

Szakdolgozati eredményességvizsgálat
a Debreceni Egyetem szociálpedagógia
szakán

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
2. A szakdolgozat írás elméleti háttere.....	5
2.1. A szakdolgozat fogalmi meghatározása	5
2.2. A szakdolgozat kategorizálási lehetőségei.....	8
2.3. A szakdolgozat készítésének főbb lépései.....	11
2.4. A szakdolgozatírás tartalmi és formai buktatói.....	12
2.5. Értékelés.....	17
3. A vizsgálat körülményei.....	20
3.1. A vizsgált helyszín rövid bemutatása.....	20
3.2. Kutatási módszer.....	20
3.3. A kutatás előfeltevései.....	22
4. A szakdolgozati eredményességvizsgálat.....	23
4.1. A szakdolgozati témaválasztás, érdemjegyek és a szakdolgozatírók általános bemutatása.....	23
4.2. A bevezetés és az elméleti felvezetés értékelése.....	26
4.3. A szakdolgozat fő fejezeteinek értékelése.....	30
4.3.1. A vizsgálatra épülő dolgozatok fő részére adott pontszámok bemutatása, elemzése.....	31
4.3.2. A leíró jellegű dolgozatok fő részére jellemző adatok bemutatása	34
4.4. Az összegzés és a dolgozat formai szempontjainak értékelése.....	37
4.5. A szöveges értékelések és a védési feladatok elemzése.....	40
4.5.1 Szöveges értékelésben a szaktanárok által kiemelt szakdolgozatokra vonatkozó hibák elemzése.....	40
4.5.2. Szöveges értékelésben előforduló pozitívumok szaktanárok véleménye alapján	43
4.5.3 A szakdolgozat védésekor kapott kérdések.....	47
4.6 Az értékelőlapok skálái között kimutatható összefüggések.....	49
4.7 A szöveges értékelések és védési feladatok vizsgálata.....	52
5. Összegzés	54
Felhasznált irodalom:	58
1. számú melléklet.....	60
2. számú melléklet.....	61
3. számú melléklet.....	64

1. Bevezetés

Az egyetemi képzésben való részvétel napjainkban már szinte általános elvárás egy középosztálybeli fiatal számára, hiszen a diploma megszerzése nagyban elősegíti, hogy később a munka világában magas pozícióhoz juthasson. Így számos érettségit szerző tanuló jelentkezik egyetemre, és folytatja tanulmányait, immár egy magasabb szinten. Mindez azonban hosszú folyamat, és az egyetemi hallgatók tanulmányaihoz a vizsgákon és folyamatos teljesítéseken túl, hozzátartozik az is, hogy megírják saját, önálló kutatásukat, szakdolgozat formájában.

Számos kézikönyv és egyéb szakirodalom foglalkozik azzal, hogyan lehet jó szakdolgozatot írni. Ezek a munkák felhívják a figyelmet a különböző hibalehetőségekre, és olyan tanácsokkal szolgálnak, amelyek nagy segítséget nyújtanak abban, hogy minél sikeresebb legyen a szakdolgozati munkánk. Az ilyen jellegű könyvek szerkezeti felépítése gyakran követi a szakdolgozatok felépítésének sorrendjét, hogy a munkafolyamat bármely szakaszában is akadunk el, könnyen megtalálhassuk kérdésünkre a választ, problémánkra a megoldást. A kapcsolódó szakirodalmak olvasása során figyeltem fel arra, hogy a szakdolgozati munka bizonyos elemei több hibalehetőséget rejtenek magukban, míg más részeket úgy tűnik, könnyebb kivitelezni, kevesebb hibával megírni. Ezek az irodalmak keltették fel az érdeklődésemet az iránt, hogy vajon a szociálpedagógia szakon végzett hallgatók szakdolgozatai milyen eredménnyel zárulnak, és a dolgozat elkészítésének bizonyos munkafázisait milyen eredményességgel tudják kivitelezni.

OTDK dolgozatom elméleti részében ismertetem a szakdolgozatírás fogalmi hátterét, megírásának legfontosabb lépéseit, valamint a szakdolgozatokban előforduló hiányosságokat a szakirodalmi háttér tükrében. Mivel a szakdolgozat sikeressége a hallgató teljesítményén és elhivatottságán kívül függ az értékelési folyamatától is, ezért annak problémaköréről is említést teszek. Fontosnak tartom annak a kérdéskörnek a feltárását, hogy mitől jó és mitől kevésbé sikeres egy szakdolgozat. Ezért a későbbiekben vizsgálom azokat a tényezőket, amelyek véleményem szerint hathatnak az elért eredményekre.

Az általam készített kutatásban a Debreceni Egyetem szociálpedagógia szakán 2009-2011 között megírt szakdolgozatok eredményességét vizsgálom a szaktanárok által kitöltött ún. értékelőlapok függvényében. Vizsgálatomban az értékelőlap felépítésének és a szakdolgozatírás folyamatának lépéseit követve tárom fel azokat a hibákat, melyek az általam vizsgált hallgatók körében több esetben is előfordulnak. A kapott eredményeket statisztikai

módszerek segítségével elemzem, vizsgálom. Bemutatom az ilyen módon kapott eredményeket és az elemek között húzódó összefüggésrendszert és törvényszerűségeket.

Dolgozatom témájának kiválasztásában az motivált, hogy megértsük a szakdolgozat elkészítésének folyamatát és rávilágítsak olyan összefüggésekre, amelyek meghatározhatják a szakdolgozatok eredményességét. Ezzel mind a hallgatóknak, mind pedig a konzulens tanároknak szempontokat adok arra, hogy a későbbiekben nagyobb sikereket érjenek el közös munkájuk során.

.

2. A szakdolgozat írás elméleti háttere

2.1. A szakdolgozat fogalmi meghatározása

Bolognában a XI-XII. században az iskolák az *ars dictandi* („írásműszerkesztés”) tanítás alapjaira jöttek létre. Ezek létezését leginkább az ott készült és megőrzött alkotások támasztják alá. Irnerius (1150k – 1125) munkásságának újítása az volt, hogy az *ars dictandi* tanítására épülő iskolák mintájára Bolognában megalkotta jogi oktatású magániskoláját, amely nem állt kapcsolatban az egyházakkal. Ezt a jelleget a bolognai tanítás a későbbiekben is megőrizte, és Irnerius kortársai, utódai maguk is olyan iskolákat hoztak létre, melyek függetlenül működtek (Bónis, 2011, 350). Ezekből a független jogi iskolákból fejlődött ki a bolognai egyetem (Bónis, 2011, 349), az első ún. *studium generale* („egyetemes tanulmányok”) 1088-ban. Az egyetemek ezután gyorsan elterjedtek szerte Európában (Pukánszky-Németh, 1994, 81-82) (Magyarországon az első Pécssett alakult 1367-ben).

Az írásbeli dolgozatok, megvédendő tézisek, kapcsolódó viták, disputák valamilyen formában mindig is részei voltak az egyetemi életnek, a modern egyetemeken pedig a tanulmányok lezárásának részeként jelenik meg.

Szorosan kapcsolódik az egyetemi élethez a szakdolgozat megírásának nagy volumenű feladata is. Az elmúlt évtizedekben ennek az egyéni munkának több, eltérő elnevezésével is találkozhattunk. A köztudatban záródolgozat, diplomamunka, vagy disszertáció néven emlegetjük (G. Szabó – Gombos, 2007, 5), de leggyakrabban a szakdolgozat kifejezést használjuk, erre az írásos munkára.

A szakdolgozat gyakori elnevezése a tézis, amelynek jelentése ’tétel, tantétel, bebizonyítandó tétel, vitatétel’. A kifejezés a latin *thesis*, illetve előzményéből a görög *theszisz* (’lett dolog, megállapítás, tétel’) szóból ered, ami a (ti)them (’tesz, helyez’) igéből származtatható (Tótfalusi, 2001, 459). A tézis egy tudományos mű legfontosabb eredményeinek összefoglalását is jelenti (Tótfalusi, 2004, 907). Ezzel szemben a disszertáció kifejezést a latin *dis* (’szét’) és a *serere* (’illeszt, fűz’) elemekből kialakult *dissertare* (’kifejt, megbeszél’) igéből vettük át (Tótfalusi, 2001, 80). A disszertáció szakkifejezést leggyakrabban a magasabb szintű tanulmányokra, doktorátusra, tudományos fokozatra pályázó személy értekezésére használjuk (Tótfalusi, 2004, 221).

Ahogy az elnevezés nem egységes, úgy a definiálás területén is különböző megközelítési módokkal, összefoglalásokkal találkozhatunk. Nézzünk meg erre néhány

példát. Voít Pál szerint: „A diplomamunka, a szakdolgozat vagy diplomadolgozat fogalmak egyaránt azt a kommunikációs formát jelentik, amelyen keresztül a hallgató kifejezi, bizonyítja:

- a szakmai ismereteit, szakmai tájékozottságát
- önálló véleményalkotását, kritikai gondolkodását
- kutatási képességet, tudományos alaposságú állásfoglalását szakmai kérdésekben
- szintetizáló képességét a választott téma szakirodalom előzményei és saját kutatásai, gondolatai, kreatív ötletei összekapcsolásával, felhasználásával.

A diplomamunka olyan 40-60 oldalas értekezés, dolgozat, amely egy szakmai, tudományos önálló, egyéni megközelítést és feldolgozást tartalmazza hazai szakirodalomra támaszkodva, a téma meghatározó idegen nyelvű irodalmának ismeretében. A dolgozat elkészítésénél cél: hogy a dolgozat megfeleljen az oktatási intézmény követelményeinek, azon belül a konzulens és a majdani bíráló elvárásainak. Ennek a megfelelésnek a minősége és fontossága kihat a dolgozat elkészítésére, annak szakmai és formai színvonalára” (Voít, 2004, 13). Itt már a definícióban feltűnik, hogy nem egységes a dolgozat elnevezése, mégis a különböző kifejezések alatt hasonló jellegű írásos művet értünk. Emellett megjelenik az oldalszám meghatározása, mint kritérium, azonban ez egyetemenként eltérő lehet. Egységes viszont a szakirodalom feldolgozásának jelentősége, valamint az, hogy a szerző a megírás közben felkészül álláspontjának, és dolgozatának nyilvános megvédésére (Okon, 1973, 511).

Egy hasonló megközelítés: „A szakdolgozat önálló alkotómunka, amely a felsőfokú tanulmányok lezárásaként arra hivatott, hogy bizonyítsa: a szerző elsajátította az adott szakterület alapfogalmait, alapvető összefüggéseit, módszereit, szemléletmódját, s képes önálló kutató, elemző munkát végezni. Képes releváns problémák felmérésére és megfogalmazására, meg tudja találni a megfelelő elemzési eszközöket, fel tudja tárni a szükséges szakmai információkat, s fel tudja dolgozni, értéket teremtő módon fel tudja használni ezeket a megfogalmazott kérdés(ek) elemzésére, a probléma megoldására” (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 13-14). Ez a meghatározás hasonló az előzőhöz, azonban néhány ponton megfigyelhetünk kisebb hangsúlyeltolódásokat. Az önállóságot mindkét definícióban kiemelik, de a Wimmer-Juhász-Jeney féle megközelítésben megjelenik a szakdolgozat gyakorlatban betöltött szerepe, mint a főiskolai, egyetemi tanulmányok lezárásának szerves része.

Ehhez kapcsolódik egy rövidebb, és tömörebb meghatározás is: „A szakdolgozat egy sajátos műfajú szellemi alkotás, amely egyben olyan dokumentum is, amely tanúsítja, hogy a

hallgató képes a szakirodalmi alkotómunkára és a dolgozat elkészítésével jogosultságot nyer a záróvizsga letételére.” (Balla-Gombos, 2001, 77).

A szakdolgozat tehát nem más, mint egy sajátos szellemi alkotás, ami szakirodalmi alkotómunkára épül, de a hallgató saját önálló véleményét is kifejezésre juttatja megfelelő elemzési és vizsgálati módszerek felhasználása mellett. Ennek az alkotómunkának az eredményessége előfeltétele a záróvizsgára való bocsátásnak. A felsőoktatás eltömegesedésével a szakdolgozatírás számos fiatal számára valódi feladattá és egyben kihívássá vált (*A szakdolgozatok egy alternatívája lehet a portfólió. Bővebben a 2. számú mellékletben mutatom be ezt az újszerűnek tűnő, Magyarországon is egyre több helyen megjelenő műfajt*). Évente több ezren adják le szakdolgozataikat és érnek el vele különböző eredményeket, nyernek jogot a záróvizsga letételére. Ebből kiindulva vizsgáljuk meg a felsőoktatási törvény milyen kritériumokat, vagy meghatározásokat közöl a dolgozat megírásával kapcsolatban.

2011. évi CCIV. törvény (felsőoktatási törvény) egyedül az 50. §-ban tesz utalást a szakdolgozatra: (4) pontjában kimondja „*A záróvizsga az oklevél megszerzéséhez szükséges ismeretek, készségek és képességek ellenőrzése és értékelése, amelynek során a hallgatónak arról is tanúságot kell tennie, hogy a tanult ismereteket alkalmazni tudja. A záróvizsga a tantervben meghatározottak szerint több részből – szakdolgozat vagy diplomamunka megvédéséből, további szóbeli, írásbeli, gyakorlati vizsgarészekből – állhat.*”

A törvényben nem találunk pontos leírást vagy követelményekre való utalást, a szakdolgozat megírásának időpontja nincs megkötve, de az egyetemek maguk pontosabb szabályokat hoztak. Ezért az adott intézményekben eltérőek lehetnek a szakdolgozattal kapcsolatos elvárások.

A 41/1999. (X. 13.) OM rendelet, *A pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeiről* 6.2. pontjában a következőket fogalmazza meg: „*A szakdolgozat olyan a szakterületre vonatkozó empirikus vizsgálaton, szintetizáló elméleti elemzésen vagy fejlesztő munkán alapuló, alkotó jellegű szakmai feladat, amellyel a hallgató tanúsítja, hogy tájékozott témájának szakirodalmában és hazai gyakorlatában, képes önállóan, kreatívan alkalmazni a szakon tanult ismereteket elméleti vagy gyakorlati problémák megoldásában.* A meghatározás egymástól eltérő megoldási módokat tesz lehetővé a végzősök számára, akik maguk dönthetnek arról, milyen eljárási móddal szeretnék az általuk választott témakört vizsgálni.

Ezen túlmutatóan kiemelném a konzulens tanár szerepét a munkafolyamat szempontjából. Úgy gondolom, ez egy meghatározó pontja a dolgozatírás folyamatának, mivel bizonyos témák választását befolyásolhatja, a konzulens tanár által kínált lehetőség,

valamint az is, hogy mely témákban jártasabb és tud nagyobb szakmai segítséget nyújtani hallgatójának. Elvárható a diáktól, hogy adott témában való kutatás lefolytatásához ne egy teljesen más irányban érdeklődő konzulenszt válasszon magának. Mégis a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, a hallgatók inkább egy általuk már korábban megismert tanárt választanak ki, ami a témaválasztási lehetőségek beszűkülését idézi elő (Majoros, 1997, 19). Ha pedig a hallgató mindenképpen a tanárhoz ragaszkodik, nem pedig a témához, akkor a témaválasztását tanár személyéhez és szakmai kompetenciáihoz kellene igazítani.

Egyes szakokon teljesen eltérőek lehetnek a témakörök, amelyekben egy kutatást lefolytatását végzik. Ez a különböző tematikájú tanulmányoknak és a személyenként eltérő érdeklődési körnek köszönhető. Ebből a differenciáltságból következik, hogy eltérő kutatási területeken más módszereket alkalmaznak, ami a szakdolgozatok közötti típusbeli különbségeket fogja eredményezni.

2.2. A szakdolgozat kategorizálási lehetőségei

A szakdolgozat-típus kiválasztására hatással van a szerző személyisége, a választott egyetem és azon belül is az általa végzett szak jellege, valamint a kutatási téma és a hozzá kapcsolódó vizsgálati módszer, illetve természetesen, a választott konzulens tanár személye is. A szakirodalom a munkafolyamat szempontjából történő megközelítést említi leginkább megragadható besorolási módnak. Eszerint különbséget teszünk esszészerű dolgozat illetve felmérésre vagy vizsgálatra épülő szakdolgozatok között. A két műfaj sajátosságát a kutatás vagy a vizsgálati módszer választása határozza meg. Ezek kiválasztását tágabb értelemben a választott téma, közelebbről megfigyelve pedig a hipotézisek, előfeltevések befolyásolják (G. Szabó-Gombos, 2007, 8). Az esszészerű dolgozatok elméletibb felépítésűek, inkább a véleménynyilvánításra adnak lehetőséget, az író saját állás foglalását teheti közzé benne. Ugyanakkor a vizsgálatra vagy felmérésre épülő szakdolgozat összefüggések feltárására alkalmasabb, sokkal inkább a tények közlésére kell koncentrálni, és a kapott eredményeket megvizsgálva következtetéseket levonni, esetleg javasolt feladatok megfogalmazására van lehetőség. A szakdolgozatok megírása esetén mindkét típussal találkozhatunk. Az esszé jellegű dolgozatok főleg a bölcsészek, jogászok munkáira jellemzőek, míg a vizsgálatra épülő írások egyéb tudományterületekre, például a társadalomtudományok egyéb területeire koncentrálnak.

Umberto Eco a választott téma alapján tesz a szakdolgozat-típusok között különbségek, elsősorban a bölcsészettudományokra és egyes társadalomtudományokra koncentrálva. Szerinte az egyik megközelítési lehetőséget a monografikus és a körképszerű dolgozatok között húzódó eltérések felfedezése adják. A monografikus típusú dolgozatok alatt az olyan írásokat értjük, amelyek átfogóan vizsgálnak egy adott témát. Megírása nehéz és sok munkát igényel, mivel egy választott területre vonatkozó összes irodalmat figyelembe kell venni, ráadásul nem csak a témát szükséges körüljárni, hanem vizsgálni kell azt a környezetet is melybe beilleszkedik (Eco, 1994, 11). A körképszerű dolgozatok esetén mélyreható, átfogó elemzés alapján sajátos eredményeket kapunk és ezeket vizsgáljuk. Ezek a dolgozatok nem egy átfogó szakirodalom olvasását és annak bemutatását igénylik, hanem sokkal inkább egy specifikusabb, konkrétabb témát kutatnak és az ahhoz kapcsolódó irodalmakat tárják fel. A szakdolgozattémák főképp ebbe a kategóriába tartoznak bele, lehetőséget nyújtva az egyedi elemző és kutató munkára is.

Egy másik szempontból a történeti és az elméleti dolgozatot különíti el egymástól. „*Ez az alternatíva csak néhány tantárgyra vonatkozik*” (Eco, 1994, 13). Ezzel a mondattal a szerző arra utal, hogy egyes tantárgyak esetén csak az egyik kategóriában írnak dolgozatot, vannak viszont olyan tárgyak – itt kiemeli a pedagógiát, a kulturális antropológiát, a nemzetközi jogot – amelyek esetén választhatunk, hogy melyik típusban írjuk a dolgozatot. Az elméleti típusban megírt dolgozatokra jellemző az elvont kérdés felvetés. Általában olyan témát járnak körül, melyet korábban már mások is tanulmányoztak. Ezzel ellentétben egy történeti dolgozatban felmerülő kérdéseket olyan szerzők írásos műveihez kapcsolja, akik már általános, összehasonlító munkát végeztek a témával kapcsolatban (Eco, 1994, 13).

A kutatási cél szempontjából – Voit Pál szerint – három szakdolgozati típust tudunk egymástól elhatárolni. Megkülönböztethetünk feltáró dolgozatot, leíró és elemző dolgozatot. Voit Pál ezeket a típusokat a kutatáskor felmerülő, a célt meghatározó kérdésekhez kötötte.

szakdolgozat-típusok:	feltáró	leíró	elemző
kérdőszavak:	milyen, mennyi	hol, mikor, ki, hogyan	miért

1. táblázat: A szakdolgozat-típusok és a kérdőszavak közötti kapcsolatok Voit Pál felosztásában

Így a feltáró dolgozatok fajtája a *milyen*, valamint a *mennyi* kérdésekre adnak választ. A leíró szakdolgozatok alapja a leírás, így ez (az újságírásból is jól ismert négy kérdésre) a *hol*, *mikor*, *ki* és a *hogyan* kérdéskört járja körül. Az elemző dolgozatok felépítésében a magyarázat kap központi szerepet, így az ehhez szorosan kapcsolódó *miért* kérdésekre keresi

a választ és vizsgálja azokat (Voit, 2004, 21-23). A dolgozat megírása közben többnyire keverve alkalmazzuk ezeket a típusokat, de végeredményben az határozza meg a munka jellegét, hogy melyik fajtát használtuk leggyakrabban.

A 41/1999. (X. 13.) OM rendelet, *A pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeiről* három dolgozattípusra tesz utalást: empirikus vizsgálaton, szintetizáló elméleti elemzésen vagy fejlesztő munkán alapuló szakdolgozat. Az empirikus vizsgálat tudományos jellegű kutatás, melyet az érdeklődés, az ismeretek megszerzése, azok megértése motivál. A valóság megismerése nem csak személyes, szubjektív nézőpontra keresztül történik, sokkal inkább egy objektívebb, tárgyilagosabb megközelítésen keresztül. Az empirikus kutatáshoz szükségünk van kreativitásra, ötletességre, ügyességre és megérzésekre (Falus-Ollé, 2008, 15). A társadalomtudomány és pedagógiai kutatásoknak más empirikus kutatásokkal szemben az a nehézsége, hogy személyeket vizsgálnak. Ebből kifolyólag változó, megismételhetetlen jelenségekből épül fel, ezáltal komoly bizonytalanságot rejt magában. Ezt a kutatási helyzetek számának növelésével, vagy az *„egyes jelenségek kontextusba helyezett elemzésével, a kontextus és a jelenség összefüggésének alapos elemzésével képes kompenzálni”* (Falus-Ollé, 2008., 16). Az egyedi eredmények nem tekinthetők kutatási eredménynek, ezért a tudományi, pedagógiai kutatásoknál is el kell jutnunk az általánosítás bizonyos szintjére, szabályszerűségeket feltárni és megfogalmazni. Mindemellett nem érdemes veszni-hagyni az egyedi, sajátos információkat, eredményeket sem, ez különösen megnehezítheti a kutatók és a szakdolgozatírók munkáját (Falus-Ollé, 2008., 16).

Az általam vizsgált szakon legtöbbször az empirikus kutatásokon alapuló szakdolgozatok típusával találkozhatunk, ami a szak jellegéből is következtethető. A szociálpedagógia olyan tudományterület, amelyben újabb információk és összefüggések feltárására van szükség, és objektív ténymegállapításra. A szociálpedagógus a gyakorlatok során sem vonódhat bele az egyes kliensek élettörténeteibe személyesen, így meg kell tanulnia kellő távolságot tartani az élettörténetektől, és ez az empirikus kutatásokban is tudja alkalmazni. A szakon használt értékelőlap (1. számú melléklet) két szakdolgozattípust különböztet meg: a vizsgálatra épülőt és a leíró szakdolgozatot. A dolgozatokat értékelő tanároknak tehát ebbe a két típusba kell besorolniuk az elkészült munkákat.

2.3. A szakdolgozat készítésének főbb lépései

Az egyetemi évek során a hallgató egy döntő szakaszhoz érkezik, amikor elkezd a szakdolgozat előkészületeit, és annak megírását. Ez többnyire hosszú távú munkát jelent, hiszen gyakran már a tanulmányunk lezárta előtt félévekkel elkezdjük a téma kiválasztását, a szakirodalom-gyűjtést, a tájékozódást. Amennyiben sikerült döntenünk és véglegesítenünk a témaválasztást ezt követően kezdhethetünk igazán munkához látni. Ez idő alatt- függetlenül a témától, a dolgozat típusától és számos egyéb tényezőtől- általános érvényű folyamatokat, lépéseket járnak végig a hallgatók.

Balla Mária és Gombos Péter (2001)	Voit Pál (2004)
1 a téma kiválasztása	1 téma meghatározása, előzetes címadás
2 a téma elfogadtatása	
3 a tématerv elkészítése	2 kutatási cél meghatározása
	3 kulcsszavak meghatározása
	4 források behatárolása
4 Irodalomkutatás, anyaggyűjtés.	5 szakirodalmi előzmények összegyűjtése
5 Kutatási terv készítése. Kutatás.	6 probléma, hipotézis megfogalmazása
	7 adatgyűjtés hatékonyságának elemzése, döntés a téma véglegességéről, vázlat készítés
	8 szekunder kutatás: korábbi kutatói megoldások értékelése
	9 primer kutatási módszerek meghatározása
6 A dolgozat megírása, formázása. 7 Hivatkozások, irodalomjegyzék elkészítése.	10 hiányzó információk megszerzése
	11 szövegbe foglalás
	12 szöveg ellenőrzése, javítása

2 táblázat: A szakdolgozat. készítésének lépesei Balla Mária – Gombos Péter (bal oszlop) és Voit Pál (jobb oszlop) szerint

Balla Mária és Gombos Péter hétlépcsős munkafolyamatot határozott meg, melyek döntő pontoknak számítanak a dolgozat készítése közben. Ezek a következők: a téma

kiválasztása, a téma elfogadtatása, a tématerv elkészítése, irodalomkutatás és anyaggyűjtés, kutatási terv készítése és a kutatás, a dolgozat megírása és formázása, hivatkozások és az irodalomjegyzék elkészítése (2. táblázat) (Balla-Gombos, 2001, 79). Ez a csoportosítás nem bonyolódik részletekbe, nem pontosítja az adott szakaszon belül értendő kisebb lépéseket. Egyértelmű, hogy a nagyobb kategóriákon belül még rengeteg dolgunk akad, mire megírjuk a kész dolgozatot.

Voit Pál egy 12 pontból felépített kidolgozási menetet állított össze. Ez a következőképpen alakult: a téma meghatározása és előzetes címadás, kutatási cél meghatározása, kulcsszavak meghatározása, források behatárolása, szakirodalmi előzmények összegyűjtése, probléma és hipotézis megfogalmazása, adatgyűjtés hatékonyságának elemzése és döntés a téma véglegességéről valamint vázlatkészítés. Ezt követi a szekunder kutatás: korábbi kutatói megoldások értékelése; valamint primer kutatási módszerek meghatározása, a hiányzó információk megszerzése; szövegbe foglalás, szöveg ellenőrzése és javítása (2. táblázat) (Voit, 2004, 21-23).

A két munkafolyamat felépítésében találhatunk közös pontokat, hasonlóságokat. Láthatjuk, hogy a folyamat mindkét esetben már ott elkezdődik, hogy a hallgató eldönti, mely témában szeretne kutatást végezni. A szakdolgozat írása közben a sorrend megváltoztatása előfordulhat, de végeredményben ezeket a pontokat sokan érintik.

2.4. A szakdolgozatírás tartalmi és formai buktatói

A korábban elemzett szakirodalmak egyetértenek abban, hogy egy szakdolgozat megírása a témaválasztással kezdődik.

A pedagógusképzésre jellemző, hogy a hallgatók általában szabad kezet kapnak abban, hogy eldöntsék, a gyakorlati tevékenységüknek melyik mozzanatát emelik ki, és dolgozzák fel a dolgozatukban. (Littleford, 1998; Shanklin és Thurell, 1996, *idézi* Falus Iván, 2002, 76). Más helyeken viszont előtérbe helyezik az érdekes téma kiválasztásának segítését (Ahlstrand és Bergquist, 1998, *idézi* Falus Iván, 2002, 76), de van, ahol arra fordítanak nagy gondot, hogy a választott téma és az oktató átfogóbb kutatási terve összhangban maradjon (Niemi és Kohonen, 1995, *idézi* Falus Iván, 2002, 76). Azonban már Okon is kiemeli a felsőoktatási didaktikáról írott művében, hogy a szakdolgozat témájának kiválasztásakor hagyni kell a hallgatót, az érdeklődési köre szerint döntenie (Okon, 1973, 513).

A hallgatónak tehát meg kell küzdenie azzal a nehézséggel, hogy találjon egy számára érdekes témát, és ezen felül megkeresse a hozzá értő konzulens tanárt. Az elsőként megjelenő hibalehetőség, ha a diák „A” tanárhoz ragaszkodik egy „B” témával, aminek sokszor alapja a rokonszenv (Eco, 1994, 10). Ebben az esetben a felkért szaktanár nem biztos, hogy kellő szakmai jártassággal rendelkezik a választott témakörben, így nagy valószínűséggel kevésbé tud érdemleges segítséget nyújtani, míg egy megfelelő tanár kiválasztása esetén nagyobb sikerrel zárulhatna a szakdolgozat.

A másik potenciális buktató a nem megfelelő téma kiválasztása (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 19). Itt nem csak a témakör kijelölésére kell gondolnunk, mivel az csak egy része ennek a pontnak. A kérdéskört konkretizálni, szűkíteni kell, annyira hogy azt érdemben tudjuk vizsgálni a rendelkezésünkre álló eszközökkel, ez pedig nem mindig sikerül.

Nappali tagozaton megfigyelték, hogy a hallgatók gyakran nem merik saját véleményüket leírni, és nem közlik önálló gondolataikat, (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 40) inkább a szakirodalmak feldolgozását helyezik előtérbe. Ennek a feltűnését pedig próbálják úgy elkerülni, hogy az idézőjeleket nem tüntetik fel, vagy már mások által meghatározott fogalmakat, definíciókat fogalmaznak át, szinonimákkal egyszerűsítik le azokat, és ebből következően rendszerint nem hivatkozzák le azokat. Ennél erősebb vétség, amikor a szakdolgozat mások által megírt, például internetről letöltött anyagokból szerveződik, ez jobb esetben csak rövidebb részek átvételét, összeollózását jelenti, durvább helyzetekben viszont hosszabb szövegelemeket is jelenthet. Ezzel a szakdolgozatíró plágiumot követ el (G. Szabó-Gombos, 2007, 09). Az összegyűjtött információknak összhangban kell állnia a felvetett témával. Nem egyszeri eset, hogy már a téma választása is túl általános, nagy területet átfogó (Eco, 1994, 10) emellett még a konkrét lényegre törő kérdésekről is megfélemedeznek a szerzők, vagy az ellenkező pólusra csúsznak át és túl sok kérdést sűrítenek össze (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 50).

Gyakran találkozunk a szakdolgozatot értékelő tanárok olyan esetekkel, hogy alapszakirodalmakat hagynak ki a hallgatók. Másik jelentős probléma még emellett, hogy régi, kevésbé aktuális forrásokat használnak fel. Ezen túl gondot okozhat az is, ha túl kevés az általuk feldolgozott irodalmi háttér, vagy véletlenszerűen választják ki a forrásokat (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 81). Érdemes egy adott témakört végiggondolni és utána járni, milyen korábbi kutatások, írások születtek a kérdéskörrel kapcsolatban. A speciális téma választása is hordoz magában buktatókat, hiszen ott kevesebb vagy nehezebben fellelhető szakirodalom áll rendelkezésre (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 86). Úgy gondolom, hogy előnyt jelent a megírás során egy vagy akár több nyelv tudása, hiszen a külföldi, idegen nyelvű

szakirodalmak felhasználása magasabb szintre emeli a dolgozatot, tágabb perspektívába helyezi a választott témát.

Szintén nehézségként jelenhet meg, akár már a dolgozatírás első szakaszában is, a rendelkezésükre álló idő beosztása, annak felmérése. Gyakran előfordul olyan eset, hogy a dolgozat készítője alulbecsüli az íráshoz szükséges időt (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 52) és nem lesz kész, vagy az elvárt szintnek nem megfelelően teljesít.

Azt gondolom, a vizsgált területhez kapcsolódó kutatási módszer megválasztása sem mindig releváns, és ha mégis az, akkor sincs biztosítva, hogy a hallgató megfelelően fogja azt megtervezni, felépíteni és alkalmazni. Egy kérdőíves kutatásnál könnyen elmehetnek rossz irányba, ha nem jól fogalmazzák meg a kérdéseket, vagy akár ha a kérdések nincsenek összhangban a kutatott területtel (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 57). A végeredmény pedig az lehet, hogy a kapott válaszokat nem tudják felhasználni. Másik általános problémakör, ami szintén ide kapcsolódik, hogy kisebb minta alapján igyekeznek általános igazságokat és törvényszerűségeket levonni a végzős hallgatók (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 56).

Az adatok összegyűjtése és rendszerezése után a megírás fázisban más jellegű problémák is adódhatnak. Ebben a szakaszban már fejben összeállították, miről is szeretnének írni, tehát körvonalazódik a cím is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a címadás mégis okozhat nehézségeket. Egyik szempont az, hogy a cím ne legyen túlságosan terjengős (Wimmer-Juhász-Jenei, 2009, 61), mert azokat nehezebb megérteni, de mégis maradjon kapcsolatban a témával. Egy nem jól megválasztott cím félreviheti az egész kutatást. Egy túl általános, de akár egy túl rövid, vagy túl sajátos cím is problémákat okozhat, nem csak a kutatásban, de a dolgozat megírásában is (Czakó, 2012, 67). Egy cím megértését sokszor segítheti, ha kisebb alcímet is megfogalmaznak hozzá (Wimmer-Juhász-Jenei, 2009, 61).

A megírási stádiumában érdemes a dolgozat egészét egyben átgondolni, és a teljes munkát, mint egységes alkotást nézve megírni a külön álló fejezeteket. Ügyeljének arra, hogy a cím és tartalom között felfedezhető legyen az összefüggés. Majoros Pál utal azokra, akik egységenként írják meg a szakdolgozatot. Ők sokszor kerülnek olyan helyzetbe, hogy csak az adott fejezetre, vagy szakaszra (8-10 oldal) koncentrálnak, ami eredményezheti azt, hogy önmagában nagyon jól sikerült ez a rész, mégis az egészet tekintve sehogy sem illik a képbe (Majoros, 2004, 159).

Fontos, hogy a tartalmi és formai követelményeket következetesen betartsák. Amikor kezünkbe vesszünk egy szakdolgozatot, már az első pár oldalon könnyen találkozhatunk hiányosságokkal, így előfordulhat a tartalomjegyzék elhagyása (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 25) vagy annak hiányosságai, pontatlanságai. Egy másik gyakran elkövetett probléma már a

kezdeti szakaszokban, hogy a bevezető, bevezetés kellően alapos megírása marad el (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 128), pedig ez egy jelentős része a dolgozatnak. Egy olyan lényegi összefoglalás, amiben konkretizálják a dolgozat témáját, és főbb szerkezeti, gondolati egységeket. Ugyanúgy hiányosságot jelent, ha a dolgozat célját felejt el megfogalmazni a készítő. Az sem célszerű, ha túlságosan tagolják az írásukat (pl. sok „minifejezettel”), viszont a másik végletet sem szabad elkövetni, hogy hagyják egybefolyni a szöveget (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 129).

Az írás stílusát tekintve ügyelni kell arra, hogy érthetően és világosan fogalmazzanak. Nem egyszerű olyan munkát olvasni, ami tele van bonyolult, követhetetlen mondatokkal. Törekedni kell az érdekes, könnyen értelmezhető, de szakszerű mondatok szerkesztésére. A fogalmazás során maradjanak tárgyilagosak, a szubjektív véleményeket kezeljék külön. Ezeket pedig határozott mondat szerkezetekkel tegyék meg, ugyanis gyakran fordul elő az a hiba, hogy a szakdolgozatot író félve fogalmaz. Erre példa: *megpróbálom bemutatni, kísérletet teszek az elemzésre* - kezdetű mondat szerkezetek (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 159). A szöveg fogalmazása közben szintén pontlevonást, vagy pontok elmaradását eredményezik a túlságosan általános, közhelyszerű megállapítások, vagy az olyan következtetések levonása, melyek nincsenek alátámasztva (Czakó, 2012, 67).

Új fogalmak esetén pedig ne feledkezzenek meg azok magyarázatáról, definiálásáról sem (Majoros, 1997, 85). A stílus minőségét ronthatja, ha a mondatokat kötőszavakkal kezdjük pl.: de, tehát, nos, és, hanem. Fontos figyelmet fordítani arra is, hogy egy bekezdésen belül, de főleg az egymást követő mondatokban ne használják ugyanazt a kifejezést. (Majoros, 2004, 86.) Érdekes a szinonima szótárat forgatni, ha saját erőből nehezen találunk ki hasonló jelentésű szavakat. „*A tartalom és a stílus kölcsönösen hatnak egymásra, természetesen a tartalom a meghatározó.*” (Majoros, 2004, 162).

Az írás során szintén hibalehetőség, amikor a hipotézisek bebizonyításáról feledkeznek meg. Nem szabad szem elől téveszteni, hogy a dolgozatban az előfeltevéseket, már korábban megfogalmazott állításokat a rendelkezésre álló adatokkal, vizsgálati eredményekkel össze kell vetni, bizonyítani vagy cáfolni kell azokat. A logikai felépítés átgondolatlansága, megszerkesztésének hiánya nagyon megnehezíti a dolgozat áttekinthetőségét, annak értelmezését (Voit, 2004, 35). Egy hipotézis nem csak akkor lehet eredményes és minőségileg elfogadható, ha az bizonyításra kerül. Sokan esnek abba a hibába, hogy az általuk megalkotott előfeltevéseket, kérdéseket vagy hipotéziseket minden áron be akarják bizonyítani. Az erőltetett beigazolás a tények elferdítésével járhat. Helyette inkább vonjanak le a következtetéseket, és értelmezzék a kapott eredményeket, akkor is, ha azok

mást mutatnak, mint amire gondoltak. Három szót érdemes megjegyezni, amit a dolgozat megírása közben folyamatosan észben kell tartani: érvényesség, megbízhatóság és objektivitás (Voit, 2004, 36).

Ahogy a bevezetésről, úgy sokszor a befejezés megírásáról is elfeledkeznek a hallgatók, vagy túl bő lére eresztetten, nem csak a lényegre törekedve foglalják össze eredményeiket. Egy jó befejezés rövid, tömören megfogalmazott, ahol érdemes visszatérni az elért eredményekre és azokat összefoglalni, de nem ismétlésszerűen. Magába foglalja a hipotézisek igazolását vagy cáfolását, a legfontosabb megállapításokat, összefüggéseket, következtetéseket, esetlegesen a jövőbeli feladatokat. Általában 2-4 oldal közötti terjedelemmel rendelkezik, de ha lehetséges, ne haladja meg a dolgozat egész terjedelmének 10 %-át (Majoros, 2004, 171).

A dolgozat szerkezetében folyamatosan visszatérő elem a hivatkozás. Voit Pál által megfigyelt hibák közül kiemelendő, hogy az idézetekhez nem fűzünk megjegyzést (Voit, 2004, 41). Ez érthető, hiszen azért vesznek át valakitől sorokat, gondolati részeket, mert azok számukra hasznosak, kritikájára esetleg nem is gondolnak. Emellett sokszor azzal sincsenek tisztában a szerzők, hogy egy 2-3 sornál hosszabb idézet esetén, célszerű azt valamilyen eszközzel megkülönböztetni a dolgozat többi elemétől. Ezt legkönnyebben a formai jegyek megváltoztatásával tudják megtenni (Voit, 2004, 41). A szövegközi hivatkozásoknál leginkább a nem egyértelmű megjelenítések zavaróak a dolgozatban. Érdemes jól átgondolni az alkalmazásukat és az utalásokat pontosan, azaz a forrás egyértelmű megjelölésével, és félreérthetetlen módon feltüntetni. Ez utóbbiból derüljön ki, hogy a hivatkozás a szakaszból mettől meddig terjedő részre utalhat (Majoros, 1997, 105). A hivatkozások pontos formai követelményeit azonban egyedi, intézményekre jellemző szabályzatok, előírások is módosíthatják, meghatározhatják.

A hivatkozások témaköréhez tartozik a felhasznált irodalom és a bibliográfia, amelyek nem ugyanazt a területet fedik le. A felhasznált irodalom az olvasott és így felhasznált irodalomra értendő, a bibliográfia pedig szélesebben öleli fel a téma irodalmát (Majoros, 1997, 93). Tipikus probléma ezek részleges volta, ritkább esetben az egész jegyzék hiánya. Ennél kisebb kaliberű probléma, de ugyanúgy hiba, a források zavaros sorrendben történő felsorolása, vagy olyan alapadatok hiánya, melyek nélkül nem azonosítható be teljesen egyértelműen a felhasznált munka (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 183-184).

Szinte minden dolgozatban találkozhatunk a kutatás során kapott eredményeket bemutató és adatok szemléltetésére szolgáló táblázatokkal és/vagy diagramokkal. Ezek lehetnek általunk készített ábrák vagy korábbi szerző által létrehozott eredmények

utánközlése is. Ez utóbbi esetben hibaforrásként jelenik meg, a forrás feltüntetésének hiánya (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 196), illetve, ha azokat a dolgozatot író további elemekkel bővíti, vagy módosít rajta, és azokat nem jelzi. Az általunk kapott eredmények táblázatba foglalása során is lehetnek problémák. Hibaként jelenik meg, ha elfelejtünk címet és sorszámot rendelni az ábrához, vagy ha a szövegben való utalások tévesek, esetleg hiányosak, nem egyértelműen összekapcsolhatóak. Arról se feledkezzenek meg, hogy a táblázatokat és az ábrákat külön kell kezelni (Wimmer-Juhász-Jeney, 2009, 196) és természetesen sorrendbe szedve kell beszámozni. Nem célszerű a dolgozatot telezsúfolni ábrákkal. A formázáskor oda kell figyelni, hogy a beillesztés során ne törjön szét a táblázat és amennyiben ez megoldható, törekedjenek arra, hogy az egy oldalra kerüljön. Végző soron, ha ez kiküszöbölhetetlen, a következő oldalra átcsúszott résznél is tüntessék fel az ábra számát és címét, ezzel is utalva arra, hogy összetartozó elemekről van szó (Majoros, 1997, 96).

Összegezve: a dolgozatokban a megírás fázisától és tartalmi részétől függően különböző problémák merülhetnek fel. Ezek jelentősége és értékeléskor betöltött szerepe függhet az adott szakon működő értékelési rendszertől, illetve a dolgozatot javító tanár személyétől is. Ezek együttese határozza meg a szakdolgozat végső eredményét.

2.5. Értékelés

Az értékelés folyamata a pedagógiában nagymértékben jelen van, ezáltal egy olyan alapszakasznak nevezhető, aminek funkciója a folyamatos visszajelzés. A tanulás folyamatában nem csak a pedagógus szempontjából szükségesek ezek a mérések és értékelések, hanem a tanuló számára is jelzés értékűek, motivációs lehetőséget hordoznak magukban (Csapó, 2005, 40).

A tanulók teljesítményének értékelése fontos szerepet tölt be a továbbtanulás szempontjából is ennek ellenére sokáig csak gyakorlati-módszertani útmutatókban foglalkoztak az osztályozáshoz kapcsolódó kérdéskörökkel. Hazánkban Kemény Gábor írta az első átfogó művet a pedagógiai értékelés kérdéskörével kapcsolatban, majd később a hatvanas években Szokolszky István és Kiss Árpád töltötte be az úttörő szerepét, a mérés és értékelés fogalmának tisztázásával és jellemzőinek feltárásával kapcsolatban (Báthory, 1997, 224).

Az értékelés során nem csak a tanulói teljesítményeket, hanem a folyamat eredményességét, a célok elérésének sikerességét, valamint a tanulóban végbement változásokat is megállapíthatjuk (Báthory, 1997, 223). „A pedagógiai értékelés nem más,

mint a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelzésének elmélete és gyakorlata.” (Báthory, 1997, 224.).

A pedagógiai értékelésnek több funkciójáról is beszélhetünk. Ezek közül kiemelt szerepet tölt be: a tanuló motiválása, a tanulási folyamat irányítása, visszajelzés küldése az oktatás folyamatában résztvevők - tanulók és a szülők – számára, a tanulók tudásának minősítése illetve szelekciója az iskolarendszerben (Csapó, 2002, 48). Amikor az iskolai oktatás eredményességéről van szó, leginkább a tananyag elsajátításának sikerességéről beszélhetünk, és kevésbé szól arról, a diákok mennyire tudják az adott megszerzett tudást a gyakorlatban is hasznosítani. (Falus, 2004, 398).

Tyler (1970) a pedagógiai értékelés lényegét abban látta, hogy az egyes programok célját és a tanulóknak ennek hatására bekövetkező változások egymáshoz való viszonyát kell vizsgálni (Báthory, 1997, 225). Gyakran megesik, hogy az értékelés és az ellenőrzés értelmezése alatt – tévesen – ugyanazt értik. Valójában pedig az ellenőrzés az értékelés folyamatát megelőzi, mintegy annak bizonyos szintű előfeltételeként, részműveletként jelenik meg. Ebben az esetben csupán ténymegállapításról beszélünk, ez egy viszonylag egyszerű rövid folyamat. Míg az értékelés szerepe, hogy a célhoz viszonyítva minősíti egy hosszabb folyamat végeredményét, vagy részeredményét (Báthory, 1997, 225). A folyamatban amellettt hogy a két kifejezést szinonimaként használják, gyakori hibaként jelenik meg, hogy az ellenőrzés ténylegesen nem válik az értékelés részévé, nem adnak végső eredményt, így az ellenőrzés öncélúvá lesz (Báthory, 1997, 226).

A sokféle értékelési módot (dolgozatírás, alkotások értékelése) két nagy kategóriára oszthatjuk, attól függően, hogy az értékelés minőségi vagy mennyiségi jellegű. A kvalitatív, azaz a minőségi értékelés az eredmények hosszabb, szóbeli vagy írásbeli elemzését teszi lehetővé. Azonban ennél a módszernél erős a szubjektív véleményezés, ráadásul az eredmények összehasonlítása is nehezen kivitelezhető (Csapó, 2005, 40). Az értékelés másik formája, amikor eredményül valamilyen számszerű adatot kapunk. Ezt az értékelési módot kvantitatív, vagy mennyiségi értékelésnek nevezzük. Ennek legegyszerűbb esete a megítélés, amelyben a teljesítményeket két csoportra osztjuk, megfeleltre és nem megfeleltre (Csapó, 2005, 41). Itt azonban csak a szélsőséges értékek jelennek meg, nincs lehetőség árnyalatok kifejezésére.

A tanulók értékelése során a pedagógusok általában becslést végeznek. Ezt abban az esetben használjuk, amikor a teljesítményt az általunk elképzelt skálán helyezzük el, így – Magyarországon – az iskolarendszerben használt ötfokozatú skálán. A pedagógus saját maga alakítja ki – akár normaorientált, akár kritériumorientált módon – milyen teljesítmény tartozik

az ötöshöz, négyeshez, hármashoz, ketteshez és az egyeshez, majd a látott vagy hallott tevékenységet e szerinti besorolja és értékeli. A jól működő becslés esetén nem találkozunk olyan helyzettel, hogy két hasonló teljesítmény, különböző érdemjegyet eredményezzen (Csapó, 2005, 41).

Mivel a tudás minőségéhez tartozó osztályzatokat a tanárok saját maguk határozzák meg, így az értékelés során az érdemjegyek magukba foglalják a tanárok szubjektív hozzáállását, és az osztályzáshoz kapcsolódó bizonytalanságokat (Csapó, 2002, 31). Az így megkapott osztályzatok csak kis mértékben és nem tisztán tükrözik a tanulók megszerzett tantárgyi tudását (Csapó, 2002, 306). A becslési skáláknál is azonban elvárható lenne, hogy objektívabbak legyenek, rendelkezzenek akár a standard értékelés jellemzőivel is, tehát az iskolarendszer egészét nézve azonos jegyhez azonos mérőszámokat rendeljenek (Csapó, 2002, 48). Ezt a gyakorlatban természetesen nem könnyű kivitelezni.

Vámos Ágnes hasonló következtetésre jutott pedagógusokkal végzett interjúk kutatása során. A vizsgálati eredményből kirajzolódott, hogy a tanárok többsége a tanulók érdemjegyeibe beleszámítja a tanuló képességeit, szorgalmát, tantárgyi attitűdjeit, nem csak a tényleges teljesítményüket. Számos pedagógus nincs tisztában a pedagógiai értékelés fogalmával, többségük csak érzéssel, saját benyomásai alapján osztályoz (Csapó, 2002, 330).

Az osztályozás módszere ellen szól tehát, hogy az szubjektív töltettel rendelkezhet, és így torzítja a tudásról kapott értéket, másrészt pedig a tanulóknál szorongást válthat ki. Pozitívumaként jelenik meg viszont, hogy a szülők és a tanulók is megszokták és értik az osztályozás rendszerét, így annak jelző szerepe érvényre tud lépni. Emellett a tanulók teljesítménye az értékek alapján egymáshoz viszonyítható, és alkalmas a szelekcióra folyamatára (Falus, 2004, 405-406). Voltak törekvések az osztályozás nélküli értékelések kialakítására, amelyben a szóbeli és írásbeli szöveges értékelések kerültek előtérbe. Azonban a magyar oktatásban ezt az értékelést a teljesítmény-központúság miatt csak kiegészítő jellegként tudják alkalmazni. Így egy pontrendszerre épülő feladatlap esetében kiegészítő szerepe van, és a pedagógus szöveges értékelés formájában tudja szándékait közölni különféle céllal (Falus, 2004, 407).

A szakon használt értékelőlap felépítése hasonló módon alakul a példának felhozott feladatlapmal. Megjelennek mind a számszerű értékelési módok, egyes szempontokhoz, szerkezeti elemekhez kapcsolt skálák formájában, és azok mellett a szaktanár szöveges formában is fel tudja tüntetni megjegyzéseit. Ezzel a lépéssel – a szakirodalmi megfontolások alapján – az értékelés folyamatában a pozitív hatások felerősödését, valamint a szubjektív elemek háttérbe szorulását tételezhetjük fel

3. A vizsgálat körülményei

3.1. A vizsgált helyszín rövid bemutatása

A Hajdúböszörményi Óvónőképző Intézetet 1970-ben alapították, kapuit pedig 1971. október 15-én nyitotta meg. 1974-ig a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola tagozataként volt feljegyezve, majd ebben az évben kivált és megkezdte önálló működését. Az önállóság 1986-ig tartott, amikor az integráció első hulláma miatt a Debreceni Tanítóképző Főiskola részévé vált. 1990-től, a rendszerváltás utáni pár évben ismét megszerezte függetlenségét, és újra önállóan működött egészen 1996-ig.

Az egyetemen 1992-óta működik a szociálpedagógus képzés (*a képzés rövid bemutatása a 3. számú mellékletben olvasható*), eleinte óvodapedagógus - szociálpedagógus szakpár keretében indították, de az évtized második felére már önálló szakként is jelen volt.

Az 1996-os az évtől a Wargha István nevét viselte. 2000-ben az egész országot érintő integrációs folyamat következtében a Debreceni Egyetem részévé vált. A "Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar" nevet viselte több éven keresztül. Az Emberi erőforrás tanácsadó mester szak indításának jogosultságával a kar új nevet kapott. 2009. január 1-jétől a kar neve: Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar.¹

Ez évtől változott a karon használt szakdolgozati értékelő módszer is. A 2009-es évet megelőző időszakban, hagyományos szöveges értékelési módot alkalmaztak, amelyhez érdemjegy társult. Ettől az évtől kezdve viszont áttértek az értékelő lapos módszerre (1. számú melléklet), amit minden tanár a dolgozat értékelése közben kitölt, majd elektronikus formában rögzítik azokat. Az értékelő lapon továbbra is van helye a szaktanári vélemény szövegesen megfogalmazott változatának. Itt a konzulensek feltüntethetik megjegyzéseiket, amelyeket fontosnak tartanak az értékelés szempontjából, valamint a védéskor feltett kérdéseket is rögzíteni kell.

3.2. Kutatási módszer

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar szociálpedagógia szakán tanuló nappali tagozatos hallgatók szakdolgozatát minősítő értékelőlapokat (1. számú melléklet) vizsgáltam. Ezeket a dokumentumokat, illetve elektronikus változatait a tanulmányi

¹ <http://www.degyfk.hu/joomla-overview/a-kar-toertenete> 2012.11.21.

osztályon tárolják, ezért tőlük kaptam segítséget. Mint már említettem, 2009-óta vezették be ezt a módszert, ezért ettől az évtől kezdve a 2011-es év végéig kiállított értékelőlapokat elemeztem. Az általam megkapott lapokon, a 2011. évi CXII. törvény *az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról* értelmében, nem volt feltüntetve sem a dolgozatot író neve, sem az értékelő szaktanár neve. A vizsgálat során szükségesnek tartottam a nevek megkülönböztetését, ezért a nevek helyén a szerzők neve lett feltüntetve a szociálpedagógia szak adminisztrátora által. Az így megkapott értékelő lapon tehát látható volt a nem, a szak, a dolgozat címe, a végzés éve és az értékeléskor megadott pontok valamint a konzulensi értékelések és a védési feladatok.

Az értékelőlapok felépítése követi a szakdolgozatok szerkezeti egységeit, így könnyítve azok értékelésének folyamatát. A pontozás során 7 külön blokkot figyelnek a szaktanárok, melyek további kisebb egységekre vannak bontva. A felépítése a következő: első helyen a tartalomjegyzéket és a bevezetés minőségét értékelik a további alpontok alapján. Megfigyelik a tartalomjegyzék logikus felépítését, a bevezető részhez kapcsolódóan pedig: a téma aktualitását, a téma indoklását illetve a célkitűzések feltüntetését.

Ezután a másik nagyobb egység az elméleti rész bemutatására fókuszál, ezen belül külön értékelik a témával kapcsolatos fontos szempontok kidolgozását, az egyes fejezetek szakirodalomra építettségét, és a szerző saját gondolatainak minőségét.

Az értékelés központi része, a dolgozat típusától függően alakul, amely lehet vizsgálati módszerre épülő dolgozat, vagy leíró dolgozat. Ebben a pontozási egységben érhetik el a hallgatók a legtöbb pontot (15 pont). Vizsgálat esetén külön pontot kapnak a célokra/hipotézisekre; az alkalmazott módszerek helyes használatára; a vizsgálat körülményeire és a kapott eredmények bemutatására, feldolgozására. Ezzel szemben a leíró dolgozatok esetében eggyel kevesebb szempontot figyelnek: a célképzést, a célok realizálását szakirodalmak tükrében, illetve a szerző véleményét, összehasonlító munkáját.

Az értékelőlap utolsó négy kategóriája átfogóbb jellegű, és nincsenek további alegységek meghatározva a kategóriákon belül. Ennek értelmében értékelik még az összegzés minőségét, a szakirodalomjegyzéket és a hivatkozások alaposságát, emellett az egyéb általános tényezőket és olyan megvalósításokat, amelyekre esetlegesen többlet pont adható. Ez utóbbi esetében a hallgatók számára létrehozott útmutatóban fel vannak tüntetve azok az elemek a dolgozatban, amik többletpontot jelentenek.

Az értékelőlapok statisztikai elemzését, szöveges értékelések és védési feladatok tartalomelemzését végeztem el. Az adatfeldolgozáshoz Microsoft Excel és a SPSS 13.0 for Windows programokat használtam. Bizonyos intézményekben plágiumkereső szoftvereket is

használnak (pl. KOPI) a dolgozatok értékeléséhez, azonban az általam vizsgált szakon ezt a programot egyelőre nem alkalmazzák.

3.3.A kutatás előfeltevései

Kutatásomban a szakdolgozatok eredményességének vizsgálatát végzem, ebből kiindulva, olyan összefüggéseket keresek, amelyek nagy valószínűséggel befolyásoló szerepet töltenek be az érdemjegyek alakulásában. A munka folyamatának és az értékelés felépítésének különböző szempontjaiból közelítettem meg azt a problémakört.

1. A szakdolgozatírók által választott téma és a kapott érdemjegyek között van összefüggés. Minden bizonnyal vannak olyan témakörök, amelyekben sokkal több szakirodalomra, és már korábban elvégzett kutatásokra tudunk támaszkodni, míg más esetekben pedig csak nehezen találunk olyan irodalmi háttérrel, amit érdemlegesen fel is tudunk használni. Másrészt pedig a témák közötti különbség ott is megmutatkozhat, hogy bizonyos területek kutatásánál gyakoribb ellenállásba és nagyobb akadályokba is ütközhetünk, más helyzetekben pedig hamarabb kapunk segítséget, és kezdhethetjük az érdemleges munkát. Ebből kiindulva valószínűnek tartom, hogy a választott téma meghatározhatja a végső eredményünket.
2. A legnépszerűbb témák az agresszió, bántalmazás kérdésköréhez kapcsolódva születnek. A szak jellegéből adódóan, úgy gondolom ezek olyan témakörök, amikkel a szociálpedagógus hallgatók tanulmányaik és gyakorlati helyszíneiken gyakran találkozhatnak. Ennek háttérében húzóóó okok és következményeik vizsgálata napjainkban is aktualitással bírnak.
3. A legtöbb pontvesztést a szerzők a hivatkozások alaposságára kapott pontoknál szenvedik el. Ez egy olyan területe a szakdolgozatnak, ami nagy odafigyelést és rendkívüli precizitást kíván. Ezt a szakirodalmak tanulmányozása is igazolja, a legtöbb esetben a hivatkozások pontos végrehajtásánál adnak széleskörű utasítást. Ezért úgy gondolom, hogy ezen a területen könnyebb hibát véteni, mint a szakdolgozatírás többi részében.
4. Kisebb létszámú évfolyamon jobb jegyeket kapnak a hallgatók. Úgy gondolom, hogy azokon az évfolyamokon, amelyeken kevesebb hallgató vesz részt, nagyobb eséllyel tudnak olyan konzulens tanárt választani, aki jártas a témájukban. Másrészt pedig

kisebb létszámú évfolyam esetében egy szaktanárnak több ideje jut az általa elvállalt szakdolgozatírók támogatásában, így nagyobb érdemben tudja segíteni munkájukat.

4. A szakdolgozati eredményességvizsgálat

4.1. A szakdolgozati témaválasztás, érdemjegyek és a szakdolgozatírók általános bemutatása

A szakdolgozatok megírásához kapcsolódva fontosnak tartom, hogy az írók ne csak a szaktanárok által adott egyéni értékeléseket kapják meg, hanem egy összesített eredményesség kimutatásával a későbbiekben dolgozatot készítők számára is világossá váljon, mely területek azok, amelyekre nagyobb odafigyelést kellene fordítani. Emellett a konzulens tanároknak is kiindulási pontot jelenthet a későbbi munkáik során.

Az általam vizsgált szociálpedagógia szakon 2009-2011 közötti intervallumban a záróvizsgára jutott hallgatók száma: 253. A 253 értékelőlapokból az adatgyűjtési időszakom végéig 156-ot bocsátott rendelkezésemre a Tanulmányi Osztály, így alakult ki a végleges vizsgálati mintám.

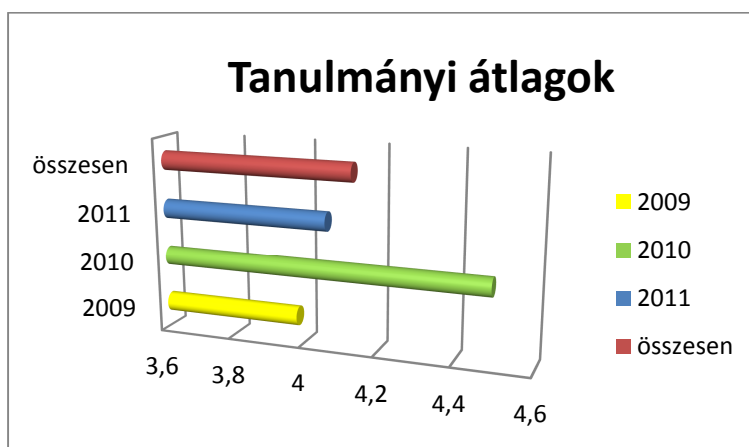
évek	dolgozatok száma(db)	lányok (fő)	fiúk (fő)
2009	96	90	6
2010	43	42	1
2011	17	14	3
3 év összesen:	156	146	10

3. táblázat: A dolgozatok évenkénti megoszlása, nemek szerinti aránya

A vizsgált három év összesített adatai alapján, a nemek szerinti megoszlás: 94% (146 fő) lány és 6% (10 fő) fiú. A fiúk kisebb arányával kapcsolatban, jól látszik, hogy a segítő szakmát inkább nők választják, ahogy a pedagógusok körében is többségében nőkkel találkozhatunk. A női szakdolgozatírók ilyen magas aránya mellett, a későbbiekben nem teszek különbséget a nemek között, nem elemzem külön a férfiak és nők teljesítményét.

A vizsgálat során mindig a három éves adatot veszem alapul, így tehát a dolgozatok számánál a 156 darab értékelőlapot értem teljesen mintának, valamint ezt tekintem 100%-nak. Az évenkénti dolgozatszámok eloszlásának tekintetében elmondható, hogy a 2009-es évben 96 darab (62%) dolgozati értékelőlapot elemeztem. Ez a szám a következő évben már csökken a 2010-es évben 43 darab (27%) értékelőlappal dolgoztam, míg a 2011-es évből

mindössze 17 darabbal (11%) (3. táblázat). A 2009-ben kapott magas számokat indokolja, hogy ebben az évben két évfolyam végzett, egy májusban, egy pedig novemberben. A későbbiekben pedig a hallgatói létszám csökkenése is egyre inkább megmutatkozott.



1. ábra: Tanulmányi átlagok éves viszonylatokban

A tanulmányi átlagokra vonatkozó adatok elemzésénél ismételten figyelembe vettem, hogy melyik évben került értékelésre a dolgozat. Így a fenti ábrán látható, hogy a 2009-es év átlaga 3,98, a 2010-es évben átlagosan a tanulók 4,49-es eredményt, míg 2011-ben 4,06-os átlagot értek el a tanulók. A 2009 és 2011 között kapott érdemjegyek átlaga 4,13. Látható tehát, hogy a 2010-ben megírt dolgozatok kimagaslóan jól sikerültek, míg a 2009-ben készült dolgozatok kevésbé voltak sikeresek, a 2011-ben született érdemjegyek pedig alig maradnak el a három éves átlagtól. A kutatás során figyelembe vett összes dolgozattól, 4% (6 fő) ért el maximális pontszámot, 1% (2 fő) pedig elégtelen érdemjegyet kapott. A dolgozatok típusát tekintve az érdemjegyek átlagát vizsgálva eredményül megkaptam, hogy a vizsgálati szakdolgozati műfajt választók 3 éves viszonylatban 4,19-es átlaggal zártak, míg a leíró dolgozatok esetében ez a szám csak 3,5-ösre esett le.

jegyek	db	százalék
5	70	45%
4	48	31%
3	28	18%
2	8	5%
1	2	1%
összes	156	100%

4. táblázat: Érdemjegyek eloszlása darabszám és százalékok szerint

A teljes mintára vonatkozó átlag a fent látható táblázatban összefoglalt érdemjegyek alapján alakult, ami alapján megállapítható, hogy a dolgozatok osztályzatainak 45%-át az 5-ös érdemjegy (70db) jelentette, 4-es 31% (48 db), 3-as 18% (28db), 2-es 5% (8 db) tette ki, bukás pedig mindössze kétszer fordult elő, ez az egésznek csupán 1%-át adta. A 156 dolgozattól

76% volt jeles vagy jó minősítésű, ami alapján elmondható, hogy a legjobb minősítési kategóriák vannak túlnyomó többségben.

A dolgozatok címeivel kapcsolatos vizsgálat során a címek tartalomelemzését végeztem el. A különböző besorolási kategóriák megalkotásánál figyelembe vettem a címekben szereplő kulcsfontosságú szavakat és azok szógyakoriságát. Ezek alapján az egymást átfedő és hasonlóságot mutató címeket soroltam be kategóriákba és a címekben szereplő kifejezéseket tettem meg a kategória címszavának. Egy cím akár több kategóriába is bekerülhetett, attól függően, hogy mennyire sokrétűen vizsgálta az adott területet, tehát egy dolgozat akár kettő vagy három kategóriába is besorolást nyerhetett.

kategóriák	fő	átlag	kategóriák	fő	átlag
devianciák	39	4,05	média (tévé)	5	4,2
alkohol	20	3,95	párkapcsolat	4	4
iskolai környezet	19	4,42	bűncselekmény	4	4,75
család	15	4	integráció	4	3,5
drog	12	4	hiperaktivitás	4	4,25
roma/cigányság	10	4,3	munkanélküliség	3	4
oktatás/tanulás	9	4,56	hátrányos helyzet	3	4,67
gyermekbántalmazás	7	4	barátság	3	4,33
fogyatékos	7	4,11	adósság	2	3
a szülői alkoholfogyasztás hatása a gyermekekre	7	3,71	szocializáció	2	4
lakóotthon	7	3,57	örökbefogadás	2	5
intézmény bemutatása	6	3	szubkultúra	2	5
szabadidő	6	4,5	gyász	1	5
autizmus	5	4,4	válás	1	5
személyiség fejlődés	5	4,4	egyéb (pl prostitúció):	24	4,21
agresszió	5	4,4			

5. táblázat: Szakdolgozati témák, a témák gyakorisága és az eredmények átlaga

Megvizsgáltam az adott kategóriákban megírt dolgozatok érdemjegyeit, és azokat rendezve átlagot vontam (5. táblázat). Így jöttek létre a következő eredmények. Legtöbbször a devianciát választják, mint tág tématerületet. Mivel ez egy átfogóbb, nagyobb tárgykörrel bíró kategória, célszerűnek láttam ezt tovább szűkíteni, ahogy a dolgozatokban is annak egy területére koncentrálnak az írók. Így különbséget tettem az alkohollal kapcsolatos, a droggal foglalkozó, valamint a bűncselekményt vizsgáló szakdolgozatok között. A három téma közül az alkohollal, alkoholizmussal foglalkoztak a legtöbbször. Mindenesetre érdemes megjegyezni, hogy adott téma választását befolyásolhatja a konzulens tanár által kínált szakdolgozati lehetőségek. Így a gyakrabban választott témák háttérében egyértelmű oktatói instrukciók is állhatnak. Az alkohol témája mellett az iskolai környezetben végzett kutatások, valamint a család rendszerével foglalkozó dolgozatok vannak jelen jelentős mértékben. Ezek mellett

említést kell tenni, az „egyéb” kategóriájú dolgozatokra, amely 24 szakdolgozati munkát jelent. Ezek azért nem kerültek besorolásra, mert egyedi témafelvetések voltak.

Az egész mintára vonatkozóan látható az is, hogy vannak kevésbé népszerű témák, amelyek mégis sikeresebbeknek bizonyulnak, mint a gyakrabban választott témakörök. A legjobb eredményt az örökbefogadás, szubkultúra gyász és válással kapcsolatos elemzések kapták. A szociálpedagógia szakon hangsúlyozottabban jelennek meg ezek a témakörök, azonban érdekes módon mégis kevesen választották. Olyan dolgozatoknál, amit többen választottak (legalább 3 fő), a bűncselekménnyel foglalkozó dolgozatok érték el a legjobb átlagot, ami 4,75 értéket jelent. Ezt követi a siker tekintetében a hátrányos helyzetet (4,67-es átlag) az oktatással- tanulással kapcsolatos (4,56-os átlag) a szabadidő és az iskolai környezet vizsgálata.

4.2. A bevezetés és az elméleti felvezetés értékelése

Az értékelő lapon feltüntetett szempontsor a szakdolgozatok szerkezetének felépítési logikáját követi. Ennek értelmében az első nagy gondolati egység a bevezetés és az elméleti felvezetés értékelése. Ez két kisebb egységre tagolja a bírálati lap, a tartalomjegyzék és a bevezetés minősége az első szakasz, amire összesen 9 pontot kaphatnak a hallgatók, ezt követi az elméleti felvezetés pontozás, itt összesen 12 pont adható. Ezeket a szempontokat további kisebb egységekre tagolják, így részösszegekből épülnek fel az átfogó vizsgált egységek.

	tartalomjegyzék (0-2pont)	téma aktualitása (0-2 pont)	téma indoklása (0-2 pont)	célkitűzés (0-3 pont)	bevezetés összesen (0-9 pont)
Darab	156	156	156	156	156
Átlag	1,8846	1,9359	1,8205	2,4808	8,1218
Medián	2	2	2	3	8,5
Módusz	2	2	2	3	9
Szórás	0,34005	0,24572	0,4014	0,65718	1,14915
Terjedelem	2	1	2	2	5
Minimum	0	1	0	1	4
Maximum	2	2	2	3	9

6. táblázat: A bevezető részt jellemző értékek

A fenti táblázatban látható, hogy a bevezető részben összesen 9 pontot lehet elérni. A hallgatói teljesítmény azt mutatja, hogy az egész egységben legalább 4 pontot mindenki elért, Ez értendő az elégtelen dolgozatokra is. Ebből következi, hogy a terjedelem az összesített

pontszámoknál 5 pont volt. Átlagosan a bevezető részben 8 pontot érnek el a hallgatók. A szórás ebben az esetben 1,14, amiből arra következtethetünk, hogy a legtöbben az átlagos értékhez közeli pontszámokat értek el, és csak kevesen voltak azok, akik jóval alatta, azaz 4 ponthoz közel eső értéket szereztek. A táblázatban szintén érdekes eredmény, hogy minden kategóriában a módusz értéke megegyezik a maximálisan elérhető pontszámmal. Így elmondhatjuk, hogy leggyakrabban maximális pontot érnek el a hallgatók.

A *bevezetést* felépítő négy kisebb egységet vizsgálva látható, hogy a maximálisan elérhető pontszámok 2, illetve a hipotézisek felvázolása esetében 3 pont. Az átlag szinte minden esetben közel van a maximálisan elérhető pontszámokhoz. Legkisebb szórást a téma aktualitását illetően tapasztalhatunk, de a blokkokban sehol sincs 1 pontos átlagtól való eltérés. A hallgatók teljesítménye ezekben a részekben viszonylag egyenletes tendenciát mutat. Két esetben jelent meg minimális pontszámként a nulla értéke: a *tartalomjegyzék* értékelésénél illetve a téma indoklásával kapcsolatban. Mindkét esetben egy-egy hallgató ért el nulla pontszámot, tehát nem egy személy volt mindkét területen sikertelen.

A *tartalomjegyzék* (0-2 pont) esetében elért pontszámok százalékos megoszlása illetve gyakorisága értelmében, az első egységet vizsgálva kapott eredmény azt mutatja, a hallgatók 89% (139 fő) érte el a maximális, azaz 2 pontot. 10 % (16 fő) 1 pontot szerzett, míg a már említett 1 fő 0 pontot kapott. Elmondható tehát, hogy a *tartalomjegyzék* felépítése általában nem okoz problémát, a szakdolgozatot-író személyeknek.

A *téma aktualitásával* (0-2 pont) kapcsolatos értékelés alapján, a hallgatók 96 % (146 db) érte el a maximum pontszámot (2 pont), ami még erősebb teljesítmény, mint a *tartalomjegyzék* felépítésénél mutatott eredményesség. A hallgatók sikeresen választanak aktuálisan értelmezhető témát, és azt fel is tüntetik a bevezető részben. A téma aktuális jellegéhez kapcsolódik, amikor a hallgató megindokolja a bevezetésben miért is választotta az adott témát (*témaválasztás indoklása* 0-2 pont). Szintén egy főnek volt értékelhetetlen ez az elméleti szakasz, míg a mintában szereplők 83%-a (129 fő) maximum, azaz 2 pontszámot ért el.

Érték	Gyakoriság	Százalék
1	14	9
2	53	34
3	89	57,1
Összesen	156	100

7. táblázat: A célkitűzésre adott pontok száma, gyakorisága és százalékos eloszlása

A dolgozatban kitűzött célok felvázolása esetében maximálisan 3 pontot érhetnek el a hallgatók (*célkitűzés* 0-3 pont). A százalékos adatok az előzőekhez képest sokkal jobban

eloszlanak. Így 3 pontot kapott 57 % (89 fő), 2 pontot szerzett 34% (53fő) és végül 9% (14 fő) kapott 1 pontot, 0 pontszámot itt sem adtak senkinek (7. táblázat). Ez a blokk már teljesítményben sokkal inkább változó tendenciát mutat, ami a pontok megoszlása alapján is látható.

Ezen pontokat összesítve maximálisan 9 pontszámot szerezhhetnek a szakdolgozatot írók a *tartalomjegyzék és a bevezetés minősége* kategóriában. A részeredményeket összesítve az alábbi eredményeket kaptam.

Érték	Gyakoriság	Százalék
4	2	1,3
5	5	3,2
6	8	5,1
7	20	12,8
8	43	27,6
9	78	50
összesen	156	100

8. táblázat: Bevezető részben összesen elért pontszámok és százalékos arányuk

Ezeket értelmezve láthatjuk, hogy a pontszámok alsó határa 4 pontnál húzódik, a felső érték pedig a maximális 9 pontszám volt, amit a hallgatók 50% tudott teljesíteni. Összesítve levonhatjuk azt a következtetést, hogy a szakdolgozati értékelési szakasz első részében a hallgatók 91%-a legalább 7 pontot ért el, 4 pontot pedig az a két személy kapott, akinek végeredményben elégtelen lett a dolgozata.

A tartalomjegyzék és a bevezetés után következik a dolgozat *elméleti része*. Ebben a periódusban vázolják fel a hallgatók az általuk vizsgált területet és támasztják alá már korábban elkészült művekkel. Az elméleti egységben összesen 12 pontot lehet elérni. Ez 3 részből tevődik össze: témával kapcsolatos lényeges szempontok kidolgozása, szakirodalomra épülő kidolgozás valamint a szerző saját gondolatainak megfogalmazása. Mind a 3 blokkban maximum 4 pontot lehet elérni.

	szempont kidolgozás (0-4 pont)	szakirodalom (0-4 pont)	saját gondolat (0-4 pont)	elmélet össz (0-12 pont)
Darabszám	156	156	156	156
Átlag	3,4936	3,3462	3,2756	10,1154
Median	4	3	3	10
Modusz	4	4	4	12
Szórás	0,71389	0,73312	0,73242	1,67702
Terjedelem	3	3	3	6
Minimum	1	1	1	6
Maximum	4	4	4	12

9. táblázat: Az elméleti részre jellemző adatok

Az adatok alapján látható, hogy egyik kategóriában sem fordult elő 0 pontszámú értékelés, még az elégtelen dolgozatok esetében sem. Minden egységben a módusz a maximum pontszámmal egyenlő, akárcsak a bevezető rész értékelésének esetében. Az elméleti részben összesen elérhető 12 pontból átlagosan 10 pontot szereztek meg a hallgatók. Az átlagtól való eltérés 1,67 pontban jelenik meg (9. táblázat). Ez már magasabb szám, mint a bevezető részben, ez látszik a maximum és az átlagosan megszerzett pontszámok közötti különbségből is. A minimum érték 6 pont volt, így a terjedelem is 6 pont.

Az első kisebb kategória, amit vizsgálnak és értékelnek az olvasás során a konzulens tanárok, a témával kapcsolatos lényeges *szempontok kidolgozásához* (0-4 pont) kapcsolódik.

Érték	Gyakoriság	Százalék
1	1	0,6
2	17	10,9
3	42	26,9
4	96	61,5
Összesen	156	100

10. táblázat: A választott téma szempontjaira adott pontok gyakorisága és százalékos eloszlásuk

Ezen adatok alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a lényegesebb szempontok felvázolásával különösebb problémák nem szoktak adódni, mivel a hallgatók 61%-a (96 fő) 4 pontot, 27%-a (42 fő) pedig 3 pontot ért el. De ebben az egységben az előzőekhez képest jobban eloszlik a szerzett pontszámok aránya, és kevesebben értek el maximális pontszámot, mint a bevezető részben. Hasonlóan a *szakirodalomra épülő fejezetek kidolgozása* (0-4 pont) is olyan terület, amit megfelelő szinten teljesítenek a szakdolgozatot írók. Ezen a területen sem fordult elő a teljes populáció tekintetében nulla pontszám. A szakirodalmi feldolgozás eredményességének elemzése során megkapott eredmények tekintetében elmondható, hogy ebben a részben még kiegyenlítettebb a pontszámok közötti százalékos eloszlás. Ez számokban kifejezve a következőképpen alakul: 4 pontot 49% (76 fő), 3 pontot 39% (60 fő), 2 pontot 11% (18 fő), 1 pontot 1% (2 fő) ért el.

A szakirodalomra épülő munkafolyamat esetében (*a szerző saját gondolatai, saját rendszerező munkája 0-4 pont*) már gyakrabban találkozunk gyengébb teljesítménnyel. Ebben a kategóriában árnyaltabb értékelési lehetőség áll a konzulens tanárok rendelkezésére, így lehetőségük van pl. úgy viszonylag magas pontszámot adni, ami mégsem maximális. A legtöbb, azaz 4 pontot 44% (68 fő), 3 pontot 41% (64 fő), 2 pontot 15% (23 fő) míg 1 pontot 1% (1 fő) ért el. Ebből kiindulva megállapíthatjuk, hogy a módusz 4 pontos értéke nem mérvadó, hiszen alig kevesebb a 3 pontot elért személyek száma (9. táblázat).

Érték	Gyakoriság	Százalék
6	5	3,2
7	8	5,1
8	12	7,7
9	32	20,5
10	25	16
11	30	19,2
12	44	28,2
	156	100

11. táblázat: Elméleti részben elért pontszámok összesítése

Az elméleti részben tehát összesen 12 pontot lehet megszerezni. Az eloszlást figyelembe véve elmondható, hogy az egység kisebb blokkjaira jellemző eloszlásokat láthatunk. Nincsenek annyira kiugróan magas eredmények, egyedül a maximális 12 pontot elérők száma határolódik el a többitől 28% (44 fő). A 9 és 11 pontot szerzők 20% körül mozognak, míg a 10 pontot elért hallgatók száma 16%. Az elméleti részben már nehezebb jó eredményeket elérni, ami a már említett 4 fokozatú skála hatása is lehet. Más szempontból viszont az is elmondható, hogy ez már egy hosszabb egysége a dolgozatnak, itt már valódi alkotó munka jelenik meg. Nagyobb odafigyelést és felkészülést igényel, és itt már nagyobb a szerepe a dolgozatíró szakmai felkészültségének, precizitásának is.

4.3. A szakdolgozat fő fejezeteinek értékelése

Az értékelőlap két értékelési rendszert is tartalmaz: négy alpontból áll a vizsgálatra épülő dolgozatok értékelési rendszere, illetve három alpontból a leíró jellegű szakdolgozatoké. Mindkét esetben az elérhető összpontszám 15 pont, amely a teljes pontszám egynegyedét jelenti. A szakdolgozatot írók közül 91%-a (142 fő) a vizsgálati módszert, míg 9%-a (14 fő) a leíró jellegű dolgozatot alkalmazta.

A két típus miatt a fő részre adott pontszámok elemzését is külön mutatom be. Először a vizsgálat esetén adható pontokat és szempontokat jellemzem, későbbiekben pedig a leíró dolgozatokat jellemző adatok elemzését végzem el. A két szakdolgozattípus külön értékelése során mindkét esetben az adott típust alkalmazók számát tekintem 100%-nak, a kisebb részeredményeket és bontásokat ehhez viszonyítva végzem el. Így a következő egységben az empirikus szakdolgozatot író 142 hallgatót tekintem teljes mintának, azaz 100%-nak.

4.3.1. A vizsgálatra épülő dolgozatok fő részére adott pontszámok bemutatása, elemzése

	vizsgálat célja (0-2 pont)	alkalmazott módszer (0-4 pont)	vizsgálat körülményei (0-2 pont)	adatelemzés (0-7 pont)	vizsgálati rész összesen (0-15 pont)
Darabszám	142	142	142	142	142
Átlag	1,7746	3,5352	1,8451	5,7254	12,8944
Median	2	4	2	6	13
Modusz	2	4	2	6	13
Szórás	0,41929	0,74054	0,38215	1,08598	1,92301
Terjedelem	1	4	2	5	9
Minimum	1	0	0	2	6
Maximum	2	4	2	7	15

12. táblázat: Vizsgálat esetén figyelembe vett szempontokra jellemző adatok

A vizsgálat során a vizsgálat céljára-hipotézisekre, az alkalmazott módszerre, a vizsgálat körülményeire és a kapott adatok elemzésére adható pont. Összesen 15 pontot szerezhettek a hallgatók. A vizsgálati részben elért összesített pontszámok átlaga a 12,89 pont, ami nem sokkal marad el a maximálisan megszerezhető pontoktól. A szórás mértékét tekintve közel 2 pont. Elmondhatjuk, hogy a hallgatók teljesítménye a vizsgálati részben változatosabb, és jobban megjelennek a különbségek. A medián és a módusz is 13 pont, ez pedig majdnem megegyezik az átlagosan elért pontszámokkal. Az összesítésben elért legkisebb érték 6 pont volt, még az egyes érdemjegyet kapott hallgatók esetében is. Ebből kiindulva a terjedelem 9 pontot mutat (12. táblázat).

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
1	32	20,5	22,5
2	110	70,5	77,5
érvényes	142	91	100
Összesen	156	100	

13. táblázat: Vizsgálati cél értékelésére adott pontok és százalékos eloszlásuk

Vizsgálatra épülő szakdolgozatok esetében első pontban a vizsgálat céljának (0-2 pont) felvázolását, bemutatását értékelik. A 13. táblázat értékei alapján átlagosan 1,77 pontot kaptak a hallgatók a vizsgált értékelőlapokon szereplő eredmények alapján. Az eredmények szórása 0,42 pont (12. táblázat). A vizsgált minta 77,5%-a (110 fő) elérte a legmagasabb pontszámot ebben a blokkban, 22,5% (32 fő) pedig egy pontot kapott, viszont nulla pontszám egy esetben sem fordult elő. Így a terjedelem 1 pont. A kapott eredmény által levonhatjuk a következtetést, miszerint a vizsgálatra épülő dolgozatokban a vizsgálati célok bemutatása 77,5%-os sikerrel zárult.

A vizsgálati módszer (0-4 pont) értékelésére legfeljebb 4 pont adható. A végzős hallgatók átlagosan 3,53 pontot kaptak (12. táblázat). Ennek eloszlását az alábbi táblázatban foglaltam össze.

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
0	1	0,6	0,7
1	1	0,6	0,7
2	12	7,7	8,5
3	35	22,4	24,6
4	93	59,6	65,5
érvényes	142	91	100
összesen	156	100	

14. táblázat: A vizsgálati módszerre kapott pontok gyakorisági mutatója és százalékos eloszlása

A tanulók 65%-a (93 fő) 4 pontot, 25%-a (35 fő) 3 pontot, 8%-a (12 fő) 2 pontot, míg 1-1%-a (1-1 fő) 1 illetve 0 pontot ért el. A hallgatók legnagyobb arányban a maximális pontszámot érték el, valamint még magas százalékban kaptak 3 pontot. Az ez alatt megítélt értékek százalékos aránya csekély mértékű az előzőekhez képest. A terjedelem a 0 és a 4 pont között adott értékek alapján 4. A szórást tekintve 0,74-es értékről beszélhetünk (12. táblázat). A terjedelem jól mutatja, hogy a hallgatók teljesítménye már szélsőségesebb, hiszen ebben a szakaszban már nulla pontot is kapott 2 fő.

A vizsgálat körülményeire (0-2 pont) vonatkozóan - ahogy a vizsgálati módszerre is - 2 pontot adhattak az értékelő a tanárok a hallgatók teljesítményére. A medián és a módusz értéke pontosan megfelel ennek az értéknek. Az eredmények elemzése során látható, a hallgatók 1,85 pontos átlaggal teljesítettek (12. táblázat).

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
0	1	0,6	0,7
1	20	12,8	14,1
2	121	77,6	85,2
érvényes	142	91	100
Összesen	156	100	

15. táblázat: A vizsgálat körülményeire adott pontok értéke, gyakorisága és százalékos eloszlása

A fenti táblázatban látható az átlagos teljesítményt meghatározó pontok alakulása. A maximális 2 pontot a vizsgált populáció 85%-a (121 fő) ért el. Megállapíthatjuk ez alapján, hogy a vizsgálat körülményeit nagy arányban jól választják meg a hallgatók.

A vizsgálat során az egyik legfontosabb mozzanat, az összegyűjtött adatok kiértékelése (adatelemzés 0-7 pont). Ennek fontosságát a szakdolgozat értékelőlapjának felépítésében is lehet érzékelni, hiszen a vizsgálati részben megszerezhető 15 pontból 7 pontot erre a részre kapnak a hallgatók. Ennek fényében érdemes nagy hangsúlyt fektetni a már

sikeresen beszerzett adatok átgondolására és elemzésére. A hallgatók 5,73 pontos átlaggal teljesítik ezt a részét a dolgozatnak (12. táblázat).

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
2	1	0,6	0,7
3	3	1,9	2,1
4	15	9,6	10,6
5	35	22,4	24,6
6	49	31,4	34,5
7	39	25	27,5
érvényes	142	91	100
összesen	156	100	

16. táblázat: A vizsgálat során kapott adatok elemzésére adható pontok gyakorisága és százalékos eloszlása

A fenti táblázat alapján a szakdolgozatot készítő 27% (39 fő) ért el maximális pontszámot az adatok elemzésénél. Ettől magasabb számban, 31% (49 fő) kapott 6 pontot, majd ez követve csökkenő tendenciát mutatnak az értékek. 1,09 szórás érték jellemzi az adatokat. A maximális és minimális értéket figyelembe véve a terjedelem 5 pontos értéket mutat (12. táblázat).

A vizsgálati részben összesített adatok a fenti értékekből tevődik össze. Így lényegében a vizsgálati részre 15 pont adható. A korábban említett 12,89-es átlag pedig a következő összesítésre került elért pontszámokból jött létre.

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
6	2	1,3	1,4
8	2	1,3	1,4
9	5	3,2	3,5
10	12	7,7	8,5
11	4	2,6	2,8
12	18	11,5	12,7
13	39	25	27,5
14	29	18,6	20,4
15	31	19,9	21,8
érvényes	142	91	100
összesen	156	100	

17. táblázat: A vizsgálati részben összesen elért pontok száma, gyakorisága és százalékos aránya

A legmagasabb pontszámot a teljes mintának a 22%-a (31 fő) tudta teljesíteni. Alig kevesebb az ezt követő adat értéke, hiszen 14 pontot összesen 20% (18 fő) ért el. Az átlagot nagyban meghatározó 27% (39 fő) 13 pontos eredménnyel zárta ezt a blokkot. Ez alatt az érték alatt már kisebb gyakorisággal találkozhatunk. A 11 pontos érték különösen kevés

egyénél szerepelt, egyfajta határvonalként jelenik meg a felsőbb és az alsó egység között (17. táblázat).

4.3.2. A leíró jellegű dolgozatok fő részére jellemző adatok bemutatása

A leíró dolgozat ezen a szakon kis mértékben jelenik meg. A 156 fős vizsgált populáció mindössze 9%-a (14 fő) választotta a szakdolgozatnak ezt a típusát. Zömében az intézménybemutató témakörét célozták meg az ezt a típust választó szakdolgozatírók. Az integráció kérdéskörével már kisebb számban foglalkoznak a hallgatók ebben a típusú dolgozatban. Emellett számos önálló téma jelenik meg, és inkább az egyedi problémafelvetést jellemző. A következő részben ezt a 14 főt tekintem 100%-nak.

A leíró jellegű szakdolgozatok esetében a fő szakaszban elemzésre kerül a leíró dolgozat céljának megfogalmazása, a célok realizálásához kapcsolódó fejezetek, valamint a szerző véleményének kifejtése. A vizsgálati módszerre épülő dolgozatokhoz hasonlóan, itt is legfeljebb 15 pontot lehet elérni.

	célképzés (0-4 pont)	célok realizálás (0-4 pont)	szerző véleménye (0-7 pont)	leíró összesen (0-15 pont)
Darabszám	14	14	14	14
Átlag	2,4286	3,1429	5,5	11,0714
Median	2,5	3	6	11,5
Modusz	1	3	5	12
Szórás	1,15787	0,77033	1,60528	2,7586
Terjedelem	3	2	6	9
Minimum	1	2	1	6
Maximum	4	4	7	15

18. táblázat: A leíró dolgozatot jellemző értékek bemutatása

A leíró jellegű dolgozatokban a fő részre adható pontokból átlagosan 11,07 pontot értek el a hallgatók. Ez a másik típushoz viszonyítva gyengébb teljesítményt mutat, az értékek szórása pedig 2,75 pont. A vizsgálatra épülő dolgozatok fő része tehát sikeresebbnek mondható (átlag:12,89, szórás: 1, 92). Az elért pontok összesítése és kiértékelése után, a leíró dolgozatoknál medián 11,5 pont, a módusz pedig 12 pont. Ez utóbbi majdnem egy ponttal jobb az átlagnál. A legkisebb érték, amit a dolgozatok értékelése során adtak a konzulens tanárok 6 pont volt (bukás esetén is). A maximális és azt itt előforduló legkisebb pontszámból kiindulva a terjedelem 9 pont.

Az ilyen jellegű dolgozatok pontozásának folyamatában az első értékelhető szakasz a leíró dolgozatban megjelenő célok megfogalmazása (célképzés 0-4 pont).

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
1	4	2,6	28,6
2	3	1,9	21,4
3	4	2,6	28,6
4	3	1,9	21,4
érvényes	14	9	100
összesen	156	100	

19. táblázat: A leíró dolgozat célképzésére adott pontok eloszlása

A vizsgált mintában egy hallgató sem kapott 0 pontot, így a legkisebb pontszám, amit elértek az 1 pont volt. Az elért 1 és 4 pontok között a hallgatók létszámának eloszlása viszonylag kiegyensúlyozott. A terjedelem ehhez kapcsolódva 3 pont, amiből átlagosan 2,42 pontot értek el a hallgatók. Az értékek szórása ebből kiindulva 1,16 pont (18. táblázat). A kisebb létszám miatt véletlenszerű hatások sem zárhatók ki, ám az valószínűbbnek tűnik, hogy a szakdolgozatot írók a leíró dolgozatok esetében nehezebben fogalmazzák meg a célokat, mint a vizsgálati módszert alkalmazók, valamint ehhez még az is hozzájárulhat, hogy a skálák tartománya más: jelen esetben legfeljebb 4 pontot kaphatnak a szerzők, míg a vizsgálatot végzők körében a maximum 2 pont lehet.

A célok realizálásának (0-4 pont) folyamatában, a célképzéshez viszonyítva már erősebben teljesítettek a hallgatók. Ebben a blokkban a terjedelem 2 pont volt, ami annak köszönhető, hogy a szakdolgozatot írók ebben az egységben a maximális 4 pontból legalább 2 pontot szereztek. Az átlagos teljesítményük 3,14 pont volt (18. táblázat). A pontok eloszlása a hallgatók között az alábbiak szerint oszlott meg.

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
2	3	1,9	21,4
3	6	3,8	42,9
4	5	3,2	35,7
érvényes	14	9	100
összesen	156	100	

20. táblázat: célok realizálására kapható pontok gyakorisága és százalékos eloszlásuk

4 pontot kapott a leíró dolgozatot választó hallgatók 36%-a (5 fő), 3 pontot 43%-a (6 fő) míg 2 pontot 21%-uk (3 fő). A célok realizálása szakirodalmakhoz viszonyítva sikereesebb egységnek mondható a leíró dolgozatokon belül, mint maga a célképzés. Ez azért fontos, mert a szakirodalomra való támaszkodás itt is megjelenik, akár csak az elméleti részben. Hasonló relatív sikerességet tapasztalhattunk a felvezető rész megvalósítása kapcsán is.

Az utolsó alkategória a leíró dolgozatok fő részén belül a *szerző saját véleményének, rendszerező, elemző munkájának* (0-7 pont) értékelésére vonatkozik. Átlagosan 5,5 pontot kaptak a hallgatók. Legfeljebb 7 pontot érhetnek el a dolgozatban, a vizsgált mintában pedig legrosszabb esetben 1 pontot kaptak, Az értékek terjedelme így 6 pont. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a medián 6 pontnál van, míg a módusz 5 pontnál (18. táblázat).

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
1	1	0,6	7,1
4	1	0,6	7,1
5	4	2,6	28,6
6	4	2,6	28,6
7	4	2,6	28,6
érvényes	14	9	100
összesen	156	100	

21. táblázat: A szerző véleményére adott pontok gyakorisága és százalékos eloszlása

A táblázatból elsőnek feltűnik, hogy 4 pont alatt már csak egy 1 pontos értékelés jelent meg. A hallgatók 29%-a (4 fő) teljesített a maximális pontszámot, és hasonló adatok láthatóak a 6, illetve 5 pont értékénél is, mindkét esetben 29% volt a relatív gyakorisági eloszlás, és ez 4-4 főt jelentett. Ez a három sáv és a hozzájuk tartozó hallgatók száma majdnem lefedi a mintát, két hallgató kivételével, akik 4 illetve 1 pontot értek el. Ebből tehát az következik, hogy a szerzői vélemény megfogalmazása és rendszerezése az esetek többségében sikeresnek mondható. A kapott adatok alapján a szórás a mintára vonatkozóan 1,61 pont (18. táblázat).

Ez a három kisebb szerkezeti egység értékelése teszi ki tehát a leíró típusú dolgozatok fő szakaszának értékelését. Az összesített pontszámok a részletek ismeretében a következőképpen alakultak.

Érték	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
6	1	0,6	7,1
7	1	0,6	7,1
9	2	1,3	14,3
10	2	1,3	14,3
11	1	0,6	7,1
12	3	1,9	21,4
13	1	0,6	7,1
14	1	0,6	7,1
15	2	1,3	14,3
érvényes	14	9	100
összesen	156	100	

22. táblázat: A leíró dolgozatok fő részében elért pontok összesített értékei, százalékos eloszlásuk a teljes mintához viszonyítva

A minta kis száma miatt az értékek gyakorisági eloszlása viszonylag egyenletes a maximálisan (15 pont) és a minimálisan (6 pont) elért pontszámok között. Ezekből az adatokból egyedül a 12 ponthoz kapcsolódóan van kismértékben kimagasló eredmény (3 fő), de ez sem számottevő.

4.4. Az összegzés és a dolgozat formai szempontjainak értékelése

A dolgozat utolsó blokkjában az összegzés minőségét, a szakirodalom jegyzék szakszerűségét, a hivatkozások alaposságát, egyéb általános tényezőket – pl. egyéb formai követelményeket, téma indokoltságát- valamint azokat az elemeket figyelik, amelyekre többletpont adható. Ez utóbbi lehet például idegen nyelvű irodalomra való hivatkozás, önálló vizsgálati módszerek kidolgozása, OTDK-n való részvétel stb. Ez a négy egység alkotja tehát az utolsó értékelési csoportot. A táblázatban feltüntettem a különböző értékelési részek típusát és a hozzá tartozó adatokat: mint az értékelt dolgozatok számát, a hozzájuk tartozó átlagokat, az értékekből kialakult medián helyét és a módusz értékét valamint a szórást, a terjedelmet és az ezt meghatározó minimum és maximálisan elért pontszámokat.

	összegzés minősége (0-9 pont)	hivatkozás alapossága (0-9 pont)	egyéb (0-6 pont)	többletpont (0-5 pont)
Darabszám	156	156	156	156
Átlag	7,4231	7,8462	5,0769	0,1859
Medián	8	8	5	0
Módusz	8	9	5	0
Szórás	1,36801	1,63886	0,94724	0,78539
Terjedelem	6	9	5	5
Minimum	3	0	1	0
Maximum	9	9	6	5

23. táblázat: A dolgozatok értékelésének további szempontjait jellemző adatok

Az összesítő táblázatban feltüntetett értékekből látható, hogy az első két egységre (az összegzésre illetve a hivatkozások alaposságára) maximum 9 pontot kaphatnak a hallgatók. Egyéb tényezőkre 6 pontot, míg többletpontok által plusz 5 pontra tehetnek szert a hallgatók.

Az összegzés minőségét (0-9 pont) illetően a minimális pontszám 3 volt, így a terjedelem 6 pontos. Átlagosan a dolgozat készítői 7,42 pontot értek el ebben a kategóriában. A medián 8 pontnál volt és a módusz is 8 pont (23. táblázat).

Érték	Gyakoriság	Százalék
3	2	1,3
4	3	1,9
5	9	5,8
6	23	14,7
7	33	21,2
8	48	30,8
9	38	24,4
összesen	156	100

24. táblázat: Összegzés minőségére adható pontok százalékos eloszlása

A táblázat adatai alapján elmondható, hogy a hallgatók döntő többsége 7-9 pont között teljesítette ezt a részt. A szórás 1,37 pont az összegzésre adott pontok értelmében (23. táblázat). Az összegzés minőségére nulla pont nem született, és a magas pontszámok gyakoribb teljesítése kapcsán jogosan gondolhatjuk azt, hogy ez aránylag jól teljesített feladat a vizsgált populáció körében.

A szakdolgozat szerkezetében az összegzés után a felhasznált irodalmak jegyzéke helyezkedik el. Ehhez kapcsolódva a konzulens tanárok értékelik a szakdolgozatban megjelenő hivatkozásokat (*hivatkozás alapossága* 0-9 pont), vagy épp annak hiányosságait, valamint elemzik a jegyzék felépítését, precizitását. Erre az előzőhöz hasonlóan, szintén maximálisan 9 pont adható.

Érték	Gyakoriság	Százalék
0	3	1,9
3	1	0,6
4	2	1,3
5	3	1,9
6	14	9
7	19	12,2
8	45	28,8
9	69	44,2
összesen	156	100

25. táblázat: Hivatkozás alaposságára adott pontok gyakorisága és százalékos eloszlása

A hivatkozások minőségére, precizitására átlagosan 7,85 pontot kaptak a hallgatók (23. táblázat). Az eredmények elemzése során kapott értékek szerint maximális, azaz 9 pontot a tanulók 44%-a (69 fő), 8 pontot 29%-a (45 fő) 7 pontot 12%-a (19 fő) ért el. Ez magas arálynak mondható, tehát a minta nagyobb része (85%) láthatóan sikeresen teljesíti a feladatot. A minimális és a maximális pont közötti különbség alapján a terjedelem 9 pont volt. A medián 8 pontnál volt, a módusz pedig 9 pont. Ebből is látható, hogy a többség jól teljesített ebben a részben. Az értékek függvényében pedig a szórás 1,64 pont (23. táblázat).

Az előbbieken bemutatott kategóriákon kívül *egyéb* (0-6 pont) pontokat is szerezhhetnek a hallgatók, ezeket különböző, általánosabb tényezőkre kaphatnak, így a formai követelmények betartására, a megfelelő stílus alkalmazására vagy éppen a témaválasztás indokoltságára.

Érték	Gyakoriság	Százalék
1	1	0,6
2	2	1,3
3	7	4,5
4	21	13,5
5	68	43,6
6	57	36,5
összesen	156	100

26. táblázat: Egyéb követelményekre adható pontok és százalékos eloszlása

Az eredmények alapján jól teljesítenek a hallgatók, leggyakrabban 4-6 pont közötti értéket szereznek meg. Ebben az egységben a hallgatók 5,08 pont átlaggal zártak. A medián 5 pontnál volt és a módusz értéke is 5 pont. Az értékeket 0,95 szórás jellemzi. Mivel a maximálisan megszerezett pontszám 6 és a minimális érték 1 pont volt, így a terjedelem 5 pont (23. táblázat).

Az egyéb pontok mellett a hallgatóknak lehetőségük van *többletpontok* (0-5 pont) szerzésére is. Ezeket, mint már korábban említettem, megkaphatják idegen nyelvi források felhasználására és azok lehivatkozására, OTDK-n való részvételért, vagy éppen sajátos, egyedi ötletű kutatás levezetésére, *önálló* kérdőíves vizsgálatra, vagy interjú kérdéssora. A hallgatók átlagosan 0,19 pontot szereznek, amely az eddigiekhez képest rendkívül alacsony érték. A medián 0 pontnál van, és a módusz is nulla pont (23. táblázat). Ez azt mutatja, hogy igen kevesen teljesítenek olyan formában, hogy arra többletpont adható legyen. A szórás 0,78, ami az alacsony átlagértékhez képest magas. Legfeljebb 5 pont adható erre a szempontra, és ahogy a medián és a módusz is mutatja sok esetben nulla ponttal zárul ez a rész. A terjedelem 5 pont, amely viszont azt mutatja, hogy itt lehetetlen magas pontszámot elérni.

Érték	Gyakoriság	Százalék
0	144	92,3
1	5	3,2
2	3	1,9
3	1	0,6
5	3	1,9
összesen	156	100

27. táblázat: Többletpontok gyakorisága és százalékos eloszlásuk

Az alacsony átlagértéket (0,19) magyarázza, hogy a hallgatók 92%-a (144 fő) 0 pontot kapott erre az egységre (27. táblázat). A dolgozatok legnagyobb részében a hallgatók nem kapnak többletpontokat, így a plusz pontok nélkül kell magas eredményeket elérniük. Úgy tűnik, a hallgatók figyelme legkevésbé terjed az ilyesfajta feladatok elvégzésére. Vagy valószínűsíthető az a megoldás is, hogy az értékelő oktatók más funkcióval használják a többlet pontokat. Megfigyelhető ugyanis, hogy az itt megítélt pont érdemjegyjavulást eredményez, (pl. az egyébként „jó” minősítésű dolgozat így lesz „jeles”).

4.5.A szöveges értékelések és a védési feladatok elemzése

A szakdolgozatok értékelésekor, a meghatározott pontrendszer mellett a szaktanároknak lehetőségük van véleményüket szövegesen is megfogalmazni, az értékelőlap kijelölt helyén („A szaktanár megjegyzései”) feltüntetni.

A szöveges értékelések elemzésekor egyrészt a feltüntetett hiányosságokat, hibákat, másrészt a megfogalmazott pozitívumokat vettem elsősorban figyelembe, amelyeket további alkategóriákba rendeztem (a neutrális megjegyzéseket, leírásokat nem elemeztem külön). Az alkategóriák megállapításakor az elméleti részben feltüntetett hibalehetőségeket láttam feltűnni, így az általam meghatározott kategóriák több ponton is hasonlóságot mutatnak az értékelőlapon feltüntetett értékelési szempontokkal.

4.5.1 Szöveges értékelésben a szaktanárok által kiemelt szakdolgozatokra vonatkozó hibák elemzése

A következőkben ezeket a kategóriákat ismertetem, bemutatva azok előfordulásának gyakoriságát százalékos eloszlásukat. Igyekeztem úgy rendszerezni ezeket a típusokat, hogy kövessék a dolgozat felépítésének menetét, de helyenként lehetnek eltérések.

Elsőként a címek helyességét illetően történő megállapításokat vizsgáltam, amely az esetek 3%-ára (5 fő) volt jellemző. A *tartalomjegyzék* vizsgálatánál előforduló hibák száma a teljes mintára vonatkozóan 3% (4 fő). Ezek közül az egyik esetben a teljes tartalomjegyzék hiányáról beszélhetünk, másik helyzetben a dolgozat felépítésében nem a megfelelő helyre került, két esetben pedig annak pontatlanságáról (pl. nincs feltüntetve az irodalomjegyzék és a melléklet). A *bevezetéssel* kapcsolatban megfigyelt gyakran előforduló negatívum annak

rövidsége, esetleg teljes hiánya, ez a fajta figyelmetlenség az esetek 3%-nál (4 fő) fordult elő. Ami a *hipotéziseket*, előfeltevéseket illeti, problémaként jelenik meg azoknak a bevezetésből való kihagyása, a befejezésben nem igazolják, emelik ki azokat a dolgozat írók, a megalkotásuk túlságosan általánosra sikerült. A kiértékelt eredmények alapján a minta 6%-a (10 fő) követett el ilyen jellegű hibát.

A dolgozat felépítésére, annak megszerkesztésére vonatkozóan különböző szempontokat jelenítenek meg az értékelő tanárok a megjegyzéseik során, így például a kidolgozással kapcsolatban gyakran hiányolják a *részletességet*, akár elméleti akár vizsgálati részről van szó. Ezt a problémát az esetek 12%-nál (18 fő) tapasztalták. Ez már sokkal magasabb számnak mondható, mint az eddigi esetekben. Másik előforduló hiba, amikor a leírt gondolatok, megállapítások (néhány esetben a hipotézisek) *túlságosan általánosra* sikerülnek. Ezt 2% (3 fő) esetben jegyezték meg a szaktanárok. A szerkezethez kapcsolódva a *logikus felépítést*, következetes megírást várják a tanárok: ezzel szemben a minta 6%-ban (10 fő) fordult elő ennek hiánya, kevésbé jól megszerkesztett felépítése. Ehhez kapcsolódóan a *tagolást*, mint az eredményeiknek világosabbá tételének eszközét is figyelembe veszik. Az eredmények alapján elmondható, hogy a korábbiakhoz hasonló eredményt produkálnak a hallgatók. Ez esetben a vizsgált hallgatók 8%-a (12 fő) vétett hibát ebben a folyamatban. Ahogyan a tagolás, úgy a könnyű *mondatszerkesztés*, az érthető szóösszetételek is az egyszerűbb értelmezést teszik lehetővé. A bonyolult mondatok alkalmazása a minta 6%-ban (9 fő) jelent meg. A megírás folyamatában elkerülhetetlen a *gépelési hiba*, mégis elvárt dolog lenne: azok utólagos kijavítása, valamint a *helyesírásra* való odafigyelés. Ennek ellenére a hallgatók 5%-a (8 fő) nem tett eleget ennek a követelménynek, volt olyan eset, amikor már a címben is gépelési hiba fordult elő. Sok esetben a tanárok a *stílust* is nézik, és kiemelik annak pozitív vagy negatív voltát. Stílusbeli problémák a minta 7%-ra (11 fő) volt jellemző. A szerkesztéshez kapcsolódva a *formai követelményekben* feltüntetett szempontoktól való eltérés az esetek 4%-ában (6 fő) esetében fordult elő.

A vizsgálati részben felelhető hibák egyike a kutatáshoz nem illeszkedő módszer használata, vagy a kutatás során egyéb *módszertani hibák* véde. Leggyakrabban előforduló hiba, hogy a kérdőívek, vagy interjúk száma, a minta mérete nem éri el a megfelelő szintet. Ilyen típusú hibák a hallgatók 13%-ánál (20 fő) volt megfigyelhető. Szintén gyakran elforduló hiba az *összefüggések* vizsgálatának felszínessége, vagy akár teljes hiánya. Ezen problémák előfordulásának gyakorisága 11% (18 fő) volt. Az eredmények bemutatásához (de akár a vizsgálati részben is) gyakran használunk *diagramokat, táblázatokat*. Tipikus problémaként

megjelent azok számozásának, elnevezésének hiánya, hibás alkalmazása, mástól átvett ábrák forrásának jelöletlensége. Összesen 8% (13 fő) esetében emelték ki ezt a konzulensek.

Az elméleti részben elvárt – és egyben kötelező – az alapművekre való hivatkozás és a szakirodalmak, korábbi kutatások megfelelő hivatkozásokkal ellátott felhasználása. Ennek a problémakörnek a vizsgálatát a szaktanárok több szempontból közelítik meg. Így említést tesznek kevés *szakirodalom* felhasználására, ez az esetek 7%-ában (12 fő) fordult elő. A *hivatkozások* számának és helyességének figyelemmel követése a másik szempont. Eszerint a hallgatók 8%-a (13 fő) hibásan, 6%-a (9 fő) kevés alkalommal, míg 3%-a (4 fő) egyáltalán nem hivatkozott. Így a hivatkozásokkal kapcsolatban összesen 17% (26 fő) volt nem kellőképpen alapos. Az irodalmak felhasználása, azok lehivatkozása mellett szükség van a dolgozat végén ezeknek az összegyűjtött és rendszerezett leközlésére. Az *irodalom jegyzékben* felmerülő problémák a vizsgált minta 6%-át (9 fő) jellemezte. Legtöbb esetben az irodalomjegyzék pontatlanságára hívták fel a figyelmet a konzulens tanárok, más esetekben pedig annak teljes hiánya, vagy rövidsége jelent meg hibaként.

Ezek mellett *egyéb* hibákra hívják még fel a tanárok a figyelmet a szöveges megjegyzéseikben. Ezek előfordulása személyenként változó. Például az elméleti részben lényegtelen szempont túlságosan részletes elemzése, más esetben nem volt az elmélet és a gyakorlat között feltüntetve az összefüggés, míg másnál a nem újszerű témaválasztás, végső soron pedig a szociálpedagógus szerepének hangsúlyozatlansága volt feltüntetve. Ezek előfordulásának száma 5% (8fő) volt a vizsgált mintában.

A konzulens tanárok által szövegesen is megfogalmazott, és részükről hangsúlyosnak vélt hibák arányából megállapíthatjuk, hogy leggyakrabban a hivatkozás kérdésköréhez kapcsolódva fordulnak elő problémák. Azon belül pedig a hivatkozások (17%) hibás alkalmazása dominál. Emellett az elemzések és összefüggések (11%) vizsgálatánál, a módszerek alkalmazása (12%) kapcsán valamint a leírások részletessége (12%) terén láthatunk magas számú hibaarányt.

Előforduló hibák száma	Dolgozatok száma	Százalék	Tanulmányi átlagok
0	51	32,7	4,7
1	42	26,9	4,4
2	33	21,2	3,8
3	19	12,2	3,3
4	7	4,5	3,3
5	3	1,9	2,5
7	1	0,6	1
összesen	156	100	

28. táblázat: A dolgozatokban előforduló hibák száma a szaktanári megjegyzések alapján

A kapott eredmények elemzésénél fontosnak tartottam megvizsgálni az egyes dolgozatokban előforduló hibák számának feltüntetését a szaktanárok szöveges értékelésében. A táblázatot vizsgálva látható hogy egy dolgozaton belül legfeljebb 7 hibát emeltek ki a szaktanárok (a dolgozat érdemjegye elégtelen) a legkevesebb pedig 0 hibaszám volt. A legtöbb negatív kritikát egy hallgatónál fedeztem fel. A legtöbb esetben (33%) 0 hiba volt jellemző, majd ezt követően 1 jellemző hiba kiemelése a leggyakoribb (27%), ami mellett még magas számmal van jelen a 2 hibát feltüntető szaktanári megjegyzések aránya, ez esetben 21%-ról beszélhetünk (28. táblázat). A hibapontszámok további növekedésével a dolgozatok száma már csökken.

A táblázatból továbbá látható az is, hogy az egyes hibapontszámok csökkenésével a tanulmányi átlagok növekednek. A legtöbb hibapontot tartalmazó megjegyzés esetében a hozzá tartozó szakdolgozat érdemjegye elégtelen volt, míg abban az esetben, amikor a szöveges értékelés nulla hibára utaló kifejezést tartalmazott, a hallgatók tanulmányi átlaga 4,7 volt. Minél sikeresebb tehát egy dolgozat, annál kevesebb hibát emelnek ki a konzulens tanárok az írásban megfogalmazott szöveges értékeléseikben.

4.5.2. Szöveges értékelésben előforduló pozitívumok szaktanárok véleménye alapján

Az értékelés során a konzulens tanárok nem csak a negatívumokat, hanem kiemelkedő és hangsúlyos elemek esetén a pozitívumokat is feltüntetik. Ezek elemzésére hasonló módszert alkalmaztam, mint a hibák kiszűrésére. A gyakran megjelenő pozitív kijelentésekből kategóriákat alkottam és ezekhez kapcsoltam a dolgozatok egyéb markereit, értékeléseit. A kategóriák megalkotásában az értékelésekben szereplő kifejezések előfordulási gyakorisága segített.

A dolgozatok értékelésénél gyakran a témával kapcsolatos megállapítások jelennek meg elsőként. A megjegyzésekben gyakran előfordult a téma *aktualitására* való utalás, annak korrektségének kiemelése. Ezt a dolgozatok 42%-nál (65 fő) tapasztaltam. Ez a kategória az értékelőlap felépítésében is megjelenik kritériumként, és gyakran visszatérő elemként mutatkozik meg a szövegesen megfogalmazott értékelésben is. A dolgozatban mind az elméleti mind a vizsgálati részben figyelmet kap a *logikai felépítés* is, amit a vizsgált értékelőlapok 17%-ban (27 fő) volt megfigyelhető. Ahogy a negatív értékelés esetében úgy a pozitívumok feltüntetésénél is szerepet kap a logikai rendre, korrektségére való utalás. A *hipotézisekkel* kapcsolatban szintén kiemelik azok helyességét, vagy pedig az eredmények és

a hipotézisek összevetését szokták kitüntetetten értékelni a megjegyzésekben. A hipotézisekkel kapcsolatosan 5%-os (7 fő) előfordulásról beszélhetünk az eredmények alapján. Az elméleti rész felvázolásánál és bemutatásánál az egyik alapszempont a megjegyzések alapján a *felhasznált szakirodalmakhoz* kapcsolódik. Így az értékelés során számba vett dolgozatok 24%-nál (38 fő) emelték ki a szakirodalmi tájékozottságot, annak bőségességét. Ehhez kapcsolódóan figyelembe veszik a tanárok a *hivatkozások* előfordulásait és annak helyes alkalmazását, ahogy ezt korábban a negatív megjegyzéseknél is megfigyelhettük. Ez esetben 13%-nál (20 fő) emelték ki ennek korrekt használatát.

A felépítés szempontjából – hasonlóan a hibák feltüntetésénél – itt is a *tagolás* kap kitüntetett figyelmet. A tanári észrevételek alapján a mintában 5%-os (7 fő) arányban emelték ki azok korrekt használatát. Hasonló jelentéssel a „jól strukturált” megjegyzés is megjelenik a szöveges értékelésekben, ez 11% (17 fő) esetében figyelhető meg. Összességében tehát a dolgozat jó felépítését illetően 16% (24 fő) kapott pozitív visszajelzést. Szinten általános szempontként jelenik meg a megírt dolgozatok *részletező* jellege. A mintában 10%-os (16 fő) előfordulással jelenik meg a részletességet értékelő megjegyzés. A dolgozatot az összetettség minőségének szempontjából is elemzik, így a szaktanárok egyes esetekben nyomatékosítják az értékelésben annak *komplex* voltát. Ilyen jellegű értékeléssel az esetek 4%-ban (6 fő) találkozhatunk a teljes mintában.

A vizsgálat bemutatásakor kiderül a dolgozatról, hogy az írója odaillő módszert alkalmazott-e illetve, hogy azt megfelelő módon hajtotta-e végre. A pozitívumok között így a leggyakrabban ehhez kapcsolódóan olyan kifejezéseket olvashatunk, hogy *jó módszert* alkalmazott, jól választotta meg kutatásához a módszert. Ezek előfordulásának százalékos aránya a mintában 6% (10 fő) volt. Az eredmények bemutatásához sokszor alkalmaznak *ábrákat*, ahogy a hibákból kiderült, ezt nem mindenki szerkeszti meg az elvárásoknak megfelelően, így azokat is hangsúlyozzák, mely dolgozatokban volt ez sikeres. Erre való utalást összesen 2%-ban (3 fő) alkalmaztak a szakdolgozatot értékelő tanárok. A szöveg megformálása közben alkalmazott megfelelő *stílust* a vizsgált populáció 5%-nál (8 fő) emelték ki pozitívan.

Néhány esetben hangsúlyt fektetett az értékelő tanár arra, hogy a hallgatónak *személyes* kapcsolódása, *érintettsége* van a dolgozat témájával kapcsolatban. Ennek előfordulása 2% (3 fő) volt, tehát viszonylag kis számban jelenik meg ez a fajta beállítódás. Hasonlóan kis számban, de kifejezetten erős pozitív töltetet sugalló *'elismerésre méltó'* jelzővel illették a minta 5%-át (7 fő). Ezen kívül kiemelt szerepet kap a szöveges értékelésben, ha valaki *OTDK-n* vesz részt. Ez pusztán 1 főnél jelent meg, amely nagyon

alacsony számnak mondható. Ezek mellett *egyéb* pozitívumokat is megállapítanak egyes helyzetekben az értékelő tanárok, de ezek gyakran apró részletekre utalnak főleg jelzőkben nyilvánulnak meg és nagyon eltérőek (pl. gondolatébresztő, szorgalmas, újszerű, tanulságos, nehezen elérhető interjú alanyok felkutatás). Összesítve 8%-ban (13 fő) fordult elő ilyen megjegyzés. Egyes tanárok a szöveges értékelés során összegző jellegűen kijelentik, hogy a dolgozat a *tartalmi és formai követelményeknek* megfelelt. Ennek előfordulása a mintában 22%-os (35 fő) volt.

A pozitív szöveges értékelésekben az értékelő tanárok leggyakrabban a téma aktualitását (42%) hangsúlyozzák ki, illetve a kapott értékek alapján a szakirodalmi tájékozottság nyomatékosítása szerepel gyakran (24%). Ezek mellett még kiemelkedően magas számban (22%) fordult elő a tartalmi és formai követelményeknek való megfelelésre való utalás, mint szaktanári megjegyzés. Ezek azok az elemek, amelyek kiugróan magas előfordulást mutatnak. A többi kategóriában 13% és 1% között mozognak az értékek.

Előforduló pozitívumok száma	Dolgozatok száma	Százalék	Tanulmányi átlagok
0	36	23,1	4,14
1	45	28,8	4,17
2	35	22,4	3,97
3	16	10,3	3,94
4	7	4,5	4
5	13	8,3	4,4
6	2	1,3	5
7	2	1,3	4,5
összesen	156	100	

29. táblázat: A tanárok szöveges értékelésében egy dolgozaton belül megjelenő pozitív értékelések számának alakulása

A 29. táblázat adatait elemezve megállapíthatjuk, hogy egy dolgozaton belül legfeljebb 7 darab pozitív értékelés született. A 7 darab pozitív megjegyzés a tartalmazó dolgozati értékelőlapok 1 %-ban (2 fő) fordult elő, és hasonló arányban születtek olyan dolgozatok, melyek értékelésében 6 pozitívumot tüntetett fel az értékelő tanár. Ennél nagyobb számban találkozhatunk olyan értékelésekkel a mintában, amelyekben 5 darab, a dolgozat értékét növelő kijelentéssel találkozhatunk. Ezek száma 8% (13 fő) volt a vizsgálat során. Kisebb arányban jelentek meg azok az értékelések, amelyek 4 darab pozitívumot emeltek ki. Leggyakoribb esetnek az egy pozitív töltetű kijelentést tartalmazó értékelések bizonyultak (29%), amiket a nulla, illetve a 2 darab pozitív megjegyzést tartalmazó értékelések követnek (23-23%). Összességében elmondható, hogy a dolgozatok többségénél az oktatók 0-2 között emelnek ki szövegesen is pozitívumokat.

A táblázatban feltüntetett pozitív megjegyzések száma és a tanulmányi átlagok közötti összefüggés vizsgálatából megállapítható, hogy a szöveges értékelésben előforduló pozitív megjegyzések számából nem következtethetünk egyértelműen a szakdolgozat érdemjegyére. Az adatok azt mutatják, hogy a nulla és egy pozitívumra utaló megjegyzést tartalmazó szöveges értékeléshez tartozó dolgozat ugyanolyan sikeres lehet, mint egy 4 vagy 5 pozitívumot tartalmazó.

Néhány esetben előfordult olyan értékelés is, amelyik lényegében sem pozitív sem negatív jelleggel nem rendelkezett, inkább csak a dolgozat tartalmára tett utalást. Az ilyen szöveges értékelések száma 10% (15 fő) volt.

Pozitívum	Előfordulás	Negatívum	Előfordulás
aktuális	42%	hivatkozás	17%
felhasznált irodalom	24%	alkalmazott módszer	13%
tartalmi és formai követelményeknek megfelelt	22%	nem részletes	12%
felépítés	17%	összefüggések hiánya	11%
tagolás	16%	nem jó tagolás	8%
hivatkozás	13%	hibás ábrák	8%
részletes	10%	stílus	7%
egyéb	8%	szakirodalom használat	7%
alkalmazott módszer	6%	hipotézis	6%
stílus	5%	nem logikus	6%
elismerésre méltó	5%	irodalomjegyzék	6%
hipotézis	5%	mondatszerkesztés	6%
komplex	4%	helyesírási gépelési hiba	5%
személyes	2%	egyéb	5%
ábra használata	2%	formai hiba	4%
OTDK	1%	cím	3%
		tartalomjegyzék	3%
		bevezetés	3%
		túl általános	2%

30. táblázat: A szaktanári szöveges értékelés során kiemelt pozitív és negatív elemek előfordulási aránya

A fenti összegző táblázatban (30. táblázat) látható hogy a szaktanárok által megírt szöveges értékelésekben, a szakdolgozatok vonatkozó pozitív és negatív utalások között vannak átfedések. Azonos kategóriaként jelenik meg a stílus, a tagolás, a részletesség, a felhasznált irodalom, a hivatkozások alapossága, az ábrák használata, a módszer megválasztása és a hipotézisek, mint értékelési szempont. Ezeken a kategóriákon belül tapasztalhatunk összefüggéseket. A hipotézisekre a vizsgált mintában azonos (pozitív 5%, negatív 6%) számban jelent meg utalás mind pozitív mind negatív szempontból. A

részletesség értékelésénél is közel azonos számban jelent meg pozitív (10%) és negatív (12%) megjegyzés. A stílusra vonatkozóan is egymáshoz közeli értéket mutatnak a pozitív (5%) és a negatív (7%) előfordulási számok. Más esetben, ahol megegyezik a kategória típusa az eredmények eltérő értéket mutatnak.

Nagyobb különbség tapasztalható az előfordulási számoknál a hivatkozások esetében 5%-os a különbség, a negatív megjegyzések javára. Az ábrák értékelésének szempontjából szintén a negatív értékelések előfordulásának száma magasabb 6%-kal. Az alkalmazott módszer esetében ismételten a negatív megjegyzések száma magasabb a kategórián belül, hiszen 7% nagyobb az előfordulása, mint annak pozitív töltetű formájának. 8%-os különbséget mutat a tagolásra vonatkozó megjegyzések minősége, így a pozitív megjegyzések száma 16%-os előfordulása magasabbnak mondható, mint a negatív 8%. A legnagyobb különbséget a hasonló kategóriák között a szakirodalomra vonatkozó megjegyzések területén láthatunk. A pozitív megjegyzések száma sokkal magasabb arányban fordul elő (24%), mint a negatívaké (7%). Ez azért fontos, mert ezzel ellentétben a hivatkozások hiányos, vagy pontatlan jelölése viszonylag magas értéket mutat. Levonható az a következtetés, hogy bár a hallgatók megfelelő mennyiségű szakirodalmat használnak fel, annak feltüntetésében gyakran hiányosságokat tapasztalhatunk.

4.5.3 A szakdolgozat védésekor kapott kérdések

A hallgatóknak az államvizsgához kapcsolódva az általuk megírt dolgozatot pár percben meg kell védeniük. Ebben a folyamatban a szaktanár által feltett kérdések, utasítások is helyet kapnak az értékelőlapos rendszerben. Az így rögzített védési feladatokat értékelve megállapíthatjuk, hogy vannak tipikusan előforduló feladatok. Egyes instrukciókból, kérdésekből a dolgozatban felmerülő hiányosságok típusaira is gyakran következtethetünk.

Általános feladatnak mondható, amikor a szakdolgozat íróját dolgozatának bemutatására, főbb eredményeinek összefoglalására kéri. Ez a vizsgált hallgatók 45%-ánál (70 fő) fordult elő. Az összefoglaló jellegű ismertetés mellett gyakran irányulnak a kérdések a vizsgálat során szerzett *tapasztalatokra*, vagy azokból levont *következtetésekre* és *megállapításokra*. Ilyenfajta kérdéseket az esetek 24%-ában (36 fő) tettek fel a konzulens tanárok. Hasonló jelleggel kérték ki a dolgozatírók *véleményét* a témához kapcsolódó problémakörben. Az erre irányuló kérdések 15%-os (23 fő) arányban fordulnak elő a mintában. Metodikai feladatokat kellett teljesíteniük a szakdolgozat védeke során a vizsgálatban szereplő alanyok 13%-ának (20 fő).

A dolgozat tárgyköréhez kapcsolódó *elméleti háttér* részletes kifejtése, a védési feladatokban 37%-os (57 fő) eloszlást mutat. A feladatok elemzése közben kapott eredmények alapján megállapítható, hogy igen ritka, amikor a védelem során valamilyen *gyakorlati teendőt* kell végezniük a szakdolgozat íróknak (pl. „*hozza el magával a felhasznált irodalom jegyzékét*”; „*mutasson be néhány feladatlapot, fejlődési napló részletét*”). Ez pusztán 2%-ban (3 fő) fordult elő. Az előzőhöz hasonlóan igen kevés számban tapasztalható a választott *téma indoklására* utaló kérdés, vagy utasítás. A teljes mintát tekintve ennek százalékos aránya is 2% (3 fő) volt. Nagyobb arányban a védelem során az értékelő tanárok a dolgozat írójától az általa vizsgált problémakörhöz kapcsolódó megoldást, *javaslattételt* kértek. Ez a feladattípus a vizsgált minta 21%-ában (32 fő) volt megfigyelhető. Kisebb számban fordult elő a védési feladatok között olyan, amelyik jövőbeli tervek, teendőkre kérdez rá. Ilyen jellegű feladatot a hallgatók 3%-ánál (5 fő) volt tapasztalható. A szakhoz kapcsolódva a *szociálpedagógus személyére, feladataira* vonatkozó kérdések 16%-ban (25 fő) fordultak elő a védelem során. *Egyedi* feladatoknak vettem azokat, amelyek a fenti kategóriákban nem voltak besorolhatóak, viszont jellegükben eltérőek. Ezen feladatok előfordulási száma 19% (29 fő) volt.

Védési feladatok száma	Dolgozatszám	Százalék	Tanulmányi átlag
0	3	1,9	2,33
1	50	32,1	4,42
2	74	47,4	4,11
3	22	14,1	3,68
4	6	3,8	4
5	1	0,6	5
összesen	156	100	

31. táblázat: A védéskor feltett kérdések számának értékelő laponkénti előfordulása

A fenti táblázatból látható, hogy a védelem során egy-egy szakdolgozattal kapcsolatban hány feladat fogalmazódott meg a szaktanár részéről. A kérdések számának meghatározásakor döntő szempontként a mondatok számát vettem alapul, így biztosítva az egységes jelölést. A kapott eredményekből meghatározható, hogy egy dolgozattal kapcsolatban legfeljebb 5 feladatot és/vagy kérdést tettek fel a konzulens tanárok. A legtöbb kérdés (5) pusztán 1 fő esetében fordult elő, míg 4 feladatot kapott a vizsgálatban szereplő hallgatók 4 %-a (6 fő). A kapott értékek alapján továbbá megállapíthatjuk azt is, hogy 3 feladatot a szakdolgozatírók 14%-ának (22 fő) adtak.

Az eddigi számokhoz képest kiugróan magas értéket mutat azok aránya, akik a védelem során csak 2 kérdést kaptak. Az ő számuk 47% (74 fő), ezen túl szintén magas arányban

fordulnak elő olyan helyzetek, amikor csak 1 kérdést tesznek fel a szaktanárok. Ezek aránya 32% (50 fő), és ahogy sok kérdést kevesen kapnak, úgy azok száma is alacsony 2% (3fő), akik egyáltalán nem kapnak kérdéseket. Ez utóbbi esetben azonban csak adminisztratív döntésről van szó, mivel a mintában kettő bukás fordult elő, így ők nem kaptak kérdéseket a védésen, illetve az OTDK-n való szereplés és eredményesség vonzata, hogy az így elkészült dolgozatot már nem kell még egyszer megvédeni. Így ez a személy sem kapott a dolgozattal kapcsolatban további feladatokat.

A tanulmányi átlagok és a védési feladatok között láthatóan nincs szoros összefüggés. Vagyis a szakdolgozat érdemjegye nem határozza meg konkrétan a védés során kapott kérdések számát, ezt megfigyelhetjük a kapott adatokból, hiszen jó átlagokhoz ugyanúgy kapcsolódhat kevesebb és több védési feladat is. Valószínűsíthető, hogy a védési feladatok inkább formaiak, mintsem igazi védést szolgáló feladatok, sokkal inkább szükségszerűségéről lehet szó.

4.6 Az értékelőlapok skálái között kimutatható összefüggések

Az eddigi eredményeket összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a 3 éves minta vizsgálatakor kapott értékek egy viszonylag eredményes folyamatot vázolnak fel. Azonban azt is láthattuk, hogy valóban vannak tipikus problémakörök, melyek befolyásolják a végleges érdemjegyet.

Az értékelőlap felépítését tekintve összefüggést kerestem az érdemjegy, az összesített pontszám és a főbb kategóriák (bevezetés összesen; elméleti rész összesen; a dolgozat típusától függően: a vizsgálati vagy a leíró rész összesített pontszáma; összegzés minősége; hivatkozás alapossága; egyéb és többletpontok) között. A legtöbb helyen az összesített pontszámok és az értékelőlap blokkjai között találunk szorosabb kapcsolatot. Ennek oka, hogy az összesített pontszámot elsősorban a részpontok határozzák meg, így ha az egyes egységekben magas pontszámot ér el valaki, akkor a „végelszámolásban” is magas pontot fog kapni. Ez a szám pedig később majd az érdemjegyet határozza meg. Ezért láthatunk szoros összefüggést az értékelőlap egységei és az érdemjegy között is. Viszont az érdemjegy és az egyes blokkok közötti kapcsolat már gyengébbnek bizonyul, ez pedig azzal magyarázható, hogy bár az érdemjegyet közvetlenül az összesített pontszám határozza meg, tehát közvetve a részegységekre kapott pontok, viszont az érdemjegyek esetében a teljesítmény minőségének árnyalatnyi eltéréseit nem lehet érzékelni ezért a kapott pontok közötti kismértékű eltérések

kevésbé jelentősek az érdemjegy alakulását illetően (az érdemjegy ötfokozatú skála, míg az összes pontszám 60 pontos skálán értelmezhető).

Néhány esetben nem volt kimutatható szignifikáns összefüggés az egyes skálák között. Így nincs kapcsolat a leíró típusú dolgozatok fő része és a hivatkozások alaposágára kapott pontok között ($p=0,097$, $r=0,461$), illetve az „egyéb” pontokkal sem ($p=0,062$, $r=0,511$). Legtöbb esetben a többletpontokra kapott eredmények nem mutatnak szignifikáns összefüggést az értékelés rendszerének többi elemével. Nincs kapcsolat a bevezető résszel ($p=0,827$, $r=0,018$), az elméleti résszel ($p=0,209$, $r=0,101$), az egyéb pontokkal ($p=0,181$, $r=0,108$), illetve vizsgálati típusú dolgozat esetén a fő résszel sem ($p=0,338$, $r=0,081$). Mindössze 4 esetben fedezhető fel kapcsolat, de azok is gyengék. Az érdemjeggyel ($p=0,024$, $r=0,180$) és összegzés minőségével ($p=0,038$, $r=0,167$), vagy éppen közepesnek mondható a kapcsolat a többletpont és az összes pont ($p=0,001$, $r=0,274$) illetve a leíró rész összesített ($p=0,043$, $r=0,548$) pontjai között. Ennek oka, hogy a többletpontok igen kis számban jelennek meg a dolgozatok esetében, így azok a többséget nem érintik. Az összefüggés tehát a többletpont és a többi egység között nem mutat szoros kapcsolatot, így azok, akik többletpontot kapnak, sem feltétlenül teljesítenek kimagaslóan.

A dolgozat típusától is függ, hogy a szakdolgozat fő része milyen erős összefüggést mutat a többi egységgel. Így lineáris korrelációs együtthatók értelmében megállapítható, hogy a vizsgálati típusú dolgozat esetében szorosabb kapcsolat van az összesen elért pontszámokkal ($p=0$, $r=0,783$), illetve az érdemjegyekkel ($p=0$, $r=0,778$), mint a leíró dolgozatoknál. Leíró dolgozatok esetében az érték (összes pont: $p=0,003$, $r=0,733$, érdemjegy: $p=0$, $r=0,684$) kicsivel alacsonyabb.

A leíró dolgozatokban minél magasabb pontot érnek el az elméleti részben, annál magasabb pontszámot tapasztalhatunk a leíró rész összesített pontszámánál is ($p=0,018$, $r=0,621$). A vizsgálati típusú dolgozatok esetében a fő rész és az elméleti rész közötti összefüggés ($p=0$, $r=0,477$) kevésbé szoros. Ez magyarázható azzal, hogy a leíró dolgozatok eleve sokkal inkább elméleti jellegűek, így akik ilyen típusú munkát írnak, azok elméleti tudása megalapozottabb lehet, vélhetően nagyobb a szakirodalmi tájékozottságuk is.

Hasonló eredményeket mutat a bevezetés összesített pontszáma és a fő rész összesített pontjai között kimutatható összefüggés. A leíró típusú szakdolgozatok esetében erősebb ($p=0,035$, $r=0,567$), a vizsgálati típusú esetében ez a kapcsolat ugyan még közepes erősségű, de érezhetően gyengébb az előzőhöz képest ($p=0$, $r=0,365$). Ennek értelmében megállapíthatjuk azt a tényt, hogy a leíró jellegű dolgozat esetében egy jó bevezető

megírásával nagy valószínűséggel együtt jár a leíró rész precíz kidolgozása is, míg a vizsgálati típusú dolgozatok esetében ez már közel sem olyan biztos.

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy azok, akik leíró dolgozatot írnak az elméleti és formálisabb dolgokra nagyobb hangsúlyt fektetnek, így az ezekre a részekre kapott eredmények között erősebb az összefüggés, mint a vizsgálati típusú dolgozatok megírása esetén.

A korrelációs együtthatókat kisebb szerkezeti elemekre vetítve is vizsgálhatjuk. Az összpontszám a legerősebb összefüggésben leíró típusú szakdolgozat a célképzéssel áll összefüggésben ($p=0,003$ $r=0,724$). Empirikus szakdolgozatok esetében a vizsgálati rész adatelemző részével mutatható ki nagyon szoros kapcsolat ($p=0$, $r=0,703$) is. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy leíró dolgozatokban a célképzés magas pontszáma van szoros kapcsolatban az összesen elért pontszámmal, míg a vizsgálati típusú dolgozatok esetén minél magasabb pontszámot ér el valaki az adatelemzésnél, annál jobb érdemjegyet kap. Ennek leginkább valószínűsíthető oka, az adatelemző részre maximálisan (7 pont) kapható pont magas aránya.

A leíró dolgozatok fő részének alegységei (célképzés, célok realizálása és a szerző véleménye) az értékelési rendszer többi tagjával alig pár területen mutat összefüggést. Az esetekből főleg a leíró dolgozat célképzésre vonatkozó pontjai mutatnak szoros összefüggést más értékelési szempontokkal, úgymint az elméleti részben a fejezetek szakirodalmi háttérével ($p=0,002$, $r=0,758$) a saját gondolatok kifejtésével ($p=0,001$, $r=0,767$). Ezzel magyarázható, hogy végeredményben az elméleti rész összesített pontszámával ($p=0,002$, $r=0,758$) is szoros kapcsolatot tapasztalhatunk. A további összefüggések megjelenése főként a leíró dolgozat fő részének egységei (célképzés, célok realizálása és a szerző véleménye) és azok összesített pontszáma (leíró rész összpontszáma) között alakult ki. Ez várható, hiszen a részpontoktól függ az összesített értéke az adott értékelési egységnek, tehát minél magasabb pontot ér el valaki a részegységekben az összesített pontja a bloknak annál magasabb. Az viszont nem várt eredmény, hogy a leíró típusú dolgozatok esetében a célok realizálására kapott pontok és a fő rész összesített pontszáma között szignifikánsan nem mutatható ki összefüggés ($p=0,068$, $r=0,502$). Ami azért lényeges, hiszen a célok realizálása a fő rész egyik egysége, tehát várható lenne, hogy ha ott magas pontszámot ér el, akkor a fő rész összesített pontszáma is magas lesz. Ezzel szemben az adatok azt bizonyítják, hogy az elemző rész pontszámát a célképzés és a szerző véleményére adott pontok befolyásolják leginkább.

Hasonlóan a leíró jellegű dolgozatokhoz, a vizsgálati típusú szakdolgozatok esetében is azt tapasztalhatjuk, hogy a dolgozat bevezető és elméleti részének egyes egységeivel (téma aktualitása, téma indoklása, célképzés) a vizsgálati szakasz részelemei nem mutatnak kapcsolatot. Ez esetben is szoros összefüggés jellemző a vizsgálati típusú dolgozat fő részének egységei és azok összesített pontjai között. Szoros az összefüggés a vizsgálati rész összesített pontszáma és annak részeleme közül a vizsgálati módszerrel ($p=0$, $r=0,777$) és az adatelemzéssel ($r=0$, $p=0,835$). A korrelációs együtthatók a másik két esetben (vizsgálati cél, és a vizsgálat helyszíne) közepes összefüggést mutatnak. Ebből tehát levonható az a következtetés, hogy a vizsgálati részre kapható pontokat főleg a módszer és az adatelemzés sikeressége határozza meg.

Az elméleti részen belül is hasonló eredményeket láthatunk. Így az erre összesen kapott pontok mértéke szoros kapcsolatot mutat az egység alábbi részeivel: a témával kapcsolatos szempontok kidolgozásával ($p=0$ $r=0,739$), a szakirodalomra építettségre ($p=0,00$, $r=0,791$) és a saját gondolatainak kifejtésével ($p=0$, $r=0,778$). Minél több pontot kapnak a részeredményekre, annál magasabb lesz elméleti rész összpontszáma. Ebben az egységben mind a három részpontszám szoros összefüggést mutat az egység összesített pontjával, tehát mindhárom elem azonosan fontos részét képezi az elméleti résznek.

Ebből kiindulva a bevezető rész és annak részegységei is az előző egységek mintáit követve épülnek fel. A négy alegység közül kettővel alakult ki szoros összefüggés, a téma indoklás ($p=0$, $r=0,747$) és a célképzés bemutatásával ($p=0,000$, $r=0,810$).

Végeredményben tehát elmondható, hogy a legszorosabb összefüggések az alegységek és az ott kapott összesített értékek között láthatunk, amely nem meglepő. Ennek ellenére itt is találhattunk meglepő „összefüggéstelenséget”: a leíró dolgozatok esetében a célok realizálása és a fő rész összesített pontszámai között. Ezen túlmutatóan a korrelációs együtthatók magas értéket mutatnak a leíró típusú dolgozatok fő részében kapható pontok és az elméleti részre kapott pontok között, tehát minél jobban megírja egy leíró típusú dolgozatnál egy hallgató az elméleti részt, annál sikeresebb a fő rész teljesítésében. Ezek mellett pedig szoros a kapcsolat valamennyi alegység és az érdemjegy, valamint az összesen megszerzett pontok között.

4.7 A szöveges értékelések és védési feladatok vizsgálata

Korábban már bemutattam a szakdolgozatok szöveges értékelésében szaktanárok által kiemelt szakdolgozatokra vonatkozó hibák számát illetve a pozitívumokat is. Ezek számát és

előfordulások százalékos arányát vizsgálat. A következő fejezetben azt vizsgálom, hogy a szaktanárok megjegyzéseinek karakterszáma illetve az egyes szövegekben feltüntetett hibák illetve pozitívumok száma között van-e kapcsolat. Az eredményességvizsgálat értelmében összefüggést keresek ezen kiemelt pozitív vagy negatív tartalmak és az érdemjegyek között is.

Elsőként megvizsgáltam a szöveges értékelések („A szaktanár megjegyzései”) karakterszáma és az érdemjegyek közötti összefüggést. Az így kapott eredményből szignifikáns negatív összefüggés ($p=0,002$, $r=-0,247$) mutatható ki, ezáltal megállapíthatjuk, hogy minél jobban sikerül egy szakdolgozat, annál kevésbé tartja fontosnak a szöveges értékelést a szaktanár.

		hibák száma	pozitívumok száma
szöveges értékelés karakterszáma	korrelációs együttható	0,537	0,575
	szignifikancia szint	0,00	0,00

32. táblázat: A szöveges értékelések karakterszáma és az értékelésben kiemelt hibák, illetve pozitívumok korrelációja

A konzulensek által megírt írásbeli értékelésekkel kapcsolatban korábban már volt szó, hogy hány negatív véleményt fejtettek ki benne. Most nézzük meg, milyen összefüggés van a szöveges értékelés hossza és a felsorolt jellemzők között. Mindkét esetben szignifikáns pozitív összefüggést kaptam eredményül. A hibák számának és a megjegyzés karakterszámainak közepes erősségű összefüggése ($p=0,00$, $r=0,537$) arra utal, hogy ugyanakkora eséllyel fordulnak elő benne negatív elemek, mint pozitívak. A pozitív véleményekkel kapcsolatban hasonló eredményt kaptunk az összevetésnél ($p=0,00$, $r=0,575$). E szerint ismét elmondható, hogy minél többet ír egy szaktanár a megjegyzés rovatba, annál több konkrét pozitívum felsorolását várhatjuk benne.

		hibák száma	pozitívumok száma
érdemjegy	korrelációs együttható	-0,642	0,064
	szignifikancia szint	0	0,43

33. táblázat: Az érdemjegy és a szöveges értékelésben feltüntetett hibák és pozitívumok számának korrelációja

Minél sikeresebb (érdemjegy) egy dolgozat, annál kisebb valószínűséggel fordul elő hibára való utalás az értékelésen belül, ezért mutatható ki szignifikáns negatív összefüggés ($p=0,00$, $r=-0,642$) a két elem között. Ezzel szemben a jó érdemjeggyel zárt dolgozatok

esetében a pozitív megjegyzésekkel nem mutatható ki szignifikáns összefüggés, tehát a végleges érdemjegy nem befolyásolja a szöveges értékelésben megjelenő pozitív elemek számát. Az oktatók talán úgy gondolhatják, hogy a magas részpontszámok és az érdemjegy önmagáért beszél.

		védési feladatok karakterszáma	védési feladatok száma
érdemjegy	korrelációs együttható	0,165	-0,097
	szignifikancia szint	0,039	0,227

34. táblázat: Az érdemjegy és a védési feladatok karakterszáma, illetve a védési feladatok száma közötti összefüggés

A védési feladatok száma és a kapott érdemjegyek között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés ($p = 0,227$, $r = -0,097$), tehát a dolgozat sikeressége nem befolyásolja a védelem során kapott feladatok számát, ami elgondolkodtató eredmény. Ennek ételmében feltételezhetjük, hogy egy gyengébb dolgozatot író hallgatónak sem kell több szempontból védekeznie, mint annak, akinek eredményesebb lett a dolgozata.

Ezekből az eredményekből az látszik kirajzolódni, hogy a védési feladatok, lényegében nem tényleges feladatok. Ezek gyakran nem a dolgozat megvédését szolgálják, sokkal inkább egy szakmai beszélgetést takarnak a szakdolgozatok tartalmáról, esetleges jövőbeli feladatokról a témával kapcsolatban.

5. Összegzés

Kutatásomban a szakdolgozatok eredményességének vizsgálatát az értékelőlapok felépítésének nyomvonalán közelítettem meg, amely három nagy szerkezeti egységet tartalmaz: 1. az értékelőlapok skálái, 2. a szaktanárok szöveges értékeléseinek, megjegyzéseinek tartalma, 3. a védési feladatok jellegzetességei.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a szakdolgozatok eredményességét több, egymástól többé-kevésbé külön álló tényező befolyásolja. Vizsgálatom során arra próbáltam rávilágítani, hogy melyek azok a pontok a szakdolgozatírás menetében, amelyek különösen jelentős szerepet töltenek be az érdemjegyek alakulásában.

Megállapíthatjuk, hogy adott képzésben résztvevők száma kis mértékben, de meghatározhatja a szakdolgozatok érdemjegyeinek kimenetelét. Nem törvényszerű, hogy a nagyon alacsony létszámon működő szakok végzős hallgatói kimagasló teljesítménnyel zárják

tanulmányaikat, emellett de azt is megállapíthatjuk, hogy vélhetően a túl nagy létszám az érdemjegyek rovására is mehet (4. *hipotézis*).

Eredményeim alapján kimutatható, hogy egyes témák eredményei között jelentős különbség van, néhány helyen közel kétjegynyi is lehet az eltérés. Igazolható tehát, hogy a szakdolgozatok eredményességét részben a választott téma is befolyásolja.(1. *hipotézis*) Éppen ezért kell, már a dolgozat témáját is alaposan és rendkívül körültekintően meghatározni. Ahogy az eredményekből láhattuk, vannak témakörök, melyek jobban a hallgatók figyelmének középpontjában állnak, és kutatásuk témájának is gyakrabban választják őket, ilyenek voltak: az alkohol, az iskolai környezet, a család, vagy a drog (2. *hipotézis*).

A szakdolgozatokra vonatkozó értékelőlapok elemzése során először a bevezető és elméleti részre vonatkozó pontok rendszerét vizsgáltam meg. Az érdemjegy és a két vizsgált egység között szignifikáns közepes erősségű összefüggést tapasztalhatunk. Nincsenek különösen kiemelkedő, szoros összefüggések, egységesen befolyásolják a dolgozat eredményességét. Kimagasló pontveszteségről sem számolhatunk be, átlagosan az egyes egységekben maximum 1 pontveszteségről beszélhetünk, ez az elméleti rész összesített pontszámában 2 pontot jelent. Végeredményben elmondható, hogy a dolgozat felvezetése és az elméleti alapok lefektetése a hallgatóknak az értékelőlapokban kapott pontok alapján nem jelent különösebb problémát.

A szakdolgozatok fő részére kapott pontok alapján kimutatható szignifikáns szoros összefüggés az érdemjegyekkel, miközben erre a részre kaphatják a hallgatók a legtöbb pontot. Ezáltal levonhatjuk a következtetést, hogy a dolgozat érdemjegyét inkább a fő rész határozza meg. A vizsgálati típusú dolgozatok esetében szorosabb összefüggés tapasztalható, tehát egy vizsgálatra épülő dolgozat esetében minél jobban sikerül a fő egység, annál jobb érdemjegyek születtek. Ez a kapcsolat a leíró jellegű dolgozatoknál némileg gyengébb, de a hatásereőség még így is számottevő.

Az vizsgálati típus esetében továbbá megállapíthatjuk azt is, hogy a legtöbb pontveszteséget az adatok elemzésére kapott pontoknál szenvedik el a hallgatók. A leíró dolgozatok esetében ugyanezt a veszteséget a szerzők önálló véleményére, rendszerező munkájára adott pontszámoknál láthatjuk. Elmondhatjuk tehát, hogy a két dolgozati típus esetében a legjelentősebb egységen belül veszítenek inkább pontokat a hallgatók, azok kidolgozása és eredményes elvégzése jelent gondot az esetek nagy részében.

Az értékelőlap szempontjaiból kiindulva az összegzés minőségét, a hivatkozások alaposságát, egyéb, illetve többletpontok eredményeit vizsgáltam. A felsorolt elemek közül

szoros kapcsolatot tapasztalhattunk a hivatkozások alaposságára adott pontok és az érdemjegy között. Azaz a szakszerűen lehivatkozott bőséges szakirodalomra adott pontok szorosan együtt járnak a kapott érdemjegyekkel. Minél precízebb és minél gondosabban megszerkesztette a hivatkozásokat egy hallgató annál jobb érdemjegyet érhetett el. A többletpontokra adott értékek alacsony száma miatt csak enyhe kapcsolat volt felfedezhető az érdemjegyekkel, tehát a végeredményt legkevésbé a többletpontok határozták meg. Az egyéb követelményekre adott pontok esetében, arra a következtetésre jutottunk, hogy azok sok esetben érdemjegy javító szerepet töltenek be, vagyis a többlet pontok magas értéke a tanárok szubjektív véleményének vagy segítő szándékának is betudható.

A szöveges értékelések során mind a pozitív, mind pedig a negatív jelentéssel bíró megjegyzéseket értékeltem. A kapott eredményekből kimutatható, hogy a szaktanárok véleményében a szakdolgozatokra vonatkozóan legtöbbször a hivatkozásokkal kapcsolatos problémák jelennek meg. Bár az értékelőlapok adatait kiértékelve a hivatkozásokkal kapcsolatban jó eredményt kaptunk, mégis úgy tűnik a szaktanárok számára ez egy igen fontos szempont (3. hipotézis).

A választott vizsgálati módszerek, a részletességgel és az összefüggésekkel kapcsolatos negatív kifejtések bizonyítják, hogy gyakran a dolgozat fő fejezetében jelennek meg hiányosságok. Ezek a szövegesen megfogalmazott kritikák gyakran megmagyarázzák a fő részben (vizsgálati és leíró dolgozatok esetén is) elért alacsonyabb pontszámokat.

A pozitívumok kiemelése leginkább a dolgozat formai szempontjaira vonatkozóan jelennek meg, a legnagyobb arányban pedig a téma aktualitására tesznek dicsérő megjegyzést a konzulens tanárok. Fontos megjegyeznünk, hogy a szaktanárok szöveges értékelésének karakterszáma szignifikáns negatív összefüggést mutat az érdemjeggyel, tehát minél sikeresebb egy dolgozat, annál kevesebbet írnak a szaktanárok az értékelőlapon feltüntetett megjegyzés rovatba.

A védési feladatokkal kapcsolatban az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az egyes védések feladatainak száma nem áll összefüggésben a kapott érdemjeggyel, tehát nincs összefüggés a feladatok száma és az eredményesség között. A feladatok típusai alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy azok ritkán utalnak a dolgozatokban elkövetett hibákra, inkább következtetések levonására, tapasztalatok és megállapítások bemutatására kéri a vizsgázó hallgatót. Ennek egyik oka lehet, hogy a dolgozatban elkövetett hibák formaiak, azok a védési feladatok során már nem javíthatóak ki, pontlevonásuk végleges, így a szóbeli elbeszélgetés során inkább a plusz információszerzésre, összefüggések megállapítására törekednek a konzulensek.

Kétségtelen, hogy az eredményességet az általam vizsgált elemeken túl, még sok más tényező is befolyásolhatja, mégis érdemes az értékelőlapok alapján meghatározott szempontokat, eredményeket átgondolni és a gyakorlatban betöltött szerepüket mérlegelni. Az eredmények közötti összefüggések nem véletlenszerűen alakultak ki, tehát a feltárt ok-okozati összefüggések értelmében, lehetőség nyílik tovább javítani az eddigi, szakdolgozatokkal kapcsolatos munkánkon, akár oktatóként, akár hallgatóként.

Felhasznált irodalom:

- Balla Mária – Gombos Péter (2001): *A felvételitől a diplomáig* Kaposvár KE CSVMPFK Kiadója,
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*, Egy differenciált tanításelmélet vázlata, OKKER Kiadó, Budapest
- Czakó Dezső: *Internet-, adatbázis-, könyvtárhasználat – Hatékony tanulási módszerek, színvonalas szakirodalom-kutatás, igényes dolgozatok (2012/13 I. félév)*
- Csapó Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*, Kutatási zárótanulmány, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Csapó Benő szerk. (2002): *Az iskolai tudás*, Osiris Kiadó, Budapest
- Eco, Umberto (1994): *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Gondolat könyvkiadó, Budapest,
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*, Gondolat Kiadói kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest
- Falus Iván (2004): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Falus Iván: *Szakdolgozat a pedagógiai képzésben*, *Iskolakultúra* 2002. évfolyam 1. szám
- Falus Iván-Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata, Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- G. Szabó Sára – Gombos Péter (2007): *Hogyan írjunk (és gépeljünk) szakdolgozatot*. Profunda Kiadó, Kaposvár
- Int1: <http://www.degyfk.hu/joomla-overview/a-kar-toertenete> (2012.11.12.)
- Int2: http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/s_zakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=94&kepzes=A (2012.11.28.)
- Int3: <http://www.degyfk.hu/joomla-license/alapkepzes/szocialpedagogia#3> (2012.11.16.)
- Majoros Pál (1997): *Kutatásmódszertan avagy: Hogyan írjunk Könnyen, gyorsan jó diploma munkát?* Módszertani tananyag a gazdasági felsőoktatás hallgatói számára, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Majoros Pál (2004): *A kutatásmódszertan alapjai- Tanácsok, tippek, trükkök (nem csak szakdolgozat-íróknak)*, Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Részvénytársaság
- F. Leon Paulson, Pearl R. Paulson and Carol A. Meyer(1990.): *What makes a portfolio a portfolio? Northwest Evaluation Association*

- Okon, Wincenty (1973): *Felsőoktatási didaktika*, felsőoktatási pedagógiai tanulmányok, Budapest
- Bónis Péter: Imerius és a bolognai jogiskola gyökerei, *Századok folyóirat* 2011 év (145.évfolyam) 2. szám
- Tótfalusi István (2001) *Idegen szavaink etimológiai szótára* ANNO Kiadó, Budapest
- Tótfalusi István (2004): *Idegenszó-tár - Idegen Szavak értelmező és etimológiai szótára*, Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Voit Pál (2004): *A diplomamunka-készítés módszertana: praktikum*, Kiadó: TRI-Mester Bt., Tatabánya
- Wimmer Ágnes, Juhász Péter, Jeney Johanna (2009): *Hogyan írjunk...? 101 tanács (szak)dolgozatíróknak*. Alinea Kiadó, Budapest
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
2011. évi CCIV. törvény (felsőoktatási törvény)
2011. évi CXII. törvény - *az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról*
- 41/1999. (X. 13.) OM rendelet a *A pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeiről*

1. számú melléklet

Szaktanári vélemény

A szakdolgozat minősítése:

0-36 elégtelen(1)
37-42 elégséges(2)
43-48 közepes(3)
49-54 jó(4)
55-60 jeles(5)

Szerző neve:

Szak:

Tagozat: nappali levelező

A dolgozat címe:

SZEMPONTSOR	Pontszám
A tartalomjegyzék és a bevezetés minősége összesen 9 pont: Tartalomjegyzék logikus felépítése: 2 pont..... Téma aktualitása: 2 pont..... Témaválasztás indoklása: 2 pont..... Célkitűzés: 3 pont..... (Bármely elem hiánya esetén 0 pont adható.)	
A téma elméleti felfeztetése, problémátörténeti bemutatása összesen 12 pont: Témával kapcsolatban több lényeges szempont kidolgozása: 4 pont..... Egyes fejezeteket minimum 2-3 vagy több szakirodalomra épülően dolgozott ki: 4 pont..... A szerző saját gondolatai, saját rendszerező munkája: 4 pont.....	
A fő rész (vizsgálat felépítése, kivitelezése, bemutatása) minősége összesen 15 pont: Vizsgálat esetén: A vizsgálat célja – hipotézis/ek: 2 pont Alkalmazott módszerek: 4 pont Vizsgálat körülményei: 2 pont A kapott adatok bemutatása, elemzése: 7 pont Leíró dolgozat esetén: A célképzés: 4 pont Célok realizálása a szakirodalom tükrében: 4 pont A szerző véleménye, rendszerező, összehasonlító munkája: 7 pont	
Az összegzés (a célkitűzés megvalósítása, hipotézisek igazolása, javaslatok megfogalmazása stb.) minősége összesen: 9 pont	
Szakirodalomjegyzék és hivatkozások alapossága, precizitása összesen: 9 pont (Bármely elem hiánya esetén 0 pont adható.)	
Egyéb, általános tényezők (pld. témaválasztás indokoltsága, formai követelmények, stílus stb.) összesen: 6 pont	
Többletpont (pl. OTDK-n való részvétel, idegen nyelvű irodalom feldolgozása, önálló vizsgálati módszerek kidolgozása és alkalmazása) összesen: 5 pont	
MINDÖSSZESEN:	

A szaktanár megjegyzései:

Kérdések, feladatok a védésen:

A szakdolgozat érdemjegye:

A szaktanár aláírása:

Kelt:

2. számú melléklet

A portfólió szó olasz eredetű és dokumentum dossziét, szakértői dossziét jelent (Kalmikova 2002, p. 23, idézi Falus-Kimmel, 2003, 09). A portfóliót az élet különböző területein alkalmazzák, így az üzleti életben vagy a művészek világában is. A portfólió használatát a második világháború utáni időkre datálják, mivel ebben az időszakban jelentősen megváltoztak az emberek életkörülményei. Főleg a munkát kereső nők, és más nem kellően szakképzett emberek foglalkoztatása kapcsán kezdték el alkalmazni: ebben a helyzetben a portfólió egy olyan gyűjtemény volt, amely az egyén korábbi munkatapasztalatát foglalta össze adott szakterületen (Falus-Kimmel, 2003, 09).

A portfólió párhuzamba vonható a szakdolgozattal, abból a szempontból, miszerint mind a két munkásság arra hivatott, hogy a tanuló, vagy más területen dolgozó személy szakmájában való jártasságát és tudását bizonyítsa. A pedagógusképzésben különös jelentőséggel is bírhat: *„A portfólió a reflektív tanárképzésben a szakdolgozathoz hasonló funkciót tölthet be. Európában a szakdolgozat a gyakoribb forma, az Egyesült Államokban a portfólió, de sok intézményben a két írásos hallgatói munka egymás mellett, egymás kiegészítőjeként fordul elő”* (Falus, 2002, 78).

A portfólió tág értelemben: a tanuló munkáinak gyűjteménye (Falus-Kimmel, 2003, 11). Ezzel a meghatározással azonban még nem kapunk pontos képet arról, hogy egy ilyen munkásság hogyan is épül fel. Nézzünk meg ezért még néhány definíciót, amelyek pontosíthatják a fogalmat.

„A portfólió olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását” (Bird 1990, idézi Falus-Kimmel, 2003, 11).

„A portfólió a (tanuló) legjobb munkáiból összeállított gyűjtemény” (Bloom és Baker 1995; idézi Falus-Kimmel 2003, 11).

„A portfólió bemutatja a (tanuló) egy adott időszak alatt elért fejlődését, előrehaladását” (Baker 1993; idézi Falus-Kimmel 2003, 11).

„A portfólió a tanuló egy vagy több tárgyból készített munkáinak célirányos, szisztematikus gyűjteménye” (De Fina 1992, idézi Falus-Kimmel, 2003, 11).

„A portfólió a hallgató munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában. A gyűjteményben fel kell tüntetni a válogatás alapjául

szolgáló szempontrendszert az értékelési szempontrendszert és a tanuló önreflexióit” (Northwest Evaluation Association (1990.) What makes a portfolio a portfolio).

A fenti definíciós próbálkozások jól mutatják, hogy a portfólióval foglalkozó szerzők között nincs egyetértés, különböző elemekre teszik a hangsúlyt a portfóliók lényegének megragadásában. A meghatározások alapján elmondhatjuk, ez az alkotás kapcsolódhat egy vagy több tárgykörhöz, tantárgyhoz is, a gyűjtemény pedig a legjobb munkákat vagy pedig egy adott időszakban történt alkotások összességét fedheti le.

„Alapvetően két céllal készíthetünk portfóliót: értékelési céllal, vagy a tanulás elősegítése érdekében” (Arter és mtsai 1995, idézi Falus-Kimmel, 2009, 12). Az értékelést segítő esetben a diákok teljesítményére, képességeire vagyunk kíváncsiak. Ebben az esetben világosan meg kell határozni az értékelés szempontjait, aminek köszönhetően a tanuló önértékelő- és döntőkéességét is fejlesztjük. Ez lehetővé teszi azt is, hogy a tanuló maga döntsön arról, milyen munkákat válogat bele a portfólióba (Falus-Kimmel, 2003, 12).

A „tanulást segítő”- típus célja, hogy a diákok tanuljanak annak összeállításából. Vagyis a tanulási folyamatot mozdítja elő és egyúttal dokumentálja. A tanár rendszeres visszajelzése a formatív értékelést segíti elő. Idővel kialakul az önreflexió képessége, tehát a portfólió a tanulás eszközévé válik, a tanuló saját tudásáról rendelkezésre álló tudása bővül (Falus-Kimmel, 2003, 13).

A kettő nem határolható el egymástól élesen, hiszen tapasztalhatjuk, hogy egy dolgozat értékelése sem csak minősítő célzatú. Egy felelet, vagy vizsga, de a szakdolgozatok esetében is érezhető, hogy egy kapott eredmény nem csak szűk értelemben véve „értékel”, hanem szorgalmunkról, pillanatnyi képességeinkről is tükröt tart, visszajelzést nyújt (Falus.Kimmel, 2003, 13).

Korábban taglaltuk a szakdolgozat különböző típusait, a portfólió esetében is ki kell térnünk a különböző típusokra. Barrett szerint a fő típusok a következők:

a) Munkaportfólió: ebben az esetben a tanár és a diák meghatározott időközönként összeülnek és ábeszélnek a hallgató érdembeli javulását, fejlődését egy adott területen, vagy egy adott projektben. A tanulás egész folyamatának dokumentumait gyűjtik össze, foglalják kerek egészé.

b) Bemutató portfólió: a munkaportfólióból csak a tanuló által összeválogatott legjobb munkák kerülnek bele, egy világosan megadott szempontsor szerint.

c) Értékelési portfólió: alternatív osztályozást tesz lehetővé. Célja, hogy a tanár a hagyományos osztályozással szemben a diák teljesítményét az összes jellemző dokumentum segítségével ítélhesse meg, ezáltal alternatív minősítő értékelést tesz lehetővé.

További típusok is meghatározhatóak még: eredmény bemutató, kompetencia alapú, bemutató, pillanatfelvétel, tantárgyközponti, készségeket bemutató, tematikus, kutatási, projekt, fejlődési, diagnosztikus, reflektív, kimeneti, felvételi (Falus-Kimmel, 2003, 14-16). A fenti áttekintésből is látszik, hogy az egyetemi tanulmányok lezárásának nem egyetlen módja lehet a szakdolgozat. Ennek ellenére egyelőre ez a legnépszerűbb megoldásmód Magyarországon és a vizsgált karon is ehhez ragaszkodnak.

3. számú melléklet

A szociálpedagógia alapképzési szak (a szociális munkás képzés mellett) a társadalomtudományi képzési terület szociális képzési ágába tartozik. Az itt folytatott tanulmányaik során a hallgatók megtanulják felismerni a különböző mentális betegségeket, a szociális és társadalmi helyzetekből fakadó problémákat, a veszélyeztetettség legjellemzőbb „tüneteit”. A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik képesek elsősorban a gyermek- és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáinak összetett módon történő kezelésére.²

Ahhoz, hogy valakiből jó szociálpedagógus válhasson, rendelkeznie kell a szakmát meghatározó készségekkel. Ilyen tulajdonság az empátia, ismernie kell a szakmából adódó kompetencia határokat, tudnia kell együttműködni más szakemberekkel, rendelkeznie kell a csoportmunkára való képességgel, jó kommunikációs készséggel.

A szociálpedagógiai professzió fő területe a gyermek- és ifjúsági korosztállyal való foglalkozás, az életkori sajátosságaikból fakadó különböző problémáiknak javításában. A szociálpedagógus a társadalmi életből kiszorult egyének számára nyújt visszajutási lehetőséget a közösségi életbe, egyúttal segítve a „problémás” fiatalok beilleszkedési nehézségein.³ Az egyénnel való foglalkozáson túl szükség van a környezet egyensúlyának helyreállítására is, és az egyén fejlődése érdekében a környezettel való együttműködésének felerősítésére.

A BA-szintű képzés 7 félévből épül fel, amely során a hallgatók bővülő ismereteik gyakorlatban történő alkalmazására is lehetőség nyílik. Az félévek során a gyakorlatok helyszínén kötelezően letöltött időtartam folyamatosan nő. Az adott félévekben az intézményrendszer jellegétől függően választhatnak a hallgatók terephelyeket, amelyek típusa összefügg az abban a félévben tanult kötelező tantárgyakkal. A karnak nem feladata biztosítani hallgatói számára a terephelyeket, de segítséget nyújt azok kiválasztásában, rossz döntés esetén annak korrigálásában. A terepgyakorlatokat a leendő szociálpedagógusok a terepgyakorlatok feldolgozásával foglalkozó szemináriumokon beszélik meg, és oldják meg a

²

http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=94&kepzes=A 2012.11.28.

³

http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=94&kepzes=A 2012.11.28.

gyakorlati idő alatt esetlegesen felmerülő problémákat. Az utolsó félévben (7. félév) a hallgatók egy hosszabb, ún. intenzív terepgyakorlaton vesznek részt.

A többi egyetemi képzéshez hasonlóan egy nyelvvizsga megszerzése előfeltétele a diplomának. A sikerrel zárult félévek után a lediplomázott hallgatók, a szakma többértéséből adódóan, az élet különböző területein nyújthatnak segítséget. Az ismereteik birtokában a szociálpedagógusok a gyermek- és ifjúságvédelmi, szociális ellátó intézményekben, családsegítő szolgálatoknál, kisebbségi intézményeknél, kollégiumokban, fogyatékossggal élőköt ellátó-, nevelési-oktatási intézményekben, bűnmegelőzési-végrehajtási intézetekben helyezkedhetnek el.⁴

⁴ <http://www.degyfk.hu/joomla-license/alapkepzes/szocialpedagogia#3> 2012.11.16.