Egyéb:	5	10

Arra a kérdésre válaszolva, hogy változott-e munkahelye a képzés elvégzése után vagy annak következtében? – a megkérdezettek közül 15-en választották azt, hogy igen, változott. Az okokat tekintve, első helyeken szerepelt a költözés-lakóhelyváltozás, de a szak új lehetőséget is teremtett néhányuk esetében.

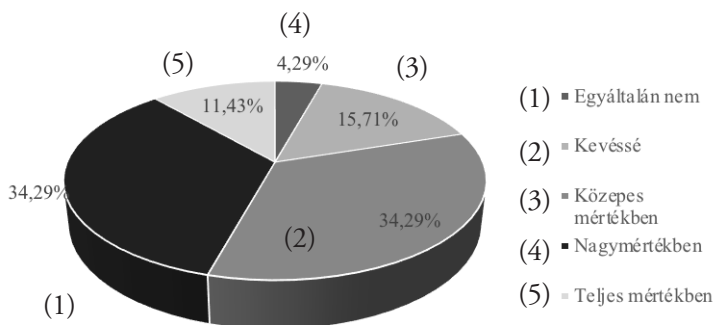
Foglalkozásuk pontos megnevezését kértük tőlük. A megkérdezettek nagyszámban voltak általános iskolai tanítók, tanárok, gyógypedagógusok; gyógypedagógiai tanárok szép számmal, de többen intézményvezetők vagy helyettesek is. Néhányan felnőttképzésben dolgoztak.

10.2.4. Tanulmányok hasznosítása

Munkájukban igen nagy számban közel 46%-ban teljes vagy nagy mértékben használták a megszerzett ismereteiket, amely számunkra, a képző intézmény számára igen fontos. (N=70)

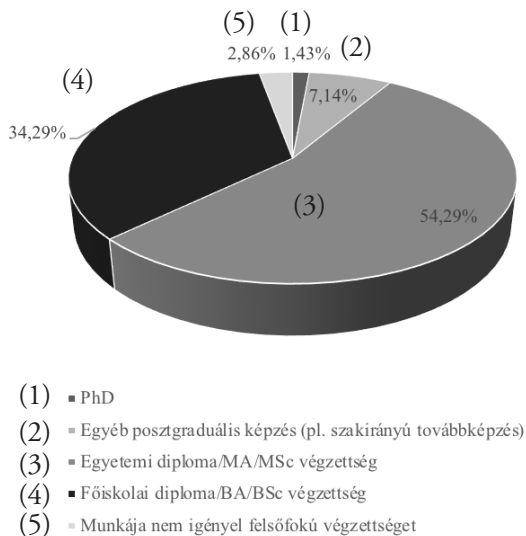
Munkájuknak legjobban az egyetemi végzettség felelt meg.

98. ábra. Tanulmányok hasznosítása



Munkájukhoz úgy érezték, hogy legjobban az egyetemi végzettség felelne meg, míg nagyon kevesen gondolták, hogy ettől magasabb vagy akár diploma nélkül is be-tölthető lenne munkakörük.

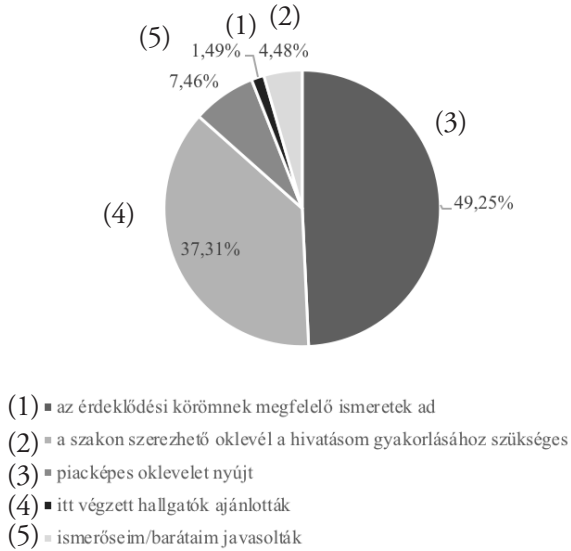
99. ábra. Munkájuknak megfelelő végzettség/képztség



Végzettsége megszerzése előtt (felsőfokú tanulmányai közben, vagy azelőtt) vég-zett-e tanulmányaihoz kapcsolódó (szakmai) munkát a pedagógiai mérés-értékelés te-rületén? – kérdeztük meg volt hallgatóinktól, amelyre 68%-ban igennel válaszoltak, azaz a mérés-értékelési képzés választása tudatos volt részükről.

A szak választásának indokai között is e szempontokat találtuk meg elsőként, azaz az érdeklődési kört és a szakon szerezhető oklevél szükségességét.

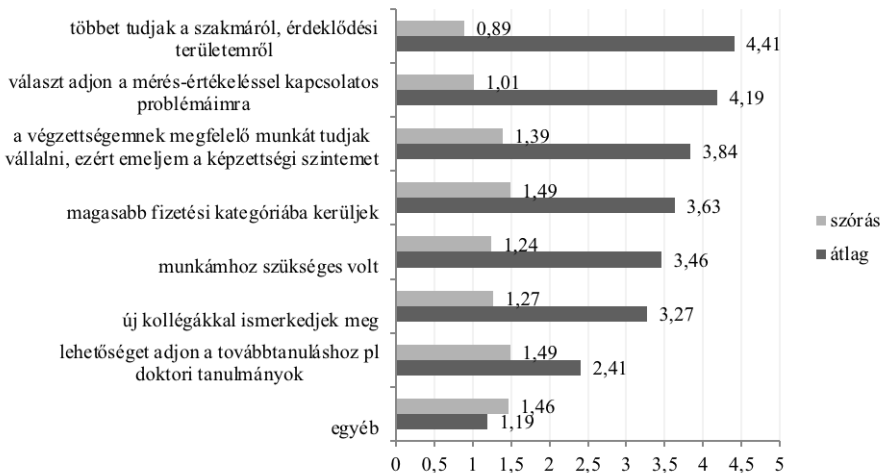
100. ábra. A képzés választásának indokai



10.2.5. Képzési elvárások – képzéssel való elégedettség

A következőkben arra kerestük a választ, hogy a megkérdezettek mit vártak a képzéstől leginkább. Ezt egy 1–5-ig terjedő skálán adhatták meg ahol az 1- egyáltalán nem jellemző, míg az 5 - teljes mértékben jellemző kategóriákat jelentette.

101. ábra. Képzési elvárások



Jól láthatóan (101. ábra) leginkább a szakmai tudásért, a mérés-értékeléssel kapcsolatos problémák megoldásának segítéséért választották a kollégák a képzést, ebben a szórásértékek alapján láthatóan egyet is értettek, míg legkevésbé a tovább tanulmányok előkészítése vagy a más, új kollégákkal való megismerkedés volt fontos számukra.

Faktoranalízisre adott lehetőséget a kérdés, amelynek során 4 csoport rajzolódott ki élesen a képzési elvárások között (33. táblázat). – Ez a 4 csoport az alábbi címkékkel látható el: 1. szükségesség; 2. végzettségnek megfelelő állás; 3. szakma, mérés-értékelés; 4. fizetés.

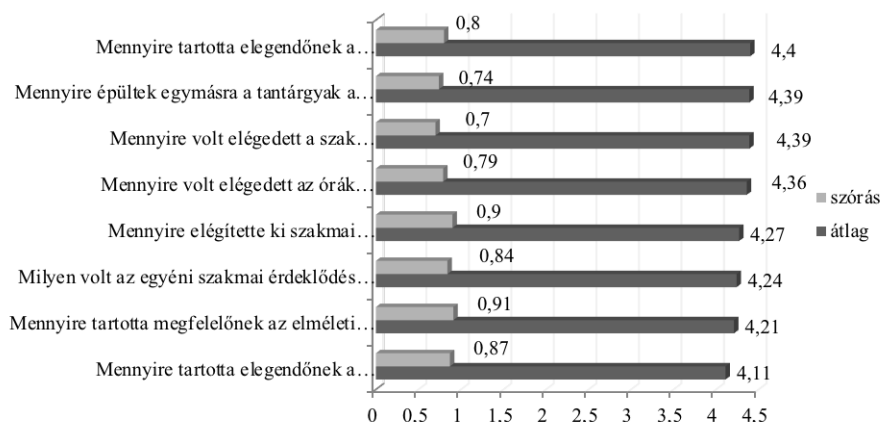
33. táblázat. A képzési elvárások faktoranalízise

	Komponens			
	1	2	3	4
Munkámhoz szükséges volt	0,835			
Új kollégákkal ismerkedjek meg		0,717		
A végzettségemnek megfelelő munkát tudjak vállalni, ezért emeljem a képzettségi szintemet		0,709		
Választ adjon a mérés-értékeléssel kapcsolatos problémáimra			0,633	
Többet tudjak a szakmáról, érdeklődési területemről			0,625	
Lehetőséget adjon a továbbtanuláshoz pl. Doktori tanulmányok			0,608	
Magasabb fizetési kategóriába kerüljek				0,552

A továbbiakban a képzéssel való elégedettségükre voltunk kíváncsiak. Egy 1–5-ig terjedő skála mentén válaszolták meg kérdéseinket, ahol az 1 - egyáltalán nem, míg az 5 - teljes mértékben jelentett.

Jól érzékelhető volt (102. ábra), hogy összességében nagyon szép értékelést kaptunk volt hallgatóinktól képzésünkre, minden érték 4,00 feletti; leginkább az elméleti ismeretekkel, a tárgyak egymásra épülésével, a szakon található tárgyakkal és a megtartott órák színvonalával voltak megelégedve; a gyakorlatiasság, a gyakorlati ismeretek mennyisége és minősége volt a legkevésbé magasra értékelt, de a 4,11-es értékével, az is jónak mondható.

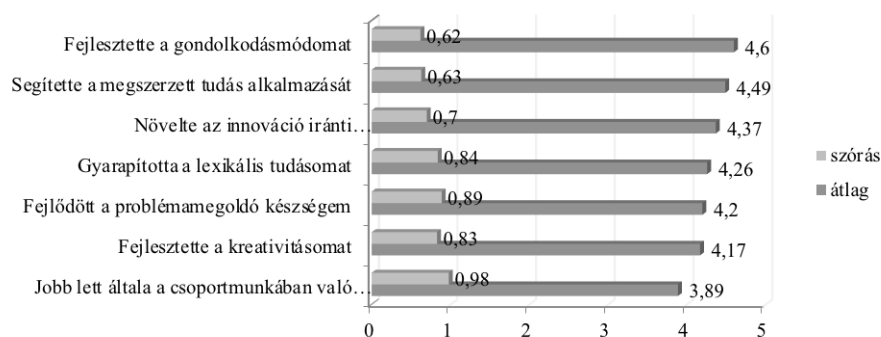
102. ábra. Képzési elégedettség



Összességében elmondhatjuk, hogy az elégedettségek együtt jártak, a faktoranalízis sem hozott pontosabb eredményt, de a munkájukban a megkérdezéskor mérés-értékelési feladatokat végzők a tantervvel voltak nagyon elégedettek!

A következőkben egy hozzárendelt skálán kértük, hogy ítélik meg, hogy mennyire fejlesztette a képességeiket a Pedagógiai mérés-értékelés képzés. Leginkább a gondolkodásmódjukat fejlesztette, valamint segítette a tudás alkalmazását, míg legkevésbé a csoportmunkában fejlődtek (103. ábra). Ezek a hozzáadott értékek igen jó kifejezői vizsgálatunknak.

103. ábra. A képzés képességfejlesztő hatása



A kérdés itt is lehetőséget adott arra, hogy faktoranalízisnek is alá vessük a válszaikat, amely során a táblázatban (34. táblázat) jól látható két csoport körvonalazódott, az egyik: a tudás-lexikális ismeretek, azaz a kognitív képességek csoportját jelentik, míg a másik csoportban inkább a kutatói készségek a kreativitás, innováció és problémamegoldás kerültek.

34. táblázat. A képzés képességfejlesztő hatásának faktoranalízise

	Komponens	
	1	2
Fejlesztette a gondolkodásmódot		0,606
Gyarapította a lexikális tudásomat		0,299
Segítette a megszerzett tudás alkalmazását		0,448
Jobb lett általa a csoportmunkában való részvételem	0,843	
Fejlesztette a kreativitásomat	0,818	
Növelte az innováció iránti fogékonyságomat, fejlesztette az innovációs készségemet	0,795	
Fejlődött a problémamegoldó készségem	0,760	

Számunkra az is fontos volt, hogy tudnak-e még említeni más, az előző felsorolásban nem szereplő képességeket, amelyek fejlődtek a tanulmányaik során. A volt hallgatóink által említetteket a következő csoportok mentén tudjuk jól összefoglalni:

- Mérés-értékelési feladatok, adatok feldolgozása, gyakorlatban használható tudás;
- Pedagógiai folyamatok tervezése, szervezése, rendszerben való gondolkodás;
- Érdeklődési kör, látókör bővítése, nyitottság;
- Számítógépes ismeretek, IKT-eszközök, digitális technika alkalmazása;
- Komplex gondolkodás, problémamegoldó képesség, konstruktivitás;
- Szociális érzékenység, tolerancia, személyes és társas kompetenciák.

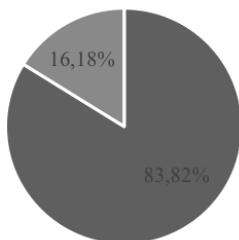
Ahogy egy hallgatónk fogalmazott: „Rádöbrentett a pedagógiai mérések fontosságára, gyakorlati hasznára, módszertani segítséget adott az iskolai mérések pontosabb, szakszerűbb elvégzéséhez. Megismertem és megkedveltem a statisztikai alapismereteket, számítógépes kompetenciám, előadókészségem is fejlődött a tanulmányok elvégzése alatt.”

10.2.6. Elmélet – gyakorlat

A megkérdezettek szerint 83,82%-ban a szak megfelelő elméleti, míg 70,59%-uk szerint megfelelő gyakorlati ismereteket nyújt. A kettő egymáshoz való viszonyában megállapíthattuk, hogy korreláltak egymással ($r=0,628$).

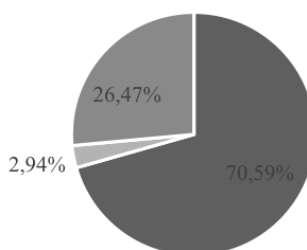
104–105. ábra. Az elméleti–gyakorlati ismeretek megfelelősége

A szak megfelelő elméleti ismeretek nyújt a szakma sikeres gyakorlásához?



■ igen ■ nem

A szak megfelelő gyakorlati ismeretek nyújt a szakma sikeres gyakorlásához?



■ igen ■ nem ■ részben

10.2.7. Hiányok – Gyengeségek – Erősségek

Igyekeztünk vizsgálatunkban feltárni mindazokat a területeket, amelyeket volt hallgatóink hiányosnak tartanak, de a képzés gyengeségei mellett az erősségeire is fókuszáltunk.

Hiányosnak ítélték a számítógépes adatfeldolgozás, statisztikai ismeretek, informatika, spss-program, digitális technika területeire fordított időt, s főként ezek nagyszámú begyakorlását; ahogyan ezt meg is fogalmazták saját szavaikkal: „*Elegendő ismereteket nyújtott a képzés, bár szívesen tanultam volna még több technikát a mérések eredményeinek feldolgozása és kiértékelése témakörben.*”

A képzés legfőbb erősségének az ott oktató kollégákat, tanárokat tartották, de jelentős számban említették a légkört, a hozzáállást, a szemléletet, egyikük „meleg, korlátozó attitűd”-ként titulálta azt. Többen kiemelték az elméleti alapok, elméleti ismeretek fontosságát, azt, hogy kérdéseikre mindig választ kaptak. A tudás, az ismeretek korszerűsége és a csoportmunka is többek által említésre került.

Hogyan érezték magukat a képzés során? – tettük felé kérdésként volt hallgatóinknak, szinte egybehangzóan válaszolták, hogy jól, nagyon jól, kiválóan, kellemesen, csodálatos volt, élveztem. Ahogyan mondatokba öntötték: „*Nagyon jól éreztem magam, a kapcsolati tőke, amit a képzés során megszereztem, a mai napig hasznosul.*” „*Jól éreztem magamat, teljesíthető volt a követelmény, a tananyag munkámban hasznosítható és tovább bővíthető is érdeklődésem szerint.*” „*Motivált hallgatótársak és oktatók között jó volt tanulni.*” „*Szerettem a gondolkodásra késztetést, a csapatmunka fontosságát.*” „*A tanárok felkészültek voltak, kollégaként kezeltek bennünket. Szerettem oda járni.*” „*Azt kaptam, amire számítottam.*” „*Jó közösség, támogató légkör, aktuális, napra kész tudást kaptam.*”

Számunkra fontos kérdés volt, hogy megtudjuk a képzés hogyan hasznosult személyes életükben, azaz tanulmányaik nyomán sikerült-e előrelépniük. Válaszaikból megtudtuk, hogy 42%-uk előrelépett. Mégpedig a következő területeken: Mérés-

értékelés munkaközösség vezetőjeként, Mérés-értékelés szaktanácsadó mesterpedagógussá vált, intézményvezető lett, Magasabb fizetési kategóriába került, Mérés-értékeléssel kapcsolatos munkákat kapott, Tankönyvbírálati feladatokra, előadások tartására kérték fel szakértőként vagy sikeresen munkahelyet váltott. Megfogalmazásaikban:

„Szaktanácsadó vagyok a ...POK-nál, mérés-értékelés szakterületen, rendszeresen tartok DIFER-képzést pedagógusoknak.” „A szakvizsgával mesterpedagógus minősítést szereztem, jelenleg pedagógiai-szakmai ellenőrzést és pedagógusminősítést is végzek a tanítói munkám mellett. Nagyon hasznosnak érzem ezzel a munkával járó „kitekintéseket” valamint szakmailag is felkészülten tart.” „Mertem jelentkezni, majd elvégezni a szaktanácsadói, majd a szakértői tanfolyamot. Azóta abban is dolgozom.”

Voltak olyan válaszok is, amelyek nem erről tanúskodnak, a képzés, a 2. tanári MA-képzések többek számára nem hozta a szakmai előmenetelükben, s főként a fizetési kategóriában való előrelépést. *„Máig sem értem, miért akkreditáltak olyan képzést, melyet a szakma irányítása nem ismer el MA-végzettségnek.”*

Ezt a szakirodalomból is ismerjük, s tudjuk, hogy problémás, néhány példa arra, hogy ez mennyire lehet kérdéses terület.¹⁸

- Matematika-kémia szakos főiskolai szintű diplomával rendelkező tanár kolléga meg szerzi a *„Mérés-értékelés mestertanár” diplomát*. A munkáltató korrekt módon dönthet úgy, hogy ez a szakképzettség nem feltétlenül szükséges a kinevezésben szereplő munkakör ellátásához. Még akkor sem, ha a kolléga rendszeresen részt vesz az iskolai statisztikák elkészítésében, az iskolai mérések elemzésében. Ő ugyanis mat-kémia szakos tanári munkakörbe van kinevezve.
- *Az előző példában szereplő tanár kollégának intézményvezetői vagy intézményvezető-helyettesi megbízása van.* A munkáltató ebben az esetben – véleményem szerint – bátran dönthet úgy, hogy a mérés-értékelés mestertanári végzettséget elfogadja a munkakör ellátásához szükséges szakképzettségként, azaz a vezető kollégát a korábbi F-ből (véltetően inkább G-ből) H-ba (véltetően inkább I-be) sorolja át.

E kérdéskört két további kérdéssel is kutattuk, az egyik arra irányult, hogy volt hallgatóink hogyan érzik, a képzésnek volt-e szerepe a pedagógus életpálya modellben való előrelépésben.

Az igennel válaszolók szerint a portfólió elkészítésében és a szakvizsga, amit az MA-képzés után szintén a mérés-értékelés területén szerzett többségük, nagy szerepet játszott az előrelépésben, a mesterfokozatba való belépésben sokuk számára. Ahogyan ők fogalmazták: *„Feltétlenül. A ped. II. fokozatért írt portfólióban, majd a mesterpedagógusi fokozatért készített mesterprogramban is alkalmaztam a tanultakat.” „Ennek a képzettségnek köszönhetően végzek mérés-értékelés szaktanácsadást (sajnos a fizetési fokozatban viszont nem ismerik el az egyetemi végzettséget, de a megbízást folyamatosan kapom az OH-tól).” „Igen, mert ez az összes diplomám, szakmai fejlődésem megkoronázása volt.”*

¹⁸ https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/a-mesterkepzes-titkai.html

Néhányuk számára nem volt szerepe, vagy mert már közel álltak a nyugdíjhoz, vagy más területen dolgoztak, vagy sajnos a fent ismertetett okok miatt, mert nem ismerték el végzettségüket.

Saját szavaikkal: „*Nem volt. Már nem kellett portfóliót írnom. A végzettséget sajnos nem ismerték el.*” „*Nem volt! De a feladatot megkaptam. Azóta rendszeresen végzem a kompetenciaelemzéseket az iskolában és minden ilyen jellegű feladat megtalál. Természetesen mindezt az alapfizetésemért.*” „*Nem, mert nem ilyen területen dolgozom.*” „*A munkakörömben nem feltétel a pedagógus-életpálya modellben való előrelépés.*”

A másik, szintén ide kapcsolódó kérdés az volt, hogy jelentett-e valami problémát, konfliktust az új diploma a munkahelyén, besorolásában? Az igennel válaszolók indokai a következők voltak: „A besorolásomnál kb. 2 hónapig okozott problémát – a munkáltatóm a főiskolai képzésemet is elegendőnek tartotta és szerintem az új képzésemet nem tudnám alkalmazni – de a munkajogásznak írt beadványom meggyőzte az ellenkezőjéről, ezért visszamenőlegesen helyesen besoroltak.” „A tankerület hezitált a fizetésemelésnél, de végül megkaptam.” „A Munkaügyi bíróság sem ismerte el egyetemi végzettségnek.” „Igen, hiszen nem ismerték el. Semmit nem jelentett az előrelépésemben.”

Míg a nemmel válaszolók szerint: „A munkahelyemen mindenki örült a másik sikerének, előrelépésének.” „Nagyon rendes volt a főnököm, azonnal megkaptam a végzettségem szerinti besorolást.” „Nem volt probléma, örültek a társaim, hogy kérdéseikkel hozzám fordulhatnak.”

S végül szakmai munkájukra vonatkozóan arról gyűjtöttünk információt, hogy kaptak-e a Pedagógiai mérés-értékelés diploma megszerzése után ehhez kapcsolódó feladatot, megbízást. Örömről számoltunk be, hogy többségük igen: intézményi mérésekben vesznek részt, kompetenciamérések mérési koordinátorai, tankönyvi lektori feladatokat látnak el, beszámolókat, tanulmányok mérési szakértői, előadásokat tartanak a témában, szaktanácsadással, szakmai képzéssel foglalkoznak, vagy projektekből végeznek mérés-értékelési feladatokat, pl. mérőeszközök készítésével, bírálatával kapcsolatban. Nagy örömről számoltunk be az is, hogy többen beszámoltak arról, hogy intézményi szinten hoztak létre mérés-értékelési csoportokat, valamint több tankerületben is, pl. a dunai régió tankerületben a mérés-értékelési csoport szinte kizárólag volt hallgatóinkból áll.

Akik konkrét feladatot nem kaptak, azok elenyésző számban voltak a megkeresettek körében, s a következőket mondták el: „*Nem kaptam, de a saját tesztet azóta is alkalmazom.*” „*Nem kaptam, illetve nem kerestem annak a lehetőségét, hogy pl. mérés és értékelés területen jelentkezzem szaktanácsadónak.*” „*Sajnos az iskolánk vezetése nem használja ki ezt a képzettségem, pedig többször ajánlottam magam ez ügyben!*”

10.3. ÖSSZEFOGLALÁS

A vizsgálatunk legfontosabb konklúziójaként elmondhatjuk, hogy volt hallgatóink megszerzett tudása több területen hasznosult: sokan maradtak a pályán és jól hasznosították az ismereteket, kaptak az új végzettségükkel kapcsolatos szakmai feladatot, szükségesnek tartották azokat a szakmai kompetenciákat, amelyeket pedagógus pályájukhoz az MA képzés hozzatett. Többen szakmai pályájukon előreléptek vele, nem az életpályamodellben vagy nemcsak abban, hanem szakértőként, projektek résztvevőjeként, felkért szakmai feladatok ellátójaként.

A mesterfokozatnak megfelelő, és elvárt magasabb (bér)kategóriába lépés többeknek nem sikerült, mivel a döntéshozók úgy ítélték meg, hogy nincs szükségük ilyen kompetenciára.

Összességében képzésünk eredményességéről mérleget vontunk, hallgatóink bevalásáról színes és a pedagógusképzés számára jól hasznosítható ismereteket szereztünk (Bacsa-Bán–Cserné Adermann, 2020a, 2020b).

11. A KÖTET ÖSSZEGZÉSE



11. A KÖTET ÖSSZEGZÉSE

Amint a sokféle és sokszínű vizsgálatunkból, elemzésünkől látható volt, célunk e vizsgálatokkal nem elsődlegesen a pályakövetés volt, hanem minden esetben a hallgatók személyes életútjának nyomon követése a bejutás–bennmaradás–lemorzsolódás mezőjében, csakúgy, mint tanulmányaik hasznosulása szempontjából, a felsőoktatási eredményesség, a képességfejlesztés és az intézményi hozzáadott értékek klasszikus elmélete alapján.

Valamennyi vizsgálat esetén feltételeztük, hogy megkérdozettjeink: oktatóink, hallgatóink, végzettjeink általános elégedettségüknek adnak hangot az intézménnyel, az intézmény képzésével, saját képességfejlődésükkel, az intézmény hozzáadott értékével kapcsolatban; amennyiben nem, megjelölik számunkra a kritikus pontokat, a fejlesztendő területeket, azaz úgy értékelhetjük, hogy a hozzáadott értéket a személyes életútjuk mentén tudjuk megítélni nem a gazdasági és társadalmi hozzáadott érték kategóriái mentén. Bízunk abban, hogy véleményeikben kifejeződik az, hogy a képzés során mennyire készültek fel a szakma gyakorlására, s a pályájuk iránti elhivatottság mely fokán állnak, azaz szakmai szocializációjuk eredményes volt-e. Tettük ezt akkor is, amikor nem egy-egy konkrét képzés, annak bevétele volt a vizsgálat tárgya, hanem az olyan aktuális jelenkori problémák: mint az online oktatás megítélése; vagy olyan, az egész felsőoktatás szféráját átható kérdések, mint a lemorzsolódás témaköre.

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy feltételezéseinket alátámasztották az eredmények, amiből arra következtethetünk, hogy az intézményben eredményes munka folyt a vizsgált időszakban. Visszatérve az elméletek körében megfogalmazottakra, amelyben a felsőoktatást szolgáltatásként definiáltunk, ahol az eredmények létrejötte a két fél közös erőfeszítését feltételezi. Ugyanakkor szem előtt tartva azt is, hogy az idő és a két fél nem feltétlenül azonos érdeke a folyamatban, jelentős minőség-ingadozás is eredményezhet, s ezért a hozzáadott értéket sem tekinthetjük egyenszilárdságúnak.

A Braxmair (2012) által létrehozott modell kiinduló tételeit bizonyítottan látjuk a bemutatott vizsgálatok sorában:

1. *„A felsőoktatási intézmények szolgáltatási tevékenysége a hallgatók fejlődéséhez vezet, amely értéknövekedést holisztikus értelemben kell megközelítünk.”* (Braxmair, 2012: 24.) Az ismertetett 11 vizsgálat többsége az értéknövekedést igyekezett igazolni, különösen az output oldal felméréseit tekintve, ugyanakkor mindvégig az egész rendszer felől kívántuk ezeket értelmezni.
2. *„A holisztikus megközelítés alapján az értéknövekedés nem csupán a tudás növekedését jelenti, hanem komplex, többdimenziós megközelítést igényel: jelenti a szocializáció olyan területeit is, mint a tanulmányi és közösségi életben való aktív részvétel, a kulturális és egyéb szolgáltatási lehetőségek igénybevétele, a kapcsolati hálók kiépítése, az értékrend, a követett normák formálódása.”* (Braxmair, 2012: 24.) Ezen tudásnövekedést különösen az Andragógia BA és Pedagógiai mérés-értékelés tanár MA-szakos hallgatóink

körében végzett vizsgálatok során tartottuk szem előtt és igyekeztünk bemutatni. A Dunaújvárosi Egyetemen azonban ez tágabb környezetben is értelmezhető, s a DPR-vizsgálataink során külön vizsgálati szempontnak tekintettük mindig azt a hagyományörző közeget, amely a „Selmeci diákhagyományok”-on alapulva összetartja a „DUE-család” alumni szervezetét és erősíti az intézményünk hozzáadottérték-növelő tényezőit.

3. *„A felsőoktatási tevékenység hatékonysága egyaránt függ a hallgatókat leíró egyéni és társadalmi jellemzőktől és az intézmény karakterisztikáitól.”* (Braxmair, 2012: 24.) Az intézmény vizsgálataiban kiindulópontnak tekintjük sajátos helyzetünket, amely a társadalmi-földrajzi tényezők mellett meghatározóan a gazdasági viszonyokat is jelenti, csakúgy, mint hallgatóink „elsőgenerációs” jellegét, a sajátos ipari környezetet, a főiskolai múltat, az infrastrukturális adottságokat és a családias légkört is megtestesítve.
4. *„A hozzáadott érték két szereplő, a hallgató és az intézmény közös tevékenységének eredménye. Mindkét fél fejlődésének alapja egy olyan folyamat, mely során a hallgatók és az intézmény közötti interakciók jellegének, minőségének, intenzitásának és hosszának kiemelt szerepe van. Minél több területen képes az intézmény fejlődési lehetőségeket biztosítani, továbbá minél nagyobb az együttműködési készség a hallgató és az intézmény között, annál nagyobb lesz a hozzáadott érték.”* (Braxmair, 2012: 24.) Ezen tényező valamennyi vizsgálatunkat áthatja, de legjobban a lemorzsolódás terén tett, s más felsőoktatási intézmények és a fenntartó által is elismert munkánkat jeleníti meg markánsan. És az elmúlt évek folyamán kialakított online oktatási rendszerünket, amely egy most formálódó e-DUE-konceptióban ölt testet, s amelynek alapjaihoz az online oktatáshoz sorolható vizsgálataink jelentősen hozzájárultak.
5. *„Minél nagyobb a befektetés a két fél részéről, annál nagyobb lesz a megtérülés mindkettejük számára.”* (Braxmair, 2012: 24.) Ezen feltételezés is leginkább az output vizsgálatokban mutatkozott meg elsősorban, azonban a reziliencia vagy a lemorzsolódás tekintetében is legalább annyira erőteljesen jelen volt, mint pl. a felsőfokú szakképzést vagy a pedagógiaiaszisztens-képzést megítélő vizsgálatainkban.
6. *„A hosszú szolgáltatási folyamatban a minőség jelentősen ingadozik, gyakran változik annak megítélése a két fél szempontjából.”* (Braxmair, 2012: 24.) A 11 ismertetett vizsgálat valójában ezt példázza az ingadozó hallgatói-intézményi megítélés tekintetében; a hozzáadott érték, annak nagyságrendjének megítélése mennyire változó és nehezen tetten érhető, vagy objektíven meghatározható fogalom, mindazonáltal elengedhetetlen a mérése ahhoz, hogy a felsőoktatási intézményeket el tudjuk helyezni a szféra egészében.
7. *„Az erőfeszítések minőségi kimenete csak hosszútávon értelmezhető.”* (Braxmair, 2012: 24.) A vizsgálatokkal azt is kívántuk érzékeltetni, hogy egy-egy kiragadott, egymástól elhatárolt mérés nem tud elegendő alapot szolgáltatni egy intézmény, egy képzés, egy oktatási folyamat hozzáadott értékének értelmezéséhez, csak több láncszem együttese tudja azt a teljes láncolatot létrehozni, amely a felsőoktatási intézmény hozzáadott értékét testesíti meg, s ebben a láncban is vannak szebben csiszolt szemek, ahogyan kevésbé kidolgozott részletek is; viszont az egész csak együtt alkalmas bármilyen szakmai következtetés kialakítására.

8. „*A hozzáadott érték megítélése visszahat a szolgáltatási folyamat bemeneti oldalára.*” (Braxmair, 2012: 24.) Az intézmény bemeneti oldala sohasem tud elhatárolódni a hozzáadott értéktől, hiszen a belépő hallgatók, oktatók, az intézmény adottságai nemcsak visszahatnak, hanem folyamatosan alakítják, s akár már a belépéskor determinálhatják a hozzáadott érték nagyságrendjét. A magyar oktatási rendszer a közoktatás területén különösen nehezen tud elszakadni az egyenlőtlenségek újratermelődésétől, a felsőoktatás tömegesedése, a diplomás számarányok növelése azonban egy olyan folyamatot jelent, amely ennek elszakadását, vagy leépítését már alapfeladatként határozza meg, lásd, lemorzsolódás vagy online oktatásbeli egyenlőtlenségi szituációk felszámolása. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról, hogy a felsőoktatás elitista jellege mindmáig megőrződik bizonyos szakterületeken. Ennek meghatározása már pozicionálja magukat az intézményeket is, s jelentősen valószínűsíti az adott intézmény hozzáadott értékben betöltött szerepét is. A felsőoktatás egészében különösen jelentős lehet ennek a fogalomnak az egységes vizsgálata és elemzési kereteinek kialakítása.

A kötetben bemutatott vizsgálatainkban törekedtünk illusztrálni mindazt, amit a hozzáadott érték csomópontjaiban (bemenet, folyamat, kimenet) eddig mértünk, információt szolgáltatni a hallgatók belépésétől, a bennmaradást erősítő folyamatokon át a hallgatók visszatekintéséig. Szem előtt tartva mindkét oldal: hallgatói és intézményi szempontjait, látni képzéseink hasznosulását és hasznosítását; és mérleget vonva abban a tekintetben, hogy az intézmény képzéseiben résztvevő és azt sikeresen teljesítő többszáz hallgató életpályájához milyen hozzájárulást adott az intézmény és a hallgató a közös munka során. Hiszen, ahogyan azt többször megfogalmaztuk az elméletek során, a hozzáadott érték a két fél közös folyamatán alapul.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aldridge, S.–Rowley, J. (1998): Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education Vol. 6.* (4.) Pp. 197–204.
- Andragógia gyakorlatok <http://www.duf.hu/2012/andragogia-gyakorlatok> [Letöltés ideje: 2012. július 10.]
- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Bácsa-Bán Anetta–Németh István Péter (2016): A HASIT *DUE projekt*. Dunaújváros: DUE Press.
- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Bácsa-Bán Anetta–Németh István Péter (Szerk.) (2016): *Képzők képzése*. Dunaújváros: DUE Press.
- Antal Zsófia (2011): Felsőoktatási expanzió és foglalkoztathatóság: vizsgálat hallgatói oldalról, http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/03/24406_18_felsooktatasi_expanzio_antal_zsofia.pdf [Letöltés ideje: 2012. július 10.]
- Arambewela, R.–Hall, J.–Zuhair, S. (2005): Postgraduate International Students from Asia: Factors Influencing Satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education Vol. 15.*, (2.) Pp. 105–127.
- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Az iskola története: http://rosti.sulinet.hu/?page_id=23 [Letöltés: 2014. november 22.]
- Bácsa-Bán Anetta–Cserné Adermann Gizella (2020a): They became masters of pedagogical measurement and evaluation: A mérés-értékelés mestereivé váltak In: András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (Eds.): *East-West Cohesion IV.: Strategical study volumes Subotica*, Szerbia: Čikoš Group. Pp. 187–202.
- Bácsa-Bán Anetta–Cserné Adermann Gizella (2020b): Hozzáadott értékek az andragógusok képzésében a Dunaújvárosi Egyetemen In: Csuka Dalma (Szerk.): *Tanulás–Tudás–Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai – 16.* MELLearN Lifelong Learning Konferencia Absztrakt Kötet Pécs.
- Bácsa-Bán Anetta–Juhász Ibolya (2012): *A Dunaújvárosi Főiskola 2011-es DPR-kutatásainak összefoglalója*, Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola.
- Bácsa-Bán Anetta (2015a): A pedagógiairasszisztens-képzésen végzett tanulók pályakövetése. Pp. 147–163. In: Cserné Adermann Gizella (Szerk.): *Pedhalo.duf*. Dunaújváros: DUF Press.
- Bácsa-Bán Anetta (2015b): Egy képzés margójára – andragógia szak a Dunaújvárosi Főiskolán. *Felnőttképzési Szemle IX.* (2.)
- Barber, M.–Mourshed, M (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf, magyarul: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Barber Mourshed 2007 mckinsey.com
- Bean, J. P. (1980): Dropout and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12. (2.) Pp. 155–187.
- Békés V. (2002): A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai G.–Margitay T. (Szerk.): *„Tudomány és történet”* Budapest: Typotex. www.phil-inst.hu/en/publications/2004_publ.html
- Benedek András (2020): *Távoktatás másként – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz*. http://epa.niif.hu/02700/02724/00026/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2020_03_185-192.pdf [Letöltés: 2020. 12. 07.]

- Bennett, D.C. (2001): Assessing quality in higher education – Perspectives. *Liberal Education, Spring*. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NKR/is_2_87/ai_8858_1415 Accessed 10 March 2010.
- Bennett, R. (2003): Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27. (2.) Pp. 123–141.
- Bereczki, E. O.–Horváth, L.–Kálmán, O.–Káplár-Kodácsy, K.–Misley, H.–Rausch, A.–Rónay, Z. (2020): *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK. https://www.ppk.elte.hu/media/c7/4f/b3c928134aa5163f9aa3037a4a169eef2080aac37a1e8de855ac807b4e9/Teljes_Oktar%C3%B3i_Sege%CC%81danyag_ELTE_PPK.pdf [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Bikics Gabriella (2011): Sztenderdek és pályaaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályaaalkalmasság–kompetenciák–sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Líceum.
- Bocsi V.–Ceglédi T. (2016): Az intézményi hatások jellegzetességei szakértői és hallgatói szemszögből. In: Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közéletések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–Personal Problems Solution–Új Mandátum.
- Braxmair Zsófia (2012): *A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy lehetséges konceptuális modellje*. <http://www.eco.u-szeged.hu/kutatastudomany/tudomanyos-kozlemenyek/erzelmek-es-indulatok-a-gazdasagban>.
- Casey, C. E.–Childs, R. A. (2007): *Teacher Education Program Admission Criteria and What Beginning Teachers Need to Know to be Successful Teachers*. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42748/30608> [Letöltés: 2019. 04. 22.]
- Chrappán Magdolna (1999): Az iskolai képességfejlesztés problémáiról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. december. Az iskolai képességfejlesztés problémáiról. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (gov.hu) [Letöltés: 2020. 11. 14.]
- Cranwell-Ward, J.–Bassons, P.–Gover, S. (2004): *Mentoring. A Henley Review of Best Practice*. New York: Palgrave MacMillan.
- Czakó Andrea–Forgó Melinda–Salát Magdolna (2008): *Felmérés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen diplomát szerzők körében*. Budapest: ELTE
- Cserné Adermann Gizella (2010): Felnőttoktató, andragógus, andragógus tanár? *Felnőttképzési Szemle IV.* (1.) Pp. 59–70. http://epa.oszk.hu/01200/01251/00004/pdf/ef_szemle_2010_1_059-070.pdf [Letöltés ideje: 2015. szeptember 30.]
- Cserné Adermann Gizella (2006): Új szak a képzési palettán: andragógia. *Tudásmenedzsment* 7. (3.) Pp. 5–13.
- Deés Szilvia: *Hallgatói vélemények a COVID–19 világjárvány hatásaként bevezetett online oktatásról*. https://www.edutus.hu/wp-content/uploads/2020/09/26_PDFsam_Acta-Periodica-XX_DOIval-1.pdf [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Derényi András (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio*, 18. Pp. 361–369.
- DF Paletta <http://www.duf.hu/2012/df-paletta> [Letöltés: 2012. november 24.]
- e-DUE-koncepció (Dunaújvárosi Egyetem belső oktatásfejlesztési dokumentumai) 2020.

- DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (Eds) (2005): *Handbook of Youth Mentoring*. London: Sage Publication.
- EU cooperation in education and training (ET 2020): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016> [Letöltés ideje: 2021. november 23.]
- Fábri István (2009): A magyarországi központi diplomás pályakövetés empirikus programja. *Felsőoktatási Műhely*, 3.
- Farkas Éva (2015): Merre tovább andragógia? – A felnőttképzési szakemberek képzésének jelene és jövője? *Opus et Educatio*, 2. (2.) http://opuseteducatio.hu/?page_id=1140 [Letöltés ideje: 2015. október 12.]
- Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma*. Budapest: tipArt.
- Fehérvári Anikó–Mártonfi György–Török Balázs (2008): Nemzetközi összehasonlítás. Fehérvári Anikó (Szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő intézet.
- Felméry Klára (2011): Pedagógusképzés Franciaországban. In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályaalakmasság–kompetenciák–sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Liceum. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Felsőoktatás-átalakítás: stratégiai irányok, soron következő lépések_V2.5. [v12], 2013.
- Fényes Hajnalka–Kovács Klára–Dusa Ágnes Réka–Fekete Adrienn–Kardos Katalin–Kovács Edina–Márkus Zsuzsanna–Morvai Laura–Nagy Zoltán–Sebestyén Krisztina–Varga Eszter (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Budapest: Új Mandátum. Pp. 66–78.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban – A teljesítménnyelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai, 2014.
- Fónai Mihály (2011): Művelődésszervezők és andragógusok a DPR-kutatásokban. In: Erdei Gábor (Szerk.): *Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Gáspár et al. (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. Budapest: OTKA pályázat.
- Gonda György (2020): *COVID és felsőoktatás*. <https://azuzlet.hu/covid-es-felsooktat-as-forradalom-a-virtualis-tantermekben/> [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Hargitai D. M.–Sasné Grósz A.–Veres Z. (2020): *Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai*. http://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/2020/2020_07/2020_07_839.pdf [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Hunyady György (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio*. Pp. 317–334.
- Hrubos Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *EDUCATIO* 19. (3.) Pp. 347–360.
- Hrubos Ildikó (Szerk.) (1998): *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest: Új Mandátum.
- Imets Márta (2007): Tutori munka a távoktatásos gimnáziumi felnőttképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. (12.) <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-mu-Imets-Tutori.html> [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Imre Anna–Kállai Gabriella (2014): Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának intézményi tapasztalatai az interjúk tükrében In: *Iskolakultúra*, 2014/1, Pp. 99–116. p. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21475> [Letöltés: 2019. 04. 22.]

- International Association of Universities (IAU): Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- International Association of Universities (IAU): The impact of COVID-19 on higher education around the world IAU Global Survey Report https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Juhász Erika (2009): Az andragógus-képzés megújítása a hazai felsőoktatásban. *Felnőttképzési Szemle* III. (1.) Pp. 107–113. p. http://epa.oszk.hu/01200/01251/00003/pdf/ef_szemle_200901_107-113.pdf [Letöltés ideje: 2015. szeptember 30.]
- Juhász Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Debrecen: Csokonai Kiadó. P. 51.
- Juhász V. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015. (10.)
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés és a pedagógusképzés bemenete és kimenete Svédországban In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályalkalmasság–kompetenciák–sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Líceum. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Kelsey, K. D.–Bond, J. A. (2001): A model for measuring customer satisfaction within an academic center of excellence. *Managing Service Quality* 11. (5.) Pp. 359–367.
- Kérelem az andragógia alapképzési szak indítására, Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola 2009.
- Kimmel Magdolna (2011): Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályalkalmasság–kompetenciák–sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Líceum. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Kiss István (2009): *Életvezetési kompetencia*. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest: ELTE PPK.
- Klein S. (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében *Educatio*. 3. Pp. 371–378.
- Kozma Tamás (2009): Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*. 3. Pp. 273–278.
- Kővári Artilla (2019): A felnőttoktatás 4.0 és az az ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. *PEDACTA*. 9. (1.) Pp. 9–16.
- Lubinszki Mária (2013): *A kiegészítő komplex értelmezése és prevenciók lehetőségei a pedagóguspályán*. Bölcsész- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára. Pp. 263–276.
- Lukács F.–Sebő T. (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25. (10.) Pp. 78–86. Budapest.
- Major Éva (2011): A pedagógusképzés helyzete Hollandiában, különös tekintettel a sztenderdekre és a bemeneti és kimeneti feltételekre In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályalkalmasság–kompetenciák–sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Líceum. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Malmos E.–Revákné Markóczi I. (2016): Kísérletek a hozzáadott érték mérésére a felsőoktatásban. In: Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közvetítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–Personal Problems Solution–Új Mandátum.

- Marcinkevicienė, V. (2012): *Aspects of student's adaptation: experience of the Technology Faculty at Kauno Kolegija*. Tudomány Hete a Dunaújvárosi Főiskolán, Dunaújváros, november 13.
- Masten, A. S. (2002): Ordinary magic: a resilience framework for policy, practice, and prevention. http://positiveemotions.gr/library_files/M/Masten_Powell_Resilience_2003.pdf
- Masten, A. S. (1997): Resilience in Children at-Risk, Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota, *College of Education & Human Development*. 5. (1.)
- Masten, A. S.–Powell, J. L. (2003): A resilience framework for research, policy, and practice. In: Luthar, S. S. (Ed.): *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, New York: Cambridge University Press.
- McKinsey (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf [2020. 12. 07.]
- Mészáros György (2011): Pedagógusképzés és pedagóguspálya Olaszországban. In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályalkalmasság–kompetenciák–szttenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Líceum. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Molnár Beáta (2012): *A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai*. http://www.slideshare.net/molnarbea/molnr-beta-lemorzsolds-tanulmny?from_action=save [Letöltés: 2015. 07. 01.]
- Molnár Beáta (2013): A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. In: Buda András –Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata. Debrecen: Kiss Árpád Archivum.
- Nagy Mária (2009): Tanárképzés és a Bologna-folyamat *Educatio*. 3. Pp. 306–316.
- Námesztovszki Zsolt–Molnár György–Kovács Cintia–Major Lenke–Kulcsár Sarolta (2020): Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai. *Civil Szemle* 2020. I. Különszám.
- Nyikos Márta (2011): Tanárképzés és a tanári pálya Ausztriában In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályalkalmasság–kompetenciák–szttenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Líceum. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Oldfield, B. M.–Baron, S. (2000): Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*. 8. (2.) Pp. 85–95.
- Pálvölgyi Krisztián (2014): Kiválasztási mechanizmusok a pedagógusképzésben – nemzetközi trendek és a finn példa In: *Iskolakultúra*. P. 64–76. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21472> [Letöltés: 2019. 04. 22.]
- Pascarella, E.–Terenzini, P. (2005): *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perényi Petra (2020): *A magyarországi felsőoktatás digitális fejlesztésének támogatása*. https://btk.kre.hu/INTRANET/uploadfiles/konferencia/1606131348_Perenyi-Petra_DJNkft_KRE-OktInfKonf_20201120.pdf [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*. 18. Pp. 384–401.

- Pordány Sarolta (2011): „Andragógia felsőfokon” Összefoglaló és javaslatok – egységbe szerkesztve a hozzászólók kiegészítéseivel. *Felnőttképzési Szemle*. 5. (1–2.) Pp. 81–85. http://epa.oszk.hu/01200/01251/00005/pdf/fe_fszemle_2011_1-2_081-085.pdf [Letöltés ideje: 2015. szeptember 30.]
- Prohász Ágnes: *A tantermi és az online oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése*. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/390/684> [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2016): Az intézményi hatás és forrásai. In: Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Eds.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–Personal Problems Solution–Új Mandátum.
- Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Eds.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–Personal Problems Solution–Új Mandátum.
- Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–Personal Problems Solution–Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2012): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun András István–Polónyi István (Szerk.): *Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum. Pp. 9–29.
- Radnóti Katalin–Király Béla (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra* 2012/3. Pp. 105–112. http://real.mtak.hu/56676/1/EPA00011_Iskolakultura_2012_03_105-112.pdf [Letöltés: 2018. április]
- Rapos Nóra (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályaalakulások–kompetenciák–sztemderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Líceum. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakulaskompetenciak-sztenderdek.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*. 2000. (1.) Pp. 79–94.
- Rodgers, T. (2007): A hozzáadott érték mérése a felsőoktatásban. In: Pusztai G.–Bocsi V.–Ceglédi T. (Szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–Personal Problems Solution–Új Mandátum.
- Sediviné Balassi Ildikó (2008): *A felsőfokú szakképzés tíz éve*. Budapest: AIFSZ Kollégium Egyesület.
- Serfőző Mónika–Golyán Szilvia–F. Lassú Zsuzsa–Svraka Bernadett–Aggné Pirka Veronika (2020): Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról (kutatás közben). *Civil Szemle* 2020. I. különszám.
- Simándi Szilvia (2015): Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban, avagy „felnőttoktatás a felsőoktatásban” In: Simándi Szilvia (Szerk.): *„A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig” – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben*. Eger: Líceum.
- Sipos Norbert–Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella–Venczel-Szakó Tímea (2020): Felsőoktatás a COVID–19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? Gyorsjelentés a digitális átalálás hatásairól a munkavégzésben a Pécsi Tudományegyetemen. *Civil Szemle* 2020. I. Különszám.
- Smith, L. M. (2008): The transition to university: adaptation and adjustment. A Thesis: University of Saskatchewan Saskatoon. Available from: <http://www.frefullpdf.com>.

- Soósné Faragó Magdolna (2010): A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása. *Új pedagógiai szemle* 60. (3–4.) Pp. 50–68.
- Szabó Barbara Éva (2016): Szakképzés a felsőoktatásban a számok tükrében. *EDUCATIO* 25. (1.) Pp. 120–128.
- Szabó László (2000): Az iskolának nevelnie is kell. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2000. január. Új Pedagógiai Szemle – EPA – www.epa.hu (oszk.hu) [Letöltés: 2020. 11. 14.]
- Széll Krisztián (2014): A tanári alkalmassági vizsga intézményi gyakorlatai, (ön)reflexiók. *Iskolakultúra* Pp. 117–126. http://real.mtak.hu/56280/1/EPA00011iskolakultura_2014_1_117-126.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Szűts Zoltán (2020): A tanárképzés digitális transzformációjának kevésbé exponált elemei. *Civil Szemle* 2020. I. Különszám.
- Tinto, V. (2006): Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 45. Pp. 89–125.
- Tízennyolc felvételiző – összesen ennyien „buktak meg” ...* Eduline cikke nyomán. https://eduline.hu/felsooktatasi/20190228_tanari_alkalmassagi_vizsga (eduline2019)
- Tókos Katalin (2011): A folyamatos szakmai fejlődésre épülő pedagógusi pályamodell Romániában In: Falus Iván (Szerk.): *Tanári pályalkalmasság-kompetenciák-sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger: Líceum. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf [Letöltés: 2019. 03. 13.]
- Turning the threat of COVID–19 into an opportunity for greater support to documentary heritage (unesco.org) [Letöltés: 2020. 12. 07.]
- Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*. 2. Pp. 370–383.

