

A KÖZSZOLGÁLATI FELSOÓKTATÁSBAN
DOLGOZÓK PEDAGÓGIAI KULTÚRÁJÁNAK
ELEMZŐ VIZSGÁLATA

BEVEZETÉS

Az elmúlt években egyre több felsőoktatás-pedagógiával kapcsolatban született írás érvel annak szükségessége mellett, hogy a mennyiségi és teljesítményi (például óraszám vagy szakdolgozók száma), illetve a technokrata (oktatásmódszertani) szempontokon túl az oktatás eredményességével összefüggésben beszélni kell arról az átalakuló oktatásfilozófiáról, amelyben a hallgatók megtartása, motiválása, az oktatás minősége legalább olyan előkelő helyet foglal el a diskurzusban, mint a fent említett szempontok (KÁLMÁN 2019a; HEGEDŰS–FEKETE 2023). Ebből a diskurzusból pedig nem maradhat ki az oktatói öndefiníció, illetve az arra való reflektálás, hogy a felsőoktatásban dolgozó tanárok miben látják saját eredményességüket, milyen irányokban érzik szükségesnek fejlődésüket, ezt a fejlődést milyen módokon érhetik el, illetve elsősorban milyen kihívásokkal szembesülnek oktatói munkájuk során, ez hogyan értelmezhető az adott intézményi keretrendszerben.

Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy a különféle képzési rendszereken túl a közszolgálati felsőoktatásban dolgozók oktatói öndefinícióját vegyük górcső alá a fenti szempontok szem előtt tartásával. Egy korábbi, a jelenlegivel összefüggő kutatásunkban a rendészeti felsőoktatásban hivatásos oktatóként dolgozók oktatói narratíváit elemeztük (HEGEDŰS–FEKETE 2023), jelen tanulmányunkban viszont a Nemzeti Közszolgálati Egyetem mindegyik karán (Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar, Rendészettudományi Kar, Hadtudományi

és Honvédtisztképző Kar, Víztudományi Kar), tehát hivatásos és nem hivatásos oktatók közt egyaránt felvett kérdőív adatait tekintjük át és elemezzük. A felvett kérdőívhez Kálmán Orsolya egy korábbi kutatása szolgáltatta az alapot, amelyben a kutató a hazai felsőoktatási szintéren, különböző képzési területeken megjelenő oktatók hasonló öndefiníciós, illetve kompetenciára irányuló, a tanítási és tanulási élmény javítását célzó, saját szakmai fejlődésével, illetve az ehhez szükséges támogatással kapcsolatos álláspontját vizsgálta (KÁLMÁN 2019a; KÁLMÁN 2019b). Ezt az online kérdőívet adaptáltuk a Nemzeti Közzolgálati Egyetem teljes oktatói állományára. Jelen elemzésben a leíró statisztika módszerével éltünk, a kérdőív és az interjúk eredményeit szimultán adjuk közre.

A FELSŐOKTATÁSBAN OKTATÓK KOMPETENCIÁI – KÁLMÁN ORSOLYA KUTATÁSA ALAPJÁN

Kálmán azt mondja, hogy kemény fába vágja a fejszét az, aki az oktatói kompetenciák kutatását, azonosítását tűzi ki maga elé célul,¹ azonban ezek körvonalazása és nyilvánvalóvá tétele mégis segíthet abban, hogy egyértelművé váljanak a felsőoktatási oktatói célok, illetve „differenciáltabb képet adhat az oktatói tevékenységről, annak minőségi szempontjairól, mint mondjuk a hazai gyakorlatban jellemző, az oktatási tevékenységet a megtartott órák számához kötő gyakorlat” (KÁLMÁN 2019a: 16). A 2019-es kutatásban Kálmán Orsolya 13 kompetenciaterületet jelölt meg, és ezek fontossági sorrendben történő rangsorolását, illetve az ezekhez szükséges kompetenciák meglétének véleményezését kérte a kérdőívet kitöltő oktatóktól (N = 96). A 13 kompetencia között megtalálhatók az alábbiak:

¹ A köznevelésben oktatók számára ez a definíció és differenciálás korábban és gyakrabban megtörtént (lásd például FALUS 2006), ám Kálmán szerint a felsőoktatást tekintve kevésbé körülhatároltak az oktatói kompetenciák, illetve hogy ezek mely részterületet hivatottak elsősorban támogatni.

- tehetséges hallgatók tanulásának támogatása;
- a tudomány és a szakterület meghatározó elemeinek szakszerű tanítása;
- visszajelzés, értékelés;
- kurzusok, képzések tervezése;
- hallgatói tanulástámogatás és facilitálás;
- kollégákkal való együttműködés az oktatás során;
- meglévő tanítási gyakorlat és eszközök elemzése, értékelése;
- képzési szakok indítása, fejlesztése, figyelemmel kísérése;
- képzésbe újonnan bekerülő hallgatók tanulásának támogatása;
- a képzésbe újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítése;
- egyetemen kívüli partnerekkel történő együttműködés;
- módszertani sokféleség, akár új módszerek integrálásával;
- online tanulási környezet kialakításával kapcsolatos kompetenciák (KÁLMÁN 2019a).

Az 1. táblázatban látszik az egyes kompetenciák rangsora, illetve az is, hogy a megkérdezett oktató mennyire véli magát eredményesnek az adott területen. Láthatjuk, hogy a tehetséggondozás kiemelkedő helyet foglal el a rangsorban, ami illeszkedik abba az új oktatásfilozófiai nézetbe, amely mellett már fentebb is érveltünk, nevezetesen, hogy a mennyiségi szempontokat lassan felváltja a tanulástámogatást, a tanuló támogatását promotáló oktatói attitűd. Erre való felkészültségüket tekintve azonban az oktatók csak az 5. helyre rangsorolták magukat. Fontos szempontként merült fel az oktatók részéről a tudományosság, illetve az aktualitás kitétele: hogy minél aktuálisabb, frissebb tudást tudjanak a hallgatóikkal megosztani az órák keretén belül. Erre gondolják önmagukat a leginkább felkészültnek a megkérdezettek. Úgy véljük, hogy ez az álláspont illeszkedik a klasszikus felsőoktatási oktatói hitvallásba is, nevezetesen a tudományos gondolkodásra nevelést, a tudomány magas szintű művelése iránti igényt tekintve. Harmadik helyen a tanulástámogatás, a fejlesztő értékelés, a visszajelzés áll, és ebben is előkelő helyre sorolják magukat a kérdőívet kitöltők, ami az ez irányú kompetenciák meglétét illeti. A kurzusok megtervezése, a tanulási folyamatok facilitálása, a kollégákkal, más tanszékekkel történő együttműködés is fontos célként emelkedik ki a kompetenciák rangsorából.

1. táblázat. Az oktatói kompetenciák fontossága
és az eredményesség reflektálása

	Fontosság		Észlelt eredményesség	
	Rangsor	Átlag és szórás	Rangsor	Átlag és szórás
Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése	1.	9,13 (1,25)	5.	8,20 (1,86)
A tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása	2.	8,99 (1,33)	1.	8,51 (1,56)
A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása	3.	8,82 (1,47)	3.	8,39 (1,71)
Kurzusok tervezése, fejlesztése	4.	8,66 (1,62)	2.	8,49 (1,87)
A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása	5.	8,50 (1,64)	6.	7,84 (1,94)
Kollégákkal való együttműködés az oktatás során	6.	8,41 (1,85)	4.	8,28 (1,99)
A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése	7.	8,27 (1,97)	7.	7,69 (2,20)
Képzés/szak fejlesztése, monitorozása	8.	8,16 (2,11)	8.	7,00 (2,70)
A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése	9.	7,95 (2,00)	10.	6,84 (2,45)
Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében	10.	7,58 (2,26)	9.	6,87 (2,80)
Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az Egyetemen (például projekt, tükrözött osztályterem...)	11.	7,17 (2,44)	11.	6,53 (2,79)
A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása	12.	6,37 (2,59)	12.	5,64 (2,78)
Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése	13.	6,10 (2,66)	13.	5,27 (2,87)

Forrás: KÁLMÁN 2019a: 25

Érdekesség, hogy a 2019-es kutatás az online tanulási környezet megtervezését, szükségességét az utolsó helyen jelzi fontosnak, illetve az oktatói eredményesség is az utolsó e sorban. Kérdés azonban, hogy a Covid-járvány és az azzal szükségszerűen megjelenő online kompetenciafejlesztési igény mennyiben formálta át a rangsort e tekintetben: akár a kompetencia fontosságát, akár annak birtoklását illetően (lásd például FEKETE et al. 2022; RAUSCH–MISLEY 2021; SZABÓ–JUHÁSZ–KENDERFI 2022).

Kálmán Orsolya szerint az oktató saját eredményességének értékelése jelentősen összekapcsolódik azzal, hogy az adott kompetenciát hányadik helyre sorolja, illetve saját felkészültségét azon kompetenciát illetően hogyan értékeli. Azonban ezek reflektálása minden esetben motivátor tényezőként hathat az önképzés, önfejlesztés igényére. A kutató összevetette az egyes kompetenciák fontosságát a különféle képzési területeken – ezek között a rendszertudományi oktatás nem szerepel, azonban az ilyen oktatók e kutatás mintájában fellelhetők (KÁLMÁN 2019a), és az adatok elemzése során kitérünk majd rájuk. A 2019-es kutatás alapján összességében elmondható – bár a teljesség igénye nélkül szemezgettünk annak eredményei közül –, hogy a kompetenciákat illetően az oktatók a kurzustervezést és a visszajelzést illetően eredményesnek értékeli saját magukat, így az ezek fejlesztése iránti igény háttérbe szorul. Ellenben például a tehetséggondozás nagyon fontos helyet foglal el a felsőoktatási részterületek között – és ez különösen igaz a Kálmán által „puhának” hívott tudományok esetében, mint például a bölcsészettudomány, a pedagógusképzés (KÁLMÁN 2019a). Érdekes lesz megnézni, hogyan alakultak ezek a változók a közszolgálati felsőoktatásban oktatók válaszai alapján.

FELSOÓKTATÁSI KOMPETENCIÁK A NEMZETKÖZI SZAKIRODALMAK TÜKRÉBEN

A külföldi szakirodalmak közül számos rámutat arra az útra, amelyet az oktató a felsőoktatás rendszerébe való bekerülésétől kezdve az érett oktatói „státusza” eléréséig megtesz. Fontos feltételként merül fel ebben az öndefinálásban az, hogy az oktató részt vett-e pedagógiai képzésben, vagy sem.

A külföldi szakirodalmak egy része amellest érvel, hogy a folyamat gyorsabb akkor, ha az adott oktató tudatosan képezve is készült a tanári pályára (lásd például POSTAREFF – LINDBLOM-YLÄNNE – NEVGI 2007; KUGEL 1993; ÖDALEN et al. 2016). Szintén szempontként merül fel az, amit a fenti hasábkon is érintettünk már, mégpedig, hogy az oktató-központúságtól (ami a kezdő oktatók sajátja) az egyén eljut a hallgató-központúsághoz (ÖDALEN et al. 2016). A pedagógusképzéssel kapcsolatban kitérnek arra, hogy annak részét képezi a tanulás- és tanulótámogató attitűdre való felkészítés, szemben a teljesítmény- és oktató-központúsággal, és néhány esetben ez az igény a felsőoktatásban dolgozókkal kapcsolatban is felmerül (GIBBS–COFFEY 2004). Azon tanárok, akik saját magukat inkább pedagógusként, oktatóként, mint kutatóként definiálják, annak minden szerepkészletével, sokkal sikeresebbnek bizonyulnak a tanulók tanulásának facilitálásában – erről is beszámol a nemzetközi szakirodalmak egy része (GORDON–DEBUS 2002). Szintén a fenti, hazai kutatással van dialógusban mindaz, amit Luedekke talált saját, professzionalizációval, a hivatásszemélyiséggel kapcsolatban végzett 2003-as vizsgálódásában. Arra mutat rá, hogy a személyes fejlődés és fejlesztés iránti igény azon oktatókban jelenik meg elsősorban, akik vagy magasabb végzettséggel, vagy tanári diplomával is rendelkeznek. Luedekke kutatásában is megjelenik a képzési rendszerek közti különbségtétel, és különösen a tekintetben, hogy az egyes képzési területeken tevékenykedő oktatók miben látják az oktatás sikerességét. Az oktatói tevékenység túlmutat azon, hogy az oktató megtanul néhány tippet, trükköt, és azt előadja az órán. Hiszen a szakmaiság – Luedekke szerint – máshol kezdődik, reagálni szükséges az eltérő hallgatói igényekre, eleve a hallgatók sokféleségére is (LUEDEKKE 2003).

Ezen a ponton érdemes kitérni az oktató személyiségére mint az egyik leghatékonyabb eszközre az oktatási folyamatban. A segítő szakmák esetében elmondható – például hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás során –, hogy a segítő szakember személyisége a hatékonyság sarokköve (HOMOKI 2018). Úgy véljük, ha az oktatásra nem mint mennyiségi tevékenységre tekintünk (például óraszámok, szakdolgozók), hanem fontos szempontként jelenik meg a folyamatban a hallgatói tanulástámogatás, motiválás, értékelés, akkor ennek során igencsak nagy súllyal esik latba

a tanár személyisége, amivel azt a bizalmi, barátságos, de szakmai-professzionális légkört képes kialakítani a hallgatókkal, amelyben könnyebbé válik a tudáslétrehozás, az inspirálás, a tehetséggondozás. Ez utóbbi esetben még hangsúlyosabban fontos az oktatói személyiség, hiszen ez klasszikus értelmében véve mentorálás, vagyis szoros szakmai kapcsolatot jelent.

Azzal párhuzamosan, hogy az oktatóknak is igényük ébred saját kompetenciájuk megélésére az oktatási folyamat során, illetve ennek az élménynek a megléte az eredményesség érzésével is szorosan összefügg (BANDURA 1993), a hallgatók részéről is fogalmazódnak meg elvárások az oktatói kompetenciákkal kapcsolatban: az egyenlőség működtetése az oktatási folyamatban, a fair értékelés-osztályozás, a befogadás-integrálás kérdésköre, a sokféleség elismerése.² Ennek az álláspontnak a megjelenésével azonban az oktatói szerep is változik. Hiszen amellett a tradicionális szerep mellett, amelyet a felsőoktatásban oktatói szerep jelent, vagyis a (szak)tudás átadása, a tudományos gondolkodásra nevelés, egy másik típusú oktató arca is kirajzolódni látszik: azé, aki hatékony pedagógiai módszerekkel felszerelve lép a tanterembe. Ez a tantermen túlmutat egyébként, hiszen nemcsak a hallgatókkal szükséges kooperálnia, hanem más tanszéki kollégákkal, vagy akár külső szakmai szereplőkkel is annak érdekében, hogy dinamikus tanulási környezetet hozzon létre. A tanulási élmény magasabb szintre emelésével az oktatás célja is könnyebben megvalósul (HÉNARD–ROSEVEARE 2012).

Megjelenik tehát egyfajta paradigmaváltás, amely az egyetemi oktatókkal kapcsolatban a következő elvárásokat hordozza magában:

- újraértelmezett kapcsolódási lehetőségek biztosítása hallgató és oktató között, a kommunikációs eszközök tárházának ismerete és használata, megfelelő kollaboráció;
- a tantervek új szemléletben történő átalakítása;
- a kutatás és az oktatási tevékenység összekapcsolása;
- a hallgatói és az oktatói leterheltség újragondolása;
- a folyamatos módszertani megújulás iránti igény;
- innovatív tanulási platformok és közösségek létrehozása;

² Úgy véljük, ha az egyetemi campusokra mintegy oktató- és kutatómunka-műhelyként tekintünk, úgy az egyetemi oktatói hitvallásban is jobban elfér az egyenlőség promotálása.

- ♦ tanulástámogatás és mentorálás;
- ♦ folyamatos önértékelés és önreflexió (HÉNARD–ROSEVEARE 2012: 9).

A TEHETSÉGGONDOZÁS SZÍNTEREI A FELSŐOKTATÁSBAN

A fentiekből látható, hogy mind a hazai, mind pedig a külföldi, egyetemi oktatói kompetenciákkal foglalkozó szakirodalom a tanulót helyezi a középpontba. Ezért nem lehet nem beszélni arról, hogy milyen lehetőségek adódnak a tehetséges hallgatók fejlesztésére, a tehetséggondozásra. A tehetséggondozás a felsőoktatásnak egy olyan szelete, amelyből nemcsak a hallgató profitálhat, de általa az oktató számára is megtapasztalhatóvá válik a kézzelfogható és látható fejlesztés. Így megélhető a kompetencia, az eredményesség érzése, amelyek motiválóként hathatnak a mindennapi munka során. A felnőttkori tehetséggondozás már nem a tehetségek felismeréséről, hanem inkább arról szól, hogy ez a felismert tehetség ne vesszen el, ám a felsőoktatásban továbbra is lehetőség nyílik a különleges készségek azonosítására, csak tudományos szempontokat szem előtt tartva (SZABÓ 2015). Török szerint a felsőoktatásban – a tömegképzésnek köszönhetően³ – intenzív oktató-hallgató munkára, kapcsolódásra kevés lehetőség van, legfeljebb a doktori képzésekben. Azonban mégis fontos szempont az, hogy azok a hallgatók, akik a tudomány iránt mélyebben érdeklődnek, megfelelő kibontakozási platformot kapjanak. Ebben a kibontakozásban segítségükre lehetnek a hallgatói közösségek, szakkollégiumok, amelyeket egy-egy jó mentor, tanár vezet és fog össze (TÖRÖK 2018). A tömegesedés során átalakuló felsőoktatási oktatói identitásról Altbach is ír (2002).

A felsőoktatásban részt vevő fiatalok esetében a versengés inspiráló, motiváló jellege sem elhanyagolható, tehát a rendelkezésre álló tudományos közösségekben azáltal is fejlődhetnek, hogy egymással mérik össze „erejüket”,

³ Ehhez hozzátennénk, hogy nemcsak a tömegképzés, hanem a magas óraszámok és a teljesítményorientáció miatt is.

tudásukat. E versengés egészséges kereteinek megteremtése a tehetséggon-
dozás egyik fontos feladata lehet. Szabó szerint a versengő típusú, az egyre
magasabbra törő hallgatók szívesebben végeznek publikációs tevékenységet,
mérttetnek meg tudományos diákköri versenyeken (intézményi vagy orszá-
gos szinten egyaránt), nyitottabbak a konferenciázásra, tehát akkor, amikor
felsőoktatási kontextusban tehetségfejlesztésről beszélünk, tulajdonképpen
arra (is) utalunk, hogy a hallgatókban a tudomány iránti érdeklődést, annak
szeretetét felébresztjük (SZABÓ 2015). Ezenkívül a lehetőségek terjesztése,
különbéle egyetemi platformokon történő publikálása, a hallgatók kapaci-
tálása is oktatói feladat. Visszaulva a hallgatói tudományos közösségekre,
nem elhanyagolható szempont az, hogy a tehetséges hallgatói csoportok
nem kizárólag a versengést szíthatják a tagokban, hanem a projekt munkákon,
a közös gondolkodáson, műhelybeszélgetéseken keresztül – akár a doktori
képzésekhez hasonló – inspiráló, gondolatébresztő közösségként is szol-
gálhatnak a tudományos munka végzésének folyamatában (lásd például
SZABÓ 2014; SZABÓ 2015; TÖRÖK 2018).

A szakkollégiumokon kívül tehetséggon-
dozási „felületként” szolgál
a tudományos diákkör intézménye, a demonstrátori feladatkörök, a közös
cikkek, konferenciára felkészítés. A tudományos diákköröknek – vélem-
nyünk szerint – valóban azt a célt kell szolgálniuk, hogy a tudomány iránt
érdeklődő, kiemelkedő hallgatók bemutatassák kutatásaik eredményét.
Nem szerencsés az, ha mindezt teljesítménykényszer övezi, hiszen akkor
a tudományos diákkör intézménye elveszíti eredeti funkcióját, mégpedig
azt, hogy bemutatkozási platformot nyújtson mindazok számára, akik vala-
milyen módon kitűnnek a többiek közül. Török azonban azt mondja, hogy
a különbségtétellel is vigyázni érdemes, hiszen az ügyesebb hallgatóknak
nem külön szféraként kell elhelyezkedniük a kevésbé ügyes, vagy a tudo-
mányosság iránt nem annyira nyitott hallgatókhoz képest, hanem inkább
húzóerőként kell funkcionálniuk a teljes közösség számára (TÖRÖK 2018).
A demonstrátori feladatkörök lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak arra,
hogy a tanszékeken zajló kutatómunkákba belelássanak akár olyan mérték-
ben is, hogy az adatfelvételtől, adatfeldolgozásból is kivegyék a részüket.
A hallgatókkal közösen publikált cikkekre is nem egy példa van, jellemzően
ezek tudományos diákköri dolgozatok, vagy jól sikerült szakdolgozatok

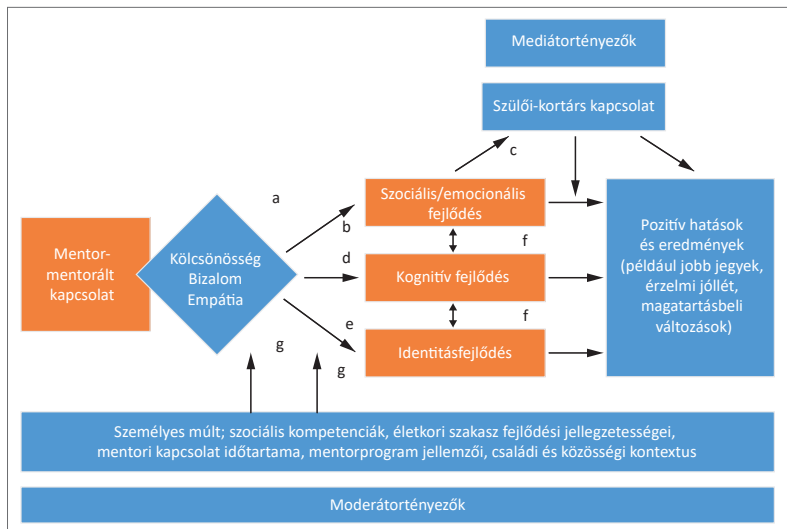
kivonatai, amelyeket a hallgató témavezetőjével közösen publikál. Ezekből az írásokból a későbbiekben konferencia-előadások is születhetnek. Az ilyen közös tanulmányok a tudományos pályát tervező hallgatók további útját is megalapozhatják, hiszen akár mester-, akár doktori képzésre jelentkezéskor sokat számít, ha már fel tud mutatni a jelölt egy-egy saját cikket.

A tehetséggondozás színtereinek rövid áttekintését követően, visszatérve az oktatói kompetenciák kérdéskörére, nézzük meg, hogyan járul hozzá a mentorszerep az oktatói kompetenciaérzés megéléséhez. Egyrészt lehetőséget ad arra, hogy az oktató bizalmi szerepben tűnjön fel, ami már önmagában, a fontosság érzésén keresztül, motiválóként hathat. Másrészt kielégíti azt a már korábban említett kítételt, miszerint a cél a hallgatófókusz legyen, és kevésbé egy hierarchikus berendezkedés a tanár-diák viszonyban, hiszen ez utóbbi talán csekélyebb mértékben támogatja a klasszikus mentorálási folyamatokat. A mentorálási processzusnak az intenzív munka, illetve annak jellege miatt – tudás, értékrend átadása, ezáltal a tisztelet megszületése egymás iránt – személyiségfejlesztő hatásai lehetnek (lásd például DUBOIS–KARCHER 2005; DUBOIS–RHODES 2006; FREEDMAN 1992).

Dávid és munkatársai szerint a mentorálásban a következő dinamikák működnek:

- szakmai fejlődés-fejlesztés, pszichológiai támogatás;
- bizalmi viszony, amelynek az alapja az empátia;
- a formális és informális keretek egyidejű megjelenése mindenki számára hordoz pozitív eredményeket (DÁVID et al. 2014).

Az 1. ábrán láthatjuk, hogyan hat a mentorálás a fejlődésre, illetve melyek a legfontosabb elemei. A folyamatban nemcsak a mentor fogalmaz meg elvárásokat a mentorált irányába (ezek többnyire, a teljesség igénye nélkül például a rendszeres kapcsolattartás, konzekvenciák levonása a sikerekből és kudarcokból, szorgalom, aktivitás és proaktivitás), hanem a mentorált is elvárásokkal él a mentora felé, például hogy vezesse, irányítsa az általa végzett munkát, inspirálja ötletekkel, adjon neki lehetőségeket akár azáltal, hogy konkrét munkafolyamatokba bevonja őt, hasznos gyakorlati tanácsokkal lássa el, illetve értékelő visszajelzéssel éljen tevékenységével kapcsolatban (DÁVID et al. 2014).



1. ábra. Mentor és mentorált kapcsolata, ennek összefüggése a fejlődéssel

Forrás: RHODES 2005

A HIVATÁSOS ÉS NEM HIVATÁSOS OKTATÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK

Saját vizsgálódásunk okán röviden kitérünk a hivatásos jogviszonyban dolgozó és a nem hivatásos oktatók közti különbségekre, a velük kapcsolatban felmerülő eltérő elvárásokra, hiszen az általunk felvett online kérdőív válaszadói között megjelennek a Rendészettudományi és a Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar hivatásos oktatói is. Egy 2021-es adat szerint a rendészeti felsőoktatásban 102 vezényléses rendű hivatásos oktató és 56 közalkalmazott oktató dolgozik. Az oktatók irányában elvárásként fogalmazódik meg az akadémiai és tudományos felkészültség mellett a rendészeti szervek – amelyekre a hallgatókat felkészítik – elvárásainak való megfelelés, a folyamatos kapcsolattartás a gyakorlattal, illetve az itt szerzett ismeretek beépítése az oktatásba (CHRISTIAN–HAUTZINGER–KOVÁCS 2021).

Ezáltal lehetővé válik a már korábban is említett dinamikus tanulási környezet megteremtése a hallgatók számára (HÉNARD–ROSEVEARE 2012). A rendészeti felsőoktatás négy alappilléren nyugszik, ez pedig a kiképzés (alapfelkészítés), a nevelés (hivatásrendi felkészítés), a képzés (gyakorlatorientáció) és az oktatás (alapvető értelmiségi és szakismeretek elsajátítása) (CHRISTIAN–HAUTZINGER–KOVÁCS 2021). A hivatásos oktatók elsősorban a kiképzésből és a nevelésből veszik ki a részüket, ám a későbbiekben majd látni fogjuk, hogy speciális szerepben is megjelennek, ez pedig az osztályfőnöki rendszer. A felsőoktatási intézményeket érintő innováció tekintetében a rendészeti felsőoktatás – természeténél fogva – nehezebben moccan, hiszen sok esetben nehézséget jelent a hallgatók részéről – ahogy a fenti nemzetközi szakirodalmi kitekintésből láthatuk – elvárásként megfogalmazódó partneri attitűd működtetése a szigorú rendészeti keretrendszerben (HEGEDŰS–FEKETE 2023). Erre lehet áthidaló megoldás az osztályfőnöki rendszer, amely pozíció a hivatásos oktatók számára áll nyitva a rendészeti felsőoktatásban (vonatkozó dékáni intézkedés, 2017/11. 1. sz. melléklet). Az osztályfőnöki rendszer nagyon hasonlít a köznevelésből is jól ismert osztályfőnöki feladatokhoz, portfóliójukban szinte minden feladatkör megtalálható, ami a köznevelésben osztályfőnöki feladatokat ellátókéban, a szülőkkal való kapcsolattartást kivéve. Tehát az osztályfőnök felelősségi és jogkörébe tartozik a hallgató teljes körű monitorozása mind magatartására, mind személyiségére tekintettel, figyel tanulmányi előmenetelére, testi-lelki jóllétére, az osztálya számára közösségépítő programokat szervez, hallgatói szociális-családi háttérét ismeri és figyelemmel kíséri. Fejlesztő-értékelő értekezleteket tart osztálya számára, segíti a tehetséges hallgatók előmenetelét (SIPOS 2019).

Talán e minőségében képes a fentebb is felsorolt, a felsőoktatásban oktatókkal szemben támasztott újszerű elvárásoknak a leginkább megfelelni, hiszen számos szakirodalom beszámol arról, hogy az aszimmetrikus viszonyokban nem, de az egymás mellé rendelve könnyebben megismerhetővé válik az egyén személyisége (SIPOS 2019; SOLYMOSI 2015a; SOLYMOSI 2015b), tehát a tanár-diák kapcsolat egy más szintre helyeződhet, aminek az előnyeit nemcsak a személyes kapcsolatokba, de akár az oktatási folyamatokba is vissza lehet forgatni. Ez mindkét fél számára lehetőség,

és „csakis ebben a bizalmi légkörben indulhat el a feladatként megfogalmazott személyiségfejlesztés, a kívánatos magatartásformák elsajátításának támogatása, a referenciaszeméllé válás” (HEGEDŰS–FEKETE 2023: 58). Ebben a feladatkörben az oktatói kompetenciák is új próbát állnak ki, különösen a kommunikációs és konfliktuskezelési készség, a kapcsolatteremtés, -építés készsége.

AZ ÖNFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGE ÉS A VEZETŐI MOZGÁSTÉR

Petőné Csuka Ildikó úgy fogalmaz, hogy az egyetemek egyik legfontosabb gazdasági tőkéje és versenyképességének letéteményese az állandó és megbízható oktatói gárda, ezért különösen fontos e szegmens fejlesztésére figyelmet, energiát fordítani. Egy általa 2010-ben végzett kutatásban azt vizsgálta, hogyan látják az oktatók saját és egyetemük küldetését, miben tapasztalják leginkább a fejlődésük zálogát. Ehhez három felsőoktatási intézmény oktatóival készített interjúkat. A kutatás kiterjed arra is, miért választják az adott oktatók az adott intézményt (erre később visszatérünk), ehelyütt pedig azon eredményeire fókuszálunk, amelyek a fejlesztés-fejlődés iránti igényekre reflektálnak. Az oktatók kivétel nélkül fontosnak tartják a személyes fejlesztést és fejlődést, ebben a folyamatban azonban nemcsak az önfejlesztésről beszélhetünk, hanem az intézmények által biztosított képzési-továbbképzési lehetőségekről is. A régebb óta és klasszikusan elérhető képzéseken túl, mint a számítógépes oktatás, nyelvtanítás, felmerült az igény egyéb tréningeken való részvételre, így például konfliktuskezelés, prezentációs technikák, az információs társadalom pedagógiai módszereivel kapcsolatos képzésekre. Ezeknek a képzéseknek nemcsak a tudásnövekedés az eredményük, de a közösségépítésben is hathatós szerepet vállalnak azáltal, hogy a munkatársakat közelebb hozzák egymáshoz (PETŐNÉ CSUKA 2014). Ami e területen vezetői mozgástérként, motivátorként felmerült, az az egyes képzések elvégzése utáni megfelelő javadalmazás juttatása. Itt természetesen azokról a képzésekről beszélünk, amelyeket nem az Egyetem biztosít dolgozói számára, hanem amelyeket az oktató önszántából végez el,

önfejlesztési céllal. Amennyiben az intézmény nem honorálja akár erkölcsileg, akár anyagilag az önmagát fejleszteni akaró kollégát, hatalmas fékként hat a folyamatban, és ennek több szinten átívelő hatása lehet, hiszen a hallgatói eredményességre az oktató (motiváltsága, munkakedve, képzettsége, aktuális tudása, megfelelő módszertani felkészültsége) direkt és indirekt módon is hatással van (PETŐNÉ CSUKA 2014). És mivel a tudásfrissítés nyomása minden egyetemi oktató vállára nehezedő súly, ezért erről mindenképpen beszélni szükséges.

Érdekességként merül föl, hogy az iskola hírneve nemcsak a szülők által esik nagy súllyal latba az iskolaválasztás során (lásd például FALUS 2021), de az oktatók identitásának meghatározásában és motiváltságában is tetten érhető. A 2. táblázatból jól kirajzolódnak ezek a motívumok, és ha közvetlen vezetői vagy felsővezetői mozgástérrel beszélünk, akkor érdemes ezeket is szem előtt tartani, mint az oktató motiváltságának, önfejlesztési igényének letéteményeseit.

A munkahelyválasztásnál az adott intézmény küldetése, hitvallása, infrastruktúrája jelentős, a maradásnál pedig az életminőség fenntartásában, a szakmai megbecsültség érzetének kialakításában vállalt szerepe, illetve a közösség ereje a legfontosabb (PETŐNÉ CSUKA 2014).

2. táblázat. *Tényezők, amelyek az intézményt vonzóvá teszik, és amelyek ott tartanak*

	Az intézmény hírneve
Az intézmény jellegével kapcsolatos szempontok	Az intézmény küldetése, céljai
	Az intézmény üzletorientáltsága
	Az intézmény infrastrukturális ellátottsága
Szakmai megbecsültség	Előrelépési lehetőségek, szakmai fejlődés
Életminőség	Nagy fokú szabadság, rugalmas munkakörülmények
A közösség ereje	Családias közösség

Forrás: PETŐNÉ CSUKA 2014

Az önfejlesztés reflektálása során nem mehetünk el szó nélkül a teljesítményértékelési rendszer intézménye mellett. A közszolgálatban dolgozók teljesítményértékelési rendszerét törvény, kormányrendelet, miniszteri rendelet és módszertani előírások is szabályozzák (LÓCZY – VARGA-MÉSZÁROS 2015). Számos hazai és külföldi szakirodalom beszámol a teljesítményértékelési rendszereknek az egyetemi rangsorok kialakításában betöltött szerepéről (lásd például VAN VUGHT – ZIEGELE 2011; HAZELKORN–LOUKKOLA–ZHANG 2013; FÁBRI 2016), illetve arról a hatásról is, amelyet az oktatói önértékelésbe és önfejlesztésbe ezekből az eredményekből beépíthetünk (lásd például LÉNÁRD–MÁRKUS–SVRAKA 2022).

E tanulmányban nem célunk részletesen beszámolni az egyetemi teljesítményértékelési rendszer struktúrájáról, csupán arra reflektálnánk, hogyan építhetők be ennek egyes elemei az oktatói önfejlesztési folyamatokba, illetve hogyan használhatók akár vezetői motivációs eszközként. A közszolgálati teljesítményértékeléssel kapcsolatban az alábbiak fogalmazódnak meg:

„Az évente általában egyszer, formális kereteken belül, az értékelő vezető és az értékelt munkatárs között lezajló, a kitűzött célok és elvárások teljesülési szintjének, mértékének megállapítására, az eredmények visszajelzésére, elismerésére, illetve korrigálására irányuló tevékenységet egyéni teljesítményértékelésnek nevezzük. A teljesítményértékelés – a közszolgálaton belül – kiegészül az értékeltek minősítésével is. Az egyéni teljesítményt – a munkavégzés helyétől és jellegétől függően – lehet mérni (teljesítménymutatókkal, teljesítmény-mérőszámokkal), továbbá értékelni, illetve e két metódust komplexen alkalmazni. Abban az esetben, ha a teljesítmény értékeléséről beszélünk, az értékelő vezető felelősségére, felkészültségére, tapasztalatára, realitásérzékére, elfogulatlanságára kell építeni a feladat megoldását. A szubjektív csökkenthető kategóriák, mérőskálák és fogalmi meghatározások alkalmazásával” (SZAKÁCS 2014: 35–38 alapján).

Az idézet ugyan a közszolgálati feladatellátás értékelését hivatott keretbe foglalni, ám úgy véljük, hogy egyes elemei az egyetemi szférában is értelmezhetők és fontosak. Különösen azért érdemes a közszolgálat és a versenyszféra által alkalmazott teljesítményértékelési rendszer után inspirációért nyúlni,

mert ezekben a szférákban ennek sokkal nagyobb, módszeresebb és sok tapasztalatot visszaforgatni képes hagyománya van, szemben a felsőoktatásban alkalmazott teljesítményértékelési rendszerrel (lásd például KRASZ 2013; MANG – BÁNYAINÉ TÓTH – KOLESZÁR 2009).

A fenti idézetből elsősorban a visszajelzés, elismerés és korrigálás szavakra hívjuk föl a figyelmet mint olyan vezetői eszközökre, amelyek bölcs használatával jó táptalajba hullhat a TÉR-értékeléseken elért eredmény. Ezeken kívül az elfogulatlanságot tekintjük kiemelkedő tényezőnek az értékelési folyamatban (konkrét értékelésben és visszajelzésben egyaránt). Fontos az, hogy a teljesítményértékelés ne csak szubjektív megítélésen alapuló elemeken, de objektív, mérhető adatok figyelembevételével is történjen. A felsőoktatási rendszerben szerencsére ez a feltétel nem sérül, hiszen itt a teljesítményt meghatározott kritériumok és objektív mérőszámok alapján értékeli (KRASZ 2013). A teljesítményértékelés folyamánya ne az alulteljesítő oktatók szankcionálása legyen, hanem fontos, hogy a reflexió mentén fejlesztésük megkezdődjön, illetve esetlegesen az önfejlesztés iránti igény felébredjen bennük. Az intézményeknek ezeket a mozgástereket ki kell ajánlaniuk a dolgozók számára. A TÉR arra is jó, hogy – az ellentétes pólusról – a kiválóság honorálására is kirajzolódjanak a megfelelő módozatok. Ezek nem kizárólag anyagi juttatások lehetnek, hanem valamilyen kitüntetés, kari vagy egyetemi dicséret (LÉNÁRD–MÁRKUS–SVRAKA 2022). A TÉR-nek ki nem mondott célja az egyetemi előmentelek elősegítése, hiszen az évente történő ellenőrzéssel az oktató számára lehetővé válik tevékenységének pontos regisztrálása, ezáltal előmenetelének kvantitatív módon, évről évre történő figyelemmel kísérése, elemzése. Tehát ilyen módon a tudományos előrehaladást is segíti, hiszen kézzel foghatóvá válnak általa az irányok az oktató számára, azonban a vezetőség részére is felvázol konkrét tevékenységi mutatókat, így ezek által akár az oktatók számára szervezett képzések kialakítása is célzott lehet. A TÉR-értékelések fontos jellemzője, hogy egyaránt méri az oktatói tevékenységet (ellátott órák száma, szakdolgozók száma), a tudományos tevékenységet (publikációk száma, saját doktori/habilitációs eljárások, témavezetések), a közéleti tevékenységet (tudományos közösségekben történő szerepvállalások), illetve a már fentebb részletesen ismertetett tehetséggondozást is, így objektív és komplex visszajelzést adva az oktató

tevékenységéről. Fontos, hogy az elérték summázata, illetve új célok kijelölése támogató és visszajelző vezető-beosztotti beszélgetés formájában ne maradjon el, hiszen így nyílik lehetőség arra, hogy az eredményeket a beosztott megfelelően dolgozza fel, és ennek mentén akár saját maga számára is – vezetői támogatással – újabb célokat jelöljön ki.

KUTATÁSUNK CÉLJA, KÉRDÉSFELVETÉSEI

A Nemzeti Közzszolgálati Egyetemen ez idáig nem készült olyan komplex kutatás, amely az oktatók szemszögéből vizsgálja meg az intézmény pedagógiai kultúráját, az oktatással kapcsolatos nézeteket. Az elmúlt években az intézményben zajló pedagógiai fejlesztések (CHRISTIÁN–KORPICS–BOTOS 2023) támogatásához kiemelten fontosnak tartottuk, hogy választ kapjunk az alábbi kérdésekre:

- Mi jellemzi az oktatói, kiképzői, tanári munkakörben dolgozók munkáját? (Órartás, kutatás-oktatás kapcsolata, feladataik.)
- Milyen nézetekkel rendelkeznek a felsőoktatásban végzett oktatói munkájukról?
- Mit tartanak a legfontosabb feladatuknak oktatói munkájukban?
- Miként vélekednek általában, illetve a saját oktatói kompetenciákról?
- Kikkel és milyen területeken működnek együtt az oktatói tevékenységük során?
- Milyen területen szeretnének fejlődni, ehhez kitől és miben várnak el segítséget?

Kutatási kérdéseink között megjelentek a kutatási mintáink sajátosságaihoz igazodó kérdések is: hivatásos jogviszonyban dolgozó kollégák esetében rákérdeztünk speciális helyzetükre, illetve vezetői pozíciót betöltő kutatási alanyainknál a vezetői szerepet is górcső alá vettük. Kutatásunk elején klaszszikusnak mondható hipotéziseket nem fogalmaztunk meg, vizsgálódásunk inkább feltáró, diagnosztizáló jellegű, amely segítséget adhat a további pedagógiai fejlesztésekhez.

Kutatási módszer

Kutatásunk során törekedtünk a kvalitatív és kvantitatív stratégia alkalmazására: egyrészt a Kálmán Orsolya által használt kérdőívet adaptáltuk az Egyetem sajátosságait figyelembe véve, másrészt pedig félig strukturált interjút készítettünk. A kérdőívünk egy általános demográfiai adatokat feltáró blokkal kezdődött, majd az oktatással kapcsolatos nézetekre, tevékenységekre vonatkozó kérdéscsoport következett, az oktatók és oktatóközösségek szakmai fejlődését és tanulását célzó kérdések után az oktatói tevékenység támogatására is rákérdeztünk. A kérdőív komplexitásából adódóan a kitöltés viszonylag hosszabb időt vett igénybe, ez is lehetett az oka, hogy az elvártnál jóval kevesebben töltötték ki, illetve a kérdőívvel kapcsolatos reflexiók között megjelent – a jogos kritika –, hogy „nagyon hosszú volt”, ugyanakkor többen megköszönték, hogy leírhatták véleményüket. Kutatóként azzal a dilemmával találkoztunk, hogy vajon a kevesebb több elvet vallva kevésbé komplex kérdőívet adjunk közre, vagy pedig válasszuk azt a lehetőséget, hogy inkább széles spektrumban értelmezzük a kérdéskört, vállalva a veszélyt, hogy kevesebben töltik ki a kérdőívet, több területről szerzünk információt. Végül az utóbbi mellett tettük le voksunkat, döntésünket nem bántuk meg, hiszen ugyan viszonylag korlátozott körben, de valóban „mélyfúrást” végeztünk a kutatásban részt vettek segítségével. A kérdőív mellett egyéni interjúkat is készítettünk egyrészt oktatói, tanári, kiképzői funkcióban dolgozó kollégákkal, másrészt vezetőkkel (oktatási dékánhelyettesek, tanszékvezetők). A félig strukturált interjú módszerét alkalmaztuk: voltak előre megfogalmazott kérdéseink, de lehetőséget biztosítottunk az interjúk közben felvetődő témakörök megbeszélésére is. Az oktatói interjúknál az alábbi öt blokkot alakítottuk ki:

1. blokk: az interjúra való ráhangolódás, az interjúalany bemutatkozása;
2. blokk: oktatói hitvallás, szakmai kooperáció;
3. blokk: oktatásmódszertani ismeretek, kihívások, feladatok az oktatói munka során;
4. blokk: hallgatókkal kapcsolatos nézetek;
5. blokk: az innovációhoz, fejlődéshez kapcsolódó attitűd.

A vezetőkre vonatkozó kérdéssorban a fentiekén túl kitértünk a saját vezetői szerepre, arra a kérdésre, hogyan tudja támogatni vezetőként munkatársait az oktatásfejlesztésben. Az interjúkat személyesen, illetve online vettük fel, rábízva a résztvevőkre, hogy melyik megoldás jobb számukra. Mindvégig törekedtünk arra, hogy az interjúk felvételénél ketten legyünk jelen, illetve arra kértük a kollégákat, hogy engedélyezzék a felvételt, hiszen úgy jóval pontosabb leírások készültek az interjúkról. Egy interjúalanyunk nem egyezett bele a felvételbe, így az ő interjúját nem is használtuk fel az elemzés során. Az interjúkat legelőször, majd kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá a szöveget: az elemzés során tartalmi kategóriákat határoztunk meg, nyílt kódolást alkalmaztunk. Jelen tanulmányban elsősorban a kérdőíves kutatás eredményeire térünk ki, az interjúkból csupán a kérdőívhez kapcsolódó témakörökre reflektáló részeket idézünk.

Kutatási minta

Az Oktatási és Tanulmányi Hivatal tájékoztatása szerint a kérdőív kitöltése idejében, a 2023. évi OSAP statisztika alapján a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen összesen 743 fő oktató, tanár volt, ebből 188 fő megbízási szerződési jogviszonnyal rendelkezik, illetve 81 fő részmunkaidős. A 3. táblázatban mutatjuk be az oktatók, tanárok számát karokra lebontva, a karokra rendelt oktatók száma összesen 724, a fennmaradó 19 fő karokhoz nem rendelt oktató.

A Neptunon keresztül tettük közzé kérdőívünket, egy annak kitöltésére felhívó levél kíséretében: tudatosan egyszer küldtük ki kérésünket, úgy gondoltuk, hogy az is informatív lehet számunkra az oktatói bevonódást illetően, hogy egyszeri kérésre hány fő segít nekünk. A kérdőívet 140 fő kezdte el kitölteni, azonban a kérdőív végéig 87 fő jutott el, 34 fő a demográfiai adatainak megadását követően nem folytatta a kérdőívet, 14 kitöltő a kérdőív első harmadáig jutott el, míg 5 fő a kérdőívben szereplő kérdések 75%-ára adott választ. A későbbiekben bemutatott adatoknál minden esetben jelezzük, hány fő az adott kérdésnél a kitöltők összes száma.

3. táblázat. Az NKE oktatóinak és tanárainak létszáma (fő)

		ÁNTK	HHK	RTK	VTK
Oktató	megbízásos	61	32	64	10
	részmunkaidős	39	13	16	8
	kinevezett, teljes munkaidős	121	118	140	22
Tanár	megbízásos	–	–	–	–
	részmunkaidős	–	2	1	–
	kinevezett, teljes munkaidős	15	46	15	1
Összesen		236	211	236	41
A kérdőívet kitöltők aránya	elkezdtek	37	34	56	13
	befejezték	24	21	33	9

Forrás: OSAP 2023 adatai alapján

Ha a minta létszámát vizsgáljuk, nem tekinthető reprezentatívnak a kutatásunk, ugyanakkor a minta sokszínűségét tekintve az Egyetemen oktatók széles körét sikerült elérnünk, így ebből a szempontból elmondható, hogy a vizsgált minta tükrözi a teljes populációt.

A demográfiai jellemzők bemutatásánál azoknak az adatokat vettük figyelembe, akik legalább a kérdőív első harmadáig jutottak el, így 106 fővel kapcsolatos információkat osztunk meg az alábbiakban. A nemek eloszlását tekintve a kitöltők túlnyomó részben (74%) férfiak voltak. Életkor szempontjából legtöbben a 41–50 közötti korcsoportból kerültek ki (37 fő), de viszonylag jelentős számban volt még jelen a kitöltők között az 51–60 közötti korosztály (32 fő). Legkevesebben (2 fő) a 30 év alatti korosztályból töltötték ki a kérdőívet. Elmondható, hogy így a kutatási mintát tekintve inkább a középkorosztály véleménye jelenik meg. Nem meglepő adat, hogy viszonylag nagyobb tapasztalattal rendelkeztek a kitöltők az oktatás területén: 39 főnek több mint 10, de kevesebb mint 20 éves oktatói múltja van, 9 fő tekinthető igazán pályakezdőnek, hiszen 1–3 évvel ezelőtt kezdtek

el oktatni. A beosztásokat tekintve legtöbbször docensek (22 fő), valamint tanársegédek (19 fő) töltötték ki teljes egészében a kérdőívet, 6 fő jelezte, hogy külsős óraadóként van jelen az Egyetem életében, illetve a kitöltők között 13 fő vezető is megtalálható.

Az interjúalanyok kiválasztása során rétegzett mintavételt alkalmaztunk: a tapasztalat, az oktatott tantárgy, a státusz alapján kerestük meg interjúalanyainkat, valamint ajánlás révén kerültek be újabb személyek a lehetséges interjúalanyok közé. Létszámukat karonként minimum 5 főben határoztuk meg, azonban a kutatás során azt a döntést hoztuk meg, hogy kibővítjük a hivatásos kollégáknak szánt keretet, így az eredetileg 20 főre tervezett létszám 45 főre növekedett: 25 fő hivatásos státuszban lévő kolléga vállalta az interjút, míg a többiek közalkalmazotti jogviszonyban voltak az Egyetemen. Az interjúalanyaink heterogén tapasztalatokkal rendelkeztek: a legfiatalabb, a mesterképzést követően azonnal az Egyetemen oktatói státuszt betöltő kollégák és a nyugdíj előtt álló professzorok is helyet kaptak a mintában. Terjedelmi korlátok miatt az interjúalanyok részletes bemutatásától eltekintünk, hiszen írásunk fókuszja jelenleg nem az interjúkra terjed ki, csupán a kérdőívben kapott eredmények kiegészítéseként közlünk részleteket azokról.

Amit az oktatókról tudni érdemes

A kérdőívet kitöltőkkel kapcsolatban fontosnak tartottuk feltárni, hogy rendelkeznek-e pedagógiai végzettséggel. A 105 válaszadó közül 30 fő válaszolt igennel: pedagógusként végeztek, míg 16 fő számolt be arról, hogy egyáltalán nem rendelkezik pedagógiai, oktatásmódszertani ismeretekkel, 31 fő pedig kiemelte, hogy bár nem pedagógus, de a felsőoktatásban formális keretek között tanult pedagógiát. Azonban arról, hogy ezt milyen mélységben tette meg, sajnos nincs információnk.

A felsőoktatásban dolgozók számára komoly kihívást jelent, hogy egyszerre több szerepben mérettetnek meg: egyrészt kutatási feladatokat is el kell látniuk, hiszen a felsőoktatásban a PhD-fokozat szinte alapelvárásként jelenik meg, ha az egyén oktatói státuszban szeretne dolgozni,

illetve az oktatói minősítésben a kutatói tevékenység is számottevő elemként van jelen. A másik feladatkör értelemszerűen az oktatás, a hallgatók tanulmányainak támogatása. Az adataink szerint 11 fő egyáltalán nem szokott előadást tartani, míg 4 fő órátartásának 90%-ában előadáson oktat. Legkevesbé tréningeket szoktak vezetni a kollégák: 105 főből 81-en jelezték, hogy még sosem oktattak tréningszerű kurzuson. Az oktatói feladatokhoz tartoznak a konzultációk, a szakdolgozatok/diplomamunkák szakmai vezetése is: 16 fő jelezte, hogy nem vállal ilyen típusú feladatot, legtöbben (52 fő) úgy gondolják, hogy a konzultációs feladatok munkájuk 10%-át teszik ki. A 105 főből 61 fő számolt be arról, hogy egyáltalán nem tartanak idegen nyelvű órákat (elsősorban az Erasmus-órákra gondoltunk itt, nem pedig az idegen nyelvi órákra).

Számunkra igen érdekes volt megnézni, melyik szerepükben érzik magukat leginkább eredményesnek a kollégák. Többen szöveges válaszokat is adtak ezzel a kérdéssel kapcsolatban. Egyik kollégánk kiemelte, hogy „jó kutató voltam, de az adminisztratív feladatok miatt alig jut idő a kutatásra. Korábban az oktatásra is több időt tudtam fordítani, és eredményesnek éreztem magamat mint oktató.” Ez az idézet – úgy gondoljuk – egy nagyon élő problémakörre hívja fel a figyelmet, amellyel az interjúink során is találkoztunk. Az interjúkban is több kolléga kiemelte a sokféle elvárásnak való megfelelés kényszerét, a leterheltséget, amely szerintük ritkán vezet jó eredményre. Egy több mint tíz éve oktató interjúalanyunk az alábbiakat emelte ki e problémakörrel kapcsolatban: „Nagyon nehéz jó oktatónak, kutatónak, oktatásfejlesztőnek, adminisztrátornak lenni. Egy fenékkal ennyi lovat nem lehet megülni. Választania kell az embernek, hogy számára mi a fontos. Én már elengedtem, hogy jó kutató legyek, inkább az oktatás-fejlesztésre figyelek oda.”

Arra a nyitott kérdésre, hogy mit tart legfontosabb küldetésének oktatóként, 36 fő nem válaszolt. A többiek válaszait tartalmi szempontból kategorizáltuk, amelyet a 4. táblázatban foglaltunk össze.

4. táblázat. *Oktatói hitvallások*

Kategória	Példa
1. A tudás átadása, ismeretközvetítés	„Használható, naprakész tudást átadni fogyasztható módon, felkeltve a figyelmet az elméleti háttérre és arra, hogy hol érdemes mélyebbre merülni, ha valakit érdekel.”
2. Gondolkodásra tanítás	„Megtanítani gondolkodni a hallgatókat, lehetőség szerint kritikusan.” „Az új generációt rávenni arra, hogy ésszel tanuljon.”
3. Gyakorlati tudáshoz való hozzájárulás segítése	„Valós, használható tudás és a szakmai igényesség igényének átadását.” „Alapos, egyetemi szintű, de kézzelfogható tudást tudjak átadni a hallgatóknak.” „Hogy a hallgatóknak versenyképes és hasznos tudást adjak. Ne csak a munkaerőpiacon állják meg a helyüket, hanem nemzetközi értelmiséget képeznek, akik viszont hazaszeretők is.”
4. Inspirálás, motiválás	„Inspirálni szeretnék, a hallgatók gondolkodási tárházát szélesíteni, arra bátorítani, tanítani őket, hogy merjenek gondolkodni és a véleményüket kifejezni. Ha meg kéne magam határozni valamilyen képpel, akkor egy kertészhez hasonlítanám magam legszívesebben, aki elülteti a magot, ami lehet, hogy nem fejlődik ki azonnal, de mindig ott van és sokáig lehet szedni a gyümölcsét a belőle fejlődő növénynek.”
5. Személyiség-fejlesztés, szemléletformálás, példamutatás	„Legfontosabb küldetésemnek tartom, hogy a hallgatók érezzék, ÉRTŰK vagyok. Hallgatómat igyekszem nemcsak a szaktantárgyak elsajátítására ösztönözni, de az élet valamennyi területére felkészíteni, kialakítani a választott hivatásuk és embertársaik iránti alázatot.” „Szemléletformálás. Megtanítani a hallgatókat bátorak lenni: gondolkodni, kérdezni, véleményt formálni és ezt elmondani, megkérdőjelezni mások véleményét, eredményét, a »készen kínált« tényeket, kilépni a közösség elé és beszélni. Megtanítani őket a pillanatnyi kudarc elviselésére, a hibák elfogadására és javítására való igényre; a jóra, jobbra, a minőségre való törekvésre, mások jelen állapotban való elfogadására, de a javítás és szemléletformálás igényére. A tanulás és a tanítás szükségességére. És végül, de nem utolsósorban a szakma szeretetére, a kihívások elfogadására, a fejlődésre való igény kialakítására, a kreativitás, a proaktivitás szükségességére.”

Forrás: a szerzők szerkesztése

A válaszokból számunkra az derült ki, hogy a kollégáink 78%-ban a tudásközvetítést és az ahhoz kapcsolódó feladatokat hangsúlyozzák, ugyanakkor pozitívként értékelhető, hogy megjelentek az oktatás mikéntjére vonatkozó gondolatok (kreatív módszerek alkalmazása, játszva tanulás). Itt úgy gondoljuk, hogy jól tetten érhető a Kreatív Tanulási Iroda által képviselt

módszertani újítások hatása. Ugyanakkor a klasszikus oktatói feladatokon túl a szemléletformálás, a példamutatás is megtalálható a válaszok között: itt a válaszadók (5 fő) jól látható módon távolodnak a klasszikus oktatói szereptől, a facilitáló, támogató oktatói szerep több válaszban is körvonalazódott, illetve hasonló megerősítést kaptunk a személyesen készített interjúk során is. A teljesség igénye nélkül az egyik interjúalanyunk által hosszasan elmondott hitvallásból idézünk: „Oktatói hitvallás? Talán az, hogy ne ártsak, hanem segítsek. Nekem az a feladatom, hogy hozzásegítsem a hallgatót a tudásához. Ne kész paneleket kapjanak, de adjunk nekik segítséget a tájékozódásban. Nekem fontos, hogy én is tanuljak tőlük: ez egy olyan viszony, amelyben mindkét fél tanul egymástól. Egymás nélkül nem létezünk.”

Az oktatói kompetenciákról

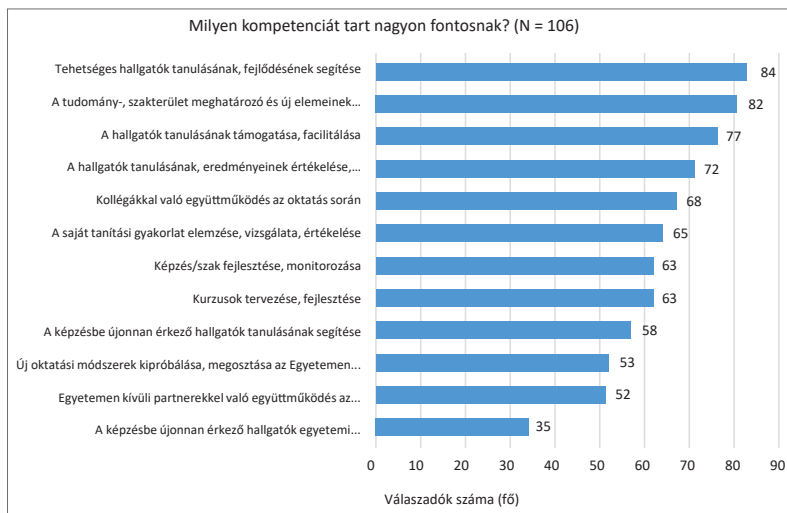
Ahogy azt korábban már említettük, Kálmán Orsolya tanulmánya és az általa készített kutatás szolgált alapul a kérdőívünk kialakításához, amelyben kiemelt szerepet kaptak az oktatói kompetenciák. Két szempontból kérdeztünk rá ezekre a kompetenciákra: egyrészt azt kérdeztük meg, mennyire tartja fontosnak a kérdőívet kitöltő az adott kompetenciát, másrészt pedig mennyire érzi magát felkészültnek az egyes kompetenciák kapcsán.

Először nézzük meg, hogy mely kompetenciákat tartották fontosnak a kitöltők, akiknek 1-től 10-ig terjedő Likert-skálán kellett bejelölniük az alábbi kompetenciákkal kapcsolatos válaszaikat:

- ♦ Kurzusok tervezése, fejlesztése
- ♦ A tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása
- ♦ A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása
- ♦ Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése
- ♦ A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése
- ♦ A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése
- ♦ A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása

- Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az Egyetemen (például projekt, tükrözött osztályterem...)
- Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése
- A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése
- Kollégákkal való együttműködés az oktatás során
- Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében
- Képzés/szak fejlesztése, monitorozása

Előzetes feltevéseink szerint legkevésbé a szak fejlesztését és monitorozását tartják fontosnak a kollégák, mivel az viszonylag szűk kör felelőssége (lásd szakfelelősök, szakirányfelelősök munkaköre), illetve tapasztalataink alapján a reflektív gondolkodásra utaló saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata sem lesz igazán elől a fontossági listán (2. ábra).

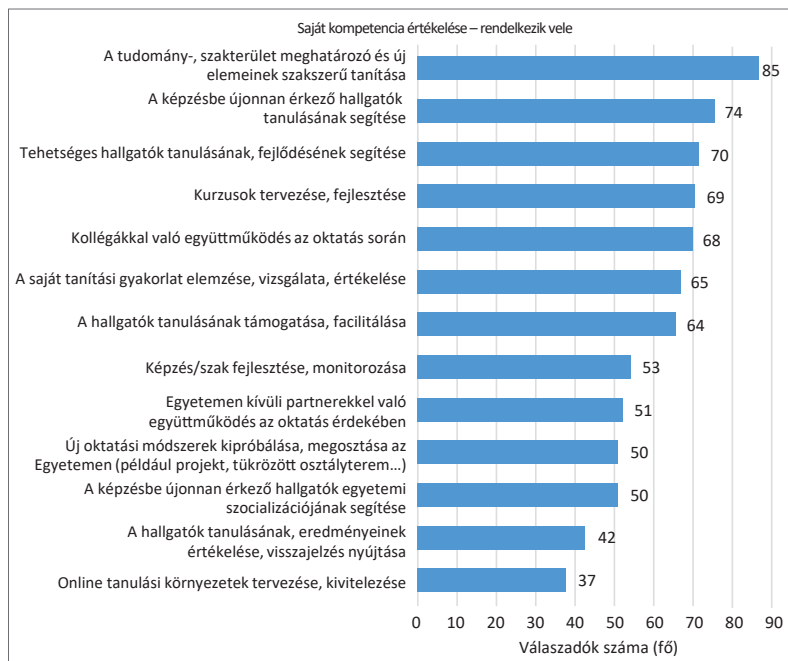


2. ábra. A leghasznosabb oktatói kompetenciák a válaszadók szerint

Forrás: a szerzők szerkesztése

A 2. ábrán is jól látható, hogy a kérdést megválaszoló 105 fő az egyes kompetenciák hasznosságát miként ítélte meg. Számunkra is érdekes eredmények születtek: a leginkább hasznosnak a tehetséggondozással kapcsolatos kompetenciát emelték ki, ez egybevág Kálmán Orsolya kutatásának eredményével, alig lemaradva a tudásközvetítésre vonatkozó kompetenciától. Ez egyértelműen arra utal, hogy kollégáink számára a tudásközpontúság kiemelten jelen van, ugyanakkor örömmel tapasztaltuk, hogy megjelent a legfontosabb kompetenciák között a hallgatók tanulásának támogatása, a facilitálás, illetve előzetes elvárásainktól eltérően a reflektív gondolkodás is kiemelkedő „helyezést ért el”. Viszonylag hátul „végzett” az új oktatási módszerek kipróbálásával, használatával kapcsolatos kompetencia, amely azért ad némi impulzust arra vonatkozóan, milyen mértékű lehet az innovációk iránti nyitottság. A tehetséggondozás, a facilitálás – ahogy láttuk – hangsúlyos elemként van jelen az Egyetem pedagógiai kultúrájában, ugyanakkor – ahogy arra egyik interjúalanyunk is felhívta a figyelmet: „Ma már nem szabad csak a tehetségesekre gondolni, sőt a munkánkban egyre nagyobb szerepet kap a lemorzsolódás elleni küzdelem. Nem engedhetjük meg azt, hogy ne segítsük azokat a hallgatóinkat, akik jóval kevesebb tudással érkeznek be az Egyetemre. A mi érdekünk is, hogy ők megtapadjanak a rendszerben.” A tehetségesek támogatására többféle módszert is megemlítették interjúalanyaink, mint például a demonstrátori rendszert, a tudományos diákköri munkát, illetve a szakkollégiumokról sem feledkeztek el. A legkevésbé az online tanulási környezet kialakításával kapcsolatos kompetenciát tartották fontosnak, illetve az újonnan beérkező hallgatók támogatását. Számunkra is meglepő volt, mennyire nem emelték ki az online tanulási környezetet, holott az Egyetemen oktatók számára kijánlott képzések jelentős százalékban erre a területre fókuszáltak (érthető módon a veszélyhelyzet során bevezetett távoktatásból adódó problémákra reagálva), de erre is magyarázatot kaptunk egyik interjúalanyunktól: „Az az igazság, hogy átkerültünk a ló másik oldalára: most mindent is digitalizálni akarnak, meg hibrid oktatást. Persze, jó dolog, de nem szabad ennek sem kizárólagosnak lennie.” A reflektív gondolkodásra vonatkozó kompetencia középmezőnybe került, ami kedvező eredménynek minősül álláspontunk szerint.

Izgalmas kérdés volt az is, mit gondolnak saját felkészültségükkel kapcsolatban a kérdőívet kitöltő kollégák. Ennek eredményeit a 3. ábrán lehet látni.



3. ábra. Saját oktatói kompetenciák értékelése

Forrás: a szerzők szerkesztése

Egyértelművé vált számunkra, hogy kollégáink leginkább saját tudományterületükön érzik magukat felkészültnek: „Én jogász vagyok elsősorban, én ahhoz a területhez értek, ott tudok felelősséget vállalni azért a tartalomért, amit közvetítek.” Bár nem tartják annyira fontosnak, de felkészültnek gondolják magukat a képzésbe újonnan beérkező hallgatók segítése területén. A harmadik helyre a tehetséges hallgatók támogatása került. Legkevesbé az online tanulási környezetek tervezése terén kaptak felkészítést a kollégák: „Amikor én végeztem az egyetemen, akkor még nem volt ennyire jelen a számítógép, az internet. Autodidakta módon tanultam meg, értelemszerűen ezért is vagyok legkevesbé felkészült ezen a területen.” Meglepő módon a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése is gondot jelent több

kolléga számára, ahogy ez az interjúkból is kiderült: „Nekem a legnehezebb feladat az értékelés. Ahogy a hallgatók minősége egyre inkább csökken, úgy kell nekem is átgondolni az értékelést. Nehéz... Nem tudom igazán összehangolni, hogy jó, hogy az órán mindenféle kreatív módszert használunk, de a tananyagot akkor is számon kell kérni. Én ebből azért nem akarok engedni.” Erre a területre – úgy gondoljuk – minden bizonnyal jóval erőteljesebb figyelmet szükséges fordítani: fontos lenne a fejlesztő értékelés többféle módszerével megismertetni a kollégákat, illetve rámutatni arra, hogy a pedagógiai értékeléshez kapcsolódó mérés, ellenőrzés háttérében milyen pedagógiai alapelveket érdemes szem előtt tartani.

Oktatói kompetenciák a gyakorlatban

Kutatásunk során kiemelten fontosnak tartottuk megvizsgálni, mennyire tudatosak a kollégák a különböző pedagógiai tevékenységekben (tervezés, pedagógiai értékelés, oktatási módszerek) saját bevallásuk szerint. A tervezéssel kapcsolatos kompetenciákkal összefüggésben több állítással kapcsolatban kértük ki a kollégák véleményét. Rákérdeztünk arra, hogy a kurzusaik kialakításánál mennyire veszik figyelembe a munkaerőpiaci elvárásokat: itt kiválóan tetten érhető a civil (lásd ÁNTK, VTK) és a hivatásos (HHK, RTK) karok közötti különbség. Az ÁNTK-n oktató kollégák közül mindenki a „mindig figyelembe veszi a munkaerőpiac elvárásait” választ adta, míg a hivatásos karok képviselői közül 11 fő a „soha” választ jelölte meg. A munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelést a hivatásos karok esetében a megrendelő szervek oldaláról érkező igények adják: „Nekünk a rendvédelmi szervek elvárásainak megfelelően kell alakítanunk az oktatást, és össze kell hangolnunk az adott tudományterület szakmai újdonságaival mindezt. Ez néha nem egyszerű, néha nincs elég kifutási ideje a képzés bevalásának.”

Kíváncsiak voltunk arra, hogy mennyire tájékoztatják a kollégák hallgatóikat a kurzus céljáról, az elérendő kompetenciákról. A „félév elején bemutatom hallgatóimnak, hogy milyen kompetenciákban fejlődhetnek a kurzus során” állításra a 140 főből 34 fő nem válaszolt, míg 13 fő soha vagy néha tájékoztat erről, míg a mindig megteszi választ 47 fő jelölte meg.

Szinte hasonló adatokat kaptunk azzal kapcsolatban, hogy fontosnak tartják a hallgatók előzetes tudásának felmérését: csupán 8 fő nem figyel erre tudatosan, míg a többi kolléga (19 fő) gyakran, 33 fő majdnem mindig, 46 fő mindig megteszi ezt. Az interjúink során is kitértünk erre a témára: interjúalanyaink közül több hivatásos kolléga is kifejtette, hogy a hallgatók milyen előzetes – laikus – nézetekkel érkeznek a képzésbe, és ez milyen nehézséget okoz a hétköznapiakban: „A hallgatók nagyon gyakran a filmekből veszik az információt a rendőrségről. A különböző sorozatokból tájékozódnak, azt hiszik, hogy ugyanazt fogják csinálni, mint például a *Gyilkos elmék*ben. Az első hónapokban oktatóként pont az a feladatunk, hogy a realitás talajára hozzuk a hallgatót” (vö. ERDŐS 2019; FEKETE–BAJNOK–HEGEDŰS 2023). Minimálisan ugyan, de megjelent, hogy a hallgatók előzetes tudására építve igyekeznek a kollégák alakítani a kurzusukat, ugyanakkor egyik interjúalanyunk, hogy miért nem teszi mindezt, így érvelt: „Lehetetlen mindenki igényeit és szükségleteit figyelembe venni. Elméletben nagyon jól hangzik, de lehet, én vagyok tehetségtelen, nekem ez nem megy. Főleg, hogyha párhuzamosan több csoportot tanítok.” Hasonló eredmények születtek a különböző tanulási utak biztosításával kapcsolatban: 20 fő soha vagy csak néha ad egyénre szabott tanulási utat a hallgatóknak.

Az oktatással kapcsolatos felfogás tekintetében egyértelmű volt az ismeretközvetítés fontossága: a 105 főből csupán 4 fő jelezte, hogy nem annyira törekszik sok adatot, tényt bemutatni az órán, míg 53 fő mindig ezt teszi saját bevallása szerint. A tudásközvetítés jelentőségére interjúalanyaink is kitértek: „Persze, persze, fontosak ezek az interaktív, szórakoztassuk a hallgatókat módszerek, de nem szabad közben elfeledkezni az ismeretről sem. Nekem szerintem oktatóként ez a feladatom. Hogy segítsen rendszerben gondolkodni a hallgatót, hogy tudást adjak át neki. Nagy hibának tartom, hogyha elcsúszik bármelyik irányba az oktatás.” A tanítás során egyértelműen a lényegi és megbízható információk átadása a cél: 71 kolléga a mindig, 26 fő a majdnem mindig, míg 8 fő a gyakran választ választotta annál a mondatnál, hogy „a tanítás során figyelek arra, hogy lényegi és megbízható információkat mutassak be a hallgatóknak”.

A kérdőívet kitöltő 105 főből 98 fő oktatási céljaként választotta a hallgatók laikus nézeteinek feloldását, és 100 fő pedig saját bevallása szerint támogatja

a hallgatók kritikus gondolkodásának fejlődését. Nem meglepő eredmény született azzal kapcsolatban, hogy mennyire tartják fontosnak az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását. 103 fő – eltérő mértékben ugyan – fontosnak tartja, hogy az elméletet és a gyakorlatot összekapcsolja oktatói munkájában: 60 fő mindig, 34 fő majdnem mindig, míg 9 fő gyakran ad olyan feladatot, amely az elméleti és a gyakorlati szempontokra egyaránt fókuszál. A reflektív gondolkodás fejlesztése az utóbbi időben egyre inkább megjelent mint cél az oktatási folyamatban: úgy tűnik, hogy ez a terület az, amely legkevesbé van jelen a kérdőívet kitöltő oktatóknál. 7 fő soha, 15 néha él azzal a lehetőséggel, hogy olyan feladatokat adjon a hallgatóknak, amelyek segítségével a hallgatók saját tanulásukra, képességeik fejlődésére tudnak reflektálni. További kihívásként jelenik meg a hallgatók egymás közötti együttműködésének támogatása az oktatási folyamatban: a 105 válaszadó közül 7 nem szokott adni olyan feladatokat, amelyek a hallgatók egymással való kooperációját erősítik – ezt a választ azok a kollégák adták, akik kizárólag vagy zömében előadást tartanak, míg a tréneri feladatokat ellátók egyöntetűen a mindig választ adták.

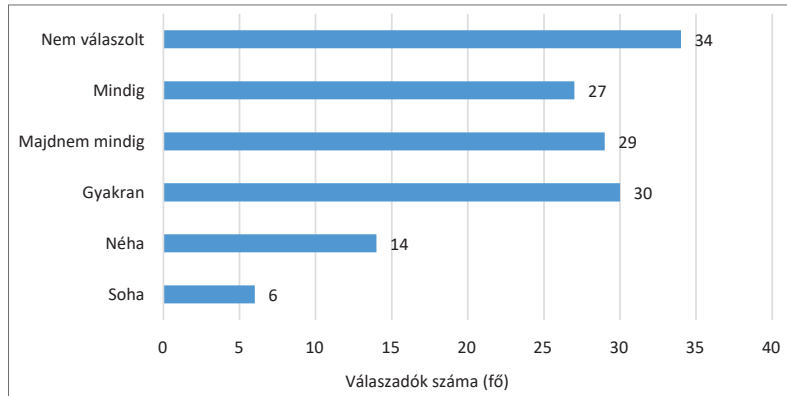
Az oktatói kompetenciák közül az egyik legfontosabb a pedagógiai értékeléshez kapcsolódik. A fejlesztő értékelés egyik ismérve a folyamatos visszacsatolás, amelyet a kérdőívet kitöltők általában szintén szükségesnek tartottak: csupán két fő jelezte, hogy nem szokott félév közben visszajelzést adni a hallgatók munkájára, míg 39 fő mindig megteszi ezt. A kollégákkal történt beszélgetéseknél is többször előkerült a pedagógiai értékelés problémaköre:

- ♦ „Hogy mi a legnehezebb feladatom oktatóként? Talán az osztályozást mondanám. Folyamatosan csökken a minőség, próbálok igazságosan osztályozni, de a semmire csak nem adhatok osztályzatot.”
- ♦ „Nagyon nagy meló ez az értékelés. Múlt félévben nagy lelkesen nekivágtam, hogy folyamatosan kérek feladatokat és azonnal visszajelzek. Hát elbuktam. Volt 6 csoportom, csoportonként átlagosan 25 hallgatóval. Nem tudtam tartani a tempót.”
- ♦ „Izgalmas kihívás. Korrektnek lenni, valódi visszajelzést adni.”

Az értékelés során az ismeret alkalmazhatóságának fontosságára kérdeztünk rá: csupán két olyan kolléga volt, akik azt jelezték, a tudás alkalmazni tudását értékelési szempontként tartják számon, illetve két fő kivétellel mindenki – eltérő szinten ugyan – elvárja a hallgatóktól, hogy képesek legyenek szintetizálni a tanultakat. Az értékelési szempontok sokszínűsége az interjúkban is felmerült: „Nagyon éssznél kell lenni az értékelésnél. Én mindig megnézem, hogy melyik szakirányon oktatom az adott tantárgyat és a leendő munkájukhoz mennyire szükséges az adott tartalom. Ha ezt nevezhetjük differenciálásnak, akkor azt csinálom.”

Hasonlóan fontos kérdés, mennyire rendelkeznek a kollégák széles oktatásmódszertani repertoárral. Elmondható, hogy itt születtek a legkedvezőtlenebb válaszok, ahogy az a 4. ábrán is látható.

Az oktatási módszerek sokszínűsége komoly kihívást jelent az oktatók számára. Interjúalanyaink közül többen kitértek erre beszélgetéseink során: „Én kicsit el vagyok veszve. Járom a KTP-s (Kreatív Tanulási Program) rendezvényekre, ahol nagyon sok új dolgot hallok. De nem tudom mihez kötni, félek alkalmazni az ott hallottakat.”



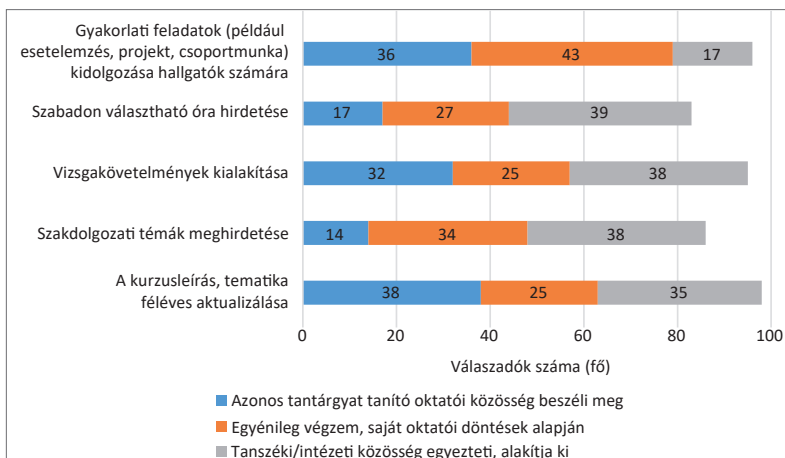
4. ábra. Az oktatási módszerek sokszínűsége

Forrás: a szerzők szerkesztése

Több kolléga (18 fő) kiemelte, hogy a képzéseken megismert, számukra új módszerek kipróbálására kevésbé vállalkoztak, mert vagy nem tudták saját tárgyaikhoz kötni, vagy „annyira sok pluszenergia-befektetést jelentett volna, hogy inkább lemondtam róla.” Természetesen azért voltak interjúalanyaink között is lelkes „kipróbálók”: „Nekem nagyon jót tettek a KTP-s képzések. Kicsit kizökkentettek abból a pocsoltyából, amiben voltam. Számos jó gyakorlatot hallottam és ezek közül többet ki is próbáltam.”

Együttműködés az oktatásban

Egy képzés sikerességének egyik legfőbb feltétele a képzésben oktatók együttműködése, a képzési tartalmak összehangolása. Az együttműködésre vonatkozó kérdések kapcsán egyes oktatói tevékenységekre kérdeztünk rá abból a szempontból, hogy mennyire működik együtt annak elvégzése során a kolléga. Az 5. ábrán három típusú választ foglaltunk össze: az egyéni munkavégzésre, az azonos tantárgyat oktatók közösségére, valamint a teljes tanszéki csoportra vonatkozóan.



5. ábra. *Együttműködés az oktatásban*

Forrás: a szerzők szerkesztése

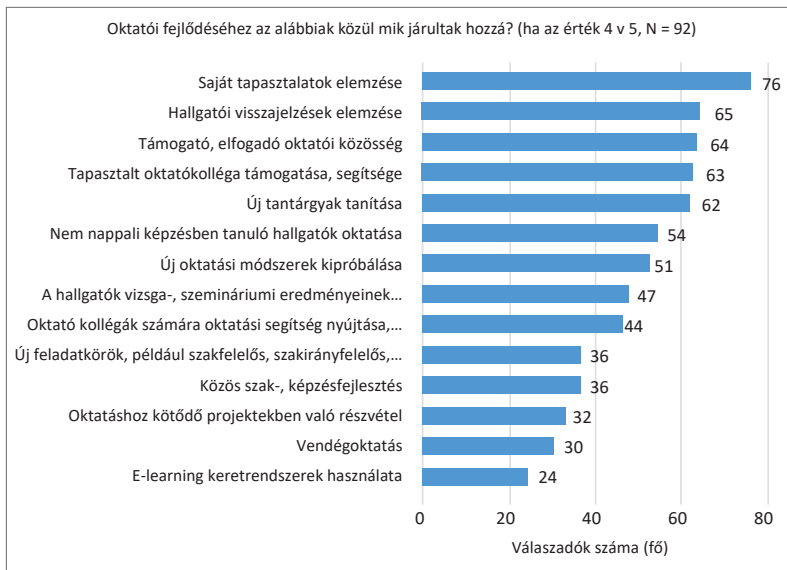
Az 5. ábrán jól látható, hogy a gyakorlati feladatoknál jelenik meg leginkább az egyéni oktatói munkavégzés, míg legkevesebben a vizsgakövetelmények, illetve a tematikák esetében végzik egyedül a feladatokat. A kurzusleírást leginkább az azonos tantárgyat oktatók közössége alakítja ki. A tanszéki közösség leginkább a szakdolgozati témák meghirdetésében, a vizsgakövetelmények kialakításában, valamint a szabadon választható tantárgyak meghirdetésében játszik szerepet. Az oktatásban az együttműködésre interjúalanyaink is reflektáltak:

- „Elképesztően fontos a tanszékek közötti együttműködés. Nagyon össze kell/kellene hangolni, hogy ki mit tanít. Sajnos már én is jártam úgy, hogy más már leoktatta azt, amit én akartam.”
- „Talán ez az, ami legkevésbé megy. Nem beszélgetünk eleget, pedig kellene: ki mit és hogyan tanít, mit követel egy félévben. Akkor talán kikerülnénk, hogy a hallgatóknak egy félévben csak zh-juk legyen, vagy csak beadandójuk.”
- „Szerintem a szakfelelősnek nagy a felelőssége az együttműködésben. Én le szoktam ültetni az adott képzésben oktató kollégákat, hogy egyeztessünk. Enélkül nem lehet minőségi képzést csinálni.”

Az együttműködés nemcsak karon belül fontos, hanem a teljes Egyetemen: ez különösen fontos a karok közösen tartott kurzusain (lásd Ludoviceum tantárgyak), illetve az átoktatás jelensége is segítheti a kooperációt.

Az oktatói kompetenciák fejlesztése

Ahhoz, hogy minél inkább hatékony legyen az oktatói munka, elengedhetetlen a tudatos fejlesztés, önfejlesztés. Nemcsak hallgatói, hanem oktatói szempontból is szükséges beszélni a reflektív gondolkodásról, annak fejlesztéséről. A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy az általunk felsorolt elemek hogyan járultak hozzá a kitöltő oktatói kompetenciáinak fejlődéséhez. A 6. ábrán azokat foglaltuk össze, ahol a 4. vagy 5. értéket adták az ötös Likert-skálán.



6. ábra. Az oktatói fejlődéshez szükséges elemek

Forrás: a szerzők szerkesztése

A 6. ábrán is jól látható, hogy leginkább a saját tapasztalatok és a hallgatói visszajelzések elemzései segítik a kollégákat. Az utóbbival kapcsolatban az interjúalanyaink is kifejtették véleményüket, miszerint „kellenek a hallgatói visszajelzések, de nem azok, amiket a félév végén hasukra ütve kitöltenek a hallgatók, hanem a valós, a tanár előtt is nyíltan vállalt véleményekre van szükség. Nekem nem is nagyon tetszenek azok a szempontok, amelyek mentén értékelnek minket a hallgatók, de persze jobbat nem tudok mondani, csak kritizálni.” A támogatói közeg és támaszt nyújtó kollégák szerepe is vitathatatlan mind a kérdőív, mind pedig az interjúk eredményei alapján. Egyik pályakezdő interjúalanyunk is kiemelte a mentorálás szerepét a pályaszocializációja során: „Nekem szerencsém volt, mert egy olyan tanszékre

kerültem, ahol a tanszékvezetőm fontosnak tartotta, hogy legyen mellettem egy idősebb, tapasztaltabb kolléga. Rengeteget segített a túlélésben. Amikor például félév végén kellett lezárnom a hallgatókat, akkor megmutatta, hogy mire kell odafigyelnem.” A fejlődés másik lehetséges útja az új tantárgyak oktatása, ami minden esetben többlet lehet is ró a kollégákra, ugyanakkor segít a rutin, az automatizmusok elkerülésében. Bár arra is fontos odafigyelni, hogy a túl sok tantárgy oktatása egy félévben veszélyeztetheti az elmélyülést – ahogy arra egyik interjúalanyunk is felhívta a figyelmet. A kitöltők kevesebb mint fele tartja a fejlődés útjának a hallgatók eredményeinek elemzését, vagy akár az oktatóknak szóló tanácsadást. Számunkra is meglepő eredmény volt, hogy az *e-learning*-rendszer mennyire nem tekintik a fejlődés lehetséges módjának.

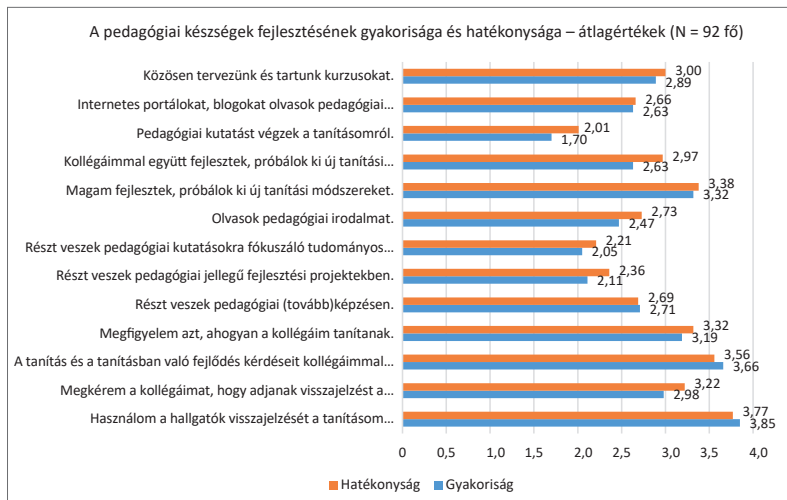
A kérdőívben azzal is foglalkoztunk, milyen gyakran dolgozik az egyén a pedagógiai képességeinek fejlesztésén (1 – soha; 2 – ritkán; 3 – átlagos; 4 – sokszor; 5 – rendszeresen) és ez mennyire segíti a fejlődésében (1 – egyáltalán nem; 2 – inkább nem; 3 – segít is, meg nem is; 4 – inkább segít; 5 – teljes mértékben). A kérdésekre 92 fő válaszolt a 140 főből. Az 5. táblázatban foglaltuk össze a főbb eredményeket.

Ha az átlagokat nézzük, akkor elmondható, hogy a hatékonyság és a gyakoriság szempontjából igen érdekes eredmények születtek. Tiszta kiviláglik, hogy a gyakoriságot tekintve a legkevésbé pedagógiai kutatásokat végeznek a kollégák, illetve nem igazán jellemző, hogy részt vennének pedagógiai kutatásokra fókuszáló tudományos rendezvényeken, valamint pedagógiai jellegű fejlesztéseket támogató projektekben. A leggyakrabban a hallgatói visszajelzések feldolgozásával és az informális beszélgetés módszerével élnek a kollégák, illetve az önállóan kifejlesztett oktatási innovációk is gyakoriak a kérdőívet kitöltőknél (7. ábra).

5. táblázat. *A pedagógiai készségek fejlesztésének gyakorisága és hatékonysága*

Állítás	Gyakoriság					Hatékonyság				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Használok a hallgatók visszajelzését a tanításom fejlesztéséhez.	7	9	13	24	39	9	11	10	24	38
Megkérem a kollégáimat, hogy adjanak visszajelzést a munkámra.	16	24	14	21	17	15	15	15	28	19
A tanítás és a tanításban való fejlődés kérdéseit kollégáimmal informálisan beszélem meg.	6	12	17	29	28	9	11	17	29	26
Megfigyelem azt, ahogyan a kollégáim tanítanak.	15	14	17	30	16	16	12	12	30	22
Részt veszek pedagógiai (tovább)képzésen.	30	13	15	21	13	31	10	19	20	12
Részt veszek pedagógiai jellegű fejlesztési projekteken.	34	23	17	13	5	36	15	20	13	8
Részt veszek pedagógiai kutatásokra fókuszáló tudományos konferenciákon.	46	17	12	12	5	40	19	14	11	8
Olvasok pedagógiai irodalmat.	29	21	20	13	9	27	16	17	18	14
Magam fejleszték, próbálok ki új tanítási módszereket.	8	16	25	24	19	16	7	18	28	23
Kollégáimmal együtt fejleszték, próbálok ki új tanítási módszereket.	25	18	23	18	8	27	12	12	18	23
Pedagógiai kutatást végzek a tanításomról.	60	14	7	7	4	50	15	9	12	6
Internetes portálokat, blogokat olvasok pedagógiai témakörben.	27	19	19	15	12	28	16	19	17	12
Közösen tervezünk és tartunk kurzusokat.	29	13	9	21	20	27	8	15	22	20

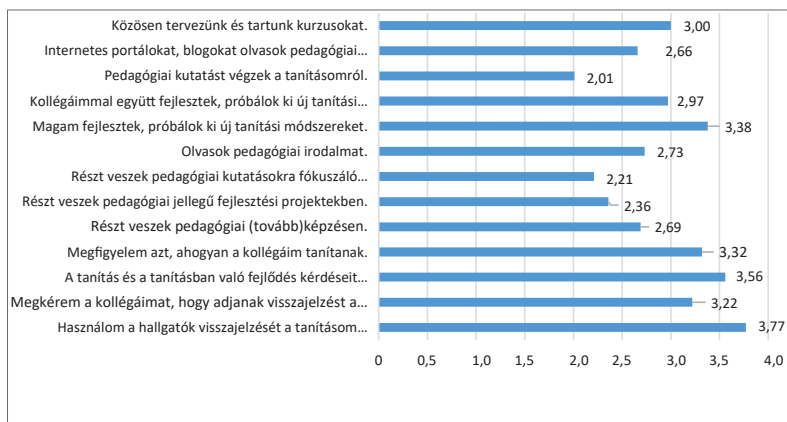
Forrás: a szerzők szerkesztése



7. ábra. A pedagógiai készségek fejlesztésének gyakorisága és hatékonysága

Forrás: a szerzők szerkesztése

A hatékonysággal kapcsolatban is érdekes eredmények születtek. A mérés négyes skálán történt. A 8. ábra mutatja be a kapott válaszok átlagát.



8. ábra. A tevékenységek hatékonysága (N = 92)

Forrás: a szerzők szerkesztése

A legkevésbé hatékonyak a pedagógiai kutatást és a tudományos konferenciákon, valamint a pedagógiai fejlesztésekben való részvételt gondolják a válaszadók, míg egyértelműen itt is a hallgatók visszajelzéseit, a kollégákkal való kommunikációt, illetve a saját fejlesztéseket tartják a leginkább célravezetőnek. Ez nagyon egyértelműen arra utal, hogy a közös, együttműködésen alapuló pedagógiai légkör erősítése elengedhetetlen feladatként jelenik meg, ahogy arra vezetői szerepet betöltő egyik interjúalanyunk is utalt: „Szerintem a fejlődéshez egyértelmű út a kooperáció. Én rengeteget tanultam idősebb kollégáimtól, a hallgatóktól. Ha nem működünk együtt és nem kapunk valós visszajelzést, akkor megfosztjuk magunkat a fejlődéstől.”

Nyílt kérdésben rákérdeztünk arra is, hogy melyek azok a területek, ahol a következő három évben fejlődni szeretnének. A felsorolt válaszokat kategorizáltuk, és a 6. táblázatban foglaltuk össze a főbb eredményeket.

6. táblázat. *Fejlesztendő területek*

Kategória	Elemszám (fő)
Stresszkezelés, mentálhigiéné	2
Pedagógiai kutatás	2
A tanári, oktatói szerep erősítése	2
Tananyagírás, kurzusfejlesztés	4
Publikálás	4
Pedagógiai értékelés	5
Diákokkal való bánásmód: tehetséggondozás, egyéni támogatás, mentorálás, kommunikáció	5
A motiválás módszertana	8
Digitális technológia, IKT-kompetenciák	12
Nyelvi kompetenciák fejlesztése, idegen nyelvű órák tartása	17
Új oktatási módszerek megismerése, kipróbálása	18

Forrás: a szerzők szerkesztése

A 6. táblázatból is jól kirajzolódnak az új oktatási módszerek, a nemzetköziesítést elősegítő tartalmak, valamint a digitális oktatás iránti igény. Ezek azok a területek, ahol fejlődni szeretnének kollégáink. A fejlődéshez segítséget is várnak el az Egyetemtől, kérdőívünkben volt lehetőség hosszasan is válaszolni arra, hogy konkrétan miben. Gyakran előforduló válasz volt a bürokrácia csökkentése, az informatikai feltételrendszer megteremtése (Moodle, Neptun rendszer, Digitális Tudástár modernizálása), továbbképzések biztosítása (például motiválás, retorika, pedagógiai alapismeretek témakörben), az oktatásszervezés oldaláról érkező támogatás, az óraterhelés normalizálása (a szélsőségek elkerülése: túl sok és túl kevés órátartás).

Mi okoz nehézséget a mindennapokban?

Mind a kérdőívben, mind az interjúkban rákérdeztünk arra, hogy mi okoz nehézséget az oktatói munkában. A 92 fő válaszait a 9. ábrában foglaltuk össze.



9. ábra. Nehézségek az oktatói munka során

Forrás: a szerzők szerkesztése

Az egyik legfőbb problémaként a hallgatók motiválatlanságát említették/jelölték meg a kollégák. A kérdőívet kitöltő 92 főből több mint felének nehézséget okoz ez, illetve interjúalanyaink közül is többen számoltak be arról, hogy „nagyon nehéz motiválni a hallgatókat. Örök küzdelem. Főleg azokat, akik csak a papírért jönnek be az Egyetemre és úgy tekintenek ránk, mint akik szolgáltatást adnak.” A hivatásos karokról érkező kollégák is kritikusan álltak hozzá a hallgatói motiváció hiányához: „Nagyon felháborító, ahogy a hallgatók hozzáállnak a tanuláshoz, a kötelezettségek teljesítéséhez. Értem, tudom, hogy más generáció, meg ők mások, mint mi, de a felelősségvállalás, bármilyen generációról is beszélünk, fontos lenne. Azt látom, hogy ők nem vállalnak felelősséget saját magukért, saját tanulási folyamatukért.” Ezzel szinte párhuzamosan jelenik meg a második nagy kihívást jelentő probléma, a hallgatók felkészületlensége, amellyel kapcsolatban többen úgy nyilatkoztak, hogy nagyon sokan komoly tudáshiánnyal érkeznek a felsőoktatásba, és szinte az Egyetemre hárulnak olyan feladatok, amelyeket a köznevelésnek kellett volna ellátnia. A felkészületlenségből adódóan többen megfogalmazták az alapozó, felzárkóztató tárgyak szükségességét, ha már „kirúgni nem lehet őket”. Ezt különösen azokon a szakon oktatók jelezték, ahol viszonylag alacsonyabb a hallgatói létszám. Érdekes volt számunkra, hogy viszonylag domináns problémaként definiálták az adminisztrációs kötelezettségeket. Az ezek csökkentése iránti igényt többen is megfogalmazták, így például a Neptun rendszer gördülékenyebbé tétele, a sokféle online platform egységesítésének ötlete is megjelent, illetve hogy a papírformájú adminisztrációt váltsa fel az elektronikus rendszer. A fentebb felsorolt problémák közül kiemelnénk még a magas óraszámot, illetve a hallgatói csoportlétszámot, amelyeket az interjúkban több kolléga is említett: „A nagy csoportlétszámok miatt reménytelen az egyénre szabott oktatás. Jól hangzik, hogy gyakorlatias, kis csoportos oktatás van nálunk, én inkább úgy fogalmaznék, hogy arra való törekvés.”

A nehézségek feloldásában mind az egyénnek, mind az Egyetemnek van felelőssége. Mi a kérdőívben elsősorban az Egyetemmel kapcsolatos elvárásokra kérdeztünk rá. Nézzünk meg ezek közül néhányat:

- ♦ az oktatáshoz szükséges eszközök biztosítása (tárgyi, személyi infrastruktúra);
- ♦ a bürokrácia csökkentése;
- ♦ az oktatási tevékenység fontosságának kiemelése, a TÉR-ben történő elismerése;
- ♦ módszertani továbbképzések, támogatások szervezése;
- ♦ nyitottság a problémák kezelésére;
- ♦ a képzések iránti munkaerőpiaci elvárások feltárása és ahhoz való igazodás;
- ♦ a képzésen belül az órák elosztásánál a szakmai szempontok határozottabb figyelembevétele;
- ♦ az oktatók közötti együttműködés támogatása, erre való lehetőségek rendszerszerű biztosítása.

Az interjúk során is eléggé határozott elvárásokat fogalmaztak meg a kollégák: „Hogy mit várok el az Egyetemtől? Hát, nagyon egyszerűen megfogalmazva azt, hogy hagyjanak tanítani. Ez az értelmezésben azt jelenti, hogy vannak értelmes, jól kiválógatott hallgatók, vannak jól felszerelt tantermek, a tanóra jellegéhez alkalmazkodik a csoportlétszám. És nem vagyok folyamatosan olyan prés alatt, hogy egyszerre kell oktatónak, kutatónak, kollégának, pszichológusnak, adminisztrátornak lennem.”

Ugyanakkor arról sem szabad elfeledkezni, hogy az Egyetem az utóbbi években a Kreatív Tanulás Program bevezetésével, az infrastruktúra fejlesztésével már tett lépéseket a problémák kezelésére. Az, hogy ez mennyire volt sikeres, megosztó volt a kollégáink körében. A kérdőívet kitöltők között többen elismerték, hogy voltak komoly fejlesztések, azonban nem mindenki örült ezeknek. Az egyik kitöltő a felesleges „kreatívkodásról” számolt be, míg a kitöltők 80%-ban elismerték a KTP keretein belül tett erőfeszítéseket. Itt szeretnénk kiemelni egyik interjúalanyunk gondolatait, aki véleményünk szerint árnyaltan elemezte a KTP működését: „Nem volt egyszerű dolguk a KTP-s kollégáknak. Felülről egy pedagógiai kultúraváltást levezényelni nagyon-nagyon nehéz. Ha nincsen igény a kollégák részéről, akkor ez egy folyamatos küzdelem lesz. Ráadásul egy pedagógiai paradigmaváltás nem egyik napról a másikra történik meg. Ehhez idő kell. Szerintem rengeteg

jó dolgot tettek: a képzések, az, hogy a karok között a kollégák elkezdtek kommunikálni egymással.” Hasonló véleménnyel volt az egyik kérdőívet kitöltő kolléga, aki a nyílt kérdésre adott válaszában a következőket írta: „A módszertani sokféleség promotálása kétségtávol előnyére válik az intézménynek, illetve a kollégák ez irányú képzése is. Azonban fontosnak tartom az Egyetem egyetemjellegének megmaradását, értve ez alatt azt, hogy az elméleti tananyag is ugyanolyan fontos, mint kreatívan oktatni. Szerencsésnek tartom, hogy a karok, egymáshoz földrajzilag is közelebb lévő, kommunikációja, együttműködése gördülékenyebb az utóbbi években.”

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen a nevelési-oktatási-kiképzési folyamatban dolgozó kollégák nézeteit, véleményét megismerjük saját oktatói szerepükről, az oktatói kompetenciákról, az Egyetemen történt változásokról. Bár viszonylag alacsony létszámban töltötték ki kérdőívünket, amely – valóban – nagyon hosszú volt, mégis úgy gondoljuk, hogy árnyalt képet kaptunk minderről. Jelen vizsgálódásunk, és az ennek alapjául szolgáló kutatás – Kálmán Orsolyáé – sok ponton mutat hasonlóságot, így például a tanulástámogatás iránti igény, a hallgatói tehetséggondozás és a szakmaiság megőrzésére irányuló törekvések tekintetében. Tehát elmondható, hogy a 2019-ben készült nagymintás kutatást és saját eredményeinket összevetve nincsenek nagy különbségek az egyetemi oktatói attitűdök és preferenciákat, kijelölt és vágyott oktatói-kutatói utakat, hitvallásokat illetően. Az oktatói, kiképzői, tanári munkakörben dolgozók egyaránt a sokféle elvárásoknak való megfelelésről számoltak be, többen kiemelték az adminisztratív terheket, a hallgatók motiválatlanságát, felkészületlenségét. Az oktatással kapcsolatban megjelent az ismeret- és a kompetencia-központú oktatás közötti választás: bár érzik a kollégák, hogy szükséges váltani, de ez egy jóval komplexebb és hosszadalmasabb folyamat, ehhez sokféle támogatást, feltételeket szükséges biztosítani, mint például a különféle képzéseket, az oktatásszervezés megreformálását, a tárgyi és személyi infrastruktúra megteremtését.

Összegzésként megállapítható, hogy oktató kollégáink oktatói hitvallásában kiemelt szerepet kapott a tudás közvetítése, ebből adódóan kompetenciák tekintetében is inkább az oktatásmódszertanhoz kapcsolódó képességek fejlesztését tartották fontosnak. A saját felkészültségük esetében a szaktárgyi tudás jelent meg erősségként, míg a legkevésbé az online tervezéshez és a pedagógiai értékeléshez kapcsolódó kompetenciák területén érezték magukat magabiztosnak a kollégák. A kompetenciák fejlesztésében kiemelt fontosságúnak tartják a visszajelzéseket a kérdőívet kitöltők, amelyek mind a hallgatók, mind pedig az oktató kollégák részéről érkehetnek, valamint a szakmai támogató közösséget is hangsúlyozták válaszaikban. Legfőbb kihívásként a hallgatók motiválását fogalmazták meg a kollégák, ehhez várnak módszertani eszközöket az Egyetemtől, illetve a generációk sajátosságait figyelembe vevő oktatásmódszertani támogatásra is szükségük van oktatóinknak.

Kutatásunkból egyértelműen kiderült, hogy számos elkötelezett kolléga segíti azokat a pedagógiai paradigmaváltást szorgalmazó folyamatokat, amelyek az elmúlt években az Egyetemen elindultak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALTBACH, Phillip G. szerk. (2002): *The Decline of the Guru*. Chestnut Hill: Boston College.
- BANDURA, Albert (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. Online: https://doi.org/10.1207/s15326985sep2802_3
- CHRISTIAN László – HAUZINGER Zoltán – KOVÁCS Gábor (2021): A magyar rendészeti felsőoktatás jelene és jövője. *Magyar Rendészet*, 21 (különszám), 53–72. Online: <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.4>
- CHRISTIAN László – KÖRPICS Márta – BOTOS Virág (2023): Kreatív Tanulás Program a Nemzeti Közzszolgálati Egyetemen. In KÖRPICS Márta – MÉHES Tamás – DOMOKOS Klaudia (szerk.): *Módszertani kézikönyv a kreatív tanulóshoz*. Budapest: Ludovika Egyetemi Kiadó, 15–30.
- DÁVID Mária et al. (2014): *Mentorálás a tehetség gondozásban*. [H. n.]: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- DUBOIS, David L. – KARCHER, Michael J. szerk. (2005): *Handbook of Youth Mentoring*. London: Sage Publications.

- DUBOIS, David L. – RHODES, Jean E. (2006): Special Issue: Youth Mentoring: Bridging Science with Practice. *Journal of Community Psychology*, 34 (6), 647–655. Online: <https://doi.org/10.1002/jcop.20121>
- ERDŐS ÁKOS (2019): A rendészeti tisztté válás első nehézségei – A gyermeki elképzelések találkozása a realitással. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1–2), 76–99.
- FÁBRI György (2016): *Az egyetem értéke. Felsőoktatási rangsorok és az egyetemi teljesítmény*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- FALUS Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- FALUS Iván (2021): A kutatási eredmények összegzése témakörönként és javaslatok. In FALUS Iván – SZŰCS Ida (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 17–41. Online: <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.17>
- FEKETE Márta et al. (2022): Kihívások a pandémia idején a rendészeti felsőoktatásban hallgatói szemszögből. In GAÁL Gyula – HAUTZINGER Zoltán (szerk.): *A rendkívüli helyzetek biztonsági tényezői*. Pécs: Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoport – Magyar Rendészettudományi Társaság, 169–176.
- FEKETE Márta – BAJNOK Andrea – HEGEDŰS Judit (2023): Akciókutatás a rendészeti felsőoktatásban: egy tantárgyfejlesztés reflexiója. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(2), 20–31. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.41.2023.2.2>
- FREEDMAN, Marc (1992): *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- GIBBS, Graham – COFFEY, Martin (2004): The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. Online: <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- GORDON, Christopher – DEBUS, Ray (2002): Developing Deep Learning Approaches and Personal Teaching Efficacy Within a Preservice Teacher Education Context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483–511. Online: <https://doi.org/10.1348/00070990260377488>
- HAZELKORN, Ellen – LOUKKOLA, Tia – ZHANG, Thérèse (2014): *Rankings In Institutional Strategies and Processes: Impact or Illusion?* Brussels: European University Association.
- HEGEDŰS Judit – FEKETE Márta (2023): Hivatásos jogviszonyban álló oktatók narratívái oktatói identitásukról. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(2), 55–64. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.41.2023.2.5>
- HÉNARD, Fabrice – ROSEVEARE, Deborah (2012): *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. [H. n.]: OECD.

- HOMOKI Andrea (2018): A szülői kompetenciafejlesztés hatásai a gyermeki reziliencia fejlődésére. In RÁCZ Andrea (szerk.): *Szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramok a gyermekjóléti szolgáltatások tárházában*. Budapest: Rubeus Egyesület, 309–340.
- KÁLMÁN Orsolya (2019a): Oktatói kompetenciák – hogyan azt a hazai oktatók látják. *Pedagógusképzés*, 18(1–2), 14–42. Online: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.1-2.01>
- KÁLMÁN Orsolya (2019b): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 74–97. Online: <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- KRASZ Katalin (2013): Teljesítményértékelési rendszer kialakításának kérdései a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 7(1), 69–82.
- KUGEL Peter (1993): How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328. Online: <https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- LÉNÁRD András – MÁRKUS Éva – SVRÁKA Bernadett (2022): A TÓK TÉR, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar teljesítményértékelési rendszerének fejlesztési folyamata. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 186–201. Online: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.186.201>
- LÓCZY Péter – VARGA-MÉSZÁROS Brigitta (2015): *A Teljesítményértékelési Rendszer (TÉR). Elektronikus továbbképzési program tananyag*. Budapest: NKE Vezető- és Továbbképzési Központ.
- LUEDEKKE, GEORGE R. (2003): Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A Study of Disciplinary Variation and 'Teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228.
- MANG Béla – BÁNYAINÉ TÓTH Ágota – KOLESZÁR Ágnes (2009): Küldetés, stratégia, intézményfejlesztési terv a magyar felsőoktatásban. In HRUBOS Ildikó – TÖRÖK Imre (szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban. Szemelvények kiemelt témakörökben*. Budapest: Műegyetemi Kiadó, 49–60.
- Nemzeti Közzszolgálati Egyetem Rendézzettudományi Kar, 2017/11. számú dékáni intézkedés 1. sz. melléklete.
- ÖDALEN, Jörgen et al. (2016): Teaching University Teachers to Become Better Teachers: The Effects of Pedagogical Training Courses at Six Swedish Universities. *Higher Education Research and Development*, 38(2), 339–353. Online: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- PETŐNÉ CSUKA Ildikó (2014): Emberitőke-elemzés a felsőoktatásban oktatók körében. In NAGY Imre Zoltán (szerk.): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században*. Budapest: Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar, 301–310.
- POSTAREFF, Liisa – LINDBLOM-YLÄNNE, Sari – NEVGI, Anne (2007): The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. Online: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- RAUSCH ATTILA – MISLEY HELGA (2021): A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*, 31(6), 62–71.

- RHODES, JEAN E. (2005): A Model of Youth Mentoring. In DUBOIS, David L. – KARCHER, Michael J. (szerk.): *Handbook of Youth Mentoring*. London: Sage Publications, 30–43.
- SIPOS Szandra (2019): Az osztályfőnöki rendszer a rendészeti felsőoktatásban – korlátok, kihívások, lehetőségek. In HEGEDŰS Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest: Nemzeti Közszerzői Egyetem, 60–72.
- SOLYMOSI Katalin (2015a): Az osztály és az osztályfőnök. In N. KOLLÁR Katalin – RAPOS Nóra (szerk.): *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 155–165.
- SOLYMOSI Katalin (2015b): Az osztályfőnöki szerep. In N. KOLLÁR Katalin – RAPOS Nóra (szerk.): *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 166–175.
- SZABÓ János (2014): Felsőoktatási tehetségtérkép – Hallgatói jövőkép. *IMPULZUS Szegedi Pszichológiai Tanulmányok*, 1(1), 81–94. Online: <https://impulzus-pszichologia.hu/wp-content/uploads/2014/09/6-felsooktatasi.pdf>
- SZABÓ János (2015): A köznevelési- és a felsőoktatási tehetséggondozás közös pontjai. Szabadka: 14. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia (VMTDK).
- SZABÓ Katalin – JUHÁSZ Tímea – KENDERFI Miklós (2022): Felsőoktatás a Covid-19 árnyékában – hazai tapasztalatok oktatói oldalról. *Vezetéstudomány*, 53(6), 2–12. Online: <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.06.01>
- SZAKÁCS Gábor (2014): Közszerzői teljesítménymenedzsment. A teljesítménymenedzsment humán folyamata. Készült az ÁROP-2.2.21. sz. „Tudásalapú közszerzői előmenetel” c. projekt keretén belül. Budapest: Nemzeti Közszerzői Egyetem.
- TÖRÖK Imre (2018): Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Köz-gazdaság*, 13(4), 199–213.
- VAN VUGHT, Frans – ZIEGELE, Frank szerk. (2011): *U-Multirank: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report*. Brussels: Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment.