

A hallgatói teljesítményértékelés változása a bolognai folyamat hatására

Changes in student's assessment under the influence of the bolognese process

Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció

2014.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
2. Szakirodalmi áttekintés	5
2.1. A felsőoktatás nemzetközi tendenciái - előzmények.....	5
2.2. Hazai felsőoktatás alakulása a Bolognai-folyamat előtt	9
2.3. A felsőoktatási törvény	13
2.4 Teljesítményértékelés a felsőoktatásban.....	14
3. Hipotézisek:	18
4. A vizsgálat körülményei:	19
5. Vizsgálat eredményei	22
5.1. Kérdőíves vizsgálat eredménye	22
5.2. Statisztikai vizsgálat eredményei.....	35
6. Összefoglalás	49
7. Következtetések-javaslatok	54
8. Irodalomjegyzék.....	56

I. Bevezetés

Dolgozatom témáját az új Felsőoktatási Törvény olvasása alapozta meg. Érdeklődésem a tanulmányi kötelezettségek teljesítése felé irányult, azonban ez túl nagy témának bizonyult. Ennek következtében a témát le kellett szűkítenem egy olyan területre, ami szorosan kapcsolódik a tanulmányi kötelezettségeimhez és érdeklődésemhez. Így esett a választásom, a hallgatók teljesítményének értékelésére.

Több oka is van, hogy ezt a témát választottam, elsősorban a figyelmet szeretném felhívni arra, hogy a hallgatók életében mekkora szerepet játszik a teljesítményük értékelése. Mi hallgatók, számtalanszor beszélgetünk egymás között a vizsgákra való felkészülésekről, a vizsgákról, vizsgáztatókról és a tőlük kapott visszajelzésekről. Témaválasztásom másik oka leginkább szakmai kíváncsiság, hiszen arra keresem a választ, hogy a Bolognai-folyamat hatására milyen változások történtek az oktatásban és mennyit változtak a tanulmányi követelmények teljesítéséhez szükséges kritériumok. Arra a megállapításra jutottam, hogy ezt a területet kell szorosabban megvizsgálnom. Érdekeséggként elmondható, hogy kevés kutatás lelhető fel a témában, csupán olyan vizsgálatokat találtam, amik a munkaerőpiacon történő teljesítményértékelésekről szólnak. Ez adja aktualitását a választott témámnak, hiszen a hallgatói teljesítményértékelés kutatása egy viszonylag feltáratlan terület, rengeteg kiaknázatlan lehetőséggel. A hallgatók felé történő visszajelzéseknek pedig igen fontos szerepe van, mivel a hallgatók tanuláshoz való hozzáállását nagyban befolyásolhatja. Véleményem szerint a hallgatói teljesítményértékelés mögött jóval több van, mint ahogyan azt gondolnánk. Egy rossz értékelés ugyanúgy megváltoztathatja a felsőoktatáshoz és magához a tanuláshoz való viszonyulását, mint egy pozitív visszacsatolás.

Dolgozatom elméleti részben bemutatom a felsőoktatás alakulását és szerepét, ismertetem a felsőoktatás hazai és nemzetközi tendenciáit, valamint áttekintem a felsőoktatási törvény legfontosabb részeit. Az elméleti rész befejezéseként pedig magát a felsőoktatásban használt teljesítményértékelés rendszerét mutatom be.

Munkám második fele a saját kutatásomat és a kutatási eredmények ismertetését tartalmazza. Vizsgálatom fő célja, hogy megtudjam, hogyan vélekednek a hallgatók a vizsgára való felkészülésről, különböző vizsgatípusokról, a vizsgázásról és az oktatói visszajelzésről. Munkámban azt vizsgálom, hogy a hallgatók teljesítményének értékelése hogyan hat a vizsgára való felkészülésre, milyen rendezőelv befolyásolja a vizsgafelvételt és a hallgatók mely vizsgatípust részesítik előnyben. Vizsgálatomat a Gazdaság és Társadalomtudományi Kar hallgatóinak körében végzem el. A kapott adatok tükrében várhatóan választ kapok majd

arra a kérdésemre, hogy hogyan befolyásolja a hallgatói létszám növekedése, a vizsgák típusa és a mennyisége a tanulmányi eredményeket. Dolgozatom másik módszere az egységes tanulmányi rendszerből (Neptun) nyert adatok statisztikai elemzése, amely a hallgatók, élményeit, tapasztalatait hivatott objektív mérőszámokkal alátámasztani.

A dolgozatban tehát a hallgatók attitűdjét és eredményeit vizsgálom a különböző vizsgatípusokkal és ezeknek az értékeléseivel kapcsolatban.

Andragógia szakos hallgatóként a hallgatótársaim körében végzett kutatás során remek alkalmam nyílik az ismeretszerzésre és számos tapasztalattal leszek gazdagabb. A kutatás során kapott információk a későbbiekben felhasználhatóak lehetnek további andragógiai kutatásokhoz, valamint segítséget nyújthatnak az oktatók és hallgatók közötti kommunikáció rugalmasabbá tételében a sikeresebb jövőbeni együttműködésekhez a Karon. Kutatásom eredményei rávilágíthatnak majd arra, hogy mely területen vannak problémák a hallgatói teljesítményértékelés kapcsán és melyek lehetnek azok megoldásnak a lehetőségei.

II. Szakirodalmi áttekintés

2.1 A felsőoktatás nemzetközi tendenciái – előzmények

A középkori nagy egyetemek a XI-XII. században Párizsban és Bolognában születtek meg, majd nem sokkal később Oxford-ban, Prágában, Bécsben, Krakkóban és Heidelberg-ben is hasonló intézmények alakultak (Balogh, 1996). A középkori egyetem úgynevezett „prototípusának” a párizsi egyetemek tekinthetők. A párizsi egyetemeknek négy fakultása (kara) volt: három felső, amiben teológiai, jogi és orvosi kar tartozott, valamint egy alsóbb fakultás, a filozófiai kar, más néven facultas artium. A filozófiai fakultásnak előkészítő szerepe volt, ahol a hallgatók az alapvető tudományos műveltséget sajátították el. A középkori egyetemmel szemben megfogalmazott legfontosabb kritika a túlzottan nagy autonómiára, illetve a célszerű működésre irányult, hiszen a professzorokat is belső döntések alapján nevezték ki. Az 1500 és 1800-as évek között a felekezeti hovatartozás rendkívül fontosnak bizonyult az egyetemek életében és ezt a rendies, felekezeti jelleget az intézmények a XVIII. század végéig megőrizték. Az egyetemek a 18. századig megtartották a rendies, felekezeti jellegüket, de a század végére már hanyatlani kezdtek. A nagy francia forradalomnak köszönhetően a középkori egyetemi modell eltűnt, a felekezeti elemek egyre jobban fellazultak és kezdtek egy modern egyetemi képet kirajzolni, az egyetemek újraszerveződése is elkezdődött. A 19. században ennek köszönhetően új egyetemi modellek születtek meg, ezek jelzik a modern felsőoktatás kezdetét (Hrubos, 1999).

Az új egyetemi modellek fő jellemzője, hogy az állam alapította illetve finanszírozta őket. A napóleoni modell a korábbi egyházi felügyelet megszüntetését és állami, központosított befolyást tartotta szem előtt, míg a humboldti modell középpontjában az autonómia állt. Mind a két nevelési reformnak kettős célja volt: a kulturális kohézió megteremtése, valamint az elitek nevelése. Az előbb bemutatott két modell az elmúlt két évszázadban jelentős változáson ment keresztül, de a 19. század végén még a nagy amerikai egyetemek is ezt a két modellt kezdték átvenni (Tóth, 2001).

A 20. század második felében a felsőoktatás megváltozott a fejlett országokban, aminek a hátterében az eltömegesedés állt. Az 1960-as évektől kezdődően a felsőoktatás ennek következtében kilépett az elit szakaszból majd változó ütemű növekedés mellett és 50%-osnál magasabb részvételi arány mellett tömegessé vált. (Hrubos, 1999)

A nagymértékű hallgatói létszám növekedésére a nyugati országok a felsőoktatásra fordított költségvetési források növekedésével reagáltak. Ennek a lépésnek köszönhetően új egyetemeket, majd a későbbiekben főiskolákat lehetett alapítani annak érdekében, hogy a

tömeges igényeket kiszolgálják. (Hrubos, 2004) Az 1980-as évekre a tömegessé válás azt a szintet érte el, hogy a felsőoktatás finanszírozásában problémák jelentkeztek. Ezekhez a finanszírozási problémákhoz nagymértékben hozzájárultak a '70-es évek gazdasági problémái is.

A finanszírozási gondoknak köszönhetően az 1980-as években a felsőoktatás minősége is vita tárgyát képezte és a minőségromlás megállítására terelődött a hangsúly. (Hrubos, 1999)

Az 1990-es évek végén az európai felsőoktatásnak lépnie kellett annak érdekében, hogy az USA vonzereje mellett versenyképes tudjon maradni. Ennek érdekében az Európai Unió tagállamai 1997-ben aláírták a Lisszaboni Egyezményt, amelyben lefektették azt, hogy 2010-re az EU válik a világ, gazdaságilag legfejlettebb és legvonzóbb térségévé. (Dinya, 2003)

A lisszaboni célok elérése érdekében szükségessé vált a tagállamok felsőoktatásának a harmonizálása is. Ennek szellemében 1998-ban Németország, Olaszország, az Egyesült Királyság és Franciaország a Sorbonne-i Nyilatkozat létrehozásával felhívták az európai felsőoktatás szereplőinek a figyelmét egy közös felsőoktatási térség létrehozására. A felhíváshoz egyre több ország csatlakozott, aminek következményeként 1999-ben 29 európai állam¹ felsőoktatásért felelős miniszterei bolognai tanácskozásukat követően aláírtak egy nyilatkozatot, miszerint 2010-re megteremtik az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) előfeltételeit és kidolgozzák számára a képesítési keretrendszert. A térség megteremtésének az volt a célja, hogy az egyes országok felsőoktatási rendszerei átláthatóvá váljanak és az állampolgárok végzettségeit össze lehessen hasonlítani.

A Sorbonne nyilatkozat indította útjára a Bolognai folyamatot. (Dinya, 2003)

A Bolognai-folyamat fő célja az EFT megteremtése volt, valamint egy olyan képzési rendszernek a megteremtése, amely:

- összehasonlítható és könnyen érthető
- egymásra épülő, két képzési cikluson alapul
- kreditrendszerrel működik;
- támogatja a mobilitást
- támogatja az európai dimenziót;
- együttműködés a minőségbiztosítás terén (Szolár, 2009).

¹ Ezek az államok: Ausztria, Belgium, Bulgária, Cseh Köztársaság, Dánia, Észtország, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Izland, Írország, Olaszország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Hollandia, Lengyelország, Románia, Málta, Norvégia, Portugália, Szlovák Köztársaság, Szlovénia, Svédország, Egyesült Királyság, Spanyolország, Svájc

1. Összehasonlítható és könnyen érthető képzési rendszer

A Bolognai-folyamatot leginkább a többciklusú képzés bevezetésével és a kreditrendszer bevezetésével lehet azonosítani. „*A könnyen érthető és összehasonlítható fokozatok rendszere elősegíti az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.*(Szolár, 2009.97.p).”

A Bolognai-folyamat legfőbb törekvése, hogy a folyamatban résztvevő országok intézményei között az átjárhatóság biztosítva legyen. A hallgatók és munkavállalók mobilitása a végzettségek kölcsönös elismerésével megoldható legyen (Szolár, 2009).

2. Egymásra épülő, alapvetően két képzési cikluson alapuló rendszer bevezetése

A Bolognai-nyilatkozatot aláíró országok a képzési struktúrák összehangolását támogatják. Ennek következtében a korábbi duális rendszerről a lineáris modellre kell áttérni. (Barakonyi, 2004)

A többciklusú képzés három egymásra épülő, lineáris fokozatot takar, ezek az alapképzés (bachelor), mesterképzés (master) és a doktori képzés (PhD), amelyek tanulmányi időben a 3 év + 2 év + 3 év sémát követik. Az alapképzésben, a felsőoktatásnak az első szakaszában általában 3 éves a képzés. Ennek célja, hogy megkönnyítse a munkaerőpiacon való elhelyezkedést, hiszen főleg gyakorlati képzést nyújt. A megszerzett alapfokozat már magában egy szakképzettséget biztosít, amivel már ki lehet lépni a munkaerőpiacra. Az alapfokozat megszerzése után van lehetőség a második fokozatba, a mesterképzésbe való belépésre. A mesterképzés 2 évét sikeresen zárva felsőfokú végzettséget és szakképzettséget szerezhetnek a hallgatók. Ebben a többciklusú képzésben arra is lehetőség van, hogy egy hallgató más tudományterületen tanuljon tovább, mint amin az alapképzését végezte. A többciklusú képzés bevezetése lényegében az egyéni és munkaerő-piaci igények kielégítése érdekében történt (Rappai, 2005).

A többciklusú képzési rendszer bevezetése a Bolognai-nyilatkozat legfontosabb eszköze, hiszen nem csak az egységes képzést és a könnyebb átjárhatóságot teszi lehetővé, hanem a felsőoktatásból fakadó finanszírozási problémákra is megoldást nyújt. A többciklusú képzési rendszer biztosítja a hallgatót a végzettségével több ponton történő ki és belépésre. Valamint lehetőséget nyújt számára az egyéni tanulmányi igények alakítására is. (Hrubos, 2006)

3. Kreditrendszer bevezetése

Az Egységes Európai Kreditrendszer² az intézmények közötti kreditek elismerését és átvitelét teszi lehetővé, amelyek a diákok által felvett és teljesített tárgyak után gyűlnek össze. A kreditrendszer tükrözi a hallgatók tudását, hiszen minden tárgyhoz egy adott kreditértéket rendelnek hozzá, a diploma alapkövetelménye pedig egy adott kreditszám elérése. A hallgatói és oktatói mobilitás létrejöttének egyik alapját is a kreditrendszer biztosítja széleskörűen, és elősegíti a rugalmas felsőoktatási rendszer kialakítását, a szakok közötti átjárhatóságot. Az Egységes Európai Kreditrendszer megfelelő alkalmazása az élethosszig tartó tanulás hosszú távú működését és megvalósítását is lehetővé teszi.

4. A mobilitás támogatása

A Bolognai-nyilatkozat a hallgatói mobilitást akadályozó tényezőket bontotta le. Az Európai Felsőoktatási Térség alapfeltétele a hallgatói és oktatói mobilitás, melyben több mint 300 intézmény vesz részt. Crosier a hallgatói mobilitás kapcsán mutatott rá arra, hogy a felvázolt osztott képzés bevezetése azzal jár, hogy a korábbi négy év anyagát három tanévbe sűrítik bele, ennek következtében a nagy tananyag ellehetetleníti a hallgatói mobilitást. Egy másik problémára is felhívja a figyelmet Crosier, miszerint az alapképzést a legtöbb intézmény nem tartja teljes értékű fokozatnak (Crosier, 2007).

5. Európai dimenzió jelenléte az oktatásban

Az egységes felsőoktatási térség a hallgatók európai identitásának kialakulását és megerősítését is szolgálja. Ennek érdekében a tantervben európai témájú tantárgyak, integrált programok is szerepelnek. (Szolár, 2009)

6. Együttműködés a minőségbiztosítás terén

A diplomák kölcsönös elismerésére is nagy hangsúlyt fektet a Bolognai-nyilatkozat, annak érdekében, hogy a hallgatói és munkavállalói mobilitás erősödjön. Ennek alapja, hogy a felsőoktatási intézmények közös minőségre vonatkozó szabályok betartásával működjenek. A Bolognai-nyilatkozat a minőségbiztosítás terén egy európai szintű együttműködést hozott létre. (Szolár, 2009)

² European Credit Transfer System (ECTS)

A Bolognai-folyamat az ezredforduló legnagyobb felsőoktatási újítása volt, melynek fő célja, hogy összehangolja a nemzetek felsőoktatási politikáját és megteremtse az egységes európai felsőoktatást (Derényi, 1999).

2.2. Hazai felsőoktatás alakulása a Bolognai-folyamat előtt

A hazai felsőoktatás történetét vizsgálva elmondható, hogy a magyar felsőoktatás alakulása sokban hasonlít az európai mintára, bár emellett számos sajátossággal is rendelkezik.

1367-ben I. Lajos király megalapította Magyarország legelső egyetemét, Pécsen. A második ismert hazai egyetemalapítás IX. Bonifác pápa nevéhez kötődik, aki Luxemburgi Zsigmond kérésére megalapította Óbudán az első fővárosi egyetemet. A középkori egyetemalapítások közé tartozik a Mátyás király által 1465-be alapított pozsonyi Academia Istropolitana is. Sajnos mindhárom egyetem csupán néhány évig létezett, hosszú távú fenntartásuk nem volt biztosítható. Ezen a három középkori egyetemen kívül a középkori felsőoktatás jelentős intézménye volt még a budai domonkos rendi főiskola. Ez a felsőoktatási intézmény állt fent az említett egyetemek közül a leghosszabb ideig a középkori Magyarországon. A XVI. század elején az addig egységes keresztény hit a reformáció következtében több ágra szakadt, így Magyarország felsőoktatását a reformáció után a három legnagyobb felekezet igyekezte átszervezni és újrateremteni. (Szögi, 1996)

A magyar felsőoktatás vallási háttérű újjászervezését a XVI-XVII. századi európai törekvések azonban nem támogatták. A reformációnak köszönhetően ugyanis egész Európában egyre szélesebb körben terjedt ki az alsó-és középfokú oktatás ahol a nemesség igényeit kielégítő, többszintű képzés folyt. (Szögi, 1996)

A magyar felsőoktatásban a változást Pázmány Péter és Bethlen Gábor fellépése jelentette, akik a magyar egyetem létesítése érdekében kimagasló lépéseket tettek, aminek eredményeképpen Pázmány Péter 1635-ben aláírta a nagyszombati jezsuita egyetem alapítólevelét. Az egyetem 1777-ig Nagyszombaton működött, majd a fővárosba került át. (Szögi, 1996). A polgárság erősödésével a felsőoktatásra is több figyelem szegeződött. Igen lényeges pont, hogy nem az egyház érdekszférájába tartoztak az iskolák, hanem már az állam politikájának igen kiemelt célpontjai lettek. A magyar felsőoktatást ebben az időszakban az állandó reformok és reformkísérletek jellemzik. A Habsburg birodalomnak és a felvilágosult abszolutizmusnak köszönhetően a felsőoktatás igen kiemelt szerepet kapott, mivel az osztrák tanügyi reformok először Magyarországon éreztették hatásukat. (Szögi, 1996)

A XIX. század végén a felsőoktatás két tudományegyetemen zajlott, Budapesten és az 1872-ben létesített Kolozsvári Egyetemen. Ezt a két egyetemet követte az 1872-ben alapított, kizárólag mérnököket képző Műegyetem, illetve a Debrecenben és Pozsonyban alapított tudományegyetemek. Az egyetemi oktatás a lehető legnagyobb szabadság elve alapján folyt, mivel a professzorok kedvük szerint határozták meg, hogy mit tanítanak, valamint a hallgatók is szabad kezet kaptak, azaz maguk dönthették el, hogy melyik órákat látogatják. Az egyetemek mellett főiskolák, valamint akadémiák is elősegítették a hallgatók oktatását, nevelését (Romsics, 2005).

A II. világháború után a rendszerváltásig a felsőoktatásba való bekerülés igen nehézkesnek bizonyult, mivel számos feltételnek kellett megfelelnie a felvételizőknek. A rendszer igen zárt, valamint központilag irányított volt. A hazai felsőoktatásra társadalmi, gazdasági és politikai változások mindig és folyamatosan hatottak. Egy ilyen fontos hatás volt a rendszerváltás időszaka, amivel a magyar felsőoktatás reformja tulajdonképpen elindult és egy óriási változáson esett át, mivel megnyíltak a kapuk a hallgatók számára, bárki jelentkezhetett a felsőoktatásba. Az állami intézmények mellett megjelentek magánkézben lévő iskolák is, valamint külföldi székhelyű intézmények is letelepedtek az országban (Kelemen, 2003). A rendszerváltás előtt a felsőoktatás finanszírozás egészét az állam finanszírozta az úgynevezett maradék-elve szerint. Az elv szerint, ha a gazdasági mutatók nem voltak kedvezőek, akkor az az oktatásra is kihatott, így kevesebb embert vettek fel. A rendszerváltásnak köszönhetően a felsőoktatásban tanulók létszámát megnövelték annak érdekében, hogy felzárkózzunk Európához. 1980-ban hatvannégyezer hallgató tanult a felsőoktatásban, 1990-ben hetvenhatezer, 1996-ra ez a szám száznegyvenegyezerre növekedett (Polányi-Tímár, 2004). A rendszerváltás utáni oktatáspolitikai fő feladata volt a hallgatói létszám növelése, a felsőoktatás széttagoztságának csökkentése, az oktatói kar színvonalának emelése, valamint az oktatói és hallgatói mobilitás erősítése.

Ezekből az adatokból nagyon jól látható, hogy a felsőoktatás 1990-es megnyitása után a hallgatói létszám folyamatosan növekedett. Ez a tendencia egészen 2006-ig tartott, amikortól egy kisebb visszaesés volt tapasztalható.

A hazai felsőoktatásban a Bolognai-folyamat keretén belül az intézményi strukturális változások nem akadálymentesen történtek meg, hiszen a főiskolai és egyetemi szektorok között az átjárás a kezdetekben igen nehézkesen történtek. Az együttműködésnek nem kedveztek a 2000-es évek elején végbemenő integrációs folyamatok sem, hiszen a budapesti főiskolák nem a szakterületet művelő egyetemekkel olvadtak össze, hanem szakmák szerint integrálódtak. A probléma megoldásának érdekében szükség volt arra, hogy az egyetemek és

a főiskolák szorosabban működjenek együtt, összehangolják a tanterveiket, hogy megkönnyítsék az átjárást az intézmények között. A megoldást abban találták meg, hogy mindent intézményen belül oldanak meg, tehát az egyetemek maguk hozzák létre a bachelor programjaikat, illetve a főiskolák is indítanak az alapképzésre épülő master programokat (Hrubos, 2002).

A hallgatói és oktatói létszámadatokat az 1993-ban elfogadott felsőoktatási törvény³ erőteljesen befolyásolta, hiszen lehetővé tette, a nem állami fenntartású felsőoktatási intézményben történő továbbtanulást. (Harsányi-Vincze, 2012). A hallgatói létszám jelentősen növekedett, ez annak is köszönhető, hogy egyre több réteg engedheti meg magának, hogy továbbtanuljon. A hallgatói összetétel is megváltozott, az életkori csoportok jóval szélesebb skálán mozognak, és a nők is jóval nagyobb számban képviseltetik magukat a felsőoktatásban (Ladányi, 2008). Az 1. ábra tanévekre bontva mutatja meg a hallgatók számát a különböző képzési formákra elosztva. Az ábrából kiderül, hogy 2005/2006-os tanév óta nőtt a különböző képzésekben tanulók létszáma. Míg 2004/2006-ban alapképzésben 15 110 hallgató volt, ez a szám a 2011/2012-es tanévre 226 841-re növekedett.

Tanév	A hallgatók számából									
	felsőfokú alapképzés		mestereképzés		osztatlan képzés		szakirányú továbbképzés		doktori (PhD-, DLA-) képzés	
	összesen	nappali képzésben	összesen	nappali képzésben	összesen	nappali képzésben	összesen	nappali képzésben	összesen	nappali képzésben
1990/1991	-	-	-	-	-	-	5 989	-	-	-
1991/1992	-	-	-	-	-	-	7 611	-	-	-
1992/1993	-	-	-	-	-	-	8 414	-	-	-
1993/1994	-	-	-	-	-	-	9 077	-	1 527	1 527
1994/1995	-	-	-	-	-	-	12 803	-	2 477	2 477
1995/1996	-	-	-	-	-	-	12 565	-	3 456	3 456
1996/1997	-	-	-	-	-	-	12 353	-	3 730	3 730
1997/1998	-	-	-	-	-	-	17 031	-	4 005	4 005
1998/1999	-	-	-	-	-	-	15 999	-	4 264	4 264
1999/2000	-	-	-	-	-	-	20 250	-	4 302	4 302
2000/2001	-	-	-	-	-	-	22 033	447	6 752	4 548
2001/2002	-	-	-	-	-	-	24 558	280	7 030	4 813
2002/2003	-	-	-	-	-	-	26 815	326	7 430	4 766
2003/2004	-	-	-	-	-	-	27 074	460	7 835	5 009
2004/2005	-	-	-	-	-	-	25 991	450	7 941	5 318
2005/2006	15 110	10 578	..	..	..	..	25 066	792	7 965	5 114
2006/2007	91 365	59 058	110	-	7 583	5 643	21 903	531	7 784	5 056
2007/2008	146 750	98 770	984	188	14 591	11 133	18 762	633	7 153	4 923
2008/2009	191 561	130 215	6 997	1 263	20 030	15 669	17 594	488	6 911	4 787
2009/2010	220 489	152 729	19 322	7 563	25 070	19 853	16 928	452	6 817	4 810
2010/2011	224 076	157 315	31 567	16 402	30 389	24 453	15 720	483	7 167	5 058
2011/2012	226 841	160 151	39 039	22 428	33 766	27 497	15 070	299	7 254	5 200
2012/2013	216 454	158 757	39 147	23 762	34 547	28 512	15 054	381	7 332	5 340

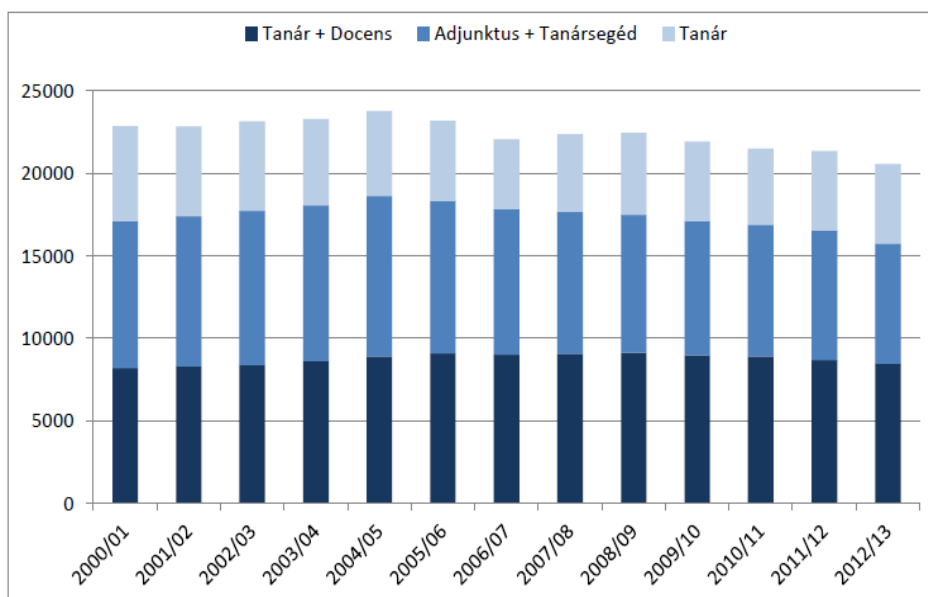
1. táblázat: Hallgatói létszám alakulása 1990-2003

Forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007b.html, illetve KSH gyorsjelentés 2014

³ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról

Ugyanez a tendencia figyelhető meg a mesterképzés esetében is. A 2011/2012-es tanévhez képest egy visszaesés látható a következő évben, összesen 312 534 hallgató iratkozott be és a csökkenő tendencia a következő tanévben is tartotta magát (Gyorstájékoztató,2014). Ez a csökkenés annak köszönhető, hogy az államilag támogatott férőhelyek száma jelentősen visszaesett az elmúlt 2 évben. Ez a negatív irányú tendencia a korcsoportonkénti bontásban is megmutatkozik.

Néhány szót kell még ejteni az oktatók szerepéről is, mivel a felsőoktatásban bekövetkezett rendszerváltozás okozta változások kihatottak rájuk is. Ennek az oka, hogy a felsőoktatásba belépők számának emelkedésével az oktatói létszámot is növelni kellett. 2012-ben 21 357 oktató dolgozott a felsőoktatásban. Az oktatók szerepe a Bolognai-folyamat elindításakor háttérbe szorult, mert diákközpontú oktatást került az előtérbe. Egy oktatóra így is több hallgató jut, de megelőzőleg 1995 és 2004 között a számuk megduplázódott (Kocsis,2010). Mindemellett a 2. sz. táblázat adataiból az is látható, hogy miközben a hallgatói létszám növekedett, az elmúlt évtizedben az oktatói létszám stagnáló tendenciát mutat.



2. táblázat: Felsőoktatásban oktatók számának alakulása 1991-2012

Forrás: statisztikai tájékoztatók, illetve a 2012/2013-as adatok a KSH 2012-es oktatási évkönyve alapján

Az előbb bemutatottakból kiderült, hogy a magyar felsőoktatást számos változás érte a rendszerváltás óta. A tömegesedés, intézményi összevonás és normaív finanszírozás, valamint a bolognai típusú képzésnek a bevezetése (Barakonyi, 2009). A Bolognai-folyamatnak számos bírálója akad, akik azt állítják, hogy a magyar felsőoktatás minősége számottevően

romlott a folyamat bevezetése óta. Ennek oka az, hogy az oktatási terület szétdarabolódott és a képzések minőségét nem ellenőrzi senki sem. Ennek hatására a diplomák elértéktelenedtek és elvesztették versenyképességüket (Klinghammer, 2011).

A bírálatok ellenére a Bolognai-folyamat hatással van a magyar felsőoktatás egészére, és hatására átalakult a felsőoktatás Európában, így hazánkban is. A folyamatnak köszönhetően megnövekedett a felsőoktatásban tanulók száma, megindult a hallgatói mobilitás, több lehetőség nyílt meg a hallgatók előtt. A Bolognai-folyamattal létrejött egységes felsőoktatási rendszer hazánkat is versenyben tartja, és a megfelelő helyen pozicionálja.

2.3. A felsőoktatási törvény

A magyar kormány 2011 decemberében fogadta el a nemzeti felsőoktatási törvényt, amely jelentős mértékben megváltoztatta a felsőoktatás szabályozását. Az egyik legfontosabb módosítás a finanszírozás kérdését érintette. A korábbi kétféle (állami költségtérítéses, költségtérítéses) finanszírozást három féle módozat váltotta: állami ösztöndíjas, állami részösztöndíjas, önköltséges. A felvételizőnek saját magának kell eldöntenie, hogy melyik formát választja. Az állami ösztöndíj esetében az állam a tanulmányok egészét finanszírozza, a támogatási idő maximum 12 félév lehet. Az állami részösztöndíjas képzés esetében az állam a költségek 50%-át fedezi, a maradékot a hallgató fizeti. Erre a finanszírozási formára csak bizonyos szakok, területek esetében van lehetőség. (Felsőoktatási törvény, 2011)

A két állami finanszírozási formát a hallgatói szerződés köti össze. A képzésekre történő beiratkozásnak az előfeltétele a szerződés aláírása, amely alapján az állam vállalja a hallgató finanszírozását, cserébe a hallgatónak meghatározott időn belül köteles megszerezni a diplomát, valamint köteles:

„az oklevél megszerzését követő húsz éven belül az általa állami (rész) ösztöndíjjal folytatott tanulmányok idejével megegyező időtartamban magyar joghatóság alatt álló munkáltatónál jogviszonyt eredményező munkaviszonyt, munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyt fenntartani vagy magyar joghatóság alatt vállalkozási tevékenységet folytatni (a továbbiakban: hazai munkaviszony)”

Illetve *„átalányként megfizetni a hallgató adott képzésére tekintettel a Magyar Állam által folyósított állami ösztöndíj 50%-ának megfelelő összeget a Magyar Államnak, ha a meghatározott határidőn belül nem szerzi meg a magyar állami (rész) ösztöndíjjal támogatott képzésben az oklevelet”*

Ugyanakkor a hallgató köteles visszafizetni az adott képzésére tekintettel a magyar állam által folyósított magyar állami (rész) ösztöndíjat a magyar államnak, ha az oklevél megszerzését követően nem tart fenn hazai munkaviszonyt.” (Felsőoktatási törvény, 2011)

Az önköltséges finanszírozás esetében a korábbi szabályozás lényegében nem változott.

2.4 Teljesítményértékelés a felsőoktatásban

A teljesítményértékelés fogalmának nincs egységes szakirodalmi definíciója az oktatás témakörén belül, így a fogalmat más, a humán erőforrás menedzsment területén alkalmazott fogalma segítségével értelmezem: „*Olyan folyamat, melynek segítségével a szervezet visszajelzést szerez és ad alkalmazottai teljesítményeiről* (Eduline, 2014)”

A teljesítményértékelés tehát egy teljesítmény nyomon követése, mérése, értékelése, egy olyan folyamat, amelynek célja a szervezet stratégiája és az egyén teljesítményével összhangban van (Farkas és mtsai, 2010). Legjobban talán ezzel a meghatározással lehet kifejezni: „*A teljesítményértékelés a szervezetben dolgozó valamennyi munkatárs adott időszakra vonatkozó teljesítményének felmérése és megítélése* (Tóthné,2000.164.p).”

A teljesítményértékelés egy kulcselem, egy rendszer, amely segítségével rendszeresen értékelik, hogy az alkalmazott, - a mi esetünkben a hallgató- milyen mértékben felel meg az adott (tanulmányi) követelményeknek. A számonkérés az oktatásban szükséges folyamat, segíti a hallgatók munkamorálját, segít a személyiségük és egyéniségük fejlődésében, valamint biztosítja az előmeneteli lehetőségüket. A teljesítmény értékelése mindemellett visszacsatolást is nyújt a hallgató munkájának minősítéséről, ezzel növeli a motivációt, hiszen a rejtett képességeket is fel lehet ismerni, főleg akkor, ha az értékelés kétirányú kommunikációként zajlik (Tóthné,2002). A felsőoktatásban a hallgatóknak motiválnak kell lenniük, hogy minél jobb teljesítményt érjenek el, ugyanis számos következménye van a negatív teljesítménynek.

A hallgatói teljesítmény-értékelés az elmúlt években előtérbe került: számos tanulmány foglalkozik a témával, pontosabban azzal, hogy a hallgató vizsgateljesítményét és tényleges tudását objektíven hogyan is lehet mérni (Kerékyártó és mtsai, 2008). A 2011. évi felsőoktatási törvény⁴ megváltoztatta a felsőoktatás eddig használt módszereit a teljesítmény értékelésével kapcsolatban. Előírja a tanulmányi kötelezettség teljesítését, valamint azt, hogy a tanulmányi követelmények teljesítését mérni kell. Minden hallgatónak számot kell adnia a

⁴ 2011. évi CCIV. törvény

tudásáról, ezt az intézménynek biztosítani kell, a hallgató előrehaladását pedig érdemjegyekkel és kreditekkel kell kifejezni.

A felsőoktatási törvény alapján: „*A felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányok során a tanulmányi követelmények teljesítését – az egyes tantárgyakhoz, tantervi egységekhez rendelt – tanulmányi pontokban (a továbbiakban: kredit) kell kifejezni és érdemjeggyel minősíteni. A hallgatónak az adott képzésben történő előrehaladását a megszerzett kreditek összege, minőségét az érdemjegye fejezi ki.*” (Felsőoktatási törvény, 2011)

Az intézménynek a hallgató részére biztosítani kell az, hogy az oklevél megszerzéséhez előírt kreditek 5%-át szabadon választható tárgyakból szerezhesse meg. A felsőoktatási intézménynek azt is biztosítani kell a hallgató számára, hogy számot adhasson tudásáról, valamint a sikeres vagy sikertelen számonkérést megismételhesse. (Felsőoktatási törvény, 2011)

A teljesítménymérésnek számos típusa létezik, amelyek közül az intézmények és az oktatók szabadon választhatnak. A számonkérés módja mindig függ a vizsga jellegétől, az intézmény elvárásaitól, a hallgatói létszámtól, és a tárgy jellegétől. A leggyakoribb hallgatói teljesítményértékelési módok:

- Évközi zárthelyi vizsga
- Írásbeli vizsga (kifejtős kérdés)
- Írásbeli vizsgán teszt kitöltése
- Otthon elkészített beadandó
- Csoportos szóbeli vizsga
- Egyéni szóbeli vizsga
- Egyéni szóbeli vizsga megadott tételsor alapján
- Kiselőadás tartása (Kerékgyártó és mtsai, 2008).

Mindegyik felsorolt számonkérési módnak megvan az előnye és a hátránya is. A szóbeli vizsgák erősségének mondható, hogy a vizsgázó saját személyiségét is bele tudja adni a felelésbe, az önálló gondolatokat jobban ki tudja fejteni, az ismeretek mélysége jobban kiderül. Az oktató a vizsgázó egyéni adottságaihoz tud alkalmazkodni és ez a számonkérési mód lehetőséget nyújt a tanár-diák személyes találkozására is. Gyengeségei közé sorolható, hogy nagyon időigényes vizsga típus, nem lehet egyenletesen mérni vele a teljesítményt, hiszen a diákok izgulhatnak, ami miatt a teljesítményük is ingadozhat, a tanári szubjektivitás pedig jóval nagyobb teret kap a vizsga során. Az írásbeli számonkérés esetében is találunk

előnyöket, valamint hátrányokat. Írásbeli vizsga alkalmazása esetén a tananyagot átfogóbban lehet számon kérni, egységesebb az elbírálása, valamint a hallgató kevésbé izgul. Hátrányként lehet viszont megemlíteni, hogy sokkal gépiesebb és személytelenebb vizsga típus, valamint számos visszaélésnek ad teret.

Mind a két előbb bemutatott vizsgatípusra igaz, hogy tudni kell, hogy mikor melyiket kell alkalmazni. A vizsgák kombinált használata mind a két típus előnyeit próbálja kihasználni, mérsékelve ezzel a gyengeségeiket (*Kerékgyártó és mtsai*, 2008).

A rohanó világ és a folyamatos technológiai változások a felsőoktatásra is kihatnak, lépést kell tartaniuk ezekkel a változásokkal a vizsgáztatás során is, nem lehet csak a régi módszereket alkalmazni, hanem az új irányzatokat is be kell vonni a teljesítményértékelésbe. A felsőoktatás tömegesedése miatt egyre elterjedtebbek lettek az e-learning technológiával támogatott számonkérések. Az e-learning egy új tanulási-tanítási forma, amely leginkább a távoktatáshoz alkalmazkodik, hiszen lehetővé teszi a hallgatók számára a könnyű és gyors információ beszerzését és annak felhasználását. Az e-learning eszközök alkalmazásával a kommunikáció is felgyorsul, hiszen ezekkel lehet a személyes kontaktust helyettesíteni. Segítségével online szemináriumokat, konzultációkat lehet megtartani és az intézménnyel való kapcsolattartást és kommunikációt is megkönnyíti. Nem csak a kapcsolattartásban segít az oldal, hanem erősíti a közösségi összetartást, kutatócsoportok létesítését is lehetővé teszi, az oktatásszervezést megkönnyíti. Az oktatást szervező szoftver lehetővé teszi az anyagok online hozzáférését, az oktatók közzéteszik a feladatokat, letölthető jegyzeteket. Az online tesztek, elektronikus értékelések is elterjedtek, valamint népszerűek lettek az olyan tanfolyamok is, amelyek egy konkrét modult vagy témakört fednek le (Benedek. 2011).

Az új technológia a tanulói motivációt is serkenti, a tárgyak iránti érdeklődést elősegíti és a hallgatók önállóságát erősíti.

A tanárok szerepe is módosul ebben a közegben, az oktató legtöbbször moderátorrá válik, aki adminisztrálja a közzétett tartalmakat, segítséget nyújt és ösztönzi a diákok munkáját. Kérdéseivel inspirálja a tanulókat és másik irányba terelheti az információkeresést: feladatát az elektronikus oktatás leegyszerűsíti és felgyorsítja. Az interakciók lehetőséget adnak arra is, hogy a tanulók javító szándékkal véleményt alkossanak egymás munkájáról és tudjanak egymástól tanulni is, hiszen a tanulói önértékelés is igen nagy szerepet tölt be a teljesítménynek az értékelésben, hiszen hasonlóan pontos és informatív képet ad, mint az oktató értékelése. Az oktató egy irányító szerepet tölt be, amelynek során támogatja a tanulót saját önellenőrzésének felépítésében (*Csikós*, 2002).

Hazánkban ez a fajta új tanítási és teljesítményértékelési rendszer a hagyományos oktatás számára kihívásokat jelent még, miközben a fejlett országokban az elektronikus oktatás már jóval jelentősebb szerepet tölt be a hagyományos oktatással szemben.

A teljesítmény értékelésében a projekt módszer is új irányzatnak számít. A módszer lényege, hogy a hallgató intenzíven vesz részt a tanulási folyamatban, annak központi szereplőjévé válik, így az új ismeretekre saját tapasztalatszerzés útján tesz szert. A módszer egyre népszerűbb a felsőoktatásban, egyre több oktató alkalmazza a projekt-szemléletű oktatást (*Hegedűs és mtsai*, 2002). A hagyományos felsőoktatási gyakorlatban alkalmazzák az önálló, vagy kiscsoportos feladatok végrehajtását, de ez azonban még nem tekinthető projektmódszernek, hiszen ez csupán a megtanultaknak a begyakorlását célozza meg. A projekt-feladat végigvezeti a hallgatót az elejétől, a probléma felvetésétől egészen az eredmény közzétételéig, és ezzel a tanulás különböző fázisait integrálja. A projekt módszer nagy előnye, hogy jobban motiválja a hallgatókat a tanulásra (*Kiss*, 2007).

Látható tehát, hogy a hallgatók teljesítményének mérése elengedhetetlen a felsőoktatási tanulmányok során, hiszen így kapnak és adnak pontos képet a tudásukról, felkészültségükről. Számos hagyományos módszer létezik a hallgatók tudásának mérésére, de az információs technológiai robbanások következtében egyre jobban kezdenek elterjedni a modern technológiákat használó teljesítménymérési módszerek.

III. Hipotézisek

A szakirodalmi áttekintésből megtudhattuk, hogy a felsőoktatás sok átalakuláson ment át, többek között hatott rá a Bologna-rendszer és a strukturális expanzió is. A hallgatói létszám jelentősen megnövekedett, az oktatói létszám ezzel szemben csökkenő tendenciát mutat. Úgy gondolom, hogy ezek a tényezők befolyással bírtak a hallgatók teljesítményének értékelésére, valamint változtak az oktatók vizsgáztatási szokásai. Dolgozatom empirikus része négy hipotézisen alapul.

H1: Első hipotézisem szerint **a hallgatók létszámának növekedése az írásbeli vizsgatípusok növekedését és a tanulmányi átlag romlását eredményezte.** Az oktatói létszám növekedése miatt kevesebb idő jut a hallgatók szóbeli vizsgáztatására, ezért az írásban történő számonkérések száma növekedett, a hallgatók teljesítménye pedig romlott.

H2: Feltételezem, hogy **releváns különbségek vannak a különböző szakokon a hallgatók vizsga típus preferenciái között.** A vizsgálatomban résztvevő szakok a SZIE Gazdasági és Társadalomtudományi Karához tartoznak, ennek ellenére úgy gondolom, hogy a szakok között jelentős eltérések vannak a vizsgák gyakorisága és típusai között.

H3: Úgy gondolom, hogy **a hallgatók szóbeli vizsgák felkészülésére több időt szánnak, ezért jobban teljesítenek.** A hallgatók többsége fél a szóbeli vizsgától és az oktató azonnali visszacsatolásától. Ezért hajlamosabbak erre a vizsgatípusra több felkészülési időt szánni, amely feltételezésem szerint az eredményeken is meglátszik.

H4: Feltételezésem szerint **a hallgatók, bár kevésbé preferálják a szóbeli vizsgát, mégis hatékonyabbnak és hasznosabbnak gondolják.** A hallgatók félelme a szóbeli vizsgát illetően igen összetett. Vizsgát követően azonnali visszajelzést kapnak az oktatóktól attól függetlenül, hogy hogyan teljesítettek. Ebben a vizsgatípusban nincs lehetőség átugrani bizonyos kérdéseket, hiszen vagy egy fix témáról (amelyet tételválasztás révén a hallgató húzott), vagy az oktató által feltett kérdésekről kell beszélni. Az ismeretlentől való félelem ellenére hatékony vizsgának tekinthető, hiszen pont az teszi hatékonyvá e vizsgatípust, amitől a hallgatók a leginkább félnek.

Hipotéziseim igazolására két módszert, kérdőívezést és statisztikai adatelemzést végeztem.

IV. A vizsgálat körülményei:

4.1.Kérdőíves vizsgálati módszer, vizsgálat helye, ideje, módja:

A kérdőíves vizsgálatom fő célja az volt, hogy megtudjam, hogyan vélekednek a hallgatók a vizsgára való felkészülésről, különböző vizsgatípusokról, a vizsgázásról és az oktatói visszajelzésről. Arra voltam kíváncsi, hogy a hallgatók teljesítményének az értékelése hogyan hat a vizsgára való felkészülésre, milyen rendezőelv befolyásolja a vizsgafelvételt és a hallgatók mely vizsgatípust részesítik előnyben.

Konkrét vizsgálatom a kérdőív megszerkesztésével és a kérdések megalkotásával kezdődött. Fontos volt, hogy a vizsgálat széles spektrumú és könnyen kezelhető mennyiségű legyen, valamint biztosítsa az anonimitást. Kérdőívem költése 2013. december és 2013. február között történt. A kérdőívem szerkesztése két hónapot vett igénybe, amit a Google Drive segítségével hoztam létre. A kapott válaszokat Microsoft Excel táblázatban összesítettem. A kérdőívem Neptun rendszeren keresztül kitöltéséhez előzetesen (a kari szabályzatoknak megfelelően) elküldtem a Dékánnak (Dr. Káposzta József) illetve az oktatási dékán helyettesnek (Dr. Ugródy György) engedélyezésre. Az engedély után a Neptun rendszeren keresztül több mint ezer alapszakos (nappali) GTK hallgató kapta meg. Ezen a csatornán mindössze 25 kérdőív érkezett vissza, ezért a személyes adatfelvétel módszerével egészítettem ki a hiányzó kérdőíveket. Személyes adatfelvétel folyosón, órákon történt, ennek eredményeképpen további 89 kitöltött kérdőív gyűlt össze. Kitöltésre Gazdaság és Társadalomtudományi karon került sor, melyet alapszakos hallgatók töltöttek ki. Kérdéseimet négy fő téma köré építettem fel, így négy fő részre osztható: vizsgára való felkészülés, vizsgatípusok, vizsgázás, visszajelzés. A kérdőívemben egyszeres választásos, többszörös választásos és értékelő skálás kérdéseket tettem fel. A kérdőívem információs mezőjében általános udvariassági ismertetőt helyeztem el, valamint a kitöltő személyével kapcsolatos általános tudnivalókra kérdeztem rá.

4.2.Statistikai vizsgálat körülményei, helye, módja, ideje

Statistikai kutatásom célja elsősorban annak feltárása, hogy a hallgatók szóbeli vagy írásbeli vizsgák során teljesítenek-e jobban, valamint a hallgatók létszám növekedése az írásbeli vizsgatípusok növekedését és a tanulmányi átlag romlását eredményezte.

A kérdőívemet a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar emberi erőforrások, gazdaság-és menedzsment, kereskedelem és marketing, pénzügy-és számvitel, turizmus- és vendéglátás, andragógia szak hallgatói töltötték ki ezért fontos volt, hogy a Neptunos adatok

mintavétele is e szakok hallgatóinak adataiból történjen. A vizsgálatomhoz szükséges adatok: 2007 első félév, 2010 első félév, 2013 első félév tanulmányi átlaga, eredményei szakonként, tárgytípusonként és vizsgatípusonként. Kutatásomat a kari szabályzatoknak megfelelően titoktartási nyilatkozat védi, így biztosítja az anonimitást a mintavételben részt vett hallgatók számára. A Neptunos szűréshez szükségem volt Dr. Káposzta József és Dr. Ugrósy György engedélyére. Statisztikai kutatásomhoz a mintavétel 2014. április és 2014. szeptember között történt. Szűrésemet Zsohár Roland, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar rendszergazdája végezte el számomra a Neptun egységes tanulmányi rendszerében. Az adatokat Excel táblázatban összefoglalva kaptam meg, majd a további szűréseket is ebben végeztem el.

Statisztikai vizsgálatomnál szintén fontos volt, hogy széles spektrumú és könnyen kezelhető mennyiségű legyen, valamint biztosítsa a hallgatók számára az anonimitást. A könnyen kezelhetőség érdekében az adatokat először tisztáznom kellett, a rendelkezésre álló adatokból 6152 sort kaptam, amit aztán rendszereznem kellett Neptun kódok alapján, az anonimitás megőrzésének érdekében ezek a kódok nem kerülnek megjelenítésre a vizsgálat eredményeinek kifejtésénél. A vizsgált mintámban 1632 hallgató szerepel. A Neptun kódok beírását követően csoportosítanom kellett a hallgatókhoz tartozó adatokat, melyek a következők:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| ○ Tanulmányi átlag | ○ Szóbeli vizsgák száma |
| ○ Tantárgy száma | ○ Szóbeli vizsgák átlaga |
| ○ Adott félév átlaga | ○ Írásbeli vizsgák száma |
| ○ Gyakorlati jegy (db) | ○ Írásbeli vizsgák átlaga |
| ○ Gyakorlati jegy átlaga | ○ Szóbeli és írásbeli vizsgák száma |
| ○ Beszámoló jegy (db) | ○ Szóbeli és írásbeli vizsgák átlaga |
| ○ Beszámoló jegy átlaga | ○ Megajánlott jegyek száma |
| ○ Vizsgajegy (db) | ○ Megajánlott jegyek átlaga |
| ○ Vizsga jegy átlaga | |

Az hallgatók adatainak csoportosítása után további rendszerezésre volt szükség, hogy táblázatban illetve diagramban tudjam ismertetni a kapott eredményeket. Három fő táblázatot készítettem a 2007-es, 2010-es, illetve a 2013-as félév vizsgaidőszakainak megfelelően. Mind a három táblázatban a vizsgált szakok (Emberi erőforrás és menedzsment, Turizmus-és vendéglátás, Gazdálkodás és menedzsment, Kereskedelem és marketing, Pénzügy és számvitel) hallgatóit és eredményeiket gyűjtöttem össze, így könnyen átláthatóvá vált a

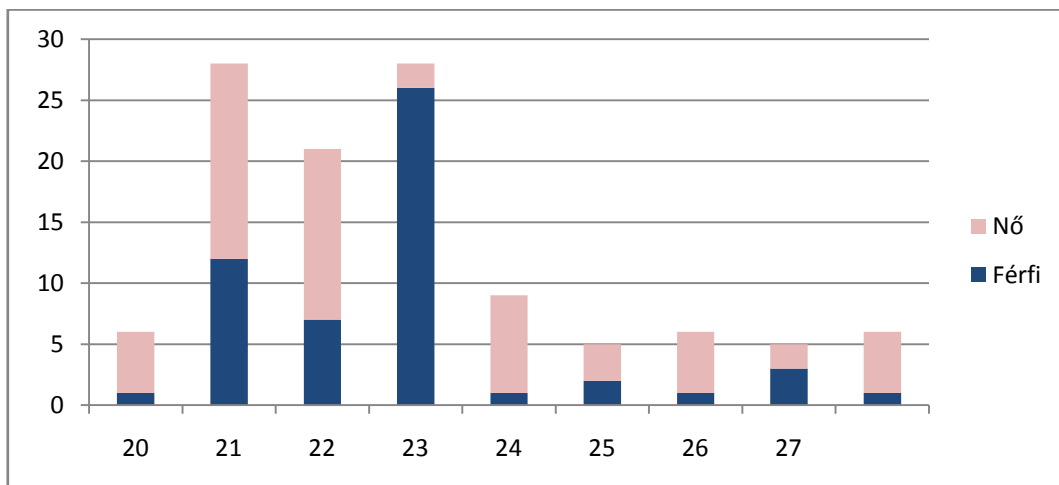
vizsgált minta. A mintákat éves összehasonlításban és a szakok változásainak szemszögéből vizsgáltam meg. Az éves összehasonlítás eredményeit Microsoft Excel segítségével diagram formájában jelenítem meg, a szakok változását pedig táblázatokban fogom ismertetni.

V. Vizsgálat eredményei

5.1. Kérdőíves vizsgálat eredménye

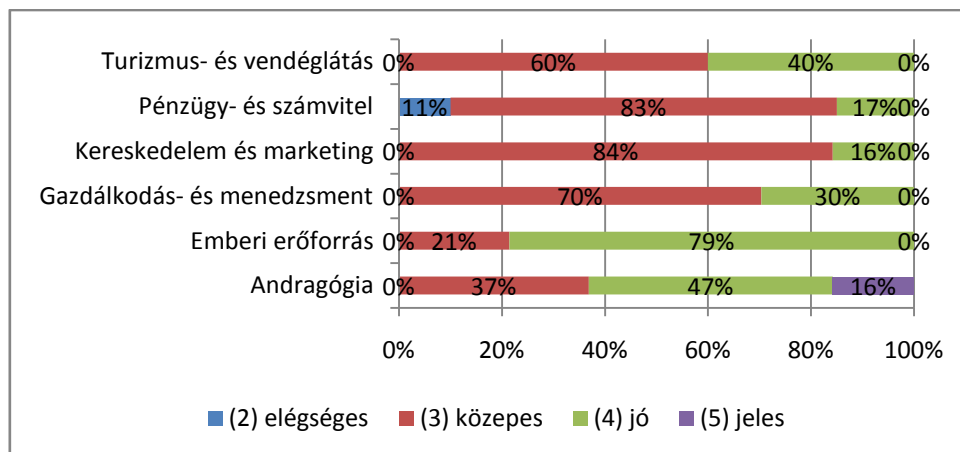
A minta összetétele

Kérdőíves vizsgálatom során 114 darabszámú kérdőívet elemeztem és az alábbi eredményekre jutottam. A vizsgálati mintában 30 férfi és 84 nő (3. táblázat) szerepel. A kitöltők nembeli megoszlása egyértelműen jelzi, hogy bizonyos életkorban erősen elkülönül a férfiak és a nők aránya. A kitöltők életkora széles spektrumon helyezkedik el, ez is megerősíti a Bologna rendszert célkitűzéseit, miszerint az élethosszig tartó tanulásnak létjogosultsága van. Kérdőívem kitöltői alapszakos hallgatók voltak, mégis jól látható, hogy a 25 év feletti (17fő) korosztály is jelen van a felsőoktatás ezen szakaszában. A nők száma kiemelkedően magas a 21 és a 22 évesek körében (49fő). A megkérdezettek – 23 éves korosztály- között egyértelműen a férfiak vannak többségben (26 fő). A kérdőívem kitöltői a személyes megkeresést követően azonnal kitöltötték a feladatokat, s igen készségesek voltak, főként a nők.



3. táblázat: a kitöltők nem és életkor szerinti megoszlása (N=114)

Kérdőívemet a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar emberi erőforrások, gazdaság-és menedzsment, kereskedelem és marketing, pénzügy-és számvitel, turizmus- és vendéglátás, andragógia szak hallgatói töltötték ki. A melyik szakra jársz kérdés és tanulmányi átlagra vonatkozó válaszok a következő képen alakultak (4. táblázat).

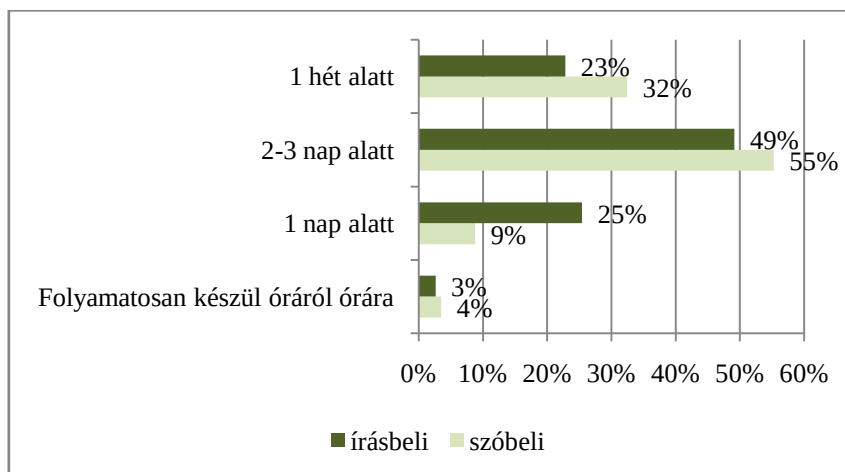


4. táblázat: A megkérdezettek Tanulmányi átlaga saját bevallás szerint az egyes szakokon N=114

Az eredményekből egyértelműen kiderül, hogy hármas átlaggal rendelkeznek a legtöbben, mely összesen 69 főt számlál. Saját bevallás szerint kitűnő eredménnyel mindössze három fő rendelkezik, ketten pedig kettes átlagot érték el.

Vizsgára való felkészülés:

Harmadik ábrám azt mutatja be, hogy a megkérdezettek mennyi felkészülési időt szánnak a szóbeli illetve írásbeli vizsgáikra. A hallgatóknak lehetőségük volt több opciót bejelölni, melyek a következők: 1 hét, 2-3 nap, 1 nap, folyamatos felkészülés óráról órára.

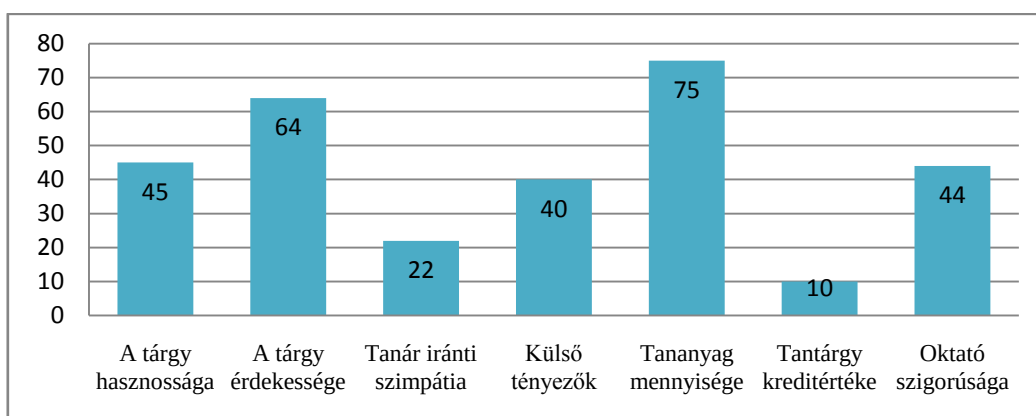


5. táblázat: szóbeli és írásbeli vizsgára szánt felkészülési idő N=228

Amint az 5. sz. táblázaton is jól látható jelentős különbségek nincsenek a különböző vizsgatípusokra való felkészülés idejében. Szóbeli vizsgára 63 fő 2-3 napot, míg 37 fő egy egész hetet szán a felkészülésre. Tíz fő a kurzusuk teljesítése érdekében egy napot szán a tananyag elsajátítására. Négy hallgató gondolja úgy, hogy a biztos tudás érdekében óráról

órára felkészülnek. Írásbeli vizsgára a megkérdezettek közül ötvenhatan 2-3 nap alatt készülnek fel. A szóbelivel ellentétben itt kevesebb időt szánnak a felkészülésre, egy hetet huszonhat hallgató, óráról órára való felkészülést három fő jelölt be. Huszonkilenc fő megpróbálkozik egy nap alatt felkészülni az írásban történő számonkérésre.

Fontosnak tartottam megkérdezni, hogy a vizsgára való felkészülésüket milyen tényezők befolyásolják (6. táblázat), hiszen ezen eredmények tükrében változhat a felkészülésre szánt idő is. Minden hallgató más és más rendezőelv szerint állít fel egy fontossági sorrendet, hogy mely tantárgyakra szeretne többet készülni. Vizsgálatomban ezért arra is kerestem a választ, hogy vajon melyek azok a befolyásoló tényezők, amik alapján a tanuló beosztja idejét. A folyamatos felkészülés hiányának okai vannak, ezen okok csökkentésével nőhet a tanulási idő és javulhat a tanulmányi átlag.

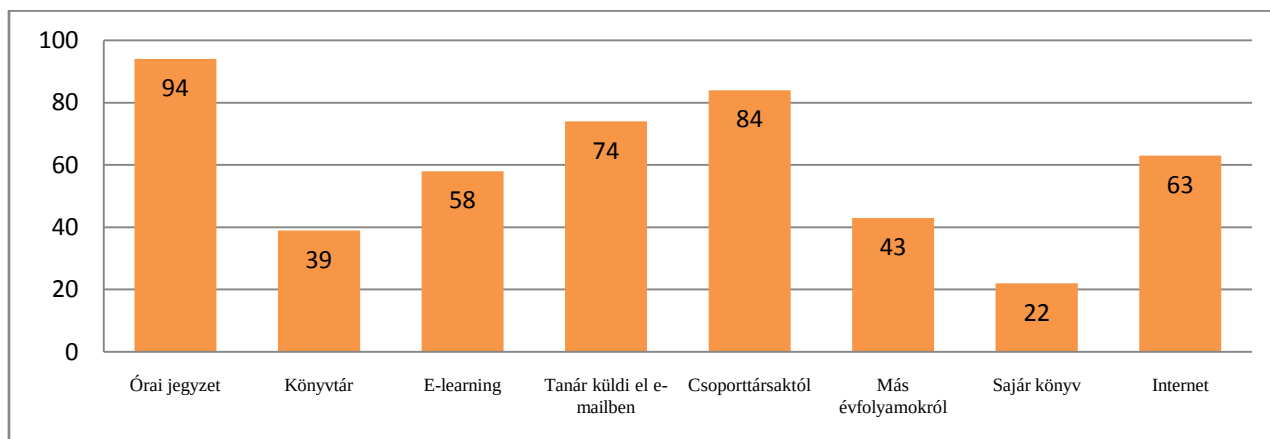


6. táblázat: vizsgára való felkészülést befolyásoló tényezők N=300

Az ábrából is jól látható, hogy a hallgatók többsége a tananyag mennyiségétől (20%) és annak nehézségétől (21%) teszi függővé, hogy mennyit készül a vizsgára. Szakirodalmi áttekintésből kiderül, hogy a Bologna rendszer hatására a képzési idő lecsökkent, ellenben a tananyag mennyisége nemhogy stagnált, nőtt. Ezáltal a tanároknak nagyobb tananyagmennyiséget kell leadniuk rövidebb idő alatt. Érdekes tény, hogy a tanár iránti szimpátia (6%) és a tantárgy kreditértéke (3%) nem nevezhető befolyásoló tényezőnek.

Fontosnak tartottam megkérdezni a tananyag beszerzésének módját (7. táblázat), hiszen a forrás minősége hatással van a felkészülésre, teljesítményre és annak értékelésére. Hallgatói tapasztalatom szerint a jelenléti ív hiányában az órai látogatás is elmarad. Ebből kifolyólag felvetődött bennem a kérdés, hogy a hallgatók honnan szerzik be az órai anyagot, ahhoz, hogy

sikeres vizsgát tegyenek. Sok oktató saját jegyzettel rendelkezik, vagy éppenséggel csak az órai jegyzetet kéri számon, ezért az órák látogatása erősen indokolt, ha a tanuló szeretne rendelkezni a vizsgához szükséges tananyagmennyiséggel. A tanárok elkezdték igénybe venni az e-learning adta lehetőséget, így a jegyzetek egy része internet segítségével néhány kattintással elérhetőek, a felhasználók száma azonban lassan emelkedik. Az órai jegyzetek, kiegészítő tananyagok web alapon is elérhetőek.



7. táblázat: tananyag beszerzésének helye N=477

Az e-learninget a megkérdezettek 12%-a veszi igénybe a felkészüléshez. Órai jegyzetből készülnek a legtöbben (20%), ám hiányzás esetén csoporttársak jegyzeteiből (18%) pótolják lemaradásukat. Ha az elosztásokat megfigyeljük, észrevevesszük, hogy a könyvtárat csupán 8%, saját könyvet a megkérdezettek 5%-ka használja. Természetesen legnagyobb arányban saját órai jegyzetükre támaszkodnak a hallgatók.

Vizsgatípus:

Második fő témaköröm a vizsgatípusokra vonatkozó kérdéseimmel foglalkozik (8. táblázat). E témám első kérdését arra vonatkozóan tettem fel, hogy a megkérdezetteknek milyen vizsgáik lesznek az adott félévben. Szakirodalmi áttekintésem alkalmával sok helyen olvashattam, hogy az e-learninges vizsgák száma jelentősen megnövekedett, szerettem volna megtudni, hogy egyetemünkön a webes alapú vizsgák aránya hogyan alakul.



8. táblázat: vizsgatípusok ebben a félévben N=546

Hatodik ábrából kiderül, hogy mindössze a hallgatók 8%-ka vizsgázik e-learning segítségével. Ennek több oka is lehet, egyrészt az oktatók többsége még nem készült fel a webes alapú vizsgák alkalmazására, másrészt a megkérdezettek hat szak hallgatói közül kerültek ki, így lehetséges, hogy túl széles spektrumú volt a mintavétel, illetőleg nem a Gazdaság-és Társadalomtudományi karra jellemző ez a módszer. Eloszlást nézve, igen alacsony számot láthatunk a csoportos szóbeli vizsga (14%) esetében, beadandóval a kitöltők 80%-a, írásbeli vizsgával a hallgatók 84% százaléka rendelkezett az vizsgát idején.

Következő kérdésem célja felmérni, hogy a megkérdezett alapszakos hallgatók mely vizsgatípust tartják a leghatékonyabbnak (9. táblázat), a kérdéseknél lehetőségük volt válaszukat indokolni.



9. táblázat: hatékony vizsga N=238

A vélemények tekintetében elmondható, hogy leginkább a kifejtős írásbeli számonkérés hatékonyságára esküsznek (35%). Az indoklások alátámasztják az írásbeli vizsgák erősségét, hiszen több hallgató is írta, hogy ebben a formában nincs lehetőség tippelni, ezért a tényleges tudást méri fel, a kurzus teljesítéséhez biztos tudásra van szükség. Jelentős még az egyéni szóbeli vizsga –megadott tételsor alapján– a válaszadók közel 30 százaléka tartja hatékonynak. Az írásbeli tesztek (22%) hatékonysága objektivitásában rejlik, mégsem tartják a hallgatók túlzottan hatékony számonkérési módnak. Egyéni szóbeli vizsgát (24,5%) a valós tudás felszínre kerülése és az azonnali visszajelzés miatt értékelik sokra és nem utolsó sorban azért, mert az oktató itt igazodni tud a hallgató egyéni adottságához. Az évközi zárthelyik hatékonysága vitathatatlan, mint az a hetedik ábrából ki is derül. Vélemények szerint folyamatos felkészülésre ösztönöz, ezért nem pár napos tudást eredményez, így a félév során tanultakat a vizsgákon fel lehet használni és csak ismételésre van szükség. Az oktatóknak a hallgatók vizsgáztatására szánt idő többszörösére nőtt. A vizsgák webes közzététele által időt spórolhatnak meg, ez azonban számokban nem mutatható ki, a megkérdezetteknek 14%-a vizsgázik e-learningen keresztül, sőt volt olyan válaszadó, aki nem is hallott még róla. Ábrából jól kivehető, hogy mindössze 21% az igényesen megírt beadandót véli hatékonynak, sokat kell utánajárnia, kötelező megírni és nem utolsó sorban a beadandók megírása kell információgyűjtéssel és tanulással jár. A hallgatók indoklása alapján viszonylag hatékony feladat a projekt elkészítése (14%), ugyanis ennek megírása, majd bemutatása a csoport előtt hatékonynak és egyszerűnek tekinthető.

Következő kérdéssel a hallgatók által kedveltnek tartott vizsgatípusra (10. táblázat) fektetem a hangsúlyt. A kitöltőket arra kértem, hogy e kérdés esetében is indokolják válaszukat. Az indoklásokat olvasva három szempont figyelhető meg. Első szempont szerint fontos a folyamatos felkészülés, folyamatos bizonyítás és eredményes tudásukról való visszacsatolás. Második szempont szerint fontos az összetartás, mivel csoporttársakkal szívesebben dolgoznak együtt, így több gondolatot hallgatnak meg, erősödik a csoportszellem és a közös munka eredménye vitathatatlan. Utolsó szempont volt az otthoni munka, így nem kell bemenniük az egyetemre vizsgázni, ezzel jelentősen csökken a stressz és a félelem a szubjektív értékeléstől. A diákok többsége az írásbeli tesztek (37,7%) preferálja, kihangsúlyozták, hogy ennek kitöltéséhez elegendő az órai munka és így emlékezetükre hagyatkoznak. Az írásbeli tesztek mellett kedvelt vizsgatípus az otthon elkészített beadandó (30%). Ebben a formában lehetőségük van otthon békességben dolgozni. Megszabott időkorlát, nyomás és stressz nélkül sok forrás felhasználásával. Mint az arányokból

leolvasható, a szóbeli vizsgát meglehetősen kevesen kedvelik (13%). Szóbeli vizsgák kedveltsége bizonyosságában rejlik, hisz a megadott tételsor megnyugtató, határozottan lehet tudni, hogy a tanár mit kér számon, így nem kell attól tartaniuk, hogy olyan kérdést kapnak, amire nem tudnak válaszolni.



10. táblázat: lekedveltebb vizsgatípusok N=217

A következőkben arról kérdeztem meg a hallgatókat, hogy mely vizsgatípusok azok, amelyeket legkevésbé kedvelnek. (11.táblázat) A kitöltőket, ahogyan az előző kérdések tekintetében, arra kértem, hogy válaszukat indokolják.



11. táblázat: kevésbé kedvelt vizsgatípus N=202

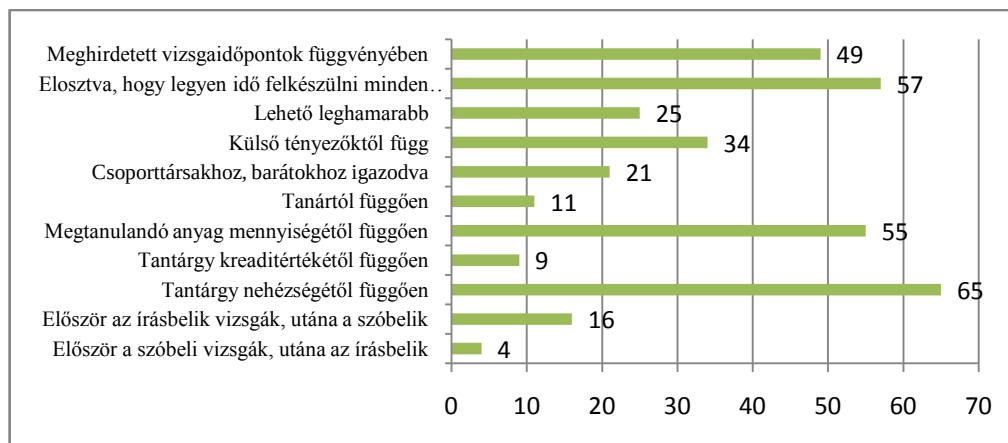
A diagramból egyértelműen kiderül (11. táblázat), hogy a diákok nem szeretnek szóban vizsgázni megadott tételsor nélkül (36%), tudván, hogy részletes felkészülést és sok időt igényel, ezért sosem érzik magukat elég felkészültnek. Továbbá láthatjuk azt is, hogy a diákok nem szeretnek szóbeli vizsgázni megadott tételsor alapján sem (19%). A vélemények azt mutatják, nehézséget jelent, ha az egyén az adott tételről (amit kihúzott) kevesebbet tud, így pusztán a szerencsén múlik a jegye. Negatívumként említették meg, hogy felelet közben

nincs lehetőség továbbugrani egy kérdést, hogy még elgondolkodjanak rajta. A kifejtős írásbeli vizsgák sem tartoznak a legkedveltebb számonkérési formák közé (25%). A hallgatók megfogalmazták félelmüket, miszerint nem biztos, hogy minden eszközbe jut, ezért esetlegesen kimaradhatnak olyan frázisok, amelyeken egy adott esetben a jegy rontásával jár. Érdeemes megemlítenem a csoportos szóbeli számonkérési formát, mert a megkérdezettek magas arányban (27%) nem kívánnak ezzel a vizsgatípussal találkozni. Vélemények szerint a diákok nem kezelik bizalmasan a tanár által elmondott visszajelzést, ezzel később kellemetlen helyzetbe hozva a másikat. A 114 válaszadó közül azonban a legtöbben e vizsga népszerűtlenségét azzal indokolták, hogy nem az egyéni tudás tűnik ki, hanem az, hogy ki a legnagyobb hangú. Sokszor ebben a formában is a szerencsén múlik, hogy ki milyen kérdést kap, ami könnyen a jegy rontásához vezethet. A legkevesebb ellenérzést az e-learning webes alapú vizsgája váltotta ki, a megkérdezettek csupán 6%-a nem kedveli az önkontrolálás miatt. Kiselőadás tartásában (16,6%) az tartják kifogásolhatónak, hogy az oktatón kívül mást nem érdekel az előadása. Sok felkészülést és utánajárást igényel. Gyakran a hallgatók értékelik egymás előadását, ami nem az előadás mélységén, hanem szimpátián és unszimpátián múlik. Az otthon elkészített beadandó (18%) nem eredményezi a tanulmányi átlag romlását, az olvasottak alapján könnyű teljesíteni a kritériumokat, azonban többen egyszerűen időpocsékolásnak vélik ezt a formát.

Vizsgázás:

Harmadik fő témám, mely köré a kérdéseim egy részét csoportosítottam a vizsgázás.

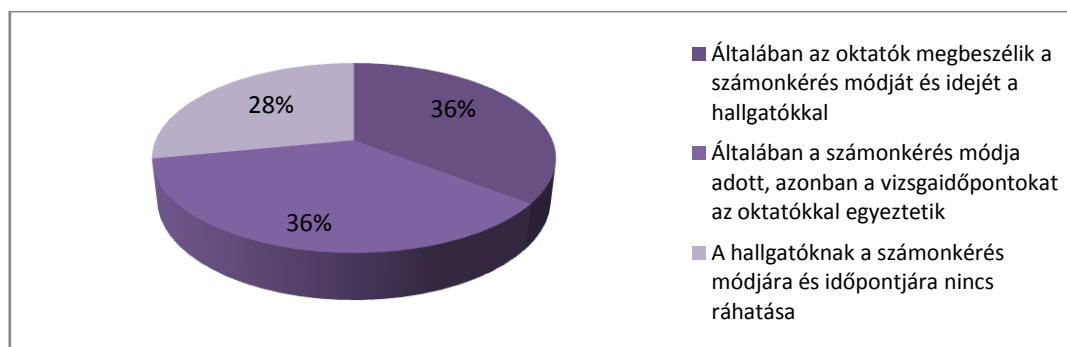
Első kérdésemmel ebben a témában a vizsgák felvételének rendezőelvére kérdeztem rá (12. táblázat), hisz a hallgatók igénye egyénenként más és más. Vizsgálatomhoz fontos volt megtudnom, hogy milyen elv befolyásolja a vizsgafelvételeket, ezáltal tágabb képet kaphatunk a hallgatók vizsgázási szokásairól. A vizsgázási szokások kedvezőtlenül is hathatnak a teljesítmény minőségére.



12. táblázat: vizsgafelvétel rendezőelve N=346

Látható, hogy a legfontosabb szempont a tantárgy nehézségének figyelembe vétele (57%). A hallgatók a megtanulandó anyag mennyiségét (48%) együtt kezelik az idővel (50%), hogy a nagy mennyiséget el tudják osztani, ezáltal egy reális megterhelésnek kitéve magukat. A megtanulandó anyag felosztása nehéz, ha a vizsgaidőpontok ütköznek, vagy közel vannak egymáshoz. A vizsgaidőpontok elhelyezkedése a hallgatók 43%-nak fontos szempont. Mint ahogyan azt a vizsgált mintám is mutatja, egyre több felnőtt vesz részt a felsőoktatásban, ezért gyakran munka, család mellett tanulnak, ez megnehezíti számukra a vizsgaidőszakot (30%). Főleg szóbeli vizsgánál megnyugtató a csoporttársak, barátok jelenléte, ezért gyakran ez is befolyásoló tényező a hallgatóság 18%-ára nézve. Cél, hogy legyen idő felkészülni minden vizsgára. A vizsga időpontja és a számonkérés módja is befolyásolhatja a teljesítményt.

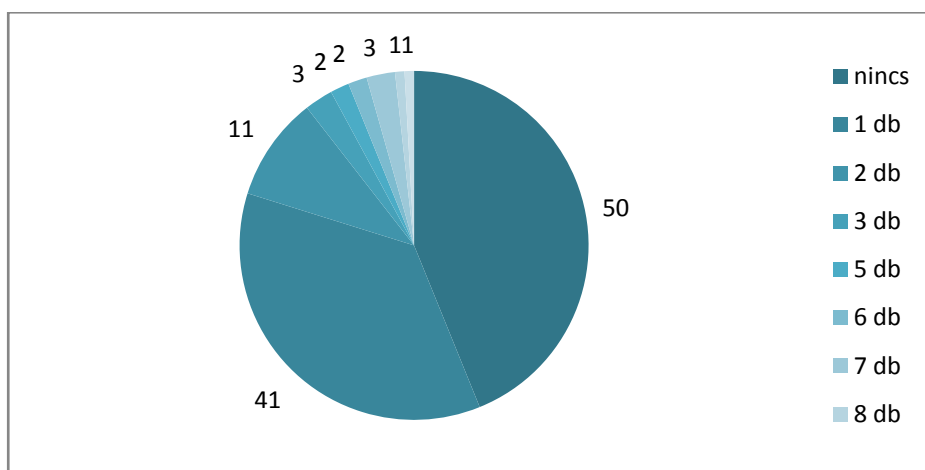
Kérdőívemen a következő kérdés a vizsga időpontok egyeztetéséről szól (13. táblázat), melyben arra voltam kíváncsi, hogy a hallgatóknak van-e lehetőségük arra, hogy megbeszéljék oktatójukkal a számonkérés időpontját. Úgy gondolom fontos mozzanata ez a vizsgafelvételnek, ez alapján dől el, hogy egy-egy tantárgyra mennyi felkészülési idő szánható.



13. táblázat: vizsga időpont és módszer egyeztetése N=121

34 fő gondolta úgy, hogy a számonkérés időpontjára és módjára nincs ráhatása, tehát kizárólag fix időpontok közül veheti fel vizsgáit a Neptun rendszeren keresztül. 44 fő számára általában a számonkérés módja adott, azonban a vizsgaidőpontokat az oktatókkal egyeztetik. Az oktatókkal a számonkérés módját és idejét 43 főnek van lehetősége megbeszélni.

Következő kérdésemet a webes alapú vizsgák számával kapcsolatban tettem fel, célom volt megtudni, hogy a megkérdezetteknek hány e-learninges vizsgája lesz az adott félévben (14. táblázat). Diagramomra tekintve elmondható, hogy az oktatók nagyobb túlsúlyban nem élnek a webes alapú vizsgáztatással. A hallgatók tömegesedésével a vizsgák száma is sokszorosára nőtt, ezért az oktatók dolgát jelentősen megkönnyítené az e-learninges vizsgák számának növekedése és használata. A válaszadók közül több olyan is akadt, aki még csak nem is hallott az e-learningről. A vizsgált mintából egyértelműen kiderül, hogy a megkérdezett hallgatók közel felének nincs ilyen típusú vizsgája.



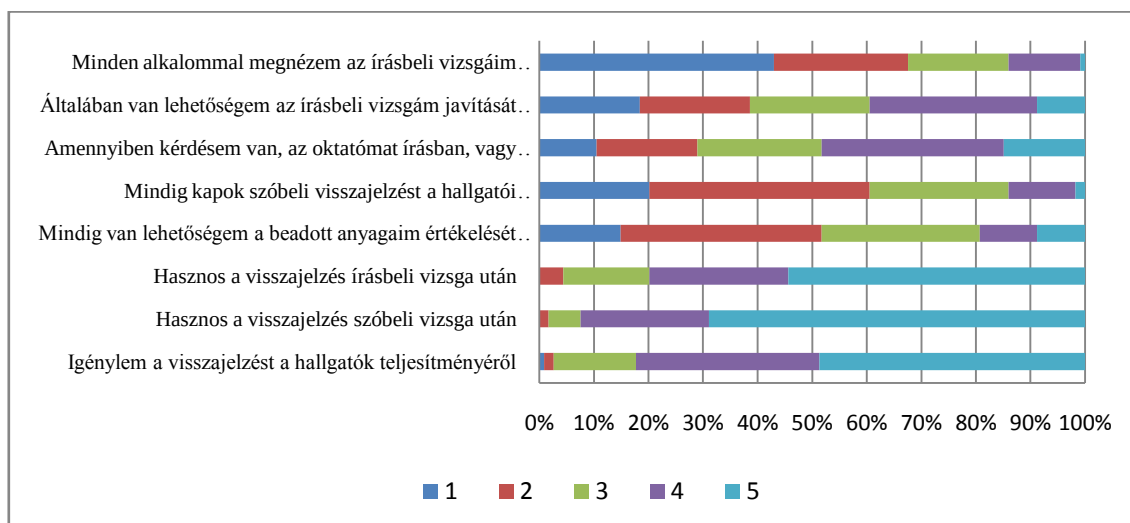
14. táblázat: e-learning-es vizsgák száma N=114

Visszajelzés:

Negyedik és egyben utolsó témám a kérdőíves vizsgálatomban az oktató visszajelzésekkel volt kapcsolatos.

Kérdőívem visszacsatolásra vonatkozó kérdésem célja a hallgatói igény felmérése (13.ábra). Ötfokozatú értékelő skála segítségével próbálom feltárni a kitöltő véleményét a teljesítmény visszajelzéséről nyolc állításom segítségével. A kérdés további kutatás alapját is szolgálhatná, hiszen hallgató visszajelzést kap a vizsgájának eredményéről, így a

későbbiekben változtatni tud a vizsgára való felkészülésének módján. A következőkben 1. sz. ábrám segítségével ismertetem a kapott válaszokat.



1. ábra: Hallgatók véleménye az oktatói visszacsatolásról

Első állításom: „*Igénylem a visszajelzést a hallgatói teljesítményemről.*” A megkérdezettek igényt tartanak az objektív visszacsatolásra. Ebből lehet következtetni, hogy a tananyagot milyen mélységig sikerült elsajátítani, szükség van-e korrigálásra. A tanári visszacsatolásnak számos hasznos funkciója van, ezek közül a legfontosabb, hogy a hallgató képet kaphat tudásáról. A teljesítményértékeléssel 48% ért teljesen egyet, 1%, aki egyáltalán nem igényli azt, hogy visszajelzést kapjon. 15% teljesen közömbös az állítással kapcsolatban.

Második állításom: „*Hasznos a visszajelzés szóbeli vizsga után.*” A kérdőívet kitöltők a szóbeli vizsgát az azonnali visszacsatolás miatt kedvelik és tartják hasznosnak. Ez a százalékokban is megnyilvánul, 72% abszolút hasznosnak véli a szóbeli vizsga utáni visszacsatolást.

Harmadik állításom: „*Hasznos a visszajelzés az írásbeli vizsga után.*” Az írásbeli vizsga utáni visszacsatolást a megkérdezettek 54%-a tartja hasznosnak.

Negyedik állításom: „*Mindig van lehetőségem a beadott anyagaim értékelését az oktatóimmal megbeszélni.*” 37% úgy gondolja, hogy a beadott anyagaik értékelését nincs lehetősége megbeszélni oktatójával. A beadott anyagot az írásbeli vizsgával ellentétben visszakapják ugyan, viszont nem értik az értékelést.

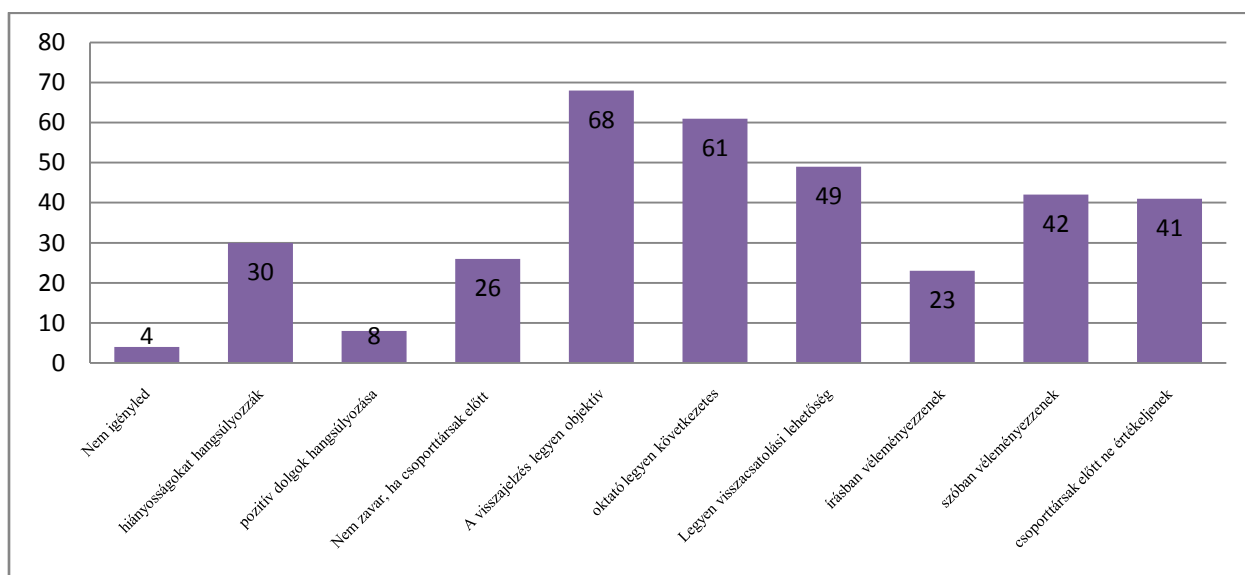
Ötödik állításom: „*Mindig kapok szóbeli visszajelzést a hallgatói teljesítményemről.*” Ahogyan az oktatók elvárják a folyamatos felkészülést, úgy a diákok is a folyamatos visszajelzést. 40% nem kap szóbeli visszajelzést, amit hiányolnak. Mindösszesen 2% részesül rendszeres visszajelzésben teljesítményéről.

Hatodik állításom: „Amennyiben kérdésem van, az oktatómat írásban, vagy fogadóóráján megkeresem.” Érdekes adat, hogy hallgatók a kérdéseikkel csak 15% fordul az oktatóhoz. 11% egyáltalán nem, 18% nagyon ritkán teszi fel kérdéseit. Véleményem szerint az oktató felkeresésével sok kérdést meg lehetne beszélni

Hetedik állításom: „Általában van lehetőségem az írásbeli vizsgáim javítását megnézni.” Ehhez az állításomhoz megjegyzéseket írtak azzal kapcsolatban, hogy nincs lehetőségük megnézni a javításokat. Noha nem azért, mert nem szeretnék, hanem mert nem adnak rá lehetőséget. Elmondásuk szerint a beadandókat mindig visszakapják, megnézhetik, de az írásban történő vizsgáikat szinte soha nem látják viszont, csak annak eredményét, így nem tudják mit rontottak el. Összesen 18% teljes mértékben nem ért egyet állításommal, míg 9%-nak általában van lehetősége az írásbeli vizsgáinak javítását megnézni.

Nyolcadik állításom: „Minden alkalommal megnézem az írásbeli vizsgáim javítását (hibáit).” Ez volt az egyetlen kérdés, ahol a legnagyobb számban volt a nem egyetértők száma. 43% gondolta úgy, hogy nem nézi meg az írásbeli vizsgáinak a javítását. Egy százalék viszont minden alkalommal megtudja és meg is nézi a javítást.

Kérdőívem utolsó kérdése azzal foglalkozott, hogy a hallgatók milyen jellegű visszajelzést várnak el oktatójuktól a számonkérést követően (2. ábra). A kitöltőknek lehetőségük volt indokolni véleményüket, kiindulópontként azonban kitöltőimet arra kértem, hogy válasszanak a felsorolt tíz állítás közül. Sok negatívumról olvastam ezzel kapcsolatban, ezért fontosnak tartom feltárni a hallgatói igényeket, így később az oktatóknak lehetősége nyílik változtatni aktuális értékelési stílusukon. A válaszokat olvasva egyértelműen kijelenthetem, hogy egyénenként más és más elvárásokkal állunk szemben.



2.ábra: a megkérdezett hallgatók igénye a visszajelzést illetően N=352

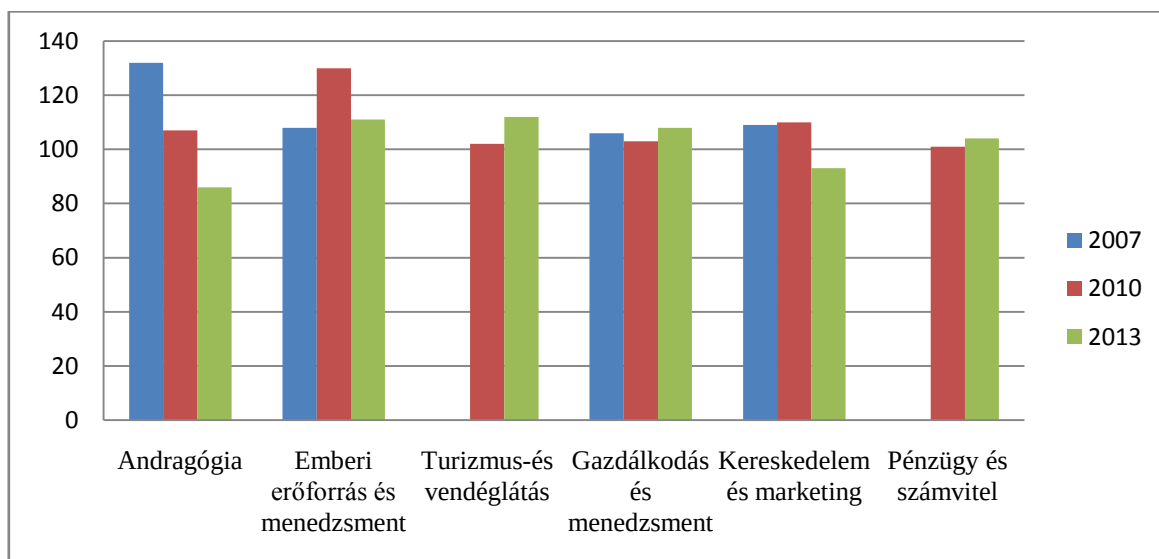
A 2. sz. ábra adatai alapján láthatjuk, hogy mindössze a válaszadók 3,5% nem igényli, hogy teljesítményét értékeljék, illetve ha értékelnék is, ez nem lenne befolyással a későbbi teljesítményére. Az objektív visszajelzés iránti igény 60%-ban jellemző a hallgatókra, míg a következetességet 53,5% vár el oktatójuktól. 36%-ot zavar, ha csoporttársak előtt véleményezik őket, ezért nem szeretnék ilyen módon visszacsatolást kapni aktuális tudásukról. 23%-ra jellemző, hogy egyáltalán nem zavarja, ha mások előtt véleményezik felkészültségükről. Érdekes azonban, hogy a hallgatók többsége szeretné, ha oktatójuk inkább a hiányosságaikra fókuszálna, tehát a hiányosságaikat hangsúlyozzák (26,3%) és csupán 7% szeretne pozitív véleményeket hallani feleletével kapcsolatban. Akadnak olyanok, akik a véleményezést inkább szóban szeretnék hallani (36,8%), mint írásban (20%). Egy jó visszacsatolás a tanuló teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokra vonatkozó értékelési szempontokhoz kötődik, átláthatóvá teszi ezzel a tanulási folyamatot, és a tanulás megtanulásához szükséges készségeket a tanuló számára, tehát legyen visszacsatolási lehetőség (43%)

5.2. Statisztikai vizsgálat eredményei

A második vizsgálati módszerem során nagyobb figyelmet szántam a hallgatói adatoknak. A széles spektrumú eredmények és a könnyen kezelhetőség érdekében rendszereztem az adatokat. Fontosnak tartottam, hogy a hallgatók adatait nagy odafigyeléssel rendszerezsem és hozzájuk rendeljem a szükséges adatokat. Vizsgált mintám 1632 elemszámú, azonban a titoktartási nyilatkozatra való tekintettel a GTK hallgatóinak nevét nem említem. Az kapott eredményeket kutatásom első felében éves összehasonlításban ismeretem, míg a második felében a szakonkénti változás eredményei kerülnek bemutatásra. Az adatgyűjtés főbb szempontjai: hallgatói létszám, tanulmányi átlag, tantárgytípusok aránya, tantárgytípusok átlaga, vizsgatípusok átlaga, vizsgatípusok aránya. Az adatokat Excel táblázatkezelő program segítségével mutatom meg.

Évenkénti Összehasonlítás:

Statisztikai kutatásom első diagramjában (3.ábra) a vizsgált hallgatók létszámadatait rendszereztem éves és a vizsgálatban részt vett szakok lebontásának segítségével (1632 fő). Mint azt a szakirodalmi áttekintésben ismertettem, a hallgatói és oktatói létszámadatok jelentős változáson mentek keresztül az 1993as törvénymódosítás következtében, illetve a mostani 2011-es felsőoktatási törvény is befolyásoló hatással bírt, ezért érdemes megnézni, hogy a vizsgált években hogyan módosult a hallgatói összetétel.

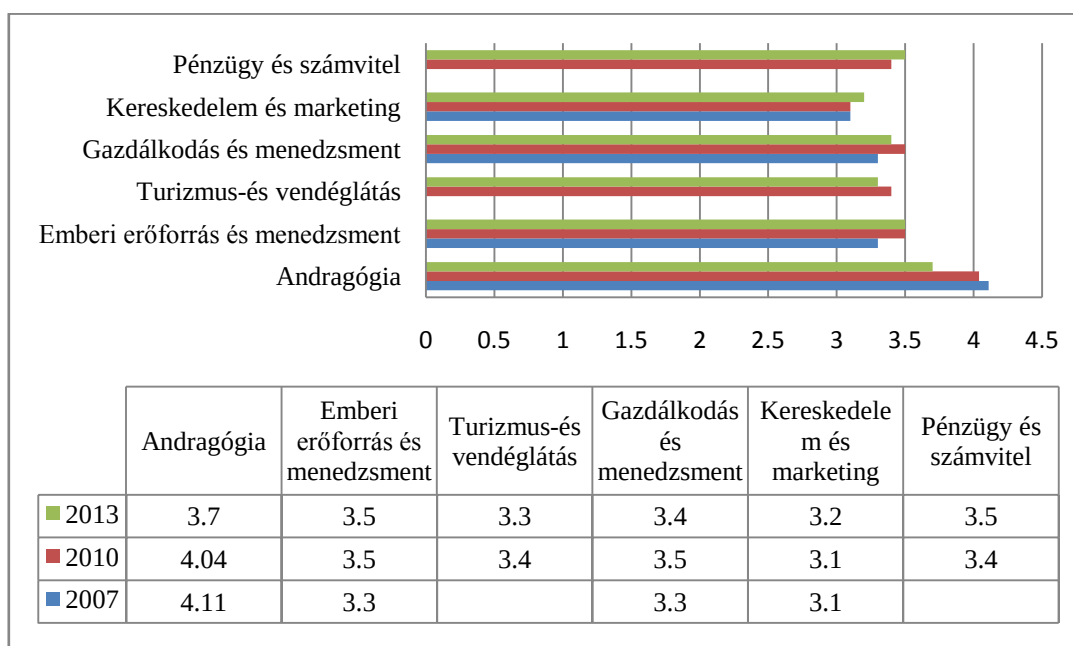


3. ábra: a hallgatói létszám alakulása a vizsgált szakokon

Turizmus- és vendéglátás, illetve Pénzügy és számvitel szakon 2007-ben még nem indult képzés, így e szakra vonatkozó adatokat csak a 2010-es és 2013-as vonatkozóan állnak

rendelkezésemre. Turizmus- és vendéglátás szakon a diagramra tekintve elmondható, hogy a hallgatók száma 102-ről 112-re nőtt. Pénzügy- és számvitel szakon szintén növekedés tapasztalható, itt 101-ről 104-re növekedett a hallgatók részvétele. A vizsgált mintából a 2007-es évet tekintve legnagyobb számban andragógusok kerültek ki (132 fő), míg a 2010-ben (107fő) és a 2013-ban évben (86fő) csökkenés figyelhető meg, köszönhetően e szak átalakulásának. 2010-ben Emberi erőforrás és menedzsment szakon észlelhető tömegesedés (130fő), 2007-es (108 fő) és 2013-as évet (111) is figyelembe véve hullámzó tendenciát láthatunk. Gazdálkodás- és menedzsment szakon enyhe növekedése olvasható le az ábráról, 2013-as évekre 108 főre növekedett a hallgatói részvételi arány a 2007-es 106-főhöz képest. Kereskedelem és marketing szakon jól látható, hogy 2013-ra csökkent a hallgatók száma, míg 2007-ben 109fő vett részt az oktatásban, addig 2013-ra 93 főre apadt a hallgatók száma.

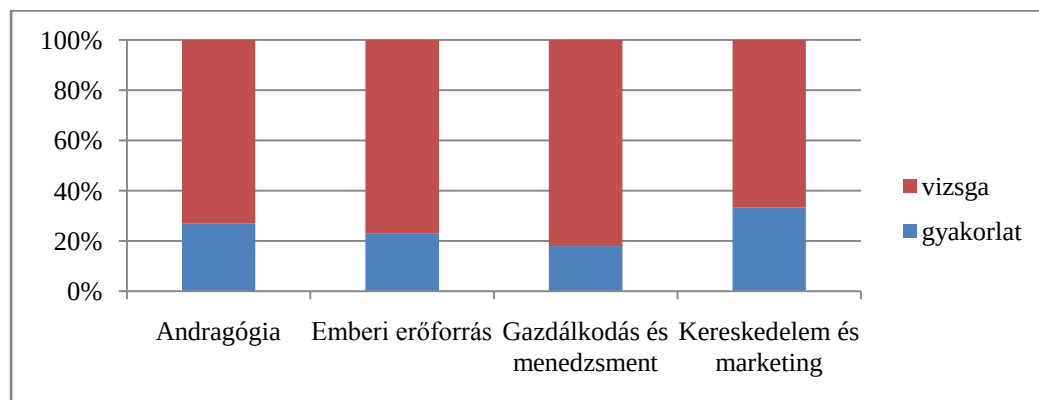
A hallgatók életében nagyon fontos szerepet játszik a Neptun rendszer, hiszen a hallgatók jóformán mindent ezen keresztül intéznek. Neptunon veszik fel a tantárgyaikat, amit ha elmulasztanak, utána az oktatóknak nincs lehetőségük beírni jegyeiket. A tandíj befizetése, a vizsgákra, sőt a záróvizsgára való jelentkezés is ezen keresztül történik. Az egyetem számára elérhetőek az adatok, így lehetőség van visszakeresni, hogy a hallgatók hogyan teljesítettek a 2007-es, 2010-es, illetve a 2013-as évben. A neptun rendszerből történő szűrésem segítségével a következő ábrában (4. ábra) szemléltetem, hogy a vizsgált szakok hallgatói milyen tanulmányi átlaggal rendelkeznek



4. ábra: tanulmányi átlag alakulása a vizsgált szakokon

Mint az a diagramból jól kivehető a tanulmányi átlagokra a közepes átlag körüli érték jellemző. Ha jobban megnézzük, akkor az átlagok enyhe romlását figyelhetjük meg 2013-ra Andragógia, Turizmus- és vendéglátás, valamint Gazdálkodás- és menedzsment szakon. Az eredmények tükrében elmondható, hogy az átlagok kereskedelem és marketing szakon, Pénzügy és számvitel szakon javultak.

5. ábrában a 2007-es félév tantárgytípusait vizsgálhatjuk Andragógia, Emberi erőforrások, Gazdálkodás és menedzsment valamint Kereskedelem és marketing szakon. A vizsgált mintából kiderül, hogy százalékos arányban milyen gyakran fordul elő az adott tantárgytípus, azaz: a beszámoló, a vizsga és a gyakorlat.

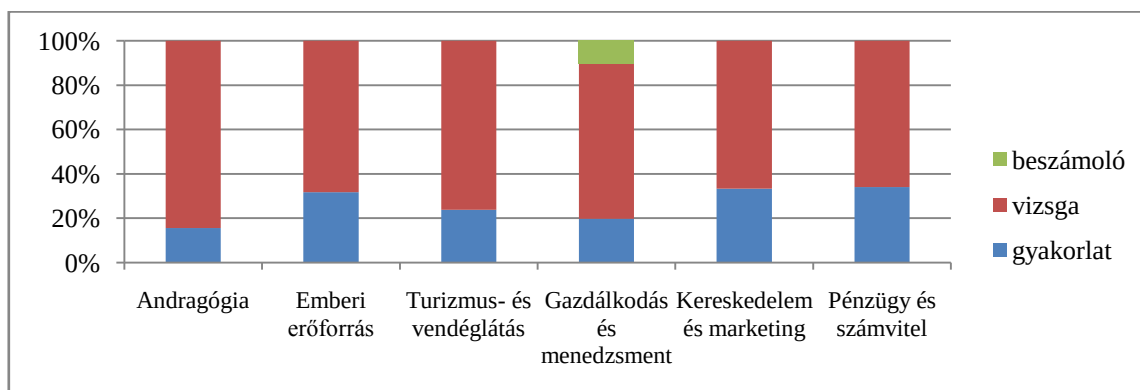


5. ábra: Tantárgytípusok arányának alakulása 2007-ben

A diagramból kiderül, hogy nagyobb arányban voltak a kollokviумok és kisebb arányban a gyakorlat. Továbbá az is látható, hogy beszámoló egyik szakon sem volt követelmény 2007-ben. Andragógia szakon 8,14-es gyakorisággal fordul elő vizsga, gyakorlatok nagyobb számban azonban Kereskedelem- és marketing szakon (3,1) látható. Alacsony számú gyakorlat tapasztalható Gazdálkodás és menedzsment hallgatói körében (1,6), vizsgákat Kereskedelem és marketing szakosok (6,2) körében alkalmaztak elenyészően.

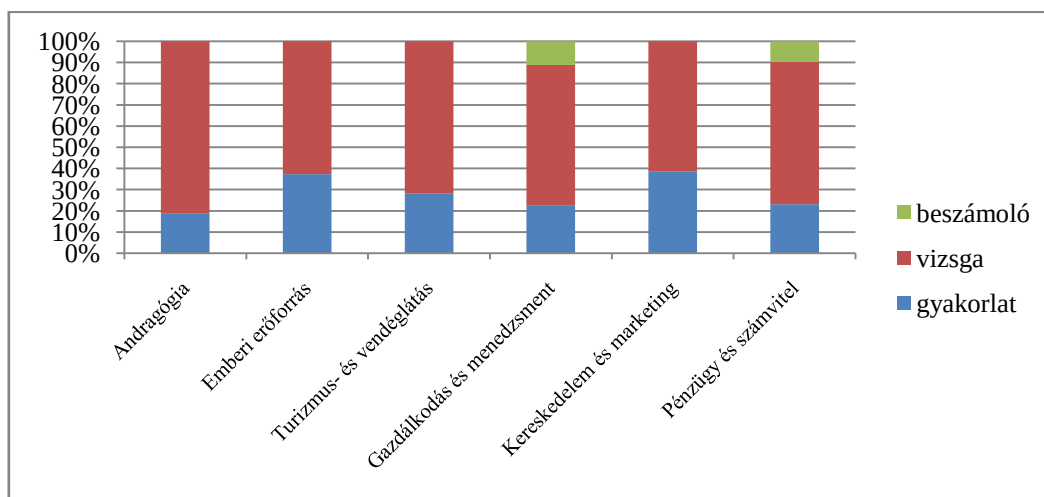
Áttérve a 2010-es adatokra, itt más eloszlás tapasztalható, melyet a 6. ábra segítségével mutatok be. A kollokviумok száma ebben a félévben is többségben vannak a többi tantárgytípussal szemben. Beszámoló Gazdálkodás- és menedzsment szakon volt követelmény, habár gyakorisága csekélynek nevezhető (1). Ábrából jól kivehető, hogy a gyakorlatok száma ebben a félévben andragógia szakon a legalacsonyabb (1,7), a vizsgákat viszont Pénzügy- és számvitel szakon alkalmazzák alacsony számban (6,4). Kereskedelem és

marketing szakon az oktatók többségében gyakorlatorientáltak (3,4), andragógia szakon továbbra is többségben van a vizsgák száma, méghozzá 9,2-es gyakorisággal.



6. ábra: Tantárgytípusok arányának alakulása 2010-ben

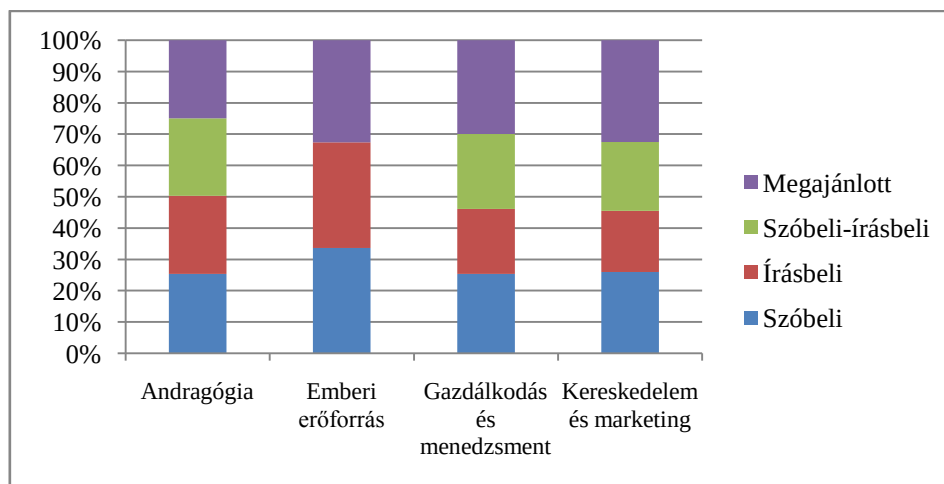
7. ábrán a 2013-as félév tantárgytípusait elemzem. A gyakorlatok száma növekedett, azonban a kollokvium száma továbbra is igen magas a hallgatók körében. 2013-as évben Pénzügy- és számvitel szakon 1,05-re növekedett a beszámoló gyakorisága, még ha nem is jelentősen. A kollokvium gyakorisága nem sokat változott az előző vizsgált félévekhez képest, andragógia szakon továbbra is vizsgát alkalmaznak nagyon előszeretettel (8,2), a gyakorlatok száma Kereskedelem- és marketing szakon (4,1) kiugróan magas a többi szakhoz viszonyítva. Andragógusok gyakorlatainak száma (1,9) elmarad a vizsgált szakok adataihoz viszonyítva. Emberi erőforrások szakon a vizsgák aránya alacsony.



7. ábra: Tantárgytípusok arányának alakulása 2013-ban

Következőekben a vizsgatípusok gyakoriságát szemléltetem diagramok segítségével 2007-es, 2010-es és 2013-as félévekre vonatkozóan. Szűrésem a következő vizsgatípusokra irányult: szóbeli, írásbeli, megajánlott valamint a szóbeli és írásbeli vizsgák együttes alkalmazása jelent meg a vizsgált mintában. A diagram nagyszerűen bemutatja a vizsgák megoszlását az egyes

szakokon. Az ábrák segítségével szolgálnak hipotézisem alátámasztásához, hiszen leolvasható, hogy a tömegesedés következtében és az évek előrehaladtával az írásbeli vizsgák száma jelentős mértékben nőtt-e.

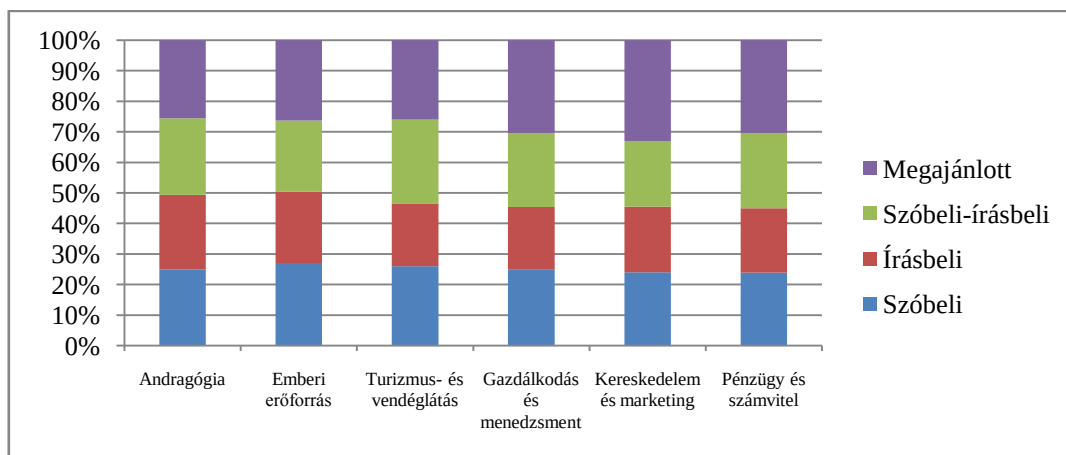


8. ábra: szóbeli-írásbeli vizsgák alakulásának aránya a 2007-es évben

8. ábrám elemzésül szolgál a 2007-es félév adatait illetően, melyek tartalmazzák a vizsgatípusok gyakoriságát. Turizmus- és vendéglátás, valamint Pénzügy- és számvitel szakon a félévre vonatkozó adatok nem állnak rendelkezésemre. Szóbeli vizsgák nagyobb arányban Andragógia szakon (5,2) fordult elő, érdekes megnézni, hogy Kereskedelem és Marketing szakon ez az elemszám 2,5. Írásbeli vizsgák száma Emberi erőforrások szakon eredményesnek tekinthető (4,8), azonban andragógia(3,2) szakon ez a szám elmarad a többi szakhhoz viszonyítva. Szóbeli és írásbeli vizsgák alkalmazása ebben a félévben elég kezdetleges, ez jól kivehető a táblázatokból is, hiszen látványosan elmarad a többi vizsgatípus gyakoriságától. Megajánlott jegyet elég sok hallgató szerzett ebben a félévben, mégis elmondható, hogy Gazdálkodás- és menedzsment szakon (6,3) kiemelkedően magas e jegyek aránya.

9. diagramom elemzésül szolgál a 2010-es félév vizsgálatához, melyből leolvasható, hogy mely vizsga preferenciák jellemzőek az egyes szakok esetében ebben a félévben. Ami az ábrából rögtön feltűnik, hogy megugrott a szóbeli-írásbelik alkalmazásának az összes vizsgált szakon, főként andragógusok körében (4,1), ettől jelentősen elmarad az emberi erőforrás szak (1). Írásbeli vizsgák tekintetében emberi erőforrások szakon kiemelkedően magas arányban használták az oktatók ezt a számonkérést (7), ettől az átlagtól jelentősen elmarad az andragógusok vizsgaaránya (3,1). Szóbeli vizsgáztatások aránya ebben a félévben

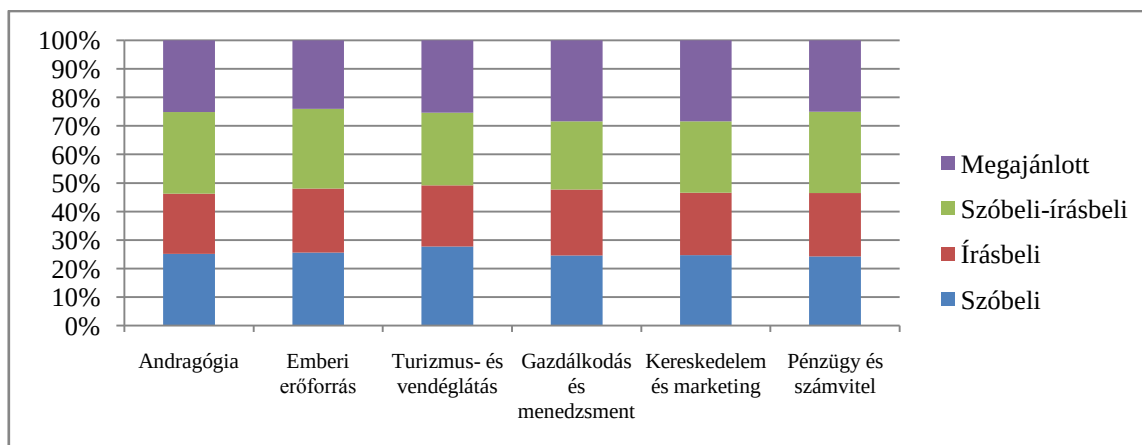
meglehetősen sokat csökkent, főként Gazdálkodás és menedzsment hallgatók körében (2,5), ám a legdrasztikusabb változás mégis az andragógusok körében mutatható ki, az előző féléves 5,2-es arányhoz képest a 2010-es évre 3,7-re csökkent.



9.. ábra: szóbeli-írásbeli vizsgák alakulásának aránya a 2010-es évben

10. diagramom elemzésül szolgál a 2013-as félév vizsgatípus adatainak feldolgozásához. A széleskörű kutatás érdekében egy harmadik félévet is célszerű volt elemezni, a következőkben ezt szemléltetem.

Az ábrából egyértelműen kitűnik, hogy a szóbeli vizsgák száma csökkent két szak kivételével: Kereskedelem és marketing (4,3) és a pénzügy és számvitel szakon (3,6). A szóbeli vizsgák csökkenésével kapcsolatban visszanyúlnék az irodalmi áttekintésemhez, miszerint a tömeges hallgatói részvétel a vizsgatípusok átrendeződését eredményezi. Írásbeli számonkérések száma tovább szökkent, látványos eltérés pénzügy és számvitel szakon (7,4) észlelhető.



10. ábra: szóbeli-írásbeli vizsgák alakulásának aránya a 2013-es évben

Szakonkénti elemzés eredményei

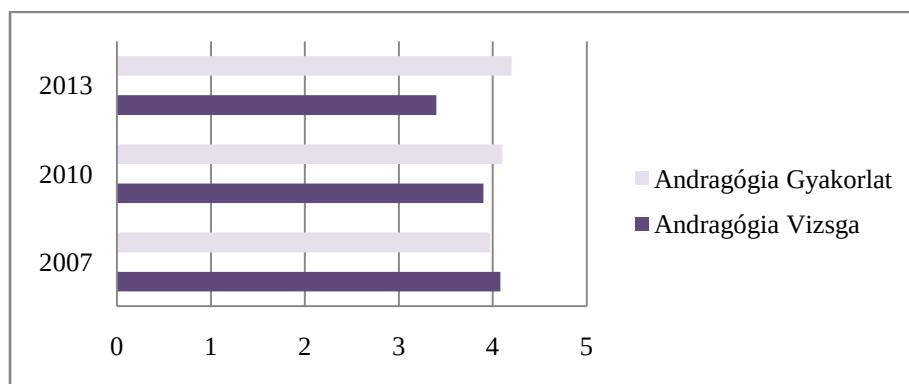
Statisztikai kutatásom második részében táblázatok segítségével bemutatom az oktatók által alkalmazott vizsgatípusok, illetve tantárgytípusok hallgatói átlagát az egyes szakokra vonatkozóan. Ezen empirikus kutatásom célja meg tudni és alátámasztani hipotézisemet, miszerint a hallgatók jobban teljesítenek a szóbeli vizsgák alkalmával, ha nem is az általuk preferált vizsgatípus. A következő táblázatok szakokra bontva bemutatja, hogyan változik a vizsgák, beszámolók és gyakorlatok átlaga.

Andragógia szakon általános tendencia, hogy a hallgatói létszámmal együtt a tanulmányi átlag és a féléves átlag is csökkent. 11. ábrám segítségével összefoglalom statisztikai adatelemzésem főbb jellemzőit e szak tekintetében.

Andragógia		2007	2010	2013
	Hallgatói létszám	132	107	86
	Tanulmányi átlag	4,11	4,04	3,7
	Adott félév átlaga	4,04	3,9	3,5

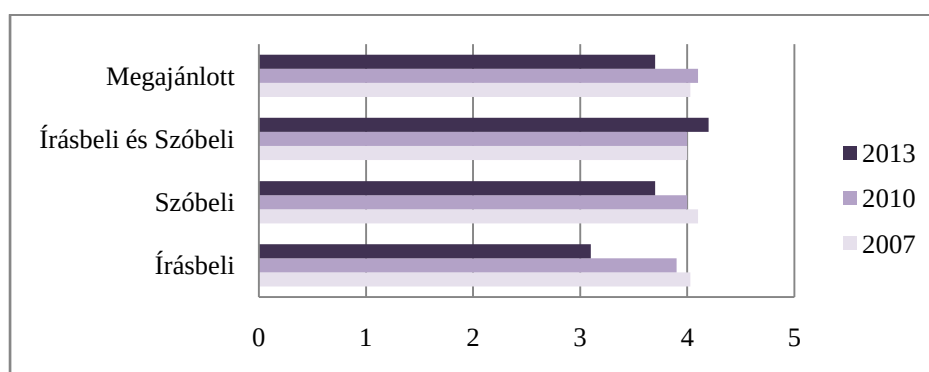
11. ábra: Andragógia szak hallgatóinak általános adatai

12. ábrám elemzésül szolgál annak megállapítására, hogy az Andragógus hallgatók kollokvium vagy gyakorlat alkalmával érnek-e el jobb eredményt. Ezen a szakon beszámolót nem alkalmaztak az oktatók. Diagramból jól látható, hogy a hallgatók 2007-ben kollokviumban 4,08-as átlaggal rendelkeznek, ez a szám 2013-ra csökkent (3,4). Teljesítmény javulás látható a gyakorlatok terén, 2007-ben 3,97-es átlag 2013-ra 4,2-re nőtt.



12. ábra: Andragógia szak hallgatóinak tantárgytípus átlagra vonatkozó eredményei

A 13. ábra az Andragógus szak hallgatóinak vizsgatípus átlagát szemlélteti, ennek tükrében ismertetem az eredményeket.



13.ábra: Andragógia szak hallgatóinak vizsgatípus átlagra vonatkozó eredményei

E szak hallgatóiról elmondható, hogy 2007-ben (4,1) és 2010-ben (4) a szóbeli vizsgákon teljesítettek a legjobban, 2013-as évben viszont a szóbeli és írásbeli (4,2) együttes alkalmazásával értek el jobb eredményeket a hallgatók. A vizsgált félévekhez képest 2013-ra mindegyik vizsgatípusban rosszabbul teljesítettek, de jelentősebb eltérés az írásbeli számonkérések (3,1) terén mutatható ki.

Emberi erőforrás- és menedzsment szak:

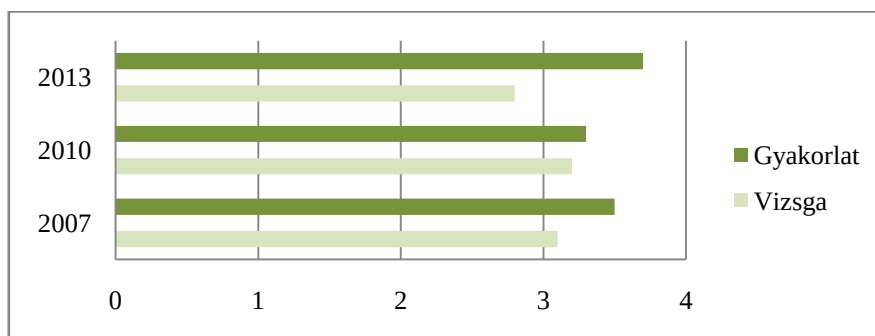
E szak hallgatóról általánosságban elmondható, hogy létszámukban enyhe hullámváz figyelhető meg.(14. ábra) Tanulmányi átlaguk és az adott félévekre vonatkozó átlagaik a közepes érték körül mozognak a vizsgált félévek során.

Emberi erőforrás menedzsment		2007	2010	2013
	Hallgatói létszám	108	130	110
	Tanulmányi átlag	3,3	3,5	3,5
	Adott félév átlaga	3,2	3,2	3,1

14. ábra Emberi erőforrás szak hallgatóinak általános adatai

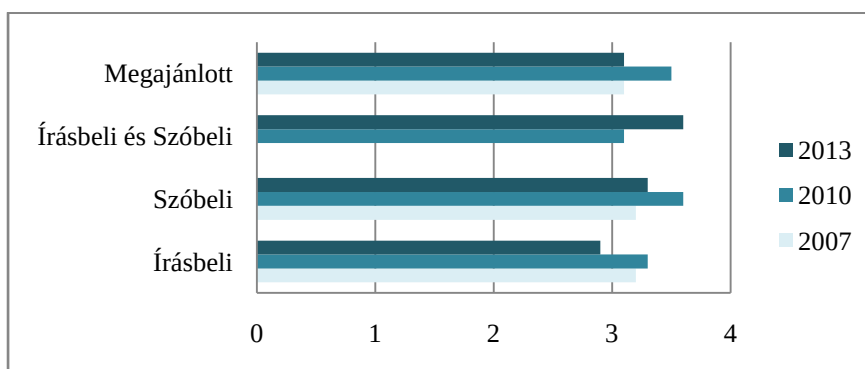
Emberi erőforrás és menedzsment szakon a vizsgák átlaga csökkenő eredményt mutat (15.ábra). E szakon beszámolót nem alkalmaztak ebben a félévben. 2007-ben a kollokvium átlaga 3,1, 2010-ben 3,2, 2013-ra 2,8-ra csökkent a hallgatói teljesítmények eredménye.

Gyakorlat terén enyhe teljesítményjavulás állapítható meg, 2007-es 3,5-ös átlaghoz képest az utolsó vizsgált évben 3,7-re emelkedett a gyakorlatok átlaga.



15.ábra: Emberi erőforrás és menedzsment tantárgytípus átlagra vonatkozó eredményei

16. ábrám elemzi az emberi erőforrás- és menedzsment szak hallgatóinak kollokvium eredményeit. E szak hallgatói a három féléves adatokat figyelembe véve 2013-ban teljesítette a legjobban (3,6), még hozzá a szóbeli és írásbeli vizsgák együttes alkalmazásával. Legrosszabb eredmények ezen a szakon is az írásbeli vizsgák során kerültek ki (2,9) a 2013-as félév során



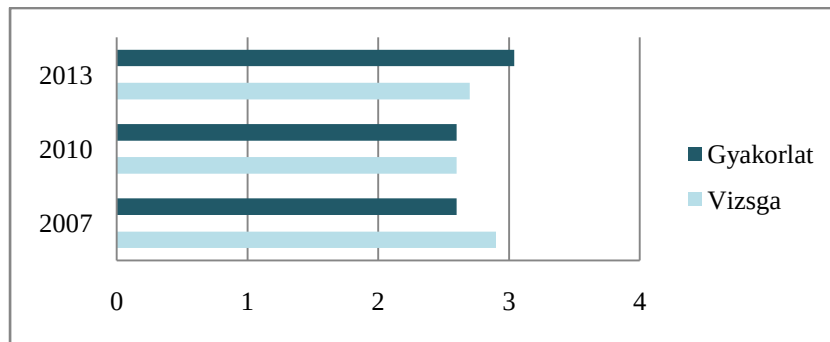
16.ábra: Emberi erőforrás és menedzsment hallgatóinak vizsgatípus átlaga

Kereskedelem- és marketing szak:

Hallgatói létszámot figyelve (17.ábra) csökkenő tendenciát figyelhetünk meg. Tanulmányi átlaguk enyhe javulással jellemezhető, míg féléves átlagaik romlással.

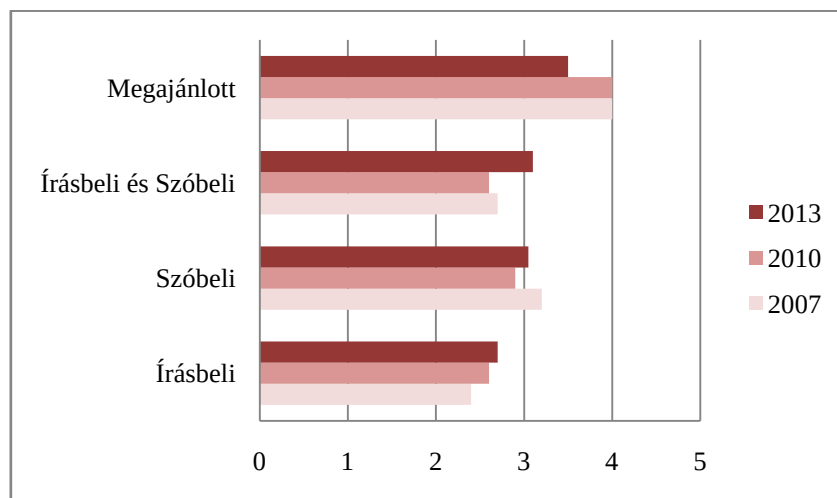
Kereskedelem- és marketing		2007	2010	2013
Hallgatói létszám		109	110	93
Tanulmányi átlag		3,1	3,1	3,2
Adott félév átlaga		2,7	2,6	2,8

17.ábra: Kereskedelem és marketing szakra vonatkozó általános adatok



18.ábra:Kereskedelem- és marketing szak hallgatóinak tantárgytípus átlaga

18. diagramom elemzésül szolgál a Kereskedelem- és marketing szak tantárgy típusok átlagainak jellemzéséhez. A táblázatból kivehető, hogy átlaguk elégségesnek mondható, javulás a 2013-as években figyelhető meg a gyakorlatorientált számonkérésekben. Kollokvium típusú számonkérés esetén az eredmények 2,7 és 2,9 között mozognak ezen a szaknak, amely különbség igen minimálisnak mondható. Gyakorlati jegyek átlaga a 2007-es illetve 2010-es években 2,6 volt, ahogyan fentebb említettem, ezen a téren enyhe javulás tapasztalható, a diákok átlaga 3,04-re emelkedett



19.ábra:Kereskedelem- és marketing szak hallgatóinak vizsgatípus átlaga

19. ábrámmal szemléltetem a Kereskedelem- és marketing szakra járók vizsgatípus átlagait. Ábrából kivehető, hogy a javuló teljesítmény ellenére, legrosszabb vizsgának az írásbeli számonkérés számít, ugyanis egyik félévben sem haladta meg a hallgatók átlaga a közepes szintet, habár növekvő tendenciát mutat. Szóbeli vizsgáknál hullámzó értékek figyelhetők meg, az írásbeli és szóbeli együttes használata során növekedés látszik. Elmondható viszont, hogy a 2013-as évre minden vizsgatípus terén javulás látható. E szak hallgatói legjobban a szóbeli vizsgák alkalmával teljesítettek (3,2) 2007-ben. 2,4-es írásbeli teljesítményük is a 2007-es évre tendálódik.

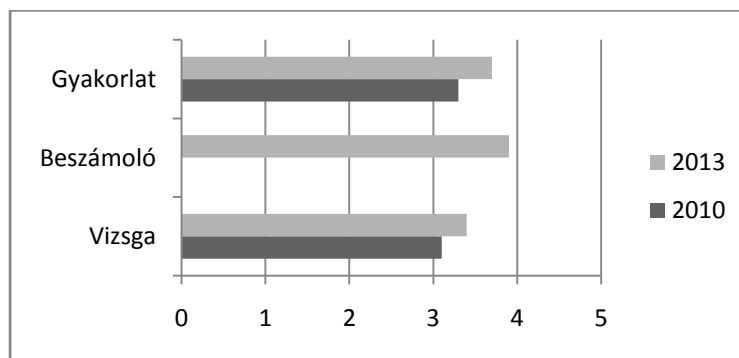
Pénzügy- és számvitel szak:

Pénzügy- és számvitel szakon általánosságban elmondható, hogy a hallgatók átlagai javultak, mind a tanulmányi átlag, mind az adott félév tükrében. Ezen a szakon a 2007-es évre vonatkozó adatok nem állnak rendelkezésemre, így 20. ábrában két félév adatait összesítettem.

Pénzügy- számvitel	és	2007	2010	2013
Hallgatói létszám		0	101	104
Tanulmányi átlag		0	3,4	3,5
Adott félév átlaga		0	3,1	3,3

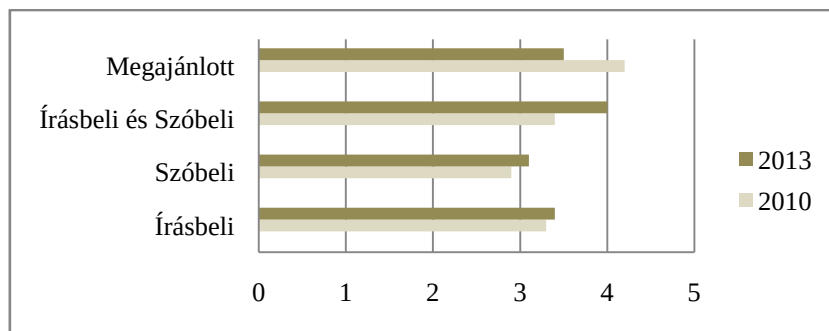
20. ábra: Pénzügy és számvitel szak hallgatóinak általános adatai

21. diagramom célja a Pénzügy- és számvitel szak tantárgytípus átlagainak szemléltetése. Rögtön szembetűnő adat, hogy 2013-ra vonatkozóan megjelent a beszámoló, mint tantárgytípus, s ennek átlaga 3,9. A kollokvium és a gyakorlat között 2007 és 2013 közötti időben számottevő különbség nem történt a vizsga és gyakorlat között. A tanulmányi átlagok növekedésének megállapítására további kutatásokat ajánlanék, hisz két félév adatai nem elegendők ennek bizonyítására.



21. ábra Pénzügy- és számvitel szak hallgatóinak tantárgytípus átlag

22. ábrám bemutatja a rendelkezésre álló, 2010 és 2013 félév adatait. A vizsgált félévekről elmondható, hogy írásbeli, szóbeli, valamint írásbeli-szóbeli vizsgák átlaga növekedett. Megajánlott jegyek tekintetében romlás mutatható ki.



22. ábra: Pénzügy- és számvitel szak vizsgatípus átlagai

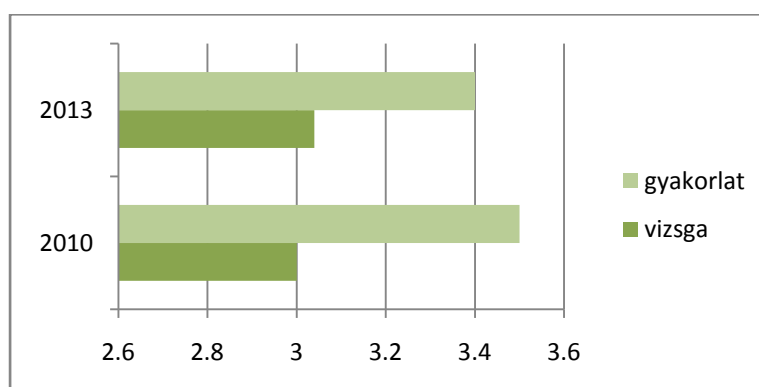
Turizmus- és vendéglátás szak:

Első táblázatommal (23.ábra) a Turizmus és vendéglátás szak hallgatóinak általános adatait foglaltam össze, így egy teljes képet kaphatunk létszámukról és teljesítményükről. 2007-es félévre vonatkozóan nem áll rendelkezésemre adat. Táblázatomból leolvasható, hogy 2010-ről 2013-ra megnövekedett az ide járók létszáma. Az utolsó félévre azonban tanulmányi átlaguk és féléves eredményeik romlottak.

Turizmus- és vendéglátás		2007	2010	2013
Hallgatói létszám		0	102	112
Tanulmányi átlag		0	3,4	3,3
Adott félév átlaga		0	3,1	3

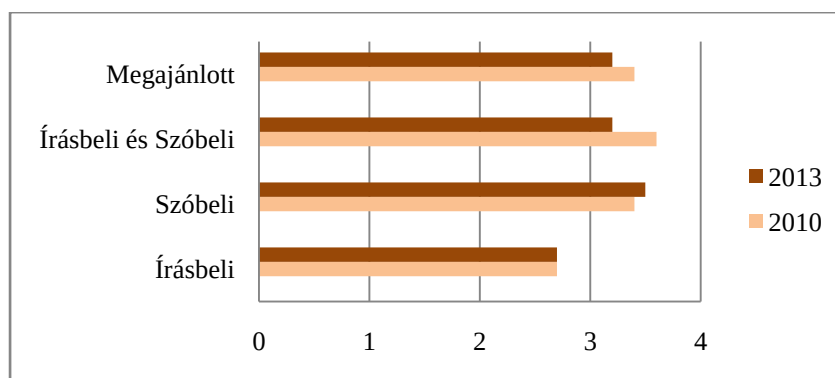
23.ábra Turizmus- és vendéglátás szakra vonatkozó hallgatói adatok

24. ábrámmal szemléltetem a hallgatók tantárgytípus átlagait, melyről leolvasható, hogy kollokvium terén 2010-ben 3-as átlagot értek el, az eredmények javulása 2010-re tendálódik, ugyanis a gyakorlatok esetén 3,5-ös tanulmányi átlagot értek el.



24.ábra: Turizmus- és vendéglátás szak hallgatóinak tantárgytípus átlaga

A következőkben bemutatom e szak hallgatóinak vizsgatípusonkénti eredményeit (25.ábra) 2007-es félévre vonatkozó adataim nincsenek, így diagramomban értelem szerűen a 2010-es és 2013-as félévet jelenítem meg. 2010-ben szóbeli és írásbeli vizsgák (3,6), 2013-ban pedig a szóbeli vizsgák (3,5) mutatnak jobb eredményt. Írásbeli vizsgákon a 2007-es (2,7) és 2013-as (2,7) vizsgaidőszakban teljesítettek a legrosszabbul a Turizmus- és vendéglátás hallgatói.



25.ábra: Turizmus-és vendéglátás szak hallgatóinak vizsgatípus átlaga

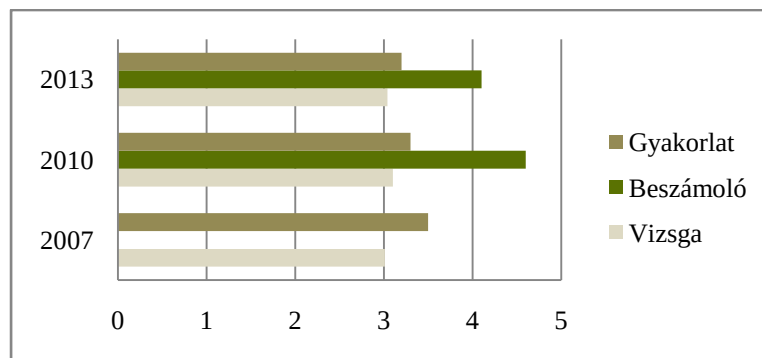
Gazdálkodás és menedzsment szak:

Táblázatommal a Gazdálkodás és menedzsment hallgatóinak teljesítményértékelését mutatom be, melyből kiderül, hogy a hallgatói létszámnövekedés, valamint a tanulmányi és a féléves átlag enyhe romlását eredményezte (26.ábra)

Gazdálkodás- és menedzsment		2007	2010	2013
Hallgatói létszám		106	103	108
Tanulmányi átlag		3,3	3,5	3,4
Adott félév átlaga		3,1	3,3	3,1

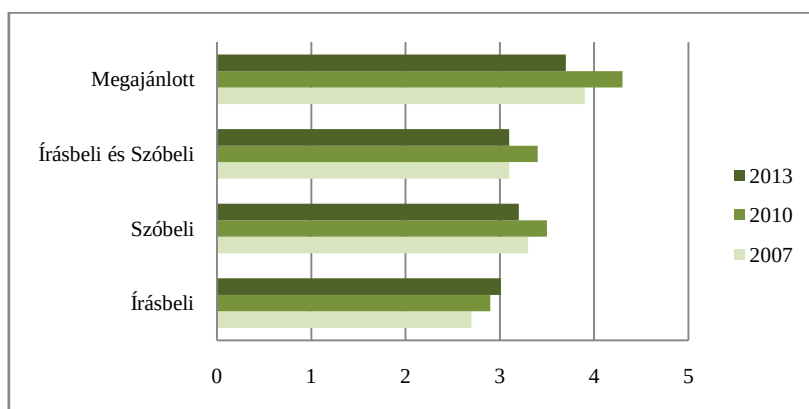
26.ábra: Gazdálkodás- és menedzsment szak hallgatóinak adatai

Gazdálkodás és menedzsment szak diákjainak tantárgytípus átlagát a 27. ábra révén szemléltetem, így egy teljes képet kaphatunk arról, hogy a diákok beszámolók (4,6) és kollokvium alkalmával teljesítettek a legjobban. Táblázatból nagyszerűen látszik, hogy a vizsgált mintában szereplő személyekre a közepes átlag a jellemző.



27.ábra: Gazdálkodás és menedzsment szak hallgatóinak tantárgytípus átlaga

Utolsó táblázatomban (28.ábra) a Gazdálkodás- és menedzsment szak átlagát elemzi, a hallgatók szóbeli kollokvium alkalmával teljesítettek a legjobban. Az írásbéli vizsgák aránya 2007-es (2,7) adatokhoz képest 2013-ra (3,01) megnőtt



28.ábra: Gazdálkodás és menedzsment szak hallgatóinak vizsgatípus átlaga

Összességében elmondható, hogy e szakok esetében nem mutatható ki jelentős különbség az évek előrehaladtával, azonban – ha nem is jelentős- különbségek fedezhetők fel a vizsgák és a gyakorlati átlagok között, s a beszámolók legtöbb esetben javítottak a szakok átlagával kapcsolatos kimutatáson.

VI. Összefoglalás

Tudományos dolgozatom célja a hallgatók teljesítményértékelésének és vizsgázási attitűdjeinek felmérése volt a Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán. A Bologna-rendszer bevezetését követően a hallgatók és oktatók a mindennapi egyetemi életben megtapasztalhatták a folyamat előnyeit és hátrányait. A folyamat eredményeképpen a hallgatói létszám jelentősen növekedett, miközben az oktatói létszám csökkent és ez az összetételbeli változás felveti a minőség romlásának kérdését is.

Éppen ezért fontosnak tartottam, hogy dolgozatom első részében bemutassam a nemzetközi és hazai felsőoktatás történetét, főbb fordulópontjait és szerepét. Kitértem a Bolognai-folyamat hazai és nemzetközi jelentőségének bemutatására, a fejezet zárásaképpen pedig a teljesítményértékelés definícióját, kialakulását és a felsőoktatásban betöltött fő szerepeit vizsgáltam meg.

Dolgozatom empirikus részében az általam felállított négy hipotézisre kerestem a választ. Vizsgálatom során a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar hallgatóival töltöttem ki 24 kérdésből álló kérdőívemet, majd statisztikai adatelemzést végeztem a Neptun rendszerből nyert adatokkal.

Első hipotézisem az volt, hogy **a hallgatók létszámának növekedése az írásbeli vizsgatípusok növekedését és tanulmányi átlag romlását eredményezte**. Ahhoz, hogy e hipotézisemre választ kapjak, fontos összegezni a hallgató létszámok alakulását és vizsgáinak arányait.

Hipotézisem igazolásához statisztikai adatok segítségével elemeztem a hallgatói létszámok alakulását. Összegezném, hogy a vizsgált szakok esetében hogyan alakultak a létszámadatok. Turizmus- és vendéglátás, illetve Pénzügy és számvitel szakon 2007-ben még nem indult képzés, így e szakra vonatkozó adatokat csak a 2010-es és 2013-as vonatkozóan állnak rendelkezésemre. Turizmus- és vendéglátás szakon a hallgatók száma 102-ről 112-re nőtt. Pénzügy- és számvitel szakon szintén növekedés tapasztalható, itt 101-ről 104-re növekedett a hallgatók részvétele. A vizsgált mintámból a 2007-es évet tekintve legnagyobb számban andragógusok kerültek ki (132 fő), míg a 2010-ben (107fő) és a 2013-ban évben (86fő) csökkenés figyelhető meg, köszönhetően e szak átalakulásának. 2010-ben Emberi erőforrás és menedzsment szakon észlelhető tömegesedés (130fő), 2007-es (108 fő) és 2013-as évet (111) is figyelembe véve hullámzó tendenciát állapíthatunk meg. Gazdálkodás- és menedzsment szakon enyhe növekedése tapasztalható, míg a 2013-as évekre 108 főre

növekedett a hallgatói részvételi arány a 2007-es 106-főhöz képest. Kereskedelem és marketing szakon jól látható, hogy 2013-ra csökkent a hallgatók száma, míg 2007-ben 109 fő vett részt az oktatásban, addig 2013-ra 93 főre apadt a hallgatók száma.

2007-es első félév adatelemzésében a szakokon a gyakorlatok aránya 20% körüli volt a kollokviummal záródó vizsgákhoz (80%) képest. Ehhez képest a 2010-es évben a gyakorlatok száma csökkent, ekkor a vizsgált szakokon alig haladta meg a 20%-ot. Ebben az évben a beszámoló is jelen volt (Gazdálkodás és menedzsment szakon), fél százalékkal. A kollokviumok száma viszont emelkedett, megközelíti a 90%-ot. Az utolsó vizsgált évben (2013) a gyakorlatok aránya kissé nőtt (a vizsgált szakokon immár 30 százalék körüli), amely nagyrészt a Bologna rendszerű képzés sajátja. Mindeközben kollokviummal záródó vizsgák száma stagnált, a beszámoló újabb szak esetében jelent meg (ugyancsak fél százalékkal). A vizsgált félévekről összességében elmondható, hogy a gyakorlat/vizsga arányában a kollokviummal záródó tantárgyak száma csökkent.

Statisztikai adatelemzéssel választ kaptam arra kérdésre, hogy az évek folyamán hogyan alakul a vizsgatípusok aránya az egyes szakokon. Az eredmények áttekintéséből látható, hogy az írásbeli vizsgák aránya a többi vizsgatípushoz képest csökkenő vagy hullámzó tendenciát mutat szakoktól függően.

Tanulmányi átlagot vizsgálva azt láthatjuk, hogy a vizsgált félévekben a hallgatókra a közepes körüli átlag a jellemző. Az átlagok enyhe romlása is megfigyelhető a 2013-as évekre a 2010-es és 2007-es évhez képest az alábbi szakokon: Andragógia, Turizmus- és vendéglátás, Gazdálkodás- és menedzsment. A tanulmányi átlagok Kereskedelem- és marketing illetve Pénzügy és számvitel szakon javultak.

Mindezek alapján elmondható, hogy a vizsgált szakokon bár jelentős létszámnövekedés nem volt, a tantárgytípusok és számonkérési módok átstrukturálódása figyelhető meg. Így habár az írásbeli vizsgák arányának csökkenését figyelhetjük meg, fontos azt is szem előtt tartanunk, hogy a kollokviummal záródó vizsgák száma is csökkent és inkább a gyakorlati jellegű beszámolóra helyeződött a hangsúly. Az átlagromlás csak bizonyos szakokon figyelhető meg, így hipotézisemet csak részben tartom igazoltnak.

Második hipotézisemben feltételezem, hogy **releváns különbségek a vannak a különböző szakokon hallgatók vizsga típus preferenciái között.**

Hipotéziseim igazolásához az általam vizsgált szakok hallgatóit megkérdeztem mely vizsgatípust preferálják. Kedvelt vizsgatípusok közé tartozik az andragógus hallgatók körében a kifejtős írásbeli, míg Turizmus- és vendéglátás szakon a szóbeli vizsgát –megadott tételsor alapján– preferálják. Kereskedelem- és marketing valamint Emberi erőforrás szakon otthoni beadandóval szeretnék teljesíteni tantárgyaikat. Gazdálkodás és menedzsment hallgatói nagy arányban kedvelik a szóbeli vizsgákat megadott tételsor alapján, míg a Pénzügy- és számvitelesek inkább írásbeli tesztet töltenének ki.

Kevésbé kedvelt vizsgatípusok közé tartozik kifejtős írásbeli Kereskedelem- és marketing valamint Gazdálkodás – és menedzsment szakon. Az eredményekből kitűnik továbbá, hogy az egyéni szóbeli vizsga –megadott tételsor nélkül– vizsgatípussal sem az andragógusok, sem a Pénzügy- és számvitel hallgatói nem szeretnek találkozni.

Párhuzam vonható preferált vizsgatípus és tanulmányi átlag között. Andragógia szakon (25.ábra) a írásbeli és szóbeli vizsga együttes alkalmazása során teljesítettek jobban, írásbeli vizsgák alkalmával az átlagok rosszabbul alakultak. Ez jól tükrözi, hogy amit kevésbé preferálnak rosszabbul is teljesítenek. Ez a tendencia az általam vizsgált összes szakon megfigyelhető volt. Emberi erőforrás és menedzsment szakon (28. ábra) szóbeli és szóbeli – írásbeli együttes alkalmazásával érnek el a hallgatók jobb eredményt, míg írásbelin rosszul teljesítettek ezen a szakon. 31.ábrán látható, hogy kereskedelem- és marketing szakon szintén az írásbeli vizsgák aránya alakul rosszul, viszont szóbeli vizsgák alkalmával az átlagok jobbak. Pénzügy és számvitel szakon az ábrám elemzésével (34.ábra) megállapítható, hogy az írásbeli valamint írásbeli-szóbeli vizsgák átlaga magasabb a szóbeli vizsgáéhoz képest. 37.ábrám a turizmus és vendéglátás hallgatóira vonatkozik, akik jobb eredményt értek el szóbeli vizsgával, mint írásbelivel. Gazdálkodás menedzsment szakon (40. ábra) szintén elmondható, hogy a szóbeli átlaga jobban alakult az írásbelinél.

A hipotézisemet bizonyítottnak tekintem, a kérdőívemben szereplő szakokra más-más vizsgatípus jellemző, ebből tehát kiderül az is, hogy a kedvelt és kevésbé kedvelt vizsgatípusok szakonként (és egyénenként) változnak.

Harmadik hipotézisem szerint **a hallgatók szóbeli vizsgák felkészülésére több időt szánnak, ezért jobban teljesítenek.**

Felkészülésre irányuló kérdésemből kiderül, hogy kérdőívem kitöltőinek 32%-ka egy nap alatt, 55%-ka két-három nap alatt, 9%-ka egy nap alatt, 4%-ka pedig folyamatosan készül a szóban történő számonkérésre. Eltérés az egy nap alatt történő felkészülésben volt, itt

kitöltők többsége az írásban történő felmérésekre tanul többet. Az arányokból tökéletesen látható, hogy hipotézisem első fele helytálló.

Kérdőívem segítségével választ kaptam arra, hogy mely esetekben mérlegelnek a tanulók. A hallgatók 20%-ka gondolja úgy, hogy a tananyag mennyiségétől és annak nehézségétől (21%) teszi függővé a felkészülési időt. Viszont kiderült az is, hogy legkevesebbeket a tanár iránti szimpátia (6%), és a tantárgy kreditértéke (3%) befolyásol.

A teljesítmény vizsgálatára statisztikai adataim voltak segítségemre. A szóbeli és írásbeli vizsgák eredményeiben különbségek mutathatók ki egyes szakokon, amelyeket most összegzek.

Andragógia szakon elmondható, hogy 2007-ben (4,1) és 2010-ben (4) a szóbeli vizsgákon teljesítettek a legjobban, 2013-as évben viszont a szóbeli és írásbeli (4,2) együttes alkalmazásával értek el jobb eredményeket a hallgatók. A vizsgált félévekhez képest 2013-ra mindegyik vizsgatípusban rosszabbul teljesítettek, de jelentősebb eltérés az írásbeli számonkérések (3,1) terén mutatható ki.

Emberi erőforrás és menedzsment szakon a három féléves adatokat figyelembe véve 2013-ban teljesítette a legjobban (3,6), méghozzá a szóbeli és írásbeli vizsgák együttes alkalmazásával. Legrosszabb eredmények ezen a szakon az írásbeli vizsgák során kerültek ki (2,9) a 2013-as félév során

Kereskedelem- és marketing szakon legrosszabb vizsgának az írásbeli számonkérés számítt, ugyanis egyik félévben sem haladta meg a hallgatók átlaga a közepes szintet, habár növekvő tendenciát mutat. Ugyanakkor az adatokból kiderül az is, hogy szóbeli vizsgák esetében hullámzóak az értékek. Írásbeli és szóbeli együttes használata során az eredmények javultak. Elmondható viszont, hogy a 2013-as évre minden vizsgatípus terén javulás látható. E szak hallgatói legjobban a szóbeli vizsgák alkalmával teljesítettek (3,2) 2007-ben. 2,4-es írásbeli teljesítményük is a 2007-es évre tendálódik.

Pénzügy- és számvitel szakon a rendelkezésre álló 2010 és 2013-as félév adataiból kiderül, hogy a írásbeli vizsgák eredményei 3,3-ról 3,4-re javultak, valamint a szóbeli vizsgák esetében is javulás látható, itt 2,9-ről 3,1-re javult a hallgatói teljesítmény. A vizsgált félévekről tehát elmondható, hogy írásbeli, szóbeli, valamint írásbeli-szóbeli vizsgák tekintetében is az átlagok növekedtek.

Turizmus- és vendéglátás szakon 2007-es félévre vonatkozó adataim nincsenek, így a hallgatók eredményeit a 2010-es és 2013-as félévre vonatkozóan összegzem. 2010-ben szóbeli és írásbeli vizsgák (3,6), 2013-ban pedig a szóbeli vizsgák (3,5) mutatnak jobb

eredményt. Írásbeli vizsgákon a 2007-es (2,7) és 2013-as (2,7) vizsgaidőszakban teljesítettek a legrosszabbul a Turizmus- és vendéglátás hallgatói.

Gazdálkodás- és menedzsment szak hallgatói kollokvium alkalmával teljesítettek a legjobban, az írásbeli vizsgák átlaga a 2007-es (2,7) adatokhoz képest 2013-ra (3,01) javult. A hallgatói átlag egészen másképp alakult a szóbeli vizsgák tekintetében, hiszen a 2010-es átlaghoz (3,5) képest 2013-ra (3,2) romlás állapítható meg.

Harmadik hipotézisem a vizsgák átlagait és a felkészülési időt figyelve megállapítható, hogy egy szak kivételével bizonyítást nyert hipotézisem. Pénzügy- és számvitel szakon a szóban történő számonkérések alkalmával rosszabb eredményeket értek, mint írásbeli vizsgákon.

Negyedik hipotézisem szerint a hallgatók, bár **kevésbé preferálják a szóbeli vizsgát, mégis hatékonyabbnak és hasznosabbnak gondolják.**

Miután felmértem a hallgatók felkészülési idejét az egyes vizsgatípusokra, azt is megnéztem, hogy mely vizsgatípusokat gondolják hatékonyak, melyeket kedvelik jobban és kevésbé. Az általam felsorolt módok közül a hallgatók 30%-szóban, megadott tételsor alapján szeretne vizsgázni. Az egyéni szóbeli vizsga (24,5%) hatékonysága a valós tudás felszínre kerülésében és az azonnal oktató visszacsatolásban rejlik a hallgatók véleménye szerint.

A vizsgák hatékonyságát jelentősen befolyásolja a visszajelzés módja. A visszajelzésre irányuló kérdéscsoportomból kiderül, hogy bár a hallgatók többsége fél és elutasítja a szóbeli vizsgát, mégis az azonnali visszacsatolás miatt tartják hasznosabbnak (72%) Az írásbeli visszajelzést a hallgatók 54% tartja hasznosnak, amely leginkább az írásbeli számonkérések sajátja. Azonban a visszajelzés értékét nagyban rontja az a tény, hogy a hallgatók –saját bevallásuk szerint- hiába van lehetőségük az írásbeli vizsgák megtekintésére, csak nagyon ritkán élnek vele.

Mindezek alapján látható, hogy negyedik hipotézisem bizonyítást nyert, hiszen a hallgatók 72%-ka a hatékony oktatói visszajelzés miatt kedvelik a szóbeli vizsgákat.

VII. Következtetések-javaslatok

Tudományos dolgozatom célja az volt, hogy jobban megismerjem a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar hallgatóinak a különböző vizsgatípusokkal kapcsolatos attitűdjét, valamint a vizsgateljesítménnyel kapcsolatos oktatói visszajelzésekre vonatkozó igényeit. Személyes tapasztalatom, hogy egy-egy negatív vagy éppen pozitív értékelés komoly befolyással bír a hallgató tanuláshoz való viszonyulására és motivációjára.

Vizsgálatomból jól látható, hogy bár minden megkérdezett és vizsgált hallgató a GTK hallgatója, mégis szakonként és egyénenként jelentős eltérések mutatkoznak, amely a vizsgaeredményekben is tetten érhetőek. Sokszor problémát jelent az is, hogy hallgatók 1-1 vizsgára való felkészülésben nem osztják be jól az idejüket, illetve kevésbé sikeresek a megnövekedett vizsgaanyag elsajátításában. Mindezek alapján érdemes lenne minden első évfolyamos hallgatónak tanulási technika és időgazdálkodás tréningen részt vennie, amivel nem csak a vizsgákra való felkészülés hatékonysága, hanem azok eredménye is javulhatna.

A különböző szakokon hallgatók eredményeit összehasonlítva láthatjuk, hogy bizonyos tendenciák megfigyelhetőek az egyes szakokon. Ezért érdemes lenne további vizsgálatokat folytatni arra vonatkozóan, hogy mely tantárgyak esetében legcélravezetőbb az egyes vizsgatípusok alkalmazása. További átgondolást, felülvizsgálatot igényelhet, hogy a számonkérési módok specifikációját is a szakon hallgatók vizsgázási sajátosságaihoz igazítsuk. Hiszen több tantárgy esetében előfordulhat az, hogy bár együtt hallgatnak a különböző szakokra járók egy-egy kurzust, az adott számonkérés teljesítése valakinek könnyebben, valakinek nehezebben megy. Javasolnám ehhez kapcsolódóan további szak-specifikus vizsgálatok elvégzését.

Kérdőívem egyik fő témaköre az oktatói visszajelzést foglalja magába. A hallgatók saját állítása alapján elmondható, hogy igénylik a visszajelzést, azonban még ők is bevallják, hogy nem minden esetben keresik fel az oktatókat, még ha erre lehetőségük is adódik. Valószínűleg az oktatók sem tapasztalják a hallgatói felkeresést, ezért felvetődik bennem a kérdés, hogy hatékony kommunikáció zajlik-e oktatók és hallgatók között. Érdemes lenne további kutatásokat végezni több Kar, több hallgató illetve oktató bevonásával, mellyel pontosabb képet kaphatnánk az oktatói visszajelzés működéséről. Mindenesetre eredményeimből látható,

hog az oktatóknak érdekes egyénre szabott visszajelzést adni a hallgatók számára, hogy ezzel segítse a hatékony tanulást.

Vizsgálatom eredményeiből megállapíthatom, hogy nagyon sok kiaknázatlan lehetőség van a teljesítményértékelés területén. Többek között, hogy az oktatók (habár létszámuk csökkent) nem élnek az elektronikus vizsgáztatás lehetőségével, így túlterheltségük egyre csak nő. Kérdőívemben sok javaslatot kaptam arra vonatkozóan, hogy az oktatók sok időt megtakaríthatnának az e-learninges vizsgák alkalmazásával. Ezzel az objektív visszacsatolás lehetősége jelentősen javulna, habár kérdés az, hogy az oktatók kellően fel vannak-e készítve, valamint van-e kellő tapasztalatuk és ismeretük a webes vizsgák terén. Véleményem szerint a hallgatók nyitottak lennének új vizsgatípusok kipróbálására, többek között az elektronikus felületen történő számonkérésre. Fontosnak tartom továbbá, hogy a szóban történő vizsgák száma ne ritkuljon túlságosan, hisz az írásbeli és elektronikus vizsgák növekedésével a tanár-diák viszony fokozatosan romlik. Szilárd véleményem, hogy e vizsgák együttes alkalmazásával az oktató teljes képet kaphat arról, hogy a hallgató mire képes szóbeli és írásbeli vizsgák alkalmával, így idomulni tud az egyéni adottságokhoz, s véleményével hozzájárulhat a tanulási technikák helyes elsajátításához és fejlesztéséhez valamint az egyéni tanulási stílus kialakításához.

VIII. Irodalomjegyzék

- Balogh László (1996): *1000 éves a magyar iskola*. Korona, Budapest.
- Barakonyi Károly (2009): *Bologna Hungaricum*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Benedek András (2011): *Digitális pedagógia 2.0*. Typotex, Budapest.
- Crosier Daniel (2007): *Trends V: Universities Shaping The European Higher Area*. EUA Publication, Brussels.
- Csíkos Csaba (2002): *A pedagógiai értékelés új irányzatai*. In: *Új Pedagógiai Szemle* 7-8:pp.175-179.
- Derényi András (1999): *A kreditrendszer hatása*. Magyar felsőoktatás 1999/10. szám.
- Dinya László (2003): *A minőség szerepe a Bolognai folyamatban*. Magyar minőség 2003./12.évf/11.sz.
- Farkas Ferenc - Karoliny Mártonné - László Gyula-Poór József (2010): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Complex Kiadó, Budapest
- Harsányi Gergely-Vincze Szilvia (2012): *A magyar felsőoktatás néhány jellemzője nemzetközi tükrében*. In: *Pénzügyi Szemle*, 2012/2.
- Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor – Mayer Ágnes – Zombori Béla (2002): *Projektpedagógia*.
- Hrubos Ildikó (1999): *A felsőoktatási rendszerek dilemmái a fejlett országokban*. In: *Új utak a közgazdasági, üzleti és társadalomtudományi képzésben*: BKE, 831-839.o, Budapest
- Hrubos Ildikó (2002): *A „Bolognai-folyamat”. európai trendek*. In: Oktatókutató Intézet, kutatás közben sorozat: 2002. NO.235.
- Hrubos Ildikó (2004): *Differenciálódás, diverzifikálódás és a homogenizálódás a felsőoktatásban: Nemzetközi trendek – összetett folyamatok*, In: *Metodológia, társadalom, gazdaság*: In memoriam Bertalan László 210-220.o.
- Kecskeméti Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- Kelemen Elemér (2003): *A rendszerváltás és az iskolakultúra*. 2003/13.évf/6-7.szám
- Kerékgyártó Györgyné – Sugár András - Szarvas Beatrix (2008): *A hallgatók teljesítményének mérése, értékelése*. In: *Köz-gazdaság: Tudományos füzetek*, 2008/3.évf/1.szám.
- Kiss László (2007): *Projektpedagógia a felsőoktatásban* In: *Iskolakultúra*, 2007/17.évf/11-12.sz
- Klinghammer István (2011): *Hungaricum-e a magyar Bologna-rendszer?* In: *Hitel*.– 24. (2011) 2., p. 169-177.
- Kocsis Miklós (2010): *A felsőoktatási autonómia mozgástere*. JURA 2010/16.évf/2.sz.

Ladányi Andor (2008): *Az európai felsőoktatás évtizedünk első felében*. In: Statisztikai szemle, 2008/86.évf/3.sz.

Polányi István- Tímár János (2004): *Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarország a rendszerváltás után*. In: Közgazdasági szemle.2004.November.

Rappai Gábor (2005): *A Bolognai folyamat kihívásai a statisztika felsőfokú oktatás számára*. In: Statisztikai szemle, 2005/83.évf/6.sz/514.

Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris Kiadó.

Szolár Éva (2009): *Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai*. In: Iskolakultúra. 9. sz. 95-119.

Szögi László (1996): *A magyar felsőoktatás kezdetei*. In: A Természet világa. 1996. jan. 2-5. p.

Tóth Tamás (2001): *A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig*. In: Az európai egyetem funkcióváltozásai. Professzorok Háza, Budapest.

Tóthné Sikora Gizella (2000): *Humán Erőforrások Gazdaságtana*. Bíbor Kiadó, Miskolc.

Egyéb források

2011. évi CCIV. törvény a felsőoktatásról

Gyorstájékoztató (2013):

http://www.kormany.hu/download/6/9f/11000/Gyorsjelentes_felsooktatasi_statisztika_2013.pdf (letöltés ideje: 2014. március 11.)

Mellékletek

Kérdőív kérdései

Hallgatók teljesítményének értékelése

Kedves Kitöltő!

Szeretném a segítségedet kérni, hogy megtudjam, hogyan vélekedsz a vizsgára való felkészülésről, a vizsgatípusokról, vizsgázásról, illetve a tanári visszajelzésről. A kérdőív kitöltése anonim módon zajlik, kb 3-5 percig tart.

Köszönöm, hogy válaszaiddal segíted munkámat!

Nemed

- ☐ Férfi
☐ Nő

Életkorod?

Milyen szakra jársz?

Hányas tanulmányi átlaggal rendelkezel?

Ebben a félévben milyen típusú vizsgáid lesznek?

- ☐ Évközi zárthelyik
☐ Írásbeli vizsga (kifejtős kérdés)
☐ Írásbeli vizsgán teszt kitöltése
☐ Otthon elkészített beadandó
☐ Csoportos szóbeli vizsga
☐ Egyéni szóbeli vizsga
☐ Egyéni szóbeli vizsga megadott tételsor alapján
☐ Kiselőadás tartása
☐ E-learning
☐ Projektfeladat
☐ Egyéb:

Melyik vizsgatípust tartod a leghatékonyabbnak? Kérlek, indokold válaszodat az "Egyéb" rubrikában!

- ☐ Évközi zárthelyik
☐ Írásbeli vizsga (kifejtős kérdés)
☐ Írásbeli vizsgán teszt kitöltése
☐ Otthon elkészített beadandó

- ☐ Csoportos szóbeli vizsga
- ☐ Egyéni szóbeli vizsga
- ☐ Egyéni szóbeli vizsga megadott tételsor alapján
- ☐ Kiselőadás tartása
- ☐ E-learning
- ☐ Projektfeladat
- ☐ Egyéb:

Melyik vizsgatípust szereted leginkább? Kérlek, válaszodat indokold az "Egyéb" Rubrikában!

- ☐ Évközi zárthelyik
- ☐ Írásbeli vizsga (kifejtős kérdés)
- ☐ Írásbeli vizsgán teszt kitöltése
- ☐ Otthon elkészített beadandó
- ☐ Csoportos szóbeli vizsga
- ☐ Egyéni szóbeli vizsga
- ☐ Egyéni szóbeli vizsga megadott tételsor alapján
- ☐ Kiselőadás tartása
- ☐ E-learning
- ☐ Projektfeladat
- ☐ Egyéb:

Melyik vizsgatípust kedveled legkevésbé? Kérlek, válaszodat indokold az "Egyéb" rubrikában!

- ☐ Évközi zárthelyik
- ☐ Írásbeli vizsga (kifejtős kérdés)
- ☐ Írásbeli vizsgán teszt kitöltése
- ☐ Otthon elkészített beadandó
- ☐ Csoportos szóbeli vizsga
- ☐ Egyéni szóbeli vizsga
- ☐ Egyéni szóbeli vizsga megadott tételsor alapján
- ☐ Kiselőadás tartása
- ☐ E-learning
- ☐ Projektfeladat
- ☐ Egyéb:

Milyen rendezőelv mentén veszed fel a vizsgáidat?

- ☐ Először a szóbeli vizsgák, utána az írásbelik
- ☐ Először az írásbeli vizsgákat, utána a szóbeliket
- ☐ Tantárgy nehézségétől függően
- ☐ Tantárgy kreditértékétől függően
- ☐ Megtanulandó anyag mennyiségétől függően
- ☐ Tanártól függően
- ☐ Csoporttársakhoz, barátokhoz igazodva
- ☐ Külső tényezőktől függ (Pl. munka, családi körülmények)
- ☐ Lehető leghamarabb
- ☐ Elosztva, hogy legyen időd felkészülni minden vizsgára
- ☐ Meghirdetett vizsgaidőpontok függvényében
- ☐ Egyéb:

Általában mennyi idő alatt készülsz fel a szóbeli vizsgára? *

- ☐ Folyamatosan készülsz óráról órára
- ☐ 1 nap alatt
- ☐ 2-3 nap alatt
- ☐ 1 hét alatt
- ☐ Egyéb:

Általában mennyi idő alatt készülsz fel az írásbeli vizsgára?

- ☐ Folyamatosan készülsz óráról órára
- ☐ 1 nap alatt
- ☐ 2-3 nap alatt
- ☐ 1 hét alatt
- ☐ Egyéb:

Mik a tapasztalataid, a vizsgák időpontjával és a számonkérés módjával kapcsolatban?

- ☐ Általában az oktatók megbeszélik a számonkérés módját és idejét a hallgatókkal
- ☐ Általában a számonkérés módja adott, azonban a vizsgaidőpontokat az oktatók egyeztetik
- ☐ A hallgatóknak a számonkérés módjára és időpontjára nincs ráhatása

"Igénylem a visszajelzést a hallgatók teljesítményéről"

Kérlek, 5 fokozatú skála segítségével értékeld az alábbi állításokat, aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értesz egyet vele	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben egyet értesz vele

"Hasznos a visszajelzés a szóbeli vizsga után"

Kérlek, 5 fokozatú skála segítségével értékelj az alábbi állításokat, aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értesz egyet vele	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben egyet értesz vele

"Hasznos a visszajelzés az írásbeli vizsga után"

Kérlek, 5 fokozatú skála segítségével értékelj az alábbi állításokat, aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értesz egyet vele	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben egyet értesz vele

"Mindig van lehetőségem a beadott anyagaim értékelését az oktatóimmal megbeszélni"

Kérlek, 5 fokozatú skála segítségével értékelj az alábbi állításokat, aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értesz egyet vele	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben egyet értesz vele

"Mindig kapok szóbeli visszajelzést a hallgatói teljesítményemről"

Kérlek, 5 fokozatú skála segítségével értékelj az alábbi állításokat, aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értesz egyet vele	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben egyet értesz vele

"Amennyiben kérdésem van, az oktatómat írásban, vagy fogadóóráján megekresem"

Kérlek, 5 fokozatú skála segítségével értékelj az alábbi állításokat, aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értesz egyet vele	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben egyet értesz vele

"Általában van lehetőségem az írásbeli vizsgáim javítását megnézni"

Kérlek, 5 fokozatú skála segítségével értékelj az alábbi állításokat, aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értesz egyet vele	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben egyet értesz vele

"Minden alkalommal megnézem az írásbeli vizsgáim javítását (hibáit)"

Kérlek, 5 fokozatú skála segítségével értékeld az alábbi állításokat, aszerint, hogy mennyire értesz velük egyet.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem értesz egyet vele	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben egyet értesz vele

Mik az igényeid a visszajelzést illetően?

- ☐ Nem igényled azt, hogy értékeljék a teljesítményedet
- ☐ Visszajelzéskor inkább a hiányosságaidat hangsúlyozzák
- ☐ Visszajelzéskor csak pozitív dolgokat mondjanak
- ☐ Nem zavar, ha csoporttársak előtt értékelnek
- ☐ A visszajelzés legyen objektív
- ☐ Visszajelzéskor az oktató legyen következetes
- ☐ Legyen visszacsatolási lehetőség
- ☐ Inkább írásban véleményezzenek, mint szóban
- ☐ Inkább szóban véleményezzenek, mint írásban
- ☐ csoporttársak előtt szóban ne véleményezzenek
- ☐ Egyéb:

Mi befolyásol, hogy egy tárgyra mennyit készülsz?

- ☐ A tárgy hasznossága
- ☐ A tárgy érdekessége
- ☐ Tanár iránti szimpátia
- ☐ Külső tényező (Pl. munka, családi körülmények)
- ☐ Tananyag mennyisége
- ☐ Tananyag nehézsége
- ☐ Tantárgy kreditértéke
- ☐ Oktató szigorúsága
- ☐ Egyéb:

Honnan szerzed meg a felkészüléséhez szükséges tananyagot?

- ☐ Órai jegyzet
- ☐ Könyvtár
- ☐ E-learning
- ☐ Tanár küldi e-mailben
- ☐ Csoporttársaktól

- ☐ Más évfolyamról
- ☐ Saját könyv
- ☐ Internet
- ☐ Egyéb:

Hány vizsgád lesz ebben a félévben e-learningen?

Köszönöm a közreműködést!

