

Mikáczó Éva Ilona

Szakmai oktatás – múltja, jelene és jövője  
– a számvitel oktatás tükrében

PÉNZÜGYI SZÁMVITEL TANSZÉK

Témavezető:  
Dr. Lukács János  
CSc egyetemi tanár

Copyright© Mikáczó Éva 2020.

Minden jog fenntartva

Mikáczó Éva Ilona

Szakmai oktatás – múltja, jelene és jövője  
– a számvitel oktatás tükrében

Doktori (PhD) értekezés

Budapesti Corvinus Egyetem  
Gazdálkodástudományi Doktori Iskola

Témavezető:  
Dr. Lukács János  
CSc egyetemi tanár

Budapest 2020.



# TARTALOMJEGYZÉK

---

<b>ÁBRAJEGYZÉK:</b>	<b>7</b>
<b>TÁBLÁZAT JEGYZÉK:</b>	<b>8</b>
<b>1 BEVEZETÉS</b>	<b>9</b>
1.1 KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	9
1.2 KUTATÁS CÉLJA - FONTOSSÁGA – AKTUALITÁSA	9
1.3 A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE	17
1.4 A KUTATÁS TERÜLETE ÉS MÓDSZEREI	19
<b>2 OKTATÁS – SZAKKÉPZÉS RÉGEN ÉS MA</b>	<b>21</b>
2.1 NEMZETKÖZI OKTATÁSTÖRTÉNET	22
2.2 HAZAI OKTATÁSTÖRTÉNET	34
2.3 GAZDASÁGI FOLYAMATOK OKTATÁSRA GYAKOROLT HATÁSA - KUTATÁSI EREDMÉNYEK	42
<b>3 NAPJAINK OKTATÁSPOLITIKÁJA</b>	<b>44</b>
3.1 UNIÓS SZABÁLYOZÁS EURÓPA 2020	49
3.2 A BOLOGNA RENDSZER A FELŐOKTATÁSBAN	60
3.3 OECD FELŐOKTATÁSI STRATÉGIÁJA	62
3.4 HAZAI OKTATÁSI STRATÉGIA, VALAMINT A MEGVALÓSULT STRUKTÚRA – SZABÁLYOZÁS	65
3.4.1 Fokozatváltás a felsőoktatásban	65
3.4.2 Jogszabályok a közoktatási területen:	72
3.4.3 Jogszabályok a szakképzésről:	75
3.4.4 A felsőoktatás szabályozása:	77
3.4.5 A felnőttképzésre vonatkozó jogszabály:	83
3.5 SZÁMVITELI SZAKKÉPZÉS SZINTJEI	84
<b>4 OKTATÁSMÓDSZERTAN</b>	<b>87</b>
4.1 NEVELÉS – OKTATÁS ELMÉLET	87
4.1.1 Lehet-e nevelni? Mit jelent a nevelés, oktatás?	88
4.1.2 Célfelfogás – cél tartalma – személyiségkép	88
4.1.3 Nevelési folyamat – módszertan – tevékenység szervezés	89
4.1.4 Motiváció – szükségletek – életkor – nevelési szint	90
4.1.5 Neveléstudományi koncepciók	90
4.1.6 Oktatás – iskola – szervezet – pedagógus	91
4.2 OKTATÁSI – TANULÁSI MÓDSZEREK	95
4.2.1 Önszabályozó tanulás – mentorálás – képzési szerződés	96

4.2.2	<i>Kompetencia alapú oktatás</i> .....	97
4.2.3	<i>Kooperatív tanulás – együttműködés - feladatmegosztás</i> .....	98
4.2.4	<i>Learning Outcome (LEO) – kimenet – eredmény alapú megközelítés</i> .....	99
4.2.5	<i>Projekt módszer – probléma alapú oktatás – kollaboratív probléma megoldás</i> .....	99
4.2.6	<i>Blended Learning - Tükrözött osztályterem - Hibrid alapú oktatás</i> .....	100
4.2.7	<i>IKT eszközök használata</i> .....	101
4.2.8	<i>Duális képzés</i> .....	102
4.2.9	<i>A visszajelzés - HALVEL – Diplomás után követés (DPR) – tantárgyi kérdőívek</i> .....	102
4.3	OKTATÁSI HATÉKONYSÁG ÉS MINŐSÉG MÉRÉSÉNEK ESZKÖZEI .....	103
4.3.1	<i>Egyetemi minőség – mérése</i> .....	110
<b>5</b>	<b>EMPIRIKUS KUTATÁS</b> .....	<b>113</b>
5.1	STATISZTIKAI MÓDSZERTAN: .....	114
5.2	TÁVOKTATÁS TAPASZTALATAI – VEZETŐI SZÁMVITEL ÉS SZÁMVITEL ALAPJAI TANTÁRGYAKBAN.....	118
5.3	FEJLESZTETT TANTÁRGY: PÉNZÜGYI SZÁMVITELI INFORMATIKA 2 (PSZI2) .....	126
5.4	TÉZISEK .....	141
<b>6</b>	<b>ÖSSZEGZÉS</b> .....	<b>148</b>
	<b>FORRÁSMUNKÁK:</b> .....	<b>151</b>
	<b>A KUTATÁS TÁRGYKÖRÉBEN ZAJLOTT PUBLIKÁCIÓK:</b> .....	<b>164</b>
<b>1.</b>	<b>MELLÉKLET: KÉRDŐÍVEK:</b> .....	<b>165</b>
<b>2.</b>	<b>MELLÉKLET: STATISZTIKAI ADATOK, ELEMZÉSI EREDMÉNYEK</b> .....	<b>178</b>

## ÁBRAJEGYZÉK:

1.	ÁBRA: AZ I. RATIO EDUCATIONIS (1777) ISKOLARENDSZERE (FORRÁS: PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996: 32)	36
2.	ÁBRA: A MAGYAR ISKOLARENDSZER A SZÁZADFORDULÓN. (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996. IX.)	39
3.	ÁBRA: A MAGYAR ISKOLÁK RENDSZERE 1961-BEN (PUKÁNSZKY & NÉMETH, 1996. XII.)	40
4.	ÁBRA: FELNÖTT LAKOSSÁG RÉSZVÉTELE AZ OKTATÁBAN (FORRÁS: EU-STAT ADATBÁZIS)	52
5.	ÁBRA: A FELSŐFOKÚ VÉGZETTSÉGŰEK ARÁNYA (FORRÁS: EU STAT))	52
6.	ÁBRA: A KORAI ISKOLA ELHAGYÓK ARÁNYA (FORRÁS: EU STAT.)	53
7.	ÁBRA A PISA FELMÉRÉSEK EREDMÉNYEI 2000 - 2018 KÖZÖTT. (OECD JELENTÉSEK ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS.)	55
8.	ÁBRA AZ OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK EGY TANULÓRA JUTÓ KÖZKIDÁSAI ÖSSZEHASONLÍTÓ ÉRTÉKEN (PPS) KÉPZÉSI SZINTENKÉNT AZ ISCED 1–3 SZINTEKEN 2012-BEN (ISCED 1 SZINT SZERINT SORBA RENDEZVE)	56
9.	ÁBRA FOKOZATVÁLTÁS A FELSŐOKTATÁSBAN (A TELJESÍTMÉNYELVŰ FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK IRÁNYVONALAI - FELSŐOKTATÁS 2030-BAN ANYAGBAN)	65
10.	ÁBRA: A MAGYAR ISKOLÁK RENDSZERE 2018-19-BEN (FORRÁS: EU MAGYARORSZÁGI ÁTTEKINTÉS)	71
11.	ÁBRA FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓK ÉS OKTATÓK SZÁMÁNAK ÉS AZ EGY OKTATÓRA JUTÓ HALLGATÓSZÁMNAK AZ ALAKULÁSA. (KSH ADATAI ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS)	78
12.	ÁBRA FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓK KÉPZÉSI SZINTEK, ILLETVE FINANSZÍROZOTT INTÉZMÉNYEK SZERINT ÉS AZ ÁLLAMILAG FINANSZÍROZOTT HALLGATÓI LÉTSZÁM ALAKULÁSA (KSH ADATAI ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS)	81
13.	ÁBRA A HALLGATÓK MEGOSZLÁSA KÉPZÉSI IRÁNYOK SZERINT, KÉPZÉSI SZINTENKÉNT (KSH ADATAI ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS)	82
14.	ÁBRA FELVETTEK SZÁMA ÉS FELVÉTELI PONTHATÁROK KAPCSOLATA (FELVI.HU STATISZTIKÁI ALAPJÁN SAJÁT SZERKESZTÉS)	85
15.	ÁBRA OKTATÁSI MÓDSZEREK – FELNÖTT – FELSŐFOKÚ KÉPZÉS (SAJÁT SZERKESZTÉS)	96
16.	ÁBRA BLENDED LEARNING - TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MÓDSZER (FORRÁS: BODNÁR ÉS TSAI 2017: 33)	100
17.	ÁBRA TÁVOKTATÁS ESZKÖZEINEK ÉRTÉKELÉSE (SAJÁT SZERKESZTÉS)	121
18.	ÁBRA TÁVOKTATÁS ESZKÖZEINEK ÉRTÉKELÉSE – VEZETŐI SZÁMVITEL (SAJÁT SZERKESZTÉS)	123
19.	ÁBRA TÁVOKTATÁSSAL ÉRINTETT FÉLÉV HATÁSA AZ OSZTÁLYZAT ÁTLAGRA ÉS HALVEL EREDMÉNYEKRE	125
20.	ÁBRA A PÉNZÜGYI-SZÁMVITELI INFORMATIKA 2. TANTÁRGY FEJLESZTÉSI KONCEPCIÓJA	127
21.	ÁBRA A PSZ12. TANTÁRGGYAL TÖLTÖTT HETI FELKÉSZÜLÉSI IDŐ 2014-2019 KÖZÖTT	128
22.	ÁBRA A PSZ12 TANTÁRGY ÁTLAGEREDMÉNYE ÉS HALVEL-ES ÉRTÉKELÉSE 2014-2020 KÖZÖTT.	129
23.	ÁBRA A PSZ12 TANTÁRGY HALLGATÓI ÉRTÉKELÉSÉNEK EGYES MUTATÓI – HALVEL ALAPJÁN	130
24.	ÁBRA A SZITÓ FÉLE TANULÁSMÓDSZERTANI KÉRDŐÍV FAKTORAINAK EREDMÉNYE (SAJÁT SZERKESZTÉS)	134
25.	ÁBRA TANULÁSMÓDSZERTANI KÉRDŐÍV FAKTOROK ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNY KAPCSOLATA (SAJÁT SZERKESZTÉS)	135
26.	ÁBRA TANULÁSMÓDSZERTANI KÉRDŐÍV FAKTOROK ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNY KAPCSOLATA (SAJÁT SZERKESZTÉS)	136
27.	ÁBRA TANULÁSRA FORDÍTOTT IDŐ HETENKÉNTI ALAKULÁSA A PSZ12 TANTÁRGYBAN (SAJÁT SZERKESZTÉS)	137
28.	ÁBRA TANULÁSMÓDSZERTANI KÉRDŐÍV FAKTOROK ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNY KAPCSOLATA (SAJÁT SZERKESZTÉS)	139
29.	ÁBRA. A TÉNYEZŐK KAPCSOLATÁT JELZŐ GYAKORISÁGI DIAGRAMMOK (SAJÁT SZERKESZTÉS)	141

## **TÁBLÁZAT JEGYZÉK:**

---

1.	TÁBLÁZAT A NÉGY TANULÁSELMÉLET (KULCSÁR 2009. SAJÁT KIEGÉSZÍTÉSSEL) .....	91
2.	TÁBLÁZAT A TANÍTÁSSAL KAPCSOLATOS FŐ FELFOGÁSOK DIMENZIÓI (BALLÉR ÉS MUNKATÁRSAI 2003: 12).....	93
3.	TÁBLÁZAT KÜLÖNBSÉGEK A TÁVOKTATÁS LEBONYOLÍTÁSBAN (VEZETŐI SZÁMVITEL ÉS SZÁMVITEL ALAPJAI) .....	120



# 1 BEVEZETÉS

---

## 1.1 KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Mindenekelőtt köszönettel tartozom témavezetőmnek és intézet-vezetőmnek Dr. Lukács Jánosnak, aki végig kísérve pályámat mindig megadta azt a támogatást, amire a továbblépéshez szükségem volt és rendelkezett azzal a türelemmel, amivel a nehezebb időszakokat is segített átvészelnem. Köszönöm kollégáim támogatását, akik az oktatási tevékenységünkéről folytatott beszélgetéseinkkel előre vitték a gondolkodásom fonalát, amikor elakadtam. A hallgatóim pozitív és negatív visszajelzését is köszönöm, mert ezek elősegítették, hogy még fontosabb legyen számomra, hogy jobban végezzem az oktatói munkámat. Nem utolsó sorban szüleim és gyermekeim türelmét is köszönöm, akik támogattak a lelkesedő és az elcsüggedő időszakokban is.

## 1.2 KUTATÁS CÉLJA - FONTOSSÁGA – AKTUALITÁSA

A huszonöt éves oktatói időszakomban, de már az azt megelőző diákkoromban sem volt olyan év, amikor nem valamely reformintézkedés foglalkoztatta volna az oktatókat, diákokat és szülőket. Folyamatos reformok között éltünk, de első főnököm némileg szkeptikus megjegyzésének volt némi igazságtartalma: „Reformok jönnek, reformok mennek, de végső soron nem sok minden változik.” A magam részéről azonban abban bízom, hogy ha nem is nagy fordulattal, de kis lépésekkel a reformelképzelések mindig igyekeznek megfelelni a társadalom és a gazdaság aktuális elvárásainak, mert e nélkül lemaradunk a nemzetközi és a hazai gazdasági kihívásoktól. Az oktatástörténeti dokumentumokat olvasva arra a meggyőződésre jutottam – mint többen már előtttem –, hogy sok múlik a pedagógus személyiségén, hozzáállásán. Ebből következik, hogy hiába adnak ki kötelező utasításokat, rendeleteket, tantervet, azaz vezetnek be valamilyen reformot, amennyiben a pedagógus társadalom, illetve az egyes tanárok nem értenek egyet az iránnyal, nem akarnak vagy nem tudnak az elvárásoknak megfelelően dolgozni, akkor a legjobb elképzelés sem vezethet sikerre.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nem foglalkozom azzal a felvetéssel, hogy a jövőben a technikai nem segítőtje hanem helyettesítője lesz a pedagógusoknak.

Az elmúlt években finanszírozási, strukturális és tantervi kérdésekben is új szabályozások léptek életbe, sok esetben komoly tiltakozást kiváltva az érintettekből. Értekezésemben áttekintést nyújtok az aktuális jogszabályváltozások háttéréről, és megvilágítom a remélt hatásukat, a módosítások indokait és célját. A tanár belátását, hozzáállását a változáshoz a személyes tapasztalatokon túl az oktatás minőségét, hatékonyságát jelző mérési eredmények is befolyásolják. Az oktatás módszertanához napjainkban már szorosan kapcsolódik a tevékenység megfigyelése, az alkalmazott módszerek hatékonyságának mérése. Ezért a mérés módszertan kialakítása is szorosan kapcsolódik a területhez. Az empirikus kutatásom egy modern oktatásmódszertani eljárásrend alkalmazása és a hozzá kapcsolódó mérési eszköz kidolgozás és alkalmazás területére terjed ki.

Miért vált ilyen fontossá az oktatás kutatása és átalakítása? A **technikai fejlődés** korunkra jellemző hihetetlen felgyorsulásának hatására a keresett szakmák többségéről elmondható, hogy 20-30 évvel ezelőtt még nem ismertük, illetve a ma beiskolázásra kerülő diákok, amikor 12-18 év múlva diplomát kapnak, akkor olyan szakmában fognak dolgozni, amit ma még el sem tudunk képzelni. Ebben a felgyorsult világban nehéz hosszú távon is értékes tananyagot, illetve mindenhol bizton alkalmazható módszertant meghatározni. A felsőoktatás némileg közelebb áll a munkakezdéshez, de még itt is felmerül az a probléma, hogy mire a hallgató kézbe kapja a diplomáját, addigra már új eszközök, technológiák, szabályok, lehetőségek veszik körül, megváltoznak a munkahelyi elvárások az újonnan belépő munkavállalókkal szemben, ezért az oktatás, a képzés tartalmi elemeit, eszközeit és módszereit folyamatosan meg kell újítani.

Az elsődleges feladat tehát hogy kijelöljük a célt, hogy mit kell nyújtson az iskola. Szent-Györgyi Albert szavaival: *„Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.”* (Szent-Györgyi Albert)<sup>2</sup>

Aronica L Robinson megfogalmazásában: *„segítsen a körülöttük lévő világ megismerésében, valamint saját tehetségük felismerésében”*. (Aronica L Robinson, 2016)

---

<sup>2</sup> <https://docplayer.hu/5134616-Szentgyorgyi-albert-az-elo-allapot.html> Válogatott írások Kriterio Bukarest 1972. 55. oldal

Max Plancot szerint: „Kevésbé az a fontos, hogy mit tanulnak a gyerekek az iskolában, inkább az, hogy hogyan tanulják, mert ez meghatározza a tudásuk felhasználását egész életük során.”

Szent-Györgyi Albert a felsőoktatás szerepével kapcsolatban a következőt fogalmazta meg: „...Az Egyetemnek legfontosabb kötelessége önmagával is és a társadalommal szemben is az, hogy derék embereket neveljen. A szaktudós képzésnél fontosabb az embernevelés. A szaktudás nem ér semmit, ha nem egy egészséges emberi lélekbe van ültetve. Emberi alap kell a szaktudáshoz is. A mi korunk túlzásba vitte a szaktudást, előtérbe helyezte az emberi kvalitások felett. Pedig csak ezekre lehet igazán építeni...” (Szent-Györgyi Albert 1941.)<sup>3</sup>

Dolgozatom egyik fejezetében a társadalmi-gazdasági fejlődés és az oktatás szoros kapcsolatát igyekszem feltárni az oktatástörténet – elsősorban szakmai oktatási szegmens fejlődését nemzetközi és hazai irányban átfogó rendszerezéssel.

Nemzetközi kutatások – például Mendenhall et al. (2013) és Hawkins, Mike (2013) – a **munkahelyi elvárások** változását is kiemelik. Feltűnő, hogy felsorolásukban a szakmai ismeretek szinte meg sem jelennek (alapfeltételnek tekinthetők, vagy a gyakorlatban megszerezhetők). Kiemelt szerepet kap az önismeret, a motiváció, az együttműködés, a rugalmasság és a szociális és nyelvi készségek. A Világgazdasági Fórum (2014.) vizsgálata alapján bár az elvárt kompetenciák átalakulását figyelhetjük meg, a komplex problémamegoldó képesség jelenleg is de várhatóan a jövőben is az elsődleges lesz az elvárt kompetenciák között. Kiss és Máté 2016-os tanulmányukban a hazai Diplomás Pályakövetési Rendszer adatainak elemzése alapján arra következtetésre jutottak, hogy a frissdiplomások szerint a munkaadók elsősorban a jobb tanulmányi eredménnyel végzetteket, a magasabb szinten nyelvet beszélő, szakmai, illetve külföldi munkatapasztalattal rendelkező jelentkezőket preferálják. Jelentős különbséget mutat a relatíve kis, illetve nagy multinacionális cégeknél foglalkoztatottakkal szembeni elvárás. A kis cég nem tud több foglalkoztatottat eltartani, így univerzális tudású és önállóan dolgozó, korábban már hazai gyakorlatot szerzett, azonnal hadra

---

<sup>3</sup> Új Idők folyóirat 1941. 15. szám 456. oldal

fogható munkatársakat keres. A multinacionális cégek jól formálható, a rendszer követelményeihez alkalmazkodni tudó, továbbképzésre motivált, csapatjátékosokat keresnek. A tanulás és a munka közötti váltás témakörében számos nemzetközi (Cook et al., 2015; Kluve et al., 2016; Furlong et al.) és magyar kutatás (Cseh-Papp, 2007; Makó, 2015; Mikáczó, Varga, 2015.) zajlik. A problémát a képzés és a foglalkoztatás területeinek jobb együttműködése, a képzéssel szemben megfogalmazódó követelmények oktatásba való beépítése oldhatja meg. Az oktatásban túlsúlyban levő hard-skill-ek helyett, illetve mellett elengedhetetlen a soft-skill-ek fejlesztése is, ez megköveteli az oktatás rendszerének fejlesztését.

Az elvárások mellett jelentős változást mutat az oktatásba bevont nemzedék szocializációja, akik az új társadalmi és technikai környezetben egészen más erényekkel és gyengeségekkel rendelkeznek. A „digitális bennszülöttként” jellemzett (Y és a Z) generáció sokirányú, megosztott figyelemmel, belső motivációval, azonnali visszajelzés igényével (Tary 2011.) rendelkezik. A jobb megismerésüket célzó kutatások egy része a sajátos munkahelyi preferenciáikat vizsgálja. Nem a megfelelő bérezés az elsődleges munkahelyválasztási szempontjuk, ennél fontosabb a kihívást jelentő munkafeladat (Andavölgyi, 2018.) és a jó munkahelyi közösség (Meier, Crocker, 2010:70–72), a csapatmunka lehetősége (Myers, Sadaghiani, 2010: 225-238), valamint a tapasztalatok és kompetenciák továbbfejlesztésének lehetősége (Saxena, Jain, 2012:114–118). A személyes sikereik előtérbe helyezése és a munka – magánélet egyensúlyának megteremtése (Cogin, 2012:2288) kapcsán a fő szempont, hogy miként illeszkedik a munkahely az ő életükhöz (Tulgan, 2009:5), mennyire biztosított a home-office, a rugalmas munkaidő és a távmunka lehetősége. A foglalkoztatottak **munkahellyel szembeni elvárásait** úgy nevezett „cool-faktor”-okként definiálták, melyeket a már említetteken túl az alábbiak jellemzik: kreatív kommunikáció és a korszerű informatikai eszközök használata, rugalmas munkaszobák, olyan közös vállalati értékek, melyekkel azonosulhatnak, jó továbbképzési és karrier lehetőségek (Sujansky, Ferri-Red, 2009:240). Ezek a szempontok az oktatással kapcsolatban is újabb és újabb kihívásokat jelentenek. Előtérbe kerülnek az informatika eszközök felhasználása, a rugalmas tanulási ütemezés lehetősége, az egyéni, illetve csoportos feladatmegoldás közötti választás lehetősége, a folyamatos fejlődés, továbbképzés megteremtése, a felelősség kialakítása önmaguk, mások, illetve a társadalom irányában.

A környezeti változások kikényszerítik a reformintézkedéseket. Az irányok kijelölésének komoly kutatási eredményeken és elemző munkán kell alapulnia, amihez anyagi és szakmai háttérrel csak a nagy nemzetközi szervezetek rendelkeznek, így az iránymutatást is az általuk meghatározott követelmények nyújthatnak. Hazánk földrajzi elhelyezkedése és európai uniós integrációja kapcsán az együttműködés módszereit és formáit az unió politikája határozza meg. Az Európai Unió (a továbbiakban: EU) oktatással kapcsolatos hozzáállását nagyban befolyásolja az a tény, hogy a tagországok az oktatás területét az egyes nemzetállamok belügyének tekintik. Az OECD 2008-as vizsgálata után tett ajánlások, illetve az EU a programjába foglalt célkitűzések kijelölték az irányt, megszabták a határidőket, kiadták a mérés eszközeit.

A demográfiai adatok alapján jelezhető, hogy alacsony (egyre csökkenő) létszámú életkori csoportból növekvő arányú hallgató kerül a felsőoktatásba. A 2018/19-es tanévben hazánkban 89 ezren fejezték be az általános iskolát, 55 ezren tettek szakmai vizsgát, 69 ezren érettségiztek és 51 ezren szereztek diplomát az alap és mester szakokon együttvéve. Az élet-hosszig tartó tanulás „kényszere” miatt emelkedik a tovább-, illetve az átképzésre vállalkozó, már munkába állt hallgatók száma is. A 2017/18-as tanévben a teljes felsőfokú képzési létszám 60%-a tanul alapképzésen, 15%-a osztatlan (jogász, orvos, tanár) képzésen, 12%-a mesterszakon; 6%-a szakirányú továbbképzésen, 4%-a felsőfokú szakképzésen, 3%-a pedig PhD képzésen. A szakirányú továbbképzésre járók majdnem száz százaléka, az alapképzésben részt vevők közel 25%-a, együttesen a felsőoktatásban tanulók közel 29%-a munka melletti esti, levelező, illetve távképzési formát választja. (forrás: KSH 2018/2019.).

**Változik a felsőoktatás szerepe** is. Erről a leghíresebb magyar tudósunk a Szegedi Egyetem volt rektora Szent-Györgyi Albert már 1940-ben a következőket mondta: *„Azelőtt az egyetem csak tudósokat képezett és magas tudományt hirdetett. Az ifjúság nagy tömege azonban nem tudós akar lenni...az egyetem kénytelen lesz előbb-utóbb előadásait részben két csoportra osztani: egyrészt előadásokra, amelyek a közéleti hivatást, és másrészt előadásokra, amelyek a tudósképzést szolgálják és a tudomány legmagasabb szintjén mozognak.”* (Szent-Györgyi Albert 1940)<sup>4</sup> A hallgatósággal szembeni követelményeket árnyalni lehet a különböző képzési formák és markánsan elkülönülő képzési szintek – felsőfokú

---

<sup>4</sup> Rectori székfoglaló előadás 1940.

szakképzés, bachelor, master, doktori, továbbképzések, átképzések – kínálatával, meghirdetésével és definiálásával. A jövőben az alapképzés súlyának jelentős csökkenése prognosztizálható és várhatóan növekedni fog az át- és a továbbképzés. Nő a fizikai jelenlétet nem, vagy csak kisebb mértékben igénylő képzési forma, illetve az esti, a levelezős és a távoktatási forma szerepel melyeknek térben és időben elérhetőnek kell lenniük. A kevesebb kontakt oktatási idő új eszközök bevonását, speciális tananyagokat, konzultációs idő bővülést és rugalmas oktatásszervezést követel meg. A hallgatók bevonásának fő eleme a karriertervezés, a finanszírozás, illetve a stratégiai partnerség a munkaadóval, amelyekhez tanácsadói rendszer kialakítására is szükség van. Az ezekből nyerhető visszajelzések a minőségbiztosítás egyik alapkövének is tekintendők.

Évtizedek óta megfigyelhető az oktatás területén a **nemzetközi és országon belüli verseny** az oktatási- és intézményrendszerek között és azon belül. Egy adott nemzetállamon belül a szabályozás különböző elemeivel (körzetesítés, finanszírozás) ugyan részben elkerülhető, némileg csökkenthető ennek a hatása, de semmiképpen sem lehet figyelmen kívül hagyni.<sup>5</sup> A középiskolákban és a szakképző intézményekben, illetve a felsőfokú oktatásban a globalizáció és a demográfiai hatások miatt komoly harc folyik a diákokért. A rendszerváltás után hazánkban is egyre több külföldi intézmény kapott képzési mandátumot, és egyre nő a külföldön tanuló magyar diákok száma. A nálunk tanuló külföldiek száma ugyan még mindig jelentős, 5-7%, de a régióban korábban elért vezető pozícióból sokat veszítettünk. A hallgatói mobilitást leginkább az intézmények közötti együttműködések (pl.: az Erasmus és a Cems) szolgálja.

A nemzetközi felzárkózást nehezíti, hogy hazánkban sok intézményben és nagyon sok szakon folyik képzés, ami szétaprózza az erőforrásokat. Az akkreditáció jelent egyfajta szakmai kontrollt, azonban egyre többször vetődik fel a hatékonyság kérdése. Az oktatás finanszírozás kritikus kérdés a világ minden intézményében, a versenybéli teljesítményt jelentősen befolyásolja. Hazánkban állami feladat az oktatás finanszírozás, de egyre nagyobb súllyal jelennek meg a magán- és céges támogatók és új szervezetként az egyetem-fenntartó alapítványok. Az intézmények nemzetközi rangsorolásakor elsődleges szempontok közé tartozik a tudományos és publikációs teljesítmény, a külföldi hallgatók és oktatók aránya, a

---

<sup>5</sup> Már az alapfokú oktatásban is megjelenik a verseny, aminek ékes bizonyítéka a speciális tantervet engedélyezett iskolák számának és az ottani túljelentkezéseknek az emelkedése.

tudományos fokozattal rendelkezők aránya és az egy oktatóra jutó hallgatók aránya. A hazai felsőoktatási rangsorokban elsősorban a jelentkezett, illetve a felvett hallgatói létszámok, a felvételi pontok, a hallgatói és a munkáltatói vélemények jelennek meg. A tudományos és publikációs arányszámok vonatkozásban egyértelműen hátrányban vagyunk a támogatási források alacsony összegét tekintve, a nyelvi problémák és a regionális kutatási kérdések miatt. Felzárkózni elsősorban a kutatás jobb finanszírozásával, a kutatói életpálya támogatásával, a nemzetközi oktatói és kutatói együttműködés elősegítésével, nemzetközi konferenciák szervezésével, nemzetközi akkreditációban való részvétellel és az oktatás nemzetközsítésével lehet.

A külföldi hallgatók jellemzőit, elvárásait és elégedettségét eddig már több hazai kutatás is vizsgálta. (Berács-Malota, 2011; Kőmíves-Vörös-Dajnoki, 2014.) A hallgatók intézményválasztását befolyásoló elsődleges tényezők a kurzus megfelelősége, az intézmény akadémiai hírneve, a képzés utáni elhelyezkedési lehetőségek, az oktatás minősége. (Soutar, 2002.). Az oktatás – mint speciális szolgáltatás – megfelelő minősége kulcsfontosságú a fogyasztók, azaz a diákok igényeinek kielégítése szempontjából. (Roga et al., 2015.). Az intézmények minőségbiztosítási rendszerének egyik fontos eleme kell legyen a **hallgatói vélemények** megismerése. Az egyetemünkön működő Halvel az egyes félével végén és közvetlenül a munkába állást követően visszajelzést kér a volt hallgatóktól. Kérdéseket tartalmaz tantárgyakra, oktatási anyagokra, előadásokra, szemináriumokra, oktatóra (felkészültség, oktatási módszerek) vonatkozóan. Nem tér ki az infrastruktúrára, a körülményekre, az oktatásszervezésre és a támogató tevékenységek területére. A minőségbiztosítás fontos eleme, hogy a tanszékek, intézetek kiértékelik, megtárgyalják a hallgatói visszajelzéseket, kritikákat, javaslatokat, megoldják a felmerülő problémákat, korrigálják és folyamatosan fejlesztik a tananyagokat és az oktatási módszereket.

**Az oktatásban dolgozók eredményessége, sikere elsősorban személyes elégedettségük függvénye.** Az étellel való elégedettség kulcsszavai Costa alapján: a munkakörülmények; a javadalmazás; a munkatársi kapcsolatok; a munkahelyi légkör; az autonómia, kreativitás, elismerése; a megújulás, önmegvalósítás lehetőségei; az elkötelezettség egyes célok, szervezet, módszertan vonatkozásában; a tanítványokkal meglévő jó kapcsolat és egyéb szemé-

lyes és érzelmi tényezők. Negatív befolyást gyakorolnak az adminisztratív terhek; az oktatásban zajló változások; a kiszolgáltatottság érzése; és a szakmai perspektíva hiánya; az előmenetelért folyó küzdelem.

Ha megvizsgáljuk a fenti kulcsszavakat a hazai viszonyainkra vonatkozóan, akkor elkese-  
rítő képet kapunk. Magyarországon az oktatói és kutatói jövedelmek jelentősen elmaradnak  
nemcsak a nemzetközi, hanem a hazai piaci szférában elérhető jövedelmektől is. A szűkös  
erőforrások nem teszik lehetővé a kutatási tevékenység kiteljesedését, ami rányomja bélye-  
gét az oktatók és kutatók elköteleződésére. A gyakorlat megismerése, mint az oktatáshoz  
szükséges háttér az oktatóknál megélhetési kérdéssé vált, ami miatt sokszor háttérbe kerül  
az oktatásfejlesztési és a kutatási tevékenység. Számos, a gyakorlati tevékenységében is ki-  
emelkedő oktató számára személyes elköteleződésből fakadó hobby az oktatás, ami fel-  
emelő, de egyben elkeseítő is. A felsőoktatási rendszer napjainkban folyó átalakítása széles  
konszenzust nélkülöző döntésekkel, a korrekciós javaslatokat nem kezelő hozzáállással fo-  
lyik, ami nem egy belátható jövőképet, hanem sokkal inkább bizonytalanságot szül az érín-  
tetekben. Az oktatók munkaidejével, leterheltségével kapcsolatos tervezett megszorítások  
komoly kételyeket ébresztenek mindenkiben. Ilyen körülmények között szinte lehetetlen  
jelentős elköteleződést, kiemelkedő oktatói és kutatói munkát elvárni a kollegáktól, ezért a  
szakmai területen autonómiát élvező, de a gazdasági oldalról korlátok közé szorított egye-  
temek vezetői nincsenek könnyű helyzetben. A külföldi neves oktatók meghívása a jelenlegi  
jövedelmi rendszerben nem reális. Ezen problémák kezelése meghaladja az oktatásban köz-  
vetlenül résztvevők döntési területét, így dolgozatomban külső körülményként kezelem, még  
akkor is, ha az általam vizsgált területeken is érezhető a hatásuk.

Az oktatáskutatással foglalkozó New Media Consortium (NMC) szakértői rövid távon (1-2  
éven belül) a hibrid oktatás és a kollaboratív oktatás széles körű elterjedésével számolnak.  
(Adaptív tanulási technikák, mobil tanulás) Véleményük szerint középtávon (3-5 év) a ta-  
nulás-oktatás fizikai körülményei rugalmas oktatásszervezést lehetővé tevő, mozgatható  
elemeket tartalmazó, okostermek lesznek, a folyosók és közösségi terek is egyéni és cso-  
portos munkára alkalmas internet hozzáférést biztosító helyé válnak. A tanulás színtere  
részben az online térbe helyeződik át. (Internet of Things, IoT) Kialakulnak a tanulás – ta-  
nítás folyamatát monitorozó eszközök (adatbányász szoftverek), amelyek révén pontosabb  
információink lesznek az elvégzett munkáról és az eredményekről. Hosszú távon (5 éven  
túl) az innovációs feladatokban való szerepvállalás erősödik és a kritikus gondolkodásban,



probléma megoldásban élen járó hallgatóknál kiemelkedik az igény a „mélytanulásra” mely az ismeretek, készségek összekapcsolását igénylő projekt alapú, önálló, illetve csoportos, gyakorlat közeli esetek feldolgozásra épül. (Természetes felhasználói felület és mesterséges intelligencia a jövő oktatásába is beépül) (Bodnár, 2017:14-24 oldal alapján)

### 1.3 A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE

Az oktatással kapcsolatos fejlődési folyamatokat kiváltó társadalmi változások áttekintése a kiindulása a dolgozatomnak. Külön fejezetet szentelek a nemzetközi és a magyar oktatási rendszer fejlődésének. (2. fejezet) Hazánk fejlődése történelmi okok miatt jelentős lemaradással követi a nyugat európai trendeket, ennek a jelenre is jelentős hatása van. A fejezet a mottója: „*Tanulj a tegnaptól, élj a mánap és reménykedj a holnapban. A legfontosabb azonban, hogy ne hagyd abba a kérdezést!*” (Albert Einstein)<sup>6</sup>

Dolgozatomban fontos szerepet kaptak a nemzetközi szervezetek oktatással kapcsolatos célkitűzéseit megfogalmazó dokumentumok és a hazai fejlesztési célkitűzések. (3. fejezet) A globalizáció kapcsán a nemzetközi kutatások és célkitűzések szerepe jelentős az oktatás területén is. Az EU Európai Bizottsága még 2010. márciusában közzé tette az Európa 2020: Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája című dokumentumát, amely öt pontban számszerűsíti az oktatás területére vonatkozó célokat, és hozzájuk kapcsolódóan hét kiemelt kezdeményezést fogalmazott meg. Uniós és hazai statisztikai adatok alapján megvizsgáltam, hogy a program félidőjéhez érve a kitűzött célokhoz képest milyen eredményeket sikerült elérni. Az OECD-nek hazánk 1996-tól tagja, azóta az oktatással kapcsolatos adatgyűjtés nálunk is fontos szerepet tölt be. Az Education at a Glance: OECD Indicators kiadványban 34 tagállam adatai szerepelnek, ezzel összehasonlítási alapot kapunk az elért szintre és fejlődésünkre vonatkozóan. A gazdasági és társadalmi kihívásoknak megfelelően a nemzetközi változásokkal együtt a hazai oktatási rendszerünk is folyamatosan átalakul. Finanszírozási, oktatásszervezési, tananyag és taneszköz használatával kapcsolatos szabályok gyakorta változtak kisebb nagyobb mértékben az elmúlt évtizedekben, de az elmúlt 2-10

---

<sup>6</sup> [https://hu.wikiquote.org/wiki/Albert\\_Einstein](https://hu.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein)

évben ezeken a területeken alapvető átalakításnak lehettünk szemtanúi, résztvevői. Dolgozatomban áttekintem és rendszerezem a 2012-2019-es tanévek szabályait az oktatási intézményrendszer minden szintjén, különös tekintettel a közgazdasági, illetve számviteli képzés területére.

A neveléstudomány legfőbb irányainak rendszerzése és az oktatási módszerek - kihívásoknak megfelelő - módszerei jelentik a dolgozat következő részét (4. fejezet), hiszen az oktatás során meghatározó a tanár és a tanítvány között lezajló folyamat. Az egyetemeken modern oktatási irányai megkövetelik, hogy a nevelés, az oktatás, a szakképzés és a kutatás egyszerre legyen jelen a folyamatban. A tárgyi ismeretek egyre szaporodó mennyisége és a technikai eszközök mindennapi felhasználása abba az irányba hat, hogy a lexikális tudás helyett az azok fellelése, szelektálása és felhasználása kerüljön előtérbe. Mindez azt eredményezi, hogy az ismeretátadás abszolutizmusa helyett egyre inkább a képességek (kompetenciák) fejlesztése irányába tolódik az oktatás folyamata. Az élethosszig tartó tanulás követelménye, a távoktatás térnyerése, 2020 márciusban kényszerű abszolutizmusa az ezzel kapcsolatos gyakorlati ismeretek követelményével lép fel az oktatásban dolgozók felé. A fejezet mottója: *„Egykori legmerészebb álmaim elemi tankönyvi ismeretté "süllyedtek". És ha azt gondolod, nyájas, a tudományon kívüli olvasó, hogy most már be van fejezve a nagy mű s az alkotó pihen, nagyon tévedsz, pár év múlva jobb módszerrel csinálják meg ugyanazt, és mielőtt észrevennéd, nem vagy más, mint ócskavas.”* (Szentágothai János)<sup>7</sup>

A kutatással kapcsolatos (5.) fejezet elején a vizsgált sokaság és rendelkezésre álló adatok áttekintése, az alkalmazott módszerek ismertetése állnak. A kérdőíves megkérdezések eredményeink áttekintése adja a fejezet fő részét. A fejezet végén a kijelölt téziseimet és azok értékelése kapcsán kapott eredményeket mutatom be.

---

<sup>7</sup> Ulyssesként az agy körül 1993. Magyar Tudomány <http://www.matud.iif.hu/2012/11/02.htm>

Az összegzés során az engem leginkább foglalkoztató kérdésre térek ki, a fejlesztés és az ebben a körben lezajlott kutatás mennyiben képes segíteni a jövőbeli oktatási tevékenységet, milyen fejlesztési javaslatok fogalmazhatók meg az oktatási tevékenységgel, valamint az annak értékelését lehetővé tevő információs rendszerekkel kapcsolatban.

## 1.4 A KUTATÁS TERÜLETE ÉS MÓDSZEREI

Az oktatás hatékonyságát, eredményességét kutató módszerek áttekintése során kutatásomat a felsőfokú oktatásban megjelenő számviteli tantárgyakra szűkítem. Elsődleges célom a tanszékünkön folyó fejlesztési munka által érintett tantárgyak oktatói, illetve hallgatói megítélésének vizsgálata, a fejlesztett eszközök hatékonyságának a mérése. A tantárgy, amivel kapcsolatban a fejlesztésben is részt vettem és a vizsgálatát végeztem a Pénzügyi-számviteli informatika 2. Ez a tantárgy a Pénzügyi és Számviteli alapszakon tanulók számára a tanulmányaik zárásához közeledve meghirdetett kötelező kurzus mely a korábbi tantárgyakban tanult ismeretek szintetizálására, felhasználására épül. Évfolyamonként 90-120 fő tanulja 4 csoportban. Kreditértéke 3, tantervben meghirdetett oktatási rendje heti 2 szeminárium.

A vizsgálat első lépéseként a **Halvel** anonim adatai alapján a tantárgyak megítélésének változását és ennek okait kerestem az elmúlt 5 évben.

A vizsgálat második részének alapvető kérdése, hogy a különböző tanulási stílussal, előzetes felkészültséggel érkező hallgatók, hogyan ítélik meg a tantárgy oktatását és a fejlesztett eszközök számukra mennyiben jelentenek hatékony segítséget a felkészülésben. A fejlesztést követő évben a **Moodle**-ban kialakított – a tanuló eredményeivel összekapcsolható – nem anonim kérdőíves megkérdezése volt az ehhez használt **adatgyűjtési eszköz**. A félév elején az előtanulmányokra és tanulási stílusra vonatkozó kérdőívvel mértem fel a hallgatókat. A félév során hétről hétre a tanulás folyamatába építetten kitöltendő, részben a tananyagra, részben pedig annak közvetítő eszközeire, a hallgatók feladattal eltöltött idejére és kapcsolódó érzéseikre vonatkozó kérdésekkel mérem fel az egyes fejlesztési eszközök hatékonyságát. Fontosnak tartom a kérdőívben adott válaszok, a hallgatók tanulási előélete, valamint a tantárgyban elért eredményük közötti kapcsolatnak a vizsgálatát. A félév végén

a tantárgy hasznosságával, az előzetes várakozásoknak való megfelelésével valamint az elért kompetenciákkal kapcsolatos kérdőív ad átfogó képet a félévi munka eredményeiről.

Az élet adott egy további lehetőséget, ez a kutatásom harmadik pillére. A 2020. márciusától indult **kényszerű online oktatási rendszer** bevezetésének vizsgálata a tervezetben nem szerepelhetett, de nem lehetett figyelmen kívül hagyni. Az online oktatási rendszer első tapasztalatait anonimitást biztosító hallgatói megkérdezéssel gyűjtöttük. A vizsgált sokaság ebben az esetben lényegesen szélesebb, mert több számviteles tantárgy sikeresen vizsgázott hallgatóit kértük a kitöltésre. A Számvitel alapjai tantárgy 170 fő Pénzügy és Számvitel alapszakra járó és 60 fő Gazdaság- és pénzügy-matematikai elemző alapszakra járó hallgatót érintett ebben a félévben. A Vezetői számvitel tantárgyunk, a BA képzésen lényegében a teljes második évfolyamot érintette, itt az adatgyűjtés 1 000 fő fölötti létszámot érintett. A kérdéseink a felhasznált oktatási eszközök és módszertan hallgatói használatára vonatkoztak, illetve összehasonlítást kértek a március 15. előtti és utáni hallgatói tapasztalatokkal kapcsolatban.

A vizsgálatom negyedik eleme az oktatói vélemények felmérése, amelyhez kvalitatív elemzési módszert használtam, eredetileg interjúk készítésével terveztem kollegáim véleményét felmérni, de végül egy félév **értékelő kerekasztal beszélgetésen** elhangzottak alapján foglaltam össze az oktatói véleményeket.

A kutatásom eredményeivel bizonyítani és megerősíteni törekedtem azon hipotézisemet, hogy nem halasztható tovább az új oktatási módszerek bevezetése, jó úton indultunk el a fejlesztési munkánkkal.

## 2 Oktatás – szakképzés régen és ma

---

*„Tanulj a tegnapból, élj a mának és reménykedj a holnapban. A legfontosabb azonban, hogy ne hagyd abba a kérdezést!” (Albert Einstein)<sup>8</sup>*

Az oktatás a társadalom és a gazdaság egészébe beintegrálódott annak változásaira érzékenyen reagáló folyamat. A demográfiai folyamatok változása, az egyes népességcsoportok (korosztályok) magas száma, az előregedés, a városokba áramlás, a népesség iskolázottsági szintje jelentős tényezők.

A gazdasági folyamatok olyan változásai, amelyek során egyes képzettségi szinteken levők munkája fel- avagy leértékelődik, vagy egyes képességek, készségek felértékelődnek, míg mások elvesztik jelentőségüket hatással kell legyen az oktatásra.

Az oktatás finanszírozási kérdései is függenek az adott társadalom (ország) gazdasági helyzetének alakulásától.

A társadalmi szerkezeti változások, az egyes rétegek közötti távolság (szegregáció) és átjárhatóság (mobilitás) kérdései komoly befolyást gyakorolnak az iskolarendszer szervezés kérdéseire.

A kormányzati rendszer változásai, a közigazgatás átalakítása jelentős befolyást gyakorol a közoktatás rendszerére.

A kulturális változások, az értékviszonyok alakulása, a másság elfogadásával kapcsolatos általános attitűd vagy a homogenitás preferálása is jelentős különbségeket hoz az oktatási rendszerben is.

Az oktatás szervezeteinek belső struktúrája országokra jellemző és gyakorta olyan tradíciókra épül, ami által speciális reakciói vannak a változásokra. A képzési szintek egymásra épülése, az egyes szintek kimenetéhez kapcsolódó elvárások és az erre épülő társadalmilag elismert képzettség-szintek a továbbtanulás és a munkába állás rendszerét is jelentősen befolyásolják.

---

<sup>8</sup> [https://hu.wikiquote.org/wiki/Albert\\_Einstein](https://hu.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein)

A felsőoktatás szervezeti, finansziális struktúrája az adott nemzet politikai és gazdasági viszonyai által meghatározottak, fejlettsége, a vele szemben megfogalmazott elvárások függenek a gazdaság fejlettségétől. A globalizálódó társadalom és gazdaság egységesítést, átjárhatóságot követel meg minden szervetettől, résztvevőtől.

Bár dolgozatomban oktatás-történeti kutatásokra nem vállalkoztam, fontosnak tartom a társadalmi, a gazdasági változások és az oktatás kapcsolatának vázlatos történelmi áttekintését.

## 2.1 NEMZETKÖZI OKTATÁSTÖRTÉNET

Az emberi társadalmak kialakulásával egyidős az összegyűlt „szakmai” ismeretek átadása.

Az **őskorban** az elődök másolása, a hagyományörzés volt az ismeretátadás eszköze, amely a nyelv kialakulásával vált egyre szervezettebbé. A ruha-, a lábbeli-, az edény-, az ékszer- és az épületkészítés ismereteit adták át (lesték el) és fejlesztették tovább az egyes generációk. A felnőtt cselekvések megfigyelése, másolása és játékos gyakorlása beintegrálódott a mindennapi tevékenységek közé, nem volt elkülönült oktatás-nevelés.

Az **őskor** társadalmakban (hellenisztikus, Indus-völgyi, kánaáni, minószi és olmék) a pap-ság és az uralkodó réteg kiváltsága volt az oktatás, illetve a tudás. Már Kr.e. IV-III. évezredtől vannak bizonyítékok arra, hogy az iskoláztatás, az oktatás elkülönül a napi tevékenységtől, amely kezdetben egyes tudós emberek köré gyűlt csoportokból állt később intézményesült szervezetekké alakult. A kor felhalmozódó tudományos ismeretei a gazdálkodás, építés, matematika, geometria, asztronómia, orvoslás, hadászat és művészet területén elsősorban a hatalmi pozíció megőrzésére irányultak. (Pukánszky & Németh, 1996) A kézzel végzett munkát alantas tevékenységnek tartották, melyet elsősorban a rabszolgák és a szegény rétegek végeztek. Ebben a körben továbbra is a gyakorlat megfigyelésével és utánzásával került átadásra az ismeret. Az írásbeliség kialakulásával (a sumérok ékírása Kr. e. 4000-ben, az egyiptomi hieroglif írás Kr.e. 2900 körül), de főleg a papír feltalálásával (i. sz. 105-ben Kínában) az ismeretek egyre nagyobb körét örökítették meg és adták át írásos formában, így innentől kezdve jelentős előnyt jelentett az írás és olvasás ismerete. A hellenisztikus nevelés (Kr.e.336 – Kr.e. 30.) Nagy Sándor uralkodásától számított 300 évében a görög kultúra részeként kezdett terjedni. A családi oktatást

fokozatosan felváltották a magániskolák, amelyek alapfokú (didaskaleion) középfokú (grammaticus és gymnaszionok), valamint a felsőfokú (filozófiai, orvosi, retorikai) iskolából álltak. A vagyonos rétegek megjelenése magával hozta az igényt a vagyon nyomon követésére, illetve ennek a nyilvántartásnak az ellenőrzésére. Ezzel kapcsolatos feljegyzéseket találtak az időszámításunk előtt 350-ből. (Lukács 2019.) A szűken vett szakmai területünk a számvitel és könyvvizsgálat gyökereit lelhetjük meg ezekben.

Európában a **középkor hajnalán** (529) a szerzetesrendek, a kolostorok kialakulásával intézményesült az oktatással foglalkozó szervezet. Az iskolarendszert a tanulócsoporthoz kialakítása, tankönyvek, tantárgyak, oktatási ütemtervek és oktatási módszerek, valamint az oktatást élethivatásuknak tekintő tanárok megjelenése jellemezte. A szerzetesrendek elsősorban egyházi szolgálatra készítették fel a növendékeket, de mellette „szakképzés” is folyt, mivel szerzetesek feladatai közé tartoztak az önellátáshoz szükséges tevékenységek is. A bencés, a ciszterci, a jezsuita és a piarista kolostorokban a helyi viszonyok szerint különböző szakmák erősödtek meg, és fokozatosan megnyitották képzéseiket a világi emberek felé. „A Nyugat csak a szerzetesektől tanulta meg a rendszeres munkát; a középkor iparát jórészt ők teremtették meg.” (Hauser, 1968) A világi oktatás színterei a főúri udvarok voltak, ahol a gyakorlat életszerű elemein keresztül zajlott az oktatás, de kizárólag a gazdag nemesi családok gyermekei számára. A lányok oktatása apácakolostorokban és főúri családoknál folyt. Sokszor hárult a nemesasszonyokra a birtok irányítása a gyakorta távol levő katona férjük helyett, így az oktatásukba olyan a praktikus ismeretek átadása is beletartozott, mint a gazdálkodás, a pénzügyek, a nyelvek és a betegellátás. A „könyvműveltség” az egyház szervezetében valósult meg és fejlődött, lassan kiemelkedtek a teológia, a jog és az orvostudomány körvonalai. 1088-ban Bologna, majd a XII. században a párizsi Sorbonne váltak az egyetemi oktatás első képviselőivé.

A **XIII. századtól** a városi plébániai iskolák a polgárosodó társadalom igényei szerint kezdték bővíteni az oktatott ismeretanyagot, de a kor szakmai képzésének meghatározó területei a **céhek** voltak, ahol az inasok és a segédek a gyakorlati képzést együtt munkálkodási formában kapták meg a mesterektől. A mesterségbeli tudás elérendő szintjét a céhszabályok tartalmazták. A **XIII-XV. században** a polgári fejlődés részeként jelentek meg a világi iskolák, ahol az írás és olvasás mellett a matematika, a gazdaságtan, a vallás, a törvénykezés, az ügyintézés és az orvoslás területének megismerése tette lehetővé a magasabb polgári foglalkozások művelését. A gazdálkodással kapcsolatos feljegyzések

egységes rendszere a közigazgatás felől terjedt el. Egy 1314-ből fennmaradt Angliából származó feljegyzés az államkincstár ellenőret „könyvvizsgálóját” nevezi meg, az 1500-as évek közepén a költségvetés ellenőrinek szervezete is megalakul. 1866-tól a közigazgatási szervek számára kiadják az éves beszámoló összeállításának feladatát és ennek ellenőrzését is előírják. (Sainty, 1983.)

A **XIV-XVI. század** meghatározó kulturális iránya az Olaszország felől fokozatosan szétterjedő reneszánsz és humanizmus. Ezt az időszakot a klasszikus, antik görög kultúra előtérbe kerülése, az egyházi mellett a világi kultúra térnyerése, a könyvnyomtatás (Gutenberg, 1450) feltalálása és így az írott kultúra szélesebb körben való elterjedése, a természettudományok felé fordulás és az univerzalizásra törekvés jellemezte. Az iskoláztatás színterei a plébániai iskolák, a humanista városi iskolák (humán gimnázium) és az egyetemek voltak. A XVI. század másik meghatározó eszméje a reformáció, amely a kiüresedett tekintéllyel, a pazarló egyházpolitikával szemben, de egyben a reneszánsz szabadsága ellen is fellépett. Luther Márton (1483-1546) nevéhez kötődő egyházszakadás, az evangélikus és a kálvinista egyház leválása a katolikus egyháztól komoly hatást gyakorolt az iskolarendszere. Luther az oktatásban megkülönbözteti a tudóst, aki görögül, eredetiben tanulmányozta a klasszikus műveltség dokumentumait; a plébánost, aki latinul ír és olvas, és alkalmas a grammatika, a retorika és a zene művelésére; a köznépet, akiknél az anyanyelvű írás-olvasás teljeskörű (fiúkra és lányokra vonatkozó) elterjesztésével a polgári erények kialakítását tűzte ki célul. Sajnos dicséretes elképzeléseit a gyakorlatban nem tudta megvalósítani.

A **XVIII.-XIX. században** az oktatási rendszerrel kapcsolatos elvárások nagyon gyorsan jelentősen változtak. A protestáns egyház erősödése az öngondoskodó emberkép térnyerése, a feudalista viszonyok megszűnése ezzel a társadalmi mobilitás erősödése, a kapitalista gazdaságszervezés, az ipari fejlődés megköveteli a szélesebb társadalmi rétegek bevonását az oktatásba. A korábbi oktatási irányok elsődleges célja a „jobb ember” képzése, a személyiségfejlődés, a szakmai képzés pedig a tevékenységek helyén „gyakorlat közben” zajlott. Ehhez képest a XIX század oktatása szélesebb társadalmi körök képzését igyekezett megteremteni, kulcsszavai az esélyegyenlőség, a társadalmi integráció. A szakmai képzés kiteljesedését a technológiai fejlődés és a gazdasági verseny határozta meg. Az állam szerepe egyre jelentősebb lett, ezzel befolyásolta a társadalmi rend átalakulását, a képzett munkaerő biztosítását a gazdasági fejlődéshez, a polgári értékek beépü-



lését a társadalomba. Az egyes elkülönülő oktatási szervezetek egységes irányítás alá kerültek, a kapcsolódási pontok szabályozódtak és kialakult a független oktatási rendszer. A jogi előírások kiterjedtek az alapfokú iskolakötelezettségre (1860-1870 között a legtöbb európai országban) és ennek jogi szankcióira, az oktatás tartalmi kérdéseire, a szervezeti és oktatási formák, eszközök központi meghatározására. Tömegoktatási rendszerek fejlődése hozta magával az életkor alapján szerveződő osztályokat, az egységes tantervek kialakítást és az osztályozás megjelenését. A kereslet növekedésével párhuzamosan növekedett a különböző szereplők (egyházak, civil kezdeményezések, állam) által létrehozott iskolák kínálata, ebben meghatározóvá az állami oktatás vált. A középfokú oktatás szintjét a 4-5 év elemi követően 10-12-éves életkorban kezdték a gyerekek. Szétvált a klasszikus műveltséget előtérben helyező gimnázium (líceum) ahonnan az egyetemi képzés felé nyitott volt a lehetőség; a másik kör a gyakorlati ismereteket előtérbe helyező középfokú oktatás ahonnan a műszaki- agrár-, kereskedelmi-, és közgazdasági szakmai képzés felé nyílt lehetőség, illetve harmadik a viszonylag rövid idő (3-4 év) alatt szakmát adó képzések, ahonnan 13-14 évesen kerültek ki és tanoncként kerülhettek valamely gyakorlati területre hogy „beletanuljanak” az adott szakmába.

A számviteli, könyvvizsgálati területen az egységesítést és a szakmai színvonal biztosítását elsőként Angliában, illetve Skóciában az 1800-as évek végén megalakuló szakmai szervezetek (számviteli és könyvvizsgálói egyesületek) tűzték ki célként. A tagoknak szigorú szakvizsgát kellett tenni és erkölcsi feddhetetlenséget követeltek meg. Ezzel megteremtődtek az állami szervezettől elkülönülő független ellenőrzési szervezetek. 1870-től Németországban 1867-től Francia országban is létrejönnek a független könyvvizsgálókat tömörítő szervezetek, amelyek tagjaikkal szemben szigorú szakmai követelményeket fogalmaznak meg.

A középfokú oktatás az első világháborút követően alakult át jelentősen. Egyre nagyobb létszámot befogadva, egyre szélesebb társadalmi rétegeknek lehetőséget adva a tanulásra. A **XX. század elején** Európa szerte a korosztály 3% körül mozog a középfokon tanulók aránya. A fejlődést jelentős különbségek jellemzik. A leggyorsabb változást az Egyesült Királyságban tapasztalták, a 1970-es évekre a lakosság több mint 50%-a végzett középiskolát, Ausztriában ez a szám 15% alatt marad. A kötelező iskoláztatási életkor emelkedésével a korai (10-12 éves korban) megvalósuló szétválás egyre több országban későbbi

életkorba helyeződött át. Elterjedt (bár nem minden országban egységesen) a 8-10 osztályos általános iskola rendszere, amelyet követően 14-16 évesen kell a korábbi irányultságnak megfelelő (gimnázium, középfokú szakmai és kétkezi szakmai) képzések között választani. A középső - gyakorlati jellegű - képzés estén megnyitották a lehetőséget a szakmai felsőfokú tanulmányok irányába. A szakmát adó képzések továbbra is komoly kapcsolatban maradtak a jövőendő munkáltatókkal, akik szakmühelyek biztosításával, és szakmai gyakorlatok szervezésével segítették az oktatást.

A felsőoktatás a második világháború után változott jelentősen, átalakították a bekerülés feltételeit és a képzési szerkezetet, növelték a felvett létszámot. A klasszikus széles tudományterületeket lefedő képzések mellett szakosodott, egyes gazdasági területek tudományos ismereteit oktató intézmények alakultak. A két világháború között a korosztály 1-2%-a tanult a felsőoktatásban, 1995-ös adatok alapján az Egyesült Királyságban 50%, a legtöbb nyugat-európai országban 40% fölött, a kelet európai országokban 22-25% körül alakult a felsőoktatásban tanuló 20-24 éves korosztályba tartozók aránya. (Tomka 11. fejezet) Európában döntően ingyenes állami intézményekben zajlik az oktatás, a bejutás szabad vagy keretszámok által szabályozott, az Egyesült Államokban a tandíj jelentősen eltérő értékei biztosítanak létszámkorlátokat. A központi szabályozás hatása több esetben érintette – sértette az egyetemi autonómiával kapcsolatos gyakorlatot, komoly konfliktusokat eredményezve a kormányok és az egyetemek között.

A **XX. század** végének nemzeti oktatási rendszereire az egyes országok történelmi hagyományán és gazdasági fejlettségén túl a nemzetközi együttműködésben való részvételük is jelentős hatást gyakorol. A **Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD)** párizsi székhelyű, 36 tagországból álló szervezet, amelyet 1961-ben alakított 18 európai ország, az USA és Kanada. Hazánk 1996-óta tagja a szervezetnek. Az OECD felméréseinek eredményei és megfogalmazott célkitűzései a világ sok államában a helyi célok megfogalmazásához alapul szolgáló eszközök. E globális szervezet célja az, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és az elért eredmények értékelésében. Bár az OECD jelentős gazdasági erőnek számít, elosztható támogatás nem csatlakozik döntéseihez, a tagállamok csak a szakértelemnek, a kormány és szektorközi együttműködésnek a pozitív hatásait élvezhetik, anyagi támogatást nem. A szervezetei: a Tanács, a Titkárság és a különböző témákra szakosodott Bizottságok, amelyekben közel 200 különböző téma kutatása zajlik. A Bizottságok az egyes témakörökben gyűjtött adatok alapján összehasonlító elemzéseket, tanulmányokat

készítenek, és ajánlásokat állítanak össze a tagállamoknak. Az oktatás olyan szinten meghatározója a gazdaságnak, hogy azt az alapvetően gazdálkodással foglalkozó szervezet is kiemelt területként kezeli. Ezzel a területtel az Oktatási, Foglalkoztatási, Munkaügyi és Szociális Igazgatóság foglalkozik. Ellenőrző szervezete az Oktatási Bizottság, amely a tagállamok Oktatási minisztériumainak képviselőiből áll. A hatvanas évek óta több kérdés (munkanélküliség, demográfiai folyamatok és oktatás kapcsolata) területén adott ki ez a bizottság előremutató állásfoglalásokat.

Az oktatás területén 90-es évektől készülnek az egyes országokról Ország-tanulmányok. Az elkészült tanulmányok alapján az országok képviselői megvitatják a tanulmányban foglaltakat, ezzel önreflexióra készítetik a felelős vezetőket. Az Ország-tanulmányok az összehasonlító elemzések forrásául is szolgálnak. A tematikus tanulmányok több ország, egyes témák köré szerveződő adatgyűjtései. Ennek elsődleges célja már nem az egyes országok vezetőinek való visszajelzés, hanem általános értékű következtetések, javaslatok kialakítása. Eddig az alábbi oktatáshoz kapcsolódó tematikus területekkel foglalkoztak: oktatás minőségének mérése; oktatási kutatások; iskolai kudarcok elleni küzdelem; PISA felmérések (olvasás, matematika, természettudomány területén); kisgyermekkor gondozás, nevelés; oktatásból a munka világába való átmenet; IKT eszközök oktatásban való felhasználása. Kiemelten kezelik az oktatási tartalom problémáját, mert a technikai fejlődés az egyes munkákat fokozatosan gépesíti, így az embereknek új szakmákat kell tanulniuk. Az OECD Bizottságai szerint az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges készségeket kellene előtérbe helyezni a lexikális tudás rovására, ezért olyan új kompetenciákat fogalmaztak meg, mint az új érték teremtés, a konfliktus és probléma megoldás, a felelősségvállalás, olyan alapkészségek mellett, mint az olvasási és matematikai készségek, az adatkezelés és digitális készségek, a fizikai és pszichológiai egészség, a szociális és emocionális alapok.

Az **Európai Unió** tagállamai számára az uniós elvárások jelentenek további támpontot az oktatásfejlesztéssel kapcsolatban. 1963-ban az alapokmány nemzeti kérdésnek tekintette az oktatást, semmiféle módon nem avatkozott be ennek a területnek az ügyeibe, de a gazdasági céloknak alárendelve a szakképzési politika egységesítését és a szakképzések eredményességének növelését már kiemelt célként fogalmazta meg. A szakképzést tehát nem tekintették az oktatás szabályozási körbe tartozónak. 1974-től olyan stratégia kezdett kiformálódni, amely „puha módszereket” állított az oktatási

rendszer európai befolyásolási eszköztárába. Ezek közé tartozik a projekt- vagy programmódszer, a gazdasági növekedés stratégiáján keresztül való befolyásolás, a mobilitás központba helyezése, az alulról szerveződő, együttműködésen alapuló fejlődés. Ezen módszereken keresztül politikai elköteleződés nélkül tud a nemzetközi szervezet autonóm egységeket (országokat) ösztönözni az együttműködésre. Az Európai Közösség 1976-ban indította útjára első közösségi szintű oktatáspolitikai akcióprogramját. Fő együttműködési területei: befogadott állampolgároknak, illetve ezek gyermekeinek megfelelő oktatás és képzés biztosítása; tagállamok oktatási rendszerei közötti szorosabb kapcsolat megteremtése; a tagállamok oktatási rendszereiről dokumentációk és statisztikák összeállítása, megosztása; együttműködés a felsőoktatás területén is; az idegennyelv-tudás fejlesztése diákok, tanárok és kutatók körében egyaránt, illetve az esélyegyenlőség biztosítása.<sup>9</sup> 1975-ben kezdte el munkáját az **Európai Szakképzés-fejlesztési Központ** (CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training). Feladata: a szakképzésről dokumentációk és adatelemzések készítése; egyes kutatások fejlesztéséhez és koordinálásához való hozzájárulás; a szakképzésekkel kapcsolatos információk terjesztése; szakképzési problémák együttes megközelítésének ösztönzése; megfelelő fórum biztosítása a szakképzésekkel kapcsolatos eszmecserékhez. 1986-tól újabb lendületet kaptak az oktatást támogató programok az Unióban.

- A COMETT a hallgatók gyakorlati képzésének fejlesztésére irányult.
- Az Erasmus és az egyetemi hallgatók nemzetközi csereprogramja a külföldi tanulást segíti a mai napig.
- A Petra (később Leonardo da Vinci) program az oktatási intézmények nemzetközi együttműködési programjait támogatja.
- Az 1990-ben elindult TEMPUS program tagállamokon kívüli támogatási programként a kelet európai intézményekkel való egyetemi együttműködést támogatta.
- A Youth for Europe a fiatalok európai mobilitását szolgálja.
- A Lingua a nyelvtanulást segítő program.

---

<sup>9</sup> Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. Official Journal C 038, 19/02/1976 P. 0001-0005.

- Az IRIS a nők és lányok szakképzését támogató programok.

A szakképzést közös európai ügynek, az oktatást viszont nemzeti ügynek tekintő Unió szempontjából kulcskérdés, hogy mit definiál szakképzésnek. A Római szerződés aláírásakor még a mai értelmezésünkhöz képest igen szűken kezelték, s lényegében az ipari és mezőgazdasági munkákra való gyakorlati felkészítést értették alatta, amelyek az egyes nemzetállamokban is a gazdasági tárcákhoz tartoztak. A szakképzésbe tartozó terület a gazdasági változásokat követve bővült, bár erről közösségi döntés nem született. Az Európai Bíróság Francoise Gravier ügyében, igazat adott a keresetet benyújtónak, aki a Belga Királyi Művészeti Akadémián tanult rajzfilmkészítést, és magasabb tandíjat kellett fizetnie, mint belga hallgatótársainak. A bíróság ítélet indoklásában a szakképzés új definícióját találhatjuk, ami az Unió szakképzéssel kapcsolatos döntéseinek hatókörét jelentősen kiterjeszti. Így szól: „az oktatás bármilyen formája, amely meghatározott szakma gyakorlására, foglalkozás űzésére, állás betöltésére készít fel, vagy amely ezen foglalkozások űzéséhez, szakmák gyakorlásához, állások betöltéséhez szükséges készségek kifejlesztésére szolgáló képzést nyújt, függetlenül a tanulók, diákok életkorától, s a képzés szintjétől, szakképzésnek minősül, még abban az esetben is, ha a képzési programnak részét képezi általános ismeretek oktatása”. (Verbruggen, 1998) Ezen precedensre hivatkozva indulhatott el például az Erasmus program az egyetemeken, bevonva azt is a szakképzési területek közé <sup>10</sup>. Az egyetemi képzés területén megfogalmazódó célkitűzések: a felsőoktatásba lépők arányának növelése, a gazdasági szférával való együttműködés erősítése, a felnőtt tanulók bevonása, életen át tartó tanulás, az információs technológia fejlesztésével kapcsolatban a nyitott, illetve távoktatás fejlesztése.

1992-től a **Maastrichti szerződés** az oktatási területen legitimálta az elindult gyakorlati kezdeményezéseket. Az alapokmány szerint az oktatás kérdésköre továbbra is nemzeti döntés alá tartozik, de az együttműködés ösztönzésére, a fejlődési irányok támogatására

---

<sup>10</sup> Commission of the European Communities v Council of the European Communities. Case 242/87. European Court of Justice

kiegészítő tevékenységet végez az EU. Ezen közös lépéseknek az elsődleges irányai a foglalkoztatás, a versenyképesség problémakörei, elősegítve ezzel a gazdasági és társadalmi kihívások megválaszolását. Az 1993-ban elkészült jelentés az európai gazdasági hanyatlás (előny elvesztése Észak Amerikával és Kelet-Délkelet-Ázsiával szemben) okaként a munkaerő információs, illetve tudásgazdasághoz való alkalmazkodóképességének gyengeségét jelölte meg egyik legfontosabb okként, és ezzel összefüggésben kiemelte az oktatás és a képzés alapvető szerepét. A Bizottság ez alapján fejlesztési irányként jelölte meg a közös oktatási stratégia kidolgozását. Az 1995-ben vitára bocsátott (fehér könyvként megjelent) stratégia a korábbi programok folytatása mellett két új programot hozott létre: a Leonardo da Vinci-t, ami a szakképzési politika, valamint a Socrates-t, ami az általános képzés területén a minőségi oktatás és képzés fejlesztését és együttműködési programok támogatását szolgálja.

1997-ben az **Amsterdami szerződés alapján** megkezdték a **közösségi cselekvési programok kidolgozását** olyan fő célok megfogalmazásával, mint a foglalkoztathatóság, a vállalkozókészség, az adaptivitás és az egyenlő esélyek. Az oktatás területén előtérbe került a munkaerőpiacon érvényesíthető ismeretek, az oktatás és a munka világa közötti átmenet támogatása. A folyamatba fokozatosan bevonásra kerültek az oktatásügy nemzeti képviselői is. Az oktatási teljesítmények értékelésével kapcsolatos indikátorok – amelyeket 2002-ben az oktatási miniszterek elfogadtak – a minőségjavítás mellett a koordinálás és a befolyásolás eszközeivé váltak.<sup>11</sup> Az alapokmány XII. Oktatás, szakképzés, ifjúság és sport fejezet 165. cikke az oktatás, 166. cikke a szakképzésről szól a következők szerint:

165 cikkben: „Az Unió a tagállamok közötti együttműködés ösztönzésével és szükség esetén tevékenységük támogatásával és kiegészítésével hozzájárul a minőségi oktatás fejlesztéséhez, ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak az oktatás tartalmára és szervezeti felépítésére vonatkozó hatáskörét, valamint kulturális és nyelvi sokszínűségüket.”. A kijelölt célok a következők:

- „az európai dimenzió fejlesztése az oktatásban, különösen a tagállamok nyelveinek oktatása és terjesztése útján;

---

<sup>11</sup> European Commission, 2002a

- a diákok és a tanárok mobilitásának ösztönzése, többek között az oklevelek és résztanulmányok tanulmányi célú elismerésének ösztönzésével;
- az oktatási intézmények közötti együttműködés előmozdítása;
- a tagállamok oktatási rendszereit egyaránt érintő kérdésekre vonatkozó információ- és tapasztalatcsere fejlesztése;
- a fiatalok és a szociálpedagógusok csereprogramjainak ösztönzése, valamint a fiatalok ösztönzése arra, hogy vegyenek részt Európa demokratikus életében;
- a távoktatás fejlesztésének ösztönzése;”

A 166. cikkében: „Az Unió olyan szakképzési politikát folytat, amely támogatja és kiegészíti a tagállamok ezirányú tevékenységét, ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak a szakképzés tartalmára és szervezeti felépítésére vonatkozó hatáskörét.”

Az Európai Unió szakképzés terén való fellépésének célja:

- „az ipari változásokhoz való alkalmazkodás megkönnyítése, különösen szakképzés és átképzés útján;
- a szakmai alapképzés és továbbképzés javítása a munkaerő-piaci szakmai beilleszkedés és újra beilleszkedés megkönnyítése érdekében;
- a szakképzésbe történő bejutás megkönnyítése, továbbá az oktatók és a szakképzésben részt vevők, különösen a fiatalok mobilitásának ösztönzése;
- az oktatási vagy szakképző intézmények és a vállalkozások közötti együttműködés ösztönzése a képzés területén;
- a tagállamok képzési rendszereit egyaránt érintő kérdésekre vonatkozó információ- és tapasztalatcsere fejlesztése.”

A programok eredményei nem javítottak az USA-val és egyes ázsiai országokkal szembeni lemaradáson. Elmaradás mutatkozott a finanszírozásban. 2000-ben az oktatásra fordított összkiadások Uniós átlaga a GDP 4,9 százaléka volt, ugyanez az Egyesült Államokban 5,8 százalék, Japánban pedig 3,6 százalék volt. Az Egyesült Államokban az oktatási intézményekre fordított magánbefektetések összege négyszerese (a GDP 2,2 százaléka), Japánban kétszerese (GDP 1,2 százaléka) volt az Unióban átlagos 0,6 százalékanak. A végzettek arányában is elmaradtak az európai adatok, ahol a 25–64 év közötti férfiak 23, a nők 20 százaléka rendelkezett felsőoktatásban szerzett diplomával,

ugyanezek az arányok Japánban 36 és 32 százalék, az Egyesült Államokban pedig – az egész populáció átlagát nézve 37 százalék. Az országok belügyeként kezelt oktatáspolitikai terén az EU direkt szabályozással, jogi szankciókkal továbbra sem érhet célt, mert tiltakozást váltana ki az egyes nemzetekből. A fejlesztési programok megfogalmazása és az ösztönző rendszer, a gazdasági növekedéshez és a társadalmi mobilitáshoz való szoros kapcsolata, az országok és az egyes szervezetek közötti együttműködés irányába tereli a terület szereplőit. Európai Tanács 2000 márciusi lisszaboni csúcserőkezletén megszületett döntés és felhatalmazás alapján 2002-ben kerül elfogadásra az **Oktatás és képzés 2010 munkaprogram**. A döntésben elsőként fogalmazták meg az oktatás és a képzés irányából, hogy közös cselekvésre van szükség ezen a területen. Az egyes szereplők közötti egyeztetés módszereként a foglalkoztatási kérdéseknél kialakult nyitott kommunikáció elvét alkalmazva teremődik meg az együttműködés. Elsőként a közös célok megfogalmazása (az egyes részfeladatokhoz határidők kitűzése), az elérendő referencia értékek meghatározása (amely kapcsán mérhetővé válik az elért teljesítmény) volt a feladat. Ezt követően az uniós célokat nemzeti politikák szintjén kellett értelmezni, és végül a végrehajtást a közös mérce alapján értékelni. Ez a rendszer követendő példát és viszonyítási alapot adott, megismertetett jó gyakorlatokkal. Mivel nem elvárást fogalmazott meg, így elfogadható volt az egyes tagállamok nemzeti érdekeit védő képviselők és a kommunikációba bevont társadalmi partnerek számára.

Az egész életen át tartó tanulás alapelve mellett az alábbi stratégiai célokat és célrendszereket jelöltek ki:

1. Az EU-s oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása. (A tanárok és az oktatók oktatásának és képzésének fejlesztése; A tudásalapú társadalom által megkívánt ismeretek fejlesztése; az információs és kommunikációs technológiához (IKT) való hozzáférés biztosítása mindenki számára; A tudományos és műszaki tanulmányok vonzóbbá tétele; Az erőforrások legjobb kihasználása.)
2. Az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítése mindenki számára. (Nyitott tanulási környezet; A tanulás vonzóbbá tétele; Aktív állampolgárság; Az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió támogatása.)



3. Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé. (A kapcsolódási pontok erősítése a munka és a kutatás világával, valamint a társadalommal általában; A vállalkozóképesítés fejlesztése; Az idegennyelv-tanulás fejlesztése; A mobilitás erősítése; Az európai együttműködés erősítése.)

A programban megfogalmazott egyes referencia értékekben sikerült eredményeket elérni (pl.: a lemorzsolódók aránya (18-24 éves korosztályban) a 2000-res 17,7 százalékról 14,4 százalékra csökkent, de a tervezett 10 százalékot nem sikerült elérni. A felnőttek között (25-64 éves korosztályban) a tanulásban résztvevők arányát 8,5 százalékról 9,3 százalékra sikerült emelni, de tervezett 12,5 százalékot nem sikerült elérni. Egyértelművé vált, hogy a programot tovább kell folytatni. Az Unió stratégiai célok között egyre erősödött az oktatás területének reformja. Az Európa 2020 programban az eddigi célkitűzések újra megfogalmazódnak, de továbbiak is megjelentek, azonban erről részletesen napjaink oktatási rendszere kapcsán fogok írni.

Az oktatás és a szakképzés területének nemzetközi összehasonlítása és a közös célok megfogalmazása, elfogadása és átfogó közösségi oktatási politika nem képzelhető el az adatok összehasonlíthatóságát megteremtő **statisztikai és dokumentációs rendszerek** nélkül. Az adatgyűjtési rendszer egységesítéséhez és az átjárhatóság megkönnyítéséhez szükség van egyrészt a képesítések szintjeinek összehangolását és elismerését szolgáló eszközökre, másrészt az európai szakképzési kreditrendszer kidolgozására. Az ENSZ oktatási és kulturális szervezete az UNESCO által kidolgozott The International Standard Classification of Education (ISCED) rendszer a szakképzettségek szintjeit és irányait foglalja rendszerbe. Az első változat az 1970-es évek közepén került elfogadásra.

Az Európai Unió 85/368/EGK határozata a szakképzettségek besorolására öt különböző szintet állapított meg, s egyben azt is meghatározta, hogy mely munkahely betöltéséhez milyen fajta képzettség szükséges. Az 1. szint: kötelező oktatás és szakmai alapképzés; a 2. szint: kötelező oktatás és szakképzés; a 3. szint: kötelező oktatás és szakképzés vagy kiegészítő műszaki képzés vagy műszaki oktatási képzés vagy más középfokú képzés; a 4. szint: általános vagy szakmai középfokú képzés és középfokút meghaladó műszaki, vagy szakképzés; és az 5. szint: általános vagy szakmai középfokú és teljes felsőfokú képzés.

A 90-es évek végén az oktatás politikával foglalkozó három nagy nemzetközi szervezet (OECD, UNESCO, EU) együttműködésével továbbfejlesztették az ISCED-97-es rendszert. Napjainkban is ez az együttesen kidolgozott, egységes oktatási statisztikai adatgyűjtő rendszer képezi az oktatási rendszerek felépítésével, finanszírozásával és működésével kapcsolatos nemzeti és nemzetközi szintű adatgyűjtések alapját. Az ISCED 2011. évi továbbfejlesztése igyekezett egységes rendszerbe foglalni a képzési programok (ISCED-P), az iskolai végzettségek (ISCED-A) és a képzési területeket (ISCED-F) osztályozását. A KSH adatgyűjtéseinél is ezt a szisztémát alkalmazzák, részleteivel a napjaink képzési szisztémájával kapcsolatos fejezetben foglalkozom, előbb tekintsük át a hazai oktatási rendszerünk történeti fejlődését.

## 2.2 HAZAI OKTATÁSTÖRTÉNET

Az egyetemes neveléstörténet a magyar iskolázás kezdetét 996-ra teszi, amikor Pannonhalmán megalakult a *bencés kolostor*. Kezdetben nemcsak a gazdag, hanem a szegény gyerekek is lehetőséget kaptak a tanulásra, de a Könyves Kálmán királyunk (1074-1116) idején megtartott esztergomi zsinat a szolgasorúak röghöz kötésének eszközeként büntetni írta elő az engedély nélküli „betűismeretre oktatást”.

A **XI-XIV. század** során a székesegyházi iskolák erősödtek. A kolostorok – a tiltás miatt – egyre inkább csak a jövő generációk képzésével foglalkoztak. A hazai nemes ifjak jelentős része nyugat-európai egyetemeken tanult. Kezdetben Bologna, Párizs, Oxford, 1348-tól Prága, 1364-től Krakkó, 1365-től Bécs volt a fő helyszíne a világlátott, művelt ifjak képzésének. Több kísérlet volt hazánkban egyetemi képzés beindítására. I. Lajos király Pécsen 1367-1390 között; Luxemburgi Zsigmond Óbudán 1395-1403 és 1410-1419 között, Mátyás Pozsonyban 1467- 1470 között indított egyetemet, de egyik sem maradt fenn tartósan, a mecénás uralkodó halálával beszüntették tevékenységüket. A humanista műveltség lassan terjedt el hazánkban. Első színterei a királyi és főúri udvarok voltak, ezek közül is a legfontosabbak Zsigmond király (ur. 1387-1437), majd Mátyás király (1443-1490) udvarai, ahol olyan tanítók jeleskedtek, mint Vitéz János (1408-1472) és Janus Pannonius (1434-1472).

A hazai nyilvántartási és ellenőrzési gyakorlat ahogy azt a nemzetközi szinten is láttuk a kincstári vagyon kezeléséből indult. Mátyás uralkodása idején a pénzügyi főhivatal alakult, ekkor még független ellenőrzésről nem beszélhetünk. A Habsburg uralom alatt I.

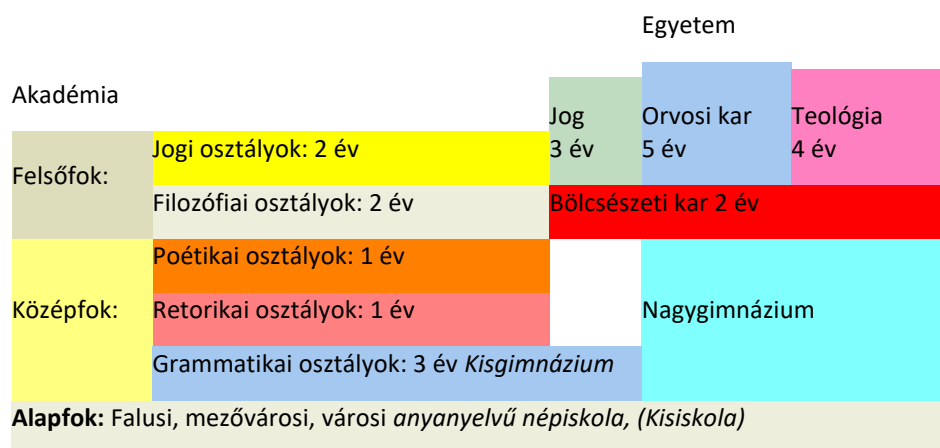
Ferdinánd (1526-1564) és I. Miksa (1564 - 1576) idején megvalósuló pénzügyi- igazgatási reformok kapcsán alakultak könyvvizsgálói-ellenőri kamarák.

A későbbi évszázadokban is olyan kiemelkedő tudósok dolgoztak a magyar oktatásügyért, mint Pázmány Péter, Comenius és Apáczai Csere János. A kor hazai iskoláztatását kizárólag az egyházi és a magán iskolák jelentették, és a népességnek csak az elenyésző részét érintette az oktatás. A török támadások már az 1400-as évek közepétől hátráltatták az ország fejlődését, de az 1541-től 1699-ig tartó hódoltság időszakában teljesen visszavetették a gazdasági és társadalmi fejlődést. A Habsburg uralom a visszafoglalt magyar területeket osztrák fennhatóság alá vonta a fejlődés lehetőségeit továbbra is visszafogva. A szakképzés terén az **1700-as években** a nyugati kézművesek betelepítése jelentett jelentős fejlődést az iparos céhek, mint oktató bázisok kialakulásával. Az első magyarországi reálfőiskola az 1763-ban alapított szenci Collegium volt, és 17 évével ugyancsak tiszavirág életűnek bizonyult. Az iskola diákjai matematikát, számviteltant, kettős könyvitelt, pénzügyi ismereteket, államgazdaságtant és levelezési stílust tanultak. (Fináczy, 1901). Egyetemi szinten a **XVIII. század elejétől** oktatnak kameralisztika néven kereskedelmi-gazdálkodási, pénzügyi és igazgatási, politikai és államtudományi ismereteket tartalmazó tantárgyat. (Szögi, 1995) 1769-től a Nagyszombati egyetemen önálló tanszék jött létre a Politikai és kameralisztika tudományok (államigazgatás, pénzügytan, közgazdasági, kereskedelmi és váltójogi tantárgyak) oktatására, amely 1848-tól közgazdaságtani, kereskedelmi és váltójogi tanszékre vált szét.

Az 1723-ban III. Károly idején kiadott kereskedelmi dekrétum fogalmazza meg a kereskedelmi könyvek vezetésének kötelezettségét, ez fokozza a keresletet a képzett szakemberek iránt. Az 1840. évi XV. törvény a váltóról és a XVI. a kereskedőkről további nyilvántartási, dokumentum megőrzési előírásokat tartalmaz és ezek hitelességéről is nyilatkozni tartozik az elkészítője. A független kötelező könyvvizsgálat 1860-as években fogalmazódott meg a gyakori csődhelyzetek miatt. Mindezek a változások követelik meg a megfelelő létszámú, felsőfokú, közgazdasági végzettségű szakember képzését, a képesítések rendszerét azonban ekkor még semmi nem szabályozza.

Az oktatás állami szabályozásával - az európai országokban megjelenő rendszerrel összehangban - hazánkban először **1777**-ben, majd **1806**-ban találkozhatunk a Mária Terézia által kiadott **I.**, majd az I. Ferenc által kiadott **II. *Ratio Educationis*** rendeletben. Az I.

Ratio Educationis IV. §-a szerint<sup>12</sup>: „gondosan meg kell vizsgálni, mely tanulmányok felelnek meg kinek-kinek jövőendő társadalmi helyzetében, és micsoda hasznat fognak hajtani a mindennapi gyakorlati életben.” „...a nép fiai .... alázatos és igaz keresztény kötelességeinek teljesítésére ....életpályájának feladatát.....földművelők, vagy mesteremberek, vagy' családfeők ... lesznek „ A rendelet a meglévő iskolatípusokat megerősítette és szabálykönyvben rögzítette. A korabeli legfőbb iskolatípusok alapfokon a népiskola, középfokon a kis- illetve nagygymnázium és felsőfokon a bölcsészeti, jogi, orvosi, teológiai képzésekre szakosodott egyetemek voltak. (lásd.: 1. sz. ábra)



1. ábra: Az I. Ratio Educationis (1777) iskolarendszere (Forrás: Pukánszky & Németh, 1996: 32)

A rendelet elsősorban a gymnáziumi ismeretanyagot részletezte, ahol a könyvvitel már a nagygymnáziumi oktatás Számtan és mennyiségtan tantárgyának keretében megfogalmazásra került, bár még nem önálló tantárgyként. Az I. Ratio Educationis CXXXVIII. §-a szerint szükséges, hogy: „az úgynevezett kettős könyvvitel (doppia) némi általános ismeretét elsajátíthassák és abban a részben, mely a helyes vagyonkezelésről és háztartásról szól, alapos oktatást nyerhessenek a tanulók, s oly segédeszközzel felszerelten lépjenek ki a gymnáziumból, amelynek jövőendő életviszonyaikkban igen nagy hasznát vehetik.” A rendelet szellemében sorra alakultak a mezőgazdasági és gazdálkodási ismereteket közvetítő szakiskolák Szarvason (1779), Keszthelyen (1797), Nagyszentmiklóson (1799) és

<sup>12</sup> Az 1777-iki Ratio Educationis Dr. Friml Aladár fordításában és jegyzeteivel 1913.

Magyaróváron (1818), amelyek a későbbi ipari és kereskedelmi oktatással foglalkozó iskoláknak is mintául szolgáltak.

**A XIX. század fordulóján** Prága (1806) és Bécs (1815) is alakultak politechnikumok, ahol kereskedelmi-közgazdasági tagozatok is működtek. A diákok üzleti és kereskedelmi stílustant, kereskedelemtudományt, kereskedelmi és váltójogot, kereskedelmi számtant, üzleti könyvvitelt, kereskedelmi földrajzot, kereskedelemtörténetet, valamint áruismertet tanulhattak.

1846-ban kezdte meg működését a József-ipartanoda, amely középfokú végzettséget nyújtott, és ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági tagozattal működött, 1850-ben összevonták a Pesti Egyetem Mérnökképző Intézetével. Három tanszéke foglalkozott olyan közgazdasági-kereskedelmi témákkal, mint az általános és kereskedelmi számvetés, a könyvvitel, a számvevőtan; a természetrajz, az áruismeret, a kereskedelmi földleírás, a kereskedelem-tan, az iparüzleti írásmód és a német nyelv. A kereskedelmi tantárgyakat tanuló diákok száma nagyon alacsony volt, mivel a gyors technikai fejlődés inkább műszaki irányba terelte az érdeklődést. 1863 és 1871 között a műegyetemen külön közgazdasági osztály működött kereskedők és mezőgazdák számára, kétéves képzési idővel felsőfokú végzettséget nyújtva, ami a kiegyezést követően megszűnt, és a szakoktatás egyéb tanszékeibe integrálódott. (Mann, 1987)

1849. szeptember 15-én Ferdinánd császár jóváhagyja az Entwurfot (Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezetére vonatkozó szabályzatot), amely a korábbi hatosztályos gimnázium és kétéves akadémia helyett az érettségivel záruló nyolcosztályos gimnáziumot és hatosztályos reáliskolát hozott létre.

1857-ben nyílt meg az első felsőfokú kereskedelmi ismeretek oktatására hivatott intézmény, a Budapesti Kereskedelmi Akadémia, amely kezdetben csak középfokú oktatást biztosított és csak 1899-re éri el azt a színvonalat (elmélet megjelenése a gyakorlati ismeretek mellett), amely már megfelelt a felsőfokú képzéssel szembeni elvárásoknak. 1898-ban ehhez kapcsolódóan hozták létre a szaktanárképzési intézetet.

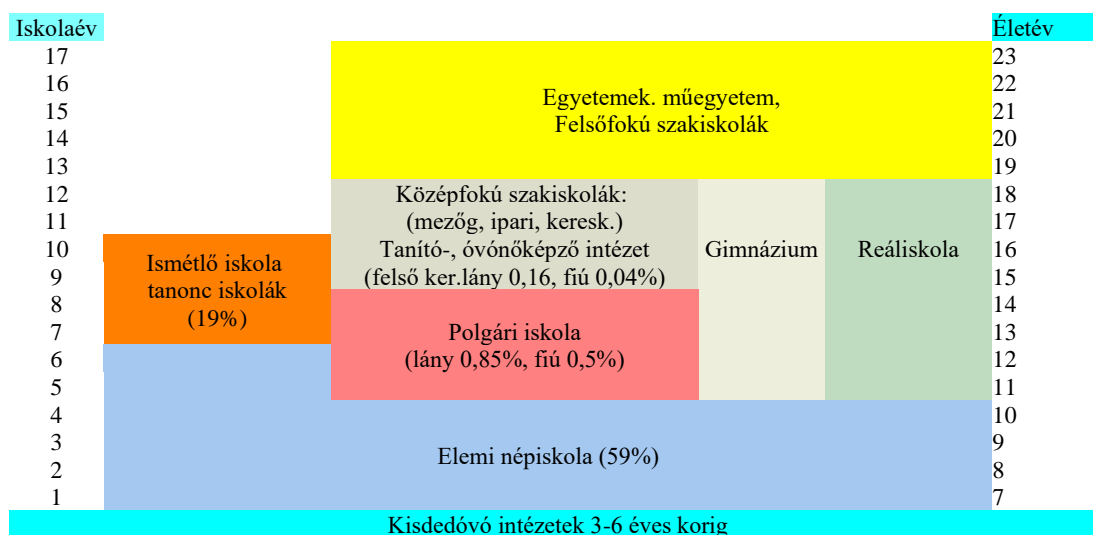
1857-ben a Budai Politechnikumot Műszaki Egyetemmé alakították át, Kolozsvárott, Debrecenben és Pozsonyban is új egyetemet alapítottak. Újabb intézetek alakultak a polgári iskolai tanítók képzésére, a középiskolai tanárképzés pedig az egyetemi bölcsészkarok mellett önálló intézményként fejlődött tovább. Ekkor jöttek létre az első gyakorló gimnáziumok is.

1868-ban Eötvös József (1813-1871) kultuszminiszter irányításával több, oktatással kapcsolatos rendelet született. A legfontosabb intézkedés a 6-12, illetve a 15 éves korú gyerekeket érintő tankötelezettség bevezetése volt, mivel a szakképzés feltétele az alapfokú oktatás. A fejlődés elindult, jelentősen gyarapodott az iskolák és a pedagógusok száma, egyre nagyobb arányban jártak a gyerekek iskolába (1868. és 1913. között az iskoláskorúakon belül 48%-ról 93%-ra nő az iskolában járók aránya), és rohamosan nő az írni, olvasni tudók száma is (1890-ben a 7 éven felüliek 38%-a még analfabéta volt, ötven év elteltével, 1940-re ez az arány már kevesebb, mint a hatoda, 6%). A fejlesztésre fordított összegek még mindig jelentősen elmaradtak Európa fejlettebb országainak költségvetési arányaitól, így az iskolázottsági szintben az eltérés tovább nőtt.

A céhek a **XIX. században** fokozatosan eltűnnek (a 1872-es Ipartörvény jogilag is megszüntette), szerepüket, az egyes ágazatokban minőséggel kapcsolatos szabályok és a képzettségi követelmények meghatározását az Ipartársulatok veszik át. Az ország nagyobb településein egymás után jöttek létre a polgári iskolák, ahol az első négy középiskolai osztályt követő időszakban már vegytant, mezeti gazdaságot vagy ipartant, statisztikát, jogot és könyvvitel ismereteket tanítottak. A kereskedelmi szakiskolák fokozatosan érettségit adó intézménnyé nőttek ki magukat. A reáliskolák fokozatosan lettek egyenlő időbeli hosszúságúak a gimnáziumokkal, sok tekintetben azonos értékűek az érettségit adó gimnáziummal. A Trefort Ágoston (1817-1888) kultuszminiszter idején elfogadott 1883. évi XXX. törvény részletesen szabályozta a középiskolai képzés (8 osztályos klasszikus gimnázium és reáliskola) tartalmi és szervezeti rendszerét.

A 2. számú ábra a századforduló körüli esztendőkre magyar iskoláinak rendszerét szemlélteti. Az elemi népiskola 4 éves képzése után polgáriba, illetve gimnáziumba, reáliskolába léphetnek tovább a jobb képességű és családi háttérű diákok. A kétkézi szakmát tanulónak „tanonc” iskolákban van lehetőségük szakmát tanulni. A szakmai képzés középfokú szintjei a polgári iskolákra épülnek. A Reál iskolák jellemzően műszaki felsőfokú képzés felé biztosítanak továbbtanulást, de a klasszikus egyetemi képzésre csak a gimnáziumban érettségizőknek van lehetőségük. A két világháború között hozott előremutató intézkedések az oktatásügyben Klebelsberg Kuno (1875-1932) kultuszminiszter nevéhez kötődnek. Az 1926. évi VII. törvény az iskolák építése és a tanyasi iskoláztatás fejlesztésével minden régiót igyekezett a közoktatásba bevonni. 1920-ban rendelet született a Királyi Magyar Tudományegyetem Közgazdasági Karának önálló intézménnyé alakításáról, amely kar az okleveles üzemgazda és közgazdász doktor végzettségek kiadására is felhatalmazást

kapott. 1934-ben több intézmény összevonásával jött létre a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, melynek egyik fakultása a Közgazdasági Kar, közigazgatási, mezőgazdasági és kereskedelmi osztállyal.



2. ábra: A magyar iskolarendszer a századfordulón.<sup>13</sup> (Pukánszky & Németh, 1996. IX.)

A hazai közép és felsőfokú számviteli képzések mellett a szakmai képzettség csúcsát jelentő könyvvizsgálói tevékenységet és a képzettséghez szükséges ismeretek szintjét az 1911 és 1932 között több lépésben létrejött Magyar Hites Könyvvizsgálók Egyesülete szabályozta. Az egyesületet és hites könyvvizsgálat intézményét 1950. szeptember 15-én szüntette meg az államszocialista rendszer, az újjraéledésre 1987-ig kellett várni.

1940-től vezették be a nyolc osztályos népiskolát, de a háború sok helyen az iskolák megszűnéséhez vezetett. 1945-től erre épülve dolgozták ki a hazai iskolarendszert és a tanterveket. Bevezetésre került a 4 éves osztálytanítós és a 4 éves szakrendszerű oktatás, majd a 4 osztályos gimnázium 14 éves korig tartó tankötelezettséggel. 1948-ban államosították az addig egyházi kézben levő iskolákat. A nyolcvanas évek közepére már a tanköteles

<sup>13</sup> Az egyes cellákban a 6-14 éves iskoláskorú népességen belüli arányok láthatók (2936,7 ezer fő tanköteles 81%-át teszik ki összesen) a 1900. évi Magyar Statisztikai Évkönyv alapján. Pukánszky - Németh 1996. IX. fejezet – ábra szerkesztésénél Kovátsné Németh, 1995-ös munkájára hivatkozik.

gyerekek 95 százaléka elvégezte az általános iskolát. 1937-ben a gimnáziumok száma még csak 38, a szakközépiskoláké 112 volt. Az ötvenes évek elején már 175 gimnázium és 230 szakmai középiskola működött az országban. A tanuló létszám is közel kétszeresére nő 1937-hez képest. Az 1961. évi 3. törvény ideológiai nevelés mellett szakmai ismeretek átadását és az általános műveltség emelését tűzte ki célul. A jogszabály 16 éves korig terjesztette ki a tankötelezettséget, amit 1985-ben 18 éves korra növeltek. Az 1949-es egyetemi reform idején megszüntették a középiskolai tanárképző intézeteket és tanár-vizsgáló bizottságokat, a középiskolai tanárok képzése ettől kezdve az egyetemi karok feladata lett. A közgazdász szaktanárképzés az 1948-ban függetlenedett Közgazdaságtudományi Egyetemen alakult ki.



3. ábra: A magyar iskolák rendszere 1961-ben (Pukánszky & Németh, 1996. XII.)

Az 1961-es oktatási törvény utáni magyar iskolarendszer elemeit a 3. ábra szemlélteti. Az általánossá vált óvodai nevelés iskolaelőkészítő funkciója miatt a közoktatás részének tekintendő. Feladata az iskolához szükséges készségek kialakítása, fejlesztése. Az általános iskola alsó és felső tagozata között nincs lényeges szervezeti váltás, azonban oktatási célok és módszertan tekintetben jelentős eltérések vannak. A tankötelezettség 16. életévig szól, így a nyolc osztályos általános iskola, majd ráépülve valamely középfokú oktatási intézmény mindenkinek kötelező. A szakiskola és szakképző intézetek elsődlegesen szakmai képzést adnak, minimális közismereti fejlesztéssel. A szakközépiskola és a gimnázium érettségit adó képzések, mindkettő lehetővé teszi a továbbtanulást főiskolai,



illetve egyetemi irányba. A szakközépiskolából elsődlegesen az ott tanult szakmai irány-  
nak megfelelő felsőfokú képzések felé. A főiskola gyakorlati jellegű képzése és az egye-  
tem tudományos megalapozást adó, kutatói és oktatói feladatokra felkészítő képzése a  
képzés kezdetétől elkülönül. A 60-as évektől a 90-es évek elejéig ez az oktatási szervezet  
lényegében nem változott, egyes alternatív lehetőségek megnyíltak (pl.: alternatív isko-  
lák: Rogers, Kincskereső, Zsolnai, AKG), de ezek relatíve kis létszámokat érintettek.

A köztársaság kikiáltását (1989. október 23-át) követően az iskolarendszerünk sokkal  
szabadabbá vált, amit többek között az egyházi iskolák működésének engedélyezése, az  
oktatási épületeik visszaadása, a piacivá tett tankönyvkiadás bizonyított. 1995-től a nem-  
zeti alaptanterv meghatározta az egyes műveltségi területekre vonatkozó alapkövetelmé-  
nyeket, de nagy mozgásteret engedett a megoldási módszerekben. A szakmai szabályok  
mellett nem elhanyagolható kérdés, hogy a szervezeti és finanszírozási háttér többször is  
jelentős átalakuláson ment át. Az iskolák alapítása különböző szintű önkormányzatok ha-  
táskörébe került, a területi és anyagi különbségek jelentős különbségeket eredményeztek  
az egyes oktatási intézmények, az ott oktatók, illetve a tanulók lehetőségeiben, ezzel a  
társadalmi rétegek közötti mobilitás lehetőségét korlátozták. Erre a problémára igyekszik  
megoldást találni az új központosított szervezeti és finanszírozási rendszer, melyet 2013-  
ban és 2016-ban két lépcsőben vezettek be. Részleteiről napjaink oktatási rendszere kap-  
csán fogok részletesebben szólni.

**A számvitel szakmai képzés** tekintetében komoly mérföldkő volt 1959. amikortól a te-  
rület képesítési rendszerét a Pénzügyminisztérium szabályozza. A 186/1959. rendelet sze-  
rint három szakmai fokozatot kell megkülönböztetni.

Az első a képesített könyvelő fokozat, melyet iskolarendszerű képzésben lehet megsze-  
rezni 4 év alatt. Szakmai érettségivel záruló képzés felhatalmaz a gyakorlatban kisebb  
cégek elszámolásának irányítására, illetve beosztott könyvelő feladatokra.

A következő szint a mérlegképes könyvelő végzettség ennek feltétele akkor a betöltött 24  
éves életkor volt. Iskolán kívüli tanfolyamon 2 éves képzéssel lehetett elérni, a képzés  
végén szakmai vizsgával szakmai felsőfokú végzettséget szereztek a résztvevők.

A harmadik szint az okleveles könyvvizsgálók szintje, ahol a betöltött 30. év és a diploma  
feltétel volt. 2 éves, iskolán kívüli tanfolyamon kellett megtanulni az elméleti és gyakor-  
lati ismereteket. A képzés végén vizsgán kellett a felkészültségről számot adni.

Az igényes oktatás, a szakmai vizsga és az előírt gyakorlati idő alapozta meg a felkészültséget. A végzettségek rendszere a mai napig is lényegében ezzel azonos, de az oktatási idők és vizsgakövetelmények többször változtak. Az aktuális szabályokat napjaink oktatási rendszere között fogom áttekinteni.

### **2.3 GAZDASÁGI FOLYAMATOK OKTATÁSRA GYAKOROLT HATÁSA - KUTATÁSI EREDMÉNYEK**

A történelmi áttekintésem kiinduló gondolata, hogy az oktatás a társadalom és a gazdaság egészébe beintegrálódott, annak változásaira érzékenyen reagáló folyamat. A demográfiai folyamatok, a gazdasági folyamatok, a társadalmi szerkezet, a kormányzati és közigazgatási rendszer, valamint a kulturális értékviszonyok és az oktatás szervezeteinek struktúrája befolyásolja. Az egyes társadalmi, gazdasági és kulturális tényezők szerepét vizsgáló nemzetközi történelmi kutatások összegzéseként 1987-ben az angol és a német oktatástörténet nagy alakjai közösen kiadott munkájukban megállapítják: „a korai industrializációs fázisban a felsőbb oktatás jelentős autonómiával rendelkezett, és igen kevés kölcsönhatás volt közte és a gazdaság között, azonban a kormányzati bürokrácia kialakulásával erős összefüggést mutatott.” „az iparosodási folyamat gyorsulása és a növekvő beiskolázási arány ellenére sem növekedtek a relatív oktatási esélyek: a késői 19. századtól az első világháborúig Európa-szerte rendszerré szerveződő felsőbb oktatásnak inkább reprodukciós társadalmi jellege látszik erősödni.” (Müller–Ringer–Simon 1987, 3, 7.)

Hazai oktatástörténelmi kérdésekben Németh Renáta PhD dolgozatában a közelmúlt változásait vizsgálta. A KSH 1983, 1992, és 2000 évi adataira építve igyekezett a Treiman 1970-ben megfogalmazott modernizációs hipotézisét igazolni amennyiben a gazdasági-technológiai fejlődés mobilitás szempontjából nyitottabb társadalom kialakulásához vezet. A következtetései ezzel ellentétes változásokat mutatnak. Megállapításai között a családi háttérnek egyén kulturális összetevőire gyakorolt hatását emeli ki, mely erős befolyással bír a tanulási és munkaerőpiaci helyzetre. A napjainkban előtérbe kerülő készségek, skill-ek forrását is inkább találja meg a családban, mint az iskolában. A szerző megállapításai hazai adatokra épülnek, amelyek alapján Treiman elméletét nem sikerült alátámasztani.

Az elmélet alátámasztására nem vagyunk jó minta, mert az iskola felzárkóztató szerepében összehasonlítva más államokkal az egyik legrosszabb adataink vannak. Az OECD

által nemzetközileg végzett PISA felmérés megállapításai alapján nem képes az oktatási rendszerünk a társadalmi különbségeket csökkenteni. A nemzetközileg követendőnek tekintett országokban a lemaradó csoportok felzárkóztatása kulcskérdése az oktatásnak, és komoly eredményeket tudnak felmutatni. Átfogóbb nemzetközi adatokra épülő vizsgálat eredményei - a feltételezésem szerint – alátámaszthatnák Treiman elméletét.

A következőkben a jelenlegi oktatást meghatározó nemzetközi és hazai programokkal, jogszabályokkal foglalkozom, áttekintve azt a környezetet, amiben a napi oktatási gyakorlat megvalósul. Elsődleges célom, hogy feltárjam a szabályozók előnyeit, korlátait és hátrányait.

### 3 Napjaink oktatáspolitikája

---

*„Egykori legmerészebb álmaim elemi tankönyvi ismeretté "sülylyedtek". És ha azt gondolod, nyájas, a tudományon kívüli olvasó, hogy most már be van fejezve a nagy mű s az alkotó pihen, nagyon tévedsz, pár év múlva jobb módszerrel csinálják meg ugyanazt, és mielőtt észrevennéd, nem vagy más, mint ócskavas.” (Szentágothai János)<sup>14</sup>*

Az egyes országok közoktatási rendszerét áttekintve több vonatkozásban hasonlóságokat találunk, de több területen eltérő megoldásokkal is találkozunk. A tankötelezettség jellemzően 5-7 éves kortól 16 éves korig terjed. Az oktatási rendszer az egymásra épülő szintek és az átlépési követelmének szabályai alapján is hasonló. Az iskolát megelőző óvoda nem minden országban kötelező, de szinte mindenhol ingyenes. Az elemi oktatás 4-6 év ezt követi az alsó-közép, illetve a felső-középiskolai képzés mely kötelező és ingyenes. A felső középiskolai szinten a legtöbb országban már szakosodásra (képzési szint megválasztásra) van lehetőség. A tankönyvek és az iskolai buszok a legtöbb országban ingyenesek. Az állami, egyházi, civil körök, magán emberek által alapított iskolák állami támogatásból működnek. A legtöbb országban központi tantervek szabják meg az elvárt ismeretek, kompetenciák szintjét, ezek tartalmi vonatkozásaiban azonban jelentős különbségek vannak. Például az USA államaiban az alkotmány tiltja az oktatás tartalmának szabályozását ami problémákat is okoz. Az évente megtartott szintfelmérők alapján igyekeznek az iskolákkal szembeni elvárásokat érvényre juttatni. A legjobban teljesítő országokban a lemaradók felzárkóztatására szolgáló egyéni oktatással érik el, hogy az iskolából kimaradás problémáját mérsékeljék és az induló társadalmi hátrányokat az iskolában ellensúlyozzák. Ezekben az országokban a támogató központi szabályozás mellett a tanári pálya presztízsét a kiemelt jövedelmekkel és a magas szakmai követelményekkel biztosítják.

---

<sup>14</sup> Ulyssesként az agy körül 1993. Magyar Tudomány <http://www.matud.iif.hu/2012/11/02.htm>

A kötelező képzési rendszer utáni képzések több szintű, a képzésből több lépcsőben kilépési lehetőséget biztosító, egymásra épülő kurzusokban, különböző szintű képzőhelyek által szervezett rendszerben zajlanak. A diverzifikációnak esetenként az a következménye, hogy rendkívüli mértékben megnehezíti egy ország kvalifikációs struktúrájának áttekintését. A fokozatokhoz rendelt címek eltérőek, nem jelentenek kifejezett utalást az adott szakképzettség jellegére. A szakképzettségek összehasonlítását nem a tanulmányi idő, hanem a végeredmény, a megszerzett szaktudás alapján célszerű elvégezni. Az oktatásfejlesztéssel foglalkozó nemzetközi szervezetek (OECD, UNESCO, EU) által kidolgozott rendszer (ISCED) a képzési programok, az iskolai végzettségek és képzési területek rendszerezésén keresztül igyekszik összehasonlíthatóvá tenni az egyes oktatási egységek kimeneti követelményeit és egyes szakmák gyakorlásához szükséges ismeretek, készségek, képességek szintjét.

Az **ISCED rendszer** a 2011-től kibővített formájában oktatási program, képzettségi szintek és képzési területek vonatkozásában is rendszerez. Az oktatási programokat (ISCED-P) és az iskolai végzettségeket (ISCED-A) következőképpen rendszerezi:

- 0) Alapfokot megelőző szint (Óvoda) jellemzői: belépés életkora 3 év; képzés hossza 3 év, alapvető feladata az iskolához szükséges készségek kialakítása, a családi hátrányok kiegyenlítése.
- 1) Alapfokú szint (általános iskola) jellemzői: alapfeltétel nélküli a belépés 6-7 éves korban, a képzés hossza 4 év, mely bizonyítványt ad évente, sok helyen nem érdemjegyekkel, hanem szöveges értékeléssel segítik a fejlesztendő területek kijelölését.
- 2) Alacsony középfokú szint (felső tagozat) jellemzői: 1-es szint teljesítését követően a belépés életkora 10-11 év, képzés hossza 4 év mely során évente ad bizonyítványt. Több iránya van. Jellemzőbbek az általános tartalmú képzések (2A)<sup>15</sup> illetve a speciális művészeti és felzárkóztató képzések, amelyek további tanulásra készítik fel. Képességihiányok esetén alacsony szintű szakmai, rész szakmai végzettség megszerzése adnak lehetőséget (2C) továbbtanulási lehetőség nélkül. Az utóbbiban tanulók összesen 12 éves tanulási időszak alatt szerzett végzettsége kézműves foglalkozásokban biztosít megélhetést.

<sup>15</sup> a számok mögötti betűk jelentése: „A” továbbtanulásra készít fel, „B” szakmai továbbtanulásra készít fel, „C” munkába állásra készít fel, „G” általános képzés, „P” szakmai képzés, illetve „V” szakképzés.

- 3) Felső-középfokú szint (középiskola) jellemzői: belépés 14-15 évesen, előképzettségi feltétel 2A szint. Több irányultság valósul meg a szinten belül<sup>16</sup>: Általános – gimnáziumi képzés (3A), 4-5 év utáni érettségivel záruló továbbtanulási célú. Szakgimnáziumi képzés (3A,P), 4-5 év után általános és szakmai érettségit követel ezzel szakmai továbbtanulási lehetőséget nyújt közép, illetve felsőfokú szakképzési irányban. Specializált szakmai képzés– szakközépiskola (3C,G) amely 2-3 év alatt szakvizsgára készít és ezzel a munkába állás lehetőségét adja. Az itt végzettek számára az összes tanulási idő 14 év, amely egy teljes szakmai területen többféle állásban biztosít munka-lehetőséget. A legkevésbé eredményesen tanulók számára valamely szakmai részterületre képző - szakiskola (3C) is ehhez a szinthez tartozik, amely 1-2 év alatt valamely szűkebb szakmai területre szóló vizsgára készít fel. Az összes tanulási idő így 12-13 év, amely már lehetővé teszi a választott szakmában a munkába állást.
- 4) Középiskola utáni (post szekunder) szint - nem felsőfokú képzés, a belépés 18-19 évesen, 3A szintnek megfelelő érettségivel. Speciálisan szakosodott képzések (3C) 1-3 év alatt szakmai vizsgával zárulnak érettségihez kötött szakmákban biztosítanak elhelyezkedési lehetőséget összesen 16-18 év tanulási időt követően. Ennek a képzési szintnek jelentős szerepe van az érettségit követelő végzettségek területén az utólagos szakmaváltásban, átképzésben, az élethosszig tartó tanulás megvalósításában.
- 5) Felsőfokú képzési szint: belépés életkora 18-19 év, előképzettségi feltétel 3A érettségi. Ebben a csoportban is többféle célú és képzési idejű oktatás zajlik. Rövid képzési idejű, egy adott szakterületre koncentrálnak, akkreditált, szakmai felsőfokú képzés (5B) mely 2-3 év alatt szakoklevéllel zár (ez nem diploma). 16-18 éves teljes tanulási folyamat eredményeként kiemelt szakmák művelésére jogosít fel ez a végzettség. Átképzési, továbbképzési szerepe jelentős az érettségivel, diplomával rendelkezőknek egyaránt. Felsőfokú, szakiránynak megfelelő továbbtanulás esetén egyes tantárgyak beszámítására van lehetőség. A felsőfokú végzettséget adó (egyetemi) képzések közé tartozik az alapfokú, általános és szakosodott képzések köre (5A); amelyek 3-3,5 év alatt BA diplomával zárulnak. Ennek a felsőbb Master képzésekre felkészítő szerepe is van, de jelentős számú hallgatót elcsábít az ezzel a végzettséggel megkereshető jövedelem, így 18-19 év tanulást követően már diplomás munkakörökbe helyezkednek

---

16 Az iskolák elnevezése többször változott, itt a 2020. tavaszán alkalmazott elnevezések szerepelnek.

el. A hosszú idejű (osztatlan) felsőfokú képzések (5A) 5-6 év után MSC diplomával zárulnak így 21-22 év tanulással töltött év után kiemelt képzettséget követelő munkakörökben helyezkednek el a végzettek. Hazánkban orvos, gyógyszerész, jogász, építész és tanár-képzésekben jellemző. A Bologna folyamatban kettéosztott képzés (BA + MSC) másik fele a BA diplomát alapfeltételként követelő MSC képzés (5A,B) ennek elméleti, kutatói irányú, illetve gyakorlat orientált munkába állásra felkészítő szerepe is van. A többség végzést követően munkába áll, így számukra 21 év az oktatásban töltött összes idő. A felsőfokú képzési szinthez tartozik a diplomát alapfeltételként kezelő szakirányú továbbképzés is, ahova 21-23 éves kor fölött BA vagy MSC diplomával kerülnek be a hallgatók. Ilyen speciálisan szakosodott képzésekkel zárva a tanulmányokat 23-25 év tanulást követően tudnak kiemelt szakmákban elhelyezkedni. A már munkába állt felsőfokú végzettségűek számára egy szakmán belüli továbbképzésként, átképzésként is jelentős szerepe van ennek az oktatási formának.

- 6) A tudományos munkát megkövetelő, annak gyakorlatára felkészítő doktori képzések. (DLA, PhD) feltétele az MSC diploma, a képzés hossza 5 év, doktori oklevéllel zárulnak. Egyetemi oktatói, illetve kutatói munkakörökben, de a gyakorlatban is kiemelt szerepet kaphatnak vezetői állásokban az itt végzettek. A friss diplomásoknak, illetve a szakmában már több éve dolgozóknak is továbbképzési, illetve tevékenységváltási lehetőséget ad.

Az empirikus megfigyelésem az 5A BA és MSC képzés szintjére terjedt ki, amelyen a napi oktatási gyakorlatomat folytatom. A felsőoktatásban folyó munkára jelentős hatást gyakorol a 3. szinten folyó alapozó képzés, a gimnáziumi és szagimnáziumi oktatás, ezért ezek szabályait, szervezetét, követelményeit és oktatási eszközeit is áttekintettem. A képzési területeket (ISCED-F) szakmai osztályozása 2011-ben került be a rendszerbe. 2018-tól a KSH adatgyűjtései is erre épülnek. A hazai Képzési Területek Osztályozási Rendszere (KEOR) szerint a képzések 11 fő irányba, 29 területre és kb. 80 szakirányba sorolhatók be az alkalmazott 4 jegyű kóddal. A vegyes képzési irány esetén a legjellemzőbb határozza meg a képzés besorolását. Gyors áttekintéssel ezek rendszere a következő: 00 kóddal az általános keretprogram szerepel, például 0021 kód jelzi az írás, olvasás, számolás szakirányba sorolandó alapkészség oktatását. 01-es kódcsoporthoz az oktatás szakirányai szerepelnek, ezen belül a dolgozat témám szempontjából a 0114 Szaktanár képzés érdekes. 02 kódcsoporthoz a humán tudományok, művészetek kerültek, ezen belül

például 0222 kód a Történelem és régészet oktatása. 03-as csoport a társadalomtudományok területét fogja át, ezen belül a 0311-es a közgazdaságtani képzést jelöli. 04-es csoportba az üzleti ismeretek, ügyvitel és jog tartoznak, ezen belül 0411-es kódot kaptak a könyvelés és adózás szakirányban folyó képzések, melyek a vizsgálódásom fő területét képezik. 05-ös csoport a természettudományok, 06-os az információ és kommunikáció, a 07-es a műszaki ipari, építőipari, a 08-as a mezőgazdasági és állatorvoslás, a 09-es az egészségügy, a 10-es az egyéb szolgáltatások területén folyó képzéseket rendszerezi.

Az adatgyűjtésre vonatkozó egységes rendszer segítségével tudják az egyes szereplők besorolni az oktatási tevékenységüket, az ott tanultak a végzettségüket és nemzeti és nemzetközi szinten is ezek szerint tudják gyűjteni az adatokat az elemzésekhez.

Az Európai Unió „célja az egyének által megszerzett képesítések átláthatóságának, összehasonlíthatóságának és hordozhatóságának javítása”. Ennek érdekében elfogadott **Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR)** napjainkban alkalmazott, 2017. május 22-i Európai Unió Tanácsa ajánlásban elfogadott új formája szerves folytatása a 2008-tól érvényben levő rendszernek. 8 szintet különböztet meg – tanulási eredmények, tudás, képesség, autonómia, felelősségvállalás szempontjából. Az ISCED rendszerétől tágabb jellemzőket határoz meg az egyes szintekhez elsősorban az autonómia és a felelősségvállalás kérdéskörében. A kreditrendszer alkalmazása elsősorban a felsőoktatás és szakképzés terén az egyéni rugalmas tanulási pályák kialakítást támogatja, megkönnyítve az egyes képzési szintek és nemzeti határokon átnyúló képzések közötti átlépést. Az 1. szint olyan alapvető tudást feltételez, mely egyszerű feladatok közvetlen felügyelet alatti elvégzését teszi lehetővé; A 2. szint korlátozott autonómiával, egyszerű szabályok alapján végezhető munkavégzést feltételez; A 3. szinten a feladatok elvégzéséért vállalt felelősséggel, eszköz és módszerválasztást is követelő, a folyamatok ismertét feltételező munkavégzés várható; A 4. szint tantárgyi és elméleti ismertek összefüggésében, speciális problémák megoldására is felkészített önállóan szervezett tevékenységet, illetve mások rutinmunkájának felügyeletét várja el; Az 5. szint átfogó ismertekre építve, kreatív módszerek alkalmazásával, önmaga és mások teljesítményének kontrolljára és felülvizsgálatára is képes munkavégzést feltételez (egyetemi BA belépő szint); A 6. szint elvárása szerint a végzettek képesek összetett technikai és szakmai tevékenységek szervezésére, alárendelt csoport munkája utáni felelősségvállalásra, innovatív, összetett problémák megoldására az elméleti és gyakorlati ismeretek magas szintjére építve (BA szint); A 7. szint kiemelt szakosodási területen, kritikus gondolkodás feltételezésével, kutatási, innovációs feladatokban,



stratégiai megközelítésekre épített munkavégzésre és tanulási tevékenységek vezetésére képes (MSC szint); A 8. szint a tudomány fejlődését előmozdító, autonóm kutatási, innovációs tevékenység, kritikus problémák megoldása iránt elkötelezett embereket képez (PhD szint). Ez a szabályozás a képesítések besorolás során a szakterület meghatározásában az ISCED rendszerre épít.

A következőkben a nemzetközi szervezetek által kijelölt fejlődési irányokat, elérendő határértékeket tekintem át. Az Európai Unió Oktatás és képzés 2020 dokumentuma az Európai intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés 2020-ig szóló stratégia<sup>17</sup> részeként az oktatással kapcsolatos feladatokat tartalmazza, a teljes oktatási rendszerrel kapcsolatos célok, követelmények és eredmények áttekintését ez alapján végzem el. Az OECD oktatáspolitikai koncepciójából elsősorban a felsőoktatásra vonatkozót emelem ki, ezzel a felsőfokú képzés átalakításával kapcsolatos feladatokat részletezem. A hazai fejlesztési koncepció és hatályos szabályozás áttekintésével alapoztam meg a kutatási téziseimet.

### **3.1 UNIÓS SZABÁLYOZÁS EURÓPA 2020**

A XXI. század elején végzett kutatások Európa gazdasági lemaradását jelezték az USA és Japán fejlődéséhez képest. Az Európai Unió az egységes stratégiában látta a lehetséges megoldást, aminek egyik kulcstényezőjének az oktatás jelölték. Az ezen a területen kitűzött célokat és indikátorokat, valamint ezek 2010-re elvárt értékeit tartalmazta az Oktatás és képzés 2010. dokumentum. A program célkitűzéseit nem minden vonatkozásban sikerült elérni (erről korábban a történeti fejezetben már írtam) és egyértelművé vált, hogy folytatni kell a megkezdett munkát, sőt további területek kiemelt kezelése is szükséges. Az Oktatás és képzés 2020 dokumentum az Európai intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés 2020-ig szóló stratégia<sup>18</sup> részeként az oktatással kapcsolatos feladatokat tartalmazza. A stratégia fő gondolata, hogy a technológia, a politika és a társadalom változásai miatt a munkaerőpiac a változásokat rugalmasan követő, egyre magasabb szintű képesítést - az állások fele felső-középfokú vagy posztszekunder végzettséget (ISCED 3, 4 szint) - és egyre több szakértelmet igényel.

---

<sup>17</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm)

<sup>18</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm)

A növekedési stratégia céljai közül kettő foglalkozik közvetlenül az oktatással, az iskolából kimaradók arányának csökkentése és a diplomások arányának növelése, ezekre később térek vissza. Előbb a foglalkoztatottság növelés és a szegénység mérséklése témakörben rögzített célokkal foglalkozom, amelyek szoros kapcsolatban vannak az oktatással. A célkitűzés megfogalmazása és célzott értéke után zárójelben az uniós 28 átlag és a hazai érték 2008-ban és 2019-ben, valamint összehasonlításként a hozzánk hasonló fejlődésű államok 2019-es adata (Cseh ország (CZ), Lengyelország (PL), Szlovákia (SK), Szlovénia (SLO)) szerepel. Az adatok forrása Eurostat Táblázatok az EU politikáról fejezete.

1. A 20–64 évesek legalább 75%-ának munkahellyel kell rendelkeznie. (2008-ban EU: 70,2% hazai 61,5%; 2019-ban Uniós átlag 73,9% hazai:75,3%; CZ: 80,3%, PL:73%, SK: 73,4%, SLO: 76,4%); Jelentős a fejlődés ezen a területen, itthon már elértük ezt a szintet, az unió átlaga még alatta marad. A vírus helyzet miatt jelentős visszaesés van, hosszú távú hatása bizonytalan.
2. 20 millióval csökkenteni kell a szegénység kockázatának kitett lakosok számát, ez a célkitűzés hazánkban 450 ezer fő. (EU-ban 2008-hoz képest 7521 ezer a csökkenés ezzel 23,7%-ról 21,8%-ra csökkent az népességben az érintettek aránya. Hazánkban 986 ezer a csökkenés, ami 28,2%-ról 18,9%-ra csökkentette az érintettek arányát. CZ: 12,2%, PL:18,2%, SK: 16,3%, SLO: 14,4%). A jelentős fejlődés ellenére még mindig jelentős a szegénység kockázatával érintett emberek száma. Mivel tudjuk, hogy jelentős arányuk gyerek, akiknek a tanulási esélyeit jelentősen befolyásolja ez a helyzet, sok a teendőnk az oktatásban a felzárkóztatásukkal.

Az Európai statisztikai eredmények elemzésekor a szakértők a mélyszegénység okait a fiatal pályakezdő státuszban, az alacsony képzettségben, a migrációs érintettségben, a korlátozott képességekben, az egykeresős családi státuszban és a városi szegénynegyed lakókörnyezet hatásaiban találják meg.<sup>19</sup> 2019-es adatok szerint a hátrányos helyzethez inkább kötődő alacsony képzettségi szint aránya (15-64 éves korcsoportban) az unióban 24,9%, hazánkban ez kisebb 20%, de jelentősen elmarad a hasonló fejlődésű országoktól.

---

19 Forrás: A Magyarországra vonatkozó 2019. évi országjelentés [https://ec.europa.eu/hungary/about-us/growth-and-jobs\\_hu#szemdok](https://ec.europa.eu/hungary/about-us/growth-and-jobs_hu#szemdok)

(CZ: 12,3%, PL:13,3%, SK: 14,5%, SLO: 15,8%). A fejlődés motorjaként megjelenő felsőfokú végzettségűek aránya 29,5% az unióban, míg hazánkban csak 22,5% ez is jelentősen alacsonyabb, mint a hozzánk hasonló fejlettségű országokban. (CZ: 21,6%, PL:28,32%, SK: 23,1%, SLO: 29,3%). A 2019-es foglalkoztatási adatok alátámasztják a megállapítást. Az alacsony (ISCED1-2) végzettségűek foglalkoztatási aránya EU átlagban 46,6% hazánkban 39,4% a felsőfokú végzettségűek (ISCED 5-6) között EU átlag 84,9%-os foglalkoztatást, míg a hazai adat 85,2%-os foglalkoztatási szintet mutat.

A gazdasági célkitűzésekben megjelenő lemorzsolódás csökkentés és diplomás arány növelés mellett az Oktatás és képzés programban elsődleges cél az egész életen át tartó tanulással és a nemzetközi mobilitással érintett emberek számának növelése. Az átjárhatóság erősítése a kvalifikációs rendszer segítségével összemérhetővé tett szintek között, ezzel a rugalmas egyéni tanulási utak támogatása. Az oktatás minőségének, a képzés hatékonyságának javítása az alapkészségek, tanárképzés területén kiemelten. A méltányosság, a társadalmi kohézió, az aktív polgári szerepvállalás és a demokráciára nevelés előmozdítása kapcsán a képzésből lemorzsolódók és kirekesztések elleni küzdelem, illetve a kisgyermekkorai nevelés kiszélesítése jelenik meg a programban. Az innováció és kreativitás, a vállalkozói készségek térnyerése az oktatás képzés szintjein is új elem.

Az egyes program elemek terén kitűzött számszaki mutatókra, valamint az elérésükhöz megjelölt eszközökre, illetve a napjainkig elért eredményekre fókuszálók a következőkben. Az Európai Unió átlagát a hazai adatokhoz hasonlítom elsősorban, de a régiókban hozzánk hasonló fejlődésű államok adata is szerepel összehasonlításul. (Cseh ország (CZ), Lengyelország (PL), Szlovákia (SK), Szlovénia (SLO)). Az adatok forrása Eurostat statisztikai adatok<sup>20</sup> és OECD statisztikák<sup>21</sup> A hazai értékek alakulásának okait és a befolyásoló intézkedéseket majd a hazai oktatás struktúrája és szabályozása fejezetben fejtem ki.

---

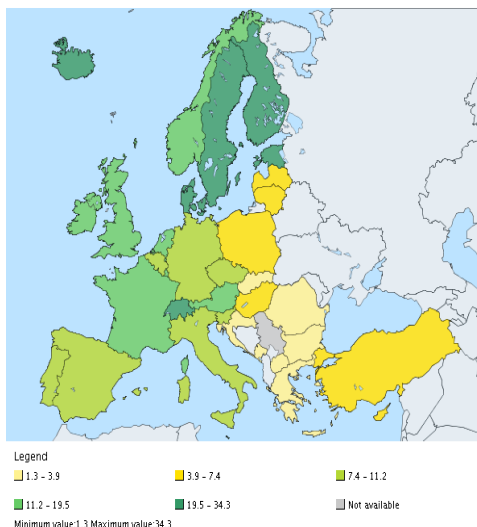
<sup>20</sup> <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

<sup>21</sup> <https://stats.oecd.org/>

***Az egész életen át tartó tanulás ösztönzése kapcsán:***

➤ A felnőttek (25-64 éves) – különösen az alacsony képzettségűek – átlagosan legalább 15%-ának az egész életen át tartó tanulásban való részvételét célozták meg elérni. 2014-ben a hazai adat 3,2%; és az uniós átlag 10,7% volt, 2019-re hazánkban 5,8%-ra az uniós átlagában 11,3%-ra sikerült ezt az értéket növelni, de jelentős elmaradás van a tervezett értékekhez képest. Az európai értékek országonkénti alakulását láthatjuk a szöveg melletti térképen. (CZ: 8,1%, PL: 4,8%, SK: 3,6%, SLO:11,2%)

Adult participation in learning by sex  
% of population aged 25 to 64 - 2019  
Total Total

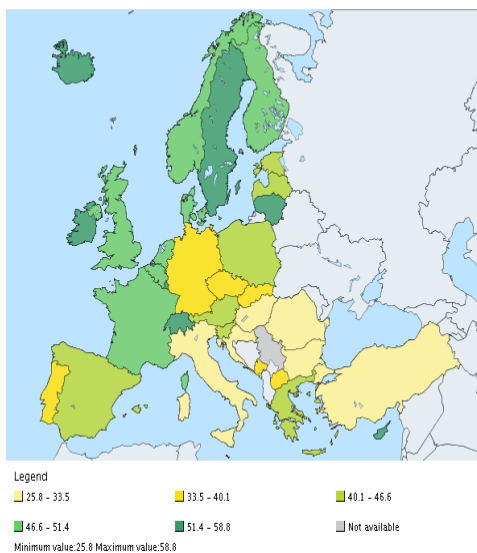


**4. ábra: Felnőtt lakosság részvétele az oktatásban (Forrás: EU-Stat adatbázis)**

***A diplomás foglalkoztatottak arányának növelése kapcsán:***

➤ El kell érni, hogy az ifjabb generáció (30-34 éves korcsoport) 40%-a rendelkezzen felsőoktatási oklevéllel – hazai cél 34% (2008-ban EU: 31,1%, hazai: 22,8%, 2019-ben EU: 41,6%, hazai 33,4%.) Az uniós átlag elérte a kitűzött szintet. Hazánk a célkitűzésben is alatta maradt az európai szintnek, a tervet 2014-ben 34,1%-kal elértük, de azóta visszaesés következett, így a 2019-es szint a tervezett határérték alatt van. Lényeges előrehaladást látunk 2008-hoz képest, de az uniós és a közvetlen versenytársak tekintetében is komoly lemaradásba vagyunk. Az európai értékek országonkénti alakulását láthatjuk a szöveg melletti térképen. (CZ: 35,1%, PL: 46,6%, SK: 44,0%, SLO: 40,1%)

Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34  
2019  
Total Total

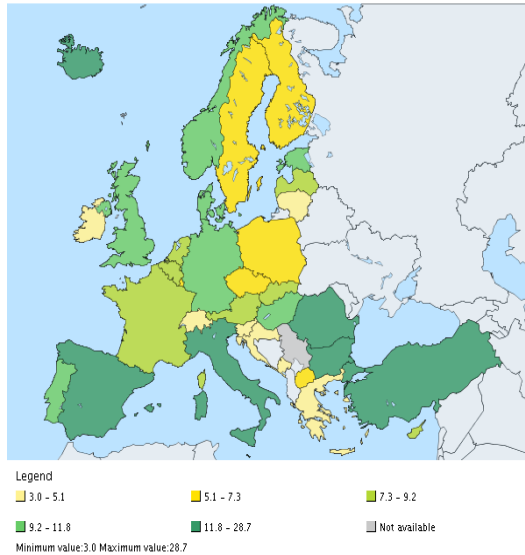


**5. ábra: A felsőfokú végzettségűek aránya (Forrás: EU Stat))**

### ***A képzésből végzettség nélkül kimaradók csökkentése kapcsán:***

Az iskolából kimaradók arányát 10% alá kell csökkenteni a 18-24 éves korosztályban.

Early leavers from education and training by sex  
% of the population aged 18–24 with at most lower secondary education and not in further education or training – 2019  
Total/Total



(2008-ban EU: 14,7%; hazai: 11,7% 2019-ben EU: 10,6%, hazai: 11,8%) Az unió átlagánál jobb értékkel rendelkezünk, mivel az Unió adatok javultak, megközelítették a kitűzött célt, a hazai adat viszont romlott, most már hátrányban vagyunk és a hozzánk hasonló fejlődésű államokhoz képest kezdetben és most is jelentős lemaradást látunk ebben a kérdésben. Az európai értékek országonkénti alakulását láthatjuk a szöveg melletti térképen. (CZ: 6,7%, PL:5,2%, SK: 8,3%, SLO: 4,6%);

#### ***6. ábra: A korai iskola elhagyók aránya (Forrás: EU Stat.)***

Az OECD adatai alapján a kisebbségi, férfi lakosok hagyják el magasabb arányban az iskolát. Hazai adatok szerint a romák körében 65,3% a korai iskolaelhagyók aránya. A 2020 évi Európai Bizottságnak készült országjelentés szerint a 15-24 éves korcsoportban a nem iskolába járó és nem foglalkoztatott népesség aránya 10,7%.

Az eredmény elérésének eszközei: hogy vonzó alternatívát kell teremteni a munkaerőpiaci igényekhez jól alkalmazkodó és a felsőoktatás felé átjárható szakmai alapképzés formájában; a különböző élethelyzetekben lévő emberek számára könnyen elérhető, a készségek és képességek fejlesztését, valamint a pályaváltást elősegítő szakmai továbbképzést kell biztosítani (formális és nem formális oktatási formák); a tanulási eredmények (köztük az oklevelek) elismerésén és az egyéni tanulási pályák támogatásán alapuló rugalmas rendszereket kell létrehozni (bármikor az élet során); megfelelő támogatást kell biztosítani a hátrányos helyzetben lévőknek (leszakadó csoportok és nők bevonása).

***A „Mozgásban az ifjúság”*** az oktatási rendszerek teljesítményének növelését és a fiatalok munkaerőpiacra történő belépésének megkönnyítését szolgálja.

- A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező fiatal diplomások (18-34 év közötti életkori csoportban) legalább 20%-a, a szakmai alapképzettséggel rendelkező felnőtteknek pedig legalább 6%-a rendelkezzen valamilyen külföldön szerzett tanulmányi vagy képzési tapasztalattal. Az adatgyűjtés nehézségeiről 2017-ben készült EU bizottsági jelentés, amely szerint a referencia adatok gyűjtése nem biztosított. A világ minden országa érintett lehet a mobilitásban, mint fogadó és mint induló ország, ezért a pályázati programokon túl önálló jelentkezések, külföldön dolgozó szülő miatti átjelentkezések, hosszú távú tanulói jogviszony, rövid távú tanulmányi és szakmai gyakorlati program egyaránt bele tartozik. Az anyag szerint az adatgyűjtés módja reprezentatív statisztikai mérés lehet. 2012-es adat szerint a magyarországi egyetemi hallgatók 2,6%-a volt külföldön, a diplomázás után követési felmérés adatai szerint a végzettek 9,8%-a tett szert a tanulmányokhoz kapcsolódó tapasztalatokra külföldön. Az Erasmus+ ösztöndíjakkal 2017-ben 4 309 fő, 2018-ban 4692 fő volt külföldi programban 73 % tanulmányi a többszakmai gyakorlati céllal.<sup>22</sup> Nyugat-Európa országaiban 30% feletti a külföldön tapasztalatot szerző egyetemista. (Bander és társai 2014.).

A várt eredmény irányába ható eszközök: Az EU mobilitási, egyetemi és kutatói programjainak (pl. Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus és Marie Curie) integrálása és javítása, valamint a nemzeti programokkal és erőforrásokkal történő összekapcsolása; A felsőoktatás (tantervek, irányítás és finanszírozás) modernizációjának felgyorsítása, ideértve a felsőoktatási intézmények teljesítményének és az oktatási eredményeknek a nemzetközi összehasonlítását; Az ifjú szakemberek körében a vállalkozói készséget erősítő, mobilitási programokat népszerűsítő módszerek kidolgozása; a nem formális és informális tanulás elismerésének ösztönzése; az ifjúság munkába állását segítő keretprogram megalkotása.

A szakképzési gyakorlat szerves részévé kell tenni a határokon átnyúló mobilitást (ezt támogatja többek között az Europass egységes formátumú önéletrajz és dokumentációs rendszer is).

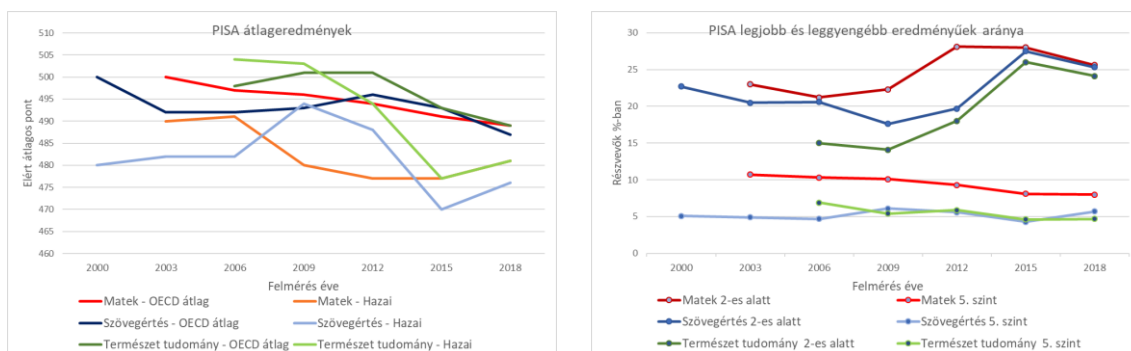
---

<sup>22</sup> Magyarország: Mobilitás a felsőoktatásban

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/mobility-higher-education-29\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/mobility-higher-education-29_hu)

Az „Új készségek és munkahelyek menetrendje” a munkaerőpiacok modernizálását célozza, és arra törekszik, hogy lehetővé tegye az emberek számára készségeik egész életen át történő fejlesztését, hogy ezáltal növekedjen a munkaerőpiacon való részvétel, és – többek között a munkavállalók mobilitása révén – közeledjen egymáshoz a munkaerő-piaci kínálat és kereslet uniós szinten. A megfogalmazott számszaki célok a készségfejlesztés területén:

- A 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95%-ának részt kell vennie a kisgyermekkorai nevelésben. 2014. évi hazai adat 94,7%; az uniós átlag ugyanebben az évben 93,9%. 2019-ben Magyarországon 95,7%-kal sikerült teljesíteni a célul tűzött értéket, az unió átlaga 94,8% némileg elmarad attól. Ebben a mutatóban a hasonló országokat megelőztük. (CZ: 91,5%, PL:93%, SK: 82,2%, SLO: 93,1%);

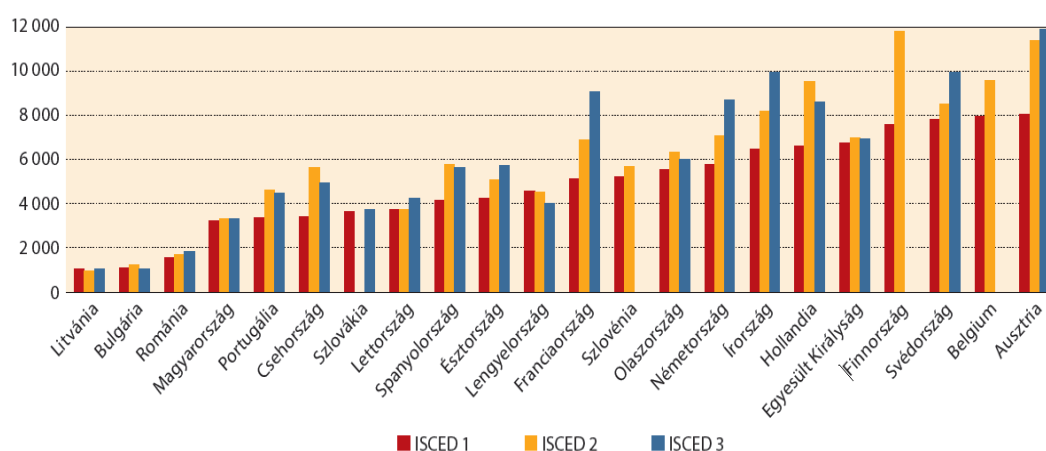


**7. ábra A PISA felmérések eredményei 2000 - 2018 között. (OECD jelentések alapján saját szerkesztés.)**

- A készségfejlesztés alapja az olvasási, a matematikai és a természettudományok terén megszerzett kompetenciák szintje. Erre vonatkozó számszaki célkitűzés, hogy a gyengén teljesítő 15 évesek arányát 13-15% alá kell csökkenteni. 2009-es hazai adatok 17,6% míg az uniós átlag 19,7%-ot mutatott, ezek 2019-re 25,3% illetve 21,7%-ra romlottak, tehát nem, hogy javulás nem volt, hanem jelentős visszaesését tapasztalhatunk. A hozzánk hasonlóan fejlődött országok - Szlovákia kivételével - lényegesen jobb eredményeket értek el. (CZ: 20,7%, PL:14,7%, SK: 31,4%, SLO: 17,9%). A PISA felmérés 2018. évi hazai adatai szerint szövegértésben 25,3%, matematikában 25,6%, természettudományokban 24,1% a gyengén teljesítők aránya; Azonos évben az OECD tagállamok átlaga rendre: 23%, 24% és 22%. Az elért átlagpontok változását és a leggyengébb és legjobb

eredményt írók arányát láthatjuk 2000-től 2018-ig terjedő időszakban a három évente elvégzett felmérés adatai alapján a 7. ábrán.

A PISA eredmények részletes elemzése megállapítja, hogy az adott nemzet egy főre eső GDP értéke jelentős eltéréseket okoz a pontokban, de a növekedés a magasabb értékeknél egyre kisebb mértékben hat a nemzet elért átlagpontjára. A hatás az egy főre eső oktatási ráfordításoknál is hasonló nagyobb értékeknél a növekedés átlagpontra gyakorolt hatása egyre kisebb. Hazánk ebben a kérdésben a legrosszabbak között szerepel, mint a 8. ábra mutatja.



**8. ábra Az oktatási intézmények egy tanulóra jutó közkiadásai összehasonlító értéken (PPS) képzési szintenként az ISCED 1–3 szinteken 2012-ben (ISCED 1 szint szerint sorba rendezve)<sup>23</sup>**

Az UNIÓ országjelentés 2020. – oktatás és képzés témakörében írt 3.3.3 fejezete alapján az oktatási eredményekre az egyén társadalmi és gazdasági háttérének nagy hatása van az uniós országokban. Az egyes diákok szociális háttérének (szülők iskolázottságának) jelentős a szerepe, hazánk esetén 19%-ban magyarázza az elért pontban levő különbségeket (OECD 12%). Az egyes iskolákba egyre homogénebb képességű tanulók járnak. A lakóhely szerinti eltérések is jelentős hatásúak és ezt tovább fokozza, hogy már 10 éves korban a legjobbak külön iskolába emelésével a kiváló és gyenge képzettségű tanulók koncent-

<sup>23</sup> Györgyi Z. (2016): *Az oktatás finanszírozása az Európai Unióban* Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Budapest, (44.)



rálódása figyelhető meg. Az iskolatípus meghatározóbb (86-87 pont) eltérést okoz a gimnázium és szakképző iskolába járók között. A viszonylag korai iskolatípus választás komoly befolyást gyakorol a diákok későbbi lehetőségeire. Vannak nemzetek (pl.: Lengyelország), ahol az iskolatípus meghatározó hatását lényegesen kisebbre sikerült csökkenteni.

Az *„Új készségek és munkahelyek menetrendje”* programmal kapcsolatban tett lépések: A „rugalmas biztonság” programja második szakaszának megalkotása és végrehajtása az európai szociális partnerekkel együtt, a gazdasági átmenetek jobb kezelését lehetővé tévő módszerek azonosítása, a munkanélküliség elleni küzdelem és az aktivitási ráta növelése. A jogszabályi keretnek az intelligens szabályozás elveivel összhangban történő, a változó foglalkoztatási mintáknak (pl.: munkaidő, kiküldött munkavállalók) és a munkahelyen tapasztalható új egészségügyi és biztonsági kockázatoknak megfelelő módosítása. A strukturális alapokból – elsősorban az Európai Szociális Alapból (ESZA) – biztosított pénzügyi támogatás segítségével a munkaerő Unión belüli mobilitásának megkönnyítése és ösztönzése, valamint a munkaerő-piaci kereslet és kínálat összehangolása; előre tekintő és átfogó munkaerő-piaci migrációs politika ösztönzése, amely rugalmasan reagál a munkaerőpiac prioritásaira és szükségleteire. A szociális partnerek kapacitásának megerősítése, a szociális párbeszéd problémamegoldó képességének teljes alkalmazása valamennyi szinten (EU, nemzeti/regionális, ágazati, vállalkozások), valamint a munkaerő-piaci intézmények – ideértve a tagállamok állami foglalkoztatásügyi szolgálatait – közötti együttműködés erősítése. A valamennyi érdekelt félre kiterjedő oktatási és képzési együttműködést szolgáló stratégiai keret kialakításának jelentős ösztönzése. Annak biztosítása, hogy a szakképzés, az általános, a felső- és a felnőttoktatás lehetővé tegye a továbbtanuláshoz és a munkaerő-piaci részvételhez szükséges készségek elsajátítását, valamint az oktatás/képzés és a munka közös nyelvének és eszközének, a készségek, kompetenciák és foglalkozások európai keretének (ESCO) kidolgozása.

Az általános oktatással kapcsolatos gondolatok nem választhatók le a szakképzésről, hiszen a programok nagy részének kulcsa a szélesen értelmezett szakképzés. A hátrányos helyzetűek bevonását szolgáló szakmai alap- és részképzéstől az egyetemi tudományos képzésig és kutatásig intézkedéseket kell hozni a célok elérése érdekében.

*A szakmai alap- és továbbképzés minőségének és hatékonyságának javítását* célzó számszaki célkitűzés:

- Legalább 82% legyen a munkahellyel rendelkezők aránya azon 20–34 éves fiatalok között, akik középiskolai tanulmányaikat sikeresen befejezték, és 1–3 éve kerültek ki az oktatási rendszerből. A 2014. évi hazai adat 78,5% az uniós átlag ugyanekkor 76,1% és 2018-ban 81,6%.<sup>24</sup>

Az ezzel kapcsolatos legfontosabb intézkedéseknek a következőkre kell irányulniuk: nemzeti minőségbiztosítási rendszerek bevezetése szükséges az Európai Minőségbiztosítási Keretrendszer (EQAVET) ajánlásai alapján; kompetencia-keretrendszer kidolgozása a szakmai alap- és továbbképzésben dolgozó tanárok és oktatók számára (vállalkozói kompetencia); magas színvonalú, a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő szakmai képzettség biztosítása a munkaerő számára a munkahelyi környezetben történő tanulás különböző formáinak fokozottabb alkalmazása révén; a kulcskompetenciák fokozottabb fejlesztése a tanulók és a munkavállalók alkalmazkodóképességének és rugalmasságának biztosítására; a szakképzés munkaerő-piaci igények iránti fogékonyságának javítása a tervezési eszközök segítségével, a szociális partnerekkel és az állami foglalkoztatási szolgálatokkal együttműködésben; egyéni igényekhez igazított, munkahelyi környezetben történő tanulásra összpontosító, színvonalas képzés biztosítása (rugalmas és modulokból felépülő egyéni tanulási programok); nyitott átjárási lehetőségek a szakképzésből a felsőoktatásba a rizikócsoporthoz tartozók számára; megfelelő „nyomon követési rendszerek” a szakképzésben részt vevő diákok – mindenekelőtt a rizikócsoporthoz tartozók – foglalkoztatási arányának monitorozására; pályaorientációs szolgáltatások és a korábbi tanulmányok elismerése, különösen a migránsok esetében, hogy ezzel is könnyebben integrálódhassanak a társadalomba; szorosabbá kell tenni a szakképzést nyújtó intézmények, a helyi közösségek, a civilszervezetek, a szülők és a tanulók közötti partneri kapcsolatokat; tapasztalati és aktív tanulást biztosítani az e-készségek elsajátításához, valamint a kockázatvállalási kultúra, a kezdeményező készség, a kíváncsiság, a belső motiváció és a kritikus gondolkodás kialakításához; („Erasmus – Ifjú vállalkozók” kísérleti projekt).<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Oktatás és szakképzés

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hu/sheet/139/oktatas-es-szakkepzes>

<sup>25</sup> <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/ALL/?uri=CELEX:52010DC0296>

**Nemzeti szinten** a tagállamoknak a következőkről kell gondoskodniuk: Az oktatási és képzési rendszerek valamennyi szintjére hatékony beruházások fordítása (az iskola előtti neveléstől a felsőoktatásig); Az oktatási eredmények javítása valamennyi szinten (iskola előtti nevelés, alap-, közép- és felsőfokú oktatás és szakképzés), a kulcsfontosságú készségekre kiterjedő és a lemorzsolódás mértékének csökkentésére irányuló integrált megközelítés révén; Az oktatási rendszerek nyitottságának és relevanciájának növelése, egyrészt nemzeti képesítési keretrendszerek kialakítása, másrészt a tanulási kimenet és a munkaerő-piaci igények egymáshoz való közelítése révén; A fiatalok munkaerőpiacra való belépésének segítése egy – többek között az irányítást, tanácsadást és szakmai gyakorlatot felölelő – integrált fellépés révén; A munkaerő-piaci szegmentáció csökkentését, az átmenetek megkönnyítését, a munka és a magánélet összeegyeztetését lehetővé tévő, az Európai Tanács által elfogadott „rugalmas biztonsági elvek” nemzeti módozatainak végrehajtása; Az adó- és szociális juttatási rendszerek hatékonyságának felülvizsgálata és rendszeres ellenőrzése abból a szempontból, hogy megéri-e munkába állni. Ennek során különös figyelmet kell fordítani az alacsony képzettségűekre, és meg kell szüntetni az önfoglalkoztatás útjában álló akadályokat.<sup>26</sup>

Az Európai Bizottság felsőoktatással kapcsolatos közös politikája a 2005-ben nyilvánosságra hozott Európa szellemi erejének mozgósítása: az egyetemek alkalmassá tétele a Lisszaboni Stratégia sikeréhez történő teljes értékű hozzájáruláshoz cím anyagban jelent meg. A dokumentum szerint a nem kellő differenciáltságában, a gazdasági és társadalmi környezettől való túlzott elszigeteltségében, a túlszabályozottságukban és alulfinanszírozottságukban rejlenek a legfőbb okai annak, hogy az egyetemek nem tudják betölteni a húzó szerepüket a program megvalósításban. A megfogalmazott célok ez alapján: vonzóbbá, hatékonyabbá kell tenni, illetve javítani kell a finanszírozásukat. Nyitni kell az élethosszig tartó tanulásban résztvevő felnőtt korosztály felé, az elméleti tudásvárák mellett a gyakorlati diplomát nyújtó szervezetek kiépülése is szükséges.

---

26A Bizottság Közleménye Európa 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:Hu:PDF>

### 3.2 A BOLOGNA RENDSZER A FELSOŐOKTATÁSBAN

Az Európai Unió felsőoktatási célkitűzéseinek megvalósításához a tagországainak együttműködése szükséges. (továbbra se felejtsük, az oktatás nemzeti hatáskör) A Közös Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area, EHEA) a felsőoktatásért felelős minisztereinek, szakértő testületeinek, valamint az intézményeknek az együttműködésével igyekszik a célok megvalósításához szükséges eszközöket megtalálni és a közös álláspontnak megfelelően nemzeti szinten a változásokat megvalósítani. Az EHEA az európai felsőoktatás versenyképességének növelése, a képzési struktúrák és követelmények egységesítése által átjárhatóbb és az összehasonlíthatóságot biztosító végzettségek, diplomák kibocsátása irányába mutató intézkedéseket hozott.

Az átalakítási programját Bologna folyamat néven ismerjük, ennek lépései kulcsszavakban:

- 1998. Sorbonne nyilatkozat – kétszintű diploma rendszer, kreditek használata;
- 1999. Bologna nyilatkozat – könnyen olvasható, összehasonlítható diplomák;
- 2001. Prágai kommuniké – igazságos elismerés és kettős diplomák, közös diploma melléklet;
- 2003. Berlin kommuniké kölcsönök és segélyek hordozhatósága és az előzetes tanulmányok elismerése, minőségbiztosítás rendszere, kutatás – felsőoktatás kapcsolata;
- 2005. Bergen kommuniké, Európai Képzési Keretrendszer elfogadása, rugalmas utak a felsőoktatásban, fenntartható fejlődésen alapuló együttműködés;
- 2007. London kommuniké foglalkoztathatóság, munkavállalási engedélyek, Európai Minőségbiztosítási Rendszer (EQAR) kidolgozása;
- 2009. Leuven/Louvain-la-Neuve kommuniké: 2020-as cél 20%-os részvétel a hallgatói mobilitásban, Globális stratégia hangsúlyozása.

A Bologna nyilatkozat fő pontjai (az egyes találkozókban egyeztetett bővítésekkel együtt):

- az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképessége javításán dolgozunk;
- egységes közös nyelven íródott oklevélmelléklet bevezetése, amely a képesítést részletezi szabványformátumban; ezt egyszerűen meg lehet érteni, és más diplomákkal össze lehet hasonlítani;

- három ciklusú tanulmányok bevezetése - első ciklus legalább hároméves időtartamú (minimum 180 kredit) BA, a második ciklus pedig a mesterképzés; a harmadik a doktori képzés;
- tanulmányok során szerezhető kreditek szerzése és átvitele - a hallgatói mobilitást elősegítő rendszer, mely a diplomák jogi elismerésével kapcsolatban az adminisztrációs akadályokat csökkenti, elősegíti a minőség-biztosítás terén az európai szintű együttműködést;
- hallgatók, oktatók és kutatók számára nyitva álló intézményközi együttműködések, képzési programok és mobilitási projektek.

A Bologna Tuning (összehangolás) projekt a képzések egységesítése irányába tett, egyetemeken által indított kezdeményezés, amely kiegészíti a Bologna rendszer működését. Az autonómia, a sokszínűség megőrzése mellett támpontokat nyújt a képzések összehangolására. Célkitűzés, hogy az összemérhetőség biztosítása és az egyedi arculat megtartása együttesen valósuljon meg. A képzéshez kapcsolódó kiemelt kompetenciákról az akadémiai szereplők, a munkaadók és a végzettek véleménye alapján 17 került besorolásra. Ezek közül is kiemelkednek az elemzés és összefoglalás képessége, a tanulás képessége, a tudás gyakorlatban való alkalmazása, az alkalmazkodás az új helyzetekhez, a szóbeli és írásbeli kommunikáció az anyanyelven, a személyközi készségek, a kreativitás. (Forrás: González – Wagenaar, 2008 pp. 46-47.)

A hazai bevezetés sok szakmai és politikai tartalmú vitát követően 2005/2006-os tanévtől felmenő rendszerben zajlott, erről részletesebben a hazai oktatási rendszer tárgyalása során írok.

Az Unió mellett az OECD kutatásai is alátámasztják a fejlesztési irányok kijelölését. Felsőoktatással kapcsolatos stratégiája sok tekintetben hasonlóságokat mutat az uniós tervekkel.

### 3.3 OECD FELSŐOKTATÁSI STRATÉGIÁJA

Az OECD 2004. és 2008. közötti időszakban készült Felsőoktatás a tudástársadalomért című kiadványában a felsőoktatás négy fő küldetéseként a humán tőke létrehozását, a tudásbázisok építését, a tudás terjesztését és felhasználását, a tudás fenntartását jelölte meg. Ebben a projektben hazánk nem vett részt, de a megállapításokból levonhatjuk a tanulságokat. Az oktatásüggyel foglalkozó tagországi vezetők számára megfogalmazott felsőoktatás-politikai ajánlások a következő kilenc területet érintik.

1. *A Nemzeti felsőoktatási stratégia megfogalmazása* magába foglalja egyrészt a stratégiai célok meghatározását az érdekeltek bevonásával és társadalmi egyeztetéssel, másrészt az intézményi célok hozzáhangolását, az irányítási eszközök hozzárendelését, a finanszírozási megállapodások megkötését, a rendszer koherenciájának erősítését (széttagolt szak struktúra megszüntetése), továbbá a képzési szintek közötti és a munkába átmenet lépéseinek elősegítését (egyeztetések, közös programok).

2. *A felsőoktatás finanszírozása és nemzeti prioritások összekapcsolása* értelmében a célok megvalósításával összhangban kell fejleszteni a finanszírozást, az állam és az igénybevevők közötti költségmegosztást. Elsődleges szempont a társadalmi hasznossághoz kötődő finanszírozás kialakítása. Eszközei a teljesítményhez (input és output indikátorokhoz) kapcsolódó elosztás, bekapcsolva a hallgató-támogatási rendszereket is.

3. *A minőség biztosítása és fejlesztése* a felsőoktatás-politikai céljaival összehangoltan a belső értékelés, önértékelés, külső értékelés visszajelzésére épít. A célok eléréséhez erős irányítási eszközöket (finanszírozási szerződéseket) kell rendelni. Erősíteni kell a rendszer koherenciáját (szakstruktúra, területi megosztás), és ki kell építeni kapcsolatait a közoktatás és a munkahelyek felé, hogy az igényeknek megfelelő és összehangolt legyen a teljes képzési folyamat. Intézményi stratégiákat kell kidolgozni a központi céloknak megfelelően a felsőoktatásban érdekelt társadalmi csoportok bevonásával (intézmények specialitások figyelembevételével).

4. *Az esélyegyenlőség és méltányosság biztosítása* kapcsán erősíteni kell a középfokú és felsőfokú képzés összehangolását, diverzifikált (különböző szintű, igényekhez igazodó) képzések indítását, pozitív diszkrimináció alkalmazását, alternatív belépési lehetőségek

lehetővé tételét, hatékony tanácsadási szolgáltatás működtetését, és mindezekben az intézmény érdekeltiségének megteremtését (anyagi és származási háttér, nemi különbségek, bevándorlók, földrajzi helyzet, fogyatékoság, felnőtt hallgatók).

5. *A felsőoktatás szerepét a kutatás és innováció területén erősíteni kell.* Ezzel kapcsolatban a tudásközpontok létrehozása, az intézmények közötti együttműködés segítése a cél elsődlegesen. Növelni kell a nemzetközi mobilitást, innovációs képességek és érdekeltiségek fejlesztését, az alap, a projekt és a vegyes finanszírozási megoldásokat, fejleszteni kell az infrastruktúrát.

6. *Az akadémiai karrierutak segítése* magába foglalja a változáshoz való alkalmazkodás támogatását (kezdő kutató támogatását szakmai és jövedelmi területen is), a kutatói és oktatási szabadságot, az elégedettséget, a társadalmi igények összehangolását. Ehhez a támogató szolgáltatásokat, azok nemzetköziesedését, a foglalkoztatási feltételeket, a kinevezési szabályokat, a megfelelő jövedelmeket kell biztosítani.

7. *A munkaerőpiaccal való kapcsolatok erősítése* kapcsán az oktatási és foglalkoztatási politikákat központi koordinációja, a pályavezetési tanácsadási és orientációs szolgáltatások erősítése kell megvalósuljon a hallgatói igények figyelembevételével. A munkaerőpiaci igényeket be kell építeni a képzési követelményekbe (IKT, üzleti készségek, problémamegoldó készség). Törekedni kell arra, hogy a végzettek kínálata a munkaerő-piaci kereslethez igazodjon.

8. *A felsőoktatás nemzetköziesedésének stratégiája* nemzeti és egyetemi szinten is meg kell jelenjen, szem előtt tartva a koordinálást, az átjárhatóság biztosítását, a versenyképesség fokozását, az interkulturális készségek fejlesztését, a tananyagok és módszerek nemzetköziesítését. Az intézményeknek aktív szerepet kell ebben vállalniuk, és támogatniuk kell a nemzetközi szervezetekkel való együttműködést, a külföldi hallgatók beintegrálását. Oktatói és hallgatói mobilitást segítő programokat kell kidolgozni, növelni kell a program és intézményi mobilitást, csökkenteni kell annak korlátait (oktatás nyelve, oktatói jövedelmek), figyelemmel kell lenni a nemzetközi minősítési rangsorok alternatíváira.

*9. A felsőoktatási politika implementálása – megvalósítása kapcsán az érintettek kommunikációját és konszenzusát elősegítő intézményeket kell felállítani, szakmapolitikai egyeztetéseket kell végrehajtani, ki kell dolgozni egy összehasonlíthatósági szempontrendszert, támogatni kell az alulról jövő kezdeményezéseket, folyamatosan egyeztetve és a fokozatosságra építve át kell alakítani a rendszert, le kell küzdeni az ellenható tényezőket, fel kell tárni a hatásmechanizmusokat.*

A megfogalmazott kívánalmak közvetlen célokat és módszereket nem írnak elő. A fejlődés, a siker az ajánlások szerint nem elsősorban az oktatásba csoportosított források nagyságán múlik, hanem azon, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá, a tanárokat hatékony oktatóvá képezzék, hogy a diákok a lehető legjobb oktatást kapják. A következőkben a célok hazai megfogalmazását tekintem át és a megvalósítás eddigi lépéseit valamint az elért eredményeket.

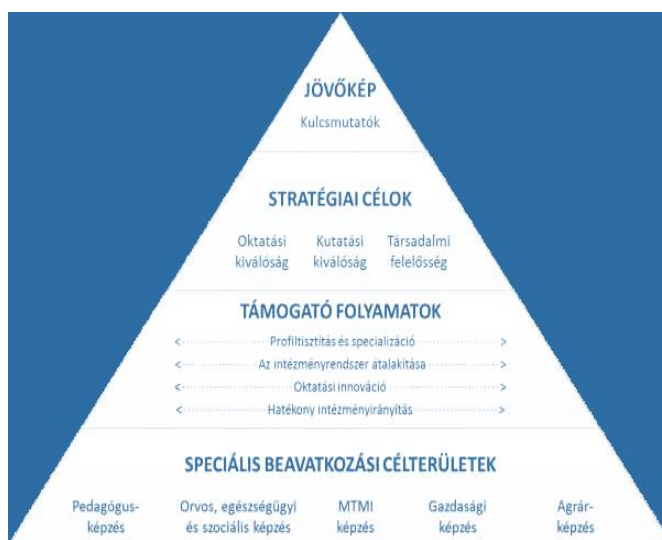


### 3.4 HAZAI OKTATÁSI STRATÉGIA, VALAMINT A MEGVALÓSULT STRUKTÚRA – SZABÁLYOZÁS

Az OECD oktatással kapcsolatos felmérései és megfogalmazott ajánlásai támpontot jelentenek a hazai tervekhez. Az Európai Unióban megfogalmazott követelmények nem utasítások, elvárások hiszen az oktatás a nemzetállamok kizárólagos döntési területéhez tartozik. A közös cselekvési program teljesüléséhez azonban minden ország a saját helyzetének megfelelő célkitűzésekkel, fejlesztési elképzelésekkel igyekszik hozzájárulni. A hazai tervek külön kerültek megfogalmazásra a közoktatás, illetve a felsőoktatás területére. A hazai felsőoktatásra vonatkozó fejlesztési elképzelések a „Fokozatváltás a felsőoktatásban: A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai - felsőoktatás 2030-ban” című anyagban kerültek megfogalmazásra, melyet az Emberi Erőforrások Minisztériuma és Palkovics László, akkori felsőoktatásért felelős államtitkár neve fémjelez.

#### 3.4.1 Fokozatváltás a felsőoktatásban

Az anyagban a jövőképből, mint megfogalmazott célból kerültek kibontásra a stratégiai célok, a támogató folyamatok és a speciális beavatkozási területek ahogy az anyagból kiemelt 9. ábra mutatja.



9. ábra Fokozatváltás a felsőoktatásban (A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai - felsőoktatás 2030-ban anyagban)

Az anyag előszavának összefoglalásaként így fogalmazódik meg a célkitűzés: „Magyarország fejlődésének kulcsa a megfelelő méretű és minőségű hazai felsőoktatás, amely

képes válaszolni a társadalmi és a gazdasági kihívásokra egyaránt. Ahhoz, hogy ambiciózus céljainkat végrehajtsuk, minden adott a hazai felsőoktatásban. A következő évtized feladata ezért az, hogy erősségeinkkel, lehetőségeinkkel, erőforrásainkkal és meglevő tapasztalatainkkal élve megteremtsük a régió legkiválóbb felsőoktatási rendszerét, amelynek középpontjában a teljesítmény, a magas minőség, a versenyképes tudás, valamint az oktatók és a hallgatók közös sikere áll.”

*2030-ra a felsőoktatás fejlesztése kapcsán kitűzött teljesítmény mutatók és elérendő célok<sup>27</sup>:*

- A meghirdetett képzések száma az érintett kapacitások megtartása mellett országosan 15%-kal (10 732-ről 9 122-re) csökkenjen. 2012-óta 68-ról 64-re csökkent az intézmények száma, 2019 szeptemberben 406 féle BA és osztatlan, valamint 402 fajta MSC szakon került meghirdetésre képzés, de egyes képzési irányok több helyen is futnak. Az alapképzésben 3 499, az osztatlan képzésben 3 355, a mesterképzésben 3 576, a felsőfokú szakképzésben 611 meghirdetett képzés szerepel a 2020. szeptemberre hirdettek között.<sup>28</sup> Összesítve egyetemi szinten 10 430, ami csökkenést mutat, viszont a felsőfokú szakképzéssel együtt 11 041 képzés, ami növekedés a kiinduló számhoz képest.

A megvalósuláshoz az intézmények együttműködése, munkamegosztása és képzések egészséges versenye kellene megvalósuljon; Specializálódott intézményeknek kell kialakulniuk ahhoz kapcsolódó kutatási teljesítménnyel. Át kell alakuljon a képzési szerkezet, rugalmasabb képzési struktúra; minőségi képzés (akkreditáció) kell megvalósuljon miközben az átjárhatóság szintje növekszik. A regionális különbségek csökkentése; a határon túli magyar oktatás fejlesztése kiemelt feladat.

- A felsőoktatásból lemorzsolódók aránya 10 százalékponttal csökkenjen az alap- és osztatlan képzés átlagában (35%-ról 25%-ra). 2018 évi adatok alapján nem javult a helyzet, alap képzésből (BA) 40%, az osztatlan képzésből 50%, a mester képzésből 15% a doktori képzésből 50% a lemorzsolódás. (Pusztai 2015.)

---

<sup>27</sup> Zárójelben a 2012-ről 2020-ra megcélzott értékek találhatók.

<sup>28</sup> <https://www.felvi.hu/felveteli/szakok/kepzesek/szakleirasok/>

A tömegessé váló felsőoktatás jelentős kihívása a lemorzsolódás. A Debreceni Egyetem oktatói által végzett interjúk alapján (Pusztai 2015. 740.): Leginkább veszélyeztetettek az alacsony társadalmi háttérrel érkezett, kényszerűségből a tanulás mellett dolgozó, nappali hallgatók, akik kiesését elsődlegesen anyagi okok magyarázzák. További okai az egyetem elhagyásnak az egyetemi kihívásoknak nem megfelelő tanulási teljesítmény, az adott szakban a továbbtanulásban való csalódás, illetve ezek valamely elegye. A levelező és esti képzés munka melletti terhelése miatt a tanulás félbehagyók, valamint a nyelvvizsga hiánya miatt ki nem adott diplomák nagy száma mind ebbe a tárgykörbe tartoznak.<sup>29</sup> A hazai mérési módszer a kezdés és a végzés közötti létszám különbség alapján határozza meg a lemorzsolódók létszámát, így az oktatást a normál idejénél lényegesen tovább húzó, illetve a szakváltók is a lemorzsolódók közé számítanak. Az oktatási költségek növekedése az állami finanszírozás csökkenése valamint a kiszámíthatatlan ösztöndíj rendszer mind rontják ezt az eredményt. A Bologna rendszer bevezetésével a rövidebb képzési időből fakadóan remélték, hogy a probléma csökken, de ez nem következett be. A felsőfokú szakképzés alternatív lehetőséget teremt az egyetemi képzésből kimaradó hallgatóknak a szakmai végzettség megszerzésére. A javításhoz az oktatói minőség és felkészültség fejlesztése; teljesítményközpontú előmeneteli rendszer kialakítására van szükség, ahol a hangsúly eltolódik a személyes mentorálás, kutatási tevékenység, önfejlesztés irányába, az intenzívebb képzés megvalósulásához; A hallgatói differenciálás – képességeinek megfelelően, tehetséggondozás és felzárkóztatás működtetése szükséges; A doktori képzés átalakítása – ösztönzési rendszer kialakítása is kapcsolódik ehhez a feladathoz.

#### ***Célkitűzések és eszközeik az oktatásban:***

- Külföldi hallgatók számát növelni kell (23 000-ről 40 000 főre) illetve a külföldi részképzésben, legalább 3 hónap vagy minimum 15 kredit értékű külföldi utazás vagy szakmai gyakorlat keretében résztvevő hazai hallgatók arányát is növelni kell (10,41%-ról 20%-ra). 2019/20-as tanévben 33 142 fő külföldi tanul nappali képzésen

---

<sup>29</sup> 2020. tavaszán a nyelvvizsga követelmény felfüggesztésre került azoknál akik csak ezen okból nem kaphattak diplomát. A kormány becslése alapján 75 000 érintett van, akik diplomához jutása javítja majd a statisztikát.

hazánkban, ami jelentős növekedést mutat, jelentős a Kínából érkezők aránya. A külföldön tanulókról korábban írtak szerint nehéz megbízható statisztikai adatot gyűjteni. Az Erasmus+ jelentése (csak egy részét tartalmazza a külföldön tanulóknak) szerint magyar hallgatók közül 2017-ben 6 822 fő vett részt részképzésben vagy szakmai gyakorlaton míg 8 492 főt fogadtunk.<sup>30</sup>

Ezen a területen a fejlődéshez szükséges az idegen nyelven folyó képzés arányának növelése, a hallgatókkal szembeni magasabb elvárások be és kimeneti követelmények definiálása (nyelvtudás); Feladat az intézmények erősségei alapján a prioritások felállítása, a minőségi képzés és az intézményi és központi stratégia kidolgozása.

- A duális alapképzésben résztvevő hallgatók aránya a releváns képzési területeken az elsőévesek körében (8%-ra nőjön). A felvi.hu alapján 510 szakon lehet duális formában tanulni. Ezt a szintet közel sem értük el, az OSAP 2018 évi adatai szerint 2018/2019-ben 2 062 hallgató tanul duális oktatási formában.

Ennek a feladatnak a mozzanatai: A munkapiacra hasznosítható releváns ismeretek oktatása gyakorlatközelű megoldásokkal; kompetenciaszint javítás, távoktatási, online képzési formák elterjesztése, projekt- és eredmény szemlélet, vállalkozói szellem fejlesztését érintő modulok beépítése.

- A felsőfokú vagy annak megfelelő végzettséggel rendelkezők aránya a 30-34 éves népességben belül növekedjen (29,9%-ról 35%-ra). 2019-re 33,4%-ot értünk el, ami jelentős javulás, de az EU 40,7%-os szintjéhez képest jelentősen alul maradunk.

A cél irányába mutatnak: A globális problémák kezelése; interdiszciplináris, problémamegoldó gondolkodás fejlesztése; a technológiai fejlődés jólét szolgálata állítása; A vállalati és egyéb intézményi kapcsolatok (harmadik misszió) fejlesztésén keresztül a társadalmi innováció elősegítése.

---

<sup>30</sup> <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ae35558f-41b8-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en>

***A világszínvonalú kutatás tárgyában teendő lépések:***

- Kutatói létszám (37 ezer főről 56 ezer főre) növelése, illetve az 1000 munkavállalóra jutó K+F foglalkoztatottak számának (8 főről 12 főre) növelése, valamint a doktori fokozatot szerzettek arányának (22%-ról 30%-ra) növekedése fogalmazódik meg számszaki célként.

Létszám növelés doktori, illetve gyakorlati kutatási helyeken, a hazai és nemzetközi együttműködés fokozása, külföldi kutatók bevonása; európai kompetencia központokhoz csatlakozás ezzel a tudományos produktivitás növelése; nemzetközi megítélés javítása. A doktori képzés gyakorlat-közelbeli megoldásai, tutori rendszer kialakítása segítené a program megvalósulását.

- Növekedjen a felsőoktatási szabadalmak száma (a Magyarországon bejegyzettek %-ában 13%-ról 25%-ra) és a felsőoktatásban keletkező idegen nyelvű publikációk száma (10 177-ről 13 000-re).

Ennek elősegítésére a felsőoktatási K+F+I költségnek a GDP %-ában (0,24%-ról 0,5%-ra) növelése, valamint az intézményrendszer közvetlen K+F+I bevételeinek (a teljes költségvetés %-ban 1,5%-ról 10%-ra) növelése és az ezekhez kapcsolódó közösségi és EU-s finanszírozás növelése; az infrastruktúra megújítása szükséges. Az egyetemi kutatások gyakorlatközelbeli területekhez kapcsolódjanak, ennek részeként növekedjen a K+F fejlesztés területén a közvetlen (vállalati) megrendelések száma.

***A felsőoktatás a városi és regionális fejlődés katalizátora (harmadik misszió) területén:***

- Felsőoktatási, kamarai, önkormányzati kollaborációk/ egyeztető fórumok száma növekedjen (2-ről 12-re); Emelkedjen a kreatív városi stratégiákban a részvétele a felsőoktatási intézményeknek (2-ről 5-re); Nagyobb számban valósuljanak meg modellértékű beruházások a felsőoktatásban részvevők közreműködésével (energetikai felújítás/passzív közintézmény) (növekedjen 2-ről 10-re). A Spin-off cégek száma 20%-kal emelkedjen és a felsőoktatási sport és testmozgás, valamint egészségfejlesztő és egészségnevelő szolgáltatásokban résztvevők száma is 20%-kal emelkedjen.

Ehhez kapcsolódó lépések: a felsőoktatás és helyi gazdaságfejlesztés együttműködése (inkubációs szolgáltatás, kreatív város), a felsőoktatási intézmények aktivitásának növelése a társadalmi kihívások kezelésében; (gender, fenntarthatóság, erőforrás-gazdálkodás,

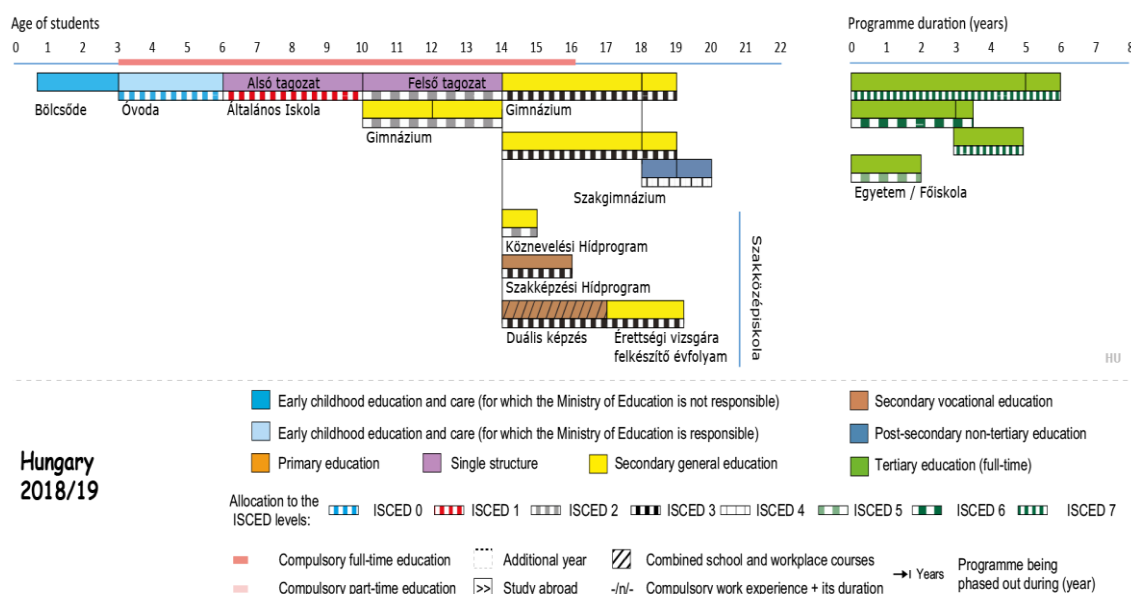
éghajlatváltozás, életminőség területein kutatások, tanulmányok finanszírozása); ismeretterjesztő, szemléletformáló szolgáltatások kiterjesztése (Kutatók éjszakája, Tudomány ünnepe, Mindentudás Egyeteme); korszerű információs tartalmak előállítása és széleskörű hozzáférhetőség biztosítása; (nyilvántartó és megosztó rendszerek, digitalizáció, publikációk, oktatási tartalmak); felsőoktatás szolgáltató funkcióinak erősítése (sportfejlesztés, egészségfejlesztő egyetem).

*Oktatási innováció kérdéskörében megfogalmazásra került célkitűzések, eszközök szerint* a elsődleges a gyakorlat és hallgatói munkavégzés előtérbe kerülése (projekt, készségfejlesztés, kontaktórák csökkentése); a fenntartó megjelenése az irányításban; az operatív irányítási (rektor – kancellár) feladatköreiből a szétválasztása, hatékony motivációs rendszer kidolgozása; a hallgatói rendszer átalakítása (HÖK, új szolgáltatások, etikai kódex); az új üzleti modellre épülve – stratégiai cél – vállalati és közösségi finanszírozás kiterjesztése, saját bevételek szabad felhasználása, rugalmas foglalkoztatási- és jutalmazási rendszer kialakítása. A felsőoktatás finanszírozásának 50%-os állami súlyát nem kívánják növelni, így az ezen felüli forrásokat közösségi pályázati, K+F, illetve egyéb, közvetlen bevételekből (tandíj és egyéb szolgáltatások), mecenatura formában kell előteremtenie az intézménynek. Az állami források alapjául szolgáló képzési feladatok finanszírozásának mutatói: a szak önköltsége, mintatanterv szerinti és ténylegesen elvégzett kreditek aránya; kompetenciaeredmények emelkedése, kibocsátott alap-, mesterszakos diplomások száma, doktori fokozatot szerzettek száma; normál időben végzők és lemorzsolódók aránya, hátrányos helyzetűek esélyjavítása. A kutatási feladatok finanszírozásának mutatói: technológia transzfer, szabadalom / oltalom; idegen nyelvű publikáció; doktorjelöltek, fokozatot szerzettek száma; hazai és nemzetközi ösztöndíjak, versenyek, kitüntetések.

*Speciálisan a gazdaságtudományi képzés körében kijelölt lépések* az alapképzési szakok számának csökkentése; (interdiszciplináris jelleg, képzési kínálat optimalizálása, duális képzés); a mesterszakok helyi igényekhez illeszkedő és gyakorlat-orientáltabb továbbfejlesztése; (gyakorlatból érkező oktatók); a kiemelt intézmények nemzetköziesítésének erősítése (idegen nyelvű és online képzés); a szakirányú továbbképzésben és felnőttképzésben fokozottabb részvétel (munkaadókkal célorientált együttműködés)

A 2012. január 1-jén hatályba lépett Alaptörvény a korábbi alkotmányunk elveit követve deklarálja az anyanyelvi oktatáshoz való jogot, a lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése érdekében a tanulás és tanítás szabadságát, az ingyenes és a kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenkinek hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatást, valamint kötelezi a szülőket a gyermekük taníttatására. Az oktatási rendszerünk felépítéséről készült a 10. ábra.

Az oktatás és képzés irányítását, szervezését, fenntartását és finanszírozását ágazati törvények foglalják keretbe, amelyek megosztották a feladatköröket. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nktv.) alapján az alap és középfokú képzéseket az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) irányítja. A felsőoktatással kapcsolatos szabályokat a 2011. évi CCIV. törvény tartalmazza, ez alapján 2019. szeptember 1-től az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) felügyeli ezt a területet. A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény és a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény felhatalmazása alapján ugyancsak az ITM felügyeli a szak és felnőttképzést.



10. ábra: A magyar iskolák rendszere 2018-19-ben (Forrás: EU Magyarországi áttekintés<sup>31</sup>)

<sup>31</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary_hu)

### 3.4.2 Jogsabályok a közoktatási területen:

A *Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény* (a továbbiakban: Nktv.) a képzési szintekre való belépés és kilépés feltételeit, a tanulók és a tanárok jogait és kötelezettségeit, az intézményrendszer jellemzőit, a finanszírozás alapelveit szabályozta. Lehetőséget ad nemzetiségi, egyházi és magán iskolák alapítására. Szorosan kapcsolódik a törvényhez a végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Kormány rendelet és a Nemzeti alaptanterv (NAT)<sup>32</sup> kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormány rendelet.

A NAT meghatározta a nevelő munkában követendő értékeket, a műveltségképet. Értelmezte a tudás és a tanulás fogalmát, lefektette az oktató és nevelő munka pedagógiai elveit, tartalmi és szemléleti alapjait, feladatait, rögzítette a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésének feladatait, kijelölte a közvetítendő műveltség fő területeit, tartalmait és kerettanterveken keresztül a közvetítendő szakmai tartalmakat. A fő célokat „... a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg. Feladata továbbá a tanuláshoz és a munkához szükséges képességek, készségek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztése, az egyéni és csoportos teljesítmény ösztönzése, a közjóra való törekvés megalapozása, a nemzeti, közösségi összetartozás és a hazafiság megerősítése. Célja továbbá, hogy a családdal együttműködve cselekvő elkötelezettségre neveljen, az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránt, fejlessze a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességeket.”

A NAT rögzítette a köznevelés által fejlesztendő kulcskompetenciákat, ezek az anyanyelvi kommunikáció, az idegen nyelvi kommunikáció, a matematikai kompetencia, a természettudományos és technikai kompetencia, a digitális kompetencia, a szociális és állampolgári kompetencia, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség és a hatékony önálló tanulás.

---

<sup>32</sup> A jelenleg hatályos 2012-es NAT előtt további három Nemzeti alaptanterv látta el a szabályozási feladatokat (1995, 2003, 2007). 2018. augusztus 31-én az Emberi Erőforrások Minisztériuma nyilvánosságra hozta az új NAT tervezetét, melyet 2019. szeptember 1-jén lépett volna hatályba, de ez a dátum 2020. szeptember 1-jére csúszik át.



A közoktatási rendszerünkkel kapcsolatban megfogalmazódó talán legfontosabb kritika a szegregáció erősödése. A lakóhelyi környezet rétegződése és a szabad iskolaválasztás az iskolákat is jobb és gyengébb társadalmi státuszok szerint szétválasztja. Az általános iskola 4. évfolyama után (10 évesen) a kiemelkedően teljesítő (jellemzően magas státuszú szülők által támogatott) gyerekek számára a nyolc-osztályos gimnázium, illetve a 6. évfolyam után a hat-osztályos gimnázium teszi lehetővé az elkülönülést. A gimnázium és szakgimnázium (korábban szakközépiskola) valamint a szakközépiskola (korábban szakiskola) választás 8. évfolyamot követően egy újabb szelekciós pont. A hátrányos helyzetű gyerekek sokkal kisebb hányadában fogalmazódik meg, hogy felsőoktatásba igyekezzenek és ezért a gimnáziumot válasszák. A szakgimnázium szakmai érettségit adó képzése elvileg lehetőséget ad a felsőoktatásba kerülésre, de a statisztikákat nézve az esély egyre kisebb. 2012-ben a felsőoktatásba gimnáziumból jött a hallgatók 58,21%-a, szakközépiskolából 20,42% (Már ez is jelentős csökkenés a 2000-es 35,23%-hoz képest!), más felsőfokú intézményből 14,3% (2. diploma, MSC) és 7,07% külföldről. A 2017/18-as tanévben a felsőoktatásba felvett diákok 60,14% a gimnáziumból jött (arányában növekedett, bár létszámban ez 6 573 fő csökkenést jelent), a szakgimnázium/szakközépiskola irányából 13,03%-a jön a hallgatóknak, ez jelentős csökkenés arányban és létszámban (6 782 fő) egyaránt. Más felsőfokú intézményből 10,96%-a jön a hallgatóknak (itt csak 3 369 fő a létszám csökkenés, ezért nő az aránya), viszont a külföldről jövők aránya, illetve száma is növekedett 14,75%-ra 3 092 fővel. Az Európai jelentés erről így szól: „Az iskolarendszer kevésbé hatékony és méltányos volta valószínűleg összefügg a tantervi szabadság alacsony szintjével, az iskolákon belüli társadalmi-gazdasági sokszínűség hiányával, valamint a tanárok alacsony fizetésével” (Európai Bizottság, 2018 évi átfogó jelentés, 98. o.).

A jelenlegi irányítás a problémák megoldását a központosításban látja. A szabályozással 2013-tól egyre jobban korlátozták az iskolák tananyag- és tankönyvválasztási, valamint pénz- és humán erőforrás-gazdálkodási autonómiáját. Az alap- és középfokú oktatás megszervezését és fenntartását, majd 2016-tól működtetését egy központi szerv a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ vette át. 2016/2017-es tanévtől a 60 járási szintű központra bontották a feladatokat. A köznevelési törvény 2019-es változása 4 éves kortól teszi kötelezővé az óvodát, ez lehet a felzárkóztatás terepe. A szabályozás szerint az iskola-veze-

tői kinevezésekhez nem kell kikérni a tantestület, a diákok, a szülők véleményét. A rendelet szélesebb lehetőséget ad a keresetkiegészítésekre, viszont 7 évenként kötelező továbbképzést ír elő. A tankönyv ellátással kapcsolatos szabályok is bekerültek a törvénybe, mely szerint a NAT-ban szabályozott tantárgyak oktatásához a tankönyvjegyzéken szereplő tantárgyanként évfolyamonként maximum 2 tankönyvből lehet választani, viszont a tankönyv ellátás (bérlet) ingyenes a tanulóknak. Az alternatív nevelési és oktatási programokat 70%-ban az adott félévi NAT-ra építve kell megvalósítani 2020-tól kezdődően, ezzel jelentősen korlátozzák a központi programtól való eltérést. Az egyéni tanulási utak korlátozásaként a szabályozás központi hivatali döntéshez köti az iskola-látogatás nélküli tanulást. A kommentárok szerint ennek oka, hogy a nevelési problémákat okozó tanulókat ne lehessen erre az útra terelni.

A pedagógushiány már jelenleg is komoly problémákat okoz a hátrányos helyzetű térségekben és a szakoktatásban, de az 50 éves kor feletti pedagógusok 41%-os aránya a jövőre vonatkozóan nagyon rossz kilátásokat sejtet. Az alacsony jövedelem (EU-ban a legalacsonyabb, a nemzeti átlagbérhez képest is jelentős elmaradásban van)<sup>33</sup>, az egyre fokozódó oktatási és adminisztratív terhek és az autonóm munkavégzés korlátozása nem teszi vonzóvá a pályát. Kicsi a felsőoktatásban a tanári pályát választók aránya és csak a végzetek fele helyezkedik el a szakmájában. A rendszer központosítási intézkedéseinek kikerülésére jelentősen megnőtt az állami finanszírozáson kívül eső magániskolák száma. 2018-ban több mint 1 200 óvoda, általános iskola, gimnázium és szakmunkásképző, illetve főiskola működik alapítványi, egyesületi közhasznú társasági, gazdasági szervezet, illetve magánszemély fenntartásában. A rájuk vonatkozó viszonylagos szabadság (tanterv, tankönyv, tanításszervezés) teremti meg az autonóm oktatás színtereit, de egyben a legújabb szegregációs lehetőségeket is. 2017. évi adatok alapján 107 ezer gyerek jár egyházi és 18 ezer magán általános iskolába, ez nagyságrendileg az érintett korosztály 10%-a. Az utóbbiakban a havi 30-150 ezer forintos tandíj (illetve szülői hozzájárulás) komoly kirekesztő hatású, nem elsősorban képesség, hanem a szülők jövedelme alapján.

---

<sup>33</sup> Eurydice, 2018; OECD, 2019d

### 3.4.3 Jogszabályok a szakképzésről:

*A szakképzésről 2020-tól életbe lépő 2019. évi LXXX. törvény* elődei a 2011. illetve 1993. évi szakképzési törvények szabályozták a szakmai képesítések megszerzését lehetővé tevő szakképzés rendszerét. A munkaerőpiac és a gazdaság által keresett és elismert Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakképesítéseknek az esélyegyenlőség elve érvényesítésével történő megszerzésének biztosítása, a globális és a nemzetgazdaság igényeinek kielégítésére egyaránt alkalmas, rugalmas, a foglalkoztathatóságot elősegítő szakképzés volt a megfogalmazott cél.

Az oktatásról szóló szabályozás 2012. szeptember 1-i változása a tankötelezettséget 18-ról 16 évre csökkentette. Ez az intézkedés a gimnáziumban tanulókat lényegében nem érintette, de a szakképzésben tanulók között jelentősen csökkent a 17-18 éves korban még tanulók száma. A korosztály korábbi 98%-os iskolába járó aránya 85%-ra csökkent. A szakiskolákban tanulók jelentős száma megszakította a képzést szakmai végzettség nélkül. A jogszabályi kötelezettség mérséklésével csökkent az ösztönző eszközök száma, ami az alacsony társadalmi osztályokat megtartja az iskolában. 2018-ra az Európai Unió átlagában a korai iskola-elhagyók aránya tendencia-szerűen csökkent 10,6%, hazánkban viszont a viszonylag kedvezőbb 11,4%-os szintről 2014-től jelentősen emelkedett 12,5%. Az oktatásból kikerülő fiatalok jelentős aránya nem talál munkahelyet és a közfoglalkoztatásba kerül.

A 2016/2017-es tanévtől a képzési szerkezet és a tartalomszabályozás is jelentősen megváltozott. Bevezették a 4+1 éves képzést folytató szakgimnáziumot és a 3+2 éves képzést folytató szakközépiskolát. Az 5 éves szakgimnáziumi programok érettségivel és szakképesítéssel zárulnak. A szakközépiskolában a 3 éves szakképző évfolyam után a tanuló dönthet, hogy szakképzettsége beszámításával további 2 éves képzésben érettségit szerez-e. A szakiskola és a készségfejlesztő speciális szakiskola a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladásra képtelen, illetve a közép súlyos értelmi fogyatékos tanulókat készíti fel a szakmai vizsgára és nyújt részükre a munkába álláshoz, valamint az életkezdéshez szükséges ismereteket. A szakképzés közvetlen szakmai koordinációjára 2015. július 1-jén 44 szakképzési centrum jött létre. A szakképzési centrumok szakmailag önállóan működő és gazdálkodó költségvetési szervek. Önálló költségvetési szervként

önálló előiránnyal és kötelezettségvállalással rendelkeznek, ezért az új fenntartói struktúrában a korábbiakhoz viszonyítva lényegesebben nagyobb gazdasági mozgástér nyílt meg a számukra, mely elsősorban a napi működést és a fejlesztési beruházások rugalmasabb megvalósítását segíti elő. A szakképzési centrumok szakképzéssel összefüggő feladataikat szakképzési iskolai feladatot ellátó tagintézményeikben látják el. A szakképzési centrumok kollégiumi alapfeladatot, továbbá a nevelő- és oktatómunkához kapcsolódó, nem köznevelési tevékenységet is elláthatnak. Részt vehetnek az iskolai rendszeren kívüli, államilag támogatott felnőttképzésben is. A szakképzés az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő, államilag elismert szakképesítésről szóló bizonyítvány kiadásával végződik.

A **2019. évi új szakképzési törvény** elsődleges célja, hogy több tanulót vonzzon a szakképzésbe, ez érdekében sok tekintetben hoz változást. A szakképző intézmények újabb átnevezésen esnek át. A rendelet szerint a technikumok 5 (vagy 6) év alatt (2 év alapozó 3 év szakmai képzés) a szakmai tantárgyból emelt szintű érettséginek minősülő technikus végzettséget adnak ezzel középvezetői munkakörre készítene, de lehetővé teszik a felsőoktatásba a továbbtanulást is. A szakmai tantárgyból szerzett érettségi szakirányú továbbtanulásra biztosít előnyt az 5. év után. A kialakuló tanterv alapján a közismereti tantárgyak vonatkozásában gimnáziumi követelmények érvényesek itt is, a második idegen nyelv nem kötelező. Ennek, valamint a testnevelés és művészeti tantárgyak óraszámára terhelésre valósul meg a szakképzés. A szakképző iskolák 3 év alatt (1 év alapozó és 2 év szakmai képzés) adnak szakmai végzettséget. A szabályozás alapján ösztöndíjat és munkaszerződés alapján fizetést is kapnak majd az ilyen rendszerben tanulók. A magasabb képzési irányokba továbbtanuláskor elérhető ösztöndíjak, illetve a szakmai képzésekhez kapcsolódó iskoláztatási támogatások és ösztöndíjak összegeit összevetve a szegénysorsú fiatalokat a megszerezhető jövedelem elcsábíthatja a magasabb szintű továbbtanulástól, ezzel ezek az intézkedések a társadalmi migráció csökkentése irányába hathatnak. Az OKJ szakképesítések alapszakmai végzettségeit ezekben az intézményekben lehet megszerezni, aki sikeres szakvizsgát tesz az pályakezdési támogatást kap. A gyakorlati ismeretek megszerzését erősíti a duális szakképzés. A szakképzés stabil gazdasági hátterét biztosítja a kancelláriai rendszer, amely célja a szakképzési centrumok felelős, átlátható és professzionális gazdálkodásának megteremtése, a közpénzekkel való felelős, átlátható és elszámoltatható gazdálkodás. A szakoktatók 2020. szeptemberétől kikerülnek a közalkalmazotti státuszából. A tankötelezettségi határ megemelése nélkül került szakképzési

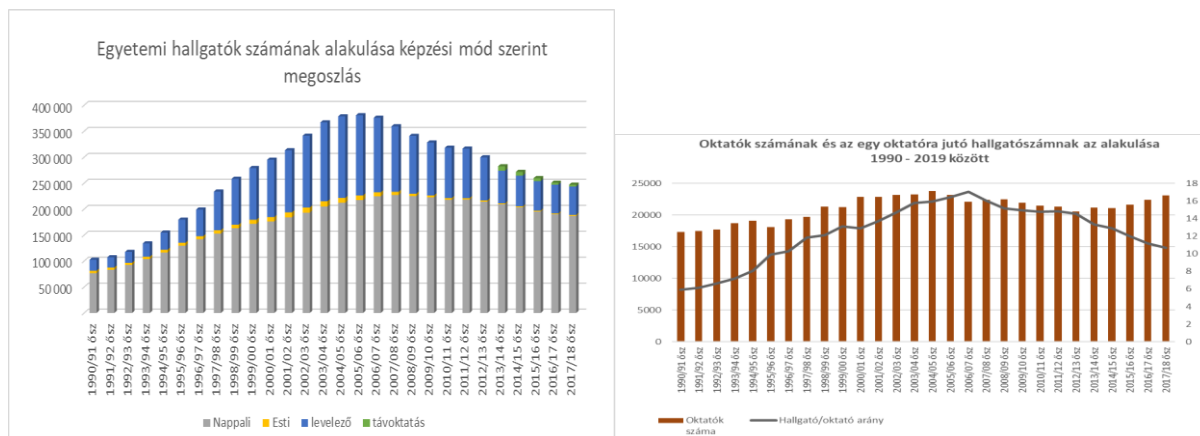
törvénybe a szülőkre vonatkozó előírás, hogy kötelesek arról gondoskodni, hogy a kötelező határ fölött (18 éves korig) addig folytassa a rájuk bízott kiskorú a tanulmányait amíg legalább egy részszakmában képesítést szerez.

#### **3.4.4 A felsőoktatás szabályozása:**

A *nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény* szerint a nemzeti felsőoktatás célja, a versenyképes tudás átadásával, a közjót szolgálva, a nemzet szellemi és gazdasági fejlődésének biztosítása, átlátható, versenyképes elméleti és gyakorlati oktatás nyújtása, tudományos alap- és alkalmazott kutatás végzése, az innováció, továbbá az oktatói-kutatói utánpótlás nevelése. A felsőoktatási intézmények önállóak, önállóságuk elsődlegesen az oktatási, tudományos és kutatási tevékenységre terjed ki. A felsőoktatás ágazati irányításában kulcsszerepet játszik a kormány és a felsőoktatásért felelős Innovációs és Technológiai Minisztérium, amely szervezési, fejlesztési, törvényességi ellenőrzési feladatokat lát el, továbbá – az állami felsőoktatási intézmények vonatkozásában – fenntartói jogokat gyakorol. A felsőoktatási intézmények vezető testülete a szenátus, vezetői a rektor, a kancellár és az elnök (ez utóbbi nem minden intézményben van). A felsőoktatási intézmények oktatási alaptevékenysége magában foglalja a felsőoktatási szakképzést, az alap- és mesterképzést, a doktori képzést, valamint a szakirányú továbbképzést. Felsőoktatási intézményt az állam, a nemzetiségi önkormányzat, az egyházi jogi személy, egy gazdasági társaság és egy alapítvány hozhat létre. Az intézmény állami elismerését az Országgyűlés akkor adja meg, ha a feltételek teljesülnek (a székhely, az oktatási hely legalább 8 évre biztosított, az oktatói kar 60%-ka rendelkezik munka vagy közalkalmazotti szerződéssel).

Hazánkban a felsőoktatási intézmények száma 1992-1995 között érte el csúcspontját 91 intézménnyel. Azóta ez a szám folyamatosan csökken. 2019/2020-as tanévben 65 felsőoktatási intézmény működik Magyarországon. Az látnunk kell, hogy ezzel a képzési helyek száma nem csökkent, mert jellemző, hogy az intézménynek van székhelyen kívüli telephelye, ami vagy egy korábbi intézmény beolvadásával, vagy egy új képzési hely beindításával jött létre. 21 állami és 8 nem állami egyetem; 5 állami és 4 nem állami alkalmazott tudományok egyeteme; 1 állami és 26 nem állami főiskola működik 2020-ban.

Csak a Budapesti Corvinus Egyetemet nézve, 4 képzési helyen (Budapest, Székesfehérvár, Csíkszereda, Révkomárom) 446 szak van akkreditálva. Ezek a (nappali, esti, levelező) képzések, magyarul, illetve 70 szak esetén angol és 3 szak esetén német nyelven folynak. A képzések közül 306 nem diplomát adó szakirányú továbbképzés.



**11. ábra Felsőoktatásban tanulók és oktatók számának és az egy oktatóra jutó hallgatószámának az alakulása. (KSH adatai alapján saját szerkesztés)**

A 11. ábrán látható grafikonok mutatják, hogy 1990-től hogyan alakult a hallgatók és oktatók száma, valamint egy oktatóra jutó hallgatószám. A 2005/2006-os tanévben volt a legtöbb hallgató, a grafikonon jól látható, hogy növekedett a nappalis létszám is, de a levelező képzésen tanulók száma adta a növekedés nagyrészt, ami aztán fokozatosan lecsökkent. 2006/2007-os tanévben volt a legnagyobb hallgató/oktató arány (17). Ez a magas hallgatószám mellett kötelező intézkedésként kiadott létszámleépítésnek volt köszönhető. 2007 – 2013 között az oktató létszám csökkenése kisebb arányú, mint a hallgató létszámcsökkenés. 2013-at követően bár a hallgatók száma tovább csökkent az oktató létszám emelkedett, így jelentősen csökkent az egy oktatóra jutó hallgató 2019-ben 10,7 hallgató jut egy oktatóra. Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva az adatokat a 2016. évi uniós adatok állnak rendelkezésre. A hazai 13,7 hallgató/oktató arány alacsonyabb, mint az európai átlag 15 hallgató/oktató. Intézményenként jelentős különbséget mutatnak az adatok. A magán- és egyházi egyetemeken az arány lényegesen kisebb. Az állami, nagy létszámú egyetemeken a Semmelweis Egyetem 9,6 hallgató/oktató adata kimagasló, a Szegedi Egyetem 13,1; és a Pécsi egyetem 13,3-as értéke is jók. A Budapesti

Corvinus Egyetem ebben a rangsorban jelentős hátrányban van 24,7 hallgató/oktatóval.<sup>34</sup> Az adatok értékeléséhez érdemes megfontolni a képzési sajátosságokat. Az orvos-képzés gyakorlati követelményei kisebb hallgató létszám arányokat követelnek meg.

A felsőoktatás hagyományos akadémiai képzési rendszere a **Bologna folyamat** elveit követve alakult át. Az EHEA programhoz csatlakozást követően 1999-től kezdve komoly politikai és szakmai viták nyomán a **2005/06-os tanévtől** felmenő rendszerben indult hazánkban az ennek megfelelő képzési struktúra. Az akkreditációt és tanterv készítést lobby csoportok közötti alkuk jellemezték. A korábbi egyetemi oktatás szakmai alapozásra épülő 5 éves rendszere nem volt összeegyeztethető azzal az elvárással, hogy a rövid képzési idő végére gyakorlatban használható tudást kell adni. A BA képzéssel kapcsolatban a hagyományos főiskolákon kialakult korábbi hároméves képzési szisztémát tekintették alapnak, hagyományos módszerek és tartalmak domináltak(nak) nem történt komoly tartalmi és módszertani fejlesztés, néhány elemben jelent csak meg az akadémiai elvárás.

Az alapképzésen kiadott diplomák akadémiai, munkaerőpiaci és szakképzettségi követelményeknek egyszerre kellene megfeleljenek. Az klasszikus egyetemek BA képzésében a továbbtanulásra való felkészülés, a korábbi főiskolák képzésében a gyakorlat orientált megoldások kaptak nagyobb hangsúlyt továbbra is, azonban nem alakult ki karakteres szakosodás, ami eltérő programot ad a továbbtanulni szándékozó és képzés végén munkába állók számára. Az alapképzés és a mester képzés tantervének és szaktantárgyainak tartalmi meghatározása nem egyidőben a teljes rendszert átfogó koncepciója alapján történt. Az alapképzés tantervénel helyenként túlzásokba estünk és nem volt tudatos döntés mit kell az MSC képzésre hagyni.

A hallgatókért folyó verseny nem jó döntésekre vezetett. Az MSC képzéseket indító intézmények teljes nyitottsággal indították el a szakjaikat, motivációs beszélgetést leszámítva minimális szakmai alapfeltételt szabva, „nehogy kizárjanak érdeklődő hallgatót”. A nemzetközi versenyképes intézmények belépési alapfeltételként szabják a választott MSC szaknak megfelelő szakirányos BA diplomát, illetve azzal egyenértékű ismeretet. Az alapképzés szakmai tantárgyait megismételni nem lehet (hiszen onnan is jönnek hallgatók) viszont a biztos alapok nélkül ráépíteni sem lehet. Ebből a helyzetből fakad, hogy

---

<sup>34</sup> Forrás: <https://ranking.elte.hu/hu/2018/10/12/magyar-egyetemek-legujabb-vilagranglistajan/>

az MSC képzésen végzőknek helyenként bizonytalan alapokra épülő szakmai „felépítményük” van, bizonyos szakmai témák vonatkozásában tudásuk alatta marad a BA azonos szakán végzettekének.

Az egyes képzési kreditek teljesítése európai átlagban 25-30 óra hallgatói munkát igényel. Kicsit számolva 14 hetes szemeszter + 6 hét vizsgaidőszak alatt félévente 30 kredit követelménye (csak a 25 órával számolva) heti 37,5 óra befektetést igényel a hallgatóktól. Szakonként, tantárgyanként jelentős eltérések vannak, a felmérések szerint közgazdasági területen jellemzően kevesebb az orvosi területen ennél több szükséges. A hallgatói megkérdezések alapján hazánkban ennél kevesebb időráfordítással teljesíthetők a kurzusok.

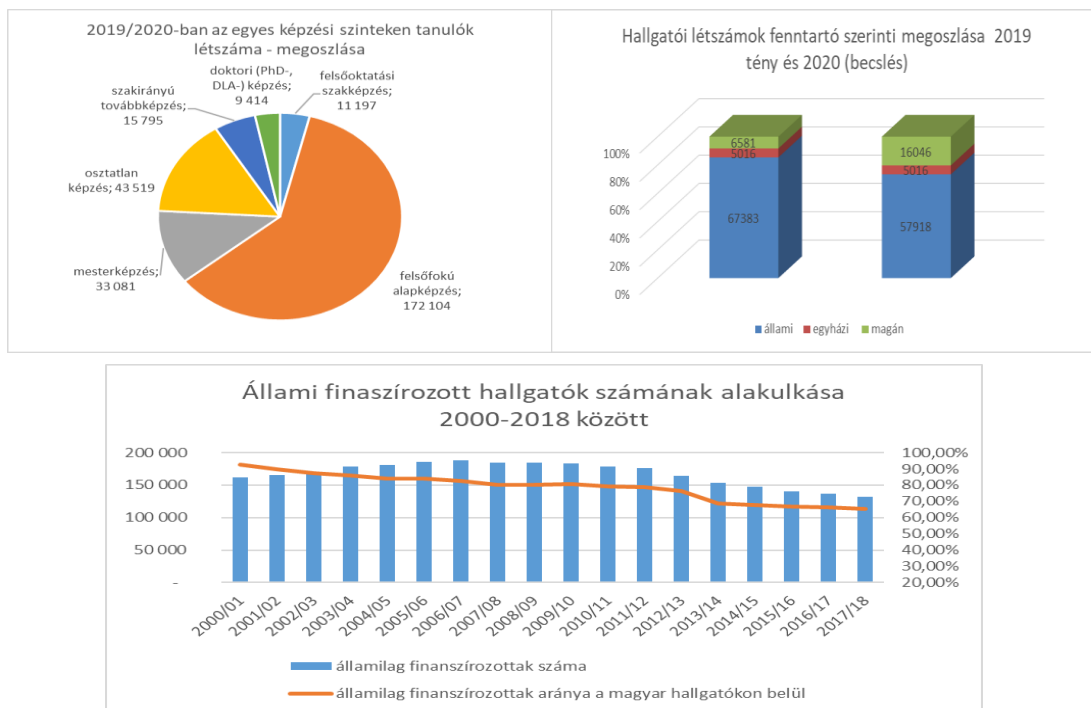
A Bologna rendszer bevezetésétől várt színvonal emelkedés, az átjárhatóság növekedése a külföldi hallgatók bevonása a sajátos megvalósítás és egyéb adottságok (hátrányok) miatt nem érte el a célját. A hazai képzések nem tudták a nyugateurópai hallgatókat elcsábítani (idegen nyelvű programok, oktatók hiánya, infrastruktúra és kollégiumi elhelyezés lehetősége). Az MSC belépési feltételek hiánya a képzés színvonalát is veszélyezteti. Az állami finanszírozás csökkentése mint cél szempontjából ez kedvező folyamat, mert kevesebb a finanszírozott évek száma. A KSH oktatási adatai alapján jól látható, hogy a gazdaság „diplomás elszívó hatása” miatt a 3. év után csak a hallgatók 40%-a tanul tovább mester képzésen és jelentősen csökkent a doktori képzésbe bekapcsolódók száma is.

A 12. ábrán láthatjuk, hogy 2019-ben a hallgatók 60%-a (3 éves) alapképzésre jár, 15%-a osztatlan (5 éves) képzésen tanul, 11%-a mesterképzésen (2 évig), 3,3%-a a doktori képzésen, 3,9%-a felsőfokú szakképzésben és 5,5%-a szakirányú továbbképzésben képezi tovább magát. A nem diplomát adó képzésen tanulók összesen 9,4%-át teszik ki a felsőfokú intézményekben tanulóknak. Az élethosszig tartó tanulás során ez utóbbi képzési fajtának van jelentős szerepe, ezért fokozottan érdemes odafigyelni erre a képzési irányra.

Az államilag finanszírozott nappalis hallgatók aránya az összes magyar hallgatóhoz képest 2001-től (92,4%) folyamatos csökkenést mutat, a 2017/18-as tanévben ez az érték 65,4% volt. 2001-től 2007-ig ez létszámnövekedést jelent, azonban gyorsabban emelkedett az összes hallgató létszáma, mint a finanszírozottak száma, ezért arányában csökkenés van. 2007-től kezdve csökkenő hallgatószám mellett is csökkenő az arány, azaz nagyobb mértékben csökken a finanszírozott hallgató, mint a teljes létszám. A master- és a

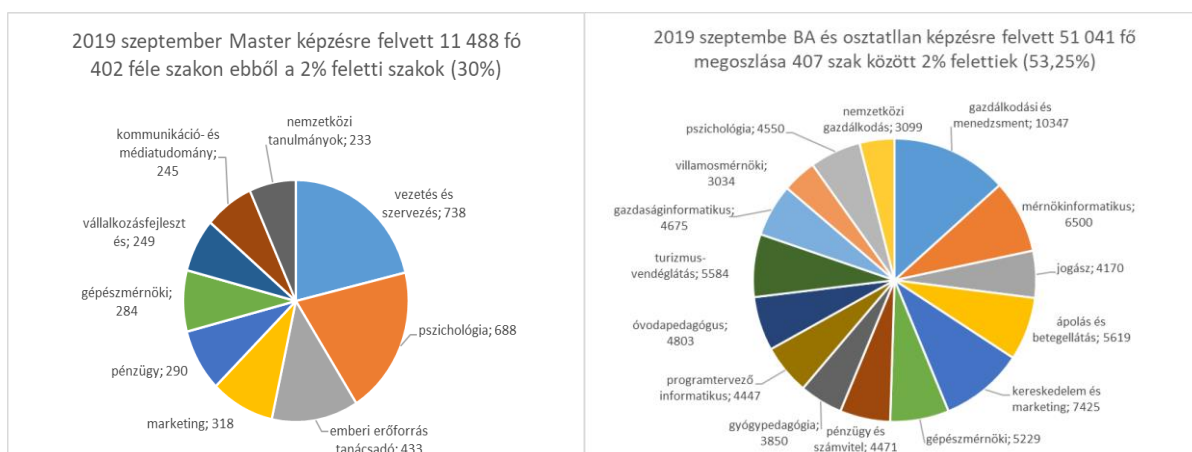


felsőfokú szakképzésben tanulók 91%-a államilag finanszírozott, viszont a BA és osztatlan képzésen tanulóknál csökken az arány. A kitűzött célok között az egyik az állami szerepvállalás csökkentése ez megvalósulni látszik, a másik kiemelt cél, hogy a fiatal felnőtt korcsoportban a felsőfokú végzettségűek arányát növeljük nem valósul meg.



**12. ábra Felsőoktatásban tanulók képzési szintek, illetve finanszírozott intézmények szerint és az államilag finanszírozott hallgatói létszám alakulása (KSH adatai alapján saját szerkesztés)**

2019. szeptemberében az alapképzésen meghirdetett 407 szakból csak 331 indult el, összesen 51 041 hallgatót vettek fel. A legnagyobb létszámú szakok a Gazdálkodás és menedzsment 3 828 fővel, a Mérnök informatikus 2 643 fővel és a Jogász 2 634 fővel indult el, azonban 110 szakon 5 fő alatt van a létszám. A mester képzésre ugyanekkor felvett 11 488 fő hallgatóval 402 meghirdetett szakból csak 354 indult el. A legnagyobb létszámúak a Vezetés-szervezés 674 fővel, a Pszichológia 588 fővel, az Emberi erőforrás 416 fővel, a Marketing 310 fővel, a Pénzügy 280 fővel, 43-on csak 1 fő; 40-en csak 2 fő; 17-en csak 3 fő tanul. A legnagyobb létszámúak megoszlása látható a 13. ábrán. A felsőfokú szakképzésre felvett 6 451 fő közül a legnagyobb létszám a gazdálkodástudományi területen tanul. Számszaki bizonyítékát látjuk a szétaprózottságnak. A nagyon alacsony létszámmal elinduló képzések nem tudnak gazdaságosan működni.



**13.ábra A hallgatók megoszlása képzési irányok szerint, képzési szintenként (KSH adatai alapján saját szerkesztés)**

A felsőoktatási törvény 2019-es változása alapján az állam által alapított alapítványra ruházható át a felsőoktatási intézmény fenntartási joga, ezáltal költségvetési intézmény helyett magán egyetemenként működik tovább, annak jogutódjaként. Az alkalmazottak kikerülnek a közalkalmazotti státuszból és munkaszerződés alapján végzik a munkájukat. A felsőoktatás ilyen átalakítása az állami szerepvállalás csökkentése, az önfenntartó egyetemek kialakulása felé célzott elmozdulás. A Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) az első az új rendszerbe átlépett intézmények közül, ahol az első új helyzetű diákok a 2019/2020-as tanévre felvettek. Államilag finanszírozott helyek helyett alapítványi ösztöndíjat kapnak a legjobbak. A 2020/21-es tanévtől kezdődően további hat egyetem kerül alapítványi fenntartás alá és még két intézmény készül az átalakulásra év végéig. Az új státuszba kerültek nem lesznek állami egyetemek, az ott dolgozókkal is munkaszerződést kötnek, de a finanszírozásuk eltér a BCE mintájától. Továbbra is állami finanszírozással működnek majd, az alapítvány 15-25 éves hosszútávú szerződések és 3-5 éves keretszerződések formájában szerződik az állammal. A hallgatók státusza nem változik, állami ösztöndíjas és költségtérítéssel képzésre jelentkezhetnek. A létrehozott alapítványok kurátorai a tagjaikat önmaguk jogosultak megválasztani, ezzel hosszú távon biztosított az alapításkor kinevezettek tagsága. A nemzetközi gyakorlatban létező hasonló formákhoz képest nagyobb felhatalmazást kaptak az egyetem fenntartó alapítványok az egyetemi működtetés vonatkozásban (pl: szervezeti és működési szabályzat meghatározása, teljesítményértékelési rendszer), ezzel csökkentve a szenátus hatáskörét és az egyetemi autonómiát.

### 3.4.5 A felnőttképzésre vonatkozó jogszabály:

A *2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény* szerint a felnőttképzés célja, „hogy a hazánkban élő személyek meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, eredményesen kapcsolódhassanak be a munka világába, sikeresek lehessenek életük során, és a felnőttkori tanulás és képzés segítségével az életvitel minősége javulhasson, szükség van a szakmai, a nyelvi és a támogatott képzések szervezettségének növelésére, tartalmuk minőségének és megvalósításuk ellenőrzésének erősítésére”. Ez a jogszabály a közoktatási és a felsőoktatási intézményben tanulóakra nem vonatkozik, csak az iskolarendszeren kívüli tanulásban résztvevőkre, azon belül is csak azokra a képzési programokra terjed ki, amelyeket állami forrásból vagy uniós projektekből finanszíroznak, illetve amelyekért az állam felelősséget vállal. A törvény 4 csoportra (képzési körre) osztja ezeket a programokat: „A körös” képzések az államilag elismert (az Országos Képzési Jegyzékben szereplő) szakmai képesítést nyújtó képzési programok, „B körös” képzések a Kamara által nyilvántartott, ún. „egyéb szakmai képzések”, amelyek programkövetelményeit speciális eljárásban kell elfogadtatni, „C körös” képzések az idegen nyelvi kurzusok, „D körös” képzések az egyéb támogatott képzések (pl. felzárkóztató programok, általános kompetenciafejlesztő tréningek, támogatott munkahelyi képzések). A felnőttképzés működtetésében jelentős szerepe van a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarának (MKIK), így a felnőttképzésben megfelelő módon tudja érvényesíteni a gazdaság érdekeit.

### 3.5 SZÁMVITELI SZAKKÉPZÉS SZINTJEI

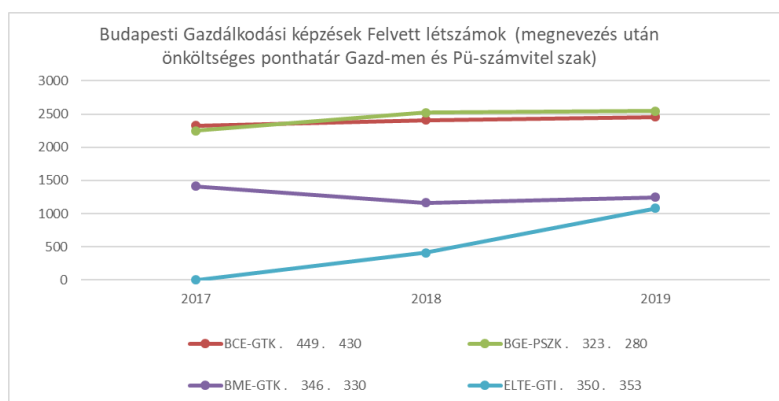
Kutatási témámhoz szorosabban a közgazdasági irányultságú szakmai képzés azon belül is a számviteli képzések tartoznak.

A 2019/20-as tanévben a közgazdasági szakgimnáziumba beiratkozott tanulók első négy éve után érettségít, majd még egy év alatt szakmai végzettséget kapnak. A gimnáziumban tanulók az érettségi után 2 éves képzéssel tudják a Pénzügyi-számviteli vagy a Vám-, jövedéki- és termékdíj, bérügyintéző OKJ-s végzettségeket megszerezni. A közgazdasági szakgimnáziumokban a 2019/20-as tanévben az általános közismereti tantárgyak mellett a 9-10. évben szakmai orientációs oktatás is megtalálható 18-20%-ban (gazdasági környezetünk, viselkedéskultúra, információkezelés) és a 11-12. évben szakmacsoportos alapozó oktatás zajlik az órák 27-30%-ában (elméleti gazdaságtan, üzleti gazdaságtan, a számvitel oktatás ennek az integrált tantárgynak a részeként jelenik meg). Az új szakképzési rendszerben technikus képzésben 5 év alatt érhető el ez a végzettség. Az általános tájékoztatás szerint a technikumokban a közismereti érettségi tantárgyak a gimnáziumival azonos óraszámban kerülnek majd oktatásra, a 2. nyelv, a testnevelés és a művészeti képzések terhére zajlik majd a szakképzés. Az első 2 év során szakmai alapozó tantárgyak, a 3-5 évfolyamokon specializációnak megfelelő szakmai képzés zajlik majd. A jelentős változás, hogy a 4. év végén nem tesznek érettségít és nem tanulhatnak tovább az ide jelentkezők, mindenképpen az 5. év végén érettségiznek és ezt követően tanulhatnak tovább. A szakmai tantárgyból tett érettségi emeltszintűnek minősül majd és szakiránynak megfelelő felsőfokú szakképzés irányában növeli a továbbtanulás esélyét. Ahogy korábban jeleztem, jelenleg a felsőoktatásba felvettek csak 13%-a érkezik szakgimnáziumból, azaz egy gimnazista 2,5-ször nagyobb eséllyel jelentkezik felsőoktatásba és bejutási esélye is málfélszeres mint egy szakmai érettségivel érkezőnek.

A számviteles képzettség következő lépcsője a *Mérlegképes könyvelői* végzettség, amely a pénzügyi-számviteli végzettségre épülő továbbképzés. Felsőfokú szakképzés, mely nem követel és nem ad diplomát. A Mérlegképes könyvelő képzésben megszerezhető szakok: Nemzetközi- (IFRS), Vállalkozási-, Költségvetési-, Pénzügyi szervezeti szak. Hazánkban ennek nem iskolai rendszerben folyó oktatása terjedt el. Jellemzően 2 éves tanúlással szakmai vizsgával szerezhető meg ez a végzettség, amelyet a nagyobb cégek számviteli

irányítása megkövetel. A felsőfokú intézmények sok kompromisszumot kötöttek az oktatásszervezés során, hogy ezt a végzettséget garantálni tudják hallgatóiknak.

A gazdasági területen zajló felsőoktatás fő problémájaként a széttagoltságot említik a szakértők. Mivel személyesen is ezen a területen dolgozom, saját tapasztalatom is összecseng ezzel. Nem fogok országos adatokat részletezni, de a képzési szervezet budapesti átalakulását tekintve nem a tervek szerinti karcsúsodó képzési szerkezet körvonalazódik. Korábban két logikailag, képzési céljában különböző felsőoktatási intézmény volt a Számviteli főiskolai és a Közgazdasági egyetem. A képzésük eltéréseit a Bologna rendszer bevezetése az átjárhatóság érdekében megszüntette.



14. ábra Felvettek száma és felvételi ponthatárok kapcsolata (Felvi.hu statisztikái alapján saját szerkesztés)<sup>35</sup>

Az egyetemekkel kapcsolatban megjelenő azon szabály, hogy csak akkor lehetnek kiemelt egyetemek, ha több ágazatban is képeznek speciális lépésekre kényszerítette az intézményeket, lépésre készítette az intézményeket. Intézmény összevonások, új kar alapítás, képzési irány fejlesztés és szak akkreditáció zajlott ezen szabály által kikényszerítve. A jelenetős hallgatói érdeklődés a gazdaságtudományok irányába vonzotta az egyetemeiket. Mára négy egyetem és több főiskola hirdet gazdaságtudományi területen képzéseket Budapesten. Ennek a verseny helyzetnek a legfőbb mutatóját, a felvettek létszám alaku-

<sup>35</sup> Az ábra megnevezés részében a képzési hely kódja mellett az adott intézménybe önköltséges finanszírozással felvételt nyertek ponthatára látható két kiemelt szak esetén. A két szak a legnagyobb létszámú Gazdálkodás és menedzsment és a megfigyelésem központjába került Pénzügyi és számviteli alapszak.

lását 2017. és 2019. között. láthatjuk a 14. ábrán. Budapesti Corvinus Egyetemi oktatóként meglep a létszámok alakulása, de a magasabb ponthatárban látom biztosítékát, hogy a legjobbak a mi intézményünk hallgatóivá válnak. Megdöbbentő az ELTE ilyen rövid idő alatt elért létszám növekedése, miközben a többiek nem vesztek jelentős létszámot. A ponthatár alacsony szintje segíti a létszám emelkedést.

Az egyetemi diploma birtokában a felsőfokú szakképzésben szerzhető végzettség az *okleveles adószakértői* (forgalmi adó, jövedelemadó, nemzetközi adó), az *adóellenőri, valamint könyvvizsgálói* végzettség. 1997-től a könyvvizsgálói képzettség a Magyar Könyvvizsgálói Kamaráról és a könyvvizsgálói tevékenységről szóló 1997. évi LV. törvény és ennek újra kodifikált változata, a 2007. év LXXV. évi törvény alapján nevesítették, hogy nem része az országos képzési szabályozásnak. A képzés feltételeit a Magyar Könyvvizsgálói Kamara szabályzatai tartalmazzák. Kamarai taggá csak hároméves főállásban eltöltött gyakorlat után letett kompetencia vizsgával válhat a könyvvizsgáló jelölt. Napjaink problémája, hogy a könyvvizsgálói kötelezettség határának megemelése kapcsán a piac telített. A jelentős, nemzetközi tulajdonban levő cégek könyvvizsgálata a „négy nagy” -hoz koncentrálódik.

Az élethosszig tartó tanulás lépései ezen a területen szabályozásra kerültek. A kötelező évenkénti *továbbképző oktatás* teljesítése nélkül a mérlegképes könyvelő végzettségűek, az adószakértők és a könyvvizsgálók sem tevékenykedhetnek a végzettségüknek megfelelően. Előbbieknek 2\*8 óra. utóbbi két csoportba tartozóknak 4\*8 óra kötelező évente.

## 4 OKTATÁSMÓDSZERTAN

---

*„Kevésbé az a fontos, hogy mit tanulnak a gyerekek az iskolában, inkább az, hogy hogyan tanulják, mert ez meghatározza a tudásuk felhasználását egész életük során.” (Max Plancot)*

A gyakorlat szabályozási megközelítése után áttérek a módszertan jogszabályok által jellemzően nem szabályozott kérdéseire. Dolgozatomnak nem célja a nevelés – oktatás elmélet irányainak részletes filozófiai, pszichológiai, etológiai, szociológiai szempontú feldolgozása. Annyiban tartom ezt a területet a dolgozat lényegéhez kapcsolódónak, hogy az alapvető irányok kijelölése nélkül a gyakorlati munka tévutakon járhat.

### 4.1 NEVELÉS – OKTATÁS ELMÉLET

Az oktatáselmélet magában foglalja az oktatás céljának, tartalmának, folyamatának, stratégiáinak, módszereinek, szervezeti formáinak, kereteinek és eszközeinek tudományos kifejtését. (Ballér és Munkatársai, 2003: 2.) Ennek az elméleti témának a megközelítésére sokan sokféle rendszerezést alkalmaztak, most az alábbi logikai vonalra építem fel a téma tantárgyalását: 1) Lehet-e nevelni? Mít jelent a nevelés, oktatás? 2) Mi a nevelés célfel-fogása – cél tartalma – személyiségképe; 3) A nevelési folyamat – módszertan – tevé-kenység szervezés elméleti rendszerezése; 4) A motiváció szerepe – szükségletek – élet-kor – nevelési szint; 5) Neveléselméleti koncepciók; 6) A gyakorlat terepe - oktatás – iskola – szervezet – pedagógus. A téma tárgyalása során tudatosan igyekszem a szakmai oktatással kapcsolatos gondolatokat kiemelni, de nem tekinthetünk el az általános neve-léselmélet alapjaitól sem, mert egyrészt a szakképzés alapjául szolgál a személyiségfor-málás minden korábbi lépése, másrészt a szakképzés kapcsán is érvényesülnek a nevelés, oktatás elméletben megfogalmazott törvényszerűségek.

#### **4.1.1 Lehet-e nevelni? Mit jelent a nevelés, oktatás?**

Lehet-e nevelni kérdésre adott szélsőséges válaszokat, vagyis, hogy egyáltalán nem lehet, mert genetikai meghatározottság van, illetve, hogy nincs genetikai háttér, mindenki korlátok nélkül nevelhető a neveléstudomány legtöbb irányzata elvetette. A különbség az egyes elméletek között abban van, hogy milyen területeken, milyen mértékben és milyen módszerekkel vélik elérhetőnek a nevelési hatást. Az alapkoncepció függvényében nagyon sokféle definíció született. „Az oktatás céljai a tanulók személyiségfejlődésben bekövetkezett tervezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósultak meg a korszerű műveltségfelfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során.” (Falus 1998: 161.) Az oktatás – tudományos szintetizáló definíciója szerint – a kultúra közvetítésében meghatározó szerepű komplex, tudatos, tervszerű, direkt és indirekt tevékenység, amely az ismeretszerzésnek, a jártasságok, a készségek kiépítésének, a gondolkodási funkcióknak, attitűdöknek, képességeknek, magatartás-, meggyőződés formálásnak az alapvető eszköze, s legfontosabb törekvése az önszabályozó tanulás kialakítása. (Ballér és munkatársai 2003. 5. fejezet)

Az pszichológiai és pedagógiai irányokban megfogalmazott definíció közül a tanítás és tanulás következő, egyszerű megfogalmazásai váltak számomra a mértékadóvá: Azt a célirányos tevékenységet, amely a tanulás feltételeinek a megteremtését biztosítja, tanításnak hívjuk. (Ballér, 2003) A tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás. (Falus 1998, 161)

#### **4.1.2 Célfelfogás – cél tartalma – személyiségkép**

A nevelés céljaként az érték és annak kibontakoztatása kerül megjelölésre. „Az érték általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt”. (Bábosik 2004: 3) Az érték mindig az adott kor ismert tényeinek, összefüggéseinek felismeréséből, elemzéséből adódik. A gyors technikai és társadalmi változások a politikai és ideológiai alapon kijelölt értékfelfogás zavarához vezetnek, melynek nyomai napjainkban is megtapaszthatók. A társadalmi körülményektől független



megfogalmazásban az érték: „az egyén konstruktív életvezetése”. (Bábosik 2004: 3) Az elvont definíció tartalmi feltöltése mindig a kor elvárt emberképe alapján történhet meg.

1948. december 10-én az ENSZ által elfogadott Emberi Jogok Egyetemes nyilatkozatában (26. cikk 2) az alábbiak olvashatók: „A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes faji és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését.” Az Európai Unió emberképének alapvető jellemzője a moralitás és a szociális életképesség egysége. Részletezve ennek az emberképnek a sajátosságait, úgy fogalmazhatunk, hogy az uniós társadalom elvárásainak megfelelő ember szociomorális vonatkozásban altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az önfejlesztés, önérvényesítés tekintetében pedig a permanens önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait felelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias, összességében tehát konvertábilis egyén. (Bábosik 2004: 5)

#### **4.1.3 Nevelési folyamat – módszertan – tevékenység szervezés**

A gyerekek nevelési folyamatában a legtartósabb, a legmélyebb hatásokat a családi, az iskolai, illetve a kollégiumi nevelés területein alkalmazott eltérő módszerek és eljárások váltanak ki. A tárgyi környezet és feltételrendszer, a felnőtt személyek (tekintély), a kortársak és kortárcsoportok és a konstruktív feladatok a nevelési folyamatban szerepet játszó nevelési tényezők. (Bábosik, 2004: 27) A nevelési feladat módszerei a személyiségformáló funkciók alapján a következők lehetnek:

Direkt módszerek (szokásformálás és beidegzés közvetlen módszerei (követelés, gyakoroltatás, segítségadás, ellenőrzés és ösztönzés); Példakép formálás, magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének direkt módszerei (elbeszélés, modellértékű személyek bemutatása, műalkotások bemutatása, személyes példamutatás); A tudatosítás közvetlen módszerei (előadás, magyarázat, beszélgetés, tanulók önálló elemzése).

Indirekt módszerek: a szokásformálást elősegítő kortársi interakciók (indirekt) módszerek (egymás közötti követelés, ellenőrzés, értékelés, segítségadás, önkormányzatok szervezése, tanulmányi feladatok, perspektívák megszervezése, hagyományok kialakítása); A

példakép-eszménykép formálás indirekt eszközei (a modellközvetítő kortársi interakciók megszervezésének módszerei). Az módszerek közül választást befolyásolja az életkori csoport, akiket tanítunk, a tananyag és az elérendő cél, a tanár személyisége.

#### **4.1.4 Motiváció – szükségletek – életkor – nevelési szint**

A motiválás a gyerek már meglévő szükségletének vagy szükségleteinek bekapcsolását jelenti az általa végzett tevékenység folyamatába. Azzal tehát, hogy engedjük érvényesülni ezeket a szükségleteket a tevékenységi folyamatban, vonzóvá tesszük a gyerek számára a tevékenységet, őt pedig nyitottá a tevékenység nevelő, formáló, fejlesztő hatásai iránt.

Az evolúciós szempontú szükségletosztályozás három szükségleti főcsoportot különít el: biogén szükségletek csoportja (táplálkozási szükséglet, mozgás, pihenés), pszichogén szükségletek együttese (intellektuális, esztétikai, alkotás, változatosság, szabadság, rend, fantáziálás, játék, versengés), szociogén szükségletek rétege (patronálási, karitatív, igazságosság, örömszerzés, társas együttlét, véleménycsere, együttműködés, barátság, irányítás, védettség, szeretet, presztízs, társadalmi normáknak való megfelelés, a személyi becsület megőrzése, értékessé válás szükséglete). (Bábosik 2004: 38) A motiválás választott háttérét meghatározza az életkor. A „prekonvencionális” szinten már a felnőttek szabályai orientálnak, a „konvencionális” fázisban a család, a csoport vagy a tágabb közösségek elvárásai, míg a legfejlettebb, a „posztkonvencionális” szinten az interiorizálódott elvek autonóm módon vezérlik a magatartást. (Bábosik, 2004: 67.)

#### **4.1.5 Nevelésméleti koncepciók**

Az egyes nevelési koncepciókat felépítő, minőségét meghatározó elemek és egyben a koncepciót minősítő kritériumok alapján két markáns irány rajzolódik ki. A nevelés tradicionális irányának kulcsszavai: normatív, morális célok mentén zajlik; intellektuális (elvont ismeretet átadás) személyiség felé, az irányító (ismeretközvetítő) és befogadó szerepeket és direkt eszközöket (frontális oktatásszervezés) használva, nivelláló, szelektív bánásmóddal. Fő képviselője Comenius Jan Amos Komensky (1592-1670). A reformpedagógiai irányú nevelés ezzel szemben érték alapú, önfejlesztésre, szabad aktivitásra épülő, a gyakorlatias tananyag kooperatív eszközöket használó feldolgozása során pozitív

megerősítést és differenciált módszereket használ. Első képviselője: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Az egyes gyakorlati fejlesztési koncepciók nem definiálták minden jellemző szerint tevékenységüket, és a gyakorlatukban kombinálják a szempontokat. A modern pedagógia elmélet szintetizálja és továbbfejleszti az eljárásokat, minőségileg új szintre helyezve a nevelési koncepciót.

#### 4.1.6 Oktatás – iskola – szervezet – pedagógus

Az oktatás kerete az iskola, az osztály, a tanuló, a tanár, a tanóra, az órarend, a tanterv, az alaptanterv, távoktatási eszközök, felületek kategóriái által beszabályozott. A tanulási stíluselméletek a tanulás egész folyamatával foglalkoznak, beleértve a fiziológiai-biológiai tényezők vizsgálatát vagy a motivációs faktorokat, míg a kognitív stíluselméletek kifejezetten az információ észlelés-feldolgozás- előhívás hármására koncentrálnak. Bár a témám szempontjából ez utóbbi az elsődleges, fontosnak tartom az tanulási stílus elméletek felől közelíteni.

Modellek	Behaviorizmus	Kognitivizmus	Konstruktivizmus	Konnektivizmus
Alkotók	John B. Watson (1878–1958)	1956. George A Miller és Ulrich Neisser	1980. Jean Piaget és Ernst Glasersfeld	George Siemens és Stephen Downes
Időszak	XIX. sz. vége	XX. sz. második fele	XX. sz. második fele	XX. sz. vége
Tanulás módja	megfigyelő, viselkedésközpontú	strukturáló, modellező	Szociális konstrukció, egyéni értelem	hálózatalapú mintázatok értelmezése
Befolyásoló tényezők	feedback, jutalmazás, büntetés	meglevő sémák, tapasztalatok	elkötelezettség, részvétel	hálózati kapcsolatok mélysége, erőssége
Memória szerepe	ismétlés, bevésés	kódolás, tárolás, előhívás	előzetes tudás re-kontextualizálása	adaptív mintázatok
Átviteli technika	inger – válasz	tudásduplikálás strukturálás által	szocializáció	meglevő csomópontokhoz való csatlakozás
Tanulás helyzete	feladatorientált tanulás, frontális oktatás	érvelés, probléma-megoldás	nyitott kimenetelű feladatok	fogalomtérképek, integratív tanulmányok

1. táblázat A négy tanuláselmélet (Kulcsár 2009. saját kiegészítéssel)

A szakirodalom több mint száz tanuláselméleti modellt különböztet meg. Fő tényezői a környezeti hatások; az érzelmi motiváció; a szociológiai csoportok, módszerek; a

pszichológiai kérdések és az információ-feldolgozás módszerei. A környezeti hatások széles értelmezésben a család, a társadalom, az iskola, a korosztály, a szegregáció, a tanulás fizikai környezete, és a módszere. Az érzelmi motiváció korábban kifejtett megközelítését kiegészítve fontos szerepe van a pozitív – negatív érzelmek felhasználásának. A szociológiai szempontból eltérő a családi, nevelési háttér meghatározó szerepének kezelése, az egyéni, páros, csoportos, illetve oktatási formák preferálása. Az ezen tényezők által meghatározott legmarkánsabb négy elméleti modell továbbiak szempontjából lényeges kulcskategóriáit az 1. táblázat tartalmazza.

A Konstruktivizmus mindkét fél részéről aktív tevékenysége szemben áll a Behaviorizmus tanulói befogadó felfogásával. Tartalmában is másra fókuszál, az intellektuális ismeret felhalmozás helyett a kollektív tudás, gyakorlati problémái válnak elsődlegessé. A Kognitív sémákra épülő elméletek szerint a tanulás újabb elemek beillesztése a meglevő ismeretek közé, ezzel új sémák létrehozása. A meglevő kapcsolatok segíthetik, de hátráltathatják is az új ismeretek befogadását. A Konnektivizmus a legfiatalabb mindezek közül, az informatika a pedagógia és a hálózatkutatás metszéspontjába helyezi a gyakorta nem direkt tanulási tevékenységbe tartozó cselekvés közben megvalósuló információ szerzést és azok összefüggésbe helyezését. A tanításhoz kapcsolódó mit, hogyan kérdés mellé a hol, honnan is megjelenik, bár napjaink információ dömpingjében megfordítanám: mit, honnan ne.

Kiemelten kezelem a 1. táblázatban szereplő tanulás módja, tanulás helyzete területeket, mert kutatásom ebben az irányban folytatom. Milyen tanulás stratégiáját alkalmazznak a hallgatók, illetve milyen tanulási technikát, eszközöket alkalmazznak elsősorban? Tanulási stratégiák alatt a megismerést segítő, tanuló által vagy célszerűen választott, esetleg spontán módon szerveződő eljárások együttesét értjük. A módszer kiválasztás meghatározó tényezői: tananyag, tanuló értelmi fejlettsége, tanulás célja és környezeti feltételei.

Tanulási technikák közé tartozik az olvasás (hangos, néma); az elmondás (ismétlés, összefoglalás, lényeg); a beszélgetés (párban, kis és nagy csoportban), a rendszerezés (belső címek, kiemelések), az ismeretlen szavak, kulcsfogalmak azonosítása (tanulástérkép), a jegyzetkészítés, az összefoglalás, valamint kérdések feltevése, megválaszolása, a tanultak átfogalmazása, ábra készítés, el (fel) mondas. Digitalizációs korunkban jelentős hatást gyakorol ezek megvalósítására az online világ eszköztára. A klasszikus iskolai szervezet

nehezen alkalmazkodik a változó környezet kihívásaihoz, az előremutató megoldások fellegvárai ezért abból kiszakadó, speciális felhatalmazással rendelkező alternatív iskolák és kísérleti képzések. Az iskolai kínálat bővítésével próbálják a fejlődés irányait megtalálni, hiszen „egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai hatásfoka egyenesen arányos tevékenységi kínálatának szélességével”. (Bábosik, 2004: 15) A különböző reformpedagógiai elvekre épülő „alternatív” iskolák (teljesség igénye nélkül): New School, Montessori, Decroly, Kerschensteiner-Munkaiskola, Ferrière, Waldorf, Freinet-Modern iskola, Dalton Plan, Rogers, Szentlőrinci iskolakísérlet, Zsolnai. Ezek a hagyományos oktatástól jellemzően a tanár szerepének megváltozásában (facilitátor, irányító funkció, motivál), illetve a gyermeki személyiség fokozott figyelembevételében (tanulás öröme, versengés, személyre szóló módszer, követelmény, értékelés) térnek el. A hagyományos befogadásra épülő oktatás és a hallgatói önállóságra épülő felfogások közötti lényeges különbséget mutatja a 2. táblázat.

Szemponatok	Befogadás	Önaktivitás
Célfelfogás	tananyagközpontú	személyiség központú
Céltartalom	ismertek elsajátítása	gondolkodásfejlesztés
	intellektualizáló	sokoldalú önfejlesztő
Szabályozottság	közvetlenül irányított	közvetetten irányított
Kapcsolat	a tanítási feladat primátusa	megértő, kölcsönkapcsolatra figyelő
Tanulásszervezés	„azonos kínálat”	a tanulók szükséglete szerinti kínálat
Attribúciók	külső, statikus	belső és külső, dinamikus

**2. táblázat A tanítással kapcsolatos fő felfogások dimenziói (Ballér és munkatársai 2003: 12)**

Az oktatás elvi és gyakorlati megközelítésre hatást gyakoroltak egyéb tudományterületek eredményei. A kibernetikai megközelítés a szabályozási rendszer jellegét emelte ki, a pszichológia az értékelési megoldások, a szociometria az egyéni különbségek szerepének fókuszba kerülésében játszott szerepet. A kognitív elméletek szerint az egyének sajátosságai alapvetően meghatározzák, hogy hogyan képes felhasználni a saját fejlődéséhez a tanár és a környezet nyújtotta lehetőségeket. A tanulási stílust úgy definiálhatjuk, mint az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módját. (Bernáth és társai

2015). A kognitív stílus elméletek vizsgálják az egyén információ feldolgozási megoldását, a világ többi részéhez való kapcsolatát és azt, hogy az adott körülmények között a tanuló személyisége az addigi tapasztalatai, egyéni módszerei hogyan befolyásolják ezeket. A kulcskérdései a figyelem, az emlékezés, a gondolkodás módszereinek egyéni különbségei. Az egyének kognitív stílusára vonatkozó megfigyelés több szempontú – vizsgálja hogyan tudja kezelni az egyén a tapasztalt és a belső értékekből származó eltéréseket, mennyire komplex vagy leegyszerűsítő módon közelít a problémákhoz, mérlegel vagy hirtelen reagál kérdésekre, a különbségeket kiélező vagy azokat elmosó módon közelít az információkhoz, egy irányba vagy csapongva halad a feldolgozás során, mennyiben befolyásolja a belső-, a külső- illetve generatív terhelés a folyamatot. A kognitív elmélet alapján a tanítás akkor tehető hatékonyabbá, ha az oktatás tartalmi elemeinek közvetítését felhasználjuk a gondolkodás képességének fejlesztésre, az ismeretek és képességek jól kidolgozott, hatékony együttműködő rendszereit alakítjuk ki. (Csapó 1999) A fejlődés kapcsán kialakuló rendszer együttese a kompetencia, ami magába foglalja az ismeretek, képességek, készségek hatékony együttműködését. A tanuló oldaláról a megismerés személyes folyamatának az önszabályozása szükséges – ez a folyamat magába öleli a probléma megoldás során az alternatívák kidolgozását, a bevált módszerek elvetését, előremutató, megoldás központú megközelítést. (Klein, 1951) Az önszabályozás eredményeképpen megvalósuló jobb időkihasználással és rövid és hosszú távú célok kitűzésével kitartóbb, hatékonyabb munkavégzés valósul meg. A tanítás – tanulás egyben szituatív folyamat is mert a kulturális tevékenységekben és gyakorlatban való részvételben megjelenve érdekesebb és eredményesebb és kollaboratív folyamat is mert a társas és interaktív folyamatokon keresztül megvalósuló formái hatékonyabb és maradandóbb tudást eredményeznek. A tudás alkalmazhatóságának és felhasználhatóságának, a megértés szintjeinek fontos a tartalmi és módszertani következményei vannak. Az oktatás szintjéhez igazodó mindennapi felhasználhatóság és a szakmai tökéletesség közötti választás fontos döntési pont a tantervi követelmények meghatározásakor.

A kognitív stílus e-tanulás során megjelenő sajátosságait vizsgálta Bodnár Éva 2007-es kutatásában. A kognitív stílust két dimenzióban Riding modelljére építve vizsgálta. A holisztikus – analitikus személyiség és a verbális – képi feldolgozási módszer kapcsolatát vizsgálva két csoportot különített el. Az analitikus (részletekre figyelő, szisztematikus, elsősorban szöveges információkra építő) személyiségű hallgatók válaszai alapján meg-

állapítja, hogy a tananyagban kiemelik a képek, videók szerepét, preferálják a modellalkotást és az elemző feladatokat, a tartalomjegyzék formáját, az anyagon belüli hivatkozásokat és az anyagok kinyomtathatóságát tartják fontosnak. Az intuitív (áttekintő, szintetizáló, nyitott, megérzések alapján döntő) típusú hallgató számára fontos, hogy egy oldalban elférjen az információ, fontos a szövegezés, a konkrét példák, az érzelmek, a mozgásra ható feladatokat, az anyagon túlmutató külső hivatkozásokat preferálja, a csoportos feladatmegoldást teszi előtérbe. Ez a vizsgálat a saját kutatásom szempontjából jelentőséggel bír, mert bár nem a Ridding féle kognitív személyiség kérdőívvel, hanem a Szitó féle tanulásmódszertani kérdőív alapján igyekszem a vizsgált hallgatókat csoportosítani, de a képi, illetve verbális különbségek ebben is fellelhetők, így ez alapján meg fogom vizsgálni a hallgatói csoportok oktatási eszközökhöz való viszonyát.

Az előbbieknél megfelelően a különböző választási lehetőségeket lehetővé tevő módszerek együttesének, gyakorlati megoldásának kidolgozása és alkalmazása a fejlődés iránya. A következőkben ezeket emelem ki a módszertani megoldások sokaságából.

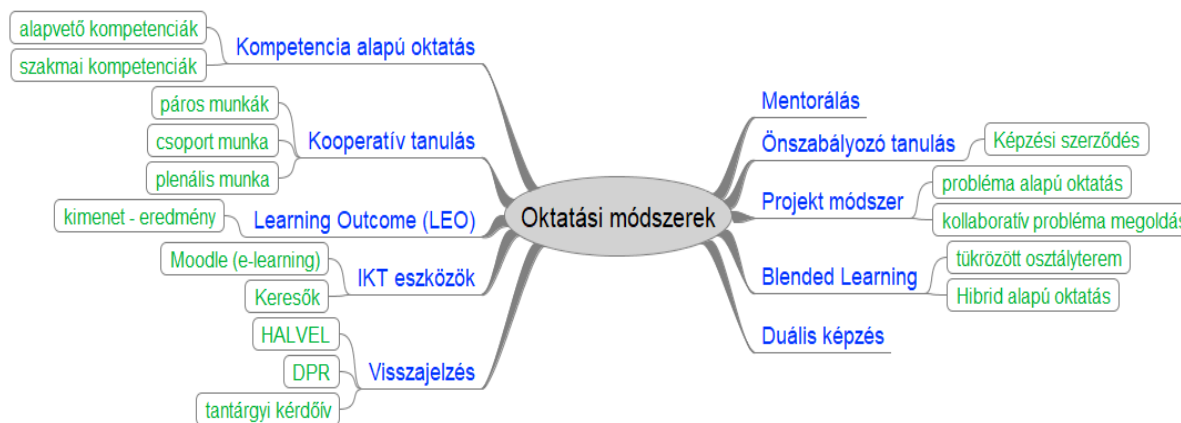
## **4.2 OKTATÁSI – TANULÁSI MÓDSZEREK**

A gyakorló pedagógus oldaláról a gondolkodást befolyásoló kérdés, hogy milyen lépcsőket fogunk (foghatunk) át? Mire van befolyásunk? Mi a mozgásterünk? A felhasználható eszközök alapján a cél és az azt szolgáló módszertan kijelölése, az anyagok kidolgozása, felhasználása és a felhasználás tapasztalatainak beépítése a megvalósítás útja.

Az optimális módszer nagyban függ attól, hogy kiknek (életkor, létszám, hazai, külföldi); milyen képzési formában (egyetemi szakképzés, nappali, esti, levelező, táv, szakmai gyakorlat, duális képzés, mentorálás), milyen tartalommal (tantárgyi – komplex, elmélet – gyakorlat, alapozó – ráépülő) oktatunk. Nagyban befolyásolja a módszert az is, hogy ki az oktató (hazai – külföldi, elméleti – gyakorlati szakember, milyen annak a személyisége); illetve milyenek a tárgyi feltételek (oktatási helyek, szaktermek, laborok, technikai eszközök).

Dolgozatomban csak a nappali egyetemi képzésben, gyakorlati jellegű tantárgyak oktatásával kapcsolatban vizsgálom a módszertani lehetőségeket. Az általam nem befolyásolható

feltételek hatását, mint a Bologna rendszer, a tantervek, a fizikai és szervezési körülmények nem vizsgálom. Az oktatási módszertan megválasztására van ráhatásom, így ezek közül a gyakorlatomat befolyásolókat kerültek megemlíteni a 15. ábrán.



**15. ábra Oktatási módszerek – felnőtt – felsőfokú képzés (saját szerkesztés)**

A tömegoktatásban háttérbe szorult az egyéni sajátosságok figyelembevétele. A jövő útja az adaptív tanítás, amely az egyéni képességet, érdeklődést, a tanulói csoportok összetételét figyelembe véve eltérő tananyagot, módszertant kínál és a követelményeket is differenciálja. A diák megfelelő motiváltságához meg kell találni azt a kapcsolati formát (egyéni, páros, csoportmunka; tanári konzultáció) amiben hatékonyan tud működni; Kapcsolódni kell az egyén kompetencia szintjéhez (érdeklődési kör, preferenciák, tanulási potenciál); Terepet kell hagyni az önállóságnak (tartalmi és formai) amely megteremti az autonómia érzését. A felsorolt módszerek közül való választás nem a többit kizáró helyzet. Az egyes módszerek párhozamosan egymás mellett alkalmazhatók, a teljes képzési rendszerben követhetik, váltogathatják egymást, egyes hallgatóknak az egyik másoknak a másik alkalmazása ad megfelelő motiváltságot és eredményt az oktatás folyamatában.

#### **4.2.1 Önszabályozó tanulás – mentorálás – képzési szerződés**

Az önszabályozott tanulás azt jelenti, hogy a „tanuló metakognitívan vezetett tanulásában vesz részt, belső motivációja van, és tanulása stratégiai lépéseken keresztül megvalósí-



tott”. (Winne és Perry, 2000: 533.) Ez az irányzat a tanuló aktív közreműködésére, kreatív, konstruktív hozzáállására, saját tevékenységének kontrolljára, irányítására, saját értékes céljaira, kritériumaira, elvárásaira alapoz, ahol a közvetítőknél, a környezetnek minimális a befolyása az önszabályozásra. Stratégiai lépései a tervezés, a nyomon követés, a kontrollálás és a reflexiók.

Olyan iskolai és osztálytermi kontextus kialakítására van szükség, ahol a tanulóknak lehetőségük van saját tanulásuk irányítását jobban kézbe venni; lehetőségük van a tevékenység kiválasztására, személyes tanulási céljaik megfogalmazására és kivitelezésére, ahol jobban megismerhetik erősségeiket és gyengeségeiket, és teret kaphatnak önértékelésük megfogalmazására is. (Molnár É. 2013: 48.) Az önszabályozó tanulást segítő eszközök a felsőoktatásban a mentorálás, a képzési szerződés, a tantervek és tantárgyleírások cél megfogalmazásai, az egyes feladatok, esettanulmányok kérdés és probléma feltevései, gyakorlati kapcsolódási pontjai lehetnek. A mentorálás a felsőoktatásban egy tanár, erre szakosodott személy vagy idősebb hallgatótárs személyre szóló, folyamatos tanácsadó, konzultáló szerepét takarja. Ennek keretében a finansziális, oktatásszervezési, tanulás hatékonysági kérdések mellett személyes problémák, a mindennapi élet praktikumaiban való eligazodásban is segítséget nyújthat. Egyéni képzési szerződés esetén a hallgató a mentorával előre áttekinti a céljait és elképzeléseit a képzésről, ütemezi a feladatokat, és ezt folyamatosan szem előtt tartva dolgozik a képzés során. A mentorálás és képzési szerződés elsődleges célja a diák segítése, de fontos pozitív hatása van a patronáló tanárra, aki a képzési szerkezet egészét átlátva a képzés elemeinek egymásra épülését, célját tudja követni, ez alapján az ezzel kapcsolatos problémák korrekciójára is javaslatot tehet.

#### **4.2.2 Kompetencia alapú oktatás**

A kompetencia modellben a nevelés feladata a fejlesztendő pszichikus rendszerekre, komponensekre fókuszál, amely a kívánatos személyiség kialakulásához vezet szemben a hagyományos modellel, ahol a kiválasztott tananyag elsajátítása a cél. A szakirodalomban fellelhető kompetencia fogalmak közül csak kettőt rögzíttek. Első: a személyiség komponensei (komponensrendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum és képességrendszerek. (Nagy, 2000) Második: „A kompetencia a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, amely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai

(szak) területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiség béli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását.” (Henczi - Zöllei, 2007: 235) A dolgozat kulcsterülete, a vizsgált tananyag fejlesztése szempontjából a korábban megszerzett ismeretek konstruktív és sikeres felhasználása a lényeg. Számos tudományos munka foglalkozik a kompetenciák, kompetencia csoportok rendszerezésével. Ezek közül kettőt emelek ki, melyeket az egyetemi oktatás szintjére mértékadónak gondolok. Kádek (2012) munkálta által díjazott kompetenciái: 1) Szervezés és tervezés: célkitűzés, prioritizálás, időmenedzsment; 2) Kommunikáció: szövegértés, tárgyalástechnika, idegen nyelvek használata, gondolatok strukturált közlése; 3) Professzionizmus: felelősségvállalás, kitartás, precizitás, minőségi munkára való törekvés; 4) Csoportmunka: alkalmazkodóképesség, csoportos gondolkodás, kompromisszumkészség; 5) Problémamegoldás: analitikus, elemző képesség, logikus gondolkodás, pro-aktivitás, lényeglátás, probléma átlátása. Spencer–Spencer-féle (1993) hat vezetői kompetencia: 1. teljesítmény, cselekvés; 2. támogatás, segítség; 3. befolyásolás; 4. vezetői tevékenység; 5. kognitív funkciók; 6. személyes hatékonyság. A fent kiemelt kompetenciák fejlesztésére a csoportban végzett munka, a projektfeladatok, a strukturált lépésekből álló folyamatos visszajelzéssel párosuló önálló munka emelhető ki, mint hatékony módszer.

#### **4.2.3 Kooperatív tanulás – együttműködés - feladatmegosztás**

A páros, illetve csoportmunka a konstruktív tanulás egyik hatásos módszere, amely fejleszti az együttműködési készséget, toleranciát és bővíti az ismereteket. A páros munka lehet egy közös feladatmegoldás, ha hasonló képességűek az együttműködők, de tanuló-pár is, ha különböző képességűek egymást segítő munkájáról van szó. A csoport akkor a leghatékonyabb, ha kis létszámú (4-6 fő alkot egy csoportot). A csoportok létrejöhetnek spontán, vagy irányítás mellett, homogén vagy heterogén összetétellel, érdeklődési körök, életpaszta, kor, foglalkozás vagy kitűzött feladat szerint is. (Csehné 2006) A kooperatív csoportmunka olyan együttműködést igénylő csoportos feladat, amely részben a tanórán végzett, részben azon kívüli tevékenységek szerves egységeként, különböző képességekkel rendelkező diákok közös probléma megoldását eredményezi. A hallgatók saját élményeken keresztül tapasztalják meg és fejlesztik az együttműködési, kommunikációs és probléma megoldási képességeiket. (Roeders, 1998: 93-97.)

#### **4.2.4 Learning Outcome (LEO) – kimenet – eredmény alapú megközelítés**

A kimenet-orientált megközelítés a teljes képzési szintre vonatkozóan annak rendszerezését adja, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük a képzés végére. A tanulási eredmény egy állítás, amely arról szól, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, átlátniuk, elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után. (Kennedy 2007: 21) Az egyes szakok akkreditációjakor meg kell határozni, és időnként meg is kell újítani ezeket a követelményeket. A követelmények meghatározása során tekintettel kell lenni a Képesítési Keretrendszer előírásaira, amely alapján a végzettség besorolásra kerül. A szakok ki- illetve átalakításnál fontos tényező a képzési program belső koherenciája, az elvárt ismeretek leképzése az egyes tantárgyak szintjére, az egyes tantárgyak céljai, követelményei, az átfedésük felimerése, kezelése, az oktatói kompetenciák és a hallgatói bevonódás, valamint a szervezeti problémák kezelése. A program rendszere a tantervben, az egyes tantárgyakra lebontása a tantárgyleírásokban szerepel. Elengedhetetlen a szakfelelősök, valamint a tantárgyak oktatásában résztvevő tanárok kooperációja. Az egyes tantárgyakra lebontott tanterv nem minden esetben tud a képzés egészére épülő komplex problémák megoldására felkészíteni. Gyakorta vetődik fel egy integráló, probléma megoldó megközelítést tartalmazó tantárgy kialakítása a képzési szakasz végére, a kutatásom által érintett Pénzügyi számviteli informatika 2. tantárgy ennek a koncepciónak felel meg. A hallgatók képzési belépése és kilépése több lépcsős képzési rendszert követel meg, kiemelt fontosságú annak dokumentálása, hogy mi az egyes szintek elérni kívánt eredménye, illetve mi az előző szinten elérendő eredmény amire építhetünk. A térségben folyó ezirányú együttműködés a 3.2. fejezetben már bemutatott Tuning Educational Structures in Europe projekt-ben valósult meg. A projekt által érintett Európai Felsőoktatási Térségben a LEO domináns megközelítésének tekinthető. 2018-as kutatási eredmények alapján, amelyben 295 európai felsőoktatási intézményt kérdeztek meg 76%-uk erre a logikára épülve tervezte meg képzéseit. (González és Wagenaar, 2008)

#### **4.2.5 Projektmódszer – probléma alapú oktatás – kollaboratív probléma megoldás**

A projektmódszer a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg. (Falus és munkatársai 2003: 278; Dewey J 1993: 81) A projektek komplex feladatok,

amelyeket általában tervszerűen oldanak meg a résztvevő csoportok. A kollaboratív problémamegoldás közös tevékenységet jelent, amely során párok vagy kisebb csoportok, lépések sorozatát hajtják végre, hogy egy adott állapotból a kitűzött célállapotba jussanak. A módszer a tanulási célnak megfelelően kijelölt probléma megoldáshoz vezet. (LEO) A gyakorlat technikai eszközeinek (számítógép, programok) használatát követeli meg. (IKT) Az elvárt kompetenciák (kritikus gondolkodás, kreativitás, kommunikáció, önismerés, időmenedzsment) gyakorlása, fejlesztése irányába hat. (Kompetencia, Önszabályozás, Kooperáció) Mint látható, komplex módon ötvözi a tanulás – tanítás módszertan eszközeit, ez adja a nehézségét és az alkalmazásának kiemelt jelentőségét.

#### 4.2.6 Blended Learning - Tükrözött osztályterem - Hibrid alapú oktatás



16. ábra Blended learning - Tükrözött osztályterem módszer (Forrás: Bodnár és társai 2017: 33)

Ez is egy több módszer együttesére épülő komplex szisztéma. Magában ötvözi a tantermi oktatást (jellemzően probléma megoldó, kooperáló csoportmunka formájában) és az internetes távoktatást (önálló anyagfeldolgozást). Jellemzője, hogy a tanulók otthon, a számítógépükön keresztül készülnek fel a kontaktórákra. Megnézik az oktató által készített (jellemzően rövid) videókat, elolvassák az irodalmat, internetes keresés alapján összegyűjtik a szükséges információkat, adatokat, megoldják az ezekhez kapcsolódó feladatokat. A folyamat ezen szakaszai online térben, jellemzően önálló időbeosztással végezhetőek, a kontrollt és gyakorlást segítő feladatok értékelése is automatizálható, így a tanuló ütemében tudják segíteni az anyag feldolgozását. Az önálló felkészülést követően, jellemzően annak egy elvárt szintű teljesítését feltételül szabva következik a tantermi fog-

lalkozás. Az elméleti tudás birtokában gyakorlatorientált, problémamegoldó feladatokkal, tevékenység- és élményalapú módszerek segítségével, egyéni vagy csoportmunkában mélyítik el, szintetizálják, alkalmazzák a megszerzett ismereteket. Lényegét a 16. ábra mutatja. A megvalósított esetekben a tapasztalat azt jelzi, hogy a módszerek kombinációja, a diák sajátosságaira szabott rugalmas alkalmazása jobb motivációt ad és azzal hatékonyabb tanulási folyamatot eredményez. A hallgatói munka értékelése a részfeladatokra épülő pontozási rendszer alapján történhet, ahol a pozitív értékelés, a differenciálás, az önálló felelősségvállalás, a mások teljesítményéhez viszonyítás, sőt az egymás értékelése is helyet kaphat.

#### **4.2.7 IKT eszközök használata**

Az Információs és Kommunikációs Technológia (IKT) alkalmazását szinte minden modern módszer feltételezi valamilyen szinten. Rengeteg ingyenes és fizetős felület, program, applikáció kínálja magát, hogy számítógép és telefon felhasználásával segítőtje, kiegészítője legyen az oktatásnak. 2020. tavaszán a vírus-helyzet kényszerűsége az eddiginél sokkal gyorsabb fejlődést eredményezett ezen a területen. A kapacitásigény jelentősen megnövekedett amire a szolgáltatók gyorsan reagáltak és segítve az oktatást ingyenes hozzáféréssel és az igények szerinti fejlesztéssel megteremtették a feltételeket. Sok jó megoldás mellett született néhány ésszerűtlen döntés. Tanulva belőlük fontos, hogy megtaláljuk a módszereket, amivel az eszközhasználat szervesen beépül a képzésbe. Az egyetemen rendelkezésre álló Moodle – integrált e-learning rendszer – sokféle lehetőséget kínál az oktatás hatékonyságának javítására. A Moodle-ban megtalálhatók az oktatásszervezési, értékelési elemek (tantervek, ütemtervek, módszertani anyagok, kérdőívek); Fő terepe a tananyagmegosztásnak (jegyzetek, videók, hanganyagok, feladatok, linkek); Kommunikációs csatorna, illetve felület oktató-hallgató és hallgató-hallgató irányban; Számonkérést segítő eszköz, amelyre tesztek és hallgatói munkák is feltölthetők; Interaktív tartalmak, felhasználandó programok megosztási helye. Az interaktív képi és hang kapcsolatot lehetővé tevő Teams rendszer a kényszerű távoktatási megoldás kulcseleme lett. Élő előadások, szemináriumok, konzultációk megoldásán túl közösen szerkeszthető anyagok kezelésében és távmunkához szükséges csoportképzésben is felhasználható eszköz. A videó megosztás Stream felülete, a gyors online visszajelzések Kahoot tesztjei is kiemelt szerepet kapnak az oktatás során. Az internet gyakorlati problémák, adatok és követelmények keresésére is használható (tematikus oldalak: beszámolók, céges adatok,

jogszabályok, tanácsadó jellegű adatkeresés). A tapasztalatok alapján fontos átgondolni az egyes eszközök eredményességét és az átláthatóság érdekében kiválasztani a legjobbakat. A jövő nagy feladata, hogy a hagyományos oktatásra való visszatéréskor az IKT rendszerekkel kapcsolatos ismereteket és az elkészült anyagokat hogyan lehet beépíteni a gyakorlatba. Számomra mivel a választott témám ezirányú a fejlesztés és a fejlesztett tantárgyak értékelése lehetőség a kutatásra, de sajnálatosan a beadási határidő szorító ereje miatt nem tudtam mélyebb elemzéshez adatot gyűjteni.

#### **4.2.8 Duális képzés**

A duális képzés az oktató intézmények és a munkaadók közötti együttműködés hatékony megoldása, amikor az elméleti képzést az iskolában, a gyakorlati ismereteket pedig a munkahelyen kapják meg a hallgatók. Ezen képzés előnye abban rejlik, hogy a vállalatoknál folytatható gyakorlati képzés a tantervi tartalom és struktúra alapján emelt óraszámban épül be az oktatásba ezzel növelni tudja a hallgatók szakmai kompetenciáját, vállalati üzemeltetési ismereteit és vállalati kultúráját. A gazdasági szervezet és a hallgató hallgatói munkaszerződést köt, amely szerint a vállalat a képzés teljes idejére köteles díjazásban részesíteni a hallgatót. A díj mértéke legalább hetente a munkabér 15%-a (havonta a minimálbér 60%-a körüli összeg). Legfontosabb célkitűzései: a gyakorlatorientáltság növelése a képzési tartalomban és módszerekben, a felsőoktatási képzések keretében a munkaerőpiac-orientált, vállalkozói kompetenciák fejlesztése.

#### **4.2.9 A visszajelzés - HALVEL – Diplomás után követés (DPR) – tantárgyi kérdőívek**

A visszajelzést nem lehet önálló oktatásmódszertani eszközként kezelni, de bármely módszer alkalmazásával kapcsolatban a fejlődés kulcsa. A minőségbiztosítás egyik legfontosabb eleme, hogy a hallgató és a munkahely hogyan értékeli az oktatás folyamatát és eredményeit. A tanfolyamok, képzési szakaszok szervezésével kapcsolatos igények felmérése a lezajlott oktatás, számonkérés után, a hallgatók és oktatók véleménye, a végzettek tudásával kapcsolatos munkáltatói visszajelzések mind fontos indikátorai lehetnek a fejlődésnek.

Az egyetemi oktatás kapcsán a teljes képzésről a végzettek munkahelyi értékeléséről, előmeneteléről kaphatunk visszajelzést a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) adatai

alapján. A megkérdezés a már végzettek körében méri fel a munkahelyi pozíciójukat, jövedelmüket, a képzés során szerzett ismeretek, képességek fontosságát, felhasználását a munkavégzés során.

Az oktatás folyamatában az egyes kurzusok végén félévente ad visszajelzést a hallgató az egyetemi kurzusokról. A Hallgatói Véleményezési Rendszerben (HALVEL) 1-5 skálán értékelik a tantárgyak fontosságát, érdekességét, tanulhatóságát, illetve az oktatók felkészültségét, oktatásmódszertanát, a saját személyes hozzáállásukat. A HALVEL rendszerben anonim vélemény formálható ez egyrészt megszünteti a következményektől való féltelmet ezáltal őszintébb válaszokat kaphatunk, másrészt meggondolatlan, pillanatnyi sértettségen alapuló szélsőséges véleményformálásra is terepet ad. A felmérés eredményei az anonimitás miatt nem köthetők a hallgatók személyéhez – sem szociális háttérükhöz, sem tanulásszervezési sajátosságaikhoz sem eredményességükhöz, ami csökkenti a kapott adatok érdemi felhasználhatóságát.

Az egyes tantárgyak speciális tartalmi kérdései az egyetemi szintű kérdőívben nem kerülnek megfogalmazásra, ezért több tanszék tantárgyi kérdőívvel igyekszik az egyes tantárgyak speciális oktatási eszközeit, módszerei hatékonyságát, a hallgatók velük kapcsolatos attitűdjét felmérni.

Kutatásom jelentős részben ilyen kérdőívekre épít, erről az 5. fejezetben írok részletesen.

### **4.3 OKTATÁSI HATÉKONYSÁG ÉS MINŐSÉG MÉRÉSÉNEK ESZKÖZEI**

Mit is akarunk mérni? Hatékonyság? Minőség? Mit értünk ezeken a kifejezéseken és mennyire másként kell értelmezni, ha az oktatásról beszélünk?

A hatékonyság a kívánt hatás elérése, avagy a kibocsátás és ráfordítás viszonyszáma. Két irányból közelíthetjük. A cél elérése minél kevesebb ráfordítással, illetve meghatározott kapacitással minél jobb eredmény elérése. Javult az oktatásunk hatékonysága, ha kevesebb pénzből ugyanannyi hallgató diplomáját biztosítjuk? Amennyiben ugyanannyi oktató több hallgatót képes a képzésben tovább léptetni? Az oktatási indikátorok, jelzőszámok némelyike mintha ezen értelmezés felé közelítene. Hazánkban a felsőoktatással kapcsolatban megfogalmazott célkitűzés (ahogy korábban már írtam), egyrészt, hogy a fiatal felnőtt korosztály 34%-a diplomás legyen, de közben célként jelenik meg, hogy csökkenjen ezen területen az állami finanszírozási kiadásokat (egy olyan országban, ahol nincs hagyománya a magánfinanszírozásnak). A két paraméter együttes megvalósítása

még akkor is kihívás, ha megmunkálandó, egyforma munkadarabként tekintünk az oktatásba kerülő hallgatókra. Amennyiben azonban tudomásul vesszük, hogy nagyon eltérő képességű, hozzáállású, a jövő vonatkozásban más elképzelésekkel rendelkező személyiségek képzését kell megvalósítanunk lehetetlen feladatra vállalkozunk. A hatékonyság kiinduló értelmezését el kell vetnünk, azt nem lehet az oktatásban használni. Az oktatás társadalmi-gazdasági hatékonysága alatt a humán tőkébe fektetett tőke mennyire járul hozzá a jövedelem termelésre képes produktív munkaerő képzéséhez megfogalmazás már komplexebb képet mutat, de még mindig nem teljes. Az output-ok mérése is összetettebb, a társadalmi készségekben való fejlődés, a közösség megtartó hatása a kis településeken, a hátrányos helyzetűek képzése, méltányossági szempontok össztársadalmi szempontból mind eredményei az oktatásnak. A szükséges inputok mérése is összetett probléma, mert nem csak a tanár, tananyag, fizikai körülmények jelentenek szükséges feltételt, de a diák, illetve annak családja részéről is szükséges az időráfordítás és a támogató hozzáállás. A közoktatás szintjein jellemző az állami finanszírozás normatív megoldása, a szabad iskolaválasztás és az iskolák jellemzőinek nyilvánosságra hozása, az oktatási utalvány rendszer az iskolák közötti verseny kialakulásához vezethet, ami javíthatja a hatékonyságot. A hatás a sűrűn lakott településeken képes megjelenni, mert kis településeken nincs reális választási lehetőség (illetve akkora idő és anyagi teherrel jár, ami nem reális).

A minőség értelmezés vetületei lehetnek a minőség – mennyiség összevetésben a kiválóságra való törekvés, a rangskála alapján az elmélyült és jól használható, a polgári minőség eszmény szerinti kifinomultság, az ipari mércével a megfelelő, szabvány szerinti, a szolgáltatói megközelítésben a vevői elégedettséget kiváltó (Csapó B. 1999.) A tudás minősége, illetve oktatás minősége mindezen vetületeket magába foglalja. A hazai tanulók tudása nemzetközi mérések alapján az összehasonlításban jelentősen romlott. A 70-es 80-as években kiemelkedőnek mutatták a diákjaink tudását az összehasonlító elemzések a természettudomány és matematika terén, a 90-es évekre viszont ez az előny eltűnt, napjainkban jelentős elmaradás mutatkozik. Mi változott? Ennyire visszaesett a tanítás színvonala, vagy a tanuláshoz való hozzáállás változott, vagy a mérési eszköz, illetve a mért paraméterek? Mindegyik változik és fontos követnünk ezek hátterét ahhoz, hogy az értékelésünk megalapozott legyen.

A tanári pálya választása a pedagógus gyakorta érzelmi (nem racionális) alapon hozott döntése. A munkáltató a tanuló, a szülő oldaláról is egy hosszú távú stabilitásra épülő



döntés kapcsolódik hozzá. A minőség és annak fejlődése mindemellett nem szorulhat háttérbe. Minőségi kontroll modelljeként a közszolgálati (public) a szakmai (professional) és a fogyasztói (consumerist) jelenik meg Kogan 1996-os munkájában. A közszolgálati és szakmai kontroll jellemzően összekapcsolódik mindkettőben az igazgató, illetve a kollegák visszajelzése dominál. Egy hazai magyartanárok körében végzett 1996-os adatgyűjtés másod-elemzése alapján kirajzolódik, hogy a tanárok a tanuló felé, illetve önmaguk felé éreznek elsősorban felelősséget, akik tartósan az oktatásban képzelik el a jövőjüket, igénylik a munkájuk értékelését elsősorban az igazgatótól, óralátogatási tapasztalatok alapján. (Nagy 1998.) Az oktatói pályát választók tartós elköteleződése mellett fontos a támogató jellegű fejlesztő értékelés, a reflexió, önreflexió igényének kialakítása és ezirányú képességek fejlesztése. Az oktatás minőségi kérdései nehezen megfoghatók a társadalom részéről, de ennek bemutatására igény van. Walsh ezzel kapcsolatban megfogalmazott gondolata, hogy részletes szempontrendszer alapján igyekszünk mérni, de ez nem lehet tökéletes és változatlan. A józan ítélőképesség fontosabb, mint a mérés. (Walsh 1994)

A fogyasztói minőségi kontroll kérdéskörével foglalkozik Setényi János Vevőközpontú iskola című cikkében. A laikus vevőnek (szülő, gyerek) „mindig igaza van”, „minden igénye kielégítendő”, de „mért szól bele a munkánkba” dilemmák kapcsán egy erre a speciális helyzetre szabott definíciót alkot: „Vevőközpontúság olyan szemlélet, amely segíti az oktatási intézmény és vevőköre közötti kölcsönös elkötelezettség kialakulását” (Setényi 1993). A megfogalmazásban szereplő kölcsönösség számomra vivőszó. A szereplők együttműködése nélkül egyetlen törekvés sem tud eredményre vezetni.

Az egyes nemzetek központi irányítása, a nemzetközi összemérés szükségessége, az adott iskola (képző szervezet), a képzésben részvevő oktató, tanuló és a szülők, illetve a kutatók szempontjából is fontos, hogy a megvalósult képzés mennyiben felel meg az elvárásoknak. A sokszínű oktatási rendszerben nem könnyű olyan kategóriákat találni, amik esetén a mérést meg tudjuk valósítani.

Az oktatás minőségének, teljesítményének mérésekor sok dimenziót kell végig gondolni. A kérdés, hogy mit tekintünk célnak, elérendő eredménynek nagyon fontos. Más lehet a vizsgálat az alapján, hogy kinek a szempontja szerint végezzük a vizsgálatot (diák, munkáltató, oktató, kormányzat). A vizsgálat területi (nemzetközi, nemzeti, regionális, teljes

képzési intervallum, egy képzési szint, iskola, osztály, egyén) időbeli vonatkozásai<sup>36</sup> is döntést igényelnek. A kitűzött alapvető cél mellé figyelembe vett egyéb befolyásoló tényezők (szociális háttér, korábbi ismertek, fizikai feltételek stb.) kiválasztása sem mindig egyértelmű. A technika, amivel mérhetjük az eredmény irányába ható teljesítményeket, illetve a fejlesztés eredményeit is sokféle lehet. Össze kell hangoljuk a célt és a hozzá kapcsolódó eszközt, hogy megfelelően ragadjuk meg az eredményességet. A vizsgálatok megszervezése kapcsán az információ szerzés forrása, technikája és tartalma is fontos. Az információ származhat az iskola vezetésétől, a pedagógustól, tanulótól (belépés előtt, közben és után), a foglalkoztatótól, de külső megfigyelő szervezet is segíthet. Lehet kérdőíves (személyes, net alapú) vagy interjúk esetleg megfigyelésre épülő. A kérdések, gyűjtött adatok vonatkozhatnak konkrét tudásra, teljesítményre, a lebonyolítás paramétereire körülményeire és személyes attitűdre, érzésre, szociális körülményekre. A mérés objektív eredményei alapján lehet csak megalapozott elemzést készíteni és döntéseket hozni. A mérési eredmények nagy tömege nehezen kezelhető, az érintettek tájékoztatására alkalmatlan, ezért integrált mutatók, mutatószám rendszerek kialakításra van igény. A gyakran vitatott intézmény rangsorok „jó példái” annak, hogy amennyiben más inputok alapján, más súlyozással dolgozunk egészen más rangsorokat kapunk. Az elit gimnáziumok kiváló képességű diákokkal elért verseny és egyetemi továbbtanulási adataival nem versenyezhet egy szakgimnázium, de a diákok képességében mért bemeneti és kimeneti szint alapján, illetve a lemaradók felzárkóztatásában nagyobb eredményeket mutathat. Az oktatás jelenkori rendszereinek áttekintése kapcsán különböző számszaki indikátorok alapján hasonlítottam össze az egyes nemzetek oktatási eredményeit, tekintettem át a kitűzött célokat. Az indikátorok fejlesztéséhez konceptuális modellalkotásra van szükség. Az OECD oktatással kapcsolatos indikátorainak (INES) alapját alkotó modell elkülöníti a kontextus, az inputok, a folyamatok és az eredmények területét. Az indikátorok az adott rendszer állapotáról szolgáltatnak adatokat, ezeket, mint jelzőszámokat lehet használni, de diagnózist és megoldási lehetőségeket nem képesek nyújtani. (Katryn és társai 1994) Az indikátorok szerepének túldimenzionálása, egy-egy kulcselemük kiemelése (pl.: jövedelem, finanszírozási szempontból) legalább annyi negatívumot hozhat, mint amennyi

---

<sup>3636</sup> hosszú idejű: például a teljes képzési idő akár 20 év felett is lehet, ennek egyes lépcsőfokain elért eredményeit is követhetjük, vagy egy adott időpillanat jellemzőit nézzük

előnyt jelent a felhasználásuk. Az oktatási politika formálás egyik eszközének tekinthetők, de nem szabad kizárólagosan erre építeni. A hatékonyság vizsgálatok, a minőségi összetevők, a helyi viszonyok szerepe legalább ennyire fontos, ehhez helyi értékelési szisztémát kell kialakítani. A felmérések eredményei alapján szakértői csapatok segítségével ajánlások, javaslatok fogalmazódnak meg, hogy az egyes szervezeteknek mit, hogyan kellene tenni.

### ***Mérési mód – milyen mutatót vizsgálunk amikor minőséget mérünk?***

Az eredményességet (azaz a kimeneti teljesítményt), a hatékonyságot (kimeneti teljesítmény és felhasznált erőforrás hányadosát) és az iskola hatását mérni lehet hozzáadott érték modell alapján (a bemeneti és kimeneti teljesítmény különbségeként) vagy mérőszámok segítségével (felvételi-, és verseny eredményekkel). A mennyiségi mellett a minőségi (méltányossági) kritériumok is megjelennek (képesség és szociokulturális különbség mérséklése, leszakadók támogatása). (Creemers és Kyriakides, 2009) A választott mutató függ az elemzési céltól, de a kutató anyagi, időbeli lehetőségeitől is. Dolgozatomban egyes adatok több évre visszamenőleg rendelkezésre állnak. Ezek szekunder kutatását használok a kutatási kérdéseim alátámasztására. A saját kérdőív egyes tantárgyak specialitása alapján került kidolgozásra, az adatgyűjtés ezek alapján egy tanéven belül valósult meg.

### ***Mérhető kell legyen a teljesítmény!***

A szóbeli és írásbeli vizsgákon különféle eszközökkel és módszerekkel mérni lehet a tantárgyi lexikális tudást, az ismeret alkalmazásának képességét, a szocializációs, kommunikációs, matematikai, digitális, vállalkozói, innovációs készségek meglétét, fejlődését, a vizsgázók érzéseit és véleményét és az ezekben való előre jutást. A saját felmérésem hallgatói véleményekre épít, a hatékonyságot az elért pont / osztályzat és a hallgató tárggyal eltöltött időre vonatkozó nyilatkozata alapján, illetve a hallgatói hatékonyságra vonatkozó értékelése alapján tudom mérni.

### ***Meg kell határozni a mércét, amivel az eredményeket összehasonlíthatjuk!***

Azon elvárások összességét, amihez viszonyíthatjuk a megvalósult adatokat tekinthetjük mércének. Ez lehet nemzetközi (PISA, kompetencia), állami (tanulmányi eredmény, bukási, évisméltelési, kimaradási adatok, érettségi és továbbtanulási eredmények), jövőendő

munkáltatóé (képzett munkaerő), a képző intézmény finanszírozójaé, de lehet az oktató, a hallgató, esetleg a szülő által szabott mérték is.

### ***Vizsgálati szinteket, szempontokat kell kijelöljünk!***

Vizsgálat tárgya lehet a teljes iskolarendszer vagy annak valamely része (képzési szintek, ágak). Elvégezhető iskolánként, szakonként, osztályonként, tanulónként, tanáronként, tantárgyanként, kurzusonként vagy egyes fejlesztési lépésekként külön-külön. Vizsgálati szempont lehet az is, hogy hogyan hatottak a teljesítményekre az egyes paraméterek (családi háttér, képesség, területi elhelyezkedés, iskolatípus), illetve az oktatási körülmények (fizikai elhelyezés, eszközökkel való ellátottság, szervezési feltételek), milyen a kapcsolat a legjobb és legrosszabb teljesítményt nyújtó diák, diákcsoport között. A kutatásomban egyes tantárgyak eredményeinek, hallgatói értékelésének változását vizsgálom az elmúlt 5 évben, valamint az oktatásukhoz felhasznált eszközök értékelését egy adott tanéven belül.

### ***Vizsgálati elemek***

A vizsgálat vonatkozhat a központi előírásokra (tananyag mennyisége, ütemezése, NAT), az iskolai tényezőkre (hangulat, feltételek, irányelvek), esetleg osztálytermi elemekre (feldolgozás, számonkérés módja, hallgatói és oktatói tulajdonságok, viselkedés).

A legegyszerűbb megközelítés, ha az iskola eredményességét abban mérjük, hogy elérte-e a maga elé kitűzött célokat. (Madaus, és munkatársai 1981). A terület kutatásának történetében ennél összetettebb feltételrendszereket is találhatunk. Vannak, akik az iskolák hatását vizsgálták a tanulók teljesítményére (Coleman, 1966; Jencks és munkatársai, 1972). Mások a fejlődés mértékét igyekeztek megragadni (Edmonds, 1979, Rutter és munkatársai, 1979).

Kutatásmódszertani lépésként kezelhető az iskola, illetve a tanárok különböző helyzetű tanulókra gyakorolt hatásának (Scheerens és Bosker, 1997), az egyes tényezők eredménybefolyásoló hatásának, illetve a képzés rövid és hosszú távú hatásainak (Sammons és munkatársai, 1994) a vizsgálata.

A hozzáadott érték típusú vizsgálatok (Sammons és munkatársai, 1994), illetve a magasabb szintű kognitív és szociális eredmények tanulmányozására irányuló kutatások hierarchikus regressziós módszerek alkalmazásával (Creemers és munkatársai, 2010) alapjaiban más megközelítést tartalmaztak.

A teljes folyamatot átfogó vizsgálatok a jó tanulmányi teljesítmény kulcsfaktorainak listáit igyekeztek megadni (Levine és Lezotte, 1990, Sammons és munkatársai 1995).

1990-es évektől az oktatáseredményességi modellek igyekeznek a hatótényezők szerepét magyarázni (Scheerens, 1992; Stringfield és Slavin, 1992; Creemers, 1994) három társudomány a szociológia (műveltségi és családi háttér, intézmény kultúra), a közgazdaságtan (költség és összetétele, valamint idő faktor) és a pszichológiai (tanulási hajlam, motiváció) szempontjai alapján közelítve.

A kvantitatív kutatások mellett a kvalitatív (osztálytermi megfigyelés) kutatás is lehetőséget teremt a folyamatok részletesebb vizsgálatára. A tanulói, illetve iskolai eredményesség vizsgálata mellett a tanári eredményesség kérdései is sok szempontból vizsgálhatók. A hosszú távú, több időpontban elvégzett megfigyelésekkel a változások, fejlesztések hatását és a hosszú távú fejlődés görbáját kirajzoló kutatást lehet végezni (Reynolds és mtsai, 2011).

Az oktatáshatékonyság szerteágazó kutatási irányainak áttekintése nem egyszerű, ezért az eredmények rendszerezésre összegző kézikönyvek születtek. Townsend 2007-ben nemzetközi kutatásokat gyűjtötte egybe, Creemers és Kyriakides 2008-ban az elméleti megközelítéseket rendszerezte, Creemers és munkatársai 2010-ben módszertani összegzést adtak. Hatékony kutatási módszerként jelentkezett a metaanalízis módszere, amely nem végez primer kutatást, hanem a korábbi kutatások eredményei szintetizálta.

Az eredményes iskola jellegzetességeit bemutató UNESCO által támogatott összegző kutatásban Scheerens és munkatársai 2004-ban az alábbiakat határozták meg a legfontosabb tényezőkként (kulcsfaktorok): teljesítményorientáció, magas elvárások, jó vezetés, tanterületen belüli konszenzus és kohézió, a tanterv prioritásai és minősége, lehetőség a tanulásra, iskolai klíma, intézményi értékelési potenciál, a szülők bevonása, tantermi klíma, a tanulási idő hatékony kihasználása, strukturált tanítás, differenciálás, megerősítés és visszajelzés.

Vizsgálatom kvalitatív és kvantitatív elemeket is tartalmaz, a hallgatói vélemény és elért eredmény számszaki adatai mellett a kapott szöveges értékelés és a tanári kerekasztal beszélgetés mögöttes információi alapján vizsgálódom.

#### **4.3.1 Egyetemi minőség – mérése**

Tovább szűkítve a témát a felsőoktatási teljesítmény értelmezésére vizsgáljuk meg az itt kiemelendő értékek sajátosságait. Az egyetemek értékének mérésével kapcsolatban megjelent munkájában Fábri (Fábri, 2016) a nemzetközi és hazai rangsorok számítási módszereit rendszerezi. A különböző értékelési szempontokat és értékelő szervezetek által figyelembe vett számszerű indikátorokat összegyűjtve és rendszerezve a következőket találjuk:

- felvett diákok átlagpontszáma, oktató/hallgató arány, hallgatói vélemények,
- oktatók minősége, átlagfizetés, tudományos fokozat, díjak (Nobel, Fields), szabadsalmak,
- nemzetköziesedés (külföldi hallgatók, oktatók aránya, nemzetközi együttműködés),
- tudományos és publikációs teljesítmény - impact faktorok – Scopus, (oktató létszámmra vetítve),
- munkáltatói vélemények, munkaerő-piaci pozíciók, kezdő jövedelmek, topmenedzserek,
- szakmai megítélés (reputáció), jelentkező diákok preferencialistája, képzési programok száma,
- végzettek száma, képzési szintenként és a kibocsátott kiválóságok száma,
- forrásteremtő képesség, intézményi méret, finanszírozási háttér – költségek,
- internetes jelenlét, internetes keresettség.

Az OECD által 2008-ban kidolgozott AHELO<sup>37</sup> program a felsőfokú képzés oktatási kimenetét igyekszik összehasonlítani. A különböző szakterületeken specializálódott intézmények és hallgatók eredményeinek összehasonlítható mérése komoly kihívást jelent. A „felsőoktatási PISA”-ként emlegetett felmérésben elsőként kijelölték a preferenciákat. Az együttműködésben bevont országok képviselői szavazata alapján az oktatási-tanulási eredmény tényezőket a következő fontossági sorrendben állították: 1. a kritikai gondolkodás, 2. a szakmai tudás, 3. a problémamegoldás, 4. csoportmunka, 5. kommunikáció, 6. szakmai területeken a megszerzett tudás hasznosítására való készség, 7. etika és érték, 8. kreativitás, 9. tanulni tudás, 10. globális kilátások, ezen kívül megjelent még az önmenedzselés, az élethosszig tartó tanulás, a rugalmasság a változásokra való reagálásban, a társadalmi felelősségvállalás, kutatás, és még 22 elem csak 1-2 érdekesebb, türelem, intellektuális kihívás, döntési és vezetési képesség.

Az egyetemi minőség legfontosabb értékelői a hallgatók. A hallgatói elégedettség méréséhez elsőként az elégedettséget kell definiálni. „Az elégedettség adott személy öröme, vagy csalódottsága, ami egy termék vagy szolgáltatás, várakozással szemben érzékelt teljesítményének (vagy eredményének) az összehasonlításából származik.” (Kotler, 1998: 74.). Az elégedettség a minőségről alkotott értékítélet alapján átfogóan vagy komponensenként is megragadható. „A minőség a termék vagy szolgáltatás jellemzőinek összessége, amelyek alkalmassá teszik elfogadott, vagy értelemszerű szükséglet kielégítésére” (Kotler, 1998: 90.).

Alves és Raposo (2007) komplex modelljében a hallgatók elégedettségét az intézményi imázsa, az elvárások, az észlelt minőség és az észlelt érték (közvetlenül, illetve indirekt módon) befolyásolja a leginkább. Az újabb vizsgálatok szerint a hallgatói elégedettségek részben az oktatás, részben a kapcsolódó szolgáltatások tapasztalatai alapján alakulnak ki, ezért mindkét területre vonatkozóan kell adatokat gyűjteni. Harvey (1995) szerint a hallgatói elégedettségi kérdőívek legjellemzőbb területei: könyvtári szolgáltatások, étkeztetés, szálláslehetőségek, számítástechnikai szolgáltatások, közösségi élet, anyagi juttatások, egyetemi környezet, oktatási módszerek, oktatók és tanítási stílus, a hallgatók

---

<sup>37</sup> Assessment of Higher Education Learning Outcomes.

terhelése és értékelése, valamint a kurzusok szervezése és értékelése. Hill (1996) ennél jóval több területet ismertet, amelybe beletartoznak például olyan további szolgáltatások, mint a karrier-tanácsadás, a hallgatói érdekképviselő, a sportlehetőségek, az egyetemi könyvesbolt, az egészségügyi ellátás, az oktatókkal való személyes kapcsolat, visszajelzés stb. A College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ) felmérés 70 db skála típusú kérdéssel a juttatások, a társadalmi élet, a tanulási feltételek, az elismertség és az oktatás-minőség területén keresztül méri az elégedettséget. A College Student Survey (CSS) 5 területhez (tananyag és oktatás, sportolási lehetőségek, diákélet, kapcsolat a karral, campus-szolgáltatások) sorol 27 elégedettségi kérdést.

A hallgatói elégedettség elsősorban fogyasztói és nem vevői elégedettség, mivel a többször nem ők fizetnek érte. A hallgatói vélemények jelentősen módosulhatnak az oktatási folyamat során, az újabb tapasztalatok és a személyes fejlődése következtében. Újra idézem Setényi János vevőközpontú oktatásból számomra nagyon fontos gondolatát, „kölsönös elkötelezettség”. A hallgató, aki saját törekvés nélkül csak az oktatótól várja a fejlődése előmozdítását csalódni fog. A felsőoktatásban az önszabályozó tanulás tudatos alkalmazásával a kínálatból az adott személy számára fontos elemek igénybevételével lehet hatékony fejlődést elérni. Kutatásom elsősorban hallgatók különböző mélységű tárgyértékelési kérdéseire épít, a rendelkezésemre álló teljesítmény adataikkal összevetve tártam fel a kapcsolódási pontokat.



## 5 EMPIRIKUS KUTATÁS

---

Az oktatási gyakorlat hatékonyságának emelése és fejlesztésének mindennapos küzdelmei a meghatározói a jövő generáció tudásának, szemléletmódjának és kompetenciáinak. Az egyéni törekvésem a számviteles felsőoktatás területén alkalmazható módszerek felkutatása és a bevezetés feltételeinek eredményeinek dokumentálása. A témaválasztás és a tézisek kidolgozása idején egy több éve kimunkálás alatt levő egyetemi koncepció mentén átalakuló tantárgy a Pénzügyi-számviteli informatika 2. oktatási tapasztalatai volt a fókuszpontom.

Az élet nagy rendező, a vírushelyzet távoktatási kötelezettsége felgyorsította a folyamat egyes elemeit. Tudatában kell lennünk, hogy a fejlesztés kidolgozott, előre tervezett koncepció mentén folyt, nem csak az oktatás eszközeit, de egész rendszerét érintette. A távoktatásra átállás egy hirtelen - másfél hét alatt - megoldandó feladat volt, nem oktatási koncepció váltás volt az alapja, hanem az új eszközökre való átállás. Úgy érzem nem lehet az itt szerzett tapasztalatokat kihagyni az ezzel a témával foglalkozó dolgozatomból, viszont tudnunk kell, hogy egy hagyományos oktatási szisztémával indított félév derékba törése és egy új megoldás ráerőltetése előre kidolgozott koncepció nélkül nem hozhat olyan eredményeket, mint egy átfogó tudatos fejlesztés. A vezetőktől kompromisszumos döntéseket igényelt, az oktatói kapacitások maximális kiaknázásával sem lehetett ennyi idő alatt optimális megoldást találni. A folyamat részese voltam és minden kritikus gondolat egyben a saját tevékenységem kritikája is, véletlenül sem szeretnék senkit megbántani, de úgy gondolom a jövő megoldási módszereinek fejlesztéséhez a hibák feltárásán keresztül vezet az út. A távoktatási szisztéma átfogó kutatását már nem lehetett beépíteni ebbe a munkába, de a 2019-2020-as tavaszi félévben futó két legnagyobb tantárgyunk a Vezetői számvitel és Számvitel alapjai tantárgyunk megoldásáról szerzett első tapasztalatokat úgy éreztem nem hagyhatom ki.

A vizsgálati kérdés általánosságban az, hogy melyek azok a pedagógiai módszerek, eszközök és oktatási feltételek, amelyek pozitív értékelést kapnak az oktatásban résztvevőktől és melyek azok, amelyeket negatívan értékelnek a hallgatók. A fejezetben az alkalmazott adatbázisok bemutatása, majd a feldolgozás statisztikai módszereinek összefoglalása után az eredeti koncepció szerint a vizsgálatba bevont, fejlesztett tantárgy leírása szerepel. Az egyes adatbázisok tartalmát meghatározó kérdőívek leírása és az elvégzett elemzések

tapasztalatainak összefoglalása után a tézisek értékelésével zárul az empirikus kutatásom bemutatása.

## **5.1 STATISZTIKAI MÓDSZERTAN:**

A Pénzügyi-számviteli informatika 2. (Psz2) tantárgy vizsgálata során a tanulmányi eredmény jelzőszámai és a Halvel eredmények 2015-től kezdődő trendjei, valamint a 2019/20-as tanév első félévében a Moodle rendszerbe feltöltött saját készítésű Moodle kérdőív adatai alapján követem a tantárgy megítélését. A hallgató létszám ebben a tantárgyban 62 és 82 között változott, így mintavételre nem kerül sor, a teljes sokaság értékelhető válaszait használtam fel az elemzéshez.

A Halvel rendszerben 2004/05-ös tanév tavaszi félévétől megtalálhatók a hallgatók egyes tantárgyakkal kapcsolatos értékelései. Az ebből kinyerhető idősorok jó elemzési lehetőséget adnak az egyes oktatók, tantárgyak, tanszékek, intézetek munkájával kapcsolatban. Az oktatóminősítés adatait az oktatói teljesítmény rendszer elemeként is felhasználják. A kérdőív anonimitást biztosít a hallgatóknak, akik a szorgalmi időszak utolsó heteiben töltik a kérdőívet, ezzel korábbi vizsga jelentkezési lehetőséget kapnak. Az adatok elemzése előtt fontosnak tartom a tartalmi problémák rögzítését, amelyek akadályozzák az elemző munkát. A kérdések változtak 2019/20-as tanévre, amely bizonyos kérdésekben össze nem hasonlítható adatokat eredményeztek. 2018/19-ben több kérdés volt a hallgató órákon való részvételével és a tantárgyra fordított idővel kapcsolatban, valamint az „anyag feldolgozhatóságáról” és a „hallgató saját teljesítménye” és „oktatói értékelés” kapcsolatról. 2019/20-as tanévben ezek helyett csak egy megállapítás szerepel pluszban: „Az órákra rendszeresen felkészültem”. 2018/19-ben az oktatóra vonatkozó kérdések között az „élvezhető és érthető órára” vonatkozott az egyik, míg ugyanez 2019/20-ban „érthető, világos magyarázatokkal” jelzőkkel szerepel.

A tantárggyal eltöltött idő fontos információ lehet akkor, amikor a nemzetközi irodalomban és a hazai elvárások között is megjelenik (lásd korábban), hogy 1 kreditet 30 hallgatói (45 perces) óra ráfordítással lehessen megszerezni. A 2019-ig rendelkezésre álló adatokat áttekintve felvetődik a kérdés, hogy összevethető-e a kreditszámban különböző tantárgyak esetén az azokkal töltött órák száma, illetve szabad-e ezekből egyszerű átlagot számolni. Az egy kreditre jutó érték összehasonlítható adat lenne, de ilyet nem találunk, a

fellelhető adat csak az egyes tantárgyak időbeli alakulása szempontjából ad érdemi információt.

Az adatok részletes kontrolljára nincs lehetősége az azt áttekintő oktatóknak, illetve elemzőknek. A középértékek értékelésére a szórás adata ad valamelyest információt. 5-ös skálán értékelnek a hallgatók, az 1,4-es szórás elég nagy, mondhatni megkérdőjelezi az átlag sokaságot jellemző erejét. Áttekintve az 2018/19-es tanév értékeléséből egy gyakorisági táblát (2. melléklet) láthatjuk, hogy az egyébként 3-4-5-ös értékelés mellett van minden kérdésnél 3 fő, aki 1-est ad (még a saját órai közreműködésére is). Statisztikai elemzéssel foglalkozva gyakorta felvetődik, hogy a válaszadást nem komolyan vevő kitöltőket ki kell szűrni és az elemzés validitása érdekében. A rendszer komoly fejlesztése lenne, ha a minden kérdésre azonos válasz adókat - nem csak az egyest adókat - kihagyná (vagy adna erre lehetőséget). A lehetőség támogatását alátámasztó másik érvem személyes. Mivel az értékelésekre odafigyelő oktató vagyok, személyesen is megérint egy ilyen adat. Nem tudom, hogy csak az általam végzett oktatást minősítik ezek a hallgatók ilyen rossznak, vagy a kitöltést nem vették komolyan. Kíváncsi lennék – a személyiségi jogok tiszteletben tartásával – hogy milyen észrevételek alapján ilyen kritikusak, hogy milyen osztályzatot szereztek a tantárgyban (esetleg ők azok, akik félbehagyva elégtelent kaptak?). A szöveges értékelésben szereplő megjegyzéseket sem tudom az értékelés pontszámához kötni. (Elnézést kérek a tudományos írás közepette leírt személyes gondolat miatt, de a visszajelzés ilyen módja nem segítő, nem tudok fejlődni általa, pedig az alapvető célja ez lenne.)

Az adatok tartalmi észrevételeit követően komoly problémát látok abban is ahogy az adatokat ki lehet nyerni a rendszerből. Nincs lehetőség az idősorokat, az egyes tantárgyakkal kapcsolatos több éves adatokat egyszerre lekérdezni. Minden egyes évet külön-külön képes a rendszer biztosítani ebből egyéb eszközökkel (Excel) tud a tantárgyat oktató, a vezető vagy a kutató idősorokat készíteni. Nagyon sok kérdőíves rendszer grafikonokkal, elemzésekkel segíti a felhasználókat a gyűjtött adat értelmezésében, ettől még nagyon messze áll az egyetemünk által pillanatnyilag használt eszköz.

Nem látunk a számok mögé, nincs a számítási módszerrel kapcsolatos megtekintési lehetőség, ami alapján az egyes értékek háttere magyarázható lenne, így nem lehet megbízható elemzési alapként kezelni, az eredményeket ez alapján kritikusan kell szemlélni!

## 1. adatbázis:

A Budapesti Corvinus Egyetem Hallgatói véleményezési (Halvel) adatainak évenként, tantárgyanként hozzáférhető adataiból az elmúlt 5 évre terjedően a Pszi2 eredményeiből összerendezett adatbázist készítettem ennek vonatkozásában szekunder kutatást végeztem. (Halvel adatok az egyes félévekből a következő rekordszám (hallgatószám) feldolgozása alapján álnak rendelkezésre 2015/16: 46 fő; 2016/17: 61 fő; 2017/18: 62 fő, 2018/19: 69 fő, 2019/20: 82 fő.)

## 2. adatbázis:

A Pszi2 tantárgy hallgatóival a Moodle felületen a 2019-2020-as tanév őszi félévében kitöltetett 13 kérdőívből készült aggregált adatbázist; ennek kérdései saját szerkesztésűek, illetve a korábban bemutatott Szitó-féle tanulásmódszertani kérdőív alapján álltak össze. A tantárgy 82 fős hallgatói létszámából jellemzően 75 fő töltötte ki a kérdőíveket, az ebből készült adatbázis szolgált a téziseim vizsgálatára, a záró kérdőív esetén a kitöltők száma 35-re csökkent.

## 3. adatbázis:

A 2020. március 15-től a vírushelyzet miatt életbeléptetett távoktatási rendszer tapasztalatait a két legnagyobb tantárgyunk a Vezetői számvitel és Számvitel alapjai eltérő megoldásáról szerzett első tapasztalatok alapján összegeztem. Ezzel kapcsolatban a féléves hallgatói teljesítmény adatok változásán és a véleményezési (Halvel) eredményeken keresztül igyekszem a különbségeket felmérni. A Halvel eredmények megtekintéséhez a Vezetői számvitel tantárgy estis-, levelezős képzéseinél nem teljes-körűen van jogosultságom, így ezeket nem vonom be az elemzésbe. A nappali rendszerben tanuló 913 fő közel 82%-a töltötte ki a Halvel kérdőívet csak ezt használok fel az elemzéshez.

## 4. adatbázis:

A Vezetői számvitel és Számvitel alapjai tantárgy hallgatóit megkérdeztük a távoktatásban használt eszközökről a Google Űrlapok rendszerben készített saját kérdőív segítségével. Ebben a formában Vezetői számvitelből 309, Számvitel alapjaiból 126 választ kaptunk. Vezetői számvitelből a kérdőív nem csak a nappalin tanulóknak lett kiküldve, így

ebben az esetben a különböző képzési forma (nappali, esti, levelező) és szak szerinti megoszlás alapján is vizsgálhatom az eredményeket. A válaszadók között az arányok nagyságrendileg az alapsokasági arányoknak felelnek meg, részleteiről az elemzés során írok.

A kérdőívben szereplő kérdések többsége a Likert-skála 1-5 közötti szélsőséges értékek közötti választásra épül, ezzel a statisztikai elemzésekhez gyorsan, transzformáció nélkül szolgáltat információt.

#### 5. adatbázis:

A Halvel-es és Moodle-s kérdőívek mindegyike tartalmaz nyitott szöveges visszajelzésre alkalmas felületet. A szövegek feldolgozása kulcsszavak kijelölésével és a kapott vélemények egyedi besorolásával készült elemezhető adatbázis. A Pénzügyi-számviteli informatika 2. tantárgyban saját rendszerezéssel a Vezetői számvitel tantárgyban László Norbert kollégám, a Számvitel alapjaiban Tarpataki Eleonóra kolleganőm tanszéki minőségbiztosításhoz kapcsolódó összefoglalója alapján áll rendelkezésemre a feldolgozott adatbázis.

A fejlesztés oktatói értékelését az abban részvevő alacsony létszám (2 fő) miatt nem tudom statisztikai adatokkal alátámasztani. Tapasztalatainkat a megbeszéléseinken felvetődő gondolatok alapján rögzítem. A távoktatás hirtelen bevezetésével kapcsolatos oktatói tapasztalatokat a két érintett tanszék (Pénzügyi számvitel és Vezetői számvitel) közös értékelő beszélgetésén (oktatói kerekasztalon) elhangzottak alapján rögzítem.

Az adatok feldolgozása és elemzése az Excel Power Query szerkesztője és az IBM SPSS 25 programcsomagjával történt, amelyek használatát a Budapesti Corvinus Egyetem tette lehetővé.

Fontos célom az eredmények látványos bemutatása, ezért a grafikus ábrázolás többféle eszközével éltem. Kördiagramm, oszlop diagramm, vonal diagramm, kombinált ábrázolási módszerek, kiemeléseket tartalmazó táblázatok mind segítettek ezen célom megvalósítását.

A vizsgálat során a statisztikai alapműveleteken túlmenően többváltozós statisztikai módszereket (korreláció számítás és faktoranalízist, diszkriminancia-analízis) is alkalmaztam.

Az egyes változók gyakorisági elemzése mellett, a skálák közötti kapcsolat kimutatására a Khi négyzet próbát használom és szignifikáns kapcsolat esetén annak erősségét a Gamma mutatóval mérem. A mutató -1 és 1 között jelzi a kapcsolat erősségét. Amennyiben a szignifikancia szint 0,05 alatt van, akkor van szignifikáns kapcsolat és erőssége annál nagyobb minél inkább 1 vagy -1-hez közeli a mutató értéke, a 0 nem létező kapcsolatot mutat.

Több összekapcsolódó változó vizsgálatára szolgál a faktorelemzés, ahol a változók csoportokba (faktorokba) rendezésén keresztül a hatótényezőket rendszerezhetjük.

A lineáris regresszió számítás segítségével igyekszem a független változók (hatótényezők) változásának hatását követni a függő (eredmény) változóra, azt feltételezve, hogy a két változó ok-okozati összefüggésben van egymással.

A változók közötti kapcsolat vizsgálatakor, a kapcsolat szorosságát a Pearson-féle korrelációs együtthatóval számszerűsítem. Az együttható a mérések közötti lineáris kapcsolat szorosságát méri. A mutató jele:  $r$  értéke -1 és 1 közötti érték, ahol a 0 kapcsolat nélküli állapotot jelzi, a +1 azonos irányú a -1 ellentétes irányú determinisztikus kapcsolatot jelez. Lineáris kapcsolat esetén a korrelációs együttható négyzete a determinációs együttható, mely azt mutatja a függő változó varianciájának mekkora százalékát magyarázza a független változó.

A diszkriminancia-analízis segítségével a vizsgált hallgatók csoportokba sorolását végzem a válaszaik hasonlósága alapján, ezzel a változók csoportképző hatását vizsgálva.

Az adatbázisok alapjául szolgáló kérdőívek az 1. Mellékletben szerepelnek. A statisztikai összefoglaló táblák és futtatási eredmények a.2. Mellékletben megtalálhatóak, a dolgozat szövegében csak néhányat emeltem be.

## **5.2 TÁVOKTATÁS TAPASZTALATAI – VEZETŐI SZÁMVITEL ÉS SZÁMVITEL ALAPJAI TANTÁRGYAKBAN**

A kötelező távoktatással érintett tavaszi félévében a tervezetben vizsgálatba bevont Pénzügyi-számviteli informatika 2. tantárgy nem volt meghirdetve. Az abban a félévben oktatott legnagyobb létszámú tantárgyaink a Vezetői számvitel és a Számvitel alapjai tan-

tárgyak voltak. Ezeket a tantárgyakat nem vontuk be a korábbi oktatásmódszertani fejlesztésbe<sup>38</sup> így nem voltak vizsgálati területként kijelölve, viszont a távoktatási módszerhez át kellett ezeket is dolgozni. A két tantárgyban több hasonló megoldást alkalmaztunk, de több területen eltérő eszközöket használtunk, ezért érdekes lehet az összevetés.

Az előadásról eltérő döntés született, mert Számvitel alapjaiból nincs jegyzet, ezért mindeképpen át kellett adni a hallgatóknak az elméletet, ott videófelvétel készült az előadásokról. Az előadások időpontjában Kahoot teszt kitöltéssel tudta a hallgató az elsajátítás szintjét kontrolálni. Ez nem volt kötelező, az ösztönzés az volt, hogy a legjobbak bónusz pontot kaptak a vizsgához. Vezetői számvitelben a jegyzetre hivatkozva nem készült videó az előadásról, az előadás vázlatok a korábbi hiányos forma helyett kitöltve kerültek feltöltésre komolyabb átalakítás nélkül. Az előadás időpontjában online chat felületen volt lehetőség az anyaggal kapcsolatos kérdések megfogalmazására.

A szeminárium tartalma vonatkozásában hasonló döntés született a két tantárgyban: az ott megoldott feladatainkat hang-alámondásos ppt formában osztottuk meg a hallgatókkal. A diáorokban részletes magyarázatokkal és elméleti utalásokkal igyekeztünk az anyag feldolgozását segíteni.

A szemináriumi időszáv felhasználásával kapcsolatban némileg eltérő döntés született. Számvitel alapjaiban a Teams felületen élőképes konzultációs lehetőséget biztosítottunk, előzetes koncepció szerint várva a hallgatói kérdéseket, de a személyes kontakt közben néhány csoportban feladatmegoldásokat átbeszélő kurzussá alakult. A Vezetői számvitelben a Moodle chat felülete volt előírva mint konzultációs felület, ez is alakult néhány csoportban mert a Moodle túlterhelése miatt kényszerűen egyes csoportok Teams-re váltottak.

A félévközi számonkérés tárgyában részben hasonló döntés született, mert az első negyedéves részvizsgát mindkét tantárgyban elhagytuk, a számonkérés meghatározó része a vizsgaidőszakra helyeződött. A Vezetői számvitelben semmilyen félévközi követelményt nem határoztunk meg, a Számvitel alapjaiban viszont a vizsgára bocsátás feltétele volt a hetente kitöltendő tesztek minimum 75%-os teljesítése (2-ben lehetett gyengébb,

---

<sup>38</sup> A Számvitel alapjai angol nyelvű kurzusát érintette a fejlesztés, de annak nem voltam részese

de adtunk a vizsgaidőszak elején javítási lehetőséget) és a kéthetente beadandó házi feladat megoldása.

	Vezetői számvitel	Számvitel alapjai
Írásos elméleti anyag	rendelkezésre áll	nincs
Előadás	konzultációs jelleg Moodle chat felület	Videó felvétel feldolgozás hetében + 2 hét és vizsgaidőszakban el- érhető
Szeminárium	Moodle chat felületen üzenős online konzultáció	Teams felületen élőképes online konzultá- ció
Évközi elvárás - motiválás	nincs	hetente teszt, kéthetente beadandó házi feladat
Számonkérés	online teszt	online teszt és szóbeli

**3. táblázat Különbségek a távoktatás lebonyolításban (Vezetői számvitel és Számvitel alapjai)**

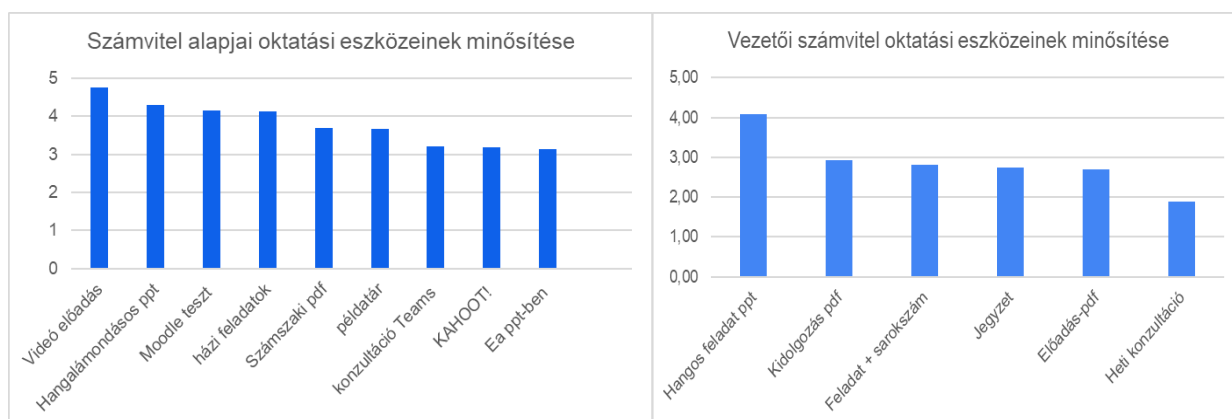
A vizsga mindkét tantárgy estében online teszt formában valósult meg. A feladatokban törekedtünk az egymásra épülés miatti halmozódó hibák lehetőségét minimalizálni, amit a szoftver nem tud kezelni. Téma jellege miatt ez a Számvitel alapjaiban sikeresebb volt, a Vezetői számvitelben nem lehetett maradéktalanul megoldani. A részpontozást a feladatok szétbontásával igyekeztünk segíteni, de nem lehetett tökéletesen megoldani a gépi pontozás eszközével. (Tantárgyra vonatkozó döntés alapján nem voltak oktatók által javítandó feladatok.) A csalások, másolások, együtt-dolgozások esélyének csökkentése miatt mindkét tantárgy esetén a csoportosított kérdésbankból minden hallgató egyéni vizsgasort kapott, a megoldás kötött sorrendű volt, visszalépésre nem adott lehetőséget és korlátozott volt a megoldási idő. Megtekintésre egyik tantárgy estében sem volt lehetőség – félve a kérdésbank nyilvánosságra kerülésétől. Számvitel alapjai tantárgyban a Pénzügy és Számvitel alapszakosoknál szokott rend szerint szóbelivel egészült ki a számonkérés, amit most online formában tudtunk megoldani. A Vezetői számvitelben egy minta vizsga sor készítette fel a hallgatókat a vizsgalebonyolítás buktatóira. Számvitel alapjaiból a heti tesztek hasonló feladatokat tartalmaztak és egy minta vizsga is adott felkészülési lehetőséget. A két tantárgy távoktatása közötti főbb eltéréseket a 3. táblázatban foglaltam össze.

A tantárgyak tanulmányi adatai és a Halvel eredmények már rendelkezésre állnak. A tantárgy specialitásaira vonatkozó saját készítésű kérdőívünk linkjét a vizsgaidőszak végén a levizsgázott hallgatóknak küldtük el. Ahogy azt az adatbázisok leírásánál jeleztem a



Számvitel alapjaiban a 370 fős évfolyamról 126 választ kaptunk, a Vezetői számvitelben a 1182 fős (nappalis, estis, levelezős) évfolyamról 309 válasz érkezett. Az utóbbi esetén a teljes sokaságban a nappalis hallgatók aránya 78,7% a válaszadók között ez 79,5%, tehát minimálisan felülreprezentáltak a nappalisok, de ez nem szignifikáns különbség. Az egyes szakok létszámához képest a kitöltési arány a nappalisoknál 24,5%-a az estis, levelezős képzésen tanulóknál együttesen 23,4%. Kiugróan magas a kérdőív kitöltésben az aktivitás a Pénzügy és Számvitel alapszakos levelező képzésben résztvevőknél (40%) 8 fő a 20-ból. A kitöltési arány magasabb az átlagnál (33,3%) a Mérnök, Jogász, Orvos estis másoddiplomás képzésénél is. Ez utóbbi két csoport tehát felül reprezentált a válaszadók között és ezzel az elemezhető adatbázisban is. A többi képzésen tanulók aktivitása átlag alatt alakult. Az adatok értékelésénél a Pénzügy és Számvitel alapszakosokra kiemelt figyelmet fordítok azért is, mert ez a szak a tanszékünk által indított alapképzési szak.

A tanszéki kérdőívben az egyes oktatáshoz rendelkezésre álló eszközök tanulást segítő hatásáról kérdeztük a hallgatókat (1-5 Likert skálán kellett értékelniük)<sup>39</sup>. Az eredmények ábrázolása a 17. ábrán követhető.



**17. ábra Távoktatás eszközeinek értékelése (Saját szerkesztés)**

Az előadás videókkal csak Számvitel alapjaiban találkoztak a hallgatók. Az értékelése kiemelten jó, a hallgatók 79,36%-a jelesre 17,46%-a jóra értékelte. A kiemelt szerepet

<sup>39</sup> A kérdőívek az 1. mellékletben, az elemzés során készített összesítések és grafikonok a 2. mellékletben megtalálhatók

nem csak a távoktatási időszak adhatja, az előadó jellemzően nagyra értékelt a hallgatók között.

A hang-alámondásos ppt-n kiadott feladatok a hallgatók 59,5% illetve 58,3%-nál jeles értékelést kaptak, a legjobb eszközként említik és a jövőbeni a hagyományos oktatásba való visszatérés estén is megőrzését javasolják.

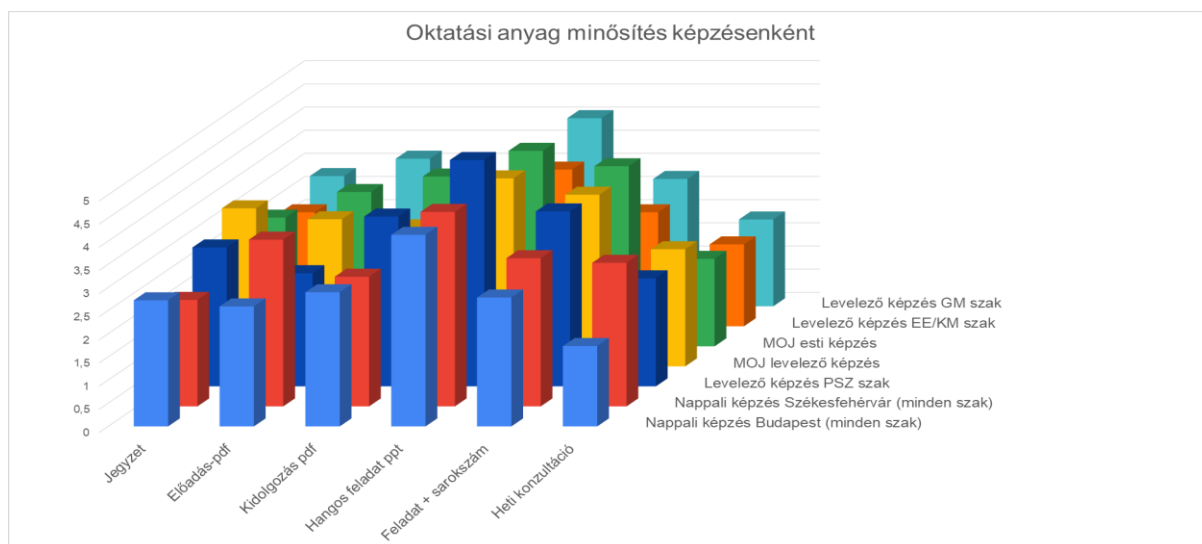
A szeminárium időszájában tartott Teams konzultáció alapjaiban 3,21-es átlagot kapott 14,28% értékelte elégtelenre, a Vezetői számvitelben a hallgatói kérdéseket váró Moodle chat felület 1,88-as átlagos értékelést kapott, a hallgatók 55,7%-a elégtelenre értékelte. Az oktatói fórumon a szemináriumi időszáj hallgatói kérdésekre épülő hasznosítását hibás döntésként értékeltük. Azokban a csoportokban alakult ki szemináriumi munka, ahol az oktató feladat megoldást is elővett. Amennyiben továbbra is a távoktatási forma marad a jövőben, az oktató által vezetett elméleti és gyakorlati problémákat átbeszélő konzultációs formát preferáljuk az oktatói kerekasztalon elhangzott vélemények alapján.

A Vezetői számvitelben rendelkezésre álló jegyzet tanulásba megjelenő segítségét a hallgatók 25,2% elégtelenre értékelte 21,7%-a kettesre és csak 8,1% jelesre, az átlag 2,75. Az előadásról készült pdf (diák nyomtatható verzióban) anyagot egyik tantárgy esetén sem értékelték hatékonynak a diákok a Számvitel alapjai tantárgyban 3,14-al a legutolsó a sorban a Vezetői számvitel tantárgyban a 2,68-as értékével megelőzi a már emlegetett chat konzultációt.

Számvitel alapjaiban megjelenő évközi Moodle teszt és házi feladatok a vizsgázás előfeltételei voltak, mégis igen jó értékelést kaptak átlagosan 4,15 és 4,11-et. A hallgatók érezték, hogy a rendszeres készülésre ösztönzés hatékony eszközeivé váltak. A félévközi motiváló eszközt a Vezetői számvitelhez érkező szöveges értékelésben hiányolták a válaszadók.

A számonkérés eszköze mindkét tantárgyban az online vizsga volt, ezzel kapcsolatos kérdés nem volt a kérdőívben, a szöveges értékelésben véleményezték a hallgatók. Mindenhol megjelent kritikaként a kevés idő, a részpontok problémája, a megtekintési lehetőség hiánya. A hallgatói véleményben többször megjelent az „open-book” vizsga-logika, amelyben az egyszerűbb vizsgafelkészülés esélyét látták a hallgatók. Ez visszaüthetett, mert nem volt elég idő a megoldások megkeresésére.

A Vezetői számvitel kérdőívét a nappalis hallgatókon túl estis és levelezős képzésen tanulók is kitöltötték, érdekes különbségeket látunk az eredményben. A teljes sokaság adataihoz képest a nappalisok a videósított szeminárium formát hatékonyabbnak értékelték (4,14), míg az esti és levelező képzés hallgatói között a jegyzet (2,9) és nyomtatható verzióban rendelkezésre álló kidolgozások (3,02) kaptak némileg jobb értékelést. A dolgozat korábbi részében megfogalmazott generációk közötti különbségekben látom ezek magyarázatát. A székesfehérvári nappalis hallgatók az előadás diák nyomtatható változatát értékelték jelentősen jobbra, mint a többiek (3,6). A Pénzügy és Számvitel alapszak levelezős képzésén és a Mérnök, Orvos, Jogász másoddiplomás képzéseken a feladatok kidolgozott és sarokszámmal megadott verziói jobb értékelést kaptak, mint más szakokon. Véleményem szerint a már gyakorlatban dolgozók a feladatok összefüggéseit, a munkahelyi tapasztalataik alapján közelítik, ezért fontosabb ez számukra.



18. . ábra Távoktatás eszközeinek értékelése – Vezetői számvitel (Saját szerkesztés)

A tantárgy a várakozásnak megfelelő volt minősítést az átlagos 3,43-as szinthez képest a Pénzügyi és Számvitel alapképzés levelezős hallgatói értékelték jelentősen jobbra 1,07 ponttal az átlag fölé. A szak specializációjának a következménye, hogy ezen a szakon tanulók lényegesen nagyobb aránya valószínűsíti, hogy fog még számvittel foglalkozni (2,61-es teljes átlaghoz képest 1,52-vel nagyobb 4,13-as átlag). Az előbbi különbségek a 18. ábráról grafikus formában is leolvashatók, adatok a 2. mellékletben találhatóak.

A hallgatók saját szavaikkal megfogalmazott visszajelzései helyenként egymásnak ellentmondók. A távoktatás előnyeként mindkét tantárgyban a hallgatók 47%-a említette a saját

időbeosztás lehetőségét, 30%-uk a feltöltött videók többszöri megtekinthetőségét, 27%-uk a saját tempóban történő tanulást. A hang-alámondásos szemináriumok minőséget helyenként kritizálták és több elméleti magyarázatot, szemléletformálást várnának, bár egyesek már így is hosszúnak tartják a videókat, aminek a megnézésben motiválatlanok. A hátrányok között 43%-uk hiányolta a kontakt órák lehetőségét, 16%-uk nehéznek gondolta a vizsgát. A kitöltött előadás diákat értékelték, de még tartalmasabb minimum elvárás tartalmazó dia anyagot jobbnak tartanának. A vizsgákat nehéznek és a Vezetői számvitelben a gyakorló feladatoktól eltérőnek látták, több hasonló feladattal, minta-vizsga sorral segíthettünk volna a felkészülést. A vizsgán a visszatérés kizárása, a kevés idő és a halmozódó hibakezelés hátrányban hozta a hallgatókat. Hiányolták a vizsga megtekintést, ami alapján dönteni tudtak volna az újra-számolási kérésről. A Vezetői számvitel tantárgyat hallgatók fogalmazták meg, hogy a félévközi számonkérések – házi feladatok, online tesztek, szemináriumi pontszerzési lehetőségek ösztönző ereje folyamatosabb készülésre motiválta volna őket. Az oktatói fórumon kiemelt feladatként jelöltük meg, hogy a jövőben meg kell találni ebben a tantárgyban is a folyamatos készülésre készítő hatékony eszközöket. Az oktatói beszélgetésben kialakuló álláspont alapján mindkét tantárgyban a szorgalmi időszakon belüli, több időpontban, kisebb anyagegységben megvalósuló számonkérést látjuk hatékony megoldásnak.

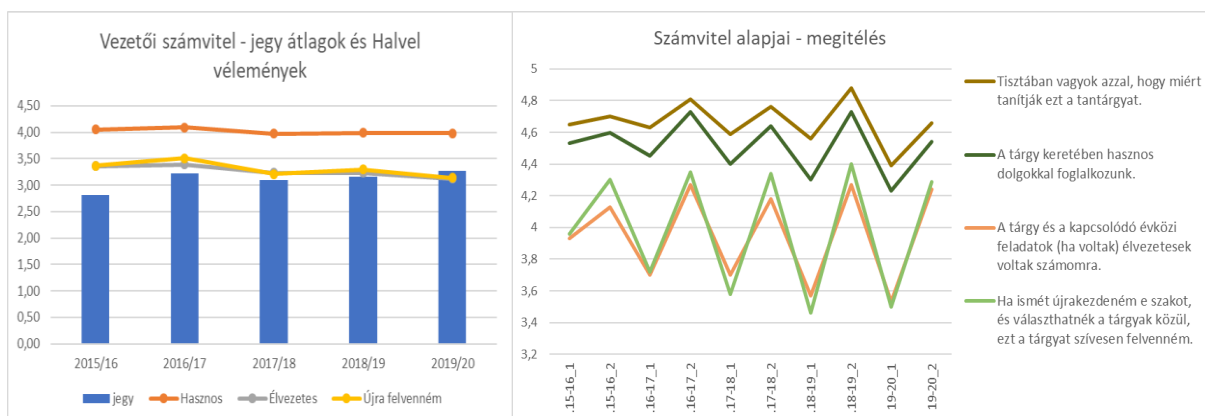
Az oktatói és hallgatói visszajelzések alapján is egyértelmű, hogy a hagyományos oktatást preferáljuk. Oktatásfejlesztés szempontjából a kérdőív egyik legfontosabb kérdése, hogy a hagyományos oktatásba<sup>40</sup> mit kellene átvinni a távoktatásban használt eszközökből. A hallgatók 80%-a videósított feladat megoldás hagyományos oktatási szisztémába építését javasolja. Vezető számvitelből az előadások rövid videó változatát és a ppt vázlat tartalmasabb, minimum követelményhez elegendő anyagot tartalmazó változatát javasolták (15%).

A már emlegetett oktatói kerekasztalon elhangzott fejlődési irány a hallgatókkal való aktívabb kapcsolatot, a közös munkával a bevonás növelését, a követelmények, elvárások folyamatos konzultációját, a folyamatos készülésre ösztönzés eszközeinek kidolgozását

---

<sup>40</sup> A dolgozat befejezésekor még nem lehet tudni, hogy hagyományos vagy távoktatásos rendszerben kell a következő évben dolgoznunk.

emeli ki. Kiemelt gondolat volt, hogy a körülmények ellenére nem szándékozunk a minőség csökkentésébe belenyugodni. A hallgatói sokszínűség „kiszolgálását” a többféle eszköz párhuzamos használatával látjuk lehetségesnek, de a hallgatói hozzáállás javításában és a nem szabályos vizsgamódszerek visszaszorításában is lépéseket teszünk. A személyazonosításra alkalmas és a vizsgakörülményeket monitorozó szoftverek felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok és döntések segítenék ezirányú törekvéseinket. A vizsgateljesítmények szóbeli megerősítését is megoldásnak tartjuk, de ez csak korlátozott létszám esetén vállalható.



**19. ábra Távközzel érintett félév hatása az osztályzat átlagra és Halvel eredményekre**

A távközzel érintett félévben Vezetői számvitelből 3,28 az elért átlag, ami jobb, mint a korábbi években elértnél (2,8; 3,23; 3,1; 3,16). A hallgatók 6%-a bukott meg ami lényegesen kevesebb mint korábban (9-10%). A Halvel-es értékelés korábbi évvel összehasonlítható kérdései vonatkozásában hasonló értékelést kaptunk, mint a korábbi években, nincs szignifikáns különbség.

Számvitel alapjaiból is javult a vizsga átlag (az egy évvel ezelőtti szakos eredményhez képest is), a hallgatói értékelés grafikonon levő ingadozása az őszi félév nagy évfolyamos és tavaszi félévben tanított Pénzügy és Számvitel alapszakos évfolyam megítélés közötti különbséget jelzi. A távközzel szempontjából releváns 2018/2019 évi tavaszi évfolyamhoz képest minden jelzőszám minimálisan romlott, de még így is meghaladja a legtöbb oktatott tantárgy értékelését. (Adatok a 19. ábrán láthatóak.)

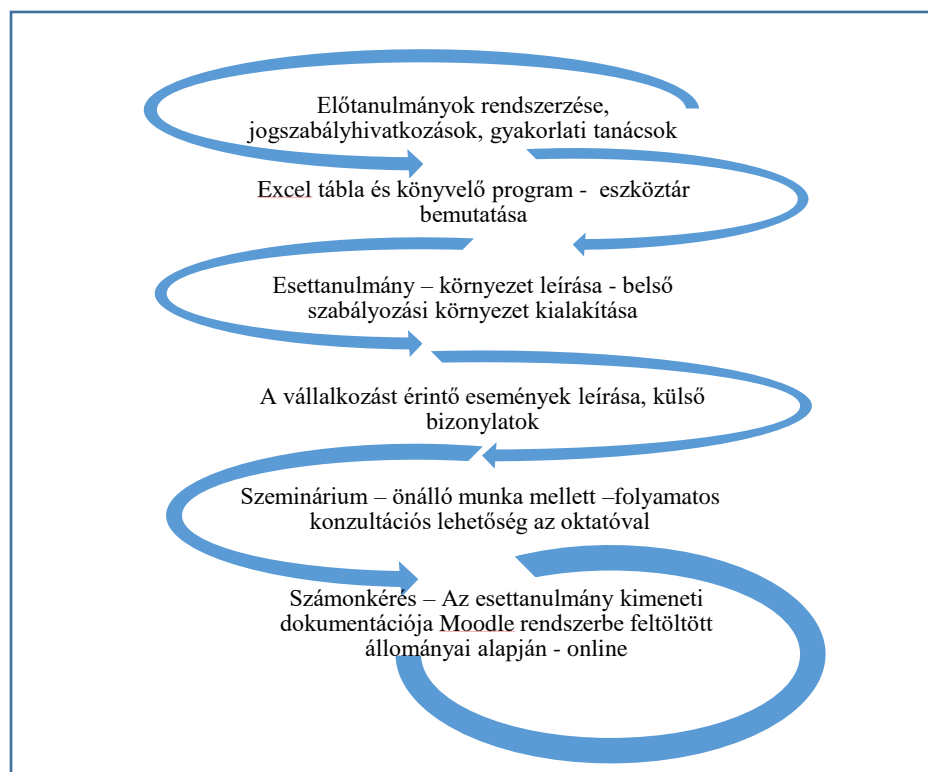
### **5.3 FEJLESZTETT TANTÁRGY: PÉNZÜGYI-SZÁMVITELI INFORMATIKA 2 (PSZI2)**

Az egyetemi fejlesztési koncepciót követve a Blended learning kombinált módszeregyüttetését, az informatikai eszközök fokozott használatát, az esettanulmányra épülő projekt módszert használjuk a tantárgyban. A korábban bemutatott hatékony módszerek kombinációját alkalmazva, a Pénzügyi-számviteli informatika 2. tantárgyunk oktatása az alábbiak szerint zajlik: A képzés során korábban tanult, ismeretanyagot komplex rendszerre szervezve, gyakorlatközeleli módszerekkel és informatikai eszközök felhasználásával egy féléves esettanulmányba szervezve használjuk fel. Az alapozó tantárgyak: Gazdasági jog; Számvitel alapjai; Pénzügyi számvitel I-II; Pénzügyi-számviteli informatika 1, Adózási ismertek. Az elméleti ismeretek vázlatos - ismétlésre hivatott - összefoglalása online környezetbe került, hang-alámondásos diasor formájában. Az előtanulmányokban való jártasság mérését online teszt teszi lehetővé, hogy a hallgató saját maga győződhessen meg a felkészültségéről. A fejlesztés előtt ezen témák ismertetése a szeminárium része volt, így ahogy ez kikerült a szemináriumról, időt takarítottunk meg, amely lehetővé tette, hogy bővítsük az esettanulmányban feldolgozható problémák körét.

A kurzus során Excel alapú leegyszerűsített online programban zajlik a főkönyvi könyvelés, a Moodle felületről letölthető alapbizonylatok alapján. Az előtanulmányok között megjelent tantárgyakban a bizonylatok adataiból az egyszerűsített főkönyvi feldolgozáshoz szükséges információkat adjuk meg kiemelve azokat a bizonylati formából. Ebben a tantárgyban szembesülhetnek a hallgatók a tényleges bizonylattal, meghatározva a bizonylattal szembeni követelményeket és a nem szabályos bizonylat kezelési módját, melyek a főkönyvi feldolgozás mellett a pénzügyi mozgások, adók, készlet mozgás stb. elvégzéshez a visszakereshetőséghez és az adatbiztonsághoz kapcsolódnak. A szükséges analitikus rendszert az elvárások ismeretében önállóan kell a hallgatóknak kidolgozni.

A hatályos jogszabályok olvasását is beépítettük a feladatok közé, ennek azonnali kontrollját online teszt kitöltéssel oldjuk meg. Az alapvető munkamódszer az önálló feladatmegoldás, amelyet segít az oktatói konzultációs lehetőség. A hallgatók egymásközi konzultációjának kizárása nem megoldható, de nem is cél, hiszen a munkájuk során a későbbiekben is építhetnek a szakma bizonyos területein nagyobb jártasságot szerzett kollégákkal való konzultációra. Az ellenőrzés, visszajelzés, értékelés heti gyakoriságú, amit a 100 fő körüli létszám esetén is lehet vállalni értékelést segítő algoritmusok kiépítésével. A rendszer felépítésről készült összefoglalást a 20. ábra mutatja.

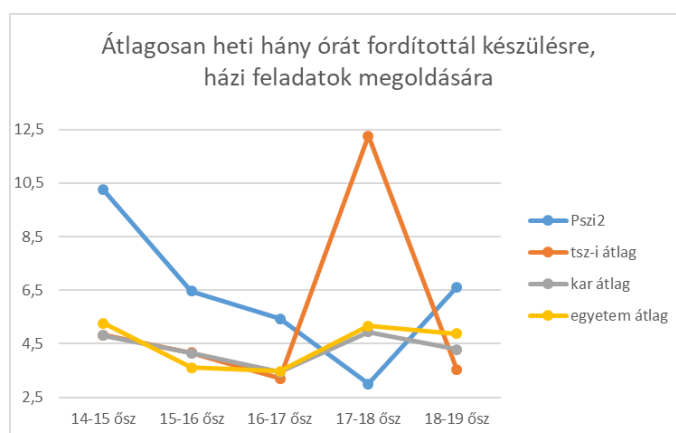
Nagy kihívást jelentett az elvégzett fejlesztő munka értékelése. A tantárgy oktatási gyakorlatához, a további fejlődéshez kapcsolódóan is fontos ennek az eszköznek a kidolgozása. Alapvetően a folyamatban résztvevő oktatók és hallgatók oldaláról közelítettünk, és beszélgetések és kérdőíves megkérdezések eszközét választottuk. Az adatbázisok közül az osztályzatok alakulása (forrás: saját nyilvántartás), a 2015-2020 közötti tantárgyra vonatkozó Halvel eredmények és a 2019/20 őszi félévében futó kurzusok hallgatóival kitöltött kérdőívek alapján rendszerezettek kapcsolódnak.



**20. ábra A pénzügyi-számviteli informatika 2. tantárgy fejlesztési koncepciója**

A tantárgy eredményességét mérő egyik legfontosabb mutató az osztályzat, amit a Neptun tanulmányi rendszer alapján lehet visszakövetni. A Pénzügyi-számviteli informatika 2. tantárgyban 2018/19 tanév 1. félévében 77 hallgatóból 4 db elégtelen; 2 db elégséges; 10 db közepes; 14 db jó; 47 db jeles osztályzat született átlagosan 83%-os teljesítménnyel. Egy évvel később a 2019/20 tanév 1. félévben 75 hallgatóból 4db elégtelen; 8 db elégséges; 11 db közepes; 19 db jó; 33 db jeles eredményű lett átlagosan 78%-os teljesítménnyel. Az elégtelen eredményt elérők gyakorlatilag a félév egy pontjától kezdve nem töltöttek fel a megoldásokat, vagyis idő előtt feladták. Érdekes, hogy a fejlesztés félévében

csökkent a teljesítmény 5%-kal, aminek az okát nehéz pontosan visszakövetni, de a hallgatói visszajelzés alapján kerestem, hogy mi okozta. A tantárggyal kapcsolatos hallgatói visszajelzések két forrás alapján vizsgálom. Az egyetemen alkalmazott Hallgatói véleményezési rendszer (Halvel) alapján, illetve a Moodle rendszerbe feltöltött saját – tantárgy-specifikus kérdőív alapján.



**21. ábra A Pszi2. tantárggyal töltött heti felkészülési idő 2014-2019 között**

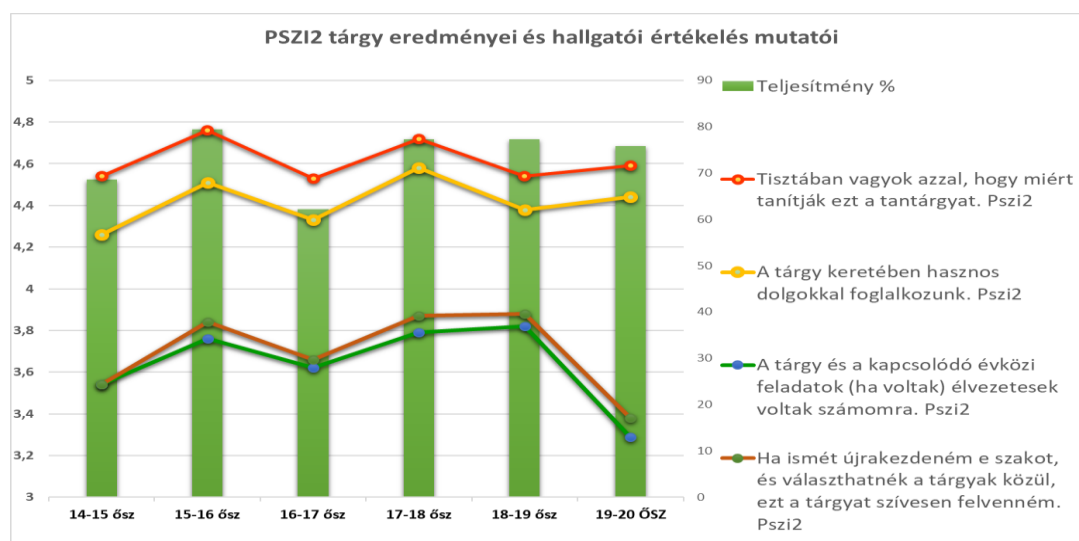
A Halvel adatai alapján elsőként a tantárggyal töltött idő kérdését vizsgálom. A kinyert adatok alapján jelentős ingadozást látunk. A 2014/15 tanévben 10,5 órát töltöttek a Pszi2 tantárgyban órára való készüléssel hetente a hallgatók (ehhez 16,88-as szórás tartozik, ami megkérdőjelezi a sokaságot jellemző értékét) míg a 2017/18-as tanévben ez csak 3 óra/hét. 2019/20-ban a Halvel erre vonatkozó kérdést nem tett fel, viszont a Moodle kérdőívek sávos jelölése alapján számolt átlag 4,49 óra/hét, korrigálandó, hogy ebbe a szeminárium idejét is beleszámoltuk így az órákra készülési idő kb. 3 óra/hét ekkor is. Az elvárásként megfogalmazott kreditre jutó 30 óra teljesítményt vizsgálva ezen adatok alapján, 2014/15-ben 54,16 óra/kredit<sup>41</sup>. 2017/18-ban és 2019/20-ban 21,66 óra/kredit<sup>42</sup>. Az adatok ingadozása nehezen megmagyarázható. Torzító tényező lehet, hogy a Halvel félév végén kerül kitöltésre, amikor a tantárgy „hajrája” van (éves beszámoló beadás) ez befolyásolhatta a válaszadók becslését is, a Moodle hetente kért válasza objektívabb adatot tud biztosítani, itt viszont sávos határok alapján jelölést kértük, ami alapján a számított

<sup>41</sup> ((10,5+2 a szeminárium)\*13 hét)/3 kredit=

<sup>42</sup> ((3+2 szeminárium)\*13 hét)/3 kredit=



átlag pontatlanabb eredményt ad. Összehasonlító adatként szerepel a Halvel-ben (21. ábra) a tanszéki, kari, egyetemi tantárgyak átlaga is. Az óraszám több tantárgyra vonatkozó átlaga - ahogy az adatbázisok áttekintésénél leírtam - megkérdőjelezhető, az egy kreditre jutó óraszám lenne összemérhető. A 2017/18-as tanszéki átlagként megjelenő 12,5-es érték ugyanúgy megkérdőjelezendő, mint ahogy a 2014/15-ös tantárgyi 10,5. Ezen adatok számításához felhasznált alapadatok számomra nem visszakereshetők a Halvel rendszerből, így a jelentős kiugrás okát nem tudom felfedni.



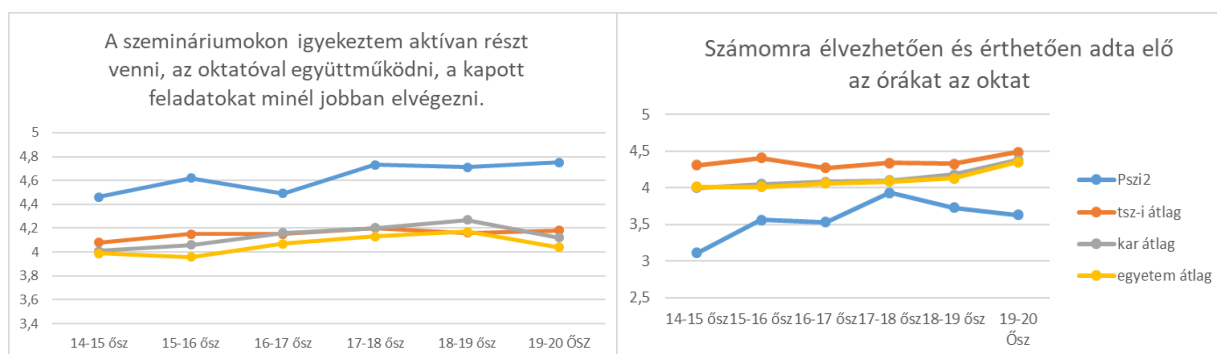
22. ábra A PSZ12 tantárgy átlageredménye és Halvel-es értékelése 2014-2020 között.

A Pénzügyi-számviteli informatika 2. tantárgyban elért hallgatói teljesítmény százalék és a hallgatói értékelése a Halvel rendszer kiemelt kérdései alapján a 2014-től 2020-ig a 22. ábrán követhető. Az adatok az egyes években 45, 61, 62, 69, 80 hallgató válasza alapján alakultak, akik az órák 81-100%-án részt vettek. Az egyes értékelési szempontok minősítése 1-5-ös Likert skálán történt, ezeket vonaldiagramm ábrázolja. (A különbségek kihangsúlyozása miatt az elsődleges függőleges tengely nem 0-tól indul, ez egy felvállalt torzítás, de fontos, hogy tudatában legyünk.) A hallgatói eredményesség oszlop diagrammal a másodlagos függőleges tengely alapján van ábrázolva az adott évben megszerezhető pontokból elért átlagos teljesítmény százalék értéke alapján. Ennek értéke évenként rendre 68,54%; 79,46%; 62,15%; 77,29%; 77,24%; 75,79%.

Érdekes ingadozást mutat annak jelzőszáma, hogy a diákok „értik, hogy miért tanulják a tantárgyat”. Az egyes években rendre 4,76; 4,53; 4,72; 4,54; 4,59. a mutató értéke, amely

lényegében együtt mozog a „hasznosság érzetével” (4,51; 4,33; 4,58; 4,38; 4,44). Ezen értékeknél kb. 0,8-kal lejjebb hasonló mintát követve 3,6 és 3,8 között ingadozott az „élvezetes feladat” és a „felvenném újra” szempont. Láthatóan az ingadozás iránya jellemzően azonos a hallgatói teljesítmény ingadozásával.

Az addigi együtt mozgástól némileg eltérően alakul a 2018/19 év, ahol a teljesítmény százalék szinte azonos az előző évvel a „miért tanuljuk” és a „hasznosnak érzem” mutató visszaesett viszont a tantárgy „élvezete” és „felvenném újra” mutatói tovább emelkedtek (az értékük 3,82 és 3,88, ami a vizsgált időszak legmagasabb értékei). A 2019/20-as évre a hallgatói eredményesség minimálisan visszaesik 77,24%-ról 75,79%-ra a „hasznosnak érzem” és „miért tanuljuk” mutató emelkedik, de az „élvezet” és „felvenném újra” értékek jelentősen zuhantak (3,29 és 3,38). A magyarázatot a hallgatói szöveges vélemények elemzése során igyekeztem megtalálni.



**23. ábra A Pszi2 tantárgy hallgatói értékelésének egyes mutatói – Halvel alapján**

A 2014/15-ös és a 2019/20-es tanév között rendre 4,62; 4,49; 4,73; 4,71; 4,75-ös értékeket vesz fel a hallgatók aktív közreműködését jelző átlag. (ezt mutatja a 23. ábra) A tananyag mennyiségi megítélése egyre -növekvő (utolsó adat 2018/19-es év!) 4,00-ról 4,21-re növekedett. A tanári értékelés során 2014. és 2017. között jelentős előrelépést jeleztek a számok 3,11-ről 3,93-ra sikerült emelni az élvezhető és érthető minősítést, de még ez is alatta marad az egyetemi viszonyítási alapként megadott értékeknek. Az utolsó két évben azonban visszacsökkent 3,73-ra majd 3,63-ra ezen jelzőszám átlagos értéke.

A 2018/19-es tanévben szövegesen megfogalmazott hallgatói véleményekből néhány tanulságos idézet:

- „Az eddigi leghasznosabb tantárgyunk volt, de lehet rajta finomítani.”

- „Miért nem figyelmeztettek olyan jogszabályra, amit nem ismertünk és pontlevonás járt érte”
- „Egyik legjobb alapszakos tantárgyam. Az első és egyetlen olyan tantárgyam, ami való élethez a lehető legjobban akart hasonlítani. Minden órára lelkesedéssel mentem be, élveztem. Kicsi javítások és bizonytalanság elférne, de talán ez a való élethez hasonlításban is egy pozitívum, mint negatívum.”
- „Nagyon sok felesleges munkát kellett elvégezni az analitikák kézi vezetésével. Így egyáltalán nem használjuk ki a programok adottságait és sok időt vesz el a hasznos feladatok elől.”
- „A tantárgy alapfelvetése jó, de a módszertana kevésbé.”
- „Az elején sokkal több tanácsra lett volna szükségünk, magunktól kellett a legtöbb mindenre rájöttünk.”
- „Talán a félév során ez volt a leghasznosabb, leggyakorlatiasabb tantárgyam. Év közben sok munkával járt, de utólag az egyik legjobb tantárgy volt.”
- „Ebben a formájában nem sok hasznát láttam a tantárgynak. Nem kapcsolódik a Pénzügyi-számviteli informatika 1-hez és nem sok valóság alapja van.”

A 2019/20-as évben a korábbihoz képest lényegesen több szöveges értékelést írtak a hallgatók. 2018/19-ben szöveges értékelésre 15 megjegyzés született (69 hallgatóból) 2019/20-ban a „mi az, ami tetszett benne” alá 25 a „nem tetszett / fejlesztendő” alá 20 megjegyzést írt a 82 hallgató. A tetszett gondolatok között szinte mindenki írta a „gyakorlatias jelleget” (24)<sup>43</sup>, a „valóságot igyekszik utánozni” (7) gondolatot és a „lehet kérdezni” (1) és a „jó a hetente levő számonkérés” (1) mint jó ösztönző is előjött egyszerűen. A nem tetszett / fejlesztendő problémák között a vélemények többségében megjelent a „nem oktatnak” (12) a „kreditértékéhez képes túl sok munka” (8) észrevétel. Néhányan a pontozás rendszerét érezték inkorrektnek (3) ebből a fő gondolatok, hogy kiszámíthatatlan, aránytalan a kurzus elején és a végén. A kezdetleges eszközök helyett a gyakorlatban használt szoftverek használata is felvetődött kritikaként (3). A vélemények alapján az értékelésben tapasztalt visszaesést abban látom, hogy az előzetes tantárgyakból

---

<sup>43</sup> zárójelben az előfordulások száma

felhasználandó ismeretanyag hang-alámondásos ppt formában a Moodle rendszerbe került. Abban bízunk, hogy a hallgatók azt aktívan használják és ennek segítségével az órákon hatékonyabb esettanulmányra irányuló munkavégzés lehetséges. A hallgatók ezzel nem éltek és mivel az órán elhagytuk az elméleti ismétlő blokkot, úgy érezték, hogy az órán nincs oktatás, csak számonkérés. A Moodle kérdőíves adatai alapján igyekszem tovább finomítani a hatótényezőket.

A Halvel rendszer tervezett bővítésével lehetőség lesz egyes tantárgyak speciális területeire is rákérdezni. Ameddig ez nem működik, addig a Moodle rendszerbe feltöltött kérdőívvel tudunk tantárgy és fejlesztés speciális összetevőire vonatkozó véleményt nyerni. Ez utóbbi nem névtelen, és nem tudunk ösztönző ígéretet tenni (pl.: előrehozott vizsgajelentkezési lehetőség, mint a Halvel-ben), a félév közti kérdőívek kitöltését plusz pontokkal tudtuk „jutalmazni” a félév végénél azonban már ez sem működött, így a kitöltési hajlandóság a várakozásnak megfelelően kisebb lett. A tantárgy zárását követő kitöltéssel a következmények visszatartó erejének hatása csökkenthető, a kitöltési hajlandóság viszont romlik. A kérdőíves megkérdezés a félév során 13 kérdőívet tartalmazott. Az indulás hetében a korábbi tanulmányokról és a tanulási stílusról kérdeztem a hallgatókat. A 2-10. heteken az elvégzett munkáról, a felhasznált eszközökről nyilatkoztak a hallgatók. Nem minden héten mindenkitől kaptam választ, de a 10 heti átlagban csak három hallgatónak nincs adata. A vizsgaidőszak első hetében a tantárgy egészéről, illetve a képzés végére a hallgatónál kialakult kompetenciákról szóló kérdőívet töltötték ki. (Sajnos ez utóbbit a 75 hallgatóból csak 35-en töltötték ki). A kérdőívek az 1. mellékletben találhatók.

Félév indulásakor kitöltendő – előzetes kérdések két területre vonatkoznak:

1. Tanulási stílussal kapcsolatos kérdések Szitó Imre tárgykörben alkalmazott kérdőíve alapján kiterjednek a verbális – vizuális – mozgásos tanulási módszerek közüli választásra; a csendes – társas körülmények preferálása, illetve az értelmező – intuitív személyiségjegyek befolyására.
2. Előzetes tanulmányokról önbevallásos tudásbecslés, illetve kapott osztályzat adatokra vonatkozó kérdések. A Neptun rendszerből az elért osztályzatok letöltése hozzáférési jogosítványok hiánya és GDPR-szabályok miatt nem lehetséges, így csak a hallgató által a kutatás céljára megadott adatokat tudom felhasználni.

Hetente az esettanulmány megoldás aktuális lépése mellett a tanulás módszertanára, eszközeire vonatkozó kérdések is szerepelnek: Likert skálán 1-5 között kellett értékelni,

hogyan mennyire találta hasznosnak az egyes segítő elemeket. (bizonylatokat, a help-szöveg segítő állományt, a felhasználandó korábbi tanulmányok összefoglalóját, az órai magyarázatokat, a hallgatótársakkal és az oktatóval folytatott konzultációt, illetve a hatályos jogszabályokat.)

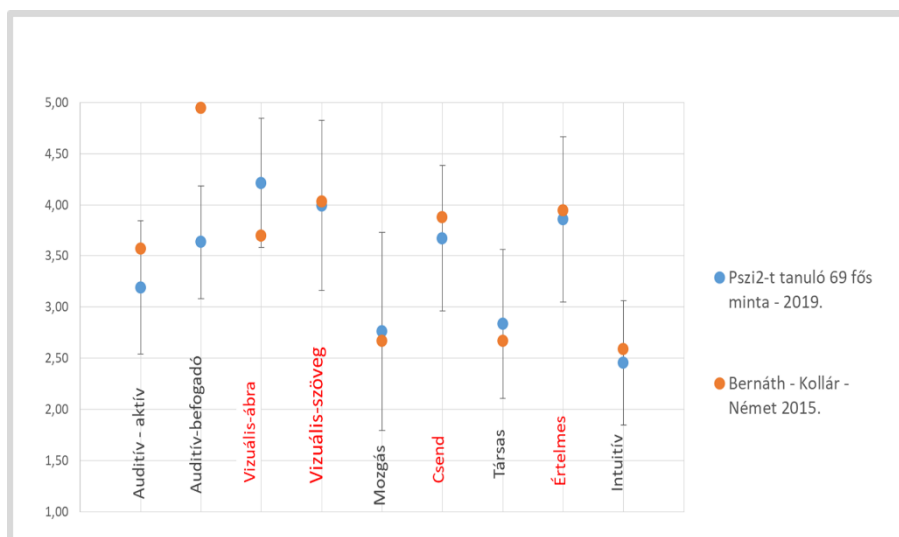
Kurzus végén kitöltendő kérdőív két részre osztható.

1. A tantárgy feldolgozásával kapcsolatos kérdések (anyag mennyisége, érdekessége, oktató felkészültsége, élvezhetősége, tantárgy hasznossága, saját teljesítmény értékelése és a következő évfolyamnak az ajánlás). (Likert 1-5 skálán) után a
2. Kompetenciák vonatkozásában a képzés végére elért szintjüket kellett saját maguknak értékelniük. (Likert 1-5 skálán)

A tanulás módszertan felmérésére Szitó Imre által 1987-ben kidolgozott kérdőív Bernáth – Kollár – Németh 2015-ös kutatása alapján átdolgozott változatát használtam. Az informatikai eszközök fejlődésének köszönhetően 619 elemű minta alapján tesztelték az eredeti kérdőívet főkomponens-analízist, Varimax rotációs módszert használva. Némileg módosítva az eredeti kérdőívet alátámasztották, hogy a faktorokba az egyes kérdések jól illeszkednek, a kérdéseinek faktorsúlyai 0,4 feletti értékek, a kérdések egy esetben sem töltönek 0,4 faktorsúlyt elérő mértékben más faktorra, vagyis a skálák konzisztensek és egymástól jól elkülönülnek. Az általam megkérdezettek számossága a kérdőív faktoraihoz alátámasztást nem teszi lehetővé, ezért kiindulásként elfogadom a 2015-ös eredményeket. Az alkalmazott kérdőív és a válaszok faktorokba rendezése az 1. mellékletben megtalálható.

A 2015-ös több korcsoportot érintő kutatás alapján kimutatták, hogy az életkor és az oktatási rendszerben való előrehaladással növekszik az érték az „auditív-befogadó”, a „vizuális ábra” és „vizuális szöveg”, valamint a „csendes” zavartalan tanulási környezet igénye, illetve az „értelmes”, logikai alapú feldolgozás skálákon, viszont csökken a „mozgós feladat”, „társas” közös feladat megoldási és az „intuitív” ráérző megoldás skálákon. Az általam feldolgozott számvitel szakirányos egyetemisták körében a korábbi egyetemistákat jellemző kutatási értéknél az „auditív-aktív” és az „auditív-befogadó” skálán alacsonyabb, a „vizuális-ábra” skálán magasabb értékeket kaptam. (adatok a 24. ábrán kerültek bemutatásra) A „mozgós feladat”, „csendes”, „társas” feldolgozási módok skáláin, valamint az „értelmes”, illetve „intuitív” közelítési mód skálákon nem volt jelentős

a különbség a korábbi kutatás egyetemistákra jellemző értékeihez képest (némileg a „társas” magasabb és „csendes” alacsonyabb, illetve az „értelmes” és „intuitív” skálán felvett értékek is alacsonyabbak, de a kis eltérés a kis elemszám miatti hibaként is keletkezhet).

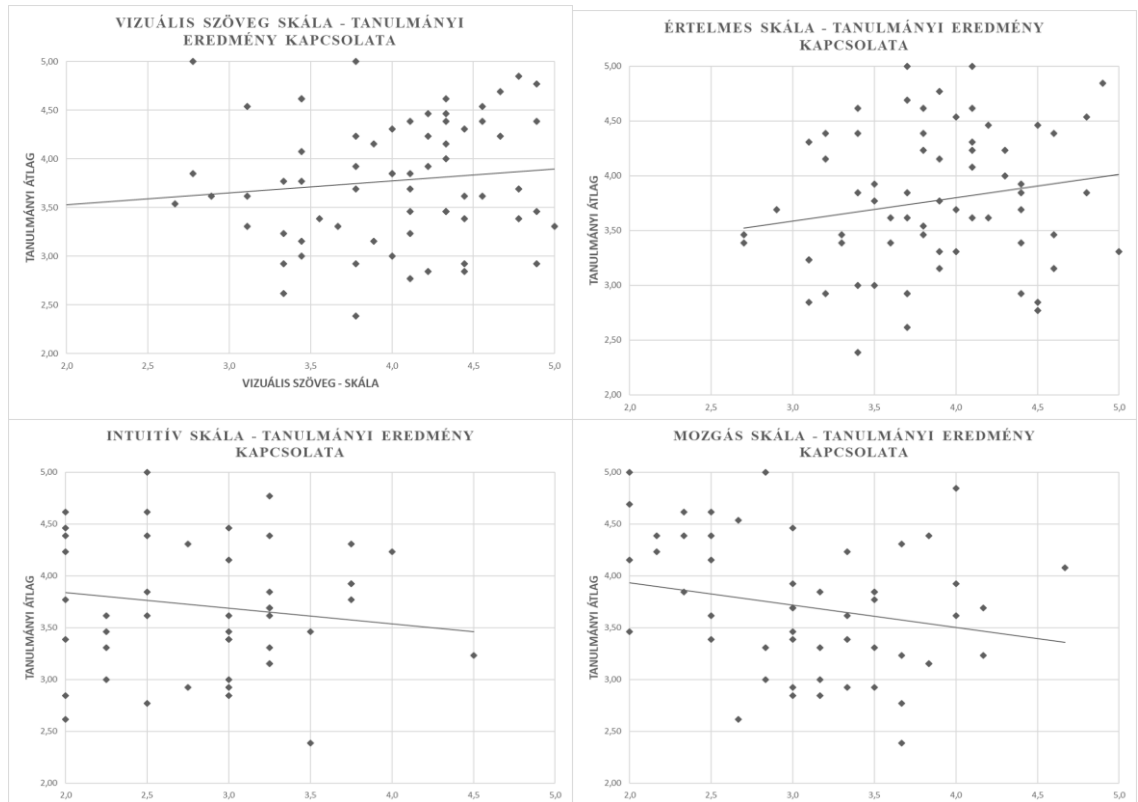


**24. ábra A Szitó féle tanulásmódszertani kérdőív faktorainak eredménye (Saját szerkesztés)**

Az általam vizsgált egyetemistákra a kapott adatok alapján a feldolgozandó tananyag vonatkozásában vizuális, ábrákra épített információk a preferáltak, csendes környezetben, jellemzően nem társas feldolgozási módszerrel dolgoznak és inkább értelmi (értelmező) megközelítéssel közelítenek, nem intuitív módon. A kapott eredmények alapján az intuíciók, a kreativitás szerepe az életkor előrehaladtával csökken, a számvitel szakra járó hallgatókra sem ez a jellemző, ez a kutatási problémák felvetése, a megoldási ötletek szempontjából ez nem jó, de az értelmező, elemző megközelítés a kutatási eredmények alátámasztásához elengedhetetlen.

A tanulásmódszertani sajátosságok és az eredményesség kapcsolatát a hallgatói válaszok gyakorisági ábrázolásával vizsgáltam. A grafikonokon (25. ábra) jól látszik, hogy gyenge pozitív kapcsolat van a szöveg jellegű információfeldolgozás és az eredmény között. A dokumentumok pontos olvasása és értelmezése nagyon fontos része a számviteles munkának és így ennek a kurzusnak is.

Az „értelmes” rendszerben gondolkodás faktora és a tanulmányi eredmény közötti pozitív gyenge kapcsolat is várakozásomnak megfelelő, hiszen a kapott adatok számviteli rendszerbe való integrálása, a rendszer elemeire gyakorolt hatásának ismerte segíti feldolgozást és az ellenőrzést is.



**25. ábra Tanulásmódszertani kérdőív faktorok és a tanulmányi eredmény kapcsolata (Saját szerkesztés)**

Negatív kapcsolat van a mozgásos, aktív tanulást preferáló faktor és a tanulmányi eredmény között, illetve az intuitív megérzésekre alapozó sajátosságok és az elért teljesítmény között. Számviteles tantárgyként logikusnak tűnnek ezek a kapcsolódások, az adatok alátámasztották a feltételezésemet.

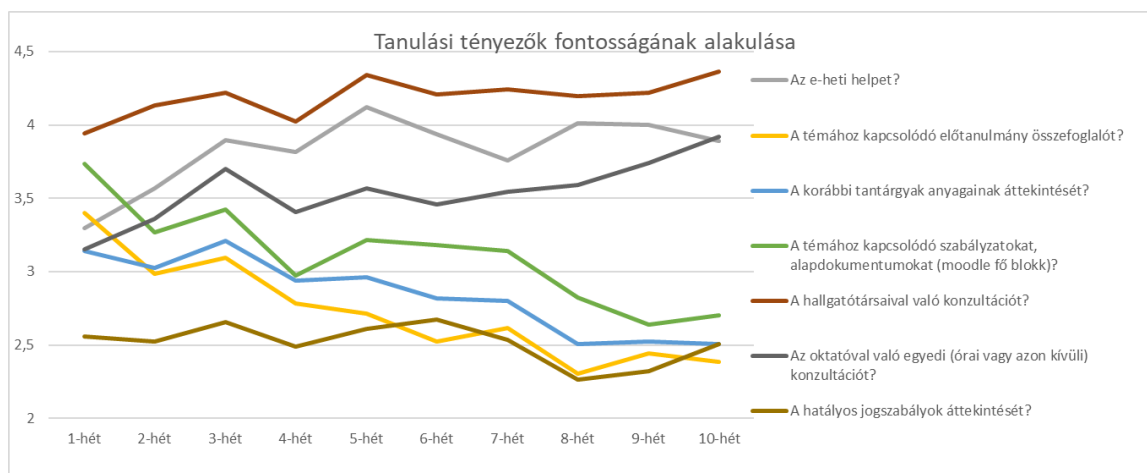
A Moodle rendszerben hetente kitöltött kérdőív egyik része az oktatáshoz biztosított eszközök hasznosságára vonatkozott. (a 26. ábrán látható ezek alakulása)

A „hallgatótárs segítsége” folyamatosan a legmagasabb értékelést kapta. Mondhatni, megvalósult a csoportmunka, de a szöveges értékelésből látszik, hogy a hallgatók nem

ekként élték meg. A tapasztalatunk szerint több esetben a felhasznált kommunikációs eszközök sem ennek megfelelően alakultak. Nem megbeszéltek a hallgatók a megoldást, hanem egyikük elküldte a másinak, aki szinte gondolkodás nélkül rögzítette a saját elszámolásában. Évek óta gondolkodunk a fejlesztés olyan irányán, hogy minden hallgatónak más események, értékek alapján kelljen az esettanulmányt megoldani, viszont az egy oktatóra jutó 40 - 45 hallgató eltérő megoldásának folyamatos kontrollja nem vállalható egy erre fejlesztett informatikai háttér nélkül.

A sorban második legjobb eszköznek a „heti help-szöveget” értékelték a hallgatók, ami- ben az adott hét feladatira, problémáira vonatkozó feljegyzésként támogattuk a munkájukat. Ezt a hallgató segítő oktatási eszközt sikeresnek tekinthetjük ez alapján. Az apróbb észrevételek a további bővítéséről, pontosításáról szóltak.

A félév során növekedést mutat az „oktatóval való konzultáció” segítő szerepe. Alapvető célunk a kurzus során, hogy tanácsadóként legyünk jelen a szemináriumokon, illetve az online térben az óra időpontján kívül is. Kezdetben kevésbé használták ki ezt a lehetőséget a hallgatók – ismerve a korábbi tanulmányokban folytatott oktatói hozzáállást ki merem jelenteni nem ehhez vannak szokva, de fokozatosan egyre nagyobb mértékben építettek erre.



**26. ábra Tanulásmódszertani kérdőív faktorok és a tanulmányi eredmény kapcsolata (Saját szerkesztés)**

A „jogszabályok hasznossága” szinte végig a legalacsonyabb értékelést kapta. Ez sajnálatos, hiszen a gyakorlatba kikerülve a számviteles területen nem lehet a folyamatos jogszabályváltozások hatásától elhatárolódni, az esetleges jogviták esetén nem a másik szakember, hanem a jogszabály pontos szövege lehet hivatkozási alap. A fejlesztett félévben



már törekedtünk a jogszabály pontos szövegét, elérési helyét kérdező feladatokkal ösztönözni ennek az eszköznek a használatára, de nem voltunk eredményesek. Ezen a területen további lépéseket kell tennünk.

A tantárgy oktatás fejlesztésének egyik fő területe az előzetes tanulmányok ismereteinek rendszerezése, és az ezt tartalmazó anyagok Moodle-s megosztása jelentette. Azon szeminárium előtt javasoltuk áttekinteni, amin az érintett probléma felmerült. Ezzel a szeminárium hatékonyabb kihasználását szeretnénk volna elérni. Mivel a hallgatók jelentős hányada ezt nem tette meg és az órán - az anyag ismertetében - mi sem tértünk ki ezen kérdésekre a probléma megoldásban sokkal nagyobb bizonytalanságot tapasztaltunk. A segítő anyagok megítélésének gyengülése érthető a kurzus vége felé mert egyre kevesebb - addig még nem kezelt – problémakör bővítette az esettanulmányt.



**27. ábra Tanulásra fordított idő hetenkénti alakulása a Pszi2 tantárgyban (Saját szerkesztés)**

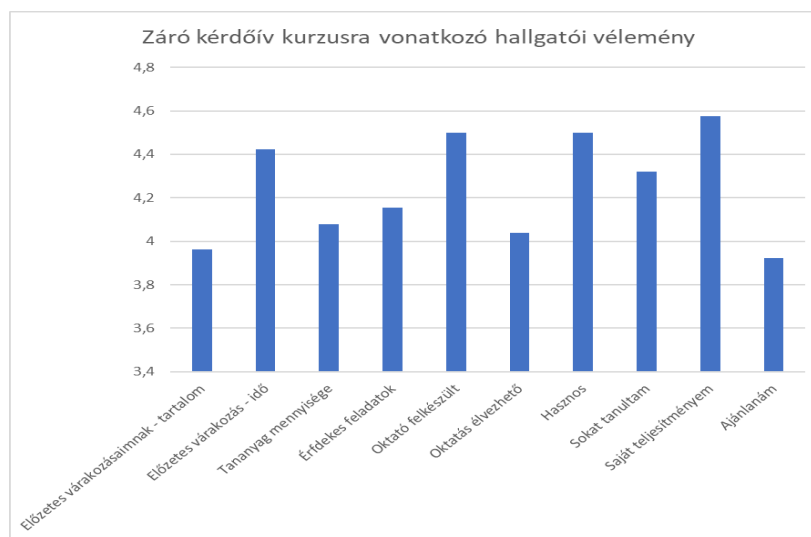
A hetente kitöltött kérdőív egyik kérdése a héten az esettanulmánnyal töltött időre vonatkozott. Ennek azt adatnak az átlagát (4,49 óra/ hét) a Halvel-beli a tárggyal töltött időre vonatkozó kérdés hiányzó, 2019/20-es adatának pótlására már használtuk. A kérdés fokozatok közötti választásként szerepel a kérdőívben. Mennyi időt töltött ezen a héten az esettanulmány megoldással? kérdésnél a lehetőségek: 1: ezen a héten nem dolgoztam az esettanulmányon; 2: lényegében csak a szeminárium idejét; 3: szeminárium + 10 és 30 perc közötti otthoni; 4: szeminárium + 30 és 60 perc között otthoni; 5: szeminárium + 60 és 120 perc között otthoni; 6: szeminárium + 120 percnél több otthoni. Ennek a válasznak a felhasználhatóságát igyekeztem javítani azzal, hogy átalakítottam átlagos időre. Az

adott sáv gyakoriságát az 1-es választásnál 0-val, a többi esetben rendre 2 – 6-ig terjedő értékkel szorozva alakult ki az átlagos óraszám. Ebben a szeminárium ideje is benne van. Érdemes megnézni ennek a hetekre lebontott alakulását. (ez került ábrázolásra a 27. ábrán). Az első heteken a hallgatók nem érezték meg, hogy mennyi feladatuk van azzal az egy-két információval, amit kaptak. A korábbi tanulmányok során kiemelten oktatott főkönyvi könyvelésben gyakorta nem is jelennek meg ezek hatásai, viszont az analitikák kidolgozásával meg kell teremteni a nyilvántartásra szolgáló eszközöket. A szöveges értékelésben többen hiányolták az előre adott segédleteket. A tantárgy lényege, hogy tudatosítsuk milyen információkra van szükség az adminisztráció során és ezeket milyen minimális adattartalommal tudjuk kiszolgálni, ezért nem adunk előre kidolgozott formákat.

Az utolsó két héten gyakorlatilag nem volt új történés az esettanulmányban, hogy azok is be tudják hozni a feladat teljesítését, akik korábban lemaradtak, illetve ki tudják javítani a hibákat, amiket korábban nem tártak fel. (A kurzus esettanulmányában a záró feladat az éves beszámoló, az adóbevallások könyveléssel egyező, analitikákkal alátámasztott együttesének elkészítése.) Az addig pontos munkát végzők ekkor gyakorlatilag pihenhettek, az ellenőrzéssel, egyeztetéssel véglegesítették munkájukat, ezért esett vissza a szükséges idő átlagos értéke.

A záró kérdőív kitöltési aránya sokkal rosszabb, mint a korábbiaké, 82-ből 35 hallgató válasza alapján dolgozhatok. A kérdőív első részében a kurzus átfogó értékelését kértük a hallgatóktól. Minden kérdést a Likert skála 1-5 értékei közé kellett besoroljanak. A hallgatók a saját teljesítményüket sorolják legmagasabbra. Mivel önálló esettanulmány megoldásról van szó ezt nem is akarjuk tőlük elvenni, velük örülünk, hogy ilyen teljesítményre voltak képesek. A tényleges jegyekkel összevetve 6 hallgató értékelte a teljesítményét a végső jegyénél egy osztályzattal jobbra és 3 hallgató eggyel rosszabbra.

A „hasznos a tantárgy” és „felkészült az oktató” adatok megnyugtatóak, de még van hova fejlődni. A „jövő generációnak ajánlanám” és a „tartalmi várakozásomnak mennyiben felelt meg” kérdések alacsony értékelése azonban komoly átgondolásra kell készítse bennünket. (Adatok a 28.ábrán láthatók.)



**28. ábra Tanulásmódszertani kérdőív faktorok és a tanulmányi eredmény kapcsolata (Saját szerkesztés)**

A szöveges vélemények hétről hétre jeleznek a problémákat, amik alapján már közben is tettünk lépéseket és a jövőben több mindent át kell alakítani. 1. hét - Nem világos mit kell csinálni, túl sok az új információ; 2. hét – Nem látom át a rendszert, bővebb help-szöveg segítené, bár a tanár szívesen segít; 3. hét – Egyre jobban értem, de át kellene beszélni és összesítő táblázatba begyűjteni mit kell csinálni – nem volt sok beadandó, behozhattam a lemaradást; 4. hét – Nincs tankönyv, otthon elakadok, feltöltött kidolgozott feladat és sémák kellenének, bonyolult a bizonylatok értelmezése; 5. hét – Kevés volt az idő a beadandó elkészítéshez – ne a leadáskor beszéljünk az anyagról, hanem az előző órán, túl kevés információ hangzik el az órán; 6. hét Pontozás nem korrekt, nem elmondott dolgozókért van pontlevonás; 7. hét - Órán kívüli konzultáció kellene, sok apróságra kell figyelni; 8. hét - Apró hibák miatti pontlevonások demotiválóak, órán kívül sok időt kell tölteni a tárggyal; 9. hét - Sok otthoni munkával el lehet készülni, ami gond abban a tanárnő segít, két oktató mindenben összehangoltan kellene dolgozzon, órán túl sok információ hangzik el amit nem lehet megcsinálni; 10. hét - Rosszul feltöltött dokumentumot a másik csoportbeli ismerős küldte el – eltér a két csoportban a megoldás, pontozás év végére nagyon hangsúlyos, ez nem jó.

Záró kérdőívben megosztott gondolatok: „Nem minden volt egyértelmű, ezeket pontosítani kellene”, „Kicsivel több elméleti és gyakorlati infó kell a feladatok megoldásához”, „A Pszi1-ben kellene elméletileg megalapozni a Pszi2-t”, „Jelessel zártam a félévet és

úgy érzem, ebben nem volt szükségem szerencsére, ezért én küzdöttem meg a két kezemmel és a laptopommal. :)”

Mindezek alapján már az aktuális félévben a Help-szöveg bővebb tartalommal készült el segítő dokumentumként, de nem lesz soha teljes, mert a kurzus lényege, hogy a hallgató végig tudja gondolni az egyes dokumentumok feldolgozásának szükséges lépéseit. Ezzel kapcsolatban a tájékoztatás fokozható, Moodle teszt-ben számon-kérhető az egyes dokumentumok kapcsolódása az elszámolás eszközeihez.

A személyes plusz konzultáció hivatalos kerete az oktatói fogadó óra, de ezen felül is vállaltunk gépteremben zajló konzultációt, közös hibakeresést és megoldást, ennek előre meghirdetett formát lehet adni. Távoktatás pozitív hatásaként a képernyőmegosztás, online videó beszélgetés bővíti a lehetőségeket.

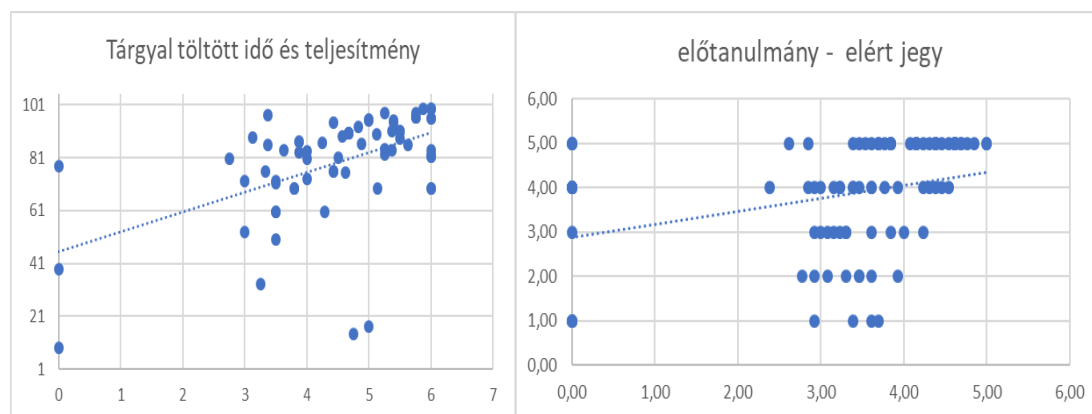
Jövő félév fejlesztései: A bizonylatok tartalom áttekintése a kurzus elején csökkentheti a bizonytalanságot. Az analitikákkal szembeni követelmények az előtanulmányokban szerepelnek, ennek fokozott használatára kell ösztönözni, de órán is fel kell hívni a figyelmet a legfőbb kérdésekre, praktikus Excel megoldásokra. Az egyszerűsített bevallási nyomtatványokhoz tartozó kitöltési útmutató csökkentheti a kételyeket.

## 5.4 TÉZISEK

### 1. Hipotézis

*A gyakorlati feldolgozásra épülő, rendszerező tantárgyban való sikeresség az előtanulmányokban szerzett tudás mértékétől és a vele töltött időtől függ. Az alapozónak tekinthető tantárgyegyüttesben elért magasabb átlag és a Pénzügyi-számviteli informatika 2 tantárgy feldolgozásával eltöltött hosszabb idő magasabb eredményt hoz.*

Hipotézisem igazolására korreláció számítást használtam. Az adatok gyakorisági ábrázolása alapján a tárggyal töltött időnek nagyobb hatása van az eredményre, mint az előtanulmányoknak, de mindkettő kapcsolatban van a végső jeggyel. (29. ábra)



29. ábra. A tényezők kapcsolatát jelző gyakorisági diagrammok (Saját szerkesztés)

A korrelációs számítás eredményeit a 2. melléklet tartalmazza. A korrelációs együttható mindkét tényezőnél szignifikáns, hiszen a  $p$  értéke 0,05 alatt van. Az érték a hallgató tantárggyal eltöltött ideje és az előtanulmányok során elért eredménye tekintetében is a közepesnél valamivel kisebb pozitív irányú kapcsolatot jelez a tantárgyban elért eredménnyel.

A hipotézist tehát bizonyítottnak tekintem, nem függvénszerű, de szignifikáns kapcsolat áll fenn az előtanulmányok eredménye és a tantárgyban elért teljesítmény, valamint a tantárggyal eltöltött idő és a teljesítmény között.

## 2. Hipotézis

*A tantárgy élvezete elsősorban a hallgató tanulási stílusától függ. A rendszerben gondolkodó, tartós koncentrációra képes hallgatók pozitívabban értékelik a módszert.*

A tanulási stílus kérdőív besorolása és a tantárggyal kapcsolatos hallgatói vélemény között szoros a kapcsolat bizonyítására korreláció számítást használtam. A korreláció számításba a tanulási stílus faktorokat és a záró kérdőív tantárggyal kapcsolatos értékelési pontjait vontam be. A 2. mellékletben található korrelációs mátrix alapján a következő kapcsolatok láthatóak:

A hipotézis alapján az auditív befogadó információfeldolgozást hatékonyabban használó, csendes munkaformát - azaz elmélyült önálló munkát – preferáló, értelmes, azaz rendszerszemléletben gondolkodó hallgatók társaikhoz képest jobbra értékelik a tantárgyat. A korrelációs mátrixban zöld jelölést kapott a pozitív kapcsolat, rózsaszínt a negatív, ez alapján könnyen látható a kapcsolat iránya.

Az auditív befogadó sajátosság a legtöbb értékelési pontban pozitív korrelációt mutat, bár közepesnél gyengébbet. Az idő ráfordítás és az oktató érthető, élvezhető magyarázata szempontokban ellentétes a kapcsolat.

Az elmélyült munkaformákat preferáló sajátosság esetén nem igazolható a pozitív kapcsolat, a legtöbb értékelő tényező esetén minimális, de inkább negatív kapcsolat figyelhető meg. A korreláció mátrix alapján az látható, hogy ez az a tanulási stílus sajátosság, ami nem szeret egyéb módszereket alkalmazni, a többi információ befogadási formával negatív korrelációt mutat.

Az értelmes kulcsszóval rövidített, rendszerben gondolkodó sajátosság esetén szinte minden értékelési momentumban pozitív, bár tény, hogy minimális szintű kapcsolatot jelez a számítás. A „várakozásnak megfelelő tartalom”, illetve a „hasznosság” és a „sokat tanultam” kérdéskörök negatív kapcsolata véleményem szerint annak köszönhető, hogy az anyagot az előtanulmányokban is jól rendszerező hallgatónak nem adott annyit ez a tantárgy.

A tényezők közötti kapcsolatok a legtöbb helyen a közepes szint alatt maradnak. Kiemelkedik a közepesnél valamivel erősebb negatív kapcsolat a „mozgásos” feldolgozás preferálása és a „tantárgy tartalmával való elégedettség” között. Az „auditív–aktív”, illetve „vizuális–ábra” információ befogadási formát inkább preferáló hallgatói sajátosság fordított arányú, közepesnél gyengébb kapcsolatot mutat az „előzetes várakozásnak megfelelő tartalommal” kérdés értékelésével. – A tantárgy nem elsősorban csoportos kommunikációra, a mozgásos feladatmegoldásra épít, ezért az ilyen beállítódású hallgatók elvárásának kevésbé felelt meg.

A tananyag mennyiségét elfogadó hallgatók előzetes várakozásának inkább megfelelt a tantárgy és a társas kapcsolatokat preferálók pozitívabbnak értékelték az oktató felkészültségét.

A hipotézis részleges bizonyítást nyert, mert a hipotézisben kiemelt sajátosságok nem mindegyikénél volt a pozitív kapcsolat bizonyítható, de a különböző stílusok eltérő értékelése egyértelműen kimutatható a korrelációs táblából.

### 3. Hipotézis

*Az önálló munka, a hallgatótársakkal való kommunikáció, illetve az oktatói segítség felhasználás túlsúlya a társas környezethez való viszony pszichológiai sajátosságához kötötten válik dominánssá. Szoros a kapcsolat a tanulási stratégia kérdőív és a félévközi munkamódszer súlya között.*

A tényezők közötti kapcsolatot korreláció számítás segítségével vizsgáltam. A 2. mellékletben található korrelációs tábla „Csendes” és „Társas” sorai alapján az önálló munkastílust, csendes környezetben, illetve a csoportos munkát preferáló hallgatók választásait használjuk. A zöld színezése pozitív piros színezése negatív kapcsolatot takar.

A két csoport eszközökhöz való kapcsolatában nincs jelentős különbség, szinte minden érték nullához közelítő, így nem jelez szignifikáns kapcsolatot.

A hallgatótársakkal való konzultációban mutatkozik a legnagyobb (hangsúlyozom ez is minimális mértékű) eltérés a két csoport között, mert a társas kapcsolatot preferálók választása alapján nagyon gyenge pozitív míg a csendes csoportba tartozók válaszai alapján elhanyagolható negatív értéket mutat a korreláció.

Az oktatóval való személyes konzultációt a csendes csoport tagjai kicsit jobban preferálják (minimális pozitív kapcsolat). Itt nagyobb eltérést vártam, mert ők azok, akik nem akarnak, mernek kérdezni az órán a társaik előtt, a társas személyiség jegyek birtokosai bátrabban kérdeznek a többiek előtt.

A gyenge eltérések megállapítása ellenére ezt a hipotézist nem tekintem igazoltnak, nincs szignifikáns eltérés a két csoport választása között.

#### **4. Hipotézis**

*A fejlesztés során kialakított segédanyagok (videó, írásos, képi, linkgyűjtemény) preferálása a vizuális, verbális tanulási jellemzők alapján válik dominánssá a hallgatók között. Tanulási stratégia kérdőív és a félév közbeni tananyag értékelés közötti kapcsolat ez alapján erős.*

Ezen hipotézis bizonyításához a korreláció számítást használtam. A 2. mellékletben található korrelációs mátrix első négy sora alapján az „auditív-aktív”, „auditív-befogadó”, illetve a „vizuális-ábra” és „vizuális-szöveg” adatfeldolgozási típusú hallgatók választásait használjuk. A zöld színezése pozitív piros színezése negatív kapcsolatot takar.

A „vizuális-ábra” és „vizuális-szöveg” sorokban az eszközök értékelése szinte kivétel nélkül gyenge, de pozitív korrelációt mutat. A „vizuális-ábra” jellemzők a help-szöveg hatékonyságával és a hallgatótárs, illetve a konzulens szerepével mozognak ellentétesen.

Az „auditív-aktív” információ befogadást preferáló hallgatók nem találtak számukra pozitív eszközt, kizárólag a korábbi tantárgyi ismeret anyagával van pozitív korreláció. A legtöbb esetben minimálisan negatív kapcsolat van, de a bizonylat, az esemény szöveg és a hallgató társakkal való konzultáció esetén már gyenge negatív fokú kapcsolat mutatható ki.



Az „auditív-befogadók” oktatási eszközökről tett állításai alapján nem tekinthetjük meghatározónak egyik eszközhöz való kapcsolatukat sem, mert minden kapcsolatnál nullához közelítő értékek vannak. A „help-szöveg”, az „esemény-szöveg” és „szabályzat” hatékonyságának megítélésében nullához közelítő, pozitív. A „bizonylat”, „előtanulmány összefoglaló”, „órai magyarázat”, „egyéni konzultáció” vonatkozásában nullához közelítő negatív kapcsolatot mutatnak az eredmények. Érdekes ez az eredmény, mert a tantárgy értékelése kapcsán a 2. hipotézisnél ez a csoport értékelte a tantárgyat leginkább pozitívan. Nem ez volt az előzetes várakozásom, de ezután az eszközök megítélésében pozitívabb képet vártam. A szöveges értékelés alapján sem sikerült erre a helyzetre magyarázatot találnom.

A hipotézist ez alapján bizonyítottnak tekintem, mert bár közepesnél gyengébb, de egyértelműen pozitív kapcsolatot találtunk a vizuális adatfeldolgozási típusú hallgatók és az oktatási eszköz preferálása tényezők között, míg a többi csoport értékelése nem szignifikáns, illetve negatív.

## 5. Hipotézis

*A hallgató kurzusról szóló véleménye és az elért tanulmányi eredménye között szoros a kapcsolat.*

Ennek alátámasztására korreláció vizsgálatot végeztem. A vizsgált tantárgy, a Pénzügyi-számviteli informatika 2., Halvel adatainak korábbi vizsgálatánál grafikonon már láthatuk a tantárgy osztályzatainak átlaga és az adott félévre adott értékelés együtt mozog. A tantárgy „hasznos” és a „tudom miért tanítják” értékelési szempontjai a teljes megfigyelt időszakban azonos irányba és közel azonos nagyságú elmozdulást mutattak évről évre, mint az osztályzatok átlaga. Az ábra alapján, 2015-2018 között az „élveztem az évközi munkát” és „újra felvenném” értékelése is ezzel azonos mintát mutatott. 2019/20-ban azonban az utóbbi kettő az addigi tipikus mintázattól eltérően alakult. A Halvel rendszer anonim, ott nem tudom az egyéni véleményt az elért eredménnyel összekapcsolni, erre a Moodle kérdőívekkel tudtam információt gyűjteni.

A hallgató elért osztályzatát és a tantárgyról a záró kérdőívben adott válaszait vizsgálok korreláció számítás segítségével. Az SPSS futtatás eredményei a 2. mellékletben megtalálhatóak.

A tanulmányi eredmények %-os értékével legnagyobb mértékben a tanuló önértékelés kérdésre adott válaszai mozognak együtt (80,2%,  $p < 0,05$ ). Ezt az adatok áttekintésekor is láttuk, 6 hallgató egy jeggyel jobbra és 3 hallgató egy jeggyel rosszabbra értékeli a saját teljesítményét, mint a kapott osztályzat.

A tanulmányi eredmény és a „feldolgozandó anyag mennyisége elfogadható” válaszok között közepesnél gyengébb pozitív kapcsolat van (0,467,  $p < 0,05$ ).

A szokásos elvárt hibahatáron belül meghatározott korrelációt jelez az SPSS futtatás az tanulásban elért eredmény és az „előre várható időráfordítás” kérdésre adott válaszok között, a hatás gyenge pozitív (0,295,  $p < 0,05$ ).

A tantárgy „hasznos” értékelése és az tantárgyban elért eredmény kapcsolata szintén gyenge pozitív (0,267) és ugyanezt mondhatjuk az „előzetes tananyag várakozásnak megfelelő” kérdés és az eredmény viszonyáról (0,213), viszont mindkettőre igaz, hogy a szokásos 0,05-ös hibahatárnál nagyobb hibát (0,068, illetve 0,071) hozott ki a rendszer, így ezeket a kapcsolatokat fenntartásokkal kell kezelnünk.

A többi értékelési tényező vonatkozásában is jellemzően pozitív kapcsolatot mutat a futtatás, de kis értékkel és nagy hibával, tehát ezeket nem lehet érdemben felhasználni. A futtatás eredménye minden változó esetén kimondja, hogy a függetlenségre vonatkozó null hipotézist el kell vetnünk, tehát kapcsolatot talált a tényezők között.

A hipotézist ez alapján részlegesen igazoltnak tartom, mert bár nem minden értékelési szempont szerint mutatható ki a szignifikáns kapcsolat, de mindenhol van kapcsolat és négy véleményezési válaszcsoport esetén közepesnél gyengébb pozitív kapcsolatot jelez a számításunk.

## 6. Hipotézis

*A hallgató oktatóról szóló véleménye és a bevonódás szintje között szoros a kapcsolat. A félvétközi munkával több időt eltöltő és igényesen dolgozó hallgató az oktatót pozitívabban minősíti.*

A hipotézist korreláció számítással vizsgáltam. A gyakoriság ábrázolásával a hallgató tantárggyal töltött ideje és az „oktató érdekesen, érthetően tartotta az órát” értékelés között erős kapcsolatot találunk, a trendvonal erősen meredek. A korreláció számítás az elfogadható hibatarományon belül marad, így gyenge - közepes pozitív kapcsolatot igazol.

A tantárggyal töltött idő és az oktató felkészültségnek kapcsolatát egy sokkal kevésbé emelkedő trendvonal jelzi, e szerint kisebb a kapcsolat szorossága. A korreláció számítás eredménye itt is megfelel a szignifikancia szintre vonatkozó követelménynek, tehát a számítás megerősíti a gyenge pozitív kapcsolatot. A vizsgálat során használt eszközök dokumentációja a 2. melléklet 14. oldalán követhető

A hipotézist ezek alapján igazoltnak tekintem.

Az oktatás sok hatótényező, személyiségjeggy együtt mozgása eredményeként, illetve ellenhatása ellenére zajlik. A kapcsolatok a vizsgált tényezők között fennállnak, de olyan modellt alkotni, mely magyarázó erővel bír a hallgatói vélemények megformálásakor nem sikerült alkotni, mert kutatásomban a hatótényezőknek és személyiségjegyeknek csak szűk körét sikerült megragadnom.

## 6 ÖSSZEGZÉS

---

*A névtelen tanárokról, a tudomány ismeretlen közkatonaí-  
ről (...) egyetlen tudománytörténész sem állít emlékművet,  
pedig az ő hitük, emberségük, áldozatvállalásuk nélkül a  
tudomány sem haladna így előre. (Simonyi Károly)<sup>44</sup>*

A kutatás a tantárgyi fejlesztések értékelése, a hatékonyság alakulásának vizsgálata cél-  
jából indult. A tananyag fejlesztésén és oktatási módszerek bevezetésén túl a monitorozás  
eszközeinek fejlesztése is célom volt.

Tanárként az elsődleges célom „jobban csinálni a mindennapokban”. Ezzel kapcsolatban  
több fejlesztendő terület mutatkozott meg.

Az oktatásmódszertan eszközeit és céljait előre el kell dönteni, a hallgatók felé jól kell  
kommunikálni.

A Blended learning előzetes tananyag megosztása akkor hatékony, ha a hallgatók érzik a  
szükségességét, mérhetik az elsajátítás szintjét, visszajelzést kapnak erről, illetve közvet-  
len következménye van a nem megfelelő munkájuknak.

A követelmény rendszer sajátosságait pontosan kell vázolni, a hallgatónak kiszámítható-  
nak kell éreznie, fel kell készíteni ezek tartalmi és formai kihívásaira is.

Egyéni konzultációval segíteni kell a kérdések megválaszolását a problémák megoldását,  
sok hallgató bizonytalan és nem mer a közös fórumon, szemináriumon kérdést megfogal-  
mazni, segíteni kell plusz lehetőséggel a készülésüket.

Minden hallgató más. Van, akinek az írásos elméleti anyag elsajátítás, van, akinek a moz-  
gásos aktivitást igénylő feladat az erőssége – nem lehet megelégedni egyféle segédanyag-  
gal, többféle formában is adni kell az ismereteket (jegyzetben, részletes vázlatban, élő  
előadásban, vissza-nézhető videóban, konzultáló felületben) „kiszolgálva” ezzel a hall-  
gatók minél szélesebb körét.

---

<sup>44</sup> "Iszonyú rendet vágtam" - Beszélgetés Simonyi Károllyal 1986  
<https://mek.oszk.hu/03200/03286/html/tudos1/simonyi.html>

Az egyes lépések mikéntje, számszaki eredménye mellett annak célját és követelményeit is hangsúlyozni kell. Fontos, hogy a hallgató tisztában legyen az egyes feladatok céljával, határidejével és bár önálló tanulásszervezést várunk a felnőtt hallgatóktól támogatni kell a mindennapi motivációjukat.

A hallgatói szokásokkal, az eddigi tantárgyakban bevett módszerekkel nehéz szakítani, amennyiben alapvetően eltérő módszertanú tantárgyat tanítunk fokozottan figyelni kell a hallgatói tájékoztatásra.

A gyakorló feladat nem a példa számszaki megoldásának ismertetése, hanem a megoldási módszerek és a lehetséges elágazások közötti tudatos választási lépések sorozata. Ennek önálló elvégzésére kell felkészíteni a hallgatót.

A másik iránya a kutatásomnak a minőségbiztosítási eszközök, hallgatói visszajelzések gyakorlati felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok, fejlesztési irányok kijelölése. A cél, hogy az egyes részterületekre és célkitűzésekre vonatkozó visszajelzést tudunk kapni, illetve adni a résztvevőknek. Az oktatás hatékonyságának megítélését minél sokrétűbb folyamatként tudatosítsuk. A tantárgyi tudás mellett annak alkalmazását segítő készségek, képességek fejlesztése is legyen értékelési kritérium. A képzésben résztvevők számára elengedhetetlen egy jól, rugalmasan kimunkált visszajelző rendszer. Nem lehet az a megoldás, hogy az oktató, kutató kollegák több adatbázis összefésülésével jutnak érdemi eredményekhez. Javaslatom a jelenleg működő Halvel rendszer továbbfejlesztésével kapcsolatosak, de lehet, hogy a rendszer leváltása egy több szempontú visszajelző, elemző programra hatékonyabb megoldás lenne.

Az általános hallgatói visszajelzési szisztéma mellett az egyes tantárgyak sajátosságait figyelembe vevő kérdésekkel is érdemes kiegészíteni az alkalmazott kérdőívet. Az oktatási eszközök és oktatásszervezési módszerek specialitását figyelembe vevő kérdések, kérdéscsoportok kialakítását lehetővé kell tenni

Az anonimitás megtartásával az elért tanulmányi eredmények és a vélemény kapcsolódását feltárhatóvá kellene tenni. (legalább a sikeresen teljesítette nem teljesítette szinten).

Segítené a kutatói értékelést, ha az alkalmazott számítási módszerek, figyelembe vett kiinduló adatkör áttekintésére lehetőséget kapnánk – ebből a hibák is jobban látszanak és az elemzéshez is pontosabban használhatók az adatok.

A komolytalan kitöltés (minden válasz azonos) szűrését biztosítani kell. A kiugró értékek kiszűrésén keresztül hibakeresést is lehetővé kell tenni.

Kutatási célból a nem oktatott tantárgyak eredményeinek felhasználását is lehetővé kell tenni.

Az egyes kurzusok, tantárgyak, intézetek összevetéséhez használt mutatóknak összevethetőnek kell lenni. Például a tantárgyra fordított időt minimum kreditszámhoz kell kötni.

Az adatnyerést és értékelést egyszerűbbé kell tenni, idősorok letöltési lehetősége és elemzési eszközök kínálatán keresztül.

Oktatóként és kutatóként is sokat profitáltam az elvégzett munkából, bízom benne, hogy gondolataimmal az oktatás fejlesztés irányába egy újabb lépést sikerül lépnünk.

## FORRÁSMUNKÁK:

---

Diplomások Pályakövetés - 2017 gyorsjelentés Felvi.hu Diplomás pályakövető rendszer [https://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr/kiadvanyok/dpr\\_gyorsjelent-es-2017](https://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr/kiadvanyok/dpr_gyorsjelent-es-2017). (letöltve: 2019.05.18.)

EFOP-3.4.3-16-2016-00006 – „A Budapesti Corvinus Egyetem intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében” Várható oktatási innovációk megbeszélés anyaga 2017. június 4

OECD 2008-os oktatáskutatói vizsgálat oldala: \*[http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_35564105\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_35564105_1_1_1_1,00.html)

Európa 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája \* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>

A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai gazdasági és szociális bizottságnak és a Régiók bizottságának - Új lendület az európai szakképzési együttműködésnek az „Európa 2020” stratégia támogatására \*<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/ALL/?uri=CELEX:52010DC0296>

Magyarország: Az oktatási rendszer szerkezete és az oktatás irányítása (2020) [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-35\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-35_hu)

[http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=27](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=27) Letöltés: 2013. 08. 26.

[http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session...](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session...) Letöltés: 2013. 08. 26.

<http://www.ofi.hu/tudastar/hatekonysag> Letöltés: 2013. 08. 26.

<http://www.ofi.hu/tudastar/minoseg-eredmenyesseg/4-vitaforum-hatekonysag> Letöltés: 2013. 08. 26.

<http://www.ofi.hu/tudastar/problema-kerdesek-oktatasi-modszerek>

<http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1994/03/01...> Letöltés: 2013. 08. 26.

Minőség és eredményesség a közoktatásban. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, 2015. URL:<https://docplayer.hu/107853800-Minoseg-es-eredmenyesseg-a-kozoktatásban.html> (letöltés 2019.05.17.)

Oktatási adatok 2018/2019 - Központi Statisztikai Hivatal URL:

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1819.pdf> (letöltve 2019.05.15.)

Schooling for Tomorrow, A jövő iskolája OECD projekt, A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban, A magyarországi projekt dokumentumai (2007.) Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai ügyek főosztálya, Budapest

Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD, 2013.

Új lendület az európai szakképzési együttműködésnek az „Európa 2020” stratégia támogatására

[www.oktatás.hu/koznevelés/kompetenciameres](http://www.oktatás.hu/koznevelés/kompetenciameres)

World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum, Geneva,

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Alves, H. – Raposo, M. (2007): *Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education*. Total Quality Management and Business Excellence, Vol. 18., No. 5., p. 571–588.
- Andavölgyi, V. (2018): *Itt dolgozna szívesen egy Z generációs* URL: <https://www.profession.hu/blog/itt-dolgozna-szivesen-egy-z-generacios> (letöltés 2018. 10. 12.)
- Aronica, L. Robinson, K. (2016): *Kreatív iskolák - Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása*. Penguin LCC US, ISBN9789633045510
- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó
- Bábosik I.: (2004): *Neveléstudományok Nevelés az Európai Unióban*. Budapest Osiris Kiadó ISBN: 963-389-655-X
- Balácsi I.– Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. – Vadász Cs. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Ballér, E. és mtsai., (2003). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bander K.-Bazsalya B.-Derényi A. -Hollós S.- Hórich B - Kasza G.-Kiss L.- N. Netz, Pop Marce: *A mozgás tere: A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok* Campus Hungary tanulmánykötet 2014. [https://books.google.hu/books?id=NxJ7BAAQBAJ&pg=PA92&lpg=PA92&dq=magyar+mobil%C3%ADt%C3%A1si+adatok&source=bl&ots=6lWGAIDp6z&sig=ACfU3U2hKk133DLRleWjyEj6dlBxYkf4sA&hl=hu&sa=X&ved=2ahUKEwj0j\\_SigYLqAhXql4sKHVUfAEoQ6AEwCHoECAo-QAQ#v=onepage&q=magyar%20mobil%C3%ADt%C3%A1si%20adatok&f=false](https://books.google.hu/books?id=NxJ7BAAQBAJ&pg=PA92&lpg=PA92&dq=magyar+mobil%C3%ADt%C3%A1si+adatok&source=bl&ots=6lWGAIDp6z&sig=ACfU3U2hKk133DLRleWjyEj6dlBxYkf4sA&hl=hu&sa=X&ved=2ahUKEwj0j_SigYLqAhXql4sKHVUfAEoQ6AEwCHoECAo-QAQ#v=onepage&q=magyar%20mobil%C3%ADt%C3%A1si%20adatok&f=false)
- Bencsik A.–Marosi I.–Döry T. (2012): *Vágyott kultúra és reális értékítélet. Tudásmenedzsment rendszer kiépítésének előfeltétele egy felsőoktatási intézményben*. In: Vezetéstudomány XLIII. évf. 5. szám ISSN 0133-0179 pp. 25–40.
- Benedek A. (2007): *Tanulás és tanítás a digitális korban* <http://www.matud.iif.hu/07sze/09.html>
- Berács J.–Hubert J.–Nagy G. (2009): *A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban, Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára*, Bologna Füzetek pp. 69.
- Bernáth L. - N. Kollár K. - Németh L. (2015): *A tanulási stílus mérése* Iskolaipszichológia füzetek ELTE Eötvös kiadó
- Berner, Hans (2004): *Az oktatás kompetenciái*. Aula Kiadó, Budapest
- Biggs, J. B., Tang, C. (2007): *Teaching for quality learning at university*. In: Open University Press/Mc Graw-Hill Education
- Bodnár, É.(2007) *Az e-tanulótípusok tanulási attitűdje*, Doktori értekezés, PTE.
- Bodnár É. – Csillik O. – Daruka M.– Sass J. (2017): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* BCE Tanárképző és Digitális Tanulás Központ. ISBN 978-963-503-651-6
- Borbása Máté (2007): *A könyvvizsgálat története Magyarországon*. Magyar Könyvvizsgálói Kamara, Budapest.
- Bosker, R. J. (1990): *Theory development in school effectiveness research: in search for stability of effects*. In: P. Van de Eedem, J. Hox, és J. Hauer (szerk.): *Theory and model in multilevel research: convergence or divergence?* SISWO, Amsterdam. 77–98.



- Brown, S. & McIntyre, D., (1993): *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bruns Jr., W. J. (1965): *Business Games in Accounting Instruction*, In: Accounting Review, 40(3), p. 650. URL:<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=4482948&site=eds-live> (Letöltés: 2018. 09. 18.)
- Bryk, A. S. és Raudenbush, S. W. (1992): *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. SAGE, Newbury Park, CA.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. és Robinson, W. (2003): *Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal*. In: Oxford Review of Education, 29/3. 346–62.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. és Robinson, W. (2004): *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. Routledge/Falmer, London.
- Clapham, M. M. (1998): *Structure of figural forms A and B of the Torrance tests of creative thinking*. In: Educational and Psychological Measurement, 58/2. 275–83.
- Cogin J. (2012): *Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications*, In: The International Journal of Human Resource Management, 23:11, pp. 2268–2294.
- Coleman, J. et al. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. és York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office, Washington, DC. <http://dx.doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Cook, S.J., Stokes, A. Parker, R.S., (2015): „A 20-year examination of the perceptions of business school interns: a longitudinal case study.” In: Journal of Education for Business, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832323.2014.988201> (letöltve: 2019. 03. 5.)
- Cooper, H., Robinson, J. C. és Patall, E. A. (2006): *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003*. In: Review of Educational Research, 76/1. 1–62.
- Cork, Ireland. Ollé János - Szivák Judit (2006): *Mód-Szer-Tár. Módszertani tanulások gyakorlati kézikönyve pedagógusoknak* OKKER Kiadó, Budapest
- Costa JR pt, MC crae RR (1980): Influence of extraversion neuroticism on subjective well-being: happy unhappy people J Pers Soc Psychol 38: 668-678 <https://www.researchgate.net/publication/15816781>
- Creemers, B. P. M. (1994): *The effective classroom*. Cassell, London. ISBN: 0304327077
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2009): *Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness*. In: South African Journal of Education, 29/3. 293–315.
- Creemers, B. P. M. és Kyriakides, L. (2010): *Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2010, Denver, Colorado.
- Creemers, B. P. M. és Reezigt, G. J. (1996): *School level conditions affecting the effectiveness of instruction*. In: School Effectiveness and School Improvement, 7/3. 197–228.

- Creemers, B.P.M. és Kyriakides, L. (2008): *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge, London <https://doi.org/10.4324/9780203939185>
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. és Sammons, P. (2010, szerk.): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London, New York. ISBN-13: 978-0415481762
- Cunningham, I. (1999): *The Wisdom of Strategic Learning. The self managed learning solution* (2nd edition). Farnham: Gower Publishing
- Czakó E. – Kazainé Ónodi A. (2017): *Egy oktatás- és oktatásfejlesztési rendszer – avagy minőségmenedzsment egyetemi intézeti keretek között*. In: Magyar Minőség XXVI/11 64 – 69. HU ISSN 1789-5510 (online)
- Csapó B. (1999): *A tudás minősége* Educatio 1999/3 pp:473-487
- Csehné Papp Imola (2007): „*The link between education and the state of the labour market in Hungary*”, Gazdálkodás, english special edition, pp. 157-163
- Csehné Papp Imola (2016): *Elvárások és realitások a munka világában*. In: Taylor 2016/2. pp. 5-11.
- Csehné Papp Imola (2018): *A mentorálás, mint a személyes fejlesztés egyik módja*, In: III. Gazdálkodás és menedzsment Tudományos Konferencia „Verseny-képesség és innováció”, Kecskemét ISBN 978-615-5817-19-9 pp. 379-384.
- Cserné A. G. (2006): *A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából. Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*  
In: Tanulmány kötet 85.o-102.o. ISBN 963 9649 22 8
- Csutorás Gábor Ákos (2018): *A közigazgatási szervek kihívásai az Y generációs munkaerő kezelésben*, In: Taylor 2018/1. szám X. évfolyam 1. szám No. 31.
- Darling-Hammond, L. (2000): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. In: Education Policy Analysis Archives, 8/1. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515> Letöltés: 2013. 08. 26.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. és Kington, A. (2009): *The impact of school leadership on pupil outcomes. DCSF Research Report – RR108*. Department for Children, Schools and Families, London.
- Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung*. Beltz Verlag, Weinheim
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Bergh, H. van den és Rijlaarsdam, G. (2007): *Educational leadership and pupil achievement: the choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research*. In: School Effectiveness and School Improvement, 18/2. 125–45.
- Dean A. – Gibbs P. (2015): *Student satisfaction or happiness? A preliminary rethink of what is important in the student experience*. Quality Assurance in Education Vol.23No.1, pp.5-19
- Edmonds, R. (1979): *Effective schools for the urban poor*. In: Educational Leadership, 37/1. 15–27. <https://pdfs.semanticscholar.org/550b/740eb13c411d36d38f498293472cf64fdcef.pdf> (letöltés 2018.09.05)
- Eric De Corte, (2001): *Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók* Magyar Pedagógia 101. 4.sz. 413-434.

- Fábri Gy. (2016): *Az Egyetem értéke Felsőoktatási rangsorok és az egyetem értéke* Budapest ELTE Eötvös kiadó [www.eltereader.hu/media/2017/04/Az\\_Egyetem\\_Erteke\\_1-4\\_10\\_11.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/04/Az_Egyetem_Erteke_1-4_10_11.pdf) (letöltve 2019.04.15.)
- Falus, I. és mtsai., (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyv Kiadó.
- Fan, X. T. és Chen, M. (2001): *Parental involvement and students academic achievement: a meta-analysis*. In: Educational Psychology Review, 13/1. 1–22.
- Farkas Ferenc–Jarjabka Ákos–Lóránd Balázs–Bálint Brigitta (2013): *Munkahelyi motívációk Magyarországon 2013-ban*. In: Vezetéstudomány XLIV. évf. 10. szám/ISSN 0133-0179 pp. 12–23.
- Fináczy, E., (1901): *Újabb adalékok a szenci kollégium történetéhez*. Magyar Gazdaságtörténeti Szemle, pp. 410-412.
- Fischer A., Halász G. (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. In: Bologna füzetek Tempus Közalapítvány, Budapest. [http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna\\_fuzetek\\_2\\_honlapra\\_hatalyos.pdf](http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf) (Letöltés ideje: 2013. szeptember 27.)
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996): *Monitoring education. Indicators, quality and effectiveness*. Continuum, London.
- Dr Friml, A., (1913): *Az 1777-i Ratio Educationis*. Budapest: Szt István Társulat Nyomdája.
- Fromann, R. (2012): *Gamification – épülőben a Homo ludens társadalma?* URL: <http://jatekoslet.hu/letoltes/publikaciok-gamification.pdf> (Letöltve: 2018.szeptember 23.)
- Furlong, A., Goodwin, J., O'Connor, H., Hadfield, S., Hall, S., Lowden, K., Plugor, R. (2017). *Young people in the labour market: Past, present, future*. Routledge.
- Gáspár, L., (1998): *Neveléstudomány*. Budapest: Okker Kiadó.
- Goldstein, H., Yang, M., Omar, R., Turner, R. és Thompson, S. (2000): *Meta-analysis using multilevel models with an application to the study of class size effects*. In: Journal of the Royal Statistical Society, Series C – Applied Statistics, 49. 399–412.
- González, J. & R. Wagenaar, eds (2008): *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Universidad de Deusto, Bilbao / University of Groningen. 2nd. ed. 2008.
- Griffin P., Care, E., Bui, M., & Zoanetti, N. (2013). *Development of the assessment design and delivery of collaborative problem solving in the assessment and teaching of 1st century skills project*. In E. McKay (Ed.), *Epedagogy in online learning: New developments in web mediated human computer interaction* (pp.55–73). Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-3649-1.ch004
- Gyökös E., Szemerszki M. (2013): *Hol tart ma az oktatás-eredményességi kutatás?* Új pedagógiai szemle Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet folyóirata 2014/1-2.
- Halász, G., (1998): *Az oktatás és az európai integráció*. Budapest: ISM Oktatás, képzés tudomány munkacsoport.
- Halász, G., (2012): *Oktatás az európai unióban*. Budapest: Új mandátum Könyvkiadó <https://docplayer.hu/36815956-Oktatas-az-europai-unioban.html>
- Hanushek, E. A. és Lockheed, M. E. (1994): *Concepts of educational efficiency and effectiveness*. In: Human Resources Development and Operations Policy Working Papers

- Harvey, L. (1995): *Student satisfaction*. The New Review of Academic Librarianship, Vol. 1., p. 161–173.
- Hauser, A. (1968): *A művészet és az irodalom társadalomtörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hawkins, M. (2013): *Leadership: Competencies That Enable Results* In: Brown Books Publishing Group, United States. M Hawkins - US: Brown Books Publishing, 2013 - alpinelink.com (letöltve 2019.04.10.) 978-1-61254-098-6
- Henczi L.– Zöllei K. (2007): *Kompetenciamenedzsment Budapest*, Perfekt Zrt ISBN: 9789633947104
- Hermann Zoltán (2005): *A közoktatás hatékonysága: fogalmi bevezetés és példák*. In: Minőség – eredményesség – hatékonyság. Konferenciakötet. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hill, N. (1996): *Handbook of Costumer Satisfaction Measurement*, Hampshire: Gower Publishing
- Hom, W. (2002): *Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Service*. In Journal Insight Into Student Services, September, [http://www.ijournal.us/issue\\_02/ij\\_issue02\\_WillardHom\\_01.htm](http://www.ijournal.us/issue_02/ij_issue02_WillardHom_01.htm)
- Jákó Zs. - Radu M. (1987): *A latin írás története* Budapest, Európa kiadó <http://mek.niif.hu/03200/03226/html/jako16.htm> ISBN 963 07 4067 2
- Jakó, Z. & Manolescu, R., (2001): *A latin írás története. Íráshasználat, írásoktatás, írástudás a középkorban fejezet*. [Online]
- Jármai E. M. (2018): *Menedzserszerep kihívások a felsőoktatásban az oktatói munka (de)motiváló tényezői*. In: Taylor 2018/1 ISSN 2064-4361
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. és Michelson, S. (1972): *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books, New York.
- Jeynes, W. H. (2007): *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement – a meta-analysis*. In: Urban Education, 42/1. 82–110.
- Katonáné Dr Kovács J. (2017): *A személyes tanulási szerződés alkalmazása az egyetemi oktatásban – esettanulmány*. In: Taylor 2017/1. No. 27. ISSN 2064-4361
- Katryn A. Riley - Desmond L. Nutall (és társaik) (1994): *Measuring Quality Education Indicators. United Kingdom and International Perspectives*. The Falmer Press
- Kazainé Ónodi A. (2018): *Hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők vizsgálata regressziós modell segítségével*, In: III. Gazdálkodás és menedzsment Tudományos Konferencia, Kecskemét ISBN 978-615-5817-19-9 pp 391–395.
- Kennedy, D. (2007): *Writing learning outcomes – A practical guide*. University College
- Kertesi G. (2008): *A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága*. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest.
- Kim, K. H. (2006): *Can we trust creativity tests? A review of the Torrance tests of creative thinking (TTCT)*. In: Creativity Research Journal. 18/1. 3–14.
- Kiss Zs. – Máté D. (2016): *Frissdiplomások foglalkoztathatósága vállalati szemszögből, avagy mit preferálnak a munkaadók?* In: Taylor 2016/2 ISSN 2064-4361

- Kiss Zs. (2014): *Job search time: the indicator of employability*. In: Quest Journals, Journal of Research in Business and Management, II. évfolyam 4. szám pp. 1-9
- Knuver, A. W. M. és Brandsma, H. P. (1993): *Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research*. In: School Effectiveness and School Improvement, 13. 187–200.
- Kovátsné Németh, M., (1995): *Hazai iskolarendszerek a XX. században*. In: Oktatási rendszerek. Sopron: NyME.
- Kotler, Ph. (1998): *Marketing Menedzsment*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Kőmíves P.M. – Vörös P. – Dajnoki K. (2014): A felsőoktatás nemzetköziesítése: megoldás a hallgatói létszám csökkentésére? Humán Innovációs Szemle 2014/1-2. pp 34-40. <http://humanexchange.hu/tudas-tar/2015-05/human-innovacios-szemle-v1-2/>
- Kulcsár Zs. (2009): *Hálózati tanulás Oktatás - Informatika* ELTE PPK ISSN 2061-1870
- Kyriakides, L. (2005): *Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation*. In: School Effectiveness and School Improvement, 16/2. 103–52.
- Kyriakides, L. (2007): *Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice*. In: T. Townsend (szerk.): International handbook of school effectiveness and improvement. Springer, Dordrecht. 41–56.
- Kyriakides, L. és Creemers, B. P. M. (2008): *Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model*. In: School Effectiveness and School Improvement, 19/2. 183–205.
- Kyriakides, L. és Creemers, B. P. M. (2009): *Explaining stability and changes in schools: a follow-up study testing the validity of the dynamic model*. Paper presented at the EARLI conference. Amsterdam.
- Kyriakides, L. és Tsangaridou, N. (2008): *Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher effectiveness in physical education*. In: British Educational Research Journal, 34/6. 807–83.
- Kyriakides, L., Antoniou, P. és Maltezou E. (2009): *Investigating the short- and long-term effects of secondary schools upon academic success and development*. Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, USA.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. és Antoniou, P. (2009): *Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development*. In: Teaching and Teacher Education, 25/1. 12–23.
- Lannert Judit (2004): *Hatékonyág, eredményesség és méltányosság*. In: Új Pedagógiai Szemle, 12.
- Lannert Judit (2006): *Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai*. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Az eredményes iskola. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Levine, D. U. és Lezotte, L. W. (1990): *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. National Centre for Effective Schools Research and Development, Madison, Ksala WI.

- Lukács I. - Derényi A. (2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához* Oktatási Hivatal, Budapest
- Lukács L. - Török M. (2019): *A Magyar könyvvizsgálat történetének mérföldköveti a középkortól napjainkig*. Polgári Szemle, 15. évf. 4–6. szám, 2019, 212–223., DOI: 10.24307/psz.2019.1214
- Luyten, H., Visscher, A. és Witziers, B. (2005): *School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development*. In: School Effectiveness and School Improvement, 16/3. 249–279.
- Madaus, G., Airasian, P. és Kellaghan, T. (1980): *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. McGraw-Hill, New York.
- Makó Á. (2015). "A szakképzett pályakezdekők munkaerőpiaci helyzete és elhelyezkedési esélyei." In: Közgazdasági Szemle, vol. 62, no. 5, pp. 502-510.
- Mann, M., 1987. *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Marsh, H. W. (2007): *Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years*. In: Journal of Educational Psychology, 99/4. 775–790.
- Marsh, H. W., Wen, Z. és Hau, K. T. (2006): *Structural equation models of latent interaction and quadratic effects*. In: G. R. Hancock és R. O. Mueller (szerk.): Structural equation modelling: a second course. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 225–265.
- Meier, J.–Crocker, M. (2010): *Generation Y in the Workforce: Managerial Challenges*. In: The Journal of Human Resource and Adult Learning, Vol. 6, pp. 68–78. [www.hraljournal.com/Page/8%20Justin%20Meier.pdf](http://www.hraljournal.com/Page/8%20Justin%20Meier.pdf) (letöltés 2019. 02.23.) ISSN 1817-2105
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. és Malin, A. (2008): *Preschool influences on mathematics achievement*. In: Science, 321. 1161–1162.
- Mendenhall, Mark E.; Osland, Joyce S.; Bird, Alan; Oddou, Gary R.; Maznevski, Martha L.; Stevens, Michael J.; Stahl, Günter K. (2013): *Global Leadership: Research, Practise, and Development*. Routledge, Abingdon. ISBN 9781138292444
- Meyer, A., 1959. *The Development of Education in the Twentieth Century*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mihalik, I., Szögi, L. & Zsidi, V., 2004. *A Collegium Oeconomicumtól a Budapesti Corvinus Egyetemig*. Budapest: BCE Lvt.
- Mikáczó, A., Varga, E. (2015): *Minőségi felsőoktatás vs. minőségi diploma, avagy a humántőkébe való képzési befektetés hasznosulása munkaerő-piaci aspektusból*. In: Studia Mundi–Economica, vol. 2, no. 3, pp. 44-53.
- Molnár É. (2013); *Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége* In Tanulmányok a neveléstudomány köréből MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság pp 29-54
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. és Ecob, R. (1988): *School matters: the junior years*. Open Books, Somerset.

- Muijs, D., Campbell, R. J., Kyriakides, L. és Robinson, W. (2005): *Making the case for differentiated teacher effectiveness: an overview of research in four key areas*. In: School Effectiveness and School Improvement, 16/1. 51–70.
- Munkácsi A.– Kazainé Ónodi A. (2018): *A csoportmunka szerepe a logisztikus hallgatók oktatásában*, In: III. Gazdálkodás és menedzsment Tudományos Konferencia „Verseny-képesség és innováció”, Kecskemét ISBN 978-615-5817-19-9 pp 385 - 391
- Myers K. K.–Sadaghiani K. (2010): *Millennials in the Workplace: A Communication Perspective on Millennials' Organizational Relationships and Performance*. In: Journal of Business and Psychology Volume 25. pp. 225–238.
- Nagy, J., 2000. *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy M. (ed) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest, Okker kiadó
- Nicholson K. (2011): *Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature*. URL: [/ccl.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf](http://ccl.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf) (Letöltés: 2017. 08.06.)
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2000): *Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes*. In: School Effectiveness and School Improvement, 11/2. 65–196.
- Opdenakker, M. C. és Van Damme, J. (2006): *Differences between secondary schools: a study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools*. In: School Effectiveness and School Improvement, 17/1. 87–117
- Powell, Walter, W., (1990): *Neither market nor hierarchy*. In: Research in Organisational Behaviour, 12.p. 295–336.
- Pukánszky, B. & Németh, A., (1996): *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J. és Onghena, P. (2004): *Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education*. In: School Effectiveness and School Improvement, 15/3-4. 281–311.
- Pusztai G. (2015): *Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban –az állami és a felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai*. In: Pusztai G. és Morvai L. [szerk], *Pálya –modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad-Budapest, Partium-PPS –ÚMK. 195-206.
- Reeves, T.C.,& Oh, E. J. (2007). *Generation differences and educational technology research*. In J.M. Spector, M.D.Merrill, J.J.G. van Merriënboer, & M.Driscoll.(Eds Handbookof.) research on educational communications and technology (pp.295-303). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reynolds, D. (2006): *World class schools: some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP)*. In: Educational Research and Evaluation, 12/6. 535–60.
- Reynolds, D. (2010): *Failure free education? The past, present and future of school effectiveness and school improvement*. Routledge, London.

- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. és Van Damme, J. (2011): *Educational effectiveness research (EER): a state of the art review*. In: Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus. [http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session) (letöltés 2019.04.10.) <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. és Townsend, T. (2000): *An introduction to school effectiveness Research*. In: C. Teddlie és D. Reynolds (szerk.): *International handbook of school effectiveness research*. Falmer, London, New York. 3–25.
- Roeders, P. (1998): *A hatékony tanulás titka*. Budapest, Calibra Kiadó,
- Roga R., Lapina I., Mürsepp P. (2015): *Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution, Procedia - In: Social and Behavioral Sciences* 213 pp. 925–930. <https://cyberleninka.org/article/n/883751> (letöltés 2018.09.12) ISSN 1877-0428 (online)
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. és Smith, A. (1979): *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Sainty, J. C. (1983): *Officers of the Exchequer*. List and Index Society, Special Series 18, 135–139.
- Sammons, P. (2007): *School effectiveness and equity: making connections, a review of school effectiveness and improvement research and its implications for practitioners and policy makers*. Report commissioned by CfBT, London.
- Sammons, P. és Bakkum, L. (2011): *Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature*. In: Profesorado, 3/15. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf> (Letöltés: 2013. 08. 26.)
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. és Barreau, S. (2008): *'Children's cognitive attainment and progress in english primary schools during key stage 2: investigating the potential continuing influences of pre-school education*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 10. Jahrg., Special Issue (Sonderheft) 11/2008, 179–198.
- Sammons, P., Hillman, J. és Mortimore, P. (1995): *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Office for Standards in Education and Institute of Education, London. [www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf) (letöltés 2019.04.05) ISSN 1989-639X (online)
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. és Thomas, S. (1994): *Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE Performance*. In: School Effectiveness and School Improvement, 6/4, 285–307.
- Sammons, P., Thomas, S. és Mortimore, P. (1997): *Forging links: effective schools and effective departments*. Paul Chapman, London.
- Sandoval-Hernandez, A. (2008): *School effectiveness research: a review of criticisms and some proposals to address them*. In: Educate, Special Issue, March, 31–44.
- Santiago P, Tremblay K, Basri E, Arnal E, (2008): *Felsőoktatás a tudástársadalomért Az OECD Tematikus Áttekintése a Felsőoktatásról Összefoglaló jelentés* [https://www.felvi.hu/felsooktatasihely/avir/kiadvanyok/felsookta\\_a\\_tudastarsadalomert](https://www.felvi.hu/felsooktatasihely/avir/kiadvanyok/felsookta_a_tudastarsadalomert)
- Saunders, L. (1999): *A brief history of educational „value added”: how did we get to where we are?* In: School Effectiveness and School Improvement, 10/2, 233–256.



- Saxena, P.–Jain, R. (2012): *Managing Career Aspirations of Generation Y at Work Place*. In: International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering, Volume 2. pp. 114–118.
- Scharpf, Fritz, W., (1996): *Negative and Positive Integration in the Political Economy of European Welfare States*. New Delhi.: London–Thousand Oaks.
- Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: Research, theory and practice*. Cassell, London.
- Scheerens, J. (2005): *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.
- Scheerens, J. és Bosker, R. J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon, Oxford.
- Scheerens, J., Bosker, R. J. és Creemers, B. P. M. (2000): *Time for self-criticism: on the reliability of school effectiveness research*. In: School Effectiveness and School Improvement, 12/1, 131–157.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M. és Doornekamp, G. (2005): *Positioning and validating the supervision framework*. University of Twente, Department of Educational Organisation and Management.
- Seidel, T. és Shavelson, R. J. (2007): *Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results*. In: Review of Educational Research, 77/4. 454–99.
- Senechal, M. és Young, L. (2008): *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: a meta analytic review*. In: Review of Educational Research, 78/4. 880–907.
- Setényi J. (1999): *Vevőközpontú iskola*. In: Educatio, 3.
- Siklósi Á.-Sisa K. (2017): *Innováció és fenntarthatóság a hazai számviteli felsőoktatásban*. In: Controller Info 5 pp. 42-50.
- Silins, N. és Mulford, B. (2002): Leadership and school results. In: K. Leithwood és P. Hallinger (szerk.): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Kluwer Academic Publishers, Norwell, MA. 561–612.
- Sisa K. – Siklósi Á. – Harsányi G. – Veress A. (2020): *A számviteli képzés helye és szerepe a felsőoktatás stratégiai célkitűzései mentén* Vezetéstudomány /Budapest Management Review LI. ÉVF. 2020. 02. SZÁM/ ISSN 0133-0179 DOI: 10.14267/VEZTUD.2020.02.03
- Slee, R. és Weiner, G. (2001): *Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling*. In: School Effectiveness and School Improvement, 12/1. 83–98.
- Slee, R., Weiner, G. és Tomlinson, S. (szerk.) (1998): *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Falmer, London.
- Soutar Geoffrey. N.–Turner, Julia. P. (2002). *Student preferences for university: a con-joint analysis*. In: The International Journal of Educational Management, 16(1), pp. 40–45.
- Spencer, L.M. – Spencer, Jr. Phd Signe M. (1993): *Competence at work Models for superior performance*, Wiley, New York ISBN: 978-0-471-54809-6

- Spielhagen, R. F. (2006): *Closing the achievement gap in math: the long-term effects of eighth-grade algebra*. In: Journal of Advanced Academics, 18/1. 34–59.
- Steiner, R., (1992): *Szabad iskolák és a társadalmi Hármás Tagozódás*. Budapest: Jás-  
pis.
- Stewart J. S.–Oliver E. G.–Cravens K. S.–Oishi S. (2017): *Managing milleniars. Embracing generational differences*. Business Horizons Volume 60. pp. 45–54.
- Stringfield, S. C. és Slavin, R. E. (1992): *A hierarchical longitudinal model for elementary school effects*. In: Creemers, B. P. M. és Reezigt, G. J. (szerk.): Evaluation of educational effectiveness. ICO, Groningen. 35–69.
- Sujansky, J. G.–Ferri-Red, J. (2009): *Keeping the Millennials. Why companies are losing billions in turnover to this generation and what to do about it*. John Wiley & Sons Inc., Hoboken NJ. 240 p. J Sujansky, J Ferri-Reed - 2009 - books.google.com (letöltve 2019.04.12.) ISBN 978-0-470-43851-0
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. és Taggart, B. (2010): *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge/Taylor & Francis, Abingdon.
- Szögi, L., 1995. *A közgazdasági képzés Magyarországon a Keleti Kereskedelmi Akadémia alapításáig*. Budapest, BKE, pp. 5-47.
- Szretykó Gy. (2012): *Az Y generáció, a munkáltató vonzónak tétele a munkaerőpiacon és a HR stratégia*. In: Humánpolitikai Szemle, 2012. július–augusztus Komplex Kiadó. pp. 3–12.
- Tari A. (2010): *Y generáció klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa kiadó
- Tari A. (2011): *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest, Tercium Kiadó ISBN: 9789639633926
- Teddlie, C. (2010): *The legacy of the school effectiveness research tradition*. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. és Hopkins, D. (szerk.): The second international handbook of educational change. Springer, Dordrecht.
- Teddlie, C. és Reynolds, D. (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer, London.
- Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., Muijs, D. és Fen, Y. (2006): *The International System for Teacher Observation and Feedback: evolution of an international study of teacher effectiveness constructs*. In: Educational Research and Evaluation, 12/6. 561–82.
- Tolbize, A. (2008): *Generational differences in the workplace*. Research and Training Center on Community Living University of Minnesota. 21 p.  
[https://rtc.umn.edu/docs/2\\_18\\_Gen\\_diff\\_workplace.pdf](https://rtc.umn.edu/docs/2_18_Gen_diff_workplace.pdf) (letöltve 2019.01.12.)
- Tomka, B (2009): *Európa társadalomtörténete a 20. században* Osiris kiadó. ISBN 978 963 276 012 4, [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_europa\\_tarsadalomtortenete](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_europa_tarsadalomtortenete)
- Townsend, T. (1994): *Goals for effective schools: the view from the field*. In: School Effectiveness and School Improvement, 5/2. 127–148.
- Townsend, T. (2001): *Satan or saviour? An analysis of two decades of school effectiveness research*. In: School Effectiveness and School Improvement, 12/1. 115–129.
- Townsend, T. (2007, szerk.): *International handbook of school effectiveness and school Improvement*. Springer, New York. ISBN 978-1-4020-5747-2

- Trupp, M. (2001): *Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda*. In: School Effectiveness and School Improvement, 12/1. 7–40.
- Tulgan, B. (2009): *Not everyone gets a trophy. How to manage Generation Y*. Jossey-Bass AWiley Imprint, San Francisco 5 p. ISBN 9780470256268
- Van de Gaer, E., De Fraine, B., Van Damme, J., De Munter, A. és Onghena, P. (2009): *School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary school*. In: School Effectiveness and School Improvement, 20, 235–253.
- Van Der Heijden, Hans (2017): *The value of games in the introductory accounting course: some preliminary evidence*. Submission for EAA 2017.
- Van der Werf, M. (2006): *General and differential effects of constructivist teaching*. Lecture presented at ICSEI 2006 conference. Fort Lauderdale, FL.
- Verbruggen, M., 1998. *Európa az iskolában - az iskola Európában: European Community Educational Law. A Short Overview*. In: Jan de Groof (ed.): Subsidiary and Education. Aspects of Community Law.. Budapest: Magenta Kft.
- Verók A. – Vincze B. (2011): *A projektmódszer elmélete és gyakorlata* Eszterházi Károly Főiskola Eger [https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/.../41\\_projektmunka.pdf](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/.../41_projektmunka.pdf)
- Vofkori László (2003): *Tudásmenedzsment és tehetséggondozás a középiskolában* rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2003/tavasz/9.pdf
- Wals, K (1994): *Quality, Surveillance and Performance Measurement*. In: K.A. Riley and D.L.Nuttal (eds) Measuring Quality London Washington
- Wilger A (1997): *Quality Assurance in Higher Education* In: A Literature Review URL: [http://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/6-03b\\_qualityassurance.pdf](http://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/6-03b_qualityassurance.pdf) (Letöltés: 2017. 08.06.)
- Winne, P. H. és Perry, N. E. (2000): *Measuring self-regulated learning*. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego, 532–567.
- Yusoff M. (2015): *Dimensions driving business student satisfaction in higher education*. In: Quality Assurance in Education Vol.23No.1, pp.86-104
- Zeichner, K. & Liston, D. P., (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwan: Lawrence Erlbaum.
- Zrinszky, L., (2002): *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

## A KUTATÁS TÁRGYKÖRÉBEN ZAJLOTT PUBLIKÁCIÓK:

---

dr. Mikáczó Éva - Tarpatáki Nóra – Filyó Janka – László Norbert: *Hallgatók vélekedése a vírushelyzet alatti tanulásról*. BCE Számviteli oktatási konferencia (előadás – lektorált kiadvány várható megjelenése 2020 december. oldalszám 10 oldal)

dr. Mikáczó Éva (2020): *Pénzügyi-számviteli informatika 2. tantárgy fejlesztési tapasztalatai* BCE Számviteli oktatási konferencia (előadás – lektorált kiadvány várható megjelenése 2020 december. tervezett oldalszám 10 oldal)

dr. Mikáczó Éva (2019): *A felsőfokú közgazdasági oktatás területén zajló fejlesztések prioritásai és az eredményesség mérése* Pécsi Pénzügyi Napok előadás és konferencia kötet 62-74 oldal. ISBN 978-963-429-456-6

dr. Mikáczó Éva – Tarpatáki Eleonóra (2019): *Módszertani megújulás IV*. Bosnyák János emlékkonferencia. előadás

dr. Mikáczó Éva (2019): *Számviteli tantárgyak oktatás módszertani fejlesztése a Budapesti Corvinus Egyetemen III*. Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia kiadvány p.:445-452. ISBN 978-615-517-16-8

dr. Mikáczó Éva (2015): *Módszertani füzet a gazdaságtan alapjai tantárgyhoz* Az új Széchenyi terv támogatásával megvalósuló TAMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 számú projekt

dr. Mikáczó Éva (2015): *Helyzetkép a felsőfokú közgazdászképzésről* Magyar Tudomány Hete Konferencia BCE 2015. november 23. (előadás)

## 1. MELLÉKLET: KÉRDŐÍVEK:

---

### A Hallgató véleményezési rendszer (Halvel) kérdései 2018/19-ben:

A hallgató hozzáállásáról:

- A félév során hány előadáson vettél részt?
- A félév során hány szemináriumon, gyakorlaton vettél részt?
- Átlagosan heti hány órát fordítottál készülésre, házi feladatok megoldására?
- Mennyit készültél a vizsgákra?
- Mennyi egyéb időt szántál a tantárgyra?

A tantárgyról:

- A szemináriumokon igyekeztem aktívan részt venni, az oktatóval együttműködni, a kapott feladatokat minél jobban elvégezni.
- Tisztában vagyok azzal, hogy miért tanítják ezt a tantárgyat.
- A tantárgy keretében hasznos dolgokkal foglalkozunk.
- A tantárgy és a kapcsolódó évközi feladatok (ha voltak) élvezetesek voltak számomra.
- A tananyag mennyiségében és tartalmában megtanulható volt.
- Ha ismét újrakezdeném e szakot, és választhatnék a tantárgyak közül, ezt a tantárgyat szívesen felvenném.
- A tanáraim hasonlóképpen vélekednek teljesítményemről, mint én magam

Az oktatóról:

- Az oktató felkészülten tartotta az órát
- Számomra élvezhetően és érthetően adta elő az órákat az oktató.
- Ajánlanám, vagy felvenném az oktató más kurzusait is.
- Összességében a tantárgy keretében sokat tanultam az oktatómtól.

## **Előtanulmányok kérdőív (saját összeállítás)**

A kérdőív kitöltése önkéntes. Célja azon tantárgyak eredményével és önértékelésével kapcsolatos adatok gyűjtése, amelyekre a tantárgyunk támaszkodik.

A kérdőív adatait oktatásfejlesztési célokra és tudományos kutatáshoz fogjuk felhasználni, szigorúan név nélkül. Az azonosító csak arra szolgál, hogy össze tudjuk kapcsolni a félév során kitöltésre kerülő további kérdőívek adataival.

Milyen osztályzatot kapott Informatika I. tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyenek ítéli a tudását az Informatika I. tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyen osztályzatot kapott Számvitel alapjai tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyenek ítéli a tudását a Számvitel alapjai tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyen osztályzatot kapott Vezetői számvitel tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyenek ítéli a tudását a Vezetői számvitel tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyen osztályzatot kapott Pénzügyi számvitel I. tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyen osztályzatot kapott Pénzügyi számvitel II. tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyenek ítéli a tudását Pénzügyi számvitelből?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyen osztályzatot kapott Pénzügyi-számviteli informatika I. tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyenek ítéli a tudását Pénzügyi-számviteli informatika I. tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyen osztályzatot kapott Adózási ismeretek tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

Milyenek ítéli a tudását Adózási ismeretek tantárgyból?

1 - nem tanulta; 2 - elégséges; 3 - közepes; 4 - jó; 5 - jeles;

**Tanulási stílus kérdőív (Szitó Imre kérdőívének átdolgozott változata)**

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád és azt a számot írd be a kipontozott helyre! Itt nincsenek helyes vagy helytelen válaszok. Csak a saját véleményed fontos.

**1 = Egyáltalán nem jellemző rám.**

**2 = Nem jellemző rám.**

**3 = Nem tudom eldönteni, igen is, nem is. (ritkán használd!)**

**4 = Jellemző rám.**

**5 = Nagyon jellemző rám.**

1	Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem.
2	Könnyebben meg tudok tanulni egy új dolgot, ha megmutatják, mint ha szóban elmondják.
3	Jól tudok füzetből tanulni.
4	Látnom kell a megtanulandó szöveget ahhoz, hogy megjegyezzem.
5	Könnyebben megértem a tanár magyarázatát, ha egy ábrával vagy táblázattal szemlélteti.
6	Tudni szoktam, hogy mi a logikája az alfejezetek sorrendjének a tananyagban.
7	Gyakran előfordul, hogy megtalálom egy feladat megoldását, de nem tudom elmondani, hogyan jutottam a megoldásra.
8	Tanulás közben szeretek járkálni.
9	Élvezem, ha egy tanár olyan kérdéseket tesz fel, amin gondolkodni kell.
10	Szeretem, ha párban kapjuk a feladatokat az órán.
11	Jobban szeretem az olyan feladatokat, ahol mozdulatokat kell megtanulnom.
12	Ha látom a megtanulandó szöveget, könnyebben megjegyzem.
13	Könnyebben tanulok meg egy bekezdést a tankönyvből, ha átlátom, hogyan kapcsolódik az előző és a következő bekezdéshez.
14	A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, inkább tankönyvből tanulok.
15	Könnyebben megy a tanulás, ha közben mozoghatok.
16	Inkább egyedül szeretek dolgozni.
17	Szeretek problémákon gondolkodni.
18	Jobban szeretek táncolni, mint tanulni.
19	Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat, amikor magyaráz.
20	Gyakran úgy tanulom meg a dolgokat, hogy a tanár magyarázatát jegyzem meg.
21	Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom.
22	Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök.
23	Jobban szeretem a tanár magyarázatát meghallgatni, mint ha a könyvből kellene megtanulni az anyagot.

24	Teljes csendben tudok csak tanulni.
25	Ha vannak ábrák, rajzok a könyvben, könnyebb a tanulás.
26	Könnyen jegyzek meg mozdulatokat.
27	Jól tudok úgy tanulni, ha csak némán olvasva átveszem a leckét.
28	Azt jegyzem meg könnyen, amit a tanár elmond.
29	A csoportmunka nekem segít, hogy jobban menjen a tanulás.
30	Szeretem aláhúzni vagy színessel kiemelni a lényegét a szövegben
31	Gyakran előfordul, hogy megtalálom a matematika példa megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz.
32	Könnyebben tanulok egy szöveget, ha olvasom, mint ha hallgatom.
33	Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, mint egyedül.
34	Fontos számomra, hogy megértsem a tanulnivaló tágabb összefüggéseit.
35	Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem.
36	Általában átlátom a tananyag logikai felépítését.
37	Akkor tanulom meg könnyen a dolgokat, ha bemutatják, hogyan kell csinálni.
38	Szeretem hangosan átismételni a tanulnivaló főbb pontjait.
39	Jobban tudok tanulni, ha csend van körülöttem.
40	Jobban szeretem az olyan feladatokat, amin gondolkodni kell, mint azokat, ahol a tanultakat kell alkalmazni.
41	Könnyebben tanulok meg valamit, ha hangosan mondom, mint ha csak magamban olvasom.
42	Sokszor eszembe jut, hogy mi lehet a válasz a tanár kérdésére, de nem tudom megindokolni, miért az a jó válasz.
43	Dolgozatírásnál sokszor tudom, hogy a válasz a tankönyvben a lapon hol helyezkedik el.
44	Egyedül szeretek tanulni.
45	Könnyebben megtanulom a logikus dolgokat.
46	Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió, tv vagy a zene.
47	Jobban megértem a tankönyvben lévő szöveget, ha ábra is van hozzá.
48	Dolgozatírásnál vagy felelésnél szinte látom azt az oldalt, ahol az anyag a tankönyvben vagy füzetben van.
49	Amikor egy matematikapéldát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem.
50	Szeretem, ha a tankönyvben az ábrák, táblázatok színesek.
51	Szívesebben tanulok hosszabb anyagrészeket, ahol látom az összefüggéseket, mint különálló leckeiket.
52	Felelésnél gyakran szó szerint emlékszem a könyv vagy füzet szövegére.
53	Ha tanulok valamit, szeretem tovább gondolni azt
54	Szeretek jegyzetelni.
55	Szeretek úgy tanulni, hogy rajzot, ábrát készítek közben.
56	Nem zavar tanulás közben, ha a háttérben megy a tv vagy szól a zene.
57	Szeretek másokkal csapatban dolgozni.



**Tanulási stílus kérdőív értékelése:**

**Az 57 kérdést 9 faktorban - a skálái ez alapján:**

- „**Auditív-aktív**”: 22 27 (fordított) 38 41 4 állítás
- „**Auditív-befogadó**”: 14 (fordított) 20 23 28 4 állítás
- „**Vizuális-ábra**”: 2 5 19 25 37 47 50 55 8 állítás
- „**Vizuális-szöveg**”: 3 4 12 30 32 43 48 52 54 9 állítás
- „**Mozgás**”: 8 11 15 18 21 26 6 állítás
- „**Csend**”: 1 (fordított) 24 35 39 46 (fordított) 56 (fordított) 6 állítás
- „**Társas**”: 10 16 (fordított) 29 33 44 (fordított) 57 6 állítás
- „**Értelmes**”: 6 9 13 17 34 36 40 45 51 53 10 állítás
- „**Intuitív**”: 7 31 42 49 (fordított) 4 állítás

**Kérdőív: Heti anyag feldolgozás (Saját összeállítás)**

Minden héten az azon a héten végzett munka alapján kértém kitölteni az alábbi kérdőívet!

**Milyen mértékig találta hasznosnak a feladatmegoldáshoz kapcsolódó eszközök közül?**

**Az Esemény szöveget?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**A Bizonylatokat?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**Az e-heti help-szöveget?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**A témához kapcsolódó előtanulmány összefoglalót?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**A korábbi tantárgyak anyagainak áttekintését?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**A témához kapcsolódó szabályzatokat, alapidokumentumokat (Moodle fő blokk)?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**Az órán elhangzott magyarázatokat?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**A hallgatótársaival való konzultációt?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**Az oktatóval való egyedi (órai vagy azon kívüli) konzultációt?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**A hatályos jogszabályok áttekintését?**

1 - nem használtam 2 - nem igazán hasznos 3 - mérsékelten hasznos 4 - hasznos 5 – meghatározó hasznosságú

**Mennyi időt töltött ezen a héten az esettanulmány megoldással?**

1 - ezen a héten nem dolgoztam az esettanulmányon

2 - lényegében csak a szeminárium idejét

3 - szeminárium + 10 és 30 perc közötti otthoni

4 - szeminárium + 30 és 60 perc között otthoni

5 - szeminárium + 60 és 120 perc között otthoni

5 - szeminárium + 120 percnél több otthoni

Mi okozott gondot a heti munkában, milyen javaslata van a fejlesztésre vonatkozóan?

## **Záró kérdőív – kompetenciák: (Saját összeállítás)**

Tisztelt Hallgatók!

Köszönettel tartozom az egész féléves - kérdőív kitöltésben - végzett munkájukért!

A válaszaikkal segítik, hogy jobbra tegyük az oktatást. Volt, amit már folyamatosan korrigálni tudtunk és lesz, amit csak a következő évfolyam számára tudunk átalakítani.

Jelentős segítséget nyújtanak személy szerint nekem, hogy a PhD dolgozatom empirikus kutatási részét az önök válaszaira építhessem. A félév során több konferencián hasznosítottam már válaszaikat (szigorúan név nélkül).

Kérem amennyiben idejük engedi, így a félév lezárását követően válaszoljanak még néhány kérdésemre. (Ezért már nem tudok plusz pontokat ajánlani, csak megköszönni tudom.)

A kérdések egy része a teljes kurzus értékelésével kapcsolatos (1-10. kérdés).

A másik része a teljes képzési folyamatuk kimeneti kompetenciáit igyekszik feltérképezni (11-29. kérdés).

A kérdőív kitöltése kb. 10 percüket veszi igénybe.

Közreműködésüket előre is köszönöm!

Mikáczó Éva

### **Előzetes várakozásaimnak megfelelő volt a tantárgy tartalma.**

**Értékelje a kijelentést az 1 (egyáltalán nem értek egyet) - 5 (teljes mértékig egyetértek) skálán!**

Előzetes várakozásaimnál több időt töltöttem a tantárggyal.

A tananyag mennyiségében és tartalmában feldolgozható volt számomra.

A tantárgy és az évközi feladatok érdekesek voltak számomra.

Az oktató felkészülten tartotta az órát.

Az oktató számomra érthetően, élvezhetően vezette az órákat.

A tantárgy keretében hasznos dolgokkal foglalkoztunk.

A tantárgy keretében sokat tanultam, tapasztaltam.

A saját teljesítményemet .. -re értékelem.

A következő évfolyamnak szívből ajánlom ezt a tantárgyat.

**Mennyire érzi magát felkészültnek a következő kompetenciák vonatkozásában?**

**Értékelje a 1 (egyáltalán nem vagyok felkészült) - 5 (teljesen felkészült vagyok) skálán!**

Elméleti ismeretek szintje

Komplex összefüggések ismerte, rendszerben gondolkodás

Módszertani ismeretek (eszközök, programok)

Munkahelyi elvárások ismerete

Probléma megoldási készség (kreativitás)

Döntési képesség, határozottság

Precíz, pontos munkavégzés

Kitartó munkavégzés, terhelhető

Hatékony, jól szervezett, intenzív munkavégzés

Utasítások megértése, követése

Önálló munkavégzés, felelősségvállalás

Együttműködés - hallgatótárssal, kollégával

Külső motiváció - siker

Külső motiváció - kudarc kerülés

Belső motiváltság

Alkalmazkodó képesség, nyitottság, rugalmasság

**Mennyire érzi magára jellemzőnek?**

Önfejlesztés igénye

Megbízhatóság (határidő, feladatvégzés)

Szervezési készség

## **Online számvitel tanulási kérdőív – Számvitel alapjai – levizsgázott hallgatók**

Kedves Hallgatónk! Tanszékünkön kutatás folyik a Számvitel alapjai tantárgy keretében különböző tanulási/tanítási módszertanok hatékonyságáról. Kérjük segítse munkánkat pár kérdés megválaszolásával!

**Az ön neme**

- Férfi
- Nő

**Milyen asszociációi vannak a vezetői számvitel tárggyal kapcsolatban? (így félév végén)**

- funkcionális
- informatív
- áttekinthető
- számolás
- adatfeldolgozás
- vezetői döntések
- egyéb:

**Kérjük a következő kérdéseket a március 15-ét követő távoktatás keretében folytatott számvitel tanulmányaira vonatkoztatva válaszolja meg:**

**Kérjük jelölje be, hogy az alábbi online módszertanok közül melyik milyen mértékben segítette a tanulási folyamatát? (1-semennyire/nem használta, 5. sokat segített)**

- Videó előadás,
- Előadásanyag ppt-ben,
- Számszaki kidolgozások pdf-ben,
- Számszaki kidolgozások hang-alámondásos ppt-ben,
- Egyéb gyakorló feladatok a példatárban - sarokszámmal ellenőrizhető,
- Heti konzultációs lehetőség a Teams platformon a szeminárium vezetőjével,
- Kahoot tesztek az előadás időszámban,

- Moodle tesztek év közben,
- Beadandó házi feladatok

**Mennyire volt várakozásának megfelelő a tapasztalt online tanulási lehetőség?**

**Mennyire valószínű, hogy eddigi tapasztalatai alapján a későbbiekben szeretne majd számvittel foglalkozni tanulmányai/munkája során?**

**Változott-e a tanulási stílusa március 15-e után?**

- Igen
- Nem
- Részben
- Egyéb:

**Kérjük egy pár szóval jellemezze, hogy milyen előnyöket tapasztalt az online tanulással kapcsolatban?**

**Kérjük egy pár szóval jellemezze, hogy milyen hátrányokat tapasztalt az online tanulással kapcsolatban?**

**A hagyományos oktatásban mit fogadna szívesen ezekből a módszerekből?**

**Kérjük ossza meg velünk építő javaslatait, ötleteit, észrevételeit a vezetői számvitel tantárgy online módon történt oktatásával kapcsolatban!**

Köszönjük, hogy időt szánt a válaszadásra és ezzel segítette munkánkat!

[https://docs.google.com/forms/d/1WMqbBIhEP9sx8MK4M7sTCSHUwbeVQnu-fMd\\_YfiRyaE0/edit](https://docs.google.com/forms/d/1WMqbBIhEP9sx8MK4M7sTCSHUwbeVQnu-fMd_YfiRyaE0/edit)

### **Online számvitel tanulási kérdőív – Vezetői számvitelből levizsgázott hallgatók**

Kedves Hallgatónk! Tanszékünkön kutatás folyik a Vezetői számvitel tantárgy keretében különböző tanulási/tanítási módszertanok hatékonyságáról. Kérjük segítse munkánkat pár kérdés megválaszolásával! \*Kötelező

#### **Az ön neme \***

- Férfi
- Nő

#### **Milyen képzésen tanul? \***

- Nappali képzés Budapest (minden szak)
- Nappali képzés Székesfehérvár (minden szak)
- Levelező képzés PSZ szak
- Levelező képzés GM szak
- Levelező képzés EE/KM szak
- MOJ esti képzés
- MOJ levelező képzés

#### **Milyen asszociációi vannak a vezetői számvitel tárggyal kapcsolatban? (így félév végén) \***

- funkcionális
- informatív
- áttekinthető
- számolós
- adatfeldolgozás
- vezetői döntések
- egyéb:

**Kérjük a következő kérdéseket a március 15-ét követő távoktatás keretében folytatott számvitel tanulmányaira vonatkoztatva válaszolja meg:**

**Kérjük jelölje be, hogy az alábbi online módszertanok közül melyik milyen mértékben segítette a tanulási folyamatát? (1-semennyire/nem használta, 5. sokat segített)**

Jegyzet \*

Előadásanyag pdf-ben \*

Számszaki kidolgozások pdf-ben \*

Számszaki kidolgozások hang-alámondásos ppt-ben \*





## 2. MELLÉKLET: STATISZTIKAI ADATOK, ELEMZÉSI EREDMÉNYEK

### Halvel Pszi2 tantárgy 2018/19-évi értékelés - részlet

A szemináriumokon igyekeztem aktívan részt venni, az oktatóval együttműködni, a kapott feladatokat minél jobban elvégezni.

	Értékelő válaszok száma	Nem válaszolt	Nem tudja	1	2	3	4	5	Átlag	Szórás
Dr. Polyák Imre	24	0	1	0	0	1	1	22	4,88	0,44
Dr. Mikáczó Éva Ilona	44	0	0	3	0	0	5	36	4,61	1,03
Oktatók értékelése összességében	68	0	1	3	0	1	6	58	4,71	0,88
<b>Összehasonlító adatok</b>										
Tanszéki tárgyak átlaga	2791	129	76	115	130	410	750	1386	4,13	1,09
Kari tárgyak átlaga	19239	1325	890	618	738	2339	4739	10805	4,27	1,03
Egyetemi tárgyak átlaga	63952	4628	2977	2650	3093	8799	16247	33163	4,16	1,09

Tisztaban vagyok azzal, hogy miért tanítják ezt a tantárgyat

	Értékelő válaszok száma	Nem válaszolt	Nem tudja	1	2	3	4	5	Átlag	Szórás
Dr. Polyák Imre	24	0	1	0	1	3	0	20	4,63	0,86
Dr. Mikáczó Éva Ilona	44	0	0	3	1	1	5	34	4,50	1,12
Oktatók értékelése összességében	68	0	1	3	2	4	5	54	4,54	1,04
<b>Összehasonlító adatok</b>										
Tanszéki tárgyak átlaga	2875	87	34	31	68	207	453	2116	4,58	0,81
Kari tárgyak átlaga	20721	426	307	579	740	1814	4113	13475	4,41	0,98
Egyetemi tárgyak átlaga	67613	1361	1040	2342	2839	6944	14459	41029	4,32	1,04

A tárgy keretében hasznos dolgokkal foglalkozunk.

	Értékelő válaszok száma	Nem válaszolt	Nem tudja	1	2	3	4	5	Átlag	Szórás
Dr. Polyák Imre	24	0	1	0	1	3	5	15	4,42	0,86
Dr. Mikáczó Éva Ilona	44	0	0	3	1	2	9	29	4,36	1,13
Oktatók értékelése összességében	68	0	1	3	2	5	14	44	4,38	1,05
<b>Összehasonlító adatok</b>										
Tanszéki tárgyak átlaga	2868	86	42	50	100	307	730	1681	4,36	0,93
Kari tárgyak átlaga	20705	436	313	657	1023	2654	5276	11095	4,21	1,05
Egyetemi tárgyak átlaga	67505	1402	1107	2616	4003	9914	17726	33246	4,11	1,10

A tárgy és a kapcsolódó évközi feladatok (ha voltak) élvezetesebbek voltak számomra.

	Értékelő válaszok száma	Nem válaszolt	Nem tudja	1	2	3	4	5	Átlag	Szórás
Dr. Polyák Imre	24	0	1	3	1	4	6	10	3,79	1,35
Dr. Mikáczó Éva Ilona	44	0	0	5	3	8	6	22	3,84	1,40
Oktatók értékelése összességében	68	0	1	8	4	12	12	32	3,82	1,39
<b>Összehasonlító adatok</b>										
Tanszéki tárgyak átlaga	2815	118	63	195	286	686	747	901	3,67	1,22
Kari tárgyak átlaga	20073	755	626	1286	1807	3900	5257	7823	3,82	1,22
Egyetemi tárgyak átlaga	65052	2668	2294	5074	6761	13174	16430	23613	3,72	1,27

A tananyag mennyiségében és tartalmában megtanulható volt.

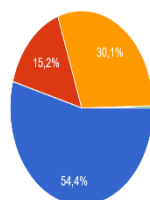
	Értékelő válaszok száma	Nem válaszolt	Nem tudja	1	2	3	4	5	Átlag	Szórás
Dr. Polyák Imre	23	1	1	1	0	5	5	12	4,17	1,05
Dr. Mikáczó Éva Ilona	44	0	0	3	1	5	9	26	4,23	1,17
Oktatók értékelése összességében	67	1	1	4	1	10	14	38	4,21	1,14
<b>Összehasonlító adatok</b>										

A Vezetői számvitel tantárgy távoktatásával kapcsolatos Google Űrlap kiemelt grafikonjai:

[https://docs.google.com/forms/d/1WMqbBIhEP9sx8MK4M7sTCSHUwbeVQnu-fMd\\_YfiRyaE0/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1WMqbBIhEP9sx8MK4M7sTCSHUwbeVQnu-fMd_YfiRyaE0/edit#responses)

Változott-e a tanulási stílusa március 15-e után?

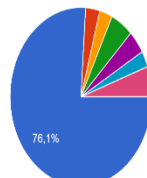
309 válasz



Igen  
Nem  
Részben  
A Vezetői Számvitel előadások az oktatók érdeklődése, unottsága és lekezelősége miatt nem csak élvezhetőek voltak, de értelmesnek is. Az online tanulási rendszerben legalább ez megszűnt

Milyen képzésen tanult?

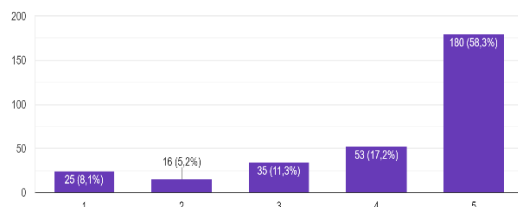
309 válasz



Nappali képzés Budapest (minden szak)  
Nappali képzés Székesfehérvár (minden szak)  
Levelező képzés PSZ szak  
Levelező képzés GM szak  
Levelező képzés EE/KM szak  
MOJ esti képzés  
MOJ levelező képzés

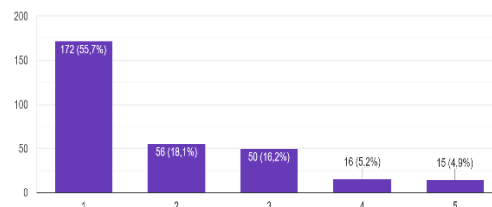
Számszaki kidolgozások hangalámondásos ppt-ben

309 válasz



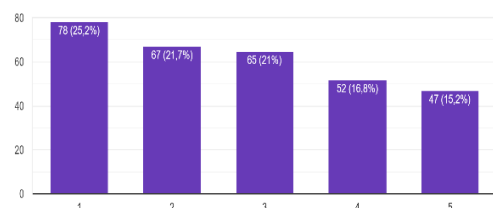
Heti konzultációs lehetőség a Moodle vagy Teams platformon a szeminárium vezetőjével

309 válasz



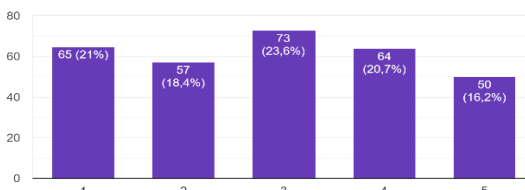
Jegyzet

309 válasz



Számszaki kidolgozások pdf-ben

309 válasz



### Oktatási anyag minősítés képzésenként – Saját szerkesztés

	szak választások száma	Jegyzet	Előadás-pdf	Kidolgozás pdf	Hangos feladat ppt	Feladat + sarokszám	Heti konzultáció
Teljes	309	2,75	2,68	2,93	4,12	2,89	1,85
Nappali	245	2,71	2,63	2,89	4,14	2,80	1,79
Esti-levelező	64	2,92	2,88	3,05	4,06	3,25	2,09
Nappali képzés Budapest	235	2,72	2,59	2,90	4,14	2,78	1,74
Nappali képzés Székesfehérvár	10	2,30	3,60	2,80	4,20	3,20	3,10
MOJ levelező képzés	17	3,41	3,18	3,00	4,06	3,71	2,53
MOJ esti képzés	9	2,78	3,33	3,67	4,22	3,89	1,89
Levelező képz. EE/KM szak	13	2,46	2,08	2,77	3,38	2,46	1,77
Levelező képzés GM szak	16	2,81	3,19	2,63	4,06	2,75	1,88
Levelező képzés PSZ szak	9	3,00	2,44	3,67	4,89	3,78	2,33

**A Vezetői számvitel tantárgy távoktatásával kapcsolatos Google Űrlap alapján László Norbert: Tanszéki minőségbiztosítási munkához készített összefoglalójából:**

**A válaszok eltérése képzésenként:**

Segítség	<i>Nappali</i>	<i>Lev.</i>	<i>Össz.</i>	<i>Eltérés (L-N)</i>
Számszaki kidolgozások hang-alámondásos ppt.	4,14	4,05	4,12	-0,09
Számszaki kidolgozások pdf-ben	2,89	3,02	2,92	0,12
Egyéb gyakorló feladatok -sarokszámmal	2,80	3,24	2,89	0,44
Jegyzet	2,71	2,90	2,75	0,20
Előadásanyag pdf-ben	2,63	2,86	2,68	0,22
Heti konzultációs lehetőség a Moodle vagy Teams platformon a szeminárium vezetőjével	1,79	2,06	1,85	0,27

	<b>Nappali</b>		<b>Levelező</b>			<b>MOJ</b>	
	<i>Bp.</i>	<i>Szfv.</i>	<i>EE+KM</i>	<i>GM</i>	<i>PSZ</i>	<i>esti</i>	<i>lev.</i>
Számszaki kidolgozások hang-alámondásos ppt-ben	0,02	0,08	-0,74	-0,06	0,75	0,10	-0,06
Számszaki kidolgozások pdf-ben	-0,02	-0,12	-0,15	-0,29	0,58	0,75	0,08
Egyéb gyakorló feladatok a pt-ban - sarokszámmal ell.	-0,11	0,31	-0,43	-0,14	0,86	1,00	0,82
Jegyzet	-0,02	-0,45	-0,29	0,07	0,13	0,03	0,67
Előadásanyag pdf-ben	-0,09	0,92	-0,60	0,51	-0,43	0,65	0,50
Heti konzultációs lehetőség a Moodle vagy Teams platformon	-0,11	1,25	-0,08	0,03	0,28	0,04	0,68

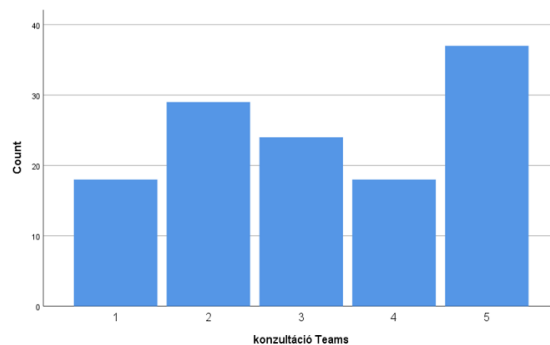
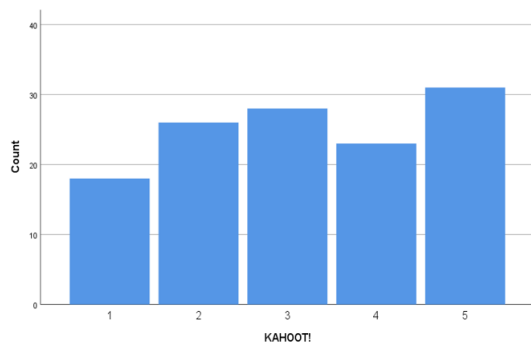
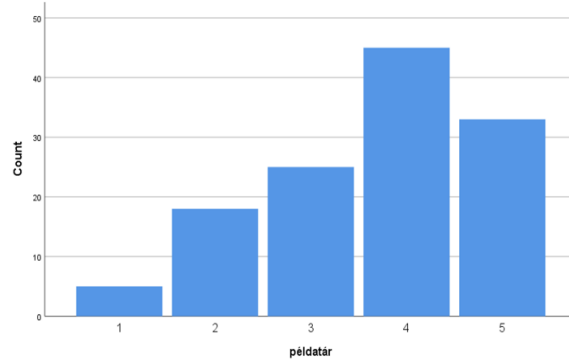
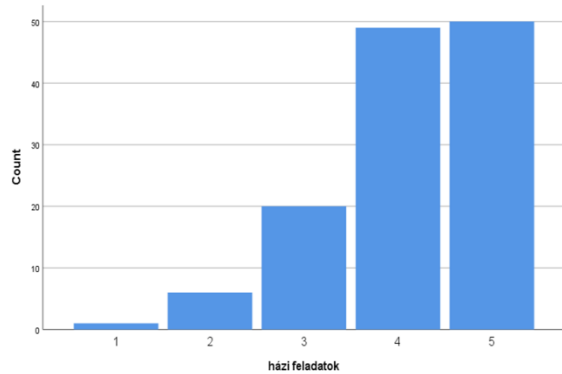
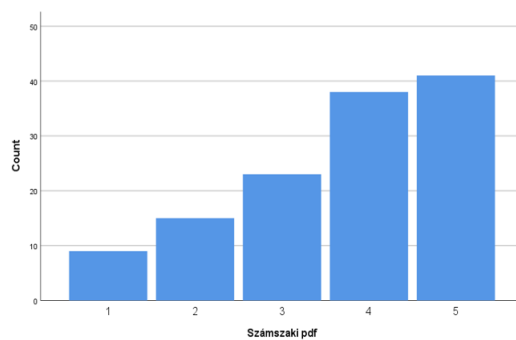
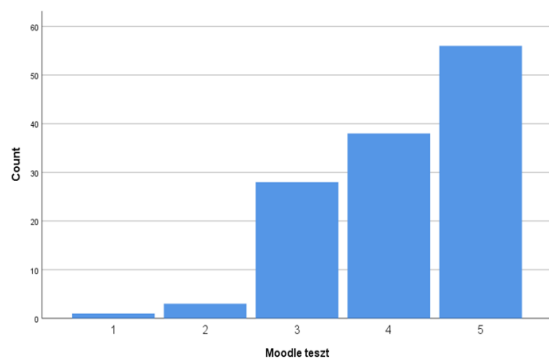
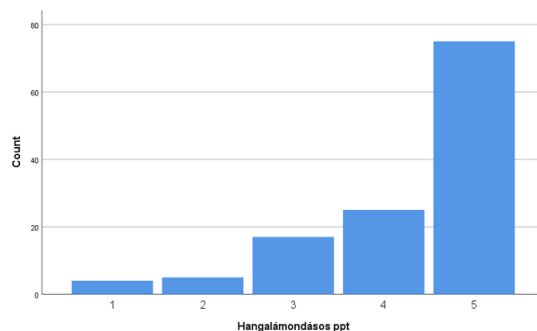
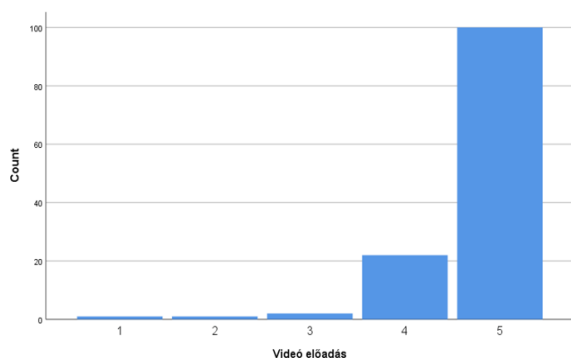
**A távoktatás előnyei (szöveges megfogalmazás kulcsszavai):**

	Nappali	Levelező	Végösszeg
saját időbeosztás	46%	47%	47%
visszanézés	33%	31%	33%
saját tempó	27%	29%	27%
bárhol (idő/ktg. csökk.)	13%	10%	12%
semmi	4%	10%	6%
videó	6%	5%	6%
open-book	2%	0%	2%
próbateszt	1%	3%	1%
több anyag	0%	2%	0%

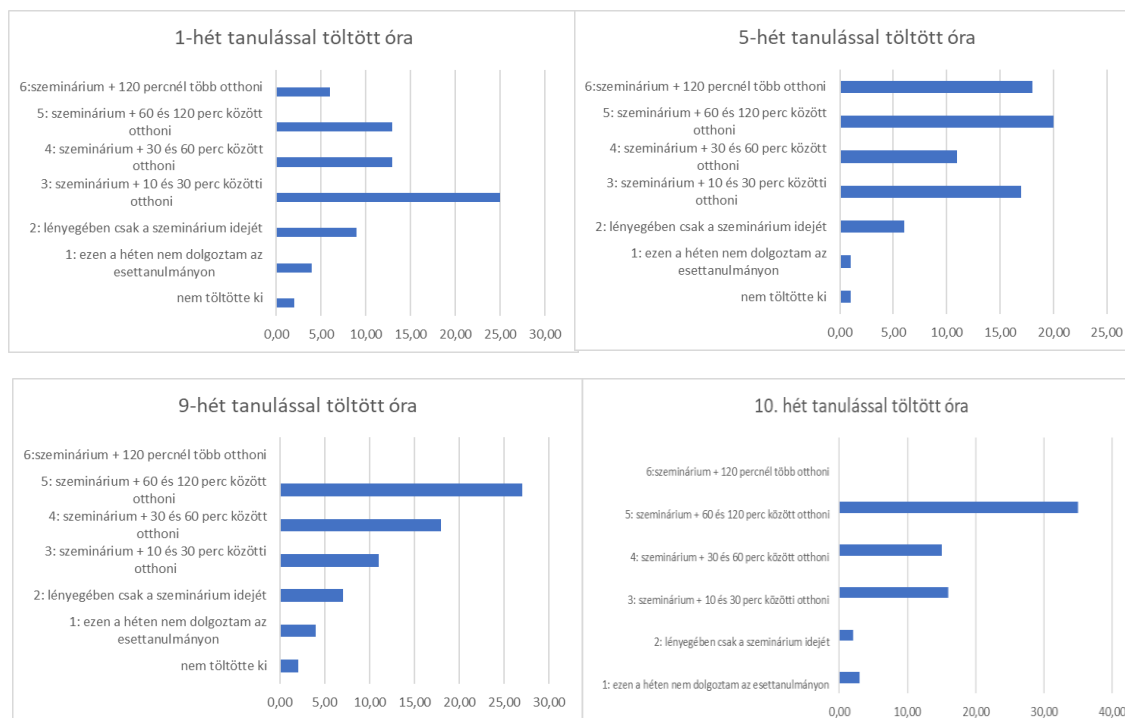
**A távoktatás hátrányai (szöveges megfogalmazás kulcsszavai):**

	Nappali	Levelező	Végösszeg
kontakt	44%	42%	43%
vizsga	15%	21%	16%
előadás	17%	7%	15%
motiváció	16%	5%	13%
önállóság	12%	14%	12%
folyamatosság	13%	4%	11%
nehezebb	4%	9%	5%
semmi	3%	12%	5%
videó	2%	0%	1%
visszacsatolás	0%	2%	0%

**Számvitel alapjai tantárgy távoktatásával kapcsolatos Google Űrlap alapján Tarpataki Eleonóra Tanszéki minőségbiztosítási munkához készített összefoglalójából:**



## Psz2- Moodle kérdőív alapján:



**Adatok az 1. hipotézis igazolásához: A gyakorlati feldolgozásra épülő, rendszerező tantárgyban való sikeresség az előtanulmányokban szerzett tudás mértékétől és a vele töltött időtől függ.**

### Bayesian Correlation

Posterior Distribution Characterization for Pairwise Correlations<sup>a</sup>

			pontok teljesítmény %	hallgatók.Idő	össz. előtanulmány
pontok teljesítmény %	Posterior	Mode		,579	,519
		Mean		,569	,508
		Variance		,004	,005
	95% Credible Interval	Lower Bound		,445	,368
		Upper Bound		,685	,645
	N		121	118	107
hallgatók.Idő	Posterior	Mode	,579		,325
		Mean	,569		,316
		Variance	,004		,008
	95% Credible Interval	Lower Bound	,445		,144
		Upper Bound	,685		,485
	N		118	118	104
össz.előtanulmány	Posterior	Mode	,519	,325	
		Mean	,508	,316	
		Variance	,005	,008	
	95% Credible Interval	Lower Bound	,368	,144	
		Upper Bound	,645	,485	
	N		107	104	108

a. The analyses assume reference priors ( $c = 0$ ).

20220713

**hallgatók.Idő \* pontok teljesítmény %****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4659,927 <sup>a</sup>	3312	,000
Likelihood Ratio	755,567	3312	1,000
Linear-by-Linear Association	39,394	1	,000
N of Valid Cases	118		

a. 3431 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

**Symmetric Measures**

	Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	,488	,057	8,504
	Spearman Correlation	,630	,068	8,731
Interval by Interval	Pearson's R	,580	,087	7,674
N of Valid Cases	118			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

**össz.előtanulmány \* pontok teljesítmény %****Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2858,400 <sup>a</sup>	1890	,000
Likelihood Ratio	629,448	1890	1,000
Linear-by-Linear Association	28,703	1	,000
N of Valid Cases	107		

a. 1984 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

**Symmetric Measures**

	Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	,498	,058	8,865
	Spearman Correlation	,640	,071	8,525
Interval by Interval	Pearson's R	,520	,064	6,244
N of Valid Cases	107			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



## Adatok az 2. hipotézis igazolásához: A tanulási stílus és a tantárgy értékelése közötti kapcsolat - korreláció

		Correlation between Vectors of Values																		
		Auditív - aktív	Auditív-befogadó	Vizuális-ábra	Vizuális-szöveg	Mozgás	Csend	Társas	Értelmes	Intuitív	Előzetes várakozásaimnak megfelelő volt a tantárgy tartalma.	Előzetes várakozásaimnál több időt töltöttem a tantárggyal.	A tananyag mennyiségében és tartalmában feldolgozható volt számomra.	A tantárgy és az évközi feladatok érdekesebbek voltak számomra.	Az oktató felkészülten tartotta az órát.	Az oktató számomra érthetően, élvezhetően vezette az órákat.	A tantárgy keretében hasznos dolgokkal foglalkoztunk.	A tantárgy keretében sokat tanultam, tapasztaltam.	A saját teljesítményemet ...-re értékelem.	A következő évfolyamnak szívből ajánlom ezt a tantárgyat.
Auditív - aktív		-0,362	0,566	0,263	0,641	0,249	0,084	0,155	0,075	-0,472	0,245	-0,092	-0,123	0,177	0,074	-0,232	-0,101	0,322	-0,090	
Auditív-befogadó	-0,362		-0,083	-0,121	-0,442	-0,334	0,161	-0,181	0,055	0,373	-0,275	0,341	0,321	0,124	-0,040	0,235	0,270	0,069	0,153	
Vizuális-ábra	0,566	-0,083		0,511	0,701	0,276	0,076	0,324	-0,008	-0,440	-0,148	0,087	0,072	0,122	-0,188	-0,196	-0,101	0,183	-0,149	
Vizuális-szöveg	0,263	-0,121	0,511		0,448	0,005	0,019	0,265	0,105	-0,295	-0,040	-0,080	-0,091	-0,016	-0,115	-0,250	-0,273	0,057	-0,118	
Mozgás	0,641	-0,442	0,701	0,448		0,287	0,066	0,382	-0,063	-0,518	0,161	-0,098	-0,131	-0,020	-0,139	-0,286	-0,341	0,165	-0,138	
Csend	0,249	-0,334	0,276	0,005	0,287		-0,072	0,201	0,112	-0,084	0,160	-0,090	-0,090	0,146	-0,001	-0,226	-0,104	0,169	-0,216	
Társas	0,084	0,161	0,076	0,019	0,066	-0,072		-0,089	-0,223	-0,149	-0,026	-0,015	0,044	0,466	0,293	0,349	0,354	-0,126	0,368	
Értelmes	0,155	-0,181	0,324	0,265	0,382	0,201	-0,089		0,065	-0,162	0,030	0,097	0,074	0,052	0,114	-0,138	-0,180	0,222	0,090	
Intuitív	0,075	0,055	-0,008	0,105	-0,063	0,112	-0,223	0,065		0,341	0,026	-0,232	-0,108	0,310	0,238	-0,186	0,141	-0,073	0,203	
Záró.z-01	-0,472	0,373	-0,440	-0,295	-0,518	-0,084	-0,149	-0,162	0,341		-0,177	0,433	0,338	0,213	0,325	0,362	0,214	0,244	0,399	
Záró.z-02	0,245	-0,275	-0,148	-0,040	0,161	0,160	-0,026	0,030	0,026	-0,177		-0,063	0,089	-0,156	0,231	0,070	0,120	0,119	0,028	
Záró.z-03	-0,092	0,341	0,087	-0,080	-0,098	-0,090	-0,015	0,097	-0,232	0,433	-0,063		0,710	0,322	0,474	0,569	0,261	0,629	0,479	
Záró.z-04	-0,123	0,321	0,072	-0,091	-0,131	-0,090	0,044	0,074	-0,108	0,338	0,089	0,710		0,462	0,501	0,749	0,625	0,430	0,676	
Záró.z-05	0,177	0,124	0,122	-0,016	-0,020	0,146	0,466	0,052	0,310	0,213	-0,156	0,322	0,462		0,724	0,541	0,670	0,322	0,785	
Záró.z-06	0,074	-0,040	-0,188	-0,115	-0,139	-0,001	0,293	0,114	0,238	0,325	0,231	0,474	0,501	0,724		0,713	0,658	0,412	0,822	
Záró.z-07	-0,232	0,235	-0,196	-0,250	-0,286	-0,226	0,349	-0,138	-0,186	0,362	0,070	0,569	0,749	0,541	0,713		0,790	0,344	0,810	
Záró.z-08	-0,101	0,270	-0,101	-0,273	-0,341	-0,104	0,354	-0,180	0,141	0,214	0,120	0,261	0,625	0,670	0,658	0,790		0,252	0,729	
Záró.z-09	0,322	0,069	0,183	0,057	0,165	0,169	-0,126	0,222	-0,073	0,244	0,119	0,629	0,430	0,322	0,412	0,344	0,252		0,350	
Záró.z-10	-0,090	0,153	-0,149	-0,118	-0,138	-0,216	0,368	0,090	0,203	0,399	0,028	0,479	0,676	0,785	0,822	0,810	0,729	0,350		

## Adatok a 3. 4. hipotézis igazolásához: tanulási stílus és preferált segédanyagok közötti kapcsolat - korreláció

	Correlation between Vectors of Values																		
	Auditív-aktív	Auditív-befogadó	Vizuális-ábra	Vizuális-szöveg	Mozgás	Csend	Társas	Értelmes	Intuitív	Bizonylat	Help	Előtanulmány	Korábbi tantárgy	Esemény szöveg	Szabályzatok	Órai magyarázat	Hallgatótárs	Oktatói konzultáció	Jogszabály
Auditív-aktív		0,16	0,266	0,029	0,303	0,271	-0,024	0,143	0,316	-0,336	-0,224	-0,012	0,016	-0,341	-0,085	-0,289	-0,354	-0,174	-0,046
Auditív - befogadó	0,16		0,237	-0,096	-0,06	-0,097	0,101	0,104	0,085	-0,054	0,083	-0,031	0,07	0,078	0,15	-0,029	0,019	-0,129	0,06
Vizuális- ábra	0,266	0,237		0,479	0,342	0,1	0,209	0,334	0,233	0,024	-0,107	0,22	0,239	0,035	0,197	0,08	-0,03	0,108	0,174
Vizuális - szöveg	0,029	-0,096	0,479		0,032	0,027	0,175	0,03	0,29	0,146	0,153	0,374	0,361	0,24	0,239	0,148	0,06	0,188	0,212
Mozgás	0,303	-0,06	0,342	0,032		0,181	0,196	0,192	0,18	-0,373	-0,321	0,022	-0,031	-0,274	-0,169	-0,074	-0,097	-0,073	-0,026
Csend	0,271	-0,097	0,1	0,027	0,181		0,106	-0,058	0,198	-0,051	0,005	0,069	0,063	0,005	0	0,046	-0,048	0,152	0,065
Társas	-0,024	0,101	0,209	0,175	0,196	0,106		-0,194	0,118	0,123	-0,012	0,221	0,06	0,107	0,107	0,104	0,14	0,129	0,195
Értelmes	0,143	0,104	0,334	0,03	0,192	-0,058	-0,194		-0,022	-0,138	-0,278	0,018	-0,185	-0,181	0	-0,114	-0,268	-0,087	-0,083
Intuitív	0,316	0,085	0,233	0,29	0,18	0,198	0,118	-0,022		0,089	-0,016	0,344	0,298	0,163	0,304	0,019	-0,1	0,117	0,273
Bizonylat	-0,336	-0,054	0,024	0,146	-0,373	-0,051	0,123	-0,138	0,089		0,426	0,145	0,196	0,73	0,293	0,642	0,46	0,436	0,158
Help	-0,224	0,083	-0,107	0,153	-0,321	0,005	-0,012	-0,278	-0,016	0,426		0,247	0,367	0,48	0,302	0,562	0,355	0,365	0,244
Előtanulmány	-0,012	-0,031	0,22	0,374	0,022	0,069	0,221	0,018	0,344	0,145	0,247		0,818	0,321	0,731	0,197	0,064	0,276	0,767
Korábbi tantárgy	0,016	0,07	0,239	0,361	-0,031	0,063	0,06	-0,185	0,298	0,196	0,367	0,818		0,397	0,688	0,318	0,168	0,319	0,749
Esemény szöveg	-0,341	0,078	0,035	0,24	-0,274	0,005	0,107	-0,181	0,163	0,73	0,48	0,321	0,397		0,425	0,619	0,467	0,399	0,328
Szabályzatok	-0,085	0,15	0,197	0,239	-0,169	0	0,107	0	0,304	0,293	0,302	0,731	0,688	0,425		0,303	0,153	0,332	0,778
Órai magyarázat	-0,289	-0,029	0,08	0,148	-0,074	0,046	0,104	-0,114	0,019	0,642	0,562	0,197	0,318	0,619	0,303		0,579	0,638	0,292
Hallgatótárs	-0,354	0,019	-0,03	0,06	-0,097	-0,048	0,14	-0,268	-0,1	0,46	0,355	0,064	0,168	0,467	0,153	0,579		0,541	0,186
Oktatói konzultáció	-0,174	-0,129	0,108	0,188	-0,073	0,152	0,129	-0,087	0,117	0,436	0,365	0,276	0,319	0,399	0,332	0,638	0,541		0,434
Jogszabály	-0,046	0,06	0,174	0,212	-0,026	0,065	0,195	-0,083	0,273	0,158	0,244	0,767	0,749	0,328	0,778	0,292	0,186	0,434	
This is a similarity matrix																			

**Adatok az 5. hipotézis igazolásához: A tantárgyban elért eredmény (teljesítmény%) és a hallgatói vélemény záró kérdőívben megfogalmazott kérdéseinek kapcsolata.**

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Mennyiben felel meg a tartalmi várákozásnak * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%
Mennyiben felel meg az időbeli várákozásnak * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%
Feldolgozható volt az anyagmennyiség * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%
Érdekesek voltak a feladatok * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%
Az oktató felkészült * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%
Az oktató érdekesen tartotta * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%
A tantárgy hasznos * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%
Sokat tanultam * pontok teljesítmény %	38	31,4%	83	68,6%	121	100,0%
Saját teljesítményemet. * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%
Ajánlanám a következő évfolyamnak * pontok teljesítmény %	39	32,2%	82	67,8%	121	100,0%

**Mennyiben felel meg a tartalmi várákozásnak \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	156,000 <sup>a</sup>	96	0,000
Likelihood Ratio	98,466	96	0,411
Linear-by-Linear Association	1,323	1	0,250
N of Valid Cases	39		
a. 125 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.			

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,213	0,113	1,805	0,071
	Spearman Correlation	0,219	0,130	1,365	,181 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,187	0,087	1,155	,255 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**Mennyiben felel meg az időbeli várakozásnak \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	117,000 <sup>a</sup>	72	0,001
Likelihood Ratio	75,449	72	0,368
Linear-by-Linear Association	0,765	1	0,382
N of Valid Cases	39		
a. 99 cells (99,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.			

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,295	0,152	1,971	0,049
	Spearman Correlation	0,298	0,139	1,901	,065 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,142	0,125	0,872	,389 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**Feldolgozható volt az anyagmennyiség \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	117,000 <sup>a</sup>	72	0,001
Likelihood Ratio	90,241	72	0,072
Linear-by-Linear Association	9,747	1	0,002
N of Valid Cases	39		
a. 100 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.			

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,467	0,116	3,851	0,000
	Spearman Correlation	0,515	0,118	3,652	,001 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,506	0,085	3,573	,001 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**Érdekesek voltak a feladatok \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	113,471 <sup>a</sup>	72	0,001
Likelihood Ratio	91,736	72	0,058
Linear-by-Linear Association	0,862	1	0,353
N of Valid Cases	39		
a. 100 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.			

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,183	0,114	1,545	0,122
	Spearman Correlation	0,217	0,134	1,352	,185 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,151	0,091	0,926	,360 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**Az oktató felkészült \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	78,000 <sup>a</sup>	48	0,004
Likelihood Ratio	66,392	48	0,040
Linear-by-Linear Association	1,993	1	0,158
N of Valid Cases	39		
a. 75 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.			

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,015	0,188	0,078	0,938
	Spearman Correlation	0,007	0,173	0,045	,964 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,229	0,221	1,431	,161 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**Az oktató érdekesen tartotta \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	152,518 <sup>a</sup>	96	0,000
Likelihood Ratio	95,049	96	0,508
Linear-by-Linear Association	2,798	1	0,094
N of Valid Cases	39		
a. 125 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.			

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,070	0,156	0,448	0,654
	Spearman Correlation	0,059	0,168	0,361	,720 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,271	0,251	1,715	,095 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**A tantárgy hasznos \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	111,704 <sup>a</sup>	72	0,002
Likelihood Ratio	66,368	72	0,665
Linear-by-Linear Association	1,113	1	0,291
N of Valid Cases	39		
a. 99 cells (99,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.			

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,267	0,147	1,824	0,068
	Spearman Correlation	0,267	0,136	1,688	,100 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,171	0,088	1,057	,297 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**Sokat tanultam \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	110,728 <sup>a</sup>	69	0,001
Likelihood Ratio	81,172	69	0,150
Linear-by-Linear Association	0,057	1	0,811
N of Valid Cases	38		
a. 96 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.			

**Symmetric Measures**

		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	-0,072	0,167	-0,434	0,664
	Spearman Correlation	-0,085	0,179	-0,510	,613 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,039	0,164	0,236	,814 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		38			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**Saját teljesítményemet. \* pontok teljesítmény %**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	78,000 <sup>a</sup>	48	0,004
Likelihood Ratio	59,318	48	0,127
Linear-by-Linear Association	22,751	1	0,000
N of Valid Cases	39		
a. 75 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.			

**Symmetric Measures**

		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,802	0,110	5,766	0,000
	Spearman Correlation	0,685	0,100	5,721	,000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,774	0,083	7,430	,000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

**Ajánlanám a következő évfolyamnak \* pontok teljesítmény %**

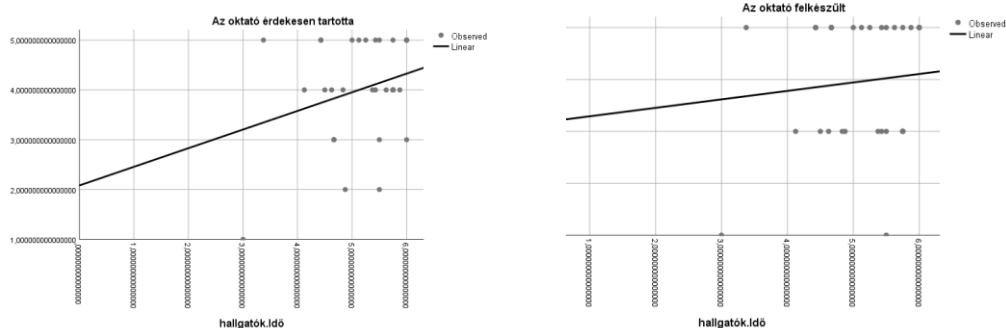
<b>Chi-Square Tests</b>			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	152,192 <sup>a</sup>	96	0,000
Likelihood Ratio	95,116	96	0,506
Linear-by-Linear Association	3,705	1	0,054
N of Valid Cases	39		
a. 125 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.			

<b>Symmetric Measures</b>					
		Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Ordinal by Ordinal	Gamma	0,289	0,156	1,810	0,070
	Spearman Correlation	0,291	0,166	1,850	,072 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	0,312	0,172	1,999	,053 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		39			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					



## Adatok a 6. hipotézis igazolásához: A hallgató bevonódás – tárggyal töltött idő és az oktató értékelésének kapcsolata

A kapcsolatot a gyakoriság ábrázolásával:



Korreláció elemzés eredményei:

### Directional Measures

			Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,396	,086	4,075	,000
		Az oktató felkészült Dependent	,778	,117	3,618	,000
		hallgatók.Idő Dependent	,167	,081	1,983	,047
	Goodman and Kruskal tau	Az oktató felkészült Dependent	,773	,073		,010 <sup>c</sup>
		hallgatók.Idő Dependent	,122	,035		,000 <sup>c</sup>

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on chi-square approximation

### Directional Measures

			Value	Asymptotic Standard Error <sup>a</sup>	Approximate T <sup>b</sup>	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,509	,080	4,904	,000
		Az oktató érdekesen tartotta Dependent	,783	,086	5,782	,000
		hallgatók.Idő Dependent	,300	,092	3,013	,003
	Goodman and Kruskal tau	Az oktató érdekesen tartotta Dependent	,758	,066		,001 <sup>c</sup>
		hallgatók.Idő Dependent	,222	,050		,000 <sup>c</sup>

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on chi-square approximation