

Dósa Ildikó¹ – Dósa Katalin² –
Szobonya Réka³ – Fűzi Beatrix⁴

¹ Budapesti Gazdasági Egyetem

² Budapesti Corvinus Egyetem

³ Budapesti Gazdasági Egyetem

⁴ Budapesti Gazdasági Egyetem

Miért hálásak az egyetemi hallgatók oktatóiknak? – Egy intézményi hálagyakorlat tanulságai

A 21. század világszerte, így Magyarországon is lassan begyűrűző paradigmaváltást hozott a felsőoktatásba: oktató- (vagy tananyag-) központú oktatásból hallgató- (vagy tanulás-) központú oktatási rendszerek felé mozdulnak el a felsőoktatási intézmények. Jól jelzi a változást az is, hogy egyre nagyobb hangsúly kerül a tanulási terek légkörének, az oktató-hallgató kölcsönhatás minőségének vizsgálatára és az intézmény tanulási-tanítási kultúrájának egészére.

Bevezetés

A paradigmaváltás a felsőoktatás számos terén tetten érhető, ezek közül csupán néhány példa a frontális oktatást egyre inkább kiegészítő, másutt teljességében felváltó interaktív, csoportmunkán és a tudás együttes konstrukcióján alapuló tantermi munka, vagy a tanári szerep átalakulása a katedrán tudást árasztó mindentudó bölcsből (*sage on the stage*) a hallgatók előzetes tudására építő, a munkát szervező és tanulási folyamatot facilitáló mentorrá (*guide on the side*). Számos forrás alátámasztja, hogy ezek a változások komoly befolyással vannak a hallgatók tanulására, sikerére és élményére is (Jármai és mtsai, 2019; McKinsey, 2016; Alam és mtsai, 2015), megerősítve a kognitív tudományok azon állítását, hogy azokban a formatív években, amikben az egyetemi hallgatók általában tanulmányaikat végzik (késő tizenévek, húszas évek eleje), fontos odafigyelni nem csak arra, hogy mit tanítunk, hanem arra is, hogy hogyan csináljuk mindezt (Chickering és Reisser, 1993).

Oktatók támogatásával foglalkozó szakemberekként tapasztaljuk azt, hogy az előremutató jelenségekkel párhuzamosan léteznek még a „régie” (és értékelésünk szerint még domináns) rendszer rögzült prekonceptiói és sztereotípiái is, mint például, hogy az oktató „nem szociális munkás”, és ezért csak a szakmával kell foglalkoznia, a hallgatók lelkével nem. Vagy az az általánosítás, hogy a „hallgatók felnőtt emberek”, nincs szükségük játékokra, interaktivitásra. Utolsóként említsük meg azt a torzítást is, amelyet számos oktató impliciten igaznak tart: nevezetesen, hogy mivel nekik is ment annak idején

a könyvből tanulás, a hallgatóknak is kell, hogy menjen, ezért nem kell foglalkozni a módszertannal vagy az interaktivitással, hiszen ez egyetem, nem szórakoztatóipar. Annak a felismerése, hogy a legtöbb egyetemi oktató a saját hallgatótársai között annak idején valószínűleg kiemelkedő képességű volt, míg a felsőoktatás tömegesedésével ugyanezt nem várhatjuk el a mai hallgatók többségétől, már elsikkad ezekben az egyszerűsítésekben.

Oktatóként, oktatásfejlesztőként és oktatáskutatóként munkánk során ezeket a változásokat örömmel és érdeklődéssel figyeljük – a párhuzamos narratívák között számos olyan pont akad, amely jól megfogalmazható és vizsgálható kutatási kérdésként is. Számunkra fontos az ökoszisztéma (Csillik, 2022) minden eleme; amellet, hogy a hallgató jót és jól tanuljon, legalább akkora hangsúlyt helyezünk az oktatói jóllétre, valamint a tanulási-tanítási kultúra intézményi szintű elemeire is.

Ebben a munkánkban olyan lehetőségekkel kísérletezünk, amelyek a hallgatói élményt javítják, de az oktatók munkájához is pozitív adalékkal szolgálnak, és a hallgatók fejlődését is szolgálják, nem csupán azt, hogy jobban szeressék az egyetemet. Az alábbiakban bemutatunk egy olyan, más intézmények által is könnyen adaptálható egyetemi intervenciót, amely hozzájárul a hallgató-oktató-intézmény ökoszisztéma (Csillik, 2022) megerősítéséhez és a tanulási-tanítási kultúra hallgatóközpontúvá formálásához. Megvizsgáljuk, hogy mik azok a tényezők, amik az oktató-hallgató kölcsönhatásból olyan meghatározó pozitív hatással vannak a hallgatókra, hogy hálát éreznek miattuk az oktatójuk iránt, és rámutatunk arra, hogy ez a hálagyakorlat hogyan járul hozzá a hallgatók lelki egészségéhez és a pozitív hallgatói élményhez, miközben hozzájárul az oktatói jólléthez és fejlődéshez és az intézményi kultúra jobbításához is.

Írásunkban először feltárjuk, hogy milyen más konstruktumok kapcsolódnak a hálához (élmény, elégedettség, oktatói kiválóság), részletezzük a hála szerepét és hatásait, bemutatjuk a kutatást és eredményeinket, végül a következtetések levonása után kijelölünk további kutatási irányokat.

A hallgatói élmény és hallgatói elégedettség jelentősége és összetevői

A hallgatói élmény (*student experience*) és hallgatói elégedettség (*student satisfaction*) összetevőinek meghatározását és kiterjedt vizsgálatát az egyetemek közötti verseny fokozódása, a hallgatókért folytatott küzdelem jelentősen felértékelte az utóbbi évtizedben (Ikram és Kenayathulla, 2022). A hallgatói élmény és elégedettség, valamint ezek kifejeződése – pl. egyetemi rangsorokban, a hosszú távon működőképes alumnikapcsolatokban, a hallgatók közvetlen környezetükben elmesélt történeteiben – befolyással van az egyetemek hírnevére, vonzerejére (Surman és Szabó, 2020), és ebből kifolyólag piaci pozíciójukra is. Az intézmények ezért arra törekcsenek, hogy hallgatóik minél pozitívabban éljék meg egyetemi éveiket. A kutatások azonban rávilágítottak, hogy a hallgatók elégedettsége nem csak az említett intézményi haszon szemszögéből lényeges, hanem a hallgatók egyéni, személyes fejlődése szempontjából is, mivel pozitív összefüggést találtak a hallgatói elégedettség mértéke és a hallgatói motiváltság, sikeresség között (Cownie, 2017).

A hallgatói elégedettségre számos tényező lehet hatással. Empirikus kutatások szerint az egyetem infrastruktúrája és minőségi paraméterei, illetve a hallgatók támogatása és az adminisztrációs szolgáltatások mellett a hallgató elégedettségéhez nagyban hozzájárulnak az egyes oktatók; így például a hallgató kapcsolata az oktatóval, az oktató motiváló hatása és az oktatás légköre (Siming és mtsai, 2015; Alves és Raposo, 2006). Wong és Chapman (2023) az oktatás minőségét, az oktatás stílusát, a visszajelzés minőségét említi a tanulási élmény szempontjából fontos tényezőkként. A szerzők az interperszonális

interakciók szerepét emelik ki mind a hallgatók-oktatók, mind pedig a hallgatók-hallgatók viszonyában. Aldemir és Gülcan (2004) is kiemelik az oktatói teljesítményt, valamint a hallgatók és oktatók, illetve a hallgatók és hallgatók kommunikációjának fontosságát az osztályteremben és azon kívül is. Matus és szerzőtársai (2021) a hallgatói élményt vizsgálva az oktatással, tanulással, illetve az oktatóval való elégedettség szerepét hangsúlyozzák olyan tényezők mellett, mint az elkötelezettség és a jóllét, vagy az egyetemi szolgáltatások és az egyetemista élet, esetleg a tanulási eredmények és a hallgatók kötődése az egyetemhez. Tanulmányok elemzése alapján három, a hallgatói élményt meghatározó dimenziót állítottak fel az alábbiak szerint:

1. szociális dimenzió: oktatókkal, támogató szervezetekkel és hallgatótársakkal való kapcsolat;
2. oktatási dimenzió: tanulási élmények és eredmények, az oktatás színvonala és környezete, oktatási támogatás és tananyagok;
3. személyes dimenzió: a hallgató fejlődése, érzései és mindennapi életének aspektusai.

Érzékelhető, hogy mindegyik dimenzió és áttekintett tanulmány hangsúlyozza az oktatók szerepét a hallgatói élménnyel és elégedettséggel összefüggésben, rámutatva az oktatói kiválóság fontosságára.

Az oktatói kiválóság komponensei és jelentősége

Az oktatói kiválóság meghatározásában nincs egyetértés (Johnson, 2021). Nagy-Britanniában létezik az ún. Oktatói Kiválóság Keretrendszer (*Teaching Excellence Framework*), amelynek a kritériumait oktatási hatóságok és az egyetemek vezetői határozták meg, és az egyetemek rangsorolására szolgál, hogy ezáltal a leendő hallgatók informálódni tudjanak továbbtanulási döntéseik során. Ausztráliában egy hasonló rangsorolási rendszert a hallgatók visszajelzéseire és hallgatói eredményekre alapoznak, amelynek meghatározására Bloom taxonómiáját használják (Cooper, 2019). Kreber (2002) cikke szerint általában a teljesítményhez kötik az oktatói kiválóságot, nem annyira az oktatásról való ismeretekhez vagy a tanulási élményhez. A teljesítmény mérőszámokkal való ellátása azonban elüzettesíti a felsőoktatást, és oda vezet, hogy elvész a pedagógiai viszonyok szerepére vonatkozó minőség megértésének fontossága, ami az oktatás és tanulás legfontosabb része (Su és Wood, 2019). Bár az oktatói kiválóságot a különböző megközelítések több tényező együtteseként és/vagy több dimenzió mentén írják le (Gunn, 2018), valamennyiben szerepet kap az oktató-hallgató együttműködés minősége, tartalma. Tanulmányunk további részében erre – az oktató-hallgató dimenzióra – fókuszálunk, mert empirikus kutatásunk ehhez kapcsolódik.

Wong és Chapman (2023) megállapítja, hogy a hallgató interakciója az oktatóval nagyon fontos szerepet tölt be a hallgató oktatással való elégedettségében. Megerősítik ezt Furlong és munkatársainak (2014) kutatásai is, akik a tanár-diák kapcsolat jelentőségét hangsúlyozzák, azzal, hogy nem szabad csak az akadémiai teljesítményre fókuszálni, hiszen a tanár-diák kapcsolat fontos az ún. iskolai kötődés (*school bonding*) szempontjából, ami alacsonyabb kockázathoz vezet pl. az egészséget veszélyeztető viselkedések gyakoriságában, az iskolai áldozattá válásban, és javítja a pszichológiai jóllétet. Wilcox (2021) írásában több tanulmányra utal, amelyekben kísérletek találhatóak az oktatói kiválóság meghatározására, és amelyek olyan megkülönböztető jelzőket sorolnak fel, mint pl. *alkalmazhatóság, holisztikus tanulás, kompetenciák fejlesztése és diákcentrikus oktatás*, ugyanakkor ezek a meghatározások nem a hallgatóktól erednek.

Tekintetbe véve az oktatói kiválóság hallgatói élményben és elégedettségben betöltött szerepét, elengedhetetlen, hogy a kiválóság definiálásában a hallgatók is részt vegyenek. Ennek számos módja lehet, amelyek közül az egyetemi gyakorlatban fellelhető például:

- deduktív megközelítésben a hallgatók oktatókkal szembeni *elvárásainak*, igényeinek összegyűjtése és áttekintése vagy
- az oktatói munka hallgatói véleményezésekor kapott adatok elemzése; induktív megközelítésben annak elemzése, hogy miért mondanak köszönetet, miért *hálásak* a hallgatók oktatóiknak.

Az elvárásokat vizsgálva Su és Wood (2012) szerint a hallgatók úgy gondolják, hogy a jó oktató legyen irányadó, szenvedélyes, inspiráló és támogató. Suplicz (2012) és Fűzi (2012) főként középiskolások körében végzett kutatásai a tanár-diák kapcsolat elfogadó-támogató jellegét helyezik a középpontba a tanári munka színvonalának megítélése és fejlesztése során, amit megerősít Su és Wood (2012) munkája, akik a legfontosabb oktatói tulajdonságként említik a támogató attitűdöt, a biztonságos környezet megteremtését (amelyben pl. nem szégyen a hibázás), a megközelíthetőséget és a gyors visszajelzéseket.

Ezek az eredmények megerősítik az utóbbi évtizedekben az oktatásban folyó paradigmaváltás legitimitását: világszerte egyre nagyobb jelentőséget kap a hallgatók tanulása kapcsán az oktatók kommunikációja, támogató attitűdje és a partneri együttműködés. Ezt a jelenséget a Covid-járvány csak tovább erősítette, és a kapcsolódó kutatások is reflektorfénybe helyezték az oktató-hallgató kapcsolat jelentőségét a hallgatók megtartásában, fejlődésében és személyes-mentális támogatásában (Losh, 2021; Hunter és Sparnon, 2020). Gunn és Fisk (2013) összefoglaló írásában a tananyag megtervezése, a tananyag ismerete, a kritikus gondolkodásra és tudományos értékekre való nevelés mellett az inspiráló és motiváló képességet, tiszteletet, gondoskodást és kedvességet, egyenlőséget és diverzitást, az aktív és csoportos tanulás megteremtését is a kiváló oktató erényei közt sorolja.

A fentiek alapján jól látható, hogy milyen tendenciák érvényesülnek az oktatókkal szembeni hallgatói elvárásokban: partneri kommunikáció, valódi, tartalmas kapcsolatok és interakciók, közvetlen/személyes, támogató attitűd. Ugyanakkor Benckendorff és munkatársai (2009) arra hívják fel a figyelmet, hogy a hallgatói élmény nagyon sokféle különböző elemből tevődik össze, akár egyetemenként sajátos, helyi tényezők is lehetnek. Ezért az oktatói kiválóság fejlesztésében az általános trendek mellett lényeges a helyi sajátosságok figyelembevétele is. Ezt teszik lehetővé egyfelől azok a felmérések, amelyeket a legtöbb felsőoktatási intézmény alkalmaz az oktatói munka hallgatói értékelésére. Az egyetemeken ezekből könnyen tájékozódhatnak a vizsgált dimenziók mentén oktatóik tevékenységének hallgatói elvárásokkal való összhangjáról: hogyan ítélik meg az értékelt dimenziók mentén a hallgatók oktatóik munkáját, milyen elvárásokra utalnak a szabadszövegesen megfogalmazott visszajelzések. Másfelől azok a kutatások is hozzájárulnak az oktatói kiválóság intézményi szintű értelmezéséhez, amelyek például azt vizsgálják, miért mondanak köszönetet, miért hálásak a hallgatók oktatóiknak. Az elvárásoktól eltérően – amelyek lehetnek reálisak, de irreálisak is – a hála a hallgatók már megélt, valós, pozitív tapasztalatain alapul.

A *hála* akkor jelenik meg, ha észleljük és értékeljük a jó dolgokat, amelyek velünk történnek, és kifejezzük ezt azok felé, akiknek köszönhetjük mindezt (Emmons, 2007). A hallgatókban megjelenő hála megragadja az oktatói munka hallgatók számára különösen értékes, őket személyesen előre vivő elemeit, rámutat azokra az oktatói gyakorlatokra, viselkedésekre, attitűdökre, amelyekben a hallgatók szeretnék megerősíteni oktatóikat. A hála a megtiszteltetés/megbecsültség érzése, melyet akkor tapasztal az egyén, ha valaki valami kedveset, segítőkészet tesz érte. A hála, a hallgatói élményhez és elégedettséghez hasonlóan, mind a hallgatók, mind az oktatók, sőt az intézmény számára is kézzelfogható előnyökkel jár (Kéri, 2020; Cownie, 2017), sőt, a három szereplő kölcsönhatására is

befolyással bír – ezeket alább sorban kifejtjük. A hála megélése közvetlenül gyakorol pozitív hatást a hallgatókra. Más pozitív érzelmekhez hasonlóan kiszélesíti a fizikai, érzelmi és kognitív tanulás iránti nyitottságot, elősegíti a pozitív megküzdési stratégiák gyakoribb alkalmazását (Furlong és mtsai, 2014), továbbá proszociális viselkedésre ösztönöz (Haidt, 2003). Wilson (2016) egyetemi hallgatókkal végzett kvalitatív és kvantitatív kutatásai alátámasztják, hogy a hálás diákok tanulás során összeszedettebbek, fókuszáltabbak és túlterhelt időszakokban reziliensebbek kevésbé hálás társaiknál. Cownie (2017) kutatásában olyan végzős alapképzéses hallgatókkal foglalkozott, akik adott kurzusban magas elégedettséget jeleztek. Eredményei szerint három tényező váltotta ki a hála érzését a hallgatókban:

- segítő viselkedés és gondoskodás: ide értették a heti/rendszeres gyakorló feladatokat, az életből vett példákat, az önálló tanulás támogatását főként annak tervezési szakaszában;
- a hallgató által érzékelt erőfeszítés pl. az oktató részéről annak érdekében, hogy segítséget nyújtson;
- a környezet, amely pozitív és interaktív, amelyben az oktató megszólítható, és annak az érzete, hogy a hallgató hozzájárulása megbecsült, értékes és fontos a foglalkozásokon (Cownie, 2017).

A hallgatói hála megélése és kifejezése (a köszönetnyilvánítás) nem csak a hallgatókra hat pozitívan, hanem az oktatókra is. A hallgatói hála egyrészt hozzájárul az oktatók lelki egészségéhez is azáltal, hogy megbecsültebbnek érezhetik magukat, kézzelfoghatóvá válik munkájuk gyümölcse – tulajdonképpen a hallgatói hála komoly motivációs erőforrás. Annak a visszajelzése pedig, hogy miért hálás a hallgató, közvetlenül segíti az oktatói munka fejlődését a hallgatók számára értékes és jó oktatói gyakorlatok megerősítésével. A visszajelzett hála még keményebb munkára ösztönzi a tanárokat a diákok érdekében, és védi őket a kiégéstől is (Furlong és mtsai, 2014). Az oktatókra ekképp gyakorolt pozitív hatás pedig visszahat a hallgatók következő kohorszára is, egyfajta pozitív visszacsatolási láncot létrehozva.

A hallgató hálája természetesen az oktatási intézményre is hat, hiszen – hasonlóan a fentebb említettekhez – a hálás hallgató egyrészt nagyobb eséllyel végzi el sikeresen a képzést, valószínűbb, hogy az intézménynek jó hírért viszi, és így hozzájárul az intézmény reputációjának és teljesítményindikátorainak pozitív irányú befolyásolásához (pl. lemorzsolódás csökkenése, jelentkező hallgatók számának növekedése stb.). A hála az oktatási kölcsönhatás szereplőinek elkötelezettségére is hatással van: a hálás hallgatók

A hallgatói hála megélése és kifejezése (a köszönetnyilvánítás) nem csak a hallgatókra hat pozitívan, hanem az oktatókra is. A hallgatói hála egyrészt hozzájárul az oktatók lelki egészségéhez is azáltal, hogy megbecsültebbnek érezhetik magukat, kézzelfoghatóvá válik munkájuk gyümölcse – tulajdonképpen a hallgatói hála komoly motivációs erőforrás. Annak a visszajelzése pedig, hogy miért hálás a hallgató, közvetlenül segíti az oktatói munka fejlődését a hallgatók számára értékes és jó oktatói gyakorlatok megerősítésével. A visszajelzett hála még keményebb munkára ösztönzi a tanárokat a diákok érdekében, és védi őket a kiégéstől is. Az oktatókra ekképp gyakorolt pozitív hatás pedig visszahat a hallgatók következő kohorszára is, egyfajta pozitív visszacsatolási láncot létrehozva.

intézmény és szakma iránti elkötelezettsége, lojalitása dokumentált (Cownie, 2017; Furlong és mtsai, 2014), illetve az oktatók hivatásuk felé való elkötelezettsége is erősödik (Furlong és mtsai, 2014). Előbbi a robusztus, aktív alumnihálózathoz járul hozzá, utóbbi pedig a fluktuáció csökkentéséhez és az oktatás prioritizálásához.

Fontos látni a hála kultúraformáló szerepét is: az individuális tanórák keretein túl a hálának markáns hatása van egy intézmény általános tanulási-tanítási kultúrájára is, hiszen formatív erővel bír azoknak az értékeknek a megerősítésében, amiket ma jónak gondolunk. Ha a nemzetközi trendeknek és a hallgatói elvárásoknak megfelelő hallgatóközpontú oktatási ökoszisztémákat szeretnénk létrehozni (a fent említett pillérek mentén, mint partneri együttműködés, támogató légkör, stb.) (Niemi, 2021), akkor a már létező elemek hálás visszajelzése kulcsfontosságú. A hála ebből a szemszögből kettős tulajdonsággal bír: egyfajta szelektív ragasztó, hiszen a meglévő jó gyakorlatokat segít megtartani, megerősíteni, és üzemanyag, mert erőforrást, motivációt biztosít az ökoszisztéma minden résztvevőjének és kölcsönhatásaiknak.

Hálagyakorlatok, hálakampányok

Bár a hála érzésére csaknem mindenki képes, a hála megélése, tudatosítása és kifejezése nem mindenkinél magától értetődő vagy automatikus. Mivel részben tanult vonásról beszélünk (Wilson, 2016), a hála tudatosítással (introspekcióval és reflexióval) fejleszthető. A tudatosítás szükséges ahhoz, hogy a fent sorolt pozitív hatásokat – hallgatókra és oktatókra – kifejtse. A hála tudatosítása ún. hálagyakorlatok alkalmazásával elősegíthető. Allen (2018) írásában összegzi a hála gyakorlásának különböző módjait, technikáit (pl. a hálakifejezések naplózása, köszönőüzenetek írása) és a hatásukról szóló tanulmányokat.

A hála kifejezését az egyetem tehát elősegítheti különféle hálagyakorlatok alkalmazásával. Erre a világban számos próbálkozás és jó gyakorlat található (pl. Howells, 2014; Wilson és Harris, 2015). Több amerikai egyetemen működik az ún. Thank-a-Teacher program, például a Floridai Állami Egyetem Thank a Professor programja (Gratitude from your students, 2021). Kutatásunk és írásunk középpontjában a hálaüzenet írásának egyetemi alkalmazása és ezek hallgatói élménnyel való kapcsolata áll.

Hálagyakorlat alkalmazása a Budapesti Gazdasági Egyetemen

A Budapesti Gazdasági Egyetemen (BGE) 2019-ben vezettük be a Thank-a-Teacher (TAT) programot az azonos nevű, egyesült államokbeli Georgia Institute of Technology mintájára (<https://ctl.gatech.edu>), az ő engedélyükkel. A TAT program a hála tudatosítását és visszajelzését segíti elő úgy, hogy a hallgatók a félévek végén rövid, anonim üzenetekben mondhatnak köszönetet azoknak az oktatóiknak, akiknek szeretnének. A hálaüzenet-küldés lehetősége az egyetem valamennyi hallgatója számára elérhető, függetlenül attól, hogy nappali vagy levelező tagozaton tanul, magyar vagy külföldi, illetve aktív vagy már végzett hallgató.¹

A hallgatók minden félév végén egy többemű kommunikációs kampány keretében értesülnek a Thank-a-Teacher felhívásról, ami a következő üzenet valamely variációja: „Te melyik oktatódnak vagy hálás? Megosztanád vele is? Küldd el üzeneted kedvenc oktatódnak!” A hálaüzenetek küldésére általában 4 hét áll rendelkezésre. A beérkező hallgatói köszönetnyilvánításokat az egyetem oktatásfejlesztésért felelős szervezeti egysége fogadja és „lektorálja” (tehát a sértő vagy illetlen üzeneteket kiszűri), majd az üzeneteket oktatónként összesítve egy oklevélre rendezi, és ebben a formában kiküldi a címzeteknek a következő félév első heteiben, mintegy félévkezdő motivációs löketként.

Kutatási kérdések

Kutatásunk átfogó célja annak feltérképezése, hogy milyen jelenségek, mintázatok fedezhetők fel a hallgatói hálaüzenetekben. Tesszük ezt részben azért, hogy a hála szerepét értelmezzük és modellezzük a tanuló – oktató – tanulási környezet ökoszisztémán belül, részben pedig azzal a kifejezett szándékkal, hogy felismeréseinkkel hozzájáruljunk az oktatást fejlesztő programok, beavatkozások, képzések bizonyítékalapú ki- és átalakításához. A kutatás ezen, első szakaszában azt vizsgáltuk, hogy:

1. milyen tényezők azonosíthatók a hallgatói hálaüzenetekben (min van a fókusz) és
2. ezek az azonosított fókuszok milyen megoszlásban és milyen kombinációkban léteznek a mintában?

A kutatási kérdéseket az alább részletezett módon vizsgáltuk meg.

Minta és kutatási módszerek

A Thank-a-Teacher üzenetekből álló adatbázis kutatási célú használatára a felületen az Adatvédelmi Tájékoztató hívja fel a figyelmet, amelynek tartalmát az Egyetem Jogi és Szabályozási Irodája jóváhagyta. Az üzenetküldőnek előbb egy rubrika kitöltésével jeleznie kell, hogy az Adatvédelmi Tájékoztató tartalmát ismeri és elfogadja, mielőtt beküldheti az üzenetét. A kutatás során az oktatókat e-mailben tájékoztattuk arról, hogy van lehetőségük a nekik szóló üzeneteket kitöröltetni az adatbázisból (ilyen kérdés cikkünk megjelenéséig nem érkezett). Az adatok előkészítése során kiemelt figyelmet fordítottunk arra, hogy az adatbázisból minden azonosításra alkalmas információt még az elemzés megkezdése előtt kitisztítsunk: az oktatásfejlesztési egység egyik munkatársa anonimizálta számunkra a mintát, kiszedve belőle minden személynevet, tantárgyak nevét, illetve az angolul írt üzenetekből a személyes névmásokat is (he/she).

Tanulmányunk írásáig több mint 4014 hálaüzenet érkezett be, amelyek magyar és angol nyelvű üzeneteket is tartalmaztak.

Az anonimizált, Excel-táblázatba foglalt adatbázis elemzését az első félév összesen 380 elemű mintájával kezdtük meg. A nyers adatokat induktív módon, *grounded theory* módszer alkalmazásával, manuálisan elemeztük (Miles, Huberman és Saldana 2014; Allan, 2003; Glaser-Strauss, 1967). A *grounded theory* egy empirikus adatokon nyugvó elméletalkotó megközelítés, amelynek lényege, hogy előzetes hipotézis nélkül, rigorózus elemzési iterációk mentén azonosítjuk az adathalmazban a mintázatokat. A megközelítés a konstruktivista ismeretelméleten alapszik, amely a kvalitatív kutatás alapját képezi; a módszer alapjául az a feltevés szolgál, hogy nem létezik egyetlen igazság, amely minden emberre vonatkoztatható – ehelyett azt feltételezzük, hogy minden ember szubjektíven konstruálja meg a saját „igazságát”, és a kutatók feladata megérteni ezeket a többszörös igazságokat (Coffey és Atkinson, 1996; Crotty 1998). Ennek megfelelően az első analitikus ciklusban a hálaüzeneteket egyenként elolvasva hasonlóságokat és különbségeket kerestünk, és elkezdtük a hasonló leírásokat kategóriákba gyűjteni. Az elemzés ezen első ciklusa után a minta első 50 elemét felhasználva kezdtük meg a kódkönyv kialakítását; két kódoló egymástól függetlenül egyesével vizsgálta meg az 50 elemet és csoportosította a hasonló tartalmú üzeneteket. Ezt követően a két kódoló összevetette a létrehozott csoportokat és azok tartalmát, újra megvizsgálták a kódokat és az üzeneteket, összevonták vagy kibővítették, szükség esetén elvetették a kódokat. Az elemzési ciklus végére egységesítették a csoportokat, a besorolás elveit, és nevet adtak az egyes csoportoknak. Ennek eredményeként körvonalazódott az első

három kategória annak mentén, hogy a hallgató üzenete mit helyez fókuszba az oktatójával kapcsolatban:

1. az oktató valamely emberi jellemzőjét (EMBER),
2. az oktató valamely szakértői jellemzőjét (SZAKEMBER), vagy
3. az oktató valamely oktatói minőségéhez köthető jellemzőjét (OKTATÓ).

Ezt követően további 50 üzenet kódolására került sor, ami egy negyedik kategória meghatározásához vezetett, ami az oktatói munka hallgatókra gyakorolt hatását emeli ki, ezért ezt:

4. hosszú távú, formáló hatásnak neveztünk el (FORMÁLÁS).

Az első (N = 380 üzenetet tartalmazó) minta egészét áttekintve új kategóriát már nem azonosítottunk, a témák ismétlődése volt megfigyelhető, és az üzenetek 97,1%-a besorolható volt ezekbe a csoportokba, ezért véglegesítettük a kódkönyvet (az üzenetek fennmaradó része specificitás hiányában nem volt besorolható, mert pl. csak annyit tartalmazott, hogy „Mindent köszönök”). A kódkönyvre támaszkodva a minta következő 40-40 elemét a két kódoló egymástól függetlenül kódolta, amelyek összhangját, belső konzisztenciáját Cronbach-alfa (Cronbach, 1951) kiszámításával ellenőriztük ($\alpha = 0,78$), mert kíváncsiak voltunk arra, hogy lehetséges-e egymástól függetlenül több kódoló számára is az elemek megfelelő csoportokba sorolása, és az átfedések lehető legnagyobb mértékű kiküszöbölése. Ezt követően az eltérések tételes egyeztetése következett a konszenzus eléréseig.

A második mintából (N = 1693) is kiválasztottunk egy kisebb almintát (N₁ = 194), amelyeket mindkét kódoló önállóan látott el kategóriabesorolással. A besorolásaik egyezőségének összehasonlításakor ez esetben már 0,90-os Cronbach-alfát kaptunk. Az eltérően minősített válaszok tételes egyeztetése, az egyes kategóriákba sorolások megbeszélése tovább segítette a kódkönyv pontosítását, amelynek alapján a második minta nagyobb része is kódolásra került. A kapott Cronbach-alfa érték alapján kellő felkészültséggel a független kódolók számára is lehetséges az adatok megfelelő kategóriába sorolása, ami lehetővé teszi, hogy e kategóriák további kutatások alapjául szolgáljanak a hallgatók oktatók felé jelzett hálájának vizsgálatakor.

A kategóriákat a kódolás folyamán iteratív módon többször egyeztetettük és definíciót rendeltünk hozzájuk (1. táblázat), bővítettük és finomítottuk a példákat, amelyeket a későbbiekben bemutatunk.

1. táblázat. Kategóriák és definíciók

Kategória	Definíció
EMBER	A hallgató üzenete az oktató saját személyiségét, emberi tulajdonságát, tőle elvonatkoztathatatlan jellemvonásait emeli ki. Olyasmit, ami nem köthető csupán az oktatáshoz, a tanórához, hanem az oktató személyiségéből fakad, amely minden helyzetben megnyilvánul.
SZAKEMBER	A hallgató üzenete az oktató szakértelmét, szakmai ismereteit, tapasztalatait, szakmai gondolkodásmódját emeli ki.
OKTATÓ	A hallgató üzenete az oktató tanításával, módszereivel, a tanítás folyamatával, szervezésével, légkörével kapcsolatos kvalitásait emeli ki. Kifejezetten olyan tételek, amelyek a tanórához kapcsolódnak.
FORMÁLÁS (hosszú távú, formáló hatás)	A hallgató üzenete az oktatónak az egyetemi tanulmányokon túlmutató, embert és szakembert formáló hatását, a személyes fejlődést emeli ki. Az oktató ún. kulturális dominanciája (Suplicz, 2012; Tóth, 2006), amit az oktatótól a tananyagon túl tanult, pl. életfilozófia.

Legnehezebbnek az EMBER és az OKTATÓ kategóriák szétválasztása bizonyult. Sok olyan elemet találtunk, ahol nehéz eldönteni, hogy a hallgató által kiemelt pozitívum az oktató általános emberi tulajdonsága, vagy inkább kifejezetten oktatói tulajdonsága. Ilyenek például a lelkesedés, a motiválás, a jó hangulat kialakítása vagy a segítőkészség. Döntést segítő vezérelvként azt jelöltük ki, hogy mindazokat a tulajdonságokat és tevékenységeket, amelyek a tanórákhoz köthetők és az oktatás részeként értelmezhetők, soroljuk az OKTATÓ kategóriába, míg azok a tulajdonságok, attitűdök, amelyek az embert általában jellemzik a tanórán kívül is, az EMBER kategóriába kerülnek. Így került a humor, a lelkesedés, a türelem és a szeretet az EMBER kategóriába, míg a légkör és a jó hangulat kialakítása az OKTATÓ kategóriába. A motiválással kapcsolatban a megegyezés született, hogy ha a motiválás valamilyen konkrét órai módszerhez kötődik, például az oktató pluszpontokkal motivál, akkor az OKTATÓ kategóriába kerül. Ha általánosságban volt az oktató motiváló, akkor az EMBER kategóriába tartozzon.

Nehéz volt döntést hozni az oktató által nyújtott segítséggel kapcsolatban is. Legelőször az EMBER kategóriába soroltunk valamennyi olyan üzenetet, ami a segítséggel kapcsolatos visszajelzés volt. Arra alapoztunk, hogy a segítőkészség alapvető emberi tulajdonság. Később azonban sok olyan elemet találtunk, ahol a segítséget inkább az órai munkához kötötték a hallgatók, ezért végül a motiváláshoz hasonlóan jártunk el, és a segítséget is aszerint rendeztük az EMBER vagy az OKTATÓ kategóriába, hogy az az órai oktatói munkához kapcsolódik, vagy inkább az órai munkán túlmutató-e.

A következőkben bemutatjuk a kutatási kérdéseink mentén megállapított eredményeket.

Eredmények

Jelen kutatásunkat két kérdés vezérelte:

1. milyen tényezők azonosíthatók a hallgatói hálaüzenetekben (min van a fókusz) és
2. ezek az azonosított fókuszok milyen megoszlásban és milyen kombinációkban léteznek a mintában?

A kapott eredményeket ebben a sorrendben közöljük alább.

A hálaüzenetek fókusza

A következőkben az egyes kategóriák tartalmát mutatjuk be példákon keresztül, majd elemezzük ezeket részletesebben. Példáinkat a magyar és külföldi hallgatók válaszaiból is merítettük, ezért angol nyelvűek is előfordulnak, amelyekhez magyar fordítást is megjelentünk. A hallgatói üzeneteket *sic erat scriptum* közöljük, az esetleges elírásokkal vagy nyelvi, nyelvhelyességi hibákkal együtt.

A hallgató hálás azért, ha az oktató jó pedagógus

Sok olyan elemmel találkoztunk, amelyeket viszonylag könnyű volt az OKTATÓ kategóriába besorolni. A kódolás során tisztáztuk, hogy ide csak azok az elemek kerüljenek, amelyeknél könnyen látható, hogy az órai munkához, az órákon alkalmazott módszerekhez, a számonkéréshez és az értékeléshez kapcsolódnak.

Sok visszajelzést láttunk az órák légkörére vonatkozóan, például:

„A legérdekesebb, mozgalmasabb, szórakoztatóbb órákat tartotta mind közül”

„Köszönjük, hogy mindig jó hangulatban teltek el a gyakorlati órák”

„Jó hangulatban, de kellő komolysággal vettük át az anyagot hétről hétre”

„Jól érthetően és izgalmasan tanított.”

Számos esetben konkrét módszertani eszközökre is adtak visszajelzést a hallgatók:

„A feltöltött prezentációkból pedig jól fel lehetett készülni a vizsgára”

„I loved the fact that we were in mixed groups with different nationality”
[Szerettem, hogy különböző nemzetiségekkel voltunk egyes csapatokban]

„This seminar was really interactive and I liked working in groups”
[Ez a szeminárium igazán interaktív volt és szerettem csoportban dolgozni]

„A kezdetben szokatlan, »a hallgató oldja meg a feladatokat« is hasznosnak bizonyult”

„Plusz pontos házi feladatok”

„Coospace-re feltöltött videóanyagok”

„Nagyon sok hasznos anyagot, gyakorló feladatot kaptunk, a vizsgafelkészítő is nagyon nagy segítség volt”

„Nagyon szerettem, hogy az előadásokat utólag is vissza lehetett nézni”

Fontos volt a hallgatóknak a számonkérés korrektsége és a követelmények teljesítéséhez kapott segítség is:

„A vizsga sem volt idegtépő, tanár úrral/tanárnővel olyan volt, mintha csak órán beszélgetnénk az anyagról”

„Szeretnénk megköszönni az érdekes órákat, és hogy a beadandó feladattal lehetett megajánlott jegyet is szerezni, így nem kellett vizsgáznunk a tárgyból”

A foglalkozások légkörére vonatkozó visszajelzések lényegesen abból a szempontból, hogy egyfelől közvetlenül is hozzájárulnak a pozitív hallgatói élményhez, másfelől viszont a kutatások szerint (Csíkszentmihályi és mtsai, 2010; Fűzi, 2012) lehetővé teszik a kreatív gondolkodást, és nyitottabbá teszik a hallgatókat az új ismeretek és készségek elsajátítására, ami segíti a teljesítmény növekedését és a tanulás értelmének megélését – és így feltételezhetően közvetetten is hozzájárul a hallgatói élmény javulásához.

A konkrét módszertanokra vonatkozó visszajelzések megerősítik az oktatókat a tanulást támogató, hallgatócentrikus jó gyakorlataikban. Oktatásfejlesztési szempontból is hangsúlyosak ezek a specificitások: mutatják az oktatók fejlesztésének lehetséges irányait, és a már kidolgozott, jól működő és akár átadható jó gyakorlatokat megjelölik az oktatásfejlesztők számára.

Az értékelés korrektségével kapcsolatos visszajelzések összhangban vannak azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek szerint az oktató és hallgató közötti hatalmi viszonyban

az értékelés átláthatósága, következetessége kulcstényező a jó hallgató-oktató kapcsolatok kialakításában és fenntartásában (Füzi, 2012).

Az oktatók személyes jellemzői a hallgatók hálájának hátterében

A köszönőüzenetekben számtalan példát találtunk az emberi hozzáállás, a jóindulat, a személyiség kiemelésére, amelyekben a diák hálás azért, hogy az oktató nem csupán „leadja a tananyagot”, hanem órá is odafigyel, és az embert látja benne. Ugyanakkor az is fontos, hogy a diák is meglátja az oktatóban az embert, aki több, mint csupán a tudás átadója, több, mint a „másik oldal” vizsgáztató, számonkérő és osztályozó képviselője. Ahogy korábban utaltunk rá, olyan általános emberi tulajdonságok kerültek ide, amelyek az embert nem csupán az órán, hanem lényében, személyében jellemzik. Ilyenek többek között a szeretet, bizalom, odaadás, közvetlenség, hozzáállás. Ide soroltuk az oktatás iránti elkötelezettséget is, a lelkesedést és az oktatás iránti szenvedélyt.

Az üzenetek szerint sokat jelent a hallgatóknak az oktató kisugárzása, a pozitív hozzáállása, a jókedve, humora, a mosoly és a kedvesség. Szívmelengető példákkal találkoztunk ehhez kapcsolódóan:

„Személyiségével és a hallgatók felé tanúsított érdeklődésével kiemelkedett a többi oktató közül”

„Thank you with your kindness, understanding with my delay”
[köszönöm a kedvességét és a megértését a késésemmel kapcsolatban]

„Örömet okozott a hozzáállásával és a támogatásával”

„You’re so kind and really care about students”
[Ön annyira kedves és igazán törődik a diákokkal]

„Jófej, jószívű, a legemberségesebb és legempathikusabb tanár.”

„Az egész csoport szereti”

„Az órákon sem felejtette el, hogy mindannyian emberek vagyunk”

„Patience, energy, and on-going encouragement”
[türelem, energia és folyamatos bátorítás]

„Köszönjük, hogy végig bízott bennünk”

„Érződik, hogy nagyon szívén viseli a diákok sorsát”

„Külön köszönet azért, hogy név szerint szólított minket az órákon, ezzel is családiasabbá téve a gyakorlatokat”

„A mentális egészségünkre is próbált figyelni”

„I did not think that it would be possible to establish a relationship, where I did not feel inferior at all”
[Nem gondoltam, hogy lehet olyan kapcsolatot kialakítani, ahol egyáltalán nem érzem magam alárendeltnek]

„Köszönöm, hogy hiszel bennem!”

A fenti példák megvilágítják, hogy az oktató szerepe messze nem csupán a tudásátadás. Előtérbe kerültek azok az elemek, amelyek a partneri együttműködésből fakadó előnyöket domborítják ki: az ösztönző és inspiráló jelenléte, a holisztikus, teljes hallgatói személyiségre kiterjedő támogatást. Az eredmények összhangban vannak az oktatói szerepet a mentorálás, tutorálás felé mozdító trendekkel (Jármai és mtsai, 2019; McKinsey, 2016; Alam és mtsai, 2015).

Egyetemi oktató mint szakember

A SZAKEMBER kategóriába gyűjtöttük azokat a véleményeket, amelyek az oktató szakmai tudását, profizmusát, szakmai tapasztalatát és felkészültségét domborítják ki. Világosan látszik, hogy a mély szaktudás és szakmai tapasztalat tiszteletet vált ki a hallgatókból és motiválja őket, amint az alábbi példák mutatják:

„Első sorban szeretném megemlíteni rendkívül nagy tudását, szakmaiságát, tapasztalatát”

„Lenyűgöz az a mérhetetlen tudás és tapasztalat”

„Naprakész volt mindenben”

„You are full of knowledge” [tele van tudással]

„Hatalmas tudással rendelkezik, és bár más tanár is azzal rendelkezik, de az ön tudása lenyűgözőt.”

Ebbe a kategóriába jelentősen kevesebb üzenet került, aminek egyik magyarázata lehet, hogy – ahogyan az utolsó idézet és más kutatás is utal rá (lásd Suplicz, 2012) – az oktatók többsége rendelkezik olyan szintű szakmai ismerettel, amely a hallgatók számára meggyőző. Ezzel együtt érdemes megvizsgálni azt az értelmezést is, hogy a fentebb említett hiedelmekkel ellentétben a szaktudás legfeljebb alapértelmezett elvárásként, egyfajta minimumként jelenik meg a hallgatói élményben, és csak kevés esetben szolgáltat önmagában elégséges alapot a hallgatói hálához.

Amikor az oktató nevelő hatása túlnyúlik az óra keretein

E kategóriánk az oktató hosszú távú, formáló hatásra összpontosít. Azok a hallgatói üzenetek kerültek ide, amelyek az oktatónak az egyetemi tanulmányokon túlmutató, embert és szakembert formáló hatását, a hallgató személyes fejlődésére gyakorolt közvetlen hatást jelzik vissza.

Ilyen lehet egy életfilozófia, szakmai szemlélet, speciális látásmód elsajátítása, amelyek a hallgató későbbi életére is kihatnak:

„Kreatívabb lettem”

„Számos életre szóló útmutatás is kaptam Tőle!”

„Viszem magammal a tanultakat, mint szakmailag, mint emberileg”

„A vizsga óta is több ilyen jellegű cikket, könyvet olvasok el”

„Helped me change my perspective”
[segített megváltoztatni a perspektívámat]

„Gondolkodásmód kialakítását”

„Egy sokkal szélesebb perspektívában látom a világot”

„Sok mindent viszek magammal, amiért mindig hálás leszek”

„A gondolkodásmódomat is átformálta”

„Nagyon hálás vagyok, hogy tanított és elvihetem az életre ezt a hozzáállást!”

Azokat az elemeket is ide soroltuk, amelyek a hallgató tanulmányokkal, karrierjével kapcsolatos, az oktatóval való együttműködés hatására meghozott döntéseit írják le:

„A Te javaslatodra kezdtem el mesterképzések után nézni, majd jelentkeztem is.”

Többen azért mondtak köszönetet, hogy az oktatónál szerzett tudást és tapasztalatot a munkájuk során és magánéletükben fogják tudni használni:

„He prepared us for reality” [a valóságra készített minket]

„Preparing everyone for the industry and real life experiences”
[mindenkit a szakágra és valós tapasztalatokra készített]

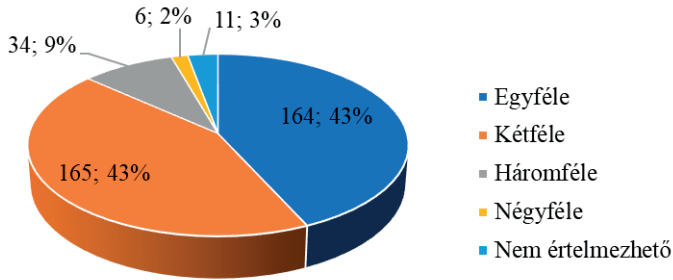
„Very interesting and useful for our future career”
[nagyon érdekes és hasznos a jövőbeli karrierünkhöz].

Bár a kategóriába sorolt elemek száma alacsony volt, a FORMÁLÁS kategória jelenléte megerősíti és összhangban van az EMBER kategóriánál leírtakkal, miszerint az egyetemi oktató szerepe és hatása túlmutat a kognitív funkción. Az alacsony elemszámot értelmezhetjük úgy is, hogy a formáló, jövőbe mutató hatás ebben a fiatal felnőttkori életszakaszban még sok hallgató számára nehezen értelmezhető (de elképzelhető, hogy idősebb korokban többen felismernék ezt a hatást is), illetve úgy is, hogy az oktatóval való kölcsönhatásból származó közvetlen élmények (oktatói, emberi erények) egyszerűen sokkal könnyebben hozzáférhetőek és érzelmileg is töltöttebbek, ami háttérbe szorítja a formáló hatásra való reflexiót, ami némileg magasabb absztrakciós szinten van.

Az azonosított fókuszok megoszlása és kombinációi

Az üzenetek tartalmának kategorizálása után leíró statisztikai eljárásokkal vizsgáltuk meg az egyes kategóriák előfordulását.

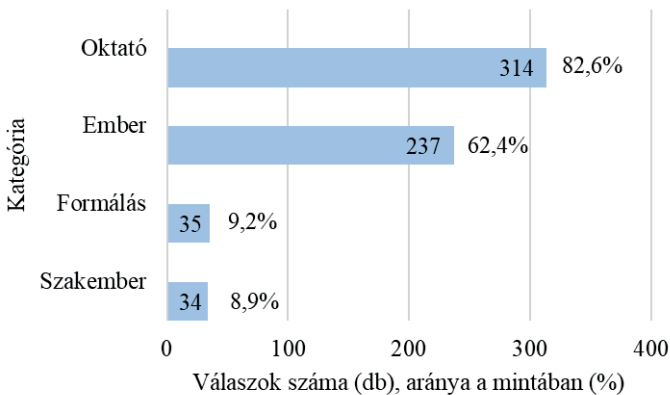
Elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy tartalmuk alapján az üzenetek hány kategóriába sorolhatók voltak, hiszen egy-egy hallgatói üzenet egyszerre több fókusz is tartalmazhatott. Az 1. ábrán azt látjuk, hogy az üzenetek 43%-a egy kategóriához kapcsolódó volt, és ugyanilyen arányban fordultak elő a két kategóriához köthető üzenetek is. Három vagy több kategóriához tartozó elemet az üzenetek kb. tizede tartalmazott.



1. ábra. Kategória-variációk száma (db) és arányuk (%) a hallgatói köszönetnyilvánításokban a 380-elemű mintában. Forrás: saját szerkesztés

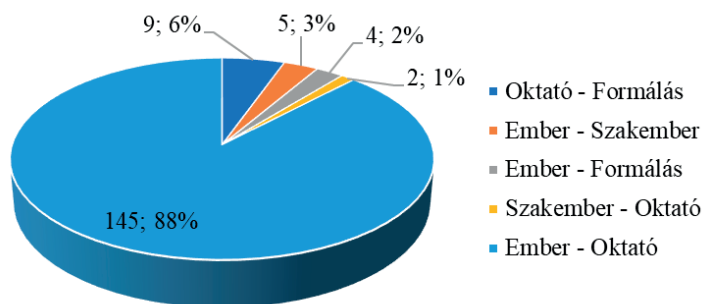
Az üzenetek tehát általában 1-2 kategóriához rendelhetők voltak, ami abból a szempontból lényeges, hogy nem kellett mindent vagy nagyon sok mindent jól csinálnia az oktátónak, hanem egy-egy kiemelkedő elem elegendő volt a hallgatók megbecsülésének, hálájának eléréséhez.

Az elemezett hála-üzenetek alapján a BGE hallgatói legnagyobb számban az OKTATÓ kategóriába sorolható elemekért mondtak köszönetet. Másodikként az általános, minden helyzetben megnyilvánuló EMBER vonásaiért hálásak. Körülbelül megegyező arányban, de jelentősen alacsonyabb (kb. 1/6-1/7-nyi) említésszámmal fordulnak elő a hosszú távú FORMÁLÁS és a SZAKEMBER jellemzői (2. ábra).



2. ábra. Az egyes kategóriák említési száma (db) és aránya (%) a hallgatói köszönetnyilvánításokban a 380-elemű mintában. Forrás: saját szerkesztés

Megvizsgáltuk, hogy a két kategóriába is besorolható üzenetekben mely kategóriák kerültek együttes említésre. A 3. ábra mutatja, hogy túlnyomó többséggel az EMBER és OKTATÓ kategóriába tartozó elemeket említették együtt a hallgatók.



3. ábra. Kétféle típusú válaszok száma (db) és aránya (%) a hallgatói köszönetnyilvánításokban a 380-elemű mintában. Forrás: saját szerkesztés

Ez rávilágít egyfelől a két kategória közelségére, amelyet a kategóriák elválasztásakor is megéltünk, másfelől pedig összhangban van azokkal a kutatásokkal (vö. Suplicz, 2012; Goldhaber, 2002), amelyek az oktatói kiválóság háttérében elsősorban a személyiség jellemzőit, értékeit határozzák meg.

Összegzés és következtetések

Kutatásunkban azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy milyen mintázatok fedezhetők fel a BGE Thank-a-Teacher (TAT) programja keretében született, oktatóknak címzett hallgatói hálaüzenetekben; ezen belül, hogy mi áll az üzenetek fókuszában, és ezek a fókuszok milyen eloszlásban, milyen kombinációkban fordulnak elő.

Elemzésünk alapján a hallgatók elsősorban a tanulásukat támogató oktatói erényeknek, másodsorban a foglalkozásokon kívülre is kisugárzó emberi vonások miatt, valamint a szakmai és magánéletükre hosszútávon is pozitív formáló hatásért, továbbá a lenyűgöző szaktudásért hálásak oktatóiknak.

A magyar felsőoktatás sajátossága, hogy a közoktatástól eltérően oktatóitól nem követel meg pedagógiai előképzettséget, és általában nem ír elő semmilyen kötelezettséget arra vonatkozólag, hogy az oktatók képezzék magukat ezen a téren. Számos egyetem saját indítatásból kínál ilyen jellegű kurzusokat, de ezek általában önkéntes alapon működnek, és gyakran éppen azok a kollégák vesznek rajtuk részt, akik önmaguktól is érzékelik a pedagógiai készségek fejlesztésének szükségességét, és tipikusan önállóan is keresik a fejlődési lehetőségeket, forrásokat, jógyakorlatokat. Sajnos gyakori az is, hogy egyetemi oktatók büszkén határolódnak el a pedagógiától („mi nem pedagógusok vagyunk, hanem oktatók”) – több egyetemen ez szinte szitokszó –, és úgy vélik, hogy a jó oktató legfontosabb (és egyetlen) ismérve a szaktudása. A szakirodalommal összhangban (Hoidn és Klemencic, 2020; Wright, 2011) kutatásunk eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy a hallgatóknak kifejezetten fontos a jó pedagógia, és legalább ilyen fontos, hogy holisztikusan, emberként, partnereként kezeljék őket, míg a szaktudás elemező arányban szerepelt központi hálaelemként az üzenetekben.

A magyar felsőoktatás-fejlesztési gyakorlatban gyakran találkozunk olyan hiedelmekkel is, hogy az oktató szerepe kizárólag a tudástranszferre korlátozódik, annak is egy limitált (általában frontális) formájára. Sok mikrokozmoszban tapasztalható az az oktatói szerepértelmezés, miszerint „mi nem vagyunk terapeuták”, tehát az egyetemi oktatóknak nem dolga foglalkozni a hallgatók tudásán kívül semmi mással. A hallgatói hálaüzenetek egyértelműen és tömegesen visszajelzik ennek a hiedelemnek a fals mivoltát: a hallgatók

nagyra értékelik, ha az oktató holisztikusan, komplex emberként közelíti meg őket, és maga is beviszi a maga emberségét a tanulási-tanítási térbe, ami ismét összhangban van a hallgatóközpontú oktatási paradigmaváltást megalapozó széleskörű, transzdiszciplináris szakirodalommal (pl. Crutchfield, 2020; Magolda, 2009).

Eredményeink összhangban vannak azokkal a kutatásokkal is, amelyek a kiváló oktatók esetében az oktató-hallgató kapcsolat jelentőségét hangsúlyozzák (Furlong és mtsai, 2014; Suplicz, 2012), és azokkal is, amelyek a hallgatók hálája felől közelítve ugyanerre a következtetésre jutottak (Cownie, 2017; Howells, 2014). A nemzetközi gyakorlatban az intézményesített hálagyakorlatok több tucat felsőoktatási intézményben előfordulnak,² és ezek közül számos adatbázis megerősíti fenti következtetéseinket. Ezek közül kettőt emelünk ki: a University of Missouri Thank-a-Prof programja a kampány részeként közölt (anonim) hallgatói üzenete között túlnyomó többségében az oktató kiváló oktatói minőségére reflektál. Pl.:

„I would like to thank you for this semester. For your patience and for creating an environment where we aren't only allowed to succeed but also to fail. For caring for the students and training them. For allowing us to question without judging and for having growth mindset with us. Students succeed when students feel the freedom to imagine and trust you give. You are a very good mentor.” [Szeretném megköszönni ezt a félévet. A türelmét és azt, hogy olyan környezetet teremtett, ahol nem csak sikert érthettünk el, hanem kudarcot is vallhatunk. A diákokkal való törődését és a fejlesztésüket. Hogy lehetővé tette, hogy ítékezés nélkül kérdezzünk, és hogy fejlődési szemléletet alkalmazott velünk. A diákok akkor sikeresek, ha érzik, hogy szabadjára engedhetik a képzeletüket, és a feléjük irányuló bizalmat. Ön nagyon jó mentor.]³

A magyar felsőoktatás-fejlesztési gyakorlatban gyakran találkozunk olyan hiedelmekkel is, hogy az oktató szerepe kizárólag a tudástranszferre korlátozódik, annak is egy limitált (általában frontális) formájára. Sok mikrokörnyezetben tapasztalható az az oktatói szerepértelmezés, miszerint „mi nem vagyunk terapeuták”, tehát az egyetemi oktatónak nem dolga foglalkozni a hallgatók tudásán kívül semmi mással. A hallgatói hálaiüzenetek egyértelműen és tömegesen visszajelzik ennek a hiedelemnek a fals mivoltát: a hallgatók nagyra értékelik, ha az oktató holisztikusan, komplex emberként közelíti meg őket, és maga is beviszi a maga emberségét a tanulási-tanítási térbe, ami ismét összhangban van a hallgatóközpontú oktatási paradigmaváltást megalapozó széleskörű, transzdiszciplináris szakirodalommal.

A Florida State University Thank-a-Professor programjának keretében jelen kutatáshoz hasonló elemzést végeztek, amiben szintén hasonló következtetésekre jutottak: a 2021. évi köszönő üzeneteket kategóriákba sorolták, amelyek szerint az oktató (1) segített a tanulásban, (2) türelmes és kedves volt, (3) közösséget és odatartozást teremtett, (4) inspirált és elkötelezett volt.⁴

Mindezekre alapozva úgy véljük, a magyar felsőoktatási gyakorlatban megérett az idő azoknak az elavult megközelítéseknek a teljes és végleges elvetésére, miszerint az oktató egyetlen, legfontosabb jellemzője a szaktudása, és kizárólagos feladata (a kutatás mellett) a tudástranzfer. Kutatásunk alátámasztja azokat a (meglehetősen elszórt) törekvéseket, amelyek arra irányulnak, hogy egy-egy intézmény oktatóit szisztematikusan képezze és felvértesse mindazzal a pedagógiai háttértudással, ami a hallgatóközpontú oktatási paradigmaváltást rendszerszintűvé, alapértelmezetté teszi Magyarországon. Ilyen program indult rövid ideje pl. a Budapesti Gazdasági Egyetemen (ACE-OKÉ) és a Budapesti Corvinus Egyetemen is (Corvinus Teaching Excellence): mindkettőt jellemzi a hallgatói tanulási élmény alapján meghatározott központi kompetenciákra épülés, ezek részletes, tanulásieredmény-alapú lebontása, a célkompetenciák szisztematikus, 360 fokos értékelése, és az ezekre épülő belső képzési rendszer kialakítása. Mindkét rendszer alapvető értékállalása, hogy a hallgató jó tanulásának a szaktudáson kívül még számos kulcseleme van, és ezeket kívánják felmérni, elismerni és fejleszteni az oktatók munkájában.

Ilyen kulcselem a visszajelzés is, amelynek egyik formája a hála – meglátásunk szerint a hálagyakorlatoknak a felsőoktatási ökoszisztémákban nem csak a tanulási-tanítási folyamat optimalizálásában, hanem az egyetemek általános szervezeti kultúrájának fejlesztésében is központi szerepe van. Nem véletlen, hogy az intézményesített hálagyakorlatok a nemzetközi közösségben több helyütt megjelennek (pl. Georgia Institute of Technology – Thank-a-Teacher, Florida State University – Thank a Professor), hiszen a gyakorlat több leget üt egy csapásra: javítja a résztvevők motivációját, elkötelezettségét, lojalitását, véd a kiegés ellen, hozzájárul a folyamatok fejlesztéséhez, az oktatói kiválóság elismeréséhez és az intézményi légkör jobbításához.

A BGE-n kialakított TAT rendszer mintául szolgálhat más intézmények számára is, amelyek több tekintetben – hallgatói, oktatói és szervezeti szinten – is értékes programot kívánnak kidolgozni a hallgatói élmény javításához és az oktatói kiválóság fejlesztéséhez. A beérkező üzenetek pedig az intézményi oktatáskutatók, illetve oktatásfejlesztők számára kincseshányát jelentenek a belső fejlesztési irányokat kijelölendő, és az intézményi jógyakorlatokat feltérképezendő.

Limitáció és jövőbeli kutatási irányok

Munkánk egyik tudatosan vállalt limitációja, hogy a részt vevő hallgatók és az érintett oktatók adatainak védelme érdekében az adatbázis csak korlátozottan hozzáférhető kutatás céljából, ezért semmit sem tudunk a kitöltő hallgatókról és keveset az érintett oktatókról. A rendelkezésre álló adatok egy kisebb részének elemzése történt meg eddig.

Kutatásunk elmélyítéséhez számos továbblépési lehetőség kínálkozik: (1) a különböző időszakokban keletkezett hálaüzenetek összevetése (pl. Covid- és nem Covid-időszak), (2) a hálaüzenetek hallgatókra és oktatókra gyakorolt közvetlen hatásainak vizsgálata, (3) a TAT rendszer szervezeti jelentőségének elemzése és kiterjesztése, (4) mintázatok keresése az adatbázisban tárgytypus, kar, nem, stb. dimenziók mentén.

Irodalom

Alam, S., Haerani, S., Amar, M. Y. & Sudirman, I. (2015). Role conflict and role ambiguity in higher education. *International Journal of Business and Management Invention*, 4(1), 1–7. [https://www.ijbmi.org/papers/Vol\(4\)1/Version-2/A4120107.pdf](https://www.ijbmi.org/papers/Vol(4)1/Version-2/A4120107.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.

Aldemir, C. & Gülcan, Y. (2004). Students satisfaction in higher education: A Turkish case. *Higher Education Management and Policy*, 16(2), 109–122. DOI: 10.1787/hemp-v16-art19-en

- Allen, S. (2018). *The Science of Gratitude*. John Templeton Foundation and Berkeley University. https://ggsc.berkeley.edu/images/uploads/GGSC-JTF_White_Paper-Gratitude-FINAL.pdf
- Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1), 1–10.
- Alves, H. & Raposo, M. (2006). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, 17(9), 1261–1278. DOI: [10.1080/14783360601074315](https://doi.org/10.1080/14783360601074315)
- Benckendorff, P., Ruhanen, L. & Scott, N. (2009). Deconstructing the Student Experience: A Conceptual Framework. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 16(1), 84–93. DOI: [10.1375/jhtm.16.1.84](https://doi.org/10.1375/jhtm.16.1.84)
- Chickering, A. W. & L. Reisser, L. (1993). *Education and identity*. 2nd ed. Jossey-Bass.
- Coffey, A. J. & Atkinson, P. A. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. 1st ed. Sage.
- Cooper, T. (2019). Rethinking teaching excellence in Australian higher education. *International Journal of Comparative Education and Development*, 21(2), 83–98. DOI: [10.1108/IJCED-10-2018-0038](https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2018-0038)
- Cownie, F. (2017). Gratitude and its drivers within higher education, *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(2), 290–308. DOI: [10.1080/08841241.2017.1389795](https://doi.org/10.1080/08841241.2017.1389795)
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. DOI: [10.1007/BF02310555](https://doi.org/10.1007/BF02310555)
- Crotty, M. J. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Crutchfield, F. A. (2020). *Holistic student development in higher education: perspectives and practices of holistic student development*. California University.
- Csillik, O. (2022). Ökoszisztéma modell alkalmazása a tanári hatékonyság intézményi értelmezéséhez. *PhD értekezés*. EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (2010). *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely Kiadó.
- Emmons, R. A. (2007). Pay it forward. *Greater Good Magazine*. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/pay_it_forward Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.
- Furlong, M. J., Froh, J. J., Muller, M. E. & Gonzalez, V. (2014). The role of gratitude in fostering school bonding. *Teachers College Record*, 116(13), 58–79. DOI: [10.1177/016146811411601316](https://doi.org/10.1177/016146811411601316)
- Fűzi, B. (2012). A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. *PhD-értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching. *Education Next*, 2(1), 50–55. <https://www.educationnext.org/the-mystery-of-good-teaching/> Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.
- Gratitude From Your Students* (2021). Florida State University, Center for the Advancement of Teaching. <https://teaching.fsu.edu/tips/2021/11/22/gratitude-from-your-students/> Utolsó letöltés: 2023. 12. 31.
- Gunn, V. & Fisk, A. (2013). *Considering Teaching Excellence in Higher Education: 2007-2013: A Literature Review Since the CHERI Report 2007*. Project Report. Higher Education Academy, York, UK. <https://core.ac.uk/download/pdf/16460312.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.
- Gunn, A. (2018). Metrics and methodologies for measuring teaching quality in higher education: developing the Teaching Excellence Framework (TEF). *Educational Review*, 70(2), 129–148. DOI: [10.1080/00131911.2017.1410106](https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410106)
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In Davidson, R. J., Scherer, K. R. & Goldsmith, H. H. (szerk.), *Handbook of affective sciences*. Oxford University Press. 852–870. DOI: [10.1093/oso/9780195126013.003.0045](https://doi.org/10.1093/oso/9780195126013.003.0045)
- Hoidn, S. & Klemencic, M. (2020). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge Taylor and Francis Group. DOI: [10.4324/9780429259371](https://doi.org/10.4324/9780429259371)
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 42, 58–67. DOI: [10.1016/j.tate.2014.04.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.004)
- Hunter, F. & Sparnon, N. (2020). There is opportunity in crisis: Will Italian universities seize it? *International Higher Education*, 102 (Special issue), 38–39. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14625> Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.
- Ikram, M. & Kenayathulla, H. B. (2022). A Systematic Literature Review of Student Satisfaction: What is Next? *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 4(4), 50–75. DOI: [10.55057/ijares.2022.4.4.5](https://doi.org/10.55057/ijares.2022.4.4.5)
- Jármai, E., Fűzi, B. & Végh, Á. (2019). Methodology Challenges in Economic Higher Education: Through the Teachers' Eyes. *Practice and Theory in Systems of Education*, 14(2), 43–61. <https://www.irisro.org/ptse/4801Jarmai-Fuzi-Vegh.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.
- Johnson, M. (2021). Teaching excellence in the context of business and management education: Perspectives from Australian, British and Canadian universities.

The International Journal of Management Education, 19(3). DOI: [10.1016/j.ijme.2021.100508](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100508)

Kéri, A. (2020). A külföldi hallgatók elégedettségét és lojalitását befolyásoló tényezők feltárása a Szege-di Tudományegyetemen. *PhD értekezés*. Szege-di Tudományegyetem Közgazdaságtani Doktori Iskola, Szeged. DOI: [10.14232/phd.10641](https://doi.org/10.14232/phd.10641)

Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 21(1). DOI: [10.1023/a:1020464222360](https://doi.org/10.1023/a:1020464222360)

Losh, E. (2021, February 4). Universities must stop presuming that all students are tech-savvy. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/opinion/universities-must-stop-presuming-all-students-are-tech-savvy> Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.

Magolda, M. B. B. (2009). The activity of meaning making: A holistic perspective on college student development. *Journal of College Student Development*, 50(6), 621–639. DOI: [10.1353/csd.0.0106](https://doi.org/10.1353/csd.0.0106)

Matus, N., Rusu, C. & Cano, S. (2021). Student eXperience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 11(20). DOI: [10.3390/app11209543](https://doi.org/10.3390/app11209543)

McKinsey, E. (2016). Faculty mentoring undergraduates: The nature, development, and benefits of mentoring relationships. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(1), 25–39. DOI: [10.20343/teachlearninq.4.1.5](https://doi.org/10.20343/teachlearninq.4.1.5)

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.

Niemi, H. (2021). Chapter 1 Equity and Quality as Aims of Education: Teachers' Role in Educational Ecosystems. In *Good Teachers for Tomorrow's Schools*. Brill. DOI: [10.1163/9789004465008_002](https://doi.org/10.1163/9789004465008_002)

Siming, L., Baloch, N., Gao, J., Xu, D. & Shafi, K. (2015). Factors Leading to Students' Satisfaction in the Higher Learning Institutions. *Journal of Education and Practice*, 6(31), 114–118. https://www.researchgate.net/publication/344744129_Factors_Leading_to_Students%27_Satisfaction_in_Higher_Learning_Institutions Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.

Su, F. & Wood M. (2012). What makes a good university lecturer? Students' perceptions of

teaching excellence. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(2), 142–155. DOI: [10.1108/17581181211273110](https://doi.org/10.1108/17581181211273110)

Su, F. & Wood M. (2019). Reinterpreting teaching excellence. *International Journal of Comparative Education and Development*, 21(2), 78–82. DOI: [10.1108/IJCED-05-2019-052](https://doi.org/10.1108/IJCED-05-2019-052)

Suplicz, S. (2012). Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. *PhD-értekezés*. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.

Surman, V. & Szabó, T. (2020). A minőség biztosításának kihívásai a magyar felsőoktatásban. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51 (különszám), 101–113. DOI: [10.14267/VEZ-TUD.2020.KSZ.09](https://doi.org/10.14267/VEZ-TUD.2020.KSZ.09)

Tóth, T. (2006). Beszélgetés Csányi Vilmos akadémikussal, a Magyar Etológiai Társaság tiszteletbeli elnökével. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 50–62. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-np-Toth-Lassan.html> Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.

Wilcox, K. (2021). Interrogating the discourses of 'teaching excellence' in higher education. *European Educational Research Journal*, 20(1), 42–58. DOI: [10.1177/1474904120944783](https://doi.org/10.1177/1474904120944783)

Wilson, J. T. (2016). Brightening the Mind: The Impact of Practicing Gratitude on Focus and Resilience in Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(4), 1–13. DOI: [10.14434/josotl.v16i4.19998](https://doi.org/10.14434/josotl.v16i4.19998)

Wilson, J. & Harris, P. (2015). Ripples of gratitude: The flow-on effect of practicing gratitude in the classroom. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 10(1). <https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1128&context=icctej> Utolsó letöltés: 2023. 12. 06.

Wong, W. H. & Chapman, E. (2023). Student satisfaction and interaction in higher education. *Higher Education*, 85, 957–978. DOI: [10.1007/s10734-022-00874-0](https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0)

Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International journal of teaching and learning in higher education*, 23(1), 92–97.

Jegyzetek

¹ A TAT számára kialakított online platform publikusan elérhető a <https://thank-a-teacher.uni-bge.hu/> címen.

² Pl. Cornell University (<https://teaching.cornell.edu/thank-a-professor>), Harvard University (<https://bokcenter.harvard.edu/thank-a-teacher>), New York Institute of Technology (https://www.nyit.edu/cit/thank_a_professor_notes) etc.).

³ <https://tlc.missouri.edu/thank-a-prof/>

⁴ teaching.fsu.edu

Absztrakt

A 21. században világszerte, így Magyarországon is a felsőoktatási intézményekben paradigmaváltás jelent meg: a frontális, az oktató által közvetített tananyagátadás mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a hallgató- vagy tanulóközpontú módszerek terjedése, a tanulási légkör, az oktató-hallgató viszony javítására, illetve az intézmények tanítási-tanulási kultúrájának jobbítására való törekvés. A változások a teljes oktatási ökoszisztémát érintik: a hallgatói élmény és a hallgatói elégedettség öregbíti az oktatási intézmények hírnevét, javíthatja a rangsorokban elfoglalt helyét, vonzerejét. A hallgatói élmény és az elégedettség által generált magasabb motivációs szint serkenti a diákok személyes fejlődését, fokozza sikerességüket tanulmányaik, és vélhetően munkaerőpiaci szereplésük során. A hallgatói jóllét elérésében az intézményi infrastruktúra, az adminisztrációs támogatás mellett kiemelkedő szerepe van az oktatók tevékenységének. Nincs konszenzus az oktatói kiválóság konkrét meghatározásáról, azonban a nagyrészt objektív (például akadémiai teljesítmény) szempontok mellett egyre nagyobb nyomatókat kapnak egyéb elemek (például hallgatókkal való bánásmód, támogató attitűdök, kapcsolatkezelési kompetenciák). A hallgatók oktatókkal szembeni elvárásainak, véleményének összegyűjtése mellett nagy hatással lehet az oktatási ökoszisztémára a hallgatói köszönetnyilvánítások megismerése. A diákok által kifejezett hála megragadja a tanítási munka azon elemeit, amelyek különösen értékesek a diákok számára, amelyek személyesen előreviszik őket, rámutatnak azokra az oktatói gyakorlatokra, viselkedésekre, attitűdökre, amelyekben a hallgatók szeretnék megerősíteni oktatóikat. Írásunkban a Budapesti Gazdasági Egyetemen a Thank-a-Teacher (TAT) program keretében összegyűjtött hallgatói hálaüzenetekben felfedezhető fókuszokat, mintázatokat kerestük, vizsgáltuk ezek előfordulását és kombinációit. Egyetemünk diákjai első-sorban a tanulásukat támogató oktatói erények, másodsorban a foglalkozásokon kívülre is kisugárzó emberi vonások miatt hálásak, valamint kiemelték a szakmai és magánéletükre hosszú távon is kiható pozitív, formáló hatást és a lenyűgöző szaktudást.

Kulcsszavak: hallgatói élmény, hallgatói elégedettség, oktatói kiválóság, hála