



**KOVÁCS KLÁRA
PALLAY KATALIN**

**OKTATÓK A
KÁRPÁT-MEDENCEI
FELSŐOKTATÁSBAN**

**MUNKAJELLEMZŐK,
JÓLLÉT ÉS
EREDMÉNYESSÉG**

**Oktatáskutatók
könyvtára 20.**

Center for Higher Education
CHERD
Research & Development - Hungary

KOVÁCS KLÁRA – PALLAY KATALIN

OKTATÓK A KÁRPÁT-MEDENCEI FELSŐOKTATÁSBAN

Munkajellemzők, jóllét és eredményesség

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 20.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ
(CHERD-H), vezető kutató

© KOVÁCS KLÁRA – PALLAY KATALIN, 2024

© CHERD-HUNGARY, 2024

KOVÁCS KLÁRA – PALLAY KATALIN

OKTATÓK A KÁRPÁT-MEDENCEI FELSŐOKTATÁSBAN

Munkajellemzők, jóllét és eredményesség



DEBRECEN, 2024

A kutatási jelentés a „A munkaképesség, a munka- és életminőség egyéni és társadalmi fenntarthatóságában szerepet játszó sport és testedzés kérdéseinek vizsgálata az egészséges és biztonságos társadalomért (multidiszciplináris kutatási ernyőprogram)” projekt és az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával valósult meg.

Szakmai lektorok:

BENEDEK ANDRÁS

DORNER HELGA

FÉNYES HAJNALKA

KÁLMÁN ORSOLYA

KOLTÓI LILLA

KOVÁTS GERGELY

RÓNAY ZOLTÁN

SZEMERSZKI MARIANNA

Angol nyelvi lektor:

DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA

ISSN 2064-9312 (nyomtatott)

ISSN 2732-1800 (online)

ISBN 978-615-6012-29-6 (papír alapú kiadás)

Borítóterv: Demeter Erich

Tördelés: Juhászné Marosi Edit

Nyomdai munkák: Kapitális Nyomdaipari Kft.

Készült Debrecenben, 2024-ben

Tartalomjegyzék

Előszó	7
--------------	---

1. FEJEZET

AZ OKTATÓK JÓLLÉTÉNEK ÉS ÉLETMÓDJÁNAK HÁTTÉRTÉNYEZŐI

KOVÁCS KLÁRA – BORBÉLY SZILVIA – DOBAY BEÁTA – HALASI SZABOLCS – VAJDA ILDIKÓ – HIDEG GABRIELLA: Közép-kelet-európai oktatók jóllétét befolyásoló tényezők: a fizikai aktivitás és egyéb munkahelyi stressz- és erőforrások szerepe	15
BUDA ANDRÁS – BEREI EMESE BEÁTA: Egyetemi oktatók jólléte digitális perspektívából	32
ENGLER ÁGNES – BEREI EMESE BEÁTA: Egyetemi oktatók munka-magánélet egyensúlya a családi jellemzők mentén	51
MÁRKUS EDINA – HERCZEGH JUDIT – MIKLÓSI MÁRTA: Kulturális klaszterek közép-kelet-európai felsőoktatók körében	68
MÁRKUS EDINA – MIKLÓSI MÁRTA – HERCZEGH JUDIT – NAGY NATÁLIA: Közép-kelet-európai felsőoktatók kultúrához való viszonya, kulturális fogyasztási szokásai	82

2. FEJEZET

AZ OKTATÓI MUNKA JELLEMZŐI ÉS EREDMÉNYESSÉGE

DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA – PUSZTAI GABRIELLA – PALLAY KATALIN – BÁGYI KINGA: Felsőoktatási intézményi kultúra egy kvalitatív kutatás tükrében – narratívák a rendszeren belülről	99
HRABÉCZY ANETT – KOC SIS ZSÓFIA – GREBA ILDIKÓ: Oktatási tevékenység és oktatói jóllét a közép- és kelet-európai felsőoktatási oktatók körében	111
KOVÁCS KLÁRA – BÍRÓ ÉVA – TÓDOR IMRE: A munka melletti elkötelezettség háttértényezőinek vizsgálata közép-kelet-európai oktatók körében	132
PALLAY KATALIN – PUSZTAI GABRIELLA – DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA – MARINC SÁK RITA: Az eredményesség és a teljesítményértékelés percepciói a Kárpát-medencei magyar felsőoktatásában	151
DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA – DUSA ÁGNES RÉKA – PALLAY KATALIN: Oktatók nemzetközi aktivitása és annak gátjai Közép-Kelet-Európában ..	165
Abstracts	183
Szerzőink	189

HRABÉCZY ANETT – KOCSIS ZSÓFIA – GREBA ILDIKÓ

Oktatási tevékenység és oktatói jóllét a közép- és kelet-európai felsőoktatási oktatók körében

ABSZTRAKT

A korábbi kutatási eredmények és a szakpolitikák rávilágítottak arra, hogy a felsőoktatás munkaerőt intenzíven igénylő szektorként a minőséget az oktatóinak jóllétén keresztül képes csak biztosítani. Arról azonban elenyésző adattal rendelkezünk csupán, hogy az oktatótársadalom egyes csoportjai milyen mértékű jólléttel jellemezhetők, s hogy e csoportok esetében a jóllét milyen összefüggésben áll az oktatási tevékenységekkel, az oktatás minőségével. Kutatásunk tehát arra a kérdésre keresi a választ, hogy az oktatók körében elkülöníthető csoportok esetében milyen oktatási tevékenységek dominálnak, megjelennek-e körükben az inkluzív szemlélet, s e tevékenységek milyen összefüggésben állnak a vizsgált oktatók jóllétével. Ennek vizsgálatára kvantitatív kutatási módszert alkalmaztunk, s kérdőíves kutatás segítségével kérdeztük meg Közép- és Kelet-Európa felsőoktatásban dolgozó oktatóit (N = 821). Kutatásunk egyik legfontosabb eredményének tekinthető, hogy az idő- és energiaigényes oktatási tevékenységek és megközelítések nem hatnak negatívan az oktatói jóllétre, azonban ezen oktatói tevékenységek csak nagy fokú jóllét esetén végezhetők megfelelő hatékonysággal. Eredményeink fontos kiindulópontot jelenthetnek szakpolitikai döntéshozók, egyetemi vezetők számára, segítve az oktatói hatékonyság és a minőség fejlesztésére irányuló törekvéseket.

Kulcsszavak: jóllét, inklúzió, felsőoktatás, felsőoktatás-pedagógia

Bevezetés

A felsőoktatás folyamatosan új kihívások elé kerül, szélesebb gazdasági és társadalmi elvárásoknak kell megfelelnie, így a felsőoktatási intézmények értelmiségképző funkciója mellett egyre fontosabbá válik a specifikus tudással rendelkező szakemberek nevelése, a munkaerőpiaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés. A kihívásokhoz való alkalmazkodást és a változásokat jól tükrözik azok a szakpolitikai döntések, amelyek folyamatosan arra szólítják fel a felsőoktatási intézményeket, hogy a képzési kínálatukkal igazodjanak a tudásalapú gazdaság igényeihez (Castro & Levy, 2001; Harrison, 2017; Hurtado, 2007; Teichler, 2011). A nemzetközi szakirodalomban egyre hangsúlyosabbá válnak az eredményességgel kapcsolatos kérdések is: hogyan válhat sikeressé egy intézmény, hogyan lehet a lemorzsolódást csökkenteni, hogyan lehet fejleszteni a munkaerőpiacon szükséges készségeket, hogyan lehet a tanítást és a tanulást támogatni. A felsőoktatás a megfelelő minőséget azáltal tudja biztosítani, hogy az alkalmazottak képességeire támaszkodik, tehát a munkaerőt intenzíven igénylő szektornak tekinthető. Az oktatók pedig a fenti folyamatok legfontosabb szereplői és alakítói (Elliott, 2017; Kálmán, 2021; Pusztai et al., 2022). A magyar nyelvben az oktató mint szó, két jelentéssel bír, egy-

részt jelentheti a felsőoktatásban oktatói státuszban dolgozókat, valamint magát a tanári munkához kapcsolódó szerepet is (Kálmán, 2021). A tanulmányunkban arra törekszünk, hogy feltárjuk, hogyan vélekednek a felsőoktatásban dolgozó oktatók a saját oktatási tevékenységükről és a hallgatók támogatásáról. Az oktatási tevékenység jellemzőinek feltárása mellett az oktatói jóllétre is fókuszálunk, hiszen ahhoz, hogy az oktatók minél sikeresebben vegyék a fenti kihívásokat, ahhoz elengedhetetlen az oktatók jólléte: ha az oktatók alulmotiváltak, magas a stressz-szintjük, akkor az intézmény sem tud hatékonyan működni (Bell et al., 2012), s ebben a megközelítésben a felsőoktatási intézményi kultúra sem elhanyagolható tényező (Demeter-Karászi et al., 2024).

A tanulmány első része a tanítási megközelítésekkel, oktatói kompetenciákkal és a hallgatók támogatásával, illetve a munkahelyi jólléttel kapcsolatos legfontosabb elméleti megközelítésekkel foglalkozik. A következő részben bemutatjuk a kutatás módszertani megfontolásait és ismertetjük a kvantitatív kutatás eredményeit. Az eredmények tárgyalását a limitációk bemutatása követi, majd a javaslataink ismertetése.

Elméleti áttekintés

Az egyetemi oktatók jóllétének és oktatási tevékenységének vizsgálata több okból is fontos. Az oktatók tevékenységét egyrészt a tanítási megközelítések és az oktatói kompetenciák révén vizsgáljuk, ugyanis úgy véljük, hogy ezek a tényezők hatással vannak arra, hogy mennyire eredményesek s mennyire nyitottak az innovációk iránt (Trigwell et al., 1994). Hiszen a felsőoktatásban végbemenő változások megkövetelik, hogy az oktatók reagáljanak az oktatásban felmerülő kihívásokra (lásd: változó hallgatói összetétel, munkaerőpiaci igények kielégítése, nemzetköziesedés), azonban a kihívásokra való reagálás idő- és energiaráfordítást igényel. A fent említett kihívások között az inklúzióval szoros összefüggésben a hallgatói összetétel diverzifikálódása is azon jelenségek közé tartozik, melyek a speciális hallgatói igények megjelenésével és növekvő számával az oktatási tevékenységek terén is újfajta feladatok elé állítják az oktatókat. Mindez az oktatóktól szemléletbeli és módszertani megújulást is igényel, s ezeknek a napi oktatási gyakorlatba való beépítése olyan többlettudást feltételez, amely megszerzése a legtöbb diszciplína oktatói esetében csupán továbbképzés és önképzés útján, jelentős időráfordítással érhető el. A korábbi kutatások eredményei alapján azonban e tekintetben, valamint abban, mindezt hogyan érzékelik a hallgatók, jelentős eltérések tapasztalhatók képzési területenként (Debrand & Salzberg, 2005; Murray et al., 2008; Salzberg et al., 2002; Hrabéczy, 2019). Az, hogy az oktatók hogyan vélekednek a tanításról, mennyire próbálnak lépést tartani a változásokkal, befolyásolja, hogy mennyi időt és energiát szentelnek az oktatási feladataikra. Azonban a szakirodalmi áttekintésben láthatjuk, hogy az oktatók leterheltsége, a munka-magánélet egyensúlyának felborulása negatívan befolyásolja a jóllétüket. Az oktatók jólléte közvetlenül befolyá-

solhatja a tantermi hatékonyságukat, hiszen a magas szintű stressz, a kiégés vagy a rossz mentális egészség akadályozhatja őket abban, hogy oktatási tevékenységük minőségileg megfelelő legyen. Az oktatók jólléte közvetve befolyásolhatja a hallgató elégedettségét és eredményességét, amelyek rendkívül fontosak a felsőoktatási intézmény megítélése szempontjából (Bell et al., 2012; Kovács et al., 2019).

Az oktatói tevékenység jellemzői

Nemzetközi viszonylatban egyre több kutatás foglalkozik az oktatói identitással a felsőoktatásban. Egyes kutatások arra keresik a választ, hogyan képesek fenntartani az oktatók egy olyan identitást, amely magában foglalja a tanítás iránti elköteleződést ebben a globális felsőoktatási rendszerben, ahol gyakran a jövedelemtermelés és a kutatási tevékenység mérőszámai kerülnek előtérbe a transzformatív tanítással szemben (Nairz-Wirth & Feldmann, 2019). Van Lankveld et al. (2017) szerint több tényező is hozzájárul az egyetemi oktatók tanári identitásának kialakulásához. Míg a hallgatókkal való kapcsolattartást és a munkatársak fejlesztési programjait a tanári identitást erősítő tényezőként értelmezték, addig a felsőoktatás tágabb kontextusát korlátozó hatásként élték meg. A közvetlen munkakörnyezet hatását egyszerre érezték támogató vagy korlátozó tényezőnek, attól függően, hogy a tanszéken a tanítást értékeli-e vagy sem. A kompetenciák, a megbecsülés, az összetartozás érzése, az elköteleződés és a jövőbeli karrier elképzelése szerepet játszik a tanári identitás kialakulásában. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanári identitás kialakulása a felsőoktatási környezetben nem zökkenőmentes folyamat. Laiho et al. (2020) szerint a tanítás problematikusabbá, irányítottabbá és komplexebb tevékenységgé vált, ezért a kutatásuk az identitást mint azonosulást vizsgálja az akadémiai munka különböző szintjein.

Az oktatásfejlesztési projektek a felsőoktatásban egyre inkább a tanulásközpontú oktatási kultúrát célozzák meg, s ez a tanítás-központúságról a tanulás-központúságra való elmozdulás az oktatók szerepében is változást idéz elő, hiszen a tudáshordozóból a tanulás elősegítőjévé válnak. Ez a folyamat pedig egyértelműen hatással van az oktatók szakmai identitására (Trautwein, 2018). Postholm (2012) szerint az egyéni és szervezeti tényezők egyaránt befolyásolják az oktatók tanulását. A tanárok szakmai fejlődésének szempontjából fontos a tanári együttműködés, a pozitív iskolai kultúra, a jó légkör és a tanárok tanulásának megértése, valamint a külső erőforrásokkal való együttműködés. A folyamatos szakmai fejlődés (a későbbiekben CPD, azaz continuing professional development) javíthatja a tanítási gyakorlatot. Ugyanakkor a tanár tanulással és tanítással kapcsolatos hiedelmei befolyásolják a CPD-ben való részvételt: minél inkább diák- és tantárgyorientált a tanár profilja, annál nagyobb mértékben vesz részt továbbképzéseken, ami pedig a tanítási gyakorlatára lesz hatással (de Vries et al., 2014).

Míg a nemzetközi diskurzusban egyre inkább felértékelődik az oktatás minőségének javítása, a tanítás-tanulás funkciója, addig a magyar felsőoktatásra leginkább az elméletcentrikus, tanárközpontú oktatás jellemző, ahol az ismeretek főként elő-

adások által kerülnek közvetítésre, viszont ezek a módszerek nem teszik lehetővé a puha készségek fejlődését, s gyakran az oktatásban szerzett ismeretek távol esnek a munkahelyi helyzetektől (Kovács, 2016; Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés, 2018). A magyarországi felsőoktatásban az oktatók tanítási tevékenységéhez inkább mennyiségi szempontok kapcsolódnak (pl. óraszámok), mintsem minőségi szempontok. Ennek ellenére az oktatókat vizsgáló hazai kvalitatív kutatások eredményeiben már felsejlik a tanulás- és hallgatóközpontú gyakorlatok megerősödése (Kálmán, 2019; 2021), s több kutatás is beszámol a tanulástámogatásra fókuszáló oktatás erősítéséről, az oktatók módszertani felkészültségének és az oktatási fejlesztések támogatásáról (Kovács & Temesi, 2018). Az oktatók tanulással és oktatással kapcsolatos nézetei hatással vannak a tanítási gyakorlatukra, azaz hogy mennyire eredményesek s mennyire nyitottak az innovációk iránt (Trigwell et al., 1994). Míg a tanítási nézet leginkább arra vonatkozik, hogyan alkotják meg az oktatók a jó tanítás fogalmát, addig a tanítási megközelítésmód a tanítás holisztikus értelmezése, amely lefedi az oktató tanítási stratégiáit és szándékait (Kálmán, 2021; Prosser et al., 2005; Rotidi et al., 2017). Annak érdekében, hogy feltárjuk, hogyan gondolkodnak az oktatók az oktatási tevékenységeikről, egyaránt vizsgáljuk a tanítási megközelítéseket és az oktatói kompetenciákat. Az oktatói kompetenciák az oktatói nézetvizsgálatok egy részét jelentik, viszont fontos kiindulópontja lehet az oktatók fejlődésének, így sokkal árnyaltabb képet kaphatunk az oktatói tevékenységekről a kurzusok és heti óraszámok mellett (Harden & Crosby, 2000; Kálmán, 2021; Lankveld et al., 2017). Szakmai kontextusban a kompetencia komplex, pszichikus sajátosságot jelent, amely egyaránt magába foglalja az attitűdöket, az ismereteket és a képességeket (Aziz et al. 2014; Falus, 2006; Rychen & Salganic, 2003). Nemzetközi szinten számos kutatás foglalkozott az oktatói kompetenciák keretrendszerének kialakításával (Ödalen et al., 2019), azonban hazai viszonylatban nincs egy egységes keretrendszer. Ebből kifolyólag a Kálmán (2021) által megalkotott oktatói kompetenciaterületeket vettük alapul, ugyanis a szerző célja nem egy keretrendszer megalkotása volt, hanem elsősorban az oktatói preferenciák feltárása. Mindemellett elemezte az oktatói kompetenciák fontosságát és az észlelt eredményességet. A magyarországi oktatók esetében leginkább a tanításközpontú, azaz információ- és értékelés-központú megközelítés a jellemző. Az oktatói kompetenciák közül a kurzustervezéssel, a hallgatói értékeléssel, a tanulástámogatással és az új tartalmak tanításával kapcsolatos területek dominálnak.

Inkluzív oktatói szemlélet az oktatói munka és jóllét tükrében

A tanulás-központúság felé való elmozdulás a hallgatótársadalom diverzifikálódásával, azon belül a fogyatékossgal élő és egyéb pszichés fejlődési zavarral élő hallgatók megjelenésével párhuzamosan, szintén újfajta kihívás elé állította az oktatókat. Elvárássá vált az intézmények és a szakpolitika részéről, hogy az eltérő hallgatói képességek és sajátos igények figyelembevétele mellett a hallgatóság legszélesebb rétege számára tegye a tudást hozzáférhetővé. Kutatásunkban tehát arra

a kérdésre is keressük a választ, hogy napjaink felsőoktatási közege és az oktatók felé támasztott elvárások közepette képesek-e az oktatók a folyamatos módszertani megújulás mellett az inkluzív szemlélet implementálására oktatási gyakorlatukba, és milyen összefüggésben áll az erre való nyitottság az oktatók jóllétével.

A friss és a múlt század kutatásainak egyik tanulsága, hogy az inkluzív felsőoktatás kezdetekor felmerülő problémák a mai napig megoldatlannak tűnnek a kutatók szemében. E problémák között tartja számon a szakirodalom az intézmények épületeinek hozzáférhetőségét (idetartozik a tantermek megközelíthetősége, ami kihatással lehet arra, ahogyan az oktató tekint a fogyatékossgal élő hallgató tanórai részvételére, előrehaladására), a tananyaghoz, segédanyagokhoz való hozzáférést, az oktatók attitűdjét, az elégtelen információáramlást (hallgató-oktató közötti kommunikáció, honlapok, elektronikus tájékoztatás rendszerének akadálymentessége vagy annak hiánya), intézményi szolgáltatások meglétét, elfogadottságát, biztosítottóságát az oktatók irányából. Az 1950-es évek óta a fent felsorolt tényezők a legmarkánsabb kutatási kérdések a területen, de ezek legfőképp a fogyatékossgal élő hallgatók felől közelítik meg a kérdést, az oktatók szempontjainak elemzéséről kevesebb kutatás született. Az ezzel kapcsolatos eredmények azt mutatják, hogy az oktatók saját bevallásuk szerint pozitív attitűddel élnek a fogyatékossgal élő hallgatók irányába, és törekszenek is arra, hogy tájékozódjanak arról, mi a felelősségük a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásában és támogatásában (Debrand & Salzberg, 2005; Murray et al., 2008; Salzberg et al., 2002), ennek ellenére azonban az érintett hallgatók legtöbbször ennek az ellenkezőjét tapasztalják (Cawthon & Cole, 2010; Kurth & Mellard, 2002). Holloway (2001) ezt a jelenséget úgy fogalmazza meg, hogy az intézményi és oktatói tevékenység magában foglalja az inkluzivitás látszatát, azonban a látszat ellenére a fogyatékossgal élő hallgatók mégis peremhelyzetbe kerülnek. Megállapításai pedig azt mutatják, hogy ennek kiküszöbölésére tanszéki szintű intézkedésekre van szükség. Ezzel kapcsolatban azonban szakonként és tudományterületenként eltérhetnek az eredmények annak függvényében, hogy az adott képzésre alapvetően milyen intézményi kultúra jellemző, és hogy a többségi hallgatók és oktatók között milyen minőségű és mennyiségű interakciók történnek (Heubeck & Latimer, 2002; Hrabéczy, 2019).

Kálmán (2013) három tanulásközpontú megközelítésről ír a speciális hallgatói csoportok esetében, ezek közül egyik a tanulási sajátosságok alapján történő megközelítés: ezzel kapcsolatban Kálmán (2013) azt írja, hogy a tanulási hátrányok kompenzálása a mai gyakorlatnak már nem része, hiszen a megváltozott tanulási környezet minden tanuló számára kihívásokat jelent, fontosabbnak tartja az önszabályozó tanulónak válás támogatását különböző programokon keresztül. Kérdésként merülhet fel, hogy ebben milyen szerepe lehet az oktátónak a mindennapi tanítási órák során. A kutatási eredmények arra utalnak, hogy korábban jellemző volt a tanulásban fellépő nehézségek kompenzálása, főként azután, hogy az 1980-as években elkezdtek a kutatók a tanulási zavarokkal élő hallgatókat vizsgálni, számukra különféle programokat létrehozni (Cordoni, 1982; Guildroy, 1981; Hoy & Gregg, 1986; Nelson & Lignugaris-Lraft, 1989; Robinson, 1986; Sicoli, 1985;

Stalcup & Freeman, 1980; Strichart & Mangrum, 1986; Vogel, 1983). Felmerült problémaként, hogy az oktatók és a közvélekedés is összekeverte a tanulási zavarokat az értelmi fogyatékossgal, továbbá nem voltak tisztában az egyes fogyatékossgok általános jellemzőivel (pl. a fogyatékossgal élő hallgató az oktatók számára csupán a kerekesszékekben ülő hallgatót jelentette) (Chard & Couch, 1998; Hadjikakou & Hartas, 2008; Kalivoda & Higbee, 1998; Hill, 1996; Reindal, 1995; Tinklin & Hall, 1999). Arra vonatkozóan vannak eredmények, hogy az oktatók a fogyatékossgokra vonatkozó tudás hiányában a fogyatékossgal élő hallgatók tanulási problémáit az egyén felkészültségének tulajdonítják, és figyelmen kívül hagyják a hallgatók összetett tanulási problémáinak és igényeinek megértését (Heubeck & Latimer, 2002; Ryan, 2005). E tekintetben fontos kutatási és fejlesztési problémakörként jelenik meg, hogy az oktatók inkluzív szemléletének fejlesztése, továbbképzése miként valósítható meg. E kutatások főként előmérések eredményeit jelenítik meg, amelyek eredményeire építve tervezhetővé válhat a programok kiépítése (Cunningham, 2013; Langørgen & Magnus, 2018; Karlovicz, 2013; Kendall, 2017; Martins et al., 2017; Moríña, 2018).

Az oktatói munka és a jóllét összefüggései

A felsőoktatásban végbemenő változások az oktatók helyzetére is hatást gyakoroltak, hiszen átalakították a felsőoktatási intézményeket mint munkahelyeket is. A korábban biztosnak, nyugodtnak, rugalmasnak és társadalmilag elismert munkakörnek számító oktatói lét a felsőoktatás nemzetköziesedése, diverzifikálódása következtében jelentősen megváltozott. Az oktatói feladatok és szerepek kibővültek, a követelmények gyarapodtak, amelyek jelentős stresszfaktorként értelmezhetőek, s negatív hatással vannak a jóllétre (Bell et al., 2012; Kinman, 2014; Malik et al., 2017). Seligman (2011) úgy véli, hogy a jóllét a pozitív érzelmek, az elkötelezettség, a kapcsolatok, a jelentés és a teljesítmény elegye (PERMA – positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment). A munkahelyi jóllét pedig a munkavállaló munkához kapcsolódó elégedettségét jelenti (Akram, 2019). A job demands-resources (JD-R) modellben hangsúlyozzák a munkához kapcsolódó erőforrásokat és a negatív munkakörülményeket, amelyek közvetlenül hatnak a munkavállalók stressz-szintjére és az egészségükre. A negatív faktorok alatt olyan tényezőket értünk, mint az intenzív kognitív, érzelmi, illetve fizikai és/vagy pszichés terhek, amelyek jelentős erőfeszítést igényelnek a feladatok elvégzéséhez (Bakker & Demerouti, 2014). Iyali et al. (2020) megkülönböztetik azokat a stresszfaktorokat, amelyek a munkahelyi követelményekhez kapcsolódnak (hosszú munkaidő, publikációs nyomás, adminisztrációs terhek), s azokat, amelyek a hatékonyságot korlátozzák (rossz kommunikáció, technikai támogatás hiánya stb.). Mindemellett rávilágítottak olyan egyéb stresszforrásokra is, amelyeknek a megléte szintén negatív következményekkel jár, mint a tisztelet és a munkahelyi biztonság hiánya, a személyes konfliktusok vagy a zaklatás. Alqarni (2021) szerint a stresszt kiváltó tényezők származhatnak a munkával kapcsolatos tényezőkből, mint a túl-

terhelésből, a célorientált kultúrából, a tanulók viselkedéséből és a tanulók magas elvárásaiból. Továbbá más negatív környezeti és foglalkozási jellemzők is hatással vannak a jóllétre (szerepkonfliktusok, nézeteltérések, inkonzisztens munkaterhelések, az értékeléstől való félelem). Számos kutatás alátámasztotta a fenti stressz-faktorok fizikai és a pszichés jóllétre (Alqarni, 2021; Fetherston et al., 2021), valamint a munka-magánélet egyensúlyára gyakorolt hatását (Buda & Berei, 2024; Engler & Berei, 2024; Kinman & Jones, 2004; Winefield et al., 2014), akárcsak a kiegészben játszott szerepét (Jepson & Forrest, 2006). Az egyéni különbségek mentén eltérőek lehetnek a stresszre adott reakciók (életkor, nem, kulturális különbségek és a tanítási tapasztalat) (Jepson & Forrest, 2006). Alqarni (2021) szerint a jó egészség és az alacsony stressz-szint a jóllét előrejelzői, akárcsak a munkaerőforrások (Han et al., 2020). A pozitív érzelmek megélése, a jó közérzet és a kollégák pozitív szociális támogatása erőforrásként funkcionál. A szociális és kulturális tényezők mellett az egyéni pszichológiai tulajdonságok is hozzájárulhatnak az oktatók jóllétéhez (Jin et al., 2021; MacIntyre et al., 2019; Weiland, 2021). Azok az oktatók, akik nagymértékben hozzáférnek ezekhez az erőforrásokhoz, sokkal jobban élvezik a munkájukat és elkötelezettebbek (Han et al., 2020). Az oktatók jólléte nemcsak egyéni, hanem szervezeti szinten is elengedhetetlen. A munkavállalók magas stressz-szintje és alacsony jólléte a szervezet működését is negatívan befolyásolhatja, ha az oktatók alulmotiváltak, fáradtak vagy nem érzik jól magukat (Bell et al., 2012). A felsőoktatási intézményeknek aktívan kell reagálniuk a dolgozók jóllétével kapcsolatos eredményekre, és a hatékony, támogató akadémiai környezet kialakítására kell törekedniük (Brewster et al., 2022).

Néhány hazai kutatástól eltekintve (Kálmán, 2019; 2021; Alpár et al., 2018) keveset tudunk arról, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak a saját oktatói munkájukról, s arról, hogy az oktatói tevékenységük milyen összefüggésben áll a jóllétükkel. Kutatásunk újszerűségét az oktatói típusok, az oktatói tevékenység típusainak megalkotása adja, valamint az előbbi tényezők oktatói jólléttel való kapcsolata.

Az elméleti áttekintést követően az alábbi kutatási kérdések kerültek megfogalmazásra: hogyan értelmezik az oktatók a saját oktatási tevékenységüket, és milyen különbségek mutathatóak ki az egyes oktatótípusok között. Kutatási kérdéseink között szerepelt továbbá, hogy az egyes oktatói típusok között milyen különbségek fedezhetők fel az inkluzív oktatási gyakorlat tekintetében.

A szakirodalom alapján feltételezzük, hogy a klasszikus oktatókra lesz jellemző leginkább a hallgatóközpontú, gyakorlatorientált tanítás, hiszen náluk a tanítással való tördés dominál. Míg a kutató oktatóknál ezek a sajátosságok háttérbe szorulnak, s ők az információátadásra törekszenek (Nairz-Wirth & Feldmann, 2019). Továbbá feltételezzük, hogy azok az oktatók, akiknek a tanítási tevékenységében a gyakorlatorientáltság, a hallgató-központúság és a reflektivitás meghatározó, alacsonyabb munkahelyi jólléttel jellemezhetőek, hiszen a fenti tevékenységek nagyobb energia- és időbefektetést igényelnek (Alqarni, 2021; Iyali et al., 2020; Laiho et al., 2020). Harmadik hipotézisünk szerint az inkluzív oktatási gyakorlat is a klasszikus oktatókat jellemzi nagyobb arányban, s az oktatásmódszertani felkészültséggel, színesebb módszer-

tani eszköztárral jellemezhető oktatók körében az inkluzív oktatási lehetőségek is nagyobb mértékben jelennek meg (Heubeck & Latimer, 2002; Ryan, 2005).

Módszertani háttér

Jelenlegi elemzésünkben a CEETHE 2023 kutatás adatbázisát használtuk fel, amely az oktatói munka jellemzőit vizsgálja magyarországi, szlovákiai, ukrainai, romániai és szerbiai felsőoktatási intézmények oktatói körében (N = 821). Az adatfelvétel körülményei, a mintavétel és a minta jellemzői részletesebben az Előszóban olvashatók. Kutatásunkban az oktatói tevékenység jellemzőire fókuszálunk.

A tanítási megközelítés vizsgálatát 12 állítás alapján végeztük el, az oktatói kompetenciákat 10 állítás segítségével elemeztük, amelyek Kálmán (2021) kutatásán alapszanak, azonban az állítások számát csökkentettük. Míg Kálmán (2021) kutatásában az oktatói kompetenciákat 1-től 10-ig terjedő skálán értékelték a válaszadók, mind a fontosságát, mind az észlelt eredményességét tekintve, addig a jelenlegi kutatásban mindkét kérdésblokk állításait ötfokú Likert-skálán kellett értékelni (1: egyáltalán nem jellemző, 5: teljes mértékben jellemző). Továbbá nem a tevékenységek fontosságára, eredményességére kérdeztünk rá, hanem arra, hogy az oktató milyen gyakorisággal alkalmazza az említett területeket (1. és 2. táblázat). Ezen állítások alapján törekedtünk a megkérdezettek oktatási tevékenységének feltárására.

Az elemzés első részében Kálmán (2021) alapján azt vizsgáltuk, hogy a feltüntetett tevékenységek mennyire jellemzik az oktatók munkáját, ezen adatokat az 1. táblázatban foglaltuk össze. Öt esetben kapott négyesnél magasabb értéket a felsorolt tevékenység, ami azt jelenti, hogy ezek a tevékenységek nagymértékben jellemzőek az oktatók munkájára. A tevékenységek közül leginkább az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, az aktuális adatok bemutatása, a kompetenciafejlesztés, a változatos módszerek alkalmazása és beszélgetés kezdeményezése volt a leggyakoribb. Az oktatói munkára csak részben jellemző a munkaerőpiaci igények figyelembevétele, a hallgatók közötti együttműködés fejlesztése vagy a nagy mennyiségű adat bemutatása az órákon.

1. táblázat. A tanítás megközelítése (N = 818). Forrás: CEETHE 2023

	Átlag	Szórás
A feladatokban szükséges összekapcsolni az elméletet és a gyakorlatot.	4,33	,77
Fontos, hogy aktuális adatok is előkerüljenek az órákon.	4,22	,84
Olyan feladatokat adok, amelyek fejlesztik a hallgatók különböző készségeit.	4,21	,85
Igyekszem beszélgetést kezdeményezni az órákon a tanult témákról.	4,18	,87
Sokféle módszert használok (előadás, magyarázat, vita, hallgatói prezentáció stb.).	4,10	,94
A kurzus tartalmát a hallgatók gyakorlati feladatai mentén építem fel.	3,88	,90
A hallgatók előzetes tudására építve határozom meg a kurzus tartalmát.	3,78	,97
A kurzusokon a hallgatóknak a saját és a társaik munkájára is reflektálniuk kell.	3,69	1,12
Figyelembe veszem a hallgatók érdeklődését a kurzus kialakításakor.	3,65	,97
A kurzus kialakítása során figyelembe veszem a munkaerőpiaci elvárásokat.	3,56	1,09
Olyan feladatokat adok, melyek igénylik a hallgatók közötti együttműködést.	3,44	1,05
Törekszem sok adatot bemutatni az órákon.	3,41	1,04

Az oktatói kompetenciák közül főként a hallgatók és a saját oktatási tevékenység értékelése, a reflexió került előtérbe (2. táblázat). Kevésbé jellemző a válaszadókra a módszertani továbbképzéseken való részvétel, a hallgatók felzárkóztatása vagy a sajátos oktatási igényű hallgatók segítése.

2. táblázat. Az oktatói kompetenciák megléte (N = 812). Forrás: CEETHE 2023

	Mean	SD
A hallgatók eredményeinek értékelése, visszajelzés adása.	4,25	,90
A hallgatók visszajelzéseinek elemzése.	3,68	1,14
Saját oktatási gyakorlat értékelése.	3,58	1,14
Egyéni továbbképzésen való részvétel.	3,49	1,26
Képzés/szak fejlesztése, monitorozása.	3,42	1,23
A képzésbe újonnan érkezők tanulásának, beilleszkedésének segítése, mentorálás.	3,24	1,28
Toborzási, szaknépszerűsítési tevékenység.	3,22	1,28
Az oktatásban hasznosítható módszertani továbbképzésen való részvétel.	3,17	1,31
Hallgatók felzárkóztatására irányuló tevékenységek végzése.	3,07	1,20
A sajátos oktatási igényű hallgatók segítése.	2,94	1,31

A tanítási megközelítéssel és az oktatói kompetenciákkal kapcsolatos változókat varimax módszerrel rotáltuk és maximum likelihood becslést használtunk. A KMO- (Kaiser–Meyer–Olkin) érték megmutatja, hogy a változók milyen szinten mutatnak parciális korrelációt, elemzésünkben ez az érték 0 és 1 közötti értéket vett fel (KMO = 0,911). A Bartlett-érték $p = 0,001$ szinten szignifikáns, így alkalmas a faktoranalízishez. A faktorstruktúra az állítások 51%-át magyarázza. A faktoranalízis során öt faktor alakult ki az oktatási tevékenységgel kapcsolatban: (1) a gyakorlatközpontú, (2) a hallgatóközpontú, (3) a reflektív, (4) a fejlődésorientált és (5) az adat/információorientált. A gyakorlatközpontú megközelítés magába foglalja a változatos módszerek használatát, a hallgatói kompetencia fejlesztését és a hallgatók aktív bevonását, a hallgatók előzetes tudásának és érdeklődésének a figyelembevételét, mindemellett előtérbe kerül a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés is. Az alábbi megközelítés fedi le leginkább azokat a területeket, amelyek válaszként szolgálhatnak a felsőoktatást érintő elvárásokra, mint az aktív tanulási-tanítási környezet biztosítása, a munkaerőpiaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés. A második, azaz a hallgatóközpontú faktor esetében jelentős a hallgatók segítése, mentorálása, a véleményük figyelembevétele, valamint a képzés fejlesztése. A saját oktatói gyakorlat, illetve a hallgatók értékelése, és számukra a visszajelzés adása, ami a harmadik, reflektív faktorban is kirajzolódik. Külön faktort alkotnak a fejlődésre, a továbbképzésre vonatkozó itemek, mint az egyéni továbbképzésen való részvétel, vagy az oktatásban hasznosítható módszertani továbbképzésen való részvétel. Ezen változók alkotják a fejlődésorientált faktort. Az adat/információorientált faktor lefedi a következő itemeket: törekszem sok adatot bemutatni az órákon, valamint fontos, hogy aktuális adatok is előkerüljenek az órákon.

Az inkluzív megközelítés vizsgálatához használt mérőeszköz alapját a magyarországi 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsoktatásról, valamint Hrabéczy (2019) interjú kutatása során feltárt faktorok adták. A mérőeszköz azon itemeket foglalja magában, amelyek az oktatók által biztosítható, engedélyezhető, tanórai és számonkérési keretek között megvalósítható lehetőségekként jelenhetnek meg az oktatási tevékenységük során. A válaszadóknak ezen itemek esetében arról kellett nyilatkoznuk, hogy alkalmazták-e vagy alkalmaznák-e ezen lehetőségeket, vagy nem tartják őket elfogadhatónak azon hallgatók esetében, akik valamilyen fogyatékossgal vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral élnek. Ezen itemek noha olyan tevékenységeket takarnak, melyek az oktatók által bármely hallgató esetében belátásuk szerint alkalmazhatók, a fogyatékossgal és pszichés fejlődési zavarral élő hallgatók esetében alkalmazásuk hazai és nemzetközi szinten is ajánlott, esetenként jogszabályban előírt kötelezettsége az oktatóknak (pl. a számonkérés módjának felcserélhetősége, valamint a hosszabb felkészülési idő biztosítása). Ezen itemekből maximum likelihood becsléssel, varimax rotálással faktorokat hoztunk létre ($KMO = 0,796$, $p < 0,001$), a faktorstruktúra az állítások 55%-át magyarázza. Az elemzés során három faktor különült el egymástól, melyeket a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat. Az inkluzív oktatási tevékenységek típusai.

Forrás: CEETHE 2023

	Differenciálás a hallgatói produk- tum esetében	Differenciálás a számonkérés módjában	A felkészülés támogatása
Projektek, beadandók határidejének kitolása	,818		
A vizsgán hosszabb felkészülési idő biztosítása	,776		
Alternatív kurzusteljesítési mód engedélyezése	,627		
Írásbeli beszámoló helyettesítése szóbeli beszámolóval		,849	
Szóbeli beszámoló helyettesítése írásbeli beszámolóval		,841	
Nyelvi lektor igénybevételének engedélyezése			,749
Írást segítő segédeszköz használatának engedélyezése			,719
Hangfelvétel készítésének engedélyezése			,491
Nyelvhelyességi hibák elnézése			,413
A tananyag elérhetővé tétele írásos formában			,339

Eredmények

Elsőként megvizsgáltuk, hogy kimutatható-e összefüggés az oktatói tevékenység és az oktatói klaszterek között (4. táblázat). A klasszikus oktatókra leginkább a gyakorlatorientált szemlélet a legjellemzőbb, majd a reflektivitás. Ezek az oktatói tevékenységek összhangban vannak az említett klaszter jellemzőivel, miszerint a szakterület eredményeinek bemutatása, a korszerű tanítási módszerek és külső partnerekkel való együttműködés jellemző rájuk. Leginkább az oktatásra és a hallgatók felkészítésére, fejlődésére fókuszálnak. Feltételeztük továbbá, hogy a kutató oktatókra lesz a leginkább jellemző, hogy a kurzusaikon az aktuális adatok, kutatási eredmények bemutatása dominál majd, valamint a nagymértékű adatfeldolgozás és bemutatás, hiszen magas szintű tudományos tevékenységről tanúskodik ez az oktatói csoport. Azonban ezen feltételezésünk az adatok alapján kevésbé nyert bizonyítást.

4. táblázat. Az oktatótípusok oktatási tevékenységének kapcsolata
(N = 770, átlagpontok). Forrás: CEETHE 2023

	Gyakorlat- központú	Hallgató- központú	Reflektív	Fejlődés- orientált	Adat/ információ- orientált
Szervező oktatók (N = 155)	,09	,09	-,00	,06	-,21
Klasszikus oktatók (N = 255)	,19	-,06	,05	-,04	,01
Vezető oktatók (N = 203)	,06	,25	,14	,22	,21
Kutató oktatók (N = 157)	-,49	-,30	-,27	-,28	-,09
Sign.	0,001				

Ezt követően megvizsgáltuk, az oktatói klaszterek között tapasztalható-e különbség ezen inkluzív gyakorlatok elfogadottságában, alkalmazásában. E tekintetben a hallgatói produktum és a számonkérés módjában történő differenciálás esetében kaptunk szignifikáns eltérést. Ennek eredményeit az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. Az inkluzív oktatási tevékenységek típusai az oktatói típusok mentén
(N = 758, átlagpontok). Forrás: CEETHE 2023

	Differenciálás a hallgatói produktum esetében	Differenciálás a számonkérés módjában
Szervező oktatók (N = 147)	,02	-,16
Klasszikus oktatók (N = 254)	,06	,09
Vezető oktatók (N = 205)	,05	-,03
Kutató oktatók (N = 152)	-,21	,06
Össz.	-,00	,002

Az 5. táblázat alapján látható, hogy a hallgatói produktum esetében történő differenciálás legnagyobb mértékben a klasszikus, majd a vezető oktatókat jellemzi, s legkevésbé a kutató oktatókra jellemző. A számonkérés módjában történő differenciálás esetében eltérő eredményeket tapasztalhatunk, ugyanis míg leginkább a klasszikus oktatókra jellemző ennek alkalmazása is, szintén nagymértékben jellemző e megközelítés a kutató oktatókra is, s legkevésbé a szervező oktatók tartják-e megközelítést alkalmazandónak. A fent ismertetett faktorok bevonásával, lineáris regresszioelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy mutatható-e ki szignifikáns összefüggés. A regresszioelemzés során entermódszert alkalmaztunk, a modell szignifikanciaértéke $p = 0,005$. A 6. táblázat adatai alapján látható, hogy a hallgatóközpontúság és a hallgatók felkészülésének támogatása jár szignifikánsan együtt a munkahelyi jólléttel.

6. táblázat. Az oktatási tevékenység és a jóllét összefüggései ($N = 720$).
 Forrás: CEETHE 2023

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Konstans	59,766	,697		85,753	0,000
Gyakorlatközpontú	,848	,791	,040	1,071	,284
Hallgatóközpontú	2,457	,812	,114	3,024	,003
Reflektív	,018	,834	,001	,022	,983
Fejlődésorientált	1,278	,798	,060	1,602	,110
Adat/információorientált	−,765	,840	−,034	−,910	,363
Differenciálás a hallgatói produktum esetében	,027	,714	,001	,037	,970
Differenciálás a számonkérés módjában	,746	,698	,039	1,069	,286
A felkészülés támogatása	1,566	,695	,084	2,253	,025

Megbeszélés

Az elemzés első szakaszában az oktatói tevékenységeket vizsgáltuk. A bemutatott eredmények alapján felsejlik, hogy történt egyfajta elmozdulás a tanárközpontú, elméletcentrikus gyakorlat felől a tanulásközpontú, hallgatóközpontú megközelítés felé, tehát egyre inkább előtérbe kerülnek azok a tevékenységek, amelyeket az eddigi kutatások kritikusnak találtak (Kovács, 2016; Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés, 2018). A sajátos oktatási igényű hallgatók segítésének alacsony mértéke mögött állhat, hogy a korábbi kutatási eredmények alapján az oktatóknak csupán kis százaléka tud arról, hogy tanít e tekintetben érintett hallgatót (Kocsis & Hrabéczy, 2023).

Ezt követően az állításokból faktorokat képeztünk, amellyel arra törekedtünk, hogy minél árnyaltabb képet kapjunk az oktatói tevékenységről, s teszteljük a hipotéziseket. Feltételeztük, hogy a klasszikus oktatókra lesz jellemző leginkább a hallgatóközpontú, gyakorlatorientált tanítás, hiszen náluk a tanítással való törődés dominál. Míg a kutató oktatóknál ezek a sajátosságok háttérbe szorulnak, s ők az információátadásra törekşenek (Nairz-Wirth & Feldmann, 2019). A hipotézisünk első része teljesült, hiszen a klasszikus oktatók jellemezhetők leginkább gyakorlatorientált szemlélettel és reflektivitással. A hallgatóközpontú faktor tevékenységei különösen fontosak az oktatói munka során, ugyanis számos lemorzsolódással kapcsolatos kutatás felhívta a figyelmet arra (Kovács et al., 2019), hogy az oktatók védőfaktorként funkcionálhatnak a lemorzsolódás ellen, hiszen releváns, azonnali segítséget nyújthatnak a tanulmányaikban megrekedt, bizonytalan hallgatóknak. Továbbá ezek a kutatások kiemelték, hogy a lemorzsolódás egyik előrejelzője a képzésből való kiábrándulás, a csalódottság, így különösen fontos a képzések folyamatos fejlesztése, népszerűsítése és a hallgatók visszajelzéseire való építése. Szemben a hipotézisünk második részével, azt tapasztaltuk, hogy a kutató oktatókra jellemzőek legkevésbé a kialakított oktatási tevékenységek. Sem a gyakorlatorientált, reflektív vagy hallgatóközpontú megközelítés nem jellemző rájuk, de még azok az oktatási tevékenységek sem, amelyek leginkább illeszkednek a kutatói profiljukhoz. Ami a várakozásainkat felülmúlta, az a vezető oktatók oktatási tevékenysége, ugyanis ez az oktatótípus jeleskedik leginkább a hallgatóközpontú, fejlődésorientált és adat/információorientált tevékenységekben, de nem elhanyagolható a reflektív és gyakorlatorientált szemléletük. A vezető oktatók az oktatási, kutatási és tudományos munkájuk mellett intézményi és kari szintű vezetői feladatokat is ellátnak, így úgy véltük, ilyen mértékű leterheltség és feladatmennyiség mellett kevésbé lesz rájuk jellemző bármelyik faktor. Ugyanis az első három faktorba olyan tevékenységek kerültek, amelyek több időt és energiát igényelnek, folyamatos monitorozást igényelnek, így nem feltételeztük azt, hogy éppen a legszélesebb feladatkörrel rendelkező vezető oktatókra lesz ez jellemző. Azonban, ha figyelembe vesszük, hogy a vezető oktatók azok, akik részt vesznek az intézményi, tanszéki döntéshozásban és tisztában vannak az intézmény céljaival, kihívásaival, ők azok az oktatók, akik leghamarabb megtehetik az első lépéseket az oktatás, tanítás előrelendítésében. S ez az előrelépés lehet a hallgatók véleményének figyelembevétele a képzés javítása érdekében, a gyakorlatorientáltabb kurzusok kialakítása a munkaadók és a hallgatók igényeinek kielégítése érdekében, vagy a saját tudásuk folyamatos fejlesztése.

Az elemzés következő részeként a 2011-es Nftv. és Hrabéczy (2019) alapján vizsgáltuk, hogy az oktatói munka során milyen területeken és milyen arányban jelenik meg az inkluzív oktatási gyakorlat az oktatók körében. Arról kérdeztük az oktatókat, hogy az inkluzív oktatási lehetőségek közül melyiket alkalmazná vagy alkalmazta-e oktatói tevékenysége során. Ezen itemek segítségével faktorokat hoztunk létre, így vizsgálhatóvá vált, hogy az egyes oktatói típusokra milyen arányban jellemző a felkészülés támogatása, valamint a hallgatói produktum és számonkérés

területén történő differenciálás. A faktorok átlagai mentén összehasonlításra kerültek az oktatói típusok, melyek közül a hallgatói produktum és a számonkérés területén végzett differenciálás esetén láthatók szignifikáns eltérések. E tekintetben feltételeztük, hogy az inkluzív gyakorlat megjelenése a klasszikus oktatókra jellemző leginkább (Heubeck & Latimer, 2002; Ryan, 2005). Az 5. táblázat adatai alapján látható, hogy mindkét típusú differenciálás a klasszikus oktatókra jellemző leginkább, legkevésbé előbbi esetében a kutató, utóbbi esetében a vezető oktatók alkalmazzák e lehetőségeket, így e feltételezésünk igazolódott. Ezen eredmények összhangban állnak az oktatók oktatási megközelítéseivel és tevékenységeivel, amelyek alapján a klasszikus oktatók fókuszálnak leginkább a hallgatói fejlődésre, felkészítésre, ennek egyik dimenziójaként lehet jelen oktatási tevékenységükben a fogyatékossággal és egyéb pszichés fejlődési zavarral élő hallgatókkal szembeni differenciálás is. A korábbi kutatások eredményei alapján az oktatók saját bevallásuk szerint pozitív attitűdöt mutatnak a nem tradicionális hallgatók egyes csoportjai felé (Debrand & Salzberg, 2005; Murray et al., 2008; Salzberg et al., 2002), míg más kutatások különbséget találtak e tekintetben az intézményi kultúra és az oktatók és hallgatók közötti interakciók mennyisége és minősége mentén (Heubeck & Latimer, 2002; Hrabéczy, 2019). Kutatási eredményeink e korábbi eredményeket egészítik tehát ki, melyek szerint a korábban feltárt tényezők mellett az oktatói profil is eltéréseket eredményez az inkluzív szemlélet megközelítésében.

Végezetül lineáris regresszióelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy az oktatási megközelítések és az inkluzív oktatási gyakorlat faktorai összefüggésben állnak-e az oktatói jólléttel. E tekintetben feltételeztük, hogy a gyakorlatorientált, hallgatóközpontú és reflektív oktatókra alacsonyabb jóllét jellemző a fenti tevékenységek nagy fokú idő- és energiaigényessége miatt (Alqarni, 2021; Iyali et al., 2020; Laiho et al., 2020). Ennek vizsgálatára a regresszióelemzés során enter módszerrel alkalmazva egy lépésben vontuk be a vizsgált változókat. A 6. táblázat adatai alapján látható, hogy csupán két esetben, a hallgatóközpontú megközelítés és a hallgatók felkészülésének támogatása során alkalmazott differenciálás tekintetében mutatható ki szignifikáns, jelentősen pozitív irányú összefüggés. Azon oktatókra tehát, akik nagyobb mértékben alkalmaznak hallgatóközpontú megközelítést, és nagyobb mértékben segítik a hallgatók felkészülését, és támogatják azt differenciált formában, nagyobb fokú jóllét jellemző, így e feltételezésünk nem nyert igazolást. Azon oktatókra, akik több időt és energiát tudnak fordítani az órákra való felkészülés mellett a hallgatói egyéni szükségletekre való felkészülésre és reagálásra is, magasabb mértékű jóllét jellemző, az alacsonyabb szintű jólléttel jellemezhető oktatók pedig idő, energia hiányában erőforrásaikat átcsoportosítva más feladatokra fókuszálnak. Az alapján, hogy az oktatói típusok között nem tapasztaltunk eltérést a felkészítés támogatásában, arra következtetünk, hogy a felkészülés támogatása nagyobb fokú oktatói odafigyelést, felkészülést igényel, mint a számonkérés és hallgatói produktum terén történő differenciálás, melyre az oktató profiljától függetlenül akkor lehet leginkább képes, ha megfelelő mértékű jóllét jellemzi mindennapjait.

Következtetés

Az eredményeink alapján láthatjuk, hogy az általunk megkérdezett oktatók körében egyre inkább előtérbe kerülnek a hallgatók fejlesztésére, támogatására és a változatos oktatási módszerek alkalmazására irányuló törekvések, azonban jelentős különbségek mutatkoztak az egyes oktatótípusok között. Emellett oktatói típusonként eltérő mértékben, de szintén jelen van a nem tradicionális hallgatók felé irányuló inkluzív szemlélet is. Láthattuk, hogy az oktató kutatókra kevésbé jellemző, hogy változatos oktatási módszereket használnának vagy figyelembe vennék az egyes felsőoktatási aktorok igényeit, és rájuk jellemző legkevésbé az inkluzív oktatási lehetőségek alkalmazása. A válaszadók ötöde számít kutató oktatónak, ami azt jelenti, hogy a hallgatókat nagy valószínűséggel tanítja egy kutató oktató. Azonban a korábbi kutatások alátámasztják, hogy a hallgatóknak egyre nagyobb igényük van arra, hogy gyakorlatorientált kurzusokon vegyenek részt, s olyan ismeretekre tegyenek szert, amelyeknek látják a munkaerőpiaci hasznát, vagy érzékelik a saját fejlődésüket (Rácz & Kocsis, 2022). Azonban ha gyakran találkoznak olyan kurzusokkal, amelyek nem jellemezhetők a fenti elvárásokkal, akkor az a képzés negatív megítéléséhez, csalódottsághoz, esetleg passzívtatáshoz vezethet (Kovács et al., 2019). A hallgatótársadalom (képességek, társadalmi, kulturális, etnikai háttér szerinti) diverzifikálódása pedig magával hozta annak szükségét, hogy az oktatók e hallgatók oktatására felkészülve, inkluzív módon legyenek képesek oktatási tevékenységüket végezni (Cawthon & Cole, 2010; Debrand & Salzberg, 2005; Kurth & Mellard, 2002; Murray et al., 2008; Salzberg et al., 2002). Eredményeink, valamint a korábbi kutatási eredmények alapján azonban e tekintetben az oktatók képzése és szemléletformálása elengedhetetlen, és igen kevés esetben történik meg szervezeti szinten. Ebből kifolyólag fontosnak tartjuk az oktatók közötti szorosabb együttműködést, a gyakorlatközösség létrehozását, ahol lehetőség van az oktatási innovációk megteremtésére és a tudás/tapasztalat átadására, egymás segítésére. Fontos tényező lehet a kurzusok tematikáinak összehangolása, ugyanis az egyes kurzusok oktatói más-más szemlélettel rendelkeznek, vagy más-más oktatótípusba tartoznak, azonban a kurzusok összehangolásával kiküszöbölhető lenne, hogy a képzés során egyik irány se legyen domináns, tehát ne csak az elméleti ismeretadás vagy a gyakorlatorientált szemlélet uralkodjon, hanem egyaránt jelenjen meg a stabil, klasszikus ismeretátadás, a kompetenciafejlesztés, a terepgyakorlatokon való részvétel és a tudományos kutatások megismerése. Továbbá az eredményeink felhívják a figyelmet az oktatói jóllét fontosságára, amely az intézmény hatékonysága miatt is jelentős. Hiszen azok az oktatók, akik nagy fokú jólléttel jellemezhetőek, gyakrabban alkalmaznak hallgatóközpontú megközelítést, ezáltal gyakorlatiasabb, változatosabb, a hallgatók fejlődését szolgáló tanítás jellemzi őket. Az említett tanítási megközelítés pedig elősegíti a hallgatók képzéssel való elégedettségét, később a munkaerőpiaci elhelyezkedésüket és a munkaerőpiac elvárásaihoz való illeszkedést.

Megjegyzés

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

Hivatkozott irodalom

- AKRAM, M. (2019). Psychological Wellbeing of University Teachers in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 235–253. <https://doi.org/10.22555/joed.v6i2.2473>
- ALPÁR D., BARNAFÖLDI G. G., DÉKÁNY É., KUBINYI E., MÁTÉ Á., MUNKÁCSY B., NEUMANN E., SOLYMOSSI K., & TOLDI G. (2018). *Fiatal kutatók Magyarországon. Felmérés a 45 év alatti kutatók helyzetéről, karrierterveiről, nehézségeiről*. Kutatási jelentés.
- ALQARNI, N. A. (2021). Well-being and the Perception of Stress among EFL University Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Language and Education*, 7(3), 8–22. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11494>
- AZIZ, F., AKHTAR, M. S., & RAUF, M. (2014). Relationship Between Teachers' Competencies and Motivation at Higher Education Level in Pakistan. *Pakistan Annual Research Journal*, 50, 163–174.
- BAKKER, A. B., & DEMEROUTI, E. (2014). *Job demands–resources theory*, in: *Work and Wellbeing: Wellbeing: A Complete Reference Guide*. John Wiley & Sons. 1–28.
- BELL, A. S., RAJENDRAN, D., & THEILER, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance and work-life conflict among Australian academics. *E-Journal of Applied Psychology*, 8(1), 25–37. <https://doi.org/10.7790/ejap.v8i1.320>
- BREWSTER, L., JONES, E., PRIESTLEY, M., WILBRAHAM, S. J., SPANNER, L., & HUGHES, G. (2022). Look after the staff and they would look after the students' cultures of wellbeing and mental health in the university setting. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 548–560. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986473>
- BUDA, A., & BEREI, E. (2024). Egyetemi oktatók jólléte digitális perspektívából. In Kovács, K., & Pally, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 32–50). CHERD-Hungary.
- CASTRO, C. M., & LEVY, D. (2001). Four Functions in Higher Education. *International Higher Education*, 23. 5–6. <https://doi.org/10.6017/ihe.2001.23.6594>
- CAWTHON, S. W., & COLE, E. V. (2010). Postsecondary Students Who Have a Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2). 112–128.
- CHARD, G., & COUCH, R. (1998). Access to higher education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool. *Disability & Society*, 13(4), 603–623.

- CORDONI, B. K. (1982). Services for college dyslexics. In Malatesha, R. N., & Aaron, P. G. (Eds.), *Neuropsychology of developmental dyslexia and acquired alexia and treatment. Perspectives in neurolinguistics* (Vol. 21 pp 435–448). Academic Press.
- CUNNINGHAM, S. (2013). Teaching a Diverse Student Body – A Proposed Tool for Lecturers to Self-Evaluate Their Approach to Inclusive Teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(1), 3–27.
- DEBRAND, C., & SALZBERG, C. (2005). A validated curriculum to provide training to faculty regarding students with disabilities in higher education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49–61.
- DEMETER-KARÁSZI, ZS., PUSZTAI G., PALLAY K., & BÁGYI K. (2024). Felsőoktatási intézményi kultúra egy kvalitatív kutatás tükrében – narratívák a rendszeren belülről. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 99–110). CHERD-Hungary
- ELLIOTT, G. (2017). Introduction to the special issue on ‘Learning for Work’. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(1), 1–6.
- ENGLER, Á., & BEREI, E. (2024). Egyetemi oktatók munka-magánélet egyensúlya a családi jellemzők mentén. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 51–67). CHERD-Hungary.
- FETHERSTON, C., FETHERSTON, A., BATT, S., SULLY, M., & WEI, R. (2021). Well-being and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education*, 46, 2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
- GUILDROY, J. (1981). The learning-disabled college applicant. *College Review Board*, 120(17), 29–30.
- HADJIKAKOU, K., & HARTAS, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103–119.
- HAN, J., YIN, H., WANG, J., & ZHANG, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers’ exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40, 318–335.
- HARRISON, D. F. (2017). The role of higher education in the changing world of work. *EDUCAUSE Review*. Retrieved December 28, 2022, from <https://er.educause.edu/articles/2017/10/the-role-of-higher-education-in-the-changing-world-of-work>
- HEUBECK, B. & LATIMER, S. (2002). Ability and achievement characteristics of Australian university students with self-reported specific learning disabilities. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 273–287.
- HILL, J. L. (1996). Speaking out: Perceptions of students with disabilities regarding the adequacy of services and willingness of faculty to make accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 12(1), 22–43.
- HOLLOWAY, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597–615
- HOY, C., & GREGG, N. (1986). Learning disabled students: An emerging population on college campuses. *Journal of College Admissions*, 112, 10–14.

- HRABÉCZY, A. (2019). Discovering factors influencing study success of students with disabilities and learning difficulties in an interview study. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 31–44.
- HURTADO, S. (2007). The study of college impact. In Gumpert, P. J. (Ed.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* (pp. 94–113). Johns Hopkins University Press.
- IYAJI, T. O., EYAM, S. O., & AGASHI, V. A. (2020). An Assessment Of Some Stress Factors In Academic Profession And Their Health Implications Among Academics In Tertiary Institutions In Cross River State Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 7, 53–59.
- JEPSON, E., & FORREST, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183–197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- JIN, J., MERCER, S., BABIC, S., & MAIRITSCH, A. (2021). ‘You just appreciate every little kindness’: Chinese language teachers’ wellbeing in the UK. *System*, 96, 102400. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102400>
- KALIVODA, K. S., & HIGBEE, J. L. (1998). Influencing faculty attitudes toward accommodating students with disabilities: A theoretical approach. *The Learning Assistance Review*, 3(2), 12–25.
- KÁLMÁN, O. (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 15–22.
- KÁLMÁN, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 25(1), 74–97.
- KARLOVICZ, J. (2013). Akadályozott hallgatók a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 23(10), 52–60.
- KENDALL, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694–703. doi: 10.1080/14703297.2017.1299630
- KINMAN, G. (2014). Doing More with Less? Work and Wellbeing in Academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235. <http://dx.doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
- KOCIS, Z., & HRABÉCZY, A. (2023). Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 11(3), 46–64. <http://doi.org/10.21549/NTNY.42.2023.3.3>
- KOVÁCS, I. (2016). Country Background Report Hungary, prepared for the HE Innovate Hungary country review [Unpublished report submitted to the OECD].
- KOVÁCS, K. ET AL. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- KOVÁTS, G. & TEMESI, J. (2018). *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. NFKK Kötetek 2. Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.

- KURTH, N., & MELLARD, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71–84.
- LAIHO, A., JAUHIAINEN, A., & JAUHIAINEN, A. (2022). Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity. *Teaching in Higher Education*, 27(2), 249–266, doi: 10.1080/13562517.2020.1716711
- LANGØRGEN, E., & MAGNUS, E. (2018). We Are Just Ordinary People Working Hard to Reach Our Goals! Disabled Students' Participation in Norwegian Higher Education. *Disability & Society*, 33(4), 598–617. doi:10.1080/09687599.2018.1436041.
- LANKVELD, T., SCHOONENBOOM, J., VOLMAN, M., CROISSET, G., & BEISHUIZEN, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. doi: 10.1080/07294360.2016.1208154
- MACINTYRE, P. D., ROSS, J., TALBOT, K., MERCER, S., GREGERSEN, T., & BANGA, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- MALIK, N. A. A., BJÖRKQVIST, K., & ÖSTERMAN, K. (2017). Factors associated with occupational stress among university teachers in Pakistan and Finland. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v6i2.7047>
- MARTINS, H. M., BORGES, M. L., & GONÇALVES, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542. doi:10.1080/13603116.2017.1377299
- MORIÑA, A. (2018). Learning from experience: training for faculty members on disability. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(2–3), 86–92. doi: 10.1080/13603108.2018.1534759
- MURRAY, C., FLANNERY, B., & WREN, C. (2008). University staff members' attitudes and knowledge about learning disabilities and disability support services. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 73–90.
- NAIRZ-WIRTH, E., & FELDMANN, K. (2019) Teacher professionalism in a double field structure. *British Journal of Sociology of Education*, 40(6), 795–808. doi: 10.1080/01425692.2019.1597681
- NELSON, R., & LIGNUGARIS-KRAFT, B. (1989). Postsecondary education for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 56, 246–265.
- Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés (2018). *A STEM-végzettséget szerzett pályakezdekők és fiatal munkanállalók helyzetére vonatkozó nemzetközi kutatások másodelemzése*. <https://tinyurl.hu/kQxo>
- ÖDALEN, J., BROMMESSON, D., ERLINGSSON, G. Ó., SCHAFFER, J. K., & FOGELGREN, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353. doi: 10.1080/07294360.2018.1512955

- POSTHOLM, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- PROSSER, M., MARTIN, E., TRIGWELL, K., RAMSDEN, P., & LUECKENHAUSEN, G. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science*, 33, 137–157. <https://doi.org/10.1007/s11251-004-7687-x>
- PUSZTAI, G., FÉNYES, H., & KOVÁCS, K. (2022). Factors influencing the chance of dropout or being at risk of dropout in higher education. *Education Sciences*, 12(11), 804. 1–14.
- RÁCZ, C. K., & KOCSIS, ZS. (2022). A lemorzsolódás előrejelzőinek azonosítása a STEM területek hallgatóinak körében. *Új Munkaügyi Szemle*, 3(4), 43–57.
- REINDAL, S. M. (1995). Some problems encountered by disabled students at the University of Oslo – whose responsibility? *European Journal of Special Needs*, 10(3), 227–241.
- ROBINSON, A. (1986). *Access to higher education for learning disabled students*. Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 750).
- ROTIDI, G., COLLINS, J. B., KARALIS, T., & LAVIDAS, K. (2017). Using the Teaching Perspectives Inventory (TPI) to examine the relationship between teaching perspectives and disciplines in higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 611–624. doi: 10.1080/0309877X.2016.1159289
- RYAN, J. (2005). Uni is a serious thing, why are you here if you've got learning difficulties?: Access and exclusion in higher education. *Melbourne Studies in Education*, 46(1), 45–62.
- RYCHEN, D. S., & SALGANIC, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe and Huber.
- SALZBERG, C., PETERSON, L., DEBRAND, C., BLAIR, R., CARSEY, A., & JOHNSON, A. (2002). Opinions of disability service directors on faculty training: The need, content, issues, formats, media, and activities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 101–114.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Books.
- SICOLI, M. L. C. (1985). College students with LD: Support systems and programs. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 1, 59–62.
- DE VRIES, S., WIM, J. C. M., VAN DE GRIFT, & JANSEN, ELLEN P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338–357, doi: 10.1080/13540602.2013.848521
- STALCUP, R. J., & FREEMAN, M. A. (1980). Serving the learning disabled student in the community college. *Community College Frontiers*, 8, 36–38.

- STRICHART, S. S., & MANGRUM, C. T. (1986). College for the learning-disabled student: A new opportunity. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 2, 251–266.
- TEICHLER, U. (2011). International dimensions of higher education and graduate employment. In Teichler, U. (Ed.), *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education* (pp. 177–197). Springer.
- TINKLIN, T., & HALL, J. (1999). Getting round obstacles: students with disabilities' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183–194.
- TRAUTWEIN, C. (2018) Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. doi: 10.1080/13562517.2018.1449739
- VOGEL, S. A. (1983). On developing LD college programs. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 518–528.
- WEILAND, A. (2021). Teacher well-being: Voices in the field. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103250. 1–11. [https:// doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250)