

SZÁMVITEL ÉS CONTROLLING: OKTATÁSI KIHÍVÁSOK ÉS MEGOLDÁSOK

Frányó Zsófia Zsuzsanna, tanársegéd

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Számvitel
Tanszék

Felsőoktatási Jövője Kiválósági Központ BGE FHERC

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és

Tudásmenedzsment Intézet

e-mail cím: franyo.zsofia@uni-bge.hu

Dr. Szijártó Boglárka, főiskolai docens

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Számvitel
Tanszék

Felsőoktatási Jövője Kiválósági Központ BGE FHERC

e-mail cím: szijarto.boglarka@uni-bge.hu

Dr. Török Martina Zsófia, főiskolai docens

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Számvitel
Tanszék

e-mail cím: torok.martinazsofia@uni-bge.hu

Absztrakt

Századunkban a lemorzsolódás csökkentése, illetve a minőség fejlesztése mellett alapvető feladat segíteni a hallgatókat abban, hogy magabiztosan boldoguljanak egy komplex, bizonytalan világban. Ennek megfelelően megindult az intézmények expliciten értékközpontú stratégiai fejlesztése, melynek elengedhetetlen része annak vizsgálata, hogy hogyan konceptualizálják céljaikat és az őket érő kihívásokat az oktatási folyamat fő ágensei, az oktatók.

Az empirikus kutatás célja feltérképezni a BGE PSZK Számvitel tanszéki oktatóinak gondolkodását. A kutatás során a tanszék 17 oktatójával készült interjú került elemzésre. A két kódoló által végzett tematikus szövegelemzés induktív logikát követett, amelyből kialakult a célok, kihívások és lehetséges megoldások rendszere.

Az elemzés alapján az oktatók által képviselt célok sokrétűek, elsősorban kognitív, praktikus és stratégiai jellegűek. A kihívások a hallgatói sokféleség, a külső adottságok és az oktatók személyes dilemmáinak témáit vetik fel, míg a megoldások az oktatásmódszertan és a kapcsolatépítés kérdéskörébe vezetnek. Az interjú utolsó témája az oktatók küldetése volt, ahol affektív és szociális tényezők kerültek előtérbe.

1. Bevezetés – Az oktatók szerepe az értékközpontú felsőoktatásban

A felsőoktatás komoly változásokat él meg a 21. század elején. Mindez nem csupán komplexitásában – mely össze sem hasonlítható a múltbéli állapotához képest –, de gazdasági, nemzetközi, sőt, még technikai környezetében is tetten

érhető. A felsőoktatás integráns részévé vált a világgazdaságnak. Finanszírozási forrásait bizonyos arányban a társadalom biztosítja, így az ágazat profitorientált lett, jellegében a szolgáltatások arcukat vette fel, és így a piaci verseny résztvevőjévé vált. Ennek értelmében az egyetemek ki vannak téve a gazdasági szeplők formáló erejének. A folyamat magától értetődő következménye, hogy az intézmények nemzetközivé válnak, a hallgatói állomány differenciálódik, színesedik, továbbá gyökeresen megváltozik a rendelkezésre álló, támogató technológia és újra formálódik a magáról a tanulárról alkotott koncepció is (Kezar, 2014). Az oktatási rendszer egy sokkal szélesebb átmérőjű ökoszisztéma elemévé válik, melynek nyomán mind a döntéshozatal, mind a felelősségi tartományok felosztásra kerülnek a rendszerben érdekelt tagok között (OECD, 2019).

Miután a hazai felsőoktatásban egy komoly tömegesedési folyamat zajlott le a 2010-es évekkel bezárólag, az azt követő időszakban döntő hangsúlyt kapott az intézményi illetve a hallgatói változatosság fokozódása (Hrubos & Horváth, 2012), melynek eredményeképpen a munkaerőpiac oldaláról megjelenő képességet érintő igények és a szociális elvárások azonnali változásokra sarkallnak, ugyanis a tudásátadás hagyományos módjai szemmel láthatóan képtelenek kielégíteni az aktuálisan megjelenő szükségleteket (Csehné Papp & Varga, 2018; Vida, 2021).

A munkaerőpiaci intenciók illetve az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) koncepciójának együttes fellépése új tanulási célokat szülnék. A hallgatói állomány sokszínűvé válása az egyetemi környezethez képest szokatlan korosztályok megjelenésében, foglalkoztatás melletti tanulásban, a hallgatók által előnyben részesített képzési formák sokszínűségében (Hrubos & Horváth, 2012), az egyetemi képzésben résztvevő diákok nemzetiségét és előzetes tudását érintő eltérésekben, továbbá a hallgatók szociális lehetőségeinek és tanulási képességeinek különbözőségeiben manifesztálódik (Vida, 2021).

A diákok sokféle tudásszinttel, tapasztalattal, fogalmi kerettel, attitűddel lépnek az egyetem falai közé, ami alapvetően szükségessé teszi az ezen eltérésekből adódó problémák megfelelő orvoslását. Ahhoz, hogy a még határozatlan, önálló munkában tapasztalatlan hallgatók is kellő segítséget kapjanak tanulási képességeik megerősítésében, elengedhetetlen feltételként jelentkezik egy olyan adaptív tanulási környezet biztosítása, mely képes a diákok egyedi igényeihez való hatékony alkalmazkodásra.

A felsőoktatásba érkező hallgatók számára kiemelten lényeges faktor a tudatosság megerősítése. Tisztában kell lenniük tudásszintjükkel, tanulási habitusaikkal illetve a tanulóval kapcsolatos szándékaikkal, céljaikkal is, mivel ezek tudatosításának elmaradása nagyban hozzájárul a lemorzsolódáshoz (Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012). A jövőben kikerülhetlenné váló lifelong learning döntő fontosságú alappillére a célok

autonóm módon való meghatározása és a felelősség vállalása értelmében vett ágencia. Azonban komoly feladat elé állítja a képzési intézményeket a jövő beláthatatlan volta is. Nem kis feladat olyan képzések megalkotása, melyek szándékuk szerint a diákokat csak a jövőben megjelenő, ma még ismeretlen munkahelyi elvárások, technológiák elvárásaira, előre nem látható szociális viszonyokra készítik fel (OECD, 2022).

Kitüntetett korban és helyen élünk, mivel politikai és társadalmi rendszerünk, gazdasági környezetünk lehetővé teszi a tanuláshoz való hozzáférést, és a minőségi tanulás értékének kiaknázását. A felső szintű oktatás legfontosabb célja, hogy diákjait hatékonyan készítse fel a folyamatosan változó, összetett, nem belátható világ kihívásaira. Arra, hogy milyen tudásra és képességre lesz szükség a jövőben nem adható biztos válasz, mely probléma a lifelong learning koncepciójának erősítésében talál megoldásra úgy, hogy eközben számításba kell venni a motivációk kulturális, szociális és személyes aspektusainak egymásba fonódását, ez által felépítve a tanulás iránti elköteleződést (OECD, 2022). Mindezek fényében nem csupán a tudás és a képességek, de a hallgatói hozzáállás és az értékek formálódásának és növekedésének elősegítése is szükségessé válik.

Az előzőekben említett problémák és az Európai Unió által meghatározott célok ismeretében alapvető oktatáspolitikai feladatként jelenik meg hazánkban a hallgatói lemorzsolódás minimális szintre szorítása, a felsőfokú végzettségűek és a hallgatói nemzetközi mobilitás arányának megerősítése (Vida, 2021), továbbá megfelelően a nemzetközi irányoknak a lifelong learning koncepciójának erősítése, a tanulási eredményekre alapozott kompetenciaszemléletű oktatás előtérbe helyezése és a minőségfejlesztést célzó szándékok, illetve a hatékony képzéseket elősegítő operatív döntések bátorítása (Derényi, 2018). A felsőoktatásban aktuális elvárásként jelenik meg az igény, hogy az intézményi fókusz a képzés tartalmáról annak outputjára (tanulási eredmények) helyeződjön át, és újszerű módon értékelje a tanítás-tanulás kettősét. Azonban a hallgatókat fejleszteni kívánó oktatás célkitűzései és az átlátható, jól követhető eredményeket megcélzó szándékok magától értetődően ellentétbe kerülnek egymással (Hunt & Chalmers, 2012).

Magyarország, a OECD (2019) frissen megfogalmazott szándékainak megfelelően, stratégiai volumenben is megkezdte a kinyilvánítottan értékközpontú szemlélet intézményi szintű alkalmazását, mely folyamatban nem csupán a piacgazdaság, de az általános emberi értékek felvállalásának alapvető szándéka is megjelenik (Harland & Pickering, 2011). A döntési folyamatokat, értékítéleteket, célkitűzéseket meghatározó vezérlő elvek háttérében az értékek állnak (Haste, 2018), ahogy alapjául szolgálnak a viselkedésre ható attitűdöknek is (UNESCO IBE, 2013). Az attitűdök és értékek olyan hitek és alapelvek, melyek alapvetően határozzák meg egy ember viselkedését, döntéseit, ítéleteit és cselekedeteit (OECD, 2019). Ez a

két tényező közös erővel hat a tudás, a képességek és az ágencia formálódására azáltal, hogy motivációval szolgálnak számukra miközben definiálják a „jó ember” és az erkölcsösség fogalmait. A tudás, képességek, attitűdök és értékek interdependens viszonyban vannak egymással. A kompetencia szemlélet meghatározása szerint a kompetencia nem csupán a tudás és a képességek aggregátuma, mivel az attitűdök és értékek mentén befolyással van az egyén életminőségére, gyarapodására illetve ezáltal magára a kultúrára és a társadalomra is (OECD, 2019).

Értékmentesség az oktatásban nem elképzelhető, hiszen maga a kurrikulum is kinyilvánított és látens értékek mentén kerül megalkotásra (OECD, 2019). A value co-creation (közös értékalkotás) modelljének vezérmotívuma az, hogy az értékalkotás a szolgáltató szerepét felvevő oktató és a felhasználói szerepet betöltő hallgató együttes mozzanataival következik be (Magni és mtsai., 2020). Ebből következik, hogy miközben a tanulás/tanítás mindig értékvezérelt folyamat, az ott megjelenő értékek a környezeti hatásoktól függenek, és sok esetben nem nyilvánulnak meg explicit módon, így alapvető fontossággal bír az aktuális közösség által osztott értékek feltárása és definiálása (Harland & Pickering, 2011).

A hallgatók számára elérhető értékek egy lehetséges rendszere egy korábbi kutatás alapján a következő:

- 1) praktikus (transzferálható tudás és képességek, hasznos információk a jövőhöz stb.),
- 2) szociális (barátságok, társadalmi státusz, élettapasztalat stb.),
- 3) stratégiai (diploma általi továbbtanulási, elhelyezkedési lehetőségek, kapcsolati tőke stb.),
- 4) személyes (fejlődés, önmegvalósítás, önbizalom, függetlenség, elismerés stb.) (Woodall és mtsai., 2014).

Az OECD kitüntetett hangsúlyt fektet a tanárookra, mivel ők azonosíthatók az adott kurrikulum gyakorlati kivitelezésének legfőbb ágenseiként. Jelen korunk egyik jellegzetessége, hogy a technológia vált a tudásátadás alapvető közegévé, azonban az oktatásban megjelenő személyes kapcsolódás, annak a gondolatnak a közvetítése, hogy az oktatás értéket képvisel, emberi komponens marad a folyamatban (OECD, 2019; Schleicher, 2018). Az oktató képviseli szakterülete értékeit és a tudás, a tanulás értékét (Geertsema, 2021).

A tanítás fogalma, annak meghatározása függ az adott oktató értékeitől, élettapasztalatától, nézeteitől, mely definíció döntő befolyással van az illető tanítási megközelítésére tehát arra, hogy oktatási tevékenységük közben döntően önmagukra és az információátadásra, vagy a hallgatókra és fogalmi váltásaikra fókuszálnak-e. A tanítási megközelítés a hallgatók érzelmeivel és érzékeléseivel karöltve erős hatást gyakorolnak a hallgatók tanulási megközelítésére, amely végső soron döntő befolyással van a hallgatók tanulási

eredményeire (Trigwell & Prosser, 2020). A „Visible Learning” - (Át)látható Tanulás címmel létrejött, John Hattie által elvégzett meta-metakutatás eredményeinek felsőoktatási vonatkozásait tárgyaló tanulmányban (2015) a szerző kijelenti: a tanár messzemenőleg legfontosabb feladata, hogy ismerje saját hatását és tisztában legyen azzal, hogy ő a változás „ügynöke” (Hattie, 2015). A legnagyobb hatást a tanulói teljesítményre azok a tanárok gyakorolják, akik együtt dolgoznak kollégáikkal azon, hogy megbizonyosodjanak hallgatókra gyakorolt hatásukról, kezdetektől tisztázzák a siker mibenlétét, akik kellő kihívás elé állítják és megfelelő visszajelzéssel segítik hallgatóikat, és összehangolják elvárásaikat a siker, az értékelés és a tanítás terén (Hattie, 2015).

2. Kutatásmódszertan

Az elméleti háttérnek megfelelően jelen kutatás célkitűzése volt feltérképezni a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának Számvitel tanszéki oktatóinak gondolkodását, feltárni, hogy hogyan látják oktatási céljaikat, az őket érő kihívásokat és azok megoldási lehetőségeit, valamint a szakmai fejlődés kérdéseit.

A kutatás során a BGE PSZK Számvitel tanszék 17 oktatójával készült interjú került elemzésre. A félig strukturált interjúkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

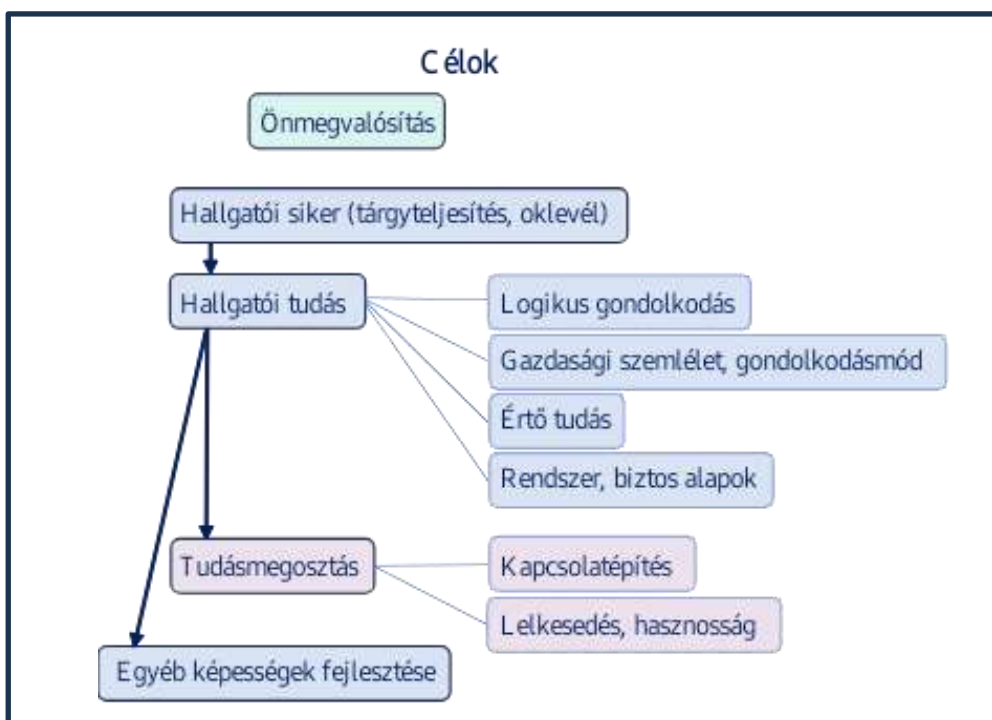
- Mi az oktatók célja oktatási tevékenységük során?
- Milyen kihívásokkal szembesülnek az oktatás során?
- Hogyan próbálják megoldani az őket érő kihívásokat?
- Hogyan tekintenek szakmai fejlődésükre?
- Mit tekintenek küldetésüknek az oktatói munka során?

A résztvevők a célok megfogalmazása után a hatékony oktatásról, kihívásokról és megoldásokról szabadon beszéltek, végül megfogalmazták küldetésüket, így különböző hosszúságú, átlagosan 50-60 perces beszélgetések zajlottak, amelyek közben tantermi táblán vagy online megosztott felületen jegyzet készült, amelyet a résztvevők visszaigazoltak.

Az interjúk leiratai és a visszaigazolt jegyzetek tematikus szövegelemzés módszerével kerültek elemzésre. A két kódoló által végzett tematikus szövegelemzés induktív logikát követett (Mitev, 2012), azaz nem voltak fix a priori kódok, hanem a szövegekből alakult ki a témák rendszere. Először a visszaigazolt jegyzetekben felmerült, a témákhoz kapcsolódó elemek kigyűjtése történt meg, majd ezek értelmezése és kategóriákba osztása, végül a kategóriák logikus viszonyainak meghatározása.

3. Eredmények

Az elemzés alapján az oktatók által képviselt célok sokrétűek, elsősorban kognitív, praktikus és stratégiai jellegűek. A kihívások a hallgatói sokféleség, a külső adottságok és az oktatók személyes dilemmáinak témáit vetik fel, míg a megoldások az oktatásmódszertan, a kapcsolatépítés és a szakmai fejlődés kérdéskörébe vezetnek. Az oktatók küldetését illetően megváltozott a fókusz, és a célok között felmerült értékek mellett affektív és szociális tényezők kerültek előtérbe.



1. ábra: Az oktatók által megjelölt oktatási célok rendszere

Forrás: Saját szerkesztés

Az interjú kezdetén megfogalmazott oktatási célok rendszerét az 1.ábra mutatja be. Az oktatók célkitűzései egy kivétellel mind a hallgatókra vonatkoznak, és elsősorban kognitív területekre irányulnak. Woodall és munkatársainak (2014) rendszeréből a praktikus (transzferálható tudás és képességek, tudás a jövőre) és a stratégiai (diploma általi továbbtanulási, elhelyezkedési lehetőségek) értéksoportokhoz tartoznak.

A hallgatói sikert a szaktantárgy teljesítésével és a képzést lezáró oklevél megszerzésével azonosítják, ideértve magát a teljesítést és a szép

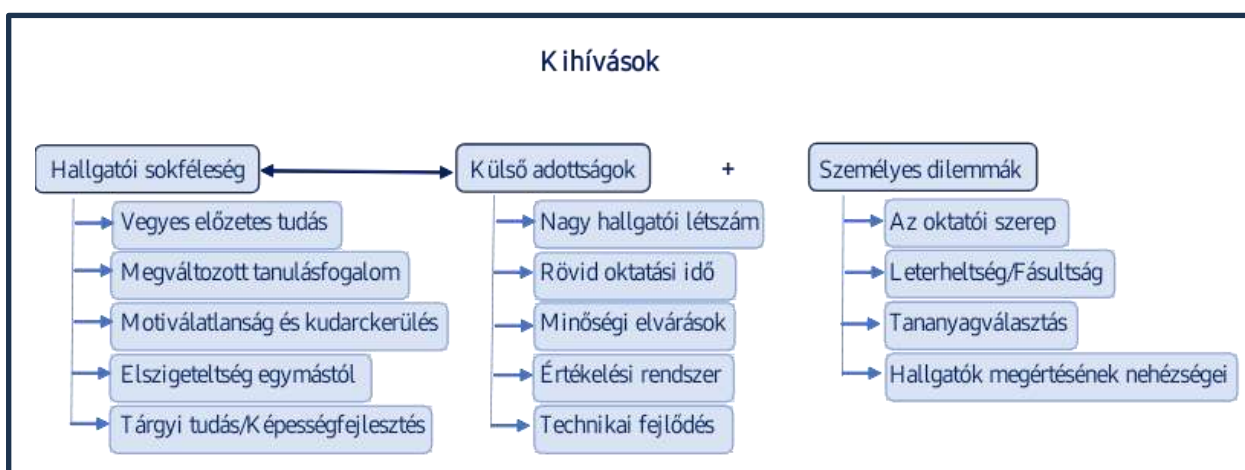
érdemjeggyel történő lezárást egyaránt, a hallgatók szándékától függően. Ennek elérési lehetőségét egy önmagában is célként azonosított kiemelt témában, a hallgatói tudás gyarapodásában látják. Tudás alatt senki nem kizárólag lexikális, memorizált tudást értett (ahol ez nem került szóba, ott külön kitértünk erre egy kérdéssel), amely örömteli tény feltehetőleg a gazdasági terület és az alkalmazott tudományok oktatásának velejárója. Az interjúalanyok a tudást, mint a logikus gondolkodás képességét, gazdasági szemléletet, gondolkodásmódot, értő, alkalmazható és továbbfejleszthető (részletekkel feltölthető, továbbgondolható) tudásként azonosították, amely az általuk átadott rendszerre, biztos alapokra épül.

Ahhoz, hogy a hallgatók befogadóvá váljanak a kritikusan átgondolt, oktatóiktól kapott alapokra épülő saját tudásrendszer konstruálására, azaz lehetővé váljon a tudásmegosztás, elengedhetetlen a velük való kapcsolatépítés, a tantárgy iránti lelkesedés felébresztése, amelynek fontos része a tantárgy hasznosságának elfogadása, amelyet az oktatók többsége kiemelt célként fogalmazott meg. A kapcsolatépítés és lelkesedés témájával affektív, motivációval kapcsolatos célkitűzések merültek fel.

Végül rávilágítottak a konkrét szaktudás és az ahhoz lazábban kapcsolódó képességek fejlesztésére, dilemmák és véleménykülönbségek csak a két terület egymás mellett való, vagy egymásra épülő hangsúlyozásában, a fejlesztésének sorrendjében merültek fel.

Az egyetlen nem konkrétan a hallgatókra vonatkozó cél az oktatók személyes önmegvalósítása volt, amely látens módon az oktatói szakma szeretetére utal.

Céljaik elérésében azonban kihívások akadályozzák az oktatókat, ezek feltérképezésére irányult az interjú következő kérdése.



2. ábra: Az oktatási tevékenységgel kapcsolatban felmerülő kihívások rendszere

Forrás: Sajat szerkesztés

A 2. ábra is egyértelműen rávilágít, hogy a kihívások két dimenzióban értelmezhetőek. Egyrészt megjelenik külső vetületként a hallgatói oldal, illetve az intézményi környezet, másrészt a belső, személyes dilemmák.

A jelenlegi hallgatóink tanulásfogalma és tanulásmódszertana más irányt vett, mint amiben az oktatók szocializálódtak. A mai fiatalok tanulás iránti lelkesedése és a (meg)tanulásra fordított ideje nagyon változó. Sokszor tapasztalható, hogy egyes hallgatók kitűnnek a szorgalmukkal, míg mások inkább a felszínen maradásért küzdenek. Egyértelműen érezhető a felvételt nyert tanulók közötti tudásbeli sokszínűség. Tapasztalható az elmúlt évek hatásának következményeként, hogy nehezebb a gyakorlatokon aktivitásra ösztönözni, szólítani őket, látni is olykor rajtuk, hogy bizonytalanok, hogy válaszuknak hangot adjanak-e, meg merjenek-e szólalni. Ez a hozzáállás motivátlansághoz is vezet, aminek további következménye, hogy a kudarc és kritika elkerülése érdekében, inkább nem vállalnak szerepet az órán. Egy ennyire vegyes hallgatói tömeggel nagy kihívás egy közös és azonos célt elérni.

További nehézségként említhetők az intézményi rendszer adta kötöttségek. A nagy létszámú csoportok miatt a kapcsolat kialakítása mind oktató és hallgató, mind hallgató és hallgató között nehézkes. A tanulmányaik alatt a hallgatók önállóan dönthetnek adott félévi kurzusválasztásuk kapcsán, így egy közösen haladó „csapat” kialakítása is megvalósíthatatlan az alapozó tárgyak esetében. A számvitel tudásanyagának hatékony átadására nagyobb óraszámra lenne szükség (mind oktatói oldalról, mind hallgatói igény szempontjából is), azonban ez a mintatantervekben szereplő óraszámú kötöttségek miatt nem megvalósítható.

Mindezek ismeretében az oktatóban felmerülő dilemmák is kihívás elé állítják az embert. Vajon az oktatás átalakult egyfajta szolgáltatásnyújtássá, amelyben a hallgató kiszolgálása és szórakoztatása áll a középpontban? Hol húzódik az a határ, ahol a hallgató a tudásból is megfelelő mennyiséget kap és mégis élvezi a tanulást, aktívan részt vesz az órákon?

Az oktatók keresik a helyüket a modern felsőoktatásban, amely sokkal több terhet ró az oktatóra, mint maga a gyakorlat, konzultáció színvonalas megtartása. Az adminisztrációs és egyéb vállalt feladatok olyan leterheltséget okoznak, amelyek egy idő után motiváció veszteséhez, fásultsághoz vezethetnek, ilyenkor adódik a kérdés, hogy az oktatók hogyan lelkesítsék önmagukat.



3. ábra: A felmerülő kihívásokra adott válaszok rendszere

Forrás: Saját szerkesztés

Az eddig ismertetett kihívásokra adott válaszokat és megoldásokat mutatja be a 3.ábra.

Többen kiemelték, hogy fontos, hogy egy összegző, lényegtörő elméleti rendszer bemutatásával kezdjék a hallgatókkal az órákat, hogy legyen mire alapozni a gyakorlati eseteket. Az adott tantárgy, ismeretanyag hasznosságának kiemelésével, való életbeli esetek behozásával közelebb lehet hozni az ismeretanyagot a hallgatóhoz, ezáltal a motiváltságuk emelhető az adott tárgy iránt.

A megértés gyorsítása, hatékonyságának növelése érdekében sok magyarázattal, változatos, de kisléptékű feladatokkal színesítik az órákat. Többen is élnek olyan pár perces kizökkentő miniszünettel, amikor az oktató - az órához illő módon és témában - saját magáról beszél, humorizál, ezáltal az oktató és hallgatói közötti kapcsolat még jobban kialakítható.

Észrevehető a hallgatókon, hogy az is kérdés számunkra, hogy az adott ismeretanyagot hogyan tanulják meg (egyedül, otthon), így az interjúalanyok közül többen is kitértek annak fontosságára, hogy tanulási módszereket érdemes a hallgatóknak bemutatni, ezáltal a kedvüket is meghozni arra, hogy foglalkozzanak önállóan is az órán átvett tananyaggal.

Az interjúk során elhangzottak egyedi megoldások is, amelyekkel a hallgatókat közelebb lehet hozni a számvitelhez (pár perces páros, illetve

csoportmunka, miniverseny a tanulók között, egyes feladatok elmagyarázása „hallgatói nyelven”.)

A megkérdezettek többsége úgy véli, hogy az ismertett nehézségek megoldásában szerepet játszik, ha a hallgatókra, igényeikre, motiválásukra nagyobb figyelem vetődik. Figyelemmel kell kísérni a hallgatói visszajelzéseket és amennyire lehet azt beépíteni a következő gyakorlatokba, hogy ezáltal kialakulhasson a jövőben egy lelkesebb, tanulni vágyóbb hallgatói tömeg, akikhez az oktatók is motiváltabban mennek órát tartani.



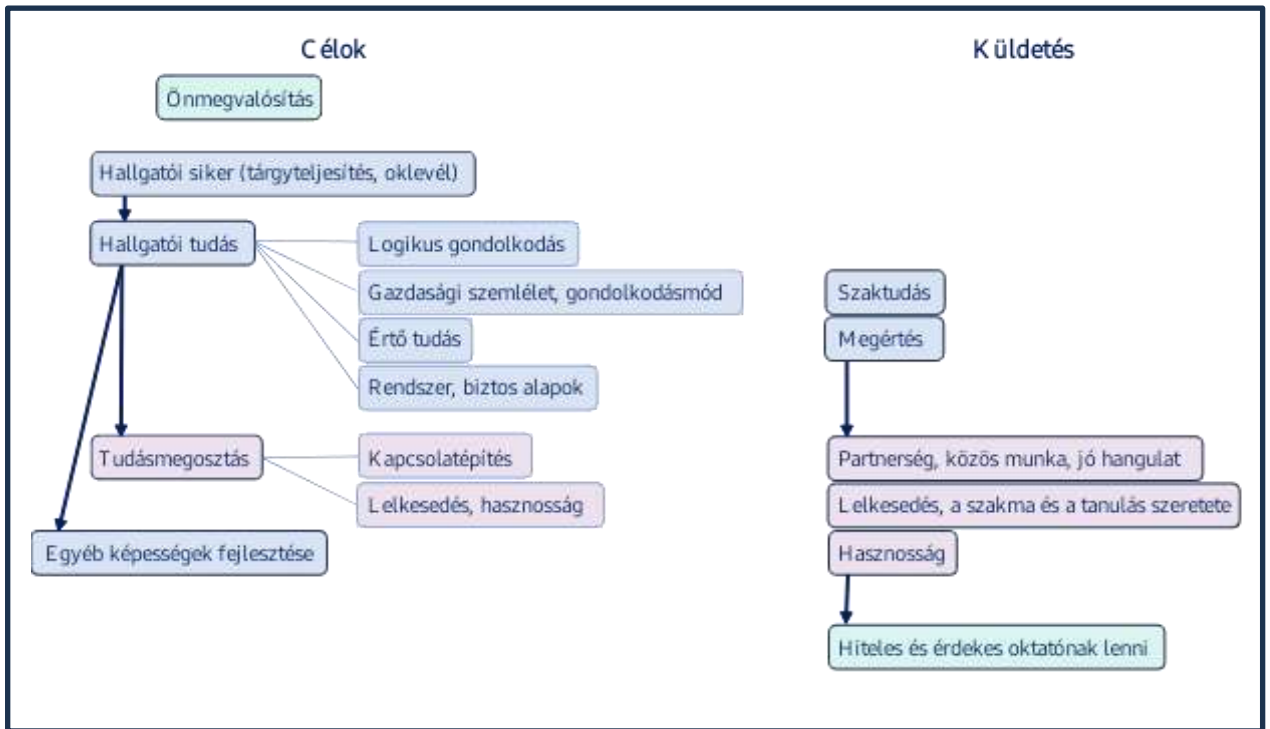
4. ábra: Az oktatói szakmai fejlődés megközelítései

Forrás: Saját szerkesztés

A kihívások és megoldási lehetőségek után az oktatók szakmai fejlődésének szerepére kérdeztünk rá, melyet összefoglalóan ismertet a 4.ábra. Az interjúalanyok többsége belső igényként, késztetésként tért ki arra, hogy az oktatás színvonalas műveléséhez és saját önképe miatt is fontos számára a gazdasági és a pedagógiai témájú képzések folyamatos látogatása.

Az önreflexió alkalmazása is megfigyelhető az interjúalanyok között: a hallgatói visszajelzések és teljesítmények értékelése után átgondolásra kerül, hogy mivel lehetne javítani a saját, egyéni oktatásmódszertant, milyen eszközök vagy jobb példák lehetnek azok, amelyek mind az oktatás, mind a hallgatói teljesítmények hatékonyságát növelik. Többen is megemlítették, hogy úgy érzik, az oktatói szerep mellett a mentori szerepüket és képességeiket is erősíteniük kell.

Nagy hasznosságúként említette mindenki, az egymás közötti tapasztalatmegosztást, jó praktikák megbeszélését, és néhány résztvevő kiemelte az egyetem által kínált workshopok és képzések (OFI képzések) gyakorlatban való alkalmazhatóságának sikerességét is.



5. ábra: A megfogalmazott célok és küldetések rendszere

Forrás: Saját szerkesztés

Interjúalanyainkat a beszélgetések végén küldetésük („Oktatói Ars Poetikájuk”) megfogalmazására kértük. Míg az első, célokra vonatkozó kérdés minden résztvevő számára várt, logikus és azonnal megválaszolható volt (bólintással nyugtázták), a küldetésre vonatkozó kérdés minden esetben meglepetést és időkérést váltott ki („Húha, ezt nehéz megfogalmazni!”). Az első reakciók ellenére rövid átgondolás után mindenki kiforrott és lényegre mutató koncepciót fogalmazott meg. Ahogyan az 5.ábrából is látható, a küldetések természetesen köthetőek a célokhoz, ám érdekes módon a praktikus és stratégiai értékek mellett jelentősen hangsúlyosabbá váltak a szociális (jó hangulat az órán, kapcsolatépítés) és a személyes (hallgatók személyes fejlődése) területek. A tantárgy és a tanulás szeretete, a hallgatókkal való jó viszony, a jó hangulatban, közvetlen hangvétel mellett, partnerként való munka és együttműködés alapvető fontosságú az oktatók számára mindkét fél elkötelezettségének és jóllétének érdekében. Saját szerepüket egy ilyen partneri kapcsolat és a hallgatói lelkesedés kialakítása során a hitelességben, érdekességben, hallgatók felé való odafordulásban látják, amely meglátás visszavezet az önmegvalósításra vonatkozó célhoz, rávilágítva ezzel a szereplők érdekeinek és az általuk közösen kialakított értékeknek egymásra kölcsönösen ható rendszerére.

Szemelvények a küldetésekből

Szaktudás, megértés	„Küldetésem, hogy olyan számviteli szakemberek kerüljenek ki az egyetemről, akik által készített beszámolót majd élvezet lesz könyvvizsgálni.” „Gondolkodó embereket képezsek, maradandó, komplex tudást adjak.” „Amit tőlem megtanul, azt hasznosítani tudja és érezze is utólag, hogy ez így van.”
Közös lelkesedés, jó hangulat	„Szeretném a hallgatókkal együttműködő, jó hangulatú légkörben tanítani a szakmát (multidiszciplináris értelemben). Szerethetővé tenni a szakmát, motiváltabbá tenni a hallgatót, hogy megértse, miért érdemes tanulni, elmélyülni.” „Érthető, együtt haladva megszerzett tudás a cél, ami a hallgatóé lesz. Gyomorgörcs helyett nyitott és lelkes lehessen, mert a hozzáállás sokat számít, ennek lesz eredménye.” „Élvezettel érjük el a megjelölt célokat. Élvezze a hallgató is és én is, akkor jó is lesz.” „Ne kényszerből jöjjön, hanem tudást keressen, lássa az értelmét, érezze a jó hangulatot. Lelkesedjen, mint én diákként. Megértse és szeresse a számvitelt, mert akkor lesz az tudás.
Hitelesség, érdekesség	Ez az életem értelme, a munkám, szeretném, hogy ezt érezzék.” „Légy hiteles és érdekes!”

4. Következtetések

Az interjúk alapján az oktatói célok, kihívások és megoldások komplex rendszerét állítottuk fel. Az interjúalanyok szabadon megfogalmazott válaszaik során gyakran elébe mentek a következő kérdéseknek, és természetes módon kanyarodtak a következő témákra, amely azt mutatja, hogy számukra is logikus struktúra alakult ki, mindannyian hasonlóan érzékelik a téma erővonalait.

Természetesen a felmerülő kihívásokat nem tudják mind megoldani, de egyértelműen rendelkeznek megoldási irányokkal, és feladatuknak tekintik a nehézségek kezelésére oktatói szakmai fejlődésüket mind egyéni, mind kollektív szinten. És ahogyan nyitottak a párbeszédre és a jó gyakorlatok megosztására szakmai kollégiais körben, úgy nyitottak a hallgatók igényeire, velük való kapcsolódásra is.

Saját szerepüket a partneri kapcsolat kialakítása során a szakmai és oktatói hitelességben, érdekességben és hallgatóközpontú hozzáállásban látják, amelyeken keresztül hozzáférnek hallgatóikhoz, lelkesedést ébresztenek bennük, utat nyitnak az értő szaktudás megalapozásának és élethosszig tartó gyarapításának, és ezzel megvalósítják legfőbb küldetésüket.

5. A Kutatás megbízhatósága, érvényessége és korlátai

A részletesen tárgyalt folyamatleírás és a kutatás szisztematikus jellege hivatott biztosítani jelen kutatás megbízhatóságát (Åkerlind, 2012). Érvényes voltát a minta és az alkalmazott módszer adekvát alkalmazása mellett (Babbie, 2017; Bartsch, 2013; Bowden & Walsh, 1994) tovább erősíti a kapott eredmények hasznossága az által, hogy a kutatás értékes bepillantást tesz lehetővé a tanítási és tanulási folyamatok kulisszáiba (Entwistle, 1997, o. 129).

Limitált kontextusú kutatás: a kutatási terület egy intézményre és azon belül egy tanszékre korlátozódott, és a kvalitatív feltáró vizsgálatot választotta módszeréül. Ebből adódóan eredményei és következtetései kizárólag a kutatásban résztvevő személyekre vonatkoztathatók. Azonban a megkapott eredmények tágabb következtetési hatókörrel rendelkezhetnek, mivel azok nem bizonyultak tudományterület-specifikusnak. A tanulmányban megjelenő rendszer érvényességének alátámasztását mind más tudományterületen végzett kutatások, mind nagymintás kvantitatív vizsgálatok biztosíthatnák. A tanulmány célkitűzése szerint a jövőbeni kutatások számára kívánt kiindulási alapot képezni.

Irodalomjegyzék

- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Babbie, E. (2017). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi K.
- Bartsch, R. A. (2013). Designing SoTL Studies-Part I: Validity: Designing SoTL Studies-Part I: Validity. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(136), 17–33. <https://doi.org/10.1002/tl.20073>
- Bowden, J. A. – Walsh, E. (Szerk.). (1994). *Phenomenographic research: Variations in method: the Warburton Symposium*. Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT).
- Csehné Papp, I. – Varga, E. (2018). The novelty and challenges of labour shortage. *Acta Carolus Robertus*, 8(2), 149–160.
- Derényi, A. (2018). A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008 – 2017* (Köt. 2, o. 130–146).
- Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 127–134. <https://doi.org/10.1080/0729436970160202>
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230–245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>

- Harland, T. –Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. Routledge.
- Haste, H. (2018). *Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A critical review of definitions, concepts and data*.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hrubos, I. – Horváth, Á. (2012). Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In *Elefántcsonttoronyból világítótorny—A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása* (o. 25–71). Aula kiadó.
- Hunt, L. – Chalmers, D. (Szerk.). (2012). *University teaching in focus: A learning-centred approach*. ACER Press.
- Kezar, A. J. (2014). *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*. Routledge.
- Kraiciné Szokoly, M. – Csoma, G. (2012). *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE.
- Magni, D. – Pezzi, A. – Vrontis, D. (2020). Towards a framework of students' co-creation behaviour in higher education institutions. *International Journal of Managerial and Financial Accounting*, 12(2), 119. <https://doi.org/10.1504/IJMFA.2020.109129>
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve (Grounded theory, the classic milestone of qualitative research. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 43(1), Article 1. <https://doi.org/10.14267/veztud.2012.01.02>
- OECD. (2019). *OEVD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*.
- OECD. (2022). *Building the future of education*. OECD. <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Trigwell, K. – Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan.
- UNESCO IBE. (2013). *IBE: Glossary of curriculum terminology*. UNESCO International Bureau of Education (IBE).
- Vida C. (Szerk.). (2021). *Elemzés Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmén*. Állami Számvevőszék EL-2925-006/2021.
- Woodall, T. – Hiller, A. – Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373>