

***FELSŐOKTATÁS, ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS ÉS
AZ ENSZ FENNTARTHATÓ FEJLESZTÉSI CÉLOK
MEGVALÓSÍTÁSA***



TANULMÁNYKÖTET

MELLeaN 2017



FELSŐOKTATÁS, ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS ÉS AZ ENSZ FENNTARTHATÓ FEJLESZTÉSI CÉLOK MEGVALÓSÍTÁSA

Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable
Development Goals

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Fodorné Dr. Tóth Krisztina, PhD

Felelős szerkesztő és lektor:

Dr. habil. Németh Balázs, PhD

„MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület
Pécs, 2017

A tanulmánykötet létrejöttében közreműködtek:
Budapesti Gazdasági Egyetem
EUCEN
ERASMUS+ COMPALL Project

ISBN 978-963-429-173-2
© A kötet szerzői, 2017

Tartalom

<i>Előszó</i>	5
<i>Preface</i>	6
Lifelong learning és felsőoktatás: múlt, jelen, jövő - Lifelong Learning And Higher Education: Past, Present, Future	7
<i>Mihály Simai: The future of higher education, lifelong learning and the SDG Program</i>	8
<i>Sándorné dr. Kriszt Éva: A felnőttképzés szerepe és megvalósulása hazánkban, különösen a gazdaságtudományi képzési területen</i>	14
<i>Battay Márton-Gálfi Péter-Ózsvári László-Sótonyi Péter: Egy nagy múltú továbbképzés tapasztalatai és perspektívái</i>	22
A felsőoktatás szerepe az ENSZ fenntartható fejlesztési célok (SDG) és az Agenda 2030 megvalósításában: gazdasági és társadalmi dimenziók - Role Of Higher Education In The Implementation Of UN Sustainable Development Goals (SDG) And Agenda 2030: Economic And Social Dimensions - Életen át tartó tanulás és fenntartható környezetvédelem a felsőoktatás bevonásával: lehetőségek és korlátok – Lifelong Learning and Sustainable Environmental Protection Through Commitment Of Higher Education: opportunities and Limits	28
<i>Lükő István: Oktatás és fenntarthatóság</i>	29
<i>Koller Inez Zsófia: Az előzetes tudás mérésének vizsgálata a menekültválság tükrében</i> .	52
<i>Biró Kinga: A természettudományok oktatásának jelenlegi helyzete – megoldási javaslatok a köznevelésben – szakképzésben</i>	56
<i>Homoki Erika – Sütő László – Mika János: A Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030) hasznosítása a földrajz felsőoktatásban</i>	66
<i>Zádori Iván: Fenntartható fejlődési célok és az OVHR-modell a felsőoktatásban</i>	80
Felelős egyetem – a felsőoktatás felelőssége – Liable University – Responsibility Of Higher Education	94
<i>Juhász Judit: A civil társadalom és az egyetemi hallgatók együttműködése – Service Learning a Szegedi Tudományegyetemen</i>	95
<i>Gátas-Aubelj Katalin Andrea: Diszlexiás hallgatók a felsőoktatásban</i>	110
<i>Szabó Csilla Marianna: Pilot Nyelvi Projekt a Dunaújvárosi Egyetemen</i>	138
<i>Koltai Zoltán: Munkatársaknak szóló nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen. Tapasztalatok és jövőre vonatkozó elképzelések</i>	155
<i>Bajner Mária: A „(lifelong) learning” újradefiniálása</i>	162
<i>Polónyi István: A felsőoktatási képzés struktúrája – különbségek országcsopontonként</i>	175

<i>Török Erika: A duális képzés felsőoktatásban betöltött innovációs szerepe</i>	187
<i>Molnár György: Fenntartható hazai stratégiai irányvonalak és lehetőségei a felsőoktatásban, különös tekintettel az innovatív technológia háttérre</i>	198
<i>Méreiné Berki Boglárka: Szegénység elleni küzdelem a részvételi akciókutatás segítségével</i>	209
Az életen át tartó tanulás és a minőségi oktatás összefüggései az UNESCO GRALE3 tükrében – Coherence Between Lifelong Learning And Quality Education In Point Of UNESCO GRALE3	220
<i>Németh Balázs: UNESCO GRALE3 és a felsőoktatás felelőssége</i>	221
<i>Simándi Szilvia: Learning in community – free courses</i>	231
<i>Feketéné Szakos Éva: A felnőttkori tanulás és képzés hatásai az egészségre – kutatási eredmények és a GRALE 3 jelentés tükrében</i>	238
<i>Keresztes Éva Réka: Az egész életen át tartó tanulás és a felsőoktatás kapcsolata</i>	246
Fenntartható fejlődés: a minőségi oktatás és tanulás finanszírozása: esélyek és kényszerpályák – Sustainable Development: Financing Of Quality Education And Learning: Chances And Forced Paths	251
<i>Reisz Terézia: Felnőtt tanuló nők az iskolában</i>	252
<i>Bartók István: Fenntartható intézményi stratégia – egyéni fejlődés</i>	265
<i>Bitáné Biró Boglárka, Fodorné Tóth Krisztina: Nyílt online képzések fenntarthatósági tényezői</i>	278
<i>Sass Judit, Bodnár Éva: A dolgozók jólléte mint a fenntartható fejlődés feltétele és indikátora a felsőoktatásban</i>	290
Könyvszemle - Book Review	306
<i>Renata Walczak: The thing about life-long learning - Aniko Kalman's Book Review</i>	307
Szerzőink - Authors	310

Előszó

Tisztelt Olvasó!

Ön most egy olyan tanulmány-gyűjteményt tart a kezében, mely a felsőoktatás, az életen át tartó tanulás és a fenntartható fejlődés témájának összefüggéseire igyekszik reflektálni. Talán nem kell hangsúlyoznunk, hogy az ENSZ által 2015-ben felvázolt ún. Fenntartható Fejlesztési Célok (UN Sustainable Development Goals), és az azok egyikeként felvázolt minőségi oktatás megvalósítását célzó elgondolások megvalósításában a felsőoktatás döntő szerepet játszik. Abban is alapvető konszenzus van mértékadó tudományos műhelyek képviselői között, hogy a fejlődés, még fenntartható formában sem valósítható meg az analfabetizmus visszaszorítása, egyúttal a tanulási részvétel és a teljesítmény növelése hiányában.

Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása

A MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület 2017 tavaszán olyan szakmai és tudományos dialógust kezdeményezett a fenti témában az Egyesület tagsága támogatásával, melynek alapján számos, kötetünk témájához kapcsolódó elemző írás született a felsőoktatás fejlesztése, az életen át tartó tanulás kihívásai kontextusában, mindegyik téma a minőségi oktatás, képzés, valamint a hatékony és eredményes tanulás előmozdításának célját szem előtt tartva.

Ugyanakkor azon célunkat sem rejtettük véka alá, hogy a közelmúltban a fenntartható fejlesztés ökonómiai, társadalmi és mindenek előtt környezeti dimenzióit a hazai felsőoktatás kereteiben egy sajátos tanulási dimenzióban helyezzük a reflexió és diskurzus fókuszába. Ezzel kapcsolatban igényes és további gondolatokat, vitákat kiváltó írások érkeztek a MELLearn titkársághoz, hogy a kötet szerkesztői azokat témacsoportokba rendezve tárják az olvasó elé.

Reméljük, hogy kötetünk felkelti érdeklődését és hozzájárul ahhoz, hogy az életen át tartó tanulás, továbbá a felelős és cselekvő felsőoktatás kihívásai közelebb kerüljenek Önhöz. A magyar felsőoktatás napján – a Pécsi Tudományegyetem alapításának 650. évfordulóján.

Pécsett, 2017. szeptember 1-én.

Fodorné Dr. Tóth Krisztina PhD, egyetemi adjunktus
szerkesztő

Dr. habil Németh Balázs PhD, egyetemi docens
MELLearn ügyvezető elnök, felelős szerkesztő

Preface

Dear Reader,

This specific publication you are holding in your hand is focusing on higher education, lifelong learning and sustainable development goals. We may not have to underline that the UN's Sustainable Development Goals having been indicated two years ago and its particular goal on quality education cannot be achieved without a significant participation and engagement of higher education.

Also, there is a profound consensus amongst distinguished research communities that development cannot be achieved even in its sustainable form without fighting back illiteracies and functional illiteracies regionally and worldwide and by the lack of raising participation and performance in lifelong learning.

Higher Education, Lifelong Learning and the Achievement of UN Sustainable Development Goals

Hungarian Universities' Lifelong Learning Network initiated, during the Spring of 2017, a professional and academic discourse upon the above topic based on the support of its member universities, which were followed by several papers, this volume has collected, to focus on the development of higher education, challenges to lifelong learning in the context of quality teaching and learning and of the promotion of effective learning.

At the same time, we intended to shift the discourse upon the economic, social and environmental dimensions of sustainable development towards lifelong learning in order to reach out for new roles of higher education so as to reflect to changes and related problem areas. Those collected papers appearing in this collection indicate relevant aspects of the discourse and may support the reader to step forward on the narrow way of understanding. MELLearn edited the incoming papers into areas of discourse to have emerged from the process representatives of member universities and researchers, professionals indicated.

We do hope that this volume will deepen your interest and will help the challenges of lifelong learning, responsible and acting higher education getting close to you.

On the Day of Hungarian Higher Education, the 650th anniversary of the foundation of the University of Pécs.

In the city of Pécs, 1st of September, 2017.

Dr. Krisztina Fodorné Tóth, PhD

lecturer, editor

Dr. Balázs Németh, PhD

MELLearn executive president and editor-in-chief

Lifelong learning és felsőoktatás: múlt, jelen, jövő - Lifelong Learning And Higher Education: Past, Present, Future

Mihaly Simai

Member of the Hungarian Academy of Sciences

The future of higher education, lifelong learning and the SDG Program

Throughout its history, higher education has evolved in a contrasting way. It was in most cases innovative promoting the development and spread of science and it was however often too conservative. Different factors, including the policies of governing institutions and built in inertia, slowed in many cases the required social responses. The strength of factors stimulating of the innovative role of higher education increased substantially in the second half of the 20th Century. The fast growth of science and the rapid technological progress resulted in the development of research universities in the US and in Europe. The evolving new technological era, resulted in new sectors in the production and services of the countries, the functioning of which required much more highly qualified people. This resulted in the expansion of the mass universities and the fast increase in the number of higher education institutions, with growing number of students. Some of the changes have been the results of individual needs. The university diploma became an important instrument for promoting social mobility for the lower strata of the population. An important factor in expanding higher education have been political changes, those government policies which promoted the expansion of higher education institutions and supported the increase of participation in many countries. One may add to this an important additional factor the consequences of the decolonization process.

It is not only the system of higher education, but the educational system as a whole which has to deal with new, and historically unprecedented tasks in the 21st Century. There is a rare coincidence of transformations in many vitally important driving forces of global development. Transformations are complex processes. They may include deliberate attempts of human society to deal with the new challenges but also spontaneous reactions, which are not pre-meditated, well designed and organized actions, the outcomes of which may result new conflicts or crises. The system of education is not only facing new tasks in helping the understanding of the new problems and the adjustment process, but it must also change. The institutions of higher education play a central role in the new global environment, both in research and analysis and in their teaching.

The ongoing transformations include environmental and demographic processes, de-ruralization, urban growth, the transition to a multipolar global political system. The teaching about consequences of all these have to enter the curricula in one way or another in the different institutions. For the educational system, as a whole, and particularly for the higher education, the ongoing transition to an era of knowledge based development is the most important process. Such tasks: how to promote the development of new knowledge, how to transfer the vast, accumulated and fast growing mass of knowledge

related to its core and general responsibilities, how to train teachers for the system are the specific responsibilities of the universities and other institutions of the higher education.

The influence of economic, political, scientific, technological, demographic and other processes on higher education of course differs. There are two dimensions for example of the political transformations: the international, and the internal, within the countries. From among the internal changes, a crucial political issue is and will be the future of democracy. Emerging autocratic or dictatorial regimes in some countries do not tolerate academic freedom. Higher education cannot function properly in imposed, rigid, anti-democratic system. The internal political framework is closely connected with the characteristics and needs of national economies. Studying this issue in national frameworks requires first and foremost an understanding of the quantity and quality of the labour force in relation to the national economy of a given country. The national economy is a rather complex entity. The size of the market, the level of economic development, the structure and the growth of the economy, the 'systemic model' in which economic institutions are functioning, all define the national economic complex, and so are all relevant factors from the point of view of employment and associated policies. There are, however, major differences between the countries of the world in the relative importance of those factors. National labour markets have many specific features that differ significantly from other sorts of markets, and are shaped by different systemic models.

Conflicting interests occur in labour markets (as in other markets) but these are often more strongly articulated and are institutionally more protected. Hence, moral and political factors play a much greater role.

The demographic transformation comprise an other set of challenges shaping the future of higher education more directly. Information about is often limited. While many countries collect a large amount of statistical data on labour-related matters, this cannot adequately reflect all dimensions of the employment problem. This is especially true in countries with a large informal sector. Here, a high proportion of people cannot be classified according to the traditional 'labour force' concept. They are, in fact, inside and outside the regular labour force. The same is true for unemployment statistics. Thus, the proportion of hidden unemployment may be extremely large in certain countries. On global scale, it is evident, that by the middle of this century the world will be more crowded. The faculty and the students will have to share the shrinking resources of earth with about 10 billion „fellow citizens“. About 90 per cent of these people will live in the presently developing countries mainly in urban areas, The global employment landscape is becoming ever more complex and evolving ever more rapidly. Approximately 25,000 new workers will enter the labor market in the developing world every day until the mid-twenties, and more than 200 million people globally continue to be out of a job; yet, simultaneously, there is an expected shortage of some 50 million high-skilled job

applicants over the coming decade. We also still live in a world in which there are 90 million children without access to primary school, 150 million children unable to attend secondary school and hundreds of millions of young people who cannot afford to go to university, while the world is experiencing a shortage of 4 million qualified teachers per year. While the average age of the population will be higher, since the number of those over 65 will grow almost twice as fast as the global population, in the less developed part of the world there will be still many young people looking for education and jobs. It will be at the same time a better educated world, with a much larger number of people with higher and secondary education. International migration pressures and counter-measures will be much more important political, social and economic issues than today.. Demand for social services will be rather high due to aging, urbanization and the greater participation of women in the labour force. This will certainly influence the resources, the societies will devote to education. The inter-generational distribution of social expenditures will be an important issue, a source of social conflicts in all countries.

Globally, the demand for higher education will remain diverse. In those countries, which want to be more welfare oriented and at the same time more competitive with deliberate efforts for the progress of the so called knowledge triangle, the acts of learning, discovering and innovating, universities will be centrally important institutions, providing high quality education, promoting research and innovation. In the framework of UNESCO a new global convention is being prepared, the aim of which is to harmonize the recognition process, corresponding to the requirements created by the internationalization of higher education.

The development of science and technology, its diversification and influence on the economy connects more directly the system of higher education with the world of work. In the business world, the main issue is confined to skills, influencing the employability of the graduates. The real problems are much broader. It has been already in the 20th Century an important challenge for the institutions, that the number of "knowledge workers" increased substantially, and in many areas of production and services the skill structure of the "thinking labor force" is less and less static. The majority of graduates are facing the fact and increasingly accepts it, that a large part of specific knowledge, what they acquired rapidly becomes obsolete. These changes made the relations between the labor markets and higher education more complex. The response of higher education will have to be not only responsive, which is often required by the business world, but pro-active. They have to be prepared not only to the satisfaction of the current needs, but to the identification of the emerging needs and skills. On the basis of the specific needs and the projection of some main trends in the institutional structure of higher education one can anticipate important changes.

University based technology and research centers, university-industry-government research and development alliances will gain even greater importance. The university system will be more multiple. There will be over-crowded "diploma factories" particularly

in developing countries, based on public sources, cheap regional institutions, specialized schools and wealthy high prestige private universities. The prestigious universities will try to increase their research income, the less distinguished will be competing for state funding. The global differences between universities in the supply of information and knowledge will be somewhat moderated by the global information networks, but they will be still quite large. The way, the universities will internationalized, will also be a factor of differentiation. In the poorer countries many local universities will be still basically poor and isolated from the mainstream of global science by the lack of financial and human resources. There will be however more international centers of excellence for specialized studies and research in the developing world. There will be also a greater variety of international institutions including maybe multilingual regional universities, transnational university enterprises, international distant learning networks. The academic labor market will be more globalized, with many thousands of academics crossing borders for appointments at all levels. Again, the largest flow is South-North, with North America especially benefiting from an influx of academics from many countries, The patterns of "brain drain" from the developing world may change as the consequence of the spread of higher education institutions practically in all countries of the world. Academics who leave their home countries, /many of them already maintain more contact with their countries of origin/, will have more opportunities to return or work, from abroad collaboratively with home country colleagues.

From among the close to 22 000 universities the number of those institutions which are active in all the three pillars of the knowledge triangle is the largest in the US, Canada and in some of the Western European countries. It is growing in China, India, South Korea and in some of the Latin American countries. Knowledge isn't cheap. The investments need for the development of the knowledge triangle will have to increase. In countries, where instead of developing and spreading knowledge. ignorance is increasing in decision making, universities are and will be among the greatest victims of policies

A very important trend which started already in the past century, but will certainly accelerate, has been the expansion of the virtual universities. This was facilitated on one hand by the development of information and communication technologies and on the other hand the growing needs of adult education. It is often called as distance education. Since its beginnings this system substantially expanded in many countries and became a new important trend among those, which are shaping the future of higher education. Distance education represents an area of enormous potential for higher education systems around the world struggling to meet the needs of growing and changing student populations. The distance learning landscape has been transformed. It is facilitating real growth in numbers and types of providers, curriculum developers, modes of delivery and pedagogical innovations. It is extremely difficult to calculate the numbers of students engaged in distance education worldwide. The nearly 24 mega-universities in the US have more than one million distance students, which is quite significant phenomenon. In the past centuries the system of higher education served the educational needs of youth to

prepare them for a lifetime of work. Today it is clear that the future will involve a lifetime of learning in order to work. The studying population has not only grown larger; it is becoming older, on average, and has additional obligations – mainly work and family. As a result, there is an increasing demand for a flexible learning framework, one that does not tie the learner down to a specific time or place. Differences between individuals also require an adaptable pace and mode of study, suited to personal abilities and distinct learning styles. The adult learning market is becoming increasingly competitive and full of opportunities, both for existing institutions and for new entrants.

According to an OECD data more than 40% of adults participate in formal and/or non-formal education in a given year across OECD countries. The average age of online learners is now 34, up from 27 in 2002. Distance learning is becoming a critical element of the future educational systems, equipping workers of all ages with the ever increasing range and levels of skills required to maintain competency in an increasingly sophisticated labor marketplace. Such institutions as ICTS, COURSERA, UDACITY, KHAN ACADEMY are interesting examples for distance learning which connects the higher education with the process of life long learning. They may offer a partial answer to the key questions „where to learn” „when to learn” and „what to learn” throughout life.

How all these are related to the future of Sustainable Development Goals?

The predecessor of SDG, the Millennium Development Goals have been dealing mainly with the spread of primary education and with the importance of lifelong learning. How can help the universities the achievement of SDG? First of all with the increase of skill supply. SDGs contains goals and tasks the solution of which require not only much more skilled people, but more highly skilled professionals, including the education of teachers for the education system, health professionals, etc. The role of the universities is also essential in research and innovations. These are indispensable practically for the fulfilment of all the main goals. The universities can play a key role in the increase of the cultural level of the societies. From among the goals the promotion of quality education and lifelong learning is also relevant for the future of higher education. SDG goals include such requirements as the expanding accessibility to make quality higher education available to a much larger proportion of the population in both economically advanced and developing countries; raising completion rates of students who enroll in college; bringing down the cost of education, which is an increasing burden to students everywhere; improving relevance to eliminate the mismatch between the knowledge imported and the skills required by the labor force to achieve full employment; enhancing quality of education; applying innovative technologies for delivering content, interaction with students, evaluation, assessment and accreditation; and reformulating the content of courses and curriculum to more effectively address social needs. All these would bring higher education in harmony with the needs and evolving institutional conditions of lifelong learning.

From the perspectives of sustainable development goals literacy will have to become an essential component on all level of the educational system, not only in higher education, but also in the institutions promoting life long learning. It should include the equipping students with the skills that will make them effective in unpredictable tasks, which will be extraordinarily varied, but require cutting edge expertise in many areas: managing complex teams or projects; interacting with robots,customers, patients students.Social literacy should include the development of soft skills such as empathy, listening, agility, the management of stress and emotions and a framework for thinking about and accepting otherness, understanding the multicultural character of the world, the causes and consequences of the main external and internal processes of the society, including the sources of conflicts, the problems related to poverty and inequalities, and many other problems and solutions. It should be considered also as a basic source of social consciousness.

References:

- Education at a Glance 2016.OECD indicators.OECD Publisher, Paris, 2016
- Mihaly Simai:Are the Global Employment problems Manageable? in Graduate
- Prospects in a Changing Society, Edited by Anne Holden Ronning and Mary-Louise Kearney, UNESCO, 1998 pp 43-63
- UNESCO:Policy Paper for Change and Development in Higher Education, 1995.UNESCO, Paris.
- World Employment and Social Outlook 2016: Transforming jobs to end poverty International Labour Office – Geneva: ILO, 2016

Sándorné dr. Kriszt Éva

rector emerita, Budapesti Gazdasági Egyetem

A felnőttképzés szerepe és megvalósulása hazánkban, különösen a gazdaságtudományi képzési területen

Bevezetés

A felnőttképzés tárgyaláskor azt tapasztaljuk, hogy nincs letisztult és körülhatárolt fogalomrendszer. Amennyiben mégis szeretnénk definiálni a fogalmat az első fogódzót az életkori lehatárolás adhatja, miszerint úgy értelmezhetjük a felnőttképzést, hogy az a már felnőtté vált és az iskolarendszerű oktatásból kikerültekre vonatkozik. Fontos, hogy megkülönböztessük a felnőttképzést és a felnőttoktatást. Létezhet egy szabályozási elkülönítés is, és kezelhetjük úgy a felnőttképzést, mint amelyre a jogi szabályozás kiterjed. Végül vizsgálható a szerint is, hogy milyen képző intézményekben folyik, mi a képzés célja és milyen eredménye keletkezik a felnőttek oktatásának.

Miért van szükség az életen át tartó tanulásra?

Az élet minden területén tapasztalható egyre gyorsabb ütemű változások köztudottan nem teszik lehetővé, hogy a felnőttkorba lépett nemzedék abbahagyja a tanulást, és csak az élete első szakaszában megszerzett ismeretekre hagyatkozzon. Ez nemcsak azért van így, mert a technikai fejlődéssel párhuzamosan igen gyorsan elavulnak az ismeretek, de a tudással egyenes arányban nő a nem tudás, pontosabban annak tudása, hogy mi mindent nem ismerünk a világból. Az életen át tartó tanulás egyre inkább megvalósítandó cél kell, legyen és nemcsak egy sokat emlegetett és sokak által vágyott, kergetett álom. Egyrészt a gyorsuló idő kényszeríti ránk, hogy folyamatosan karbantartott, fenntartható tudásunk legyen, másrészt napjainkra kialakult a gazdaságnak egy új szegmense is az úgynevezett tudásgazdaság.

Felgyorsult világunk nem csak egyszerűen azt jelenti, hogy intenzívebben éljük életünket és ránk zúdulnak az új információk és hatalmas adatbázisok kezelésével kell megküzdeni, hanem azt is jelenti, hogy a mai kor embere élete folyamán több változást él át, mint az ókorban 100 egymást követő generáció. (Besenyei Lajos: „A média szerepe az életen át tartó tanulásban” CEO Konferenciák, 2008. <http://www.ceo.hu>).

Mindezt Siedentopf német csillagász egy általa felállított „Modellévben” szemléletesen mutatta be (<http://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=woh-002:1984:59::579>), miszerint összegezve:

- januárban megjelenik a vegetáció,
- márciusban az első madárfaj,

- szeptemberben az első főemlősök,
- november közepén az első emberszabású majmok,
- december 30-án megjelenik a kőszerszámot használó ember őse,
- december 31-én
- 20 órakor kihal a Neandervölgyi ősember,
- 23 óra 30 perckor az ember elkezd a földművelést,
- 23 óra 59 perc 24 másodperc az ipari forradalom,
- 23 óra 59 perc 48 másodperc pedig az autó és a repülőgép megszületésének ideje.

Folytathatnánk a modell megalkotása óta eltelt közel öt évtized tudományos eredményeinek időskálán való elhelyezésével ezt a lenyűgöző fejlődést, de az exponenciális ütem így is szépen kirajzolódik. Ez a gyorsuló növekedés a technikai fejlődésen túl a népesség növekedésében is kimutatható. Sőt napjainkra már a Föld lakosságára vonatkozóan népességrobbanásról beszélünk. Míg 1960-ban Földünkön a népesség lélekszáma 3 milliárd fő volt, 2017-re elérte a 7,5 milliárd főt.

Milyen problémákat vet fel az egyre gyorsuló idő? Azt látjuk, hogy a problémák globalizálódnak. A természeti erőforrások kimerülése, a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése, az urbanizációs problémák, a környezetszennyezés általánosan kiterjedt és globálisan kezelendő kihívások elé állítja az emberiséget. A tudomány, a technika folyamatosan fejlődik és a gazdasági növekedés iránti igény is folyamatos, annak ellenére, hogy egyre inkább előtérbe kerülnek a fenntarthatósági célok.

Induljunk ki abból a hipotézisből, hogy a gyorsuló idővel járó következmények megoldási lehetőségeinek keresése ugrásszerűen megnöveli a tudásigényt. A társadalom esetében a tudásról, mint erőforrásról és tudásgazdaságról beszélünk, az egyén szintjén pedig a folyamatos tanulás iránti igényről.

A felnőttképzés történelmi fejlődéséről

A felnőttképzés és a folyamatos tanulás iránti igény nemcsak a XXI. század terméke. Érdemes egy kis történelmi visszatekintést is tenni. A felnőtt népesség oktatása, tudásának bővítése a történelem legrégebbi időszakaiban is jellemző volt. A XV. századtól a reneszánsz és a humanizmus eszméinek terjedésével nőtt a magasabb szintű műveltséget elsajátítók száma és aránya. A felvilágosodás korában jelentek meg azok a szalonok, ahol a rendszeres találkozások és beszélgetések során megtörtént a tudásmegosztás, és amelyek a kultúra további terjedését biztosították. Az ipari forradalom életviteli változásokat is hozott, amelyek egyik eredményeként már létre hoztak vasárnapi iskolákat is. Magyarországon a reformkor adta a következő lökést a felnőttképzés fejlődésének, majd a kiegyezés után a népfőiskolák megjelenése jelentette a következő fejlődési szakaszt a felnőttoktatásban. A XX. századra jellemzőek voltak az olvasóköri körök, majd kiépültek a művelődési központok. A felnőttképzés jelentőségét felismerte az UNESCO, az ENSZ és az Európai Unió különböző szervezetei is. A Lisszaboni stratégia

2020-ig szóló folytatását, az Európa 2020 stratégiai programot 2010 tavaszán fogadta el az Európai Bizottság, amely kiemelten foglalkozik a felnőttképzéssel is.

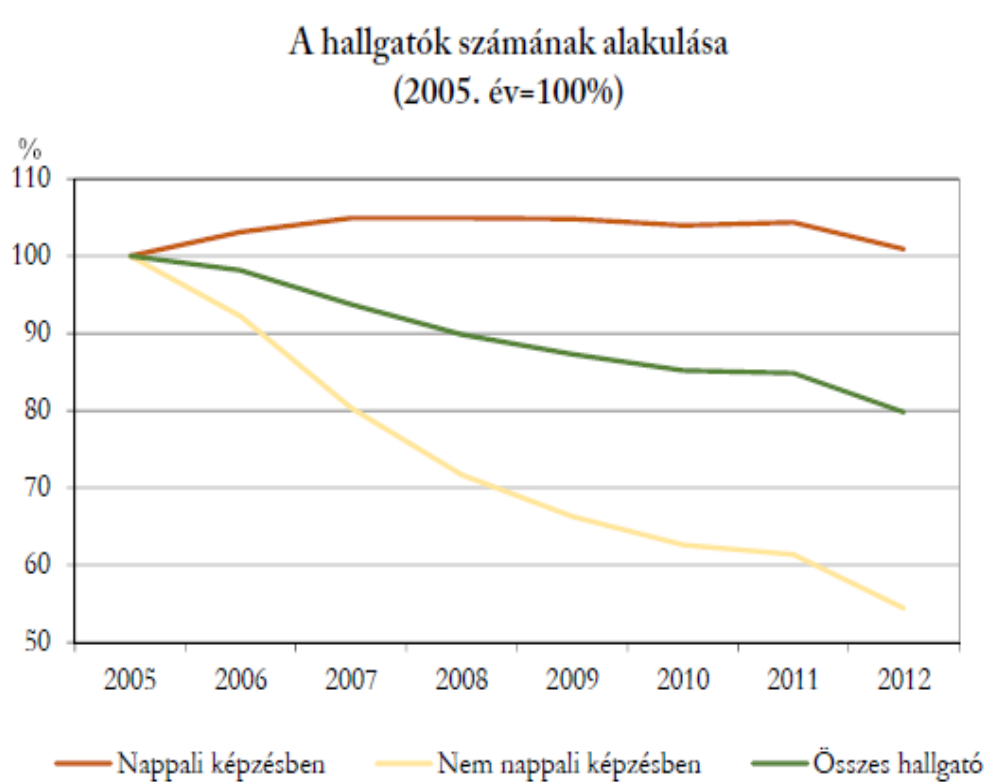
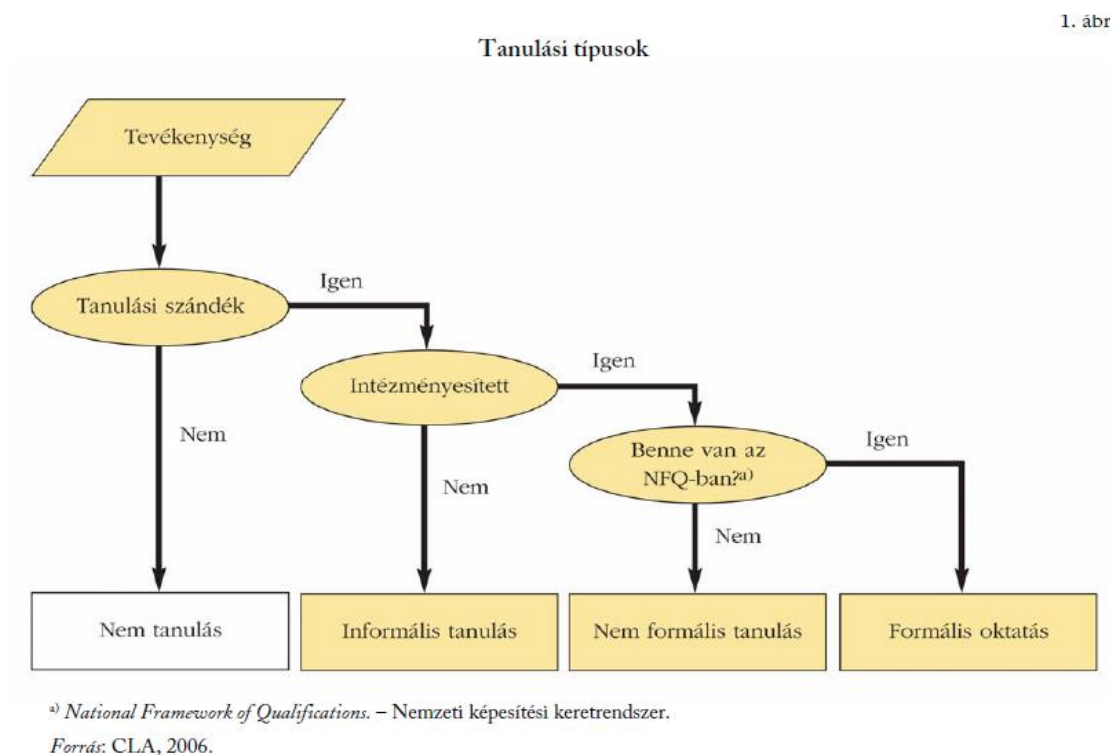
A magyarországi jelenlegi gyakorlat

Az egész életen át tartó tanulás iránti igény gyökereit jelenleg abban találjuk meg, hogy az egyén egy-egy életpálya alatt többszöri pályamódosításra kényszerül. Vannak szakmák, amelyek az életút során eltűnnek, helyettük pedig újak keletkeznek. Az ismeretek átlagosan ötévente elavulnak. A képességek folyamatosan továbbfejlesztendők és a megszerzett tudás előbb-utóbb minden szakmában kiegészítendő.

A továbbiakban a felnőttképzés jelenlegi magyarországi helyzetével foglalkozunk statisztikai adatokkal alátámasztva és számszerűsítve a felnőttképzés állapotát és megoldandó feladatait. A Központi Statisztikai Hivatal „Felnőttoktatás, felnőttképzés 2014.” című kiadványa mellett felhasználjuk a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” 2015.” című kormányzati ágazati stratégiai anyagot is. A statisztikai adatgyűjtésekhez elengedhetetlen a fogalmak tartalmának pontos meghatározása. Szóltunk már róla, hogy a felnőttképzés fogalma általánosan még nem letisztult. A nemzetközi szakirodalomban felnőttoktatás és -képzés általában a lifelong learning, azaz az egész életen át tartó tanulás keretén belül jelenik meg. Ebbe „beletartozik minden olyan, az ember élete során végzett tanulási tevékenység, amelynek célja a tudás, a készségek és kompetenciák fejlesztése személyes, polgári, társadalmi és a munkavállalási perspektívából.” (Making an European Area of Lifelong Learning a Reality, Brüsszel: Európai Bizottság, 2001.) Ebből indul ki az Európai Unió statisztikáért felelős szervezete, az Eurostat is. Az oktatási és képzési programokat formális és nem formális tanulási tevékenységekre osztotta és a „Classification of learning activities”, (CLA) 2006. című dokumentumban összegezte. A megközelítés, tehát a tanulási tevékenység oldaláról indul, elsődleges jellemzőjének tekintve a tanulási szándékot. Fontos kritérium a tanulási tevékenység helyszíne is, eszerint beszélhetünk intézményesített és nem intézményesített képzésekről. Magyarországon a formális képzések közé soroljuk az iskolarendszeren kívüli OKJ (Országos Képzési Jegyzék) képzéseket is. Az elkülönítés lényege tehát, hogy az igénybe vett képzés a tanulási folyamat végén ad-e az adott országban államilag elismert végzettséget. Erről ad tájékoztatást az 1. számú ábra.

Az iskolarendszerű felnőttképzések képzési szintenként is elkülöníthetők. A továbbiakban a köznevelésben folyó felnőttképzéssel nem foglalkozunk, figyelmünket a felsőoktatásban folyó felnőttképzésre fordítjuk, mivel ez alapjaiban meghatározza a felnőttképzés rendjét is. Tágabb értelemben a teljes felsőoktatás a felnőttképzéshez tartozik, hiszen a 18 éven felüli korosztályt érinti, szűkebb értelemben azonban csak a felsőoktatásnak a nem nappali képzések, az esti, a levelező munkarend szerinti és a távoktatásos képzések tartoznak ide.

A 2000-es évek közepétől a nem nappali képzésben résztvevők száma jelentősen, 46 %-kal ugyan csökkent 2012-re, súlyuk azonban még ekkor is jelentős, 31%. (Lásd 2. számú ábra.)

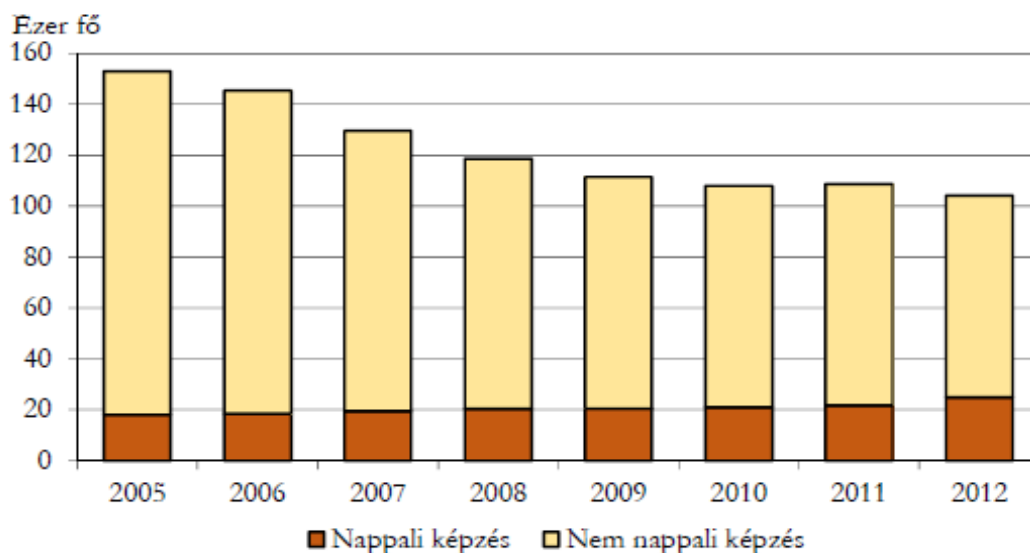


Forrás: KSH Felnőttképzés, felnőttoktatás, 2014

A nem nappali képzési formákban jellemzően nem a 18-19 éves korosztályhoz tartozó tanulnak tovább. Ugyanakkor az az életkor, amikor a nem nappali képzésben tanuló hallgatók aránya már meghaladja a nappali képzésben részt vevőket egyre jobban kitolódik. 2010-től már a 27 évesek között kerülnek először többségbe a nem nappali képzési formában részt vevők szemben a korábbi 25 éves korosztállyal. (Lásd 3. számú ábra)

A 25 év feletti hallgatók száma képzési forma szerint

3. ábra

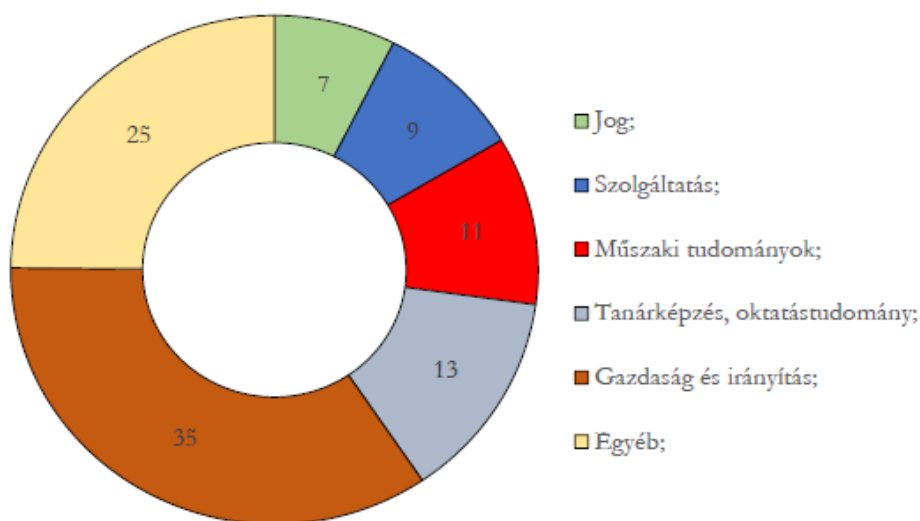


Forrás: KSH Felnőttképzés, felnőttoktatás, 2014

A vizsgált időszakban is jellemző volt, hogy mind a nappali, mind a nem nappali képzésekre járók körében a gazdaságtudományi képzési területhez tartozó szakok voltak a legnépszerűbbek. (Lásd 4. számú ábra.)

A nem nappali képzésben részt vevő hallgatók megoszlása képzési terület szerint, 2012, %

4. ábra



Forrás: KSH Felnőttképzés, felnőttoktatás, 2014

A felnőttképzés fejlesztése a gazdaságtudományi képzési területen

A gazdaságtudományi képzési területhez tartozó szakok népszerűsége töretlen, amelyet a 2017. évi felvételi alapeljárás adatai is alátámasztanak. A felvett valamivel több mint 72 ezer hallgató 17,0 %-a került be a gazdaságtudományi képzési területhez tartozó szakokra, a műszaki területre 15,4 %, a pedagógus képzésre pedig 13,0 %, majd ezeket követi az informatikai, a bölcsész, az orvosi és a jogi képzés. Mindezek alapján a továbbiakban a gazdaságtudományi képzési területet emeljük ki és vizsgáljuk a felsőoktatás ezen szegmensének a stratégiai céljait és fejlesztési irányait.

Kiemelt cél: a gazdasági szakirányú továbbképzésben és a felnőttképzésben való fokozottabb, a munkaadókkal összehangolt szerepvállalás erősítése (Fokozatváltás a felsőoktatásban c. kormánystratégia). Ezen cél eléréséhez a felsőoktatás szereplői javasolják a duális képzés kereteinek, lehetőségének és finanszírozásának kiterjesztését az alap- és mesterszakokon egyaránt. A felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac szereplőinek közös kutatásai segíthetik ezt a munkát, amelynek eredményei hasznosulhatnak az oktatásban is. Kíváncsú lenne a felsőoktatás fokozottabb szerepvállalása a gyakorló gazdasági szakemberk továbbképzésében a gazdaság szereplőinek pedig az intézmények melletti tanácsadó testületkben való mind gyakrabbi megjelenése. Fontos lenne a jövőben a munkaerőpiac szereplőinek az eddiginél nagyobb mértékű bevonása az oktatásba.

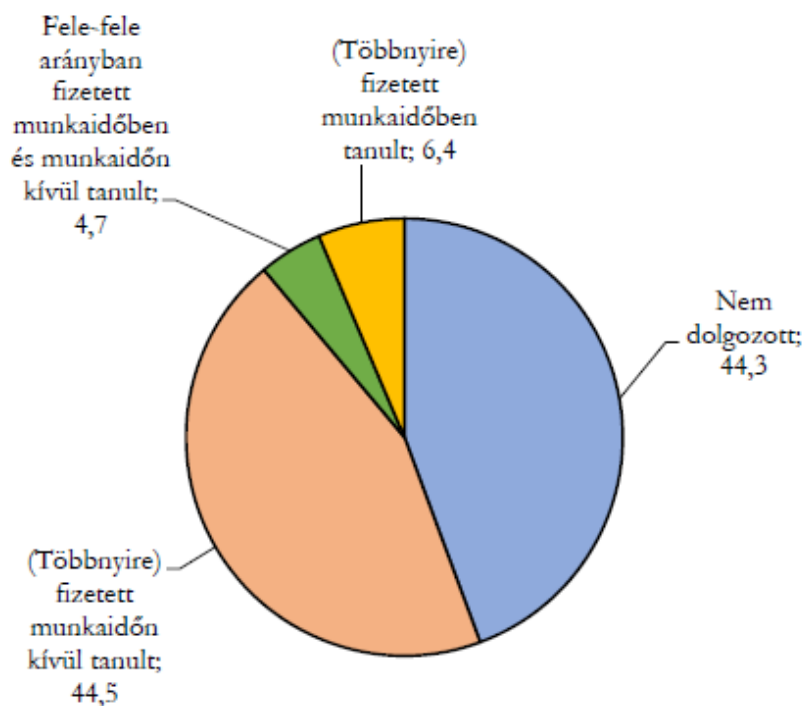
Ennek számos már eddig is működő formája létezik, mint például az üzleti élet képviselőinek és a felsőoktatási intézmények oktatóinak közös szakmai konferenciái, bilaterális együttműködési megállapodások, stratégiai szövetségek vállalatok és felsőoktatási intézmények között. A duális képzés bevezetése számos további lehetőséget nyitott meg az együttműködésre. Mégis úgy gondoljuk, hogy távolról sem használunk ki minden lehetőséget. Rendszerbe illesztett kapcsolatokra, folyamatos párbeszédre továbbra is nagy szükség van a munkaadókkal és tágabb értelemben munkerőpiac minden szereplőjével.

A felnőttképzést azonban az abban résztvevők és a munkadók irányából is érdemes közelíteni. Az iskolarendszerű oktatáson túl ugyanis sokkal kevesebb információnk van azokról a képzésekről, amelyeket a felnőttek iskolarendszeren kívül végeznek. Ennek egy része, amely a magyarországi felnőttképzési törvény (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről) hatálya alá tartozik még relatíve jobban nyomonkövethetőek, de különösen azokról a képzésekről van kevés információnk, amelyek nem nyújtanak államilag elismert szakképesítést.

Az első felnőttképzési adatfelvételre, amelyet jogszabály írt elő és az Európai Unióban alkalmazott egységes gyakorlata épült, és a képzésben résztvevőket kezdte meg, Magyarországon 2012 első negyedében került sor és az előző évre vonatkoztak.

Azt keresve, hogy a munkadók mennyire támogatják a felnőttképzésben résztvevőket, azt látjuk, hogy az iskolarendszerű oktatásban tanuló felnőttek több mint 40,0 %-a nem dolgozott a képzés ideje alatt. Hasonló arányban voltak, akik többnyire fizetett munkaidőn kívül tanultak és mindössze alig több, mint 10,0 %-uk tudta részben, vagy egészben fizetett munkaidőben végezni tanulmányait. (Lásd 5. számú ábra.) Ebből számunkra az következik, hogy a munkaadók ilyen irányú támogatása, a felnőttképzésben résztvevők tanulmányainak segítése még nem elegendő mértékű.

Iskolarendszerű képzésben részt vevők munkáltatói támogatottsága
Magyarországon, 2011, % 5. ábra

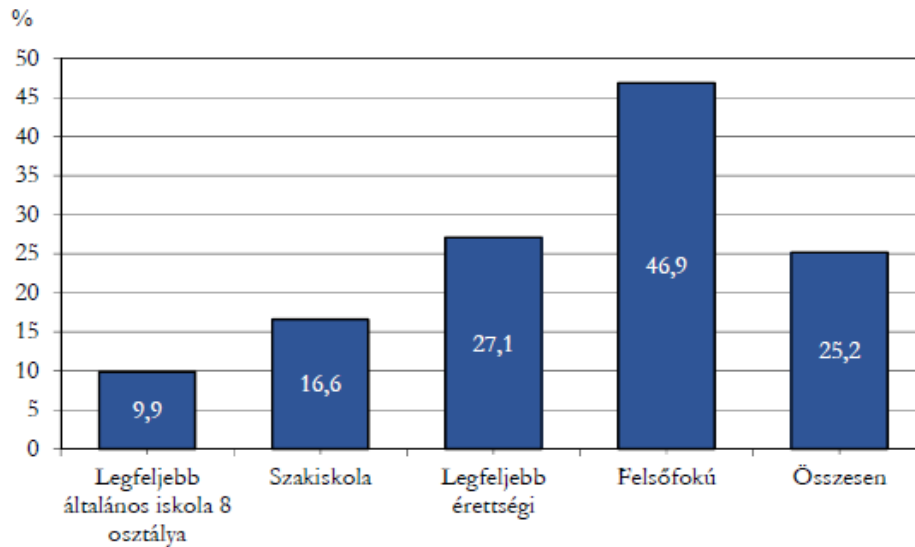


Forrás: KSH Felnőttképzés, felnőttoktatás, 2014

A felmérésből kiderült, hogy az iskolarendszerű képzésben a legnagyobb arányban a felsőfokú képzésűek vettek részt. (Lásd 6. számú ábra.) Miután a megszerzett tudás átlagosan ötévente elévül az átképzések, a tudásmegújítás egy új kihívást jelenthet a felsőoktatás számára. Az ebben rejlő lehetőségeket a felsőoktatási intézmények még mesze nem aknázták ki.

Részvétel iskolarendszeren kívüli képzésben
legmagasabb iskolai végzettség szerint Magyarországon, 2011

6. ábra



Forrás: KSH Felnőttképzés, felnőttoktatás, 2014

Összegezve

A felnőttképzés és a felsőoktatás kapcsolatának erősítése mindenképpen szükséges és előbbre vinné a felsőoktatás ügyét. Mindez a felsőoktatási intézmények oldaláról is sok feladatot és felkészülést jelent. Piacképes ismeretek oktatása minden képzési területen elengedhetetlen, de a legnagyobb igénnyel talán a gazdaságtudományi képzés területén érezhető és tapintható az eziránti igény. Fontos, hogy a felnőttképzés széles területen értelmeződjön és az iskolarendszeren kívüli képzésekből vállaljon nagyobb szerepet a felsőoktatás. Természetesen ehhez hatékonyabb együttműködésre van szükség a munkaerőpiac szereplőivel, akik az igények pontosabb meghatározása mellett a kézésben is aktívabb szerepet kell hogy vállaljanak. Az előbbrelépéshez pedig minden szereplő együttműködésére és rugalmas hozzáállására van szükség.

Irodalom:

- Dr. Besenyei Lajos: 2008. május 22. A média szerepe az egész életen át tartó tanulásban CEO Konferenciák. www.ceo.hu
- Siedentopf: Energie, Natur und unsere Zukunft
- (<http://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=woh-002:1984:59::579>),
- Making an European Area of Lifelong Learning a Reality, Brüsszel: Európai Bizottság, 2001.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban c. kormánystratégia
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- Felnőttoktatás, felnőttképzés, Központi Statisztikai Hivatal, 2014. március

Battay Márton-Gálfi Péter-Ózsvári László-Sótonyi Péter

Egy nagy múltú továbbképzés tapasztalatai és perspektívái

Előzmények

Az Állatorvostudományi Egyetemen a továbbképzés rendszere közel százhusz éves múltra tekinthet vissza. A továbbképzésnek jelentős szerepe van ma is a gyakorló állatorvosok szakmai tudásának frissen tartásában, illetve elméleti tudásának elmélyítésében. A szakirányú továbbképzések és rövid tanfolyamok hatékonyan biztosítják, hogy az egyre bővülő tudásanyag és az új műtéti és képalkotó eljárások ismerete megjelenjen a mindennapi állatorvosi gyakorlatban.

Az 1787-ben - a világon harmadikként elindított magyar állatorvosképzés jelentős hagyományokkal bír. A természettudományok, különösen az orvostudományok XIX. század végi robbanászerű fejlődése, illetve Amerikából származó, 1895-től hatalmas pusztítást okozó sertéspestis elleni védekezés szükségessége az állatorvostudományi képzést és az állatorvoslást is átalakította. Az új tudományos eredmények napi praxisban való alkalmazása érdekében a korábban végzett állatorvosok számára is biztosítani kellett a szervezett továbbképzés lehetőségét. Ezt Hutýra Ferenc az akkori főiskola rektora felismerte és 1898-tól „rendszeres továbbképző tanfolyamokat” szervezett a már korábban végzett állatorvosok számára, ismereteik naprakésszé tétele és a korábbi hiányosságok pótlása érdekében.

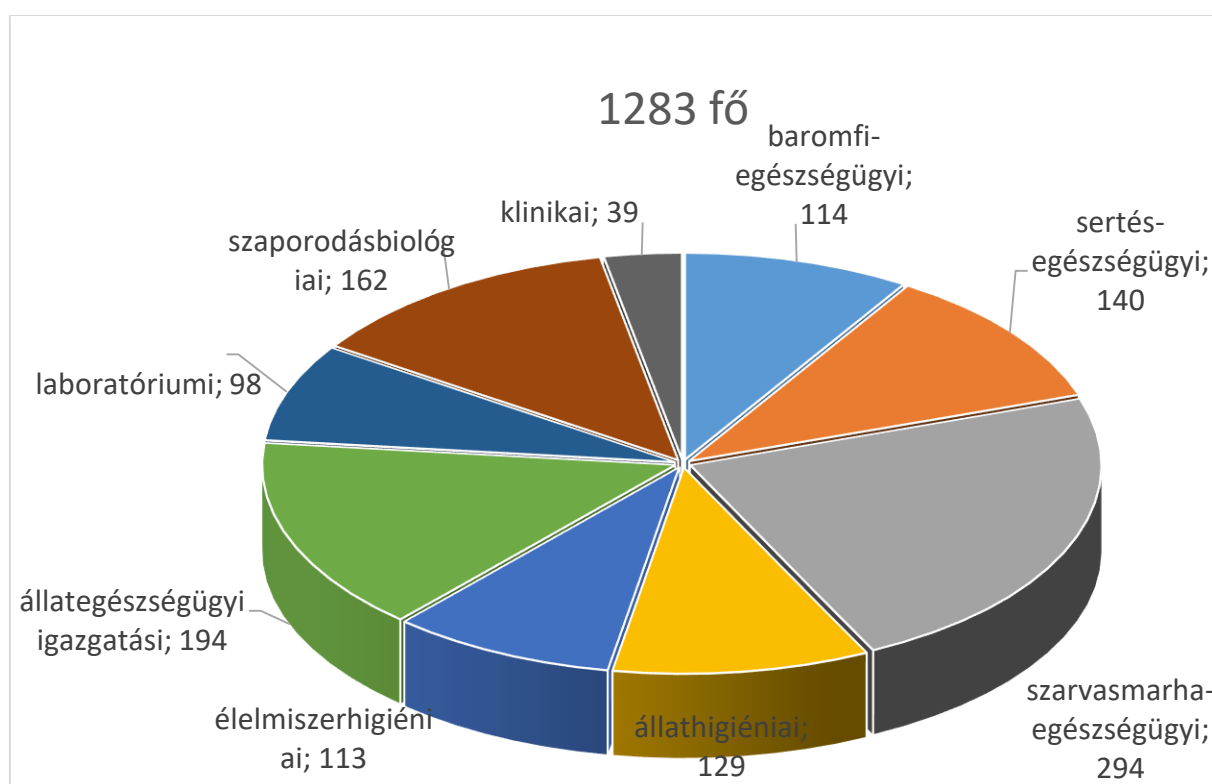
Ezek a képzések az első világháborúig tartottak, alapvetően tanfolyami jelleggel, így a rendszeres és szervezett állatorvosképzés előzményeinek voltak tekinthetők. (Karasszon 1987:82) Az első világháborút követően a Magyar Országos Állatorvos Egyesület tudományos ülései, a második világháború után pedig az Állatorvosok Szakszervezete, illetve később az Orvos-Egészségügyi Dolgozók Szakszervezetének állatorvosi szakosztálya szervezte meg az állatorvosok intézményes továbbképzését. Ezek a továbbképzések, bár magas szakmai színvonalon folytak, önmagukban nem bizonyultak elegendőnek, ezért 1955-től jogszabály írta elő az akkori Állatorvostudományi Főiskola részére a továbbképző tanfolyamokat szervezését.

A tanfolyamok általában kétféleképpen szerveződtek, vagy adott állatfajra vonatkozó, fajtaspecifikus tanfolyamok, vagy pedig adott kutatási területet felölelő, úgynevezett diszciplináris tanfolyamok voltak. Ezekről eltérően az igényeknek megfelelően egyéb tanfolyamok szervezésére is sor került.

1970-től hosszas tervezés és igényfelmérés eredményeként indultak az egyetemen a nagyüzemi állattartás igényeit kielégítő szakállatorvosképzések. A képzések rendkívül sikeresek voltak, mivel már a megszervezésük is számos olyan elv mentén történt, amely

a korszerű felsőoktatási rendszerekre jellemző. Ilyenek voltak különösen, hogy a graduális képzést és a posztgraduális képzést egységes tanulási folyamatként fogták fel, ezt már a tananyag összeállításánál is érvényesítették. A továbbképzés során komplex ismeretek közvetítésére törekedtek. A képzés gyakorlatorientált, rugalmas időbeosztású volt, és nagy hangsúlyt helyeztek a visszajelzésekre, tapasztalatokra, amelyeket érdemben figyelembe vettek a képzés fejlesztése során. (Lami 1987:153-167).

Az indított szakállatorvos-képzések területei igazodtak a nagyüzemi állattartás és a hatósági állatorvosi rendszer igényeihez. Ennek megfelelően indult baromfi-egészségügyi szak, sertés-egészségügyi szak, szarvasmarha-egészségügyi szak, állathigiéniai szak, élelmiszerhigiéniai szak, állategészségügyi igazgatási-szervezési szak, laboratóriumi szak, szaporodásbiológiai szak, klinikai szak (1. ábra).



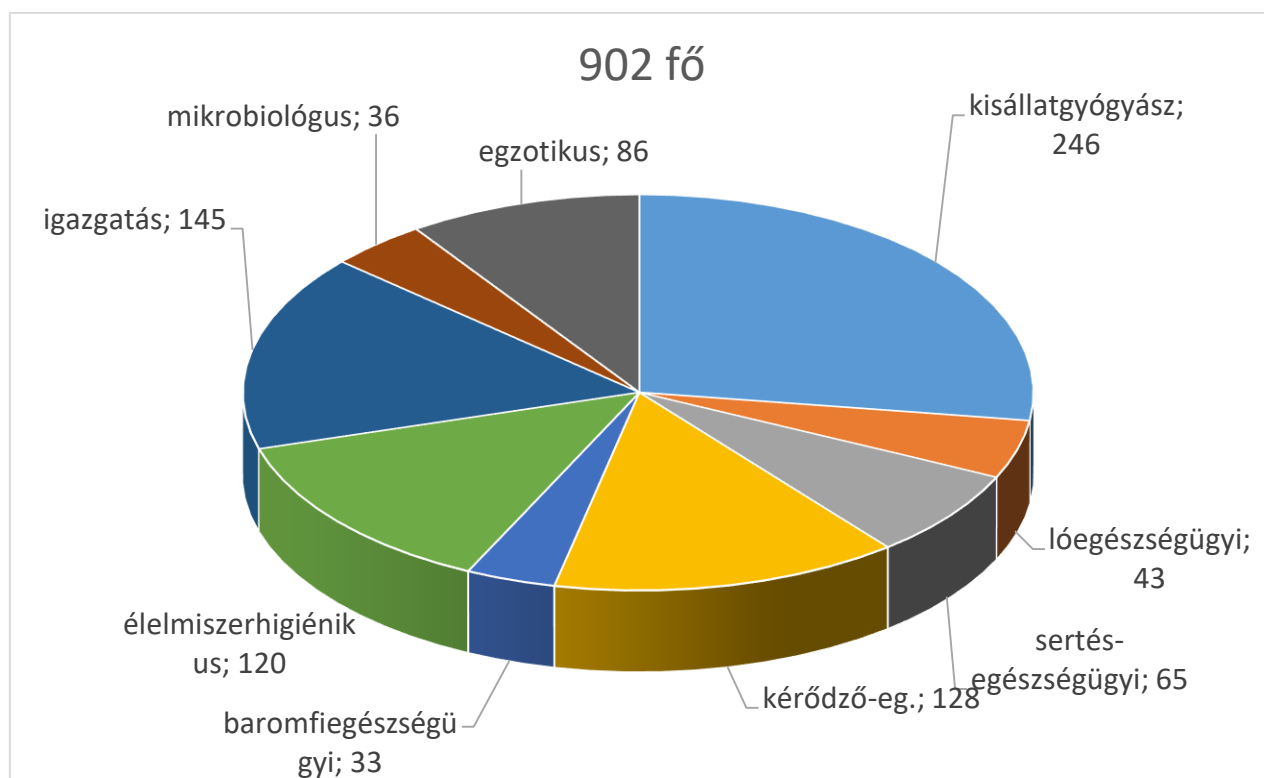
1. ábra 1986-ig végzett szakállatorvosok szakonkénti megoszlása
(Forrás: Lami 1987:167 alapján saját szerkesztés)

A szakállatorvosképzés jelenlegi helyzete

A rendszerváltás, a privatizáció, az európai uniós csatlakozás és az ennek révén megváltozott támogatási és szabályozási környezet, a világgazdasági válság és az elmúlt évtizedek más társadalmi és gazdasági változásai jelentős mértékben alakították át a korábbi szocialista mezőgazdaság és ezen belül a nagyüzemi állattartás feltételrendszerét.

A kettő-négy féléves, másoddiplomát adó szakállatorvos-képzés jelenleg az alábbi területeken folyik: kisállatgyógyász szakállatorvos, lőegészségügyi szakállatorvos,

sertésegészségügyi szakállatorvos, kérődző-egészségügyi szakállatorvos, baromfi-egészségügyi szakállatorvos, élelmiszerhigiénikus szakállatorvos, igazgatási és járványügyi szakállatorvos, állatorvosi mikrobiológus szakállatorvos, egzotikus állatok gyógyászata, állatorvos-menedzser szakállatorvos, vadegészségügyi szakállatorvos. A képzéseket az érdeklődésnek megfelelő ütemben indítja az Egyetem.



2. ábra 1987-2017 között végzett szakállatorvosok szakonkénti megoszlása
(Forrás: saját szerkesztés)

A 2. ábrán jól látható, hogy az egyik legnépszerűbb képzés a kisállatgyógyász szakállatorvos szakirányú továbbképzés lett, és megjelent az igény a ló-egészségügyi szakállatorvosképzés iránt, a gazdasági haszonállatok tekintetében a sertés-, baromfi- és kérődző-egészségügyi területen viszont jelentősen visszaesett az érdeklődés a korábbiakhoz képest, ami összecseng a fent vázolt társadalmi-gazdasági folyamatokkal, illetve a társállatokkal kapcsolatos megváltozott társadalmi attitűddel.

Nem állatorvosok részére hirdetett továbbképzések is szerepelnek az Egyetem képzési palettáján, így a lovastanár (hippológus) és szervező, valamint az experimentális toxikológus szakirányú továbbképzési szakok.

A rövid tanfolyamok tartása sem maradt abba, ezek jellemzően 1-2 napos, tanfolyamok, ahol neves oktatók, hazai és külföldi szakemberek mutatják be a szakma szűkebb területeinek újdonságait. (Perényi, 2016:282)

A fentiek alapján látható, hogy a szakállatorvosi továbbképzés rendszere jól kialakult, a megfelelő szakok oktatási tematikája kidolgozásra került. A szakirányú továbbképzési szakok az igények függvényében indulnak, de 2012-től folyamatosan évi 3-5 szakállatorvosi képzés folyik párhuzamosan és több tucat "kistanfolyam" kerül megtartásra. A ráépülő szakirányú továbbképzési szakokkal erős szinergia mutatkozik az egységes, osztatlan állatorvosképzéssel. (Sótonyi 2016:13)

Perspektívák, feladatok

A szakirányú továbbképzésekkel kapcsolatos intézményi terveket és lehetőségeket Sótonyi Péter korábbi dékáni és jelenlegi rektori programjában is meghatározta, ezek megvalósítása folyamatban van.

Az Egyetemen az 1980-as évek végén elindított idegennyelvű graduális állatorvosképzés révén Európában egyedülálló módon, három nyelven – magyarul, angolul és németül is folyik az oktatás. A graduális képzésben résztvevő hallgatók mintegy kétharmada a világ közel 40 országából érkezik.

Az Állatorvostudományi Egyetemnek erős a versennyel kell megküzdenie az európai piacon, amelyben fontos versenyelőnyt jelent az Egyetem nemzetközi kétlépcsős EAEVE akkreditációja, amit a 97 európai állatorvosképző intézmény közül hetedikként érdemelt ki, és amelynek révén az itt kiadott állatorvosi diplomákat külön honosítás nélkül egész Európában elfogadják.

Kedvező piaci helyzetünk megmutatkozik az idegen nyelvű képzés kapcsán tapasztalható átlagosan háromszoros túljelentkezésben.

Terveink között szerepel, és az előzetes felmérések alapján igény is mutatkozik, hogy angol nyelven is elindítsunk több területen szakállatorvos képzést, amelyekre különösen Közép-Európából, Németországból, illetve az idegennyelvű képzésben részt vett volt hallgatóink közül várhatunk jelentkezőket.

Ezzel kapcsolatosan különösen fontos az elért oktatási színvonal megtartása és emelése. A széles látókört biztosító, általános jellegű állatorvos képzés mellett a specializáció a továbbképzés feladata kell, hogy legyen. A jelenlegi tanterv, az oktatás szerkezete és szervezése jó kereteket biztosít a magas színvonalú oktatómunkának.

A versenyelőnyünk növelése érdekében, a jelenlegi rektori ciklus kiemelt programja az Egyetem AVMA (American Veterinary Medical Association) amerikai akkreditációjának elérése. Az Egyesült Királyságon kívül mindössze két európai állatorvosképző intézmény rendelkezik ezzel a minősítéssel. Az amerikai akkreditáció nem csupán szakmai színvonalunkat erősítő presztízs-növelő tényező, hanem kulcsfontosságú piaci értéknövelő elem is. Az idegennyelvű képzés terén ugyanis a kíméletlen versenyben azon

kevesek közé rangsorolhatnánk magunkat az AVMA akkreditáció révén, akiknek diplomájával nagymértékben megkönnyíthető a végzett hallgatóink amerikai professzionális integrációja. Az amerikai akkreditáció értékét tovább növeli, hogy egy AVMA által akkreditált intézmény által kiadott diplomát Európán kívül az amerikai kontinensen és a teljes Brit Nemzetközösség területén, minden további honosítási eljárás nélkül elfogadják, ami a jelenlegi brexit folyamatok tükrében még hangsúlyosabb kérdéssé vált.

A képzést úgy kell átalakítani, hogy a frissen végzett állatorvosok első napi tettekézsége (first day competencies) tovább nőjön, vagyis hogy a tőlünk kikerülő hallgatók önállóan, azaz felügyelet nélkül tudjanak elvégezni minél több előre meghatározott, jól körülírt állatorvosi szakmai tevékenységet. A továbbképzésben újabb EPA-k (Entrustable Professional Activity) elsajátításával haladhatnak a friss állatorvosok a specializáció irányába.

A rövid tanfolyami szintű, és a kamarai megyei továbbképzések során, a Magyar Állatorvosi Kamarával is összehangoltan Intézményünknek az eddigieknél jelentősebb mértékben kell részt vállalnia a posztgradualis képzésben, kiemelten építve az elméleti tanszékeken felhalmozott tudás és tapasztalat bevonására. A megújuló ismeretanyagok a praktizáló állatorvosokhoz való eljuttatása, az élethosszig tartó tanulás tematikájának összeállítása, magas szintű közvetítése feltétlenül igényli az elméleti tanszékek és klinikák szoros együttműködését. Különösen ebben a képzési típusban jelentős, hogy az összefüggések feltárására, az önálló gondolkodási és véleményalkotási képességre kerüljön a hangsúly. Előtérbe kell kerülnie az „e-learning” képzési formának, ezzel egy időben jelentős mértékben csökkentve a kötelező órák számát, a kötelezően megtanulandó lexikális anyagot, törekedve a problémaorientált és adott esetben multidiszciplináris képzés lehető leg szélesebb körű kiterjesztésére. (Sótonyi, 2016:10-12.)

Fentiek megvalósítása teljes szakmai konszenzus mellett is időigényes folyamat, amely bár sok munkát igényel, de hosszú távon biztosíthatja a képzés színvonalának további emelkedését és az intézmény versenyképességének megőrzését.

Irodalom:

- KARASSZON Dénes (1987): Az intézmény története In: HOLLÓ Ferenc szerk.: 200 éves a magyar állatorvosi felsőoktatás 1787-1987, Budapest, Mezőgazdasági Kiadó, 11-121. p.
- LAMI Gyula (1987): A tanfolyamos továbbképzés és szakállatorvos-képzés jelene In: HOLLÓ Ferenc szerk.: 200 éves a magyar állatorvosi felsőoktatás 1787-1987, Budapest, Mezőgazdasági Kiadó, 151-167. p.
- FEHÉR György (2007): Biographia, Budapest, Szent István Egyetem Állatorvostudományi Kar, 153-161. p.

- PERÉNYI János szerk. (2016): Állatorvosképzés Magyarországon Alapítva 1787-ben, Budapest Állatorvostudományi Egyetem, 282-285. p.
- SÓTONYI Péter (2016): Pályázat az Állatorvostudományi Egyetem rektori tisztségének betöltésére
- Magyar Állatorvosi Pantheon (<http://www.konyvtar.univet.hu/panteon/>)

A felsőoktatás szerepe az ENSZ fenntartható fejlesztési célok (SDG) és az Agenda 2030 megvalósításában: gazdasági és társadalmi dimenziók - Role Of Higher Education In The Implementation Of UN Sustainable Development Goals (SDG) And Agenda 2030: Economic And Social Dimensions

Életen át tartó tanulás és fenntartható környezetvédelem a felsőoktatás bevonásával: lehetőségek és korlátok – Lifelong Learning and Sustainable Environmental Protection Through Commitment Of Higher Education: opportunities and Limits

Lükő István

egyetemi magántanár PTE KPVK

Oktatás és fenntarthatóság

Holisztikus, rendszerszemléletű és multidiszciplináris megközelítések

Kulcsszavak: fenntarthatóság, oktatás, képzés, reziliencia, hálózati tanulás

Bevezetés

Olyan korszakban élünk, amikor egyfelől világosan kirajzolódnak a fenntarthatatlanság markáns jelei, területei, a korlátok. Másfelől erősödik az a nemzetközi összefogás, amely felülemelkedik a hatalmi-politikai érdekek globalizálódó akadályai felett és kibontakozóban van egy inter-, - illetve transz, és multidiszciplináris megközelítést segítő fenntarthatósági tudomány.

Átfogó fő célunk, hogy a fenntarthatóság különböző aspektusai által közvetített mozaikszerű ismereteket egybekapcsoljuk és érzékeltessük a természeti, a társadalmi és a műszaki-technikai környezet szerves kapcsolatát, oldjuk a diszciplínák merev falait. Egyik fontos célja, hogy bemutassa a fenntarthatatlanságot előidéző okokat, a műszaki-technikai fejlődést és tényezőit, annak gazdasági, társadalmi és oktatási hatásait, a fenntarthatóság szemléletének, változó fogalmának összefüggéseit.

Másik fontos célunk, hogy a multi és interdiszciplináris hátterek bemutatása után kiemeljük, és bemutassuk az oktatás és alrendszerének, - azon belül is leginkább a felsőoktatás szerepét a fenntarthatóság céljainak megvalósításban. Külön részletezzük az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (SDG 2016-2030) rendszerét.

„A tanulás egyike a fenntartható fejlődés kulcskérdéseinek – ha ugyan nem maga a kulcskérdés. A fenntarthatóságot visszavezeti arra a kérdésre, hogy az egyének és közösségeik milyen mértékben képesek megújulni, és úgy alkalmazkodni a gazdasági, társadalmi és kulturális környezetükhöz, hogy közben fokozatosan meg is változtassák.” (Szerk. Kozma T. HERA Évkönyv III., 8. oldal)

Fenti idézetünkkel azt szeretnénk érzékeltetni, hogy a hazai nevelés és oktatáskutatás is kiemelten kezeli a fenntarthatóság oktatási vonzatait, kapcsolatait.

Különösen a felsőoktatás viszonyulása, innovációs hatása és hálózatosodást segítő gyakorlati tevékenysége érdemel említést már a bevezető gondolatainkban. Ebből is következik, hogy ebben a tanulmányban külön alfejezetet szentelünk a MeLLEarN egyesület szerepére, meghatározó fontosságára az ENSZ Fenntarthatósági Célkitűzéseinek (2016-2030) a megvalósításában.

Ezt a kitérést mindenképpen meg kell tennem, mert a konferencia plenáris kerekasztal beszélgetésén ez elmaradt, senkinek nem jutott eszébe, hogy erre kitérjen.

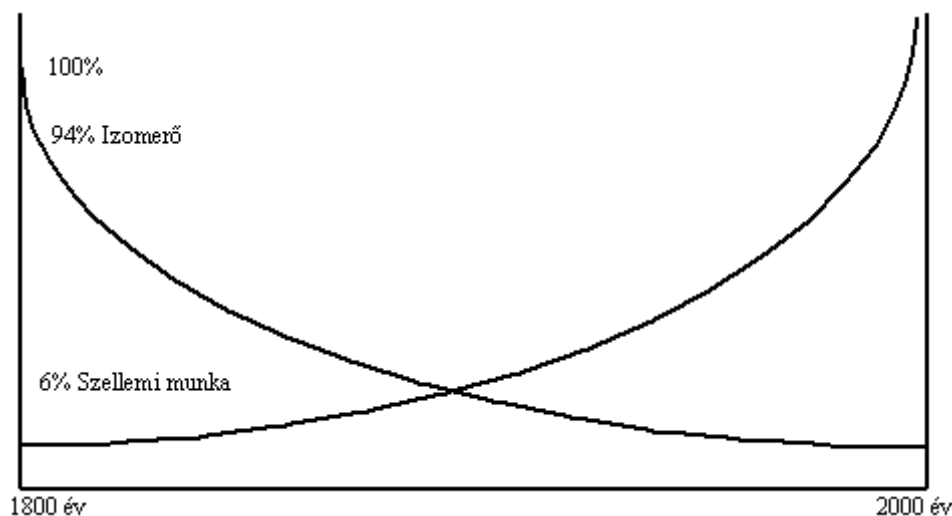
A technikai fejlődés és hatásai

A technikai fejlődés és hatótényezők

Általában igaz az, hogy ha valamelyest követni akarjuk a technikai fejlődésnek a menetét, akkor célszerű valamilyen modellben gondolkodni. Különösen, ha a fejlődésnek az utóbbi két évszázadban bekövetkező trendjét akarjuk megragadni. Az emberi tevékenység alkotóelemeit /fizikai, szellemi/ a működtetést /eszköz, technika/ és a termelés hatékonyságát össze kell vetni. Ezt az összevetést szolgálja az alábbi ábrán látható modell, amely a technikai fejlődést négy szakaszra bontja.

Termelékenység	200\$/fő/év		2000\$/fő/év	20e\$/fő/év
Működtetés módja	Kézi izomerő	Emberi erő (Izomerő mech. átlag)	Motorikus izome. Szellemi tevékenység	Agy (Intelligencia)
Előáll. eszköze	Szerszám	Munkagép	Erőgép	Automaták

1. táblázat: A termelékenység alakulása



1. ábra: A technikai fejlődés modellje

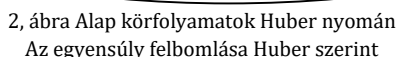
Amint az ábrán látható „exponenciálisan” nő a szellemi tevékenység és csökken az izomerő aránya. Szinte százszorosára emelkedett az egy főre jutó produktum évenkénti értéke. Látható továbbá a technikai eszközök, és a technológiák változása a történelem során.

Árnyaltabb képet kapunk, ha az utóbbi néhány évtizedben történt változásokat a technikai fejlődés fő vonulataiban elemezzük. Nézetem szerint ez a fejlődés három területen mérhető le, amelyek a következők:

2, Az irányítástechnika. Ma már elválaszthatatlan az embertől az irányítástechnika vagy másképpen az automatika. A modern irányítástechnika nem a célban, hanem a felhasználható eszközök rugalmasságában különbözik a korábbi konstrukcióktól, ill. mechanizmusoktól.

A technikai fejlődés következményei

Joseph Huber teóriájára hivatkozhatom, akinek a felfogása ezen a téren megegyező az enyémmel. Nevezetesen a három nagy rendszer a következő: Ipari rendszer (technoszféra), az ember-társadalom relációja (szocioszféra), valamint a természet (bioszféra) Huber nézete szerint ezek között bomlott meg az egyensúly az ipari rendszer túlsúlya miatt. Vagyis zavarok keletkeztek a körfolyamatokban, amit az ökológiai modernizáció révén az ipari rendszer hibáit ki kell javítani. Melyek azok a körfolyamatok, amelyeknél az egyensúly felbomlott? A következőkben ezt ábrázoljuk



Hatások:

- 31

- Fogyasztásra > ökológiai, - info, karbon stb. lábnyom
- a munkamegosztásra >a foglalkoztatás szerkezetére (primer, szekunder, terciér szektor) távmunka, home work
- az oktatásra> e-learning, IKT mobil tanulás,
- Kvalifikációk, foglalkozások változása
- Technikai szocializáció, technikai nevelés, környezeti szocializáció, környezeti nevelés
- Életen át tartó tanulás LLL,LLM

Globális problémák és életérzések

Talán az egyik legnehezebb feladat most az előzőekben ismertetett „nyolc halálos bűn” után egybefűzve lerövidíteni azt a három tartalmi kört, amelynek kifejtését egyfajta környezetszociológiai vázlatnak is tekinthetjük, ugyanakkor egy irdatlan nagy irodalmi háttérrel rendelkező terület. Mindenek előtt Alain Pave és Marcell Jollivet francia tudósok interdiszciplináris megközelítésű listáit kell megemlíteni amelyet 1992-ben publikáltak. Ebben a „listában” a biológiai diverzitástól a járványokon át a természeti kockázatokig számos a környezet védelmére vonatkozó paradigma is megjelenik, mint pl. a planetáris egyenlőtlenségek, a humán fajok közötti szolidaritás. Ebben a tanulmányban külön kiemelem az egyre erősödő társadalmi-gazdasági migrációt, és a klímaváltozás következtében napjainkban meginduló **klímamenekültek** jelenségét. Folytathatjuk a sort a Német Fejlődés és Béke Alapítvány jelentésével, amely 24 trendet állapított meg.

Az ember társadalmi helyzetét ebben a globális környezeti probléma rendszerben nehezebb leírni, meghatározni. Éppen ezért inkább „életérzéseket” lehet megfogalmazni, amely ebben a technikalizálódott környezetben meghatározza a viselkedésünket is. Farkas János nyomán csak felsorolom ezeket az életérzéseket: - Tudomány és technikafélelem- Tapasztalatvesztés és szakértelem,- Kockázattársadalom,- Az elkábelesedett társadalom. (Farkas J., 1995)

Mindnyájunk előtt ismert Konrád Lorenz munkája, a Civilizált emberiség nyolc halálos bűne. A túlnépesedés, az élettér elpusztulása, versenyfutás önmagunkkal, az érzelmek fagyhalála, genetikai hanyatlás, a tradíció lerombolása, a dogmák ereje, és az atomfegyverek ma is „aktuális bűnök”(Konrád L., 1985)

Technika-technológia fogalma,

Aligha kell bizonyítani, hogy a technológia, a technika és az informatika szerves, szoros kapcsolatban vannak egymással. Ha rövid „képlettel” akarnánk ugyanis leírni a **technológia lényegét**, akkor azt a következőképpen tehetnénk

Technológia = Nyersanyag + Energia + Technika (Eszköz) + Tudás + **Információ**

A nyersanyag feldolgozásához tehát az energián, az eszközökön (gépek, műszerek, berendezések stb.) kívül információra is szüksége van az embernek, hogy a **műveletek láncolata** optimális végterméket, minimális hulladékot eredményezzen. Amint már az alapfogalmaknál láttuk, hogy a technika és a technológia miben különbözik, illetve miben

azonos, és hogy a technika fejlődése a technológia fejlődését is jelenti. Amint látjuk a nyersanyag és az energia két olyan „kritikus környezeti problémát” okozó tényező, amely önmagában is középpontba állít mindent a ma embere és társadalmi számára. Vagyis a nyersanyag források kimerülése, a természeti környezet tönkretétele, vagy az energia előállítás technológiájának lassú változása igazi kihívás. Az alternatív és megújuló energiatermelés elveinek és fizikai alapjainak tanítása a természettudományos alapoktatás, szak és felsőoktatás egyik reform területe kellene, legyen.

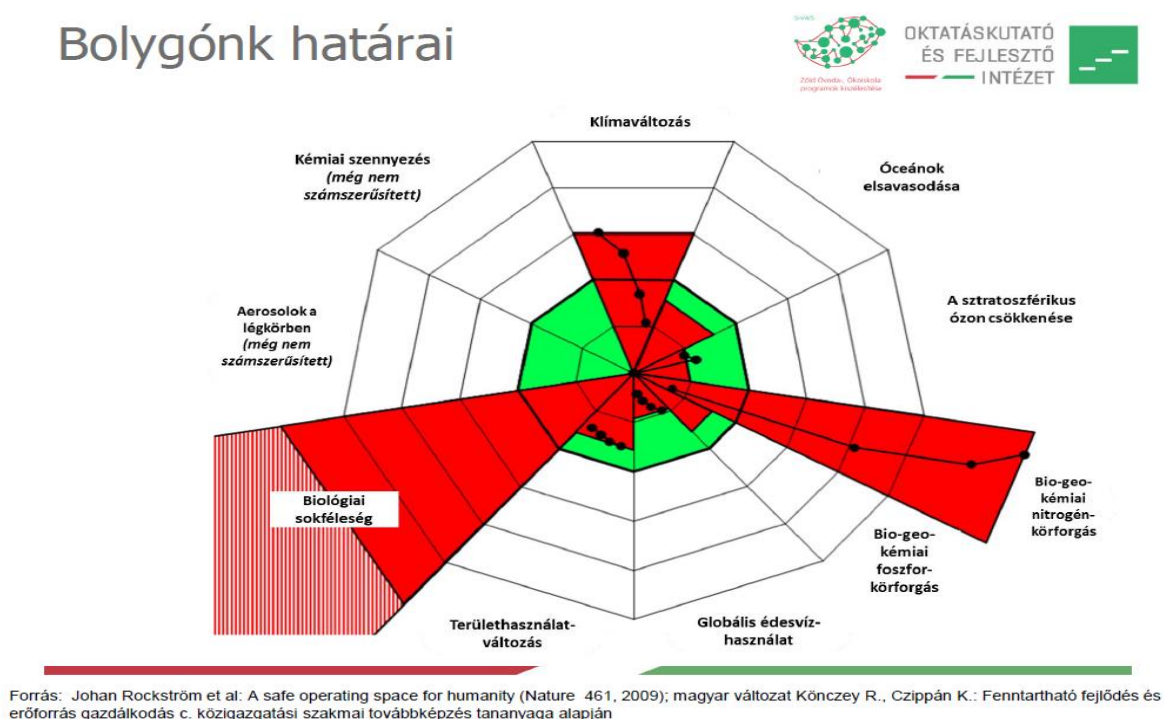
A fenntartható fejlődés és alapelvei

A növekedés határai

Az utóbbi két-három évtizedben határozottan kirajzolódott az a kép, hogy a technikai fejlődés diktálta erőforrás használat szerkezete és főleg mérete, volumene véges határokat feszeget. A növekedésnek vannak tehát határai. Ezt egy szerzőpáros meg is írta a Növekedés határai c. könyvükben (D. Meadows-J. Randers-D. Meadows, 2005)

Bolygónknak tehát határai vannak. Ezt ismertetjük Könczey Réka nyomán az alábbi ábrán. (Könczey R. 2014)

Bolygónk határai

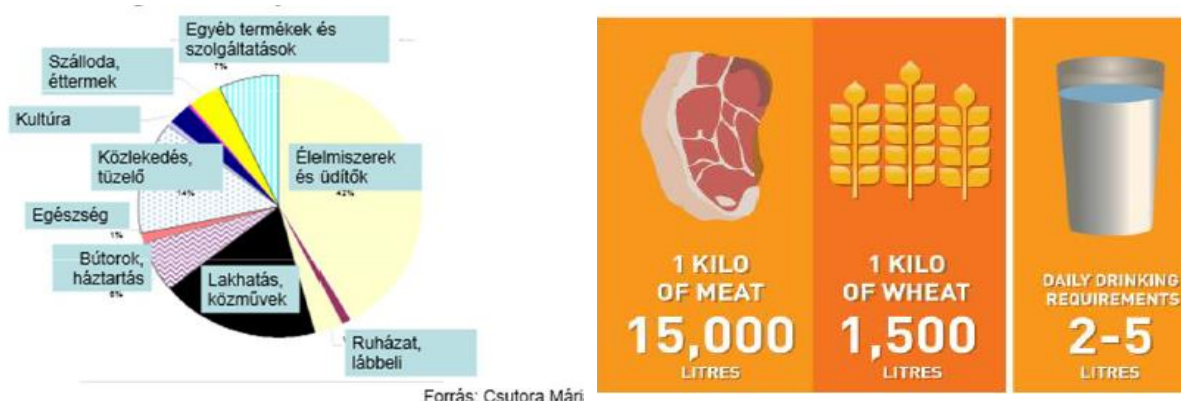


3.ábra Bolygónk határai Forrás: Könczey R. 2017)

A lábnyomatok

A globális és nemzetgazdasági mérőszámok világában az egyik legutóbbi és legkönnyebben érthető szemléltetőeszköz a lábnyom fogalma. Ma már sokféle lábnyomot tudunk megkülönböztetni, aszerint, hogy milyen közegre vonatkozik. Így beszélhetünk szárazföldi és vízi, ökológiai, szén, digitális stb. lábnyomatról. Az ökológiai lábnyom

elemzése olyan számítási eszköz, mely lehetővé teszi, hogy felbecsüljük egy meghatározott emberi népesség vagy gazdaság erőforrás-fogyasztási és hulladékfeldolgozási szükségleteit termékeny földterületben mérve.



4.ábra Az ökológiai és a víz lábnyomatok jelentése

Amint a baloldali ábrán is látható a szárazföldi ökológiai lábnyomat legnagyobb területét az élelmiszerek és az üdítók adják. Utána a közművek és a lakhatás aránya következik. A jobb oldali ábrán néhány élelmiszer előállításához szükséges víz mennyiségét, vagyis a víz lábnyomát láthatjuk.

A fenntartható fejlődés fogalma és elvei

A fogalom lényege, hogy az életünket úgy kell alakítani, hogy a fogyasztási igények kielégítése minél kisebb környezeti káros hatással járjon, hogy ezt a további generációk számára is tudjuk biztosítani. A környezetkímélő technológiák alkalmazásával a termelést, a hozzá kapcsolódó egyéb alrendszereknél a fogyasztást, és egyéb tevékenység rendszert tesszük fenntarthatóvá. A termelés fenntarthatóságnak való megfelelése akkor biztosítható, ha a tevékenység minden fázisa megfelel a fenntarthatóság szempontjainak, így a fenntarthatóság szempontjait szem előtt kell tartani a termék tervezésében, a kivitelezésekor (telepítés, létesítés, építés, szolgáltatásfejlesztés stb. vagy képzés, intézményfejlesztés, minősítés, szolgáltatás, egyéb fejlesztés) a termék-szolgáltatás eredményeinek fenntartásában (működtetés), illetve a tevékenység felhagyásakor.

Tamás Pál és szerzőtársa *Értékek és érdekek a fenntarthatósági vitákban* című és Szempontok a párbeszédhez alcímű tanulmányukban szcenáriókról írnak. A fenntarthatóság és a civilitas kapcsolatát három „modellben” mutatják be.

A „gyenge fenntarthatóság”. Ez abból indul ki, hogy a különböző „tőkefajták” (gazdasági, humán, természeti, kulturális, kapcsolati, politikai) egymást nagymértékben kiválthatják. Következésképpen, akkor nevezhető egy rendszer „fenntarthatónak”, ha abban a különböző tőkefajták összege egészében állandó marad.

A „belátó fenntarthatóság” a tőkék korlátozott helyettesíthetőségét hirdeti. Az első nagy

világbanki tanulmányok e vonatkozásban még azt hangsúlyozták, hogy az anyagi források, a humán tőke és a társadalmi kapcsolati tőke egymással csak korlátozottan helyettesíthetők.

A harmadik, az „**erős fenntarthatóság**” megközelítése nem tart a fenti keretekben szinte semmilyen tőkehelyettesítést kivitelezhetőnek. A fenntarthatóság programjai eszerint majdnem kizárólag a gazdaság fizikai anyagáramainak visszafogását jelenthetik.

A három scenárió közül a harmadik a közjó szerepének emelkedéséről szól

Szenarió C: A közjó felértékelődése

E forgatókönyvben a nemzetállami keretek egyre erősebben bomlanak, és a nagyobb európai térben nagyvárosi, régióbeli vagy más helyi hálózatok jutnak szóhoz.” (Bulla M, Tamás P. 2011 Új Mandátum Kiadó 234, 237. oldalak)

A Fenntartható fejlődés (Sustainable Development) fogalma

Ma már számos definíció, különböző megközelítésű fogalom meghatározás létezik. Ezek közül egy rövid megfogalmazást ismertetünk most.

A fenntarthatóság az emberiség jelen szükségleteinek kielégítése, a környezet és a természeti erőforrások jövő generációk számára történő megőrzésével egyidejűleg.

A fenntarthatóság elvei:

- A holisztikus megközelítés elve
- Rendszerszemlélet,
- Átfogó, átívelő, összekapcsoló gondolkodás (Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan!)
- Az integrációs elv
- Először a természetvédelem (fajok és terület mentése)
- A környezetvédelem
- Környezetgazdálkodás (hatékonyan bánni az erőforrásainkkal és az egész környezettel)
- A tartamosság elve (az önszabályozás működési elvén alapuló)
- A természeti erőforrás használatának és megőrzésének egyidejűségi elve
- A megelőzés és az elővigyázatosság elve
- Az alkalmazkodási formák megőrzésének elve
- A helyi erőforrások hasznosításának elve
- A stabilitás és a sokféleség megőrzésének az elve

A fenntarthatósági célok és rendszere ESDG 2016-2030

Előzmények

Az ENSZ mostani célrendszerének kiadását számos esemény, program előzte meg, amelyek valamilyen módon összefüggésben voltak a fenntarthatósággal.

Ezek közül kiemeljük a következőket:

- Millenniumi Fejlesztési Célok (MDG),
- Agenda,
- ESD 2005-2014 ENSZ Tanulás a fenntarthatóságért Évtizede

Az oktatással összefüggő célok eddig négy dokumentumban jelentek meg:

- Milleneiumi Fejlesztési Célok 2. cél
- Oktatás mindenkinek
- ENSZ Írni Olvasni Tudás Évtizede
- ENSZ Tanulás a fenntarthatóságért Évtizede

A célok rendszere

ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030)



5. ábra Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030)

Amint a fenti ábrán látható 17 cél jelenik meg, amelyek átfogják az élet szinte minden területét. Kiterjesztették tehát a közvetlen környezeti területeken túlra az emberi életminőség, a szükségletek és jogok különböző szegmenseire, mintegy „ernyő alá” vonták azokat.

A célokat sokféle szempont szerint lehet rendszerezni. Az egyik, hogy az egyes fő célokhoz hány rész cél (target) tartozik. A másik, hogy milyen területekre, tevékenységekre terjed ki?

Ezek alapján

- –a 17 cél és 169 eszköz/rész cél (target) szerkezete
- •vannak „közvetlen” Környezeti célok és rész célok
- 58 külügyi, fejlesztési cél,

- 28+83 eszközcél

Felfogható az ENSZ SDG rendszere úgy is, mint egy globális stratégia a fenntarthatóságért, amihez nemzeti (országos) szinten a Nemzeti Fenntarthatósági Stratégia kapcsolható. Több szerző is érdemesnek tartotta ezt a két stratégiát összevetni és elemezni. Közülük emelem ki Faragó Tibor munkáját, amelyből egy részlet erejéig szemléltetjük ezt az összehasonlítást.(Faragó T., 2015.)

NFSS –releváns SDG célok

NFSS terület	releváns SDG cél
E1.1 Humán erőforrás – népesség	10.7 Szabályozott migrációs politika kialakítása
E1.2 Humán erőforrás – tudás	4. Minőségi, egész életen át tartó oktatás
E1.3 Humán erőforrás - egészség	3. Egészségben eltöltött életéviek mindenkinek
E1.4 Humán erőforrás – kirekesztődés	1. A szegénység csökkentése 2.1-2.2 Éhezés felszámolása 5. Nők egyenjogúságának biztosítása
E2 Társadalmi erőforrások	10. Egyenlőtlenség csökkentése 16. A kormányzás minőségének javítása 17.14, 17.17 Szakpolitikai koherencia, érdekelt bevonása
E3 Természeti erőforrások	2.3-2.5 Fenntartható élelmiszertermelés 6. Fenntartható vízgazdálkodás 7. Fenntartható energiagazdálkodás 12. Fenntartható termelés és fogyasztás 13. Klímaváltozás mérséklése 15. Ökoszisztéma-szolgáltatások fenntartása
E4.1 Vállalkozói tőke, innováció, foglalkoztatás	8. Inkluzív gazdasági növekedés és foglalkoztatottság 9. Fenntartható infrastruktúra és gazdasági szerkezet, kutatás és innováció 11. Fenntartható települések
E4.2 Makrogazdasági egyensúly	17.13 A globális makroökonómiai stabilitás növelése

3. táblázat Releváns SDG célok az NFSS-ben Forrás. Faragó T., 2015

Fontosnak tartom kihangsúlyozni, hogy ezek a fenntarthatósági célokat az erőforrások rendszere „fogaskerékszerűen” kapcsolja egybe. vagyis az emberi, természeti, a gazdasági, és a társadalmi erőforrások szorosan kapcsolódnak egymáshoz.

Ezt az alábbi ábrán is szemléltetjük.



6. ábra Az erőforrások és társadalmi alrendszerek kapcsolódása

Ha a fontosabb „védendő” területekre, illetve elérendő célokra gondolunk, akkor kiemelhetők az emberi alapszükségletek, az egyenlőség és igazságosság, a hatékony és fenntartható gazdaság és a sérülékeny szférák rendszere, illetve területe.

Ezeket emeltem ki az alábbi ábrán.

Emberi alapszükségletek



Hatékony, fenntartható gazdaság



Egyenlőség, igazságosság



Sérülékeny szférák védelme



7. ábra Néhány kiemelt terület a célok rendszeréből.

A minőségi oktatás

Talán nem véletlen, hogy a célok elérése érdekében külön fejezetet, illetve célcsoportot szentelnek a minőségi oktatásnak, hiszen a környezeti nevelés, oktatás, képzés szervesen beépül ma már az általános nevelés-oktatás, de a többi oktatási alrendszerbe is.

Egészen pontosan a 4. célcsoport címe: **Magas színvonalú, befogadó és méltányos oktatás és az élethosszig tartó tanulás lehetőségének biztosítása mindenki számára.**

Ebben a címben legalább három fontos elemet, részt fedezhetünk fel. Az oktatás színvonala magas kell legyen, befogadó, és méltányos. Ez utóbbi számos szociális, jogi és filozófiai aspektust is magában foglal. Kikerülhetetlen az élethosszig tartó tanulás

lehetőségének a biztosítása is, hiszen a technikai fejlődés következményeként nem lezárt, hanem tovább fejlesztendő tudás birtoklása a megoldás. Mindezeket mindenki számára biztosítani kell.

Ezt a nagy „kívánsághalmazt” tovább bonthatjuk a részcélok bemutatásával.

Tehát a részcélok:

- 4.1 2030-ra minden lány és fiú teljesen ingyenes, méltányos és színvonalas, valamint korszerű és hatékony tanulási eredményeket nyújtó alap- és középfokú oktatásban való részesítése
- 4.2 2030-ra hozzáférés biztosítása színvonalas kisgyermekkorai fejlesztéshez és neveléshez, valamint iskola-előkészítő oktatáshoz az alapfokú tanulmányokra való megfelelő felkészítés érdekében minden lány és fiú számára
- 4.3 2030-ra egyenlő hozzáférés biztosítása minden nőnek és férfinak megfizethető és színvonalas műszaki, szakmai és felsőfokú oktatáshoz, egyebek között az egyetemi képzéshez
- 4.4 2030-ra a munkaerő-piaci elhelyezkedéshez, a tisztességes munkához és az üzleti vállalkozáshoz szükséges, egyebek között műszaki és szakmai készségekkel rendelkező fiatalok és felnőttek számának jelentős mértékű növelése
- 4.5 2030-ra a nemek közötti egyenlőtlenségek megszüntetése az oktatásban és egyenlő hozzáférés biztosítása az oktatás és a szakképzés minden szintjéhez a sebezhető csoportok, egyebek között a fogyatékkal élők, az őslakosok és a kiszolgáltatott helyzetben lévő gyermekek számára
- 4.6 2030-ra az olvasási és számolási készségek elsajátításának elérése minden fiatal és a felnőtt férfiak és nők jelentős hányada esetében
- 4.7 2030-ra a fenntartható fejlődés elősegítéséhez szükséges ismeretek és készségek elsajátításának biztosítása minden tanuló esetében, a fenntartható fejlődésre és a fenntartható életmódra való neveléssel, az emberi jogokról és a nemek közötti egyenlőségről szóló oktatással, a béke és az erőszakmentesség kultúrájának, valamint a globális állampolgárság támogatására, illetve a kulturális sokféleség és a kultúrának a fenntartható fejlődés elérésében játszott szerepének tiszteletben tartására való neveléssel
- 4.a A gyermekek, a fogyatékkal élők és a nemek sajátos szükségleteit kielégítő oktatási létesítmények építése és kialakítása, valamint biztonságos, erőszakmentes, befogadó és eredményes tanulási környezet biztosítása mindenki számára
- 4.b 2020-ra a fejlődő országok, különösen a legkevésbé fejlett országok, a fejlődő kis szigetországok és az afrikai országok részéről igénybe vehető ösztöndíjak számának jelentős mértékű növelése világ szinten, amelyekkel a fejlett országokban és más fejlődő országokban felsőfokú, egyebek között szakmai, informatikai és kommunikációs technológiai, műszaki, mérnöki és tudományos tanulmányokat lehet folytatni
- 4.c 2030-ra a szakképzett tanárok számának jelentős mértékű növelése, egyebek között a fejlődő országokban, különösen a legkevésbé fejlett országokban és a

fejlődő kis szigetországokban megvalósított nemzetközi tanárképzési együttműködéssel

A kivitelezéssel, megvalósítással összefüggő részcélok közül kiemeltem a 4.a. pont alattiakat. Meggyőződésem, hogy ez egy nagyon fontos, a minőségi oktatás egyik alapfeltételét, a létesítmények (épület) és a tanulási környezet fontosságát hangsúlyozza ki. Minőségi oktatásról nem lehet beszélni ezen alapfeltételek megléte nélkül, vagy silány megvalósulása esetében.

Még akkor sem, ha a mai tanulási-tanítási környezet túlnő az iskola, az oktatás falain, virtualizálódik, és térben, időben mobillá válik.

Az oktatás és alrendszereinek kapcsolata a fenntarthatósággal

A tanuló régiók és hálózatok szerepe

Témánk és a konferencia szervezője, a MeLLEarN szempontjából is meghatározóan fontos a felsőoktatás regionális és hálózati szerepe.

Az u.n tanuló régiók elnevezés egy-egy országon belüli, de inkább országok közötti területek innovatív, fejlődést befolyásoló tevékenységében megvalósuló kollaboratív és más fontos módszer/ elv szerint megvalósuló tanulást emeli ki.

Hazánkban is számtalan formában és időmetszetben keletkeztek, működnek még ma is ilyen "tanuló régiók". Néhányat kiemelünk itt.

Számunkra a fenntarthatósághoz fűződő egyetemi szerveződések a meghatározóak. Elsőként ezek közül talán a legnagyobb méretűt ismertetjük az alábbiakban röviden úgy, hogy a legfontosabb területeken tesznek lépéseket.

Copernicus Charta

2005-ig 326 európai egyetem, (köztük 12 magyar intézmény) nyilvánította ki, hogy az alábbi területeken lépéseket tesz a fenntarthatóság felé:

- a tudás terjesztése;
- az egyetemi alkalmazottak oktatása;
- együttműködés;
- folyamatos oktatási programok;
- hálózatépítés;
- interdiszciplinaritás;
- intézményi elköteleződés;
- környezeti etika;
- környezeti nevelési programok;
- technológiai információcsere.

Érdemes ezt a néhány címszavas tevékenységsort alaposabban és mélyebben megnézni. Az egyetemek küldetése, a tudás terjesztése és a belső továbbképzés fontos forma és cél.

Az együttműködés a közös kutatási-fejlesztési és innovációs programok kidolgozását jelenti elsősorban. Külön kiemelik, hogy a hálózatot építeni, bővíteni kell.

Örvendetes, hogy felismerték: az egysíkú diszciplináris megközelítések gátló falait le kell bontani az interdiszciplináris aspektusok, szemlélet beépítésével.

Tanulmányunk szempontjából szintén meghatározóan fontos, hogy az egyetemeken környezeti nevelési programokat kell megvalósítani. Tehát nem csupán ismeretközvetítésen alapuló "oktatás", hanem a szemléletformálás, a tudatos cselekvés és attitűdformálás integrációját megvalósító nevelést kell programszerűen biztosítani.

A hálózatok közül feltétlen említést érdemel még az **International Sustainable Campus Network (ISCN)**, amely számos hazai és külföldi egyetemet kapcsol össze.

Másik ilyen hazai szervezet a **Magyar Felsőoktatási Fenntarthatósági Szervezetek Hálózata**.

Mivel az épített környezet védelme, a fenntarthatóság szempontjából is fontos szerepe eleddig háttérbe szorult, ezért is kiemelendő egy olyan nemzetközi projekt, amely hálózatszerűen alakította ki az együttműködés közös tartalmi, jogi szabályozási és validálási rendszerét. Ez pedig: Építészek képzése EDUCATE (ENVIRONMENTAL DESIGN IN UNIVERSITY CURRICULA AND ARCHITECTURAL TRAINING IN ERUPE) Ebben a rendszerben érvényesültek a holisztikus, rendszerszemléletű, inter-, és multidiszciplináris megközelítések a képzésben, mérés, vizsgálat adatainak beépítése, élethosszig tartó tanulás elveinek érvényesítése.

Pécsett 2010. júniusában tizenhat helyi és regionális intézmény, szervezet és városi és megyei önkormányzatok által támogatva létrejött egy Pécsi Tanuló Város-Régió Fórumot megalapozó együttműködési megállapodás.

Mindez lökést adott ahhoz, hogy 2013 elején elindult Pécs Megyei Jogú Város és a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (PTE FEEK) együttműködésében egy az UNESCO hamburgi székhelyű Institute for Lifelong Learning (UIL) nevű intézetének kezdeményezése alapján egy összehasonlító elemzés, melynek annak felmérése volt a célja, hogy Pécs tanuló város-e.

A felmérés eredménye alapján Pécs városa bekerült az UNESCO Global Learning Cities Network hálózatba.

Ennek alapján 2014. év során a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014/ SROP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 (angol) projekt támogatásával a PTE FEEK létrehozott három műhelyt, hogy a tanuló Város-Régió Fórum keretében többek között segítse a pedagógusok továbbképzését, a tudástranszfer hatékony megvalósulását és az életen át tartó tanulást az alábbi témákban:

- Atipikus/Non-formális tanulás
- Iskola és környezet
- Inkluzív pedagógia (Befogadás és hátrányos helyzet)

A Pécsi Tanuló Város-Régió Fórum partnerei:

- UNESCO UIL Global Learning Cities Network
- PASCAL Observatory - Learning Cities 2020/Network on Harnessing Cultural Policies in Building Sustainable Learning Cities
- MELLearn Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület
(<http://www.tanulo-varos-regio-pecs.hu/>, 2017 június 03)

A tanuló városok, tanuló régiók kutatásával egy másik műhely, a **Debreceni Egyetem** vezette kutatócsoport is foglalkozott. Eredményeiket tanulmánykötetben hozták nyilvánosságra. A Kozma Tamás szerkesztette könyv címe: Tanuló Régiók Magyarországon Az elmélettől a valóságig, amelyben többek között a régiók és az oktatás európai dimenzióiról, a harmadfokú oktatásról és a határtalan oktatáskutatásról olvashatunk. (Szerk: Kozma T., 2015, CHERD, Debrecen)

Tanuló közösségek, közösségek tanulása címmel szerkesztett egy kutatási eredményekről szóló könyvet Juhász Erika (Juhász E. CHERD Debrecen, 2014,)

Zöld óvoda, ökoiskola, zöld egyetem

A környezeti nevelést, a fenntarthatóságra nevelést nem lehet elég korán kezdeni. A család mellett meghatározó szerep jut az óvodákra, az iskolákra, majd később az egyetemekre.

Ezt az "oktatási láncolatot" kívánom érzékeltetni az alcímben. A közös cél és a feladatok kellően differenciált módon vannak jelen a hazai és a külföldi oktatási rendszerben.

Nálunk néhány éve indult el egy program az óvodák "zöldesítésével", s ma már 600 óvoda végez a nevelési programjában markánsan megjelenő módon ilyen tevékenységet. 2006 óta. Az OFI szakmai irányításával működő "mozgalom" a Zöld óvoda cím adományozásával ismeri el ezt a munkát. Könczey Réka nyomán megismerhetjük ennek a szakmai –tudományos és szervezési háttérét is.(Könczey 2017)

A 600 Zöld óvoda címmel rendelkező óvoda a hazai óvodák 15%-át, az óvodások 20 %-át reprezentálja.

Valamivel korábban, 2005 óta létezik az Ökoiskola hálózat, amelyben ma 670 iskola, az iskolai tanulók 15 %-a vesz részt benne. Jól kidolgozott kritériumok alapján pályázati úton lehet elérni az Ökoiskola címet, illetve annak egy minősített, magasabb fokát az "Örökös Ökoiskola" címet.

A hálózat kiszélesítését egy nemzetközi program, az SH4/5, a Svájci-Magyar Együttműködési program keretében valósult meg 2012-2016 között 1 millió CHF értékben.

A várt eredmények:

- 600 cím megújító közoktatási intézmény
- 420 továbbképzett pedagógus
- 11 Forrásközpont és 1120 intézmény
- 66.000 tanuló
- A fenntarthatóságra nevelés kompetenciáinak fejlesztése

Az egyetemek **“zöldesítése”** hazánkban kisebb megkésettséget mutat. Egyik **“bizonyíték”**, hogy a megújuló energiákkal kapcsolatos új szakokat először a **középfokú** szakképzésben találjuk a szakok, vagyis az OKJ szintű kvalifikációk között. Néhány évvel később jelennek meg elsősorban a műszaki egyetemeken, főiskolákon a posztgraduális képzések között. Sajátos filozófiai megközelítést fedezhetünk fel abban is, hogy hosszú ideje tartotta magát az a logika és tartalmi-módszertani megoldás, hogy a mérnökök képzési rendszerében korlátozottan fordul elő a környezetvédelmi, fenntarthatósági szemlélet és tananyag, mert van külön a környezetvédelmi mérnök, akik majd **“kiküszöbölik”** a környezeti károkat, amelyeket a nem környezeti mérnökök **“okoztak”**.

Ezt a kissé kisarkított és leegyszerűsített megközelítést ma már nem nagyon találjuk, mert fokozatosan beépült minden műszaki és kisebb mértékben a gazdaságtudományi szakok tanrendjébe az ezekkel kapcsolatos tartalom.

Kimutattuk a 2000 évben végzett vizsgálatunkban, hogy a hazai környezeti szakemberképzés felsőoktatásra jellemző képében megtaláljuk a túlkínálatot a képzési helyeket és szakokat illetően, valamint hogy pl. a környezetvédelmi mérnökképzés jellegét nagymértékben befolyásolja az adott egyetem profilja. Ha Sopronban képezik őket, akkor a biológiai-ökológiai, ha Veszprémben és a BME-n, akkor a vegyészeti-kémiai technológiai, ha Miskolcon, akkor a rekreációs szemlélet és tananyag dominál.(Lükő, 2000)

Ma már szerencsére nem ez a helyzet.

Ha a külföldi összehasonlításban vizsgáljuk az egyetemek szerepét, akkor számos fontos pozitív előrelépést fedezhetünk fel. Melyek ezek?

- Az egyes országok felismerték, hogy a felsőoktatásnak fokozott szerepe van a környezeti tudatformálásban, a fenntarthatóság céljainak megvalósításában
- Országon belül is növekedett a különböző közös kutatási, fejlesztési projektek száma, illetve az egyetemek hálózati összekapcsolódása.
- Nemzetközi szinten is növekedett az egyetemek kooperációja, a hálózatosodás.
- Már nem csak az elsősorban érintett műszaki és gazdasági-társadalomtudományi területeken, hanem a bölcsészettudományi, művészeti felsőoktatás szakjait, programjait érintő területek is megjelentek, tehát egyetemessé vált a kiterjesztés.

Fentiek alátámasztására csak felsorolás jelleggel és válogatva a sok megvalósult példából megemlítenénk néhányat:

- International Sustainable Campus Network (ISCN)
- EZK(EGYETEMI ZÖLD KÖR BME),
- ZEFIRE,
- KAÁN KÁROLY, KITAIBEL KLUBOK (NYME)
- ZENFE (ZÖLD EGYETEMEK A FENNTARTHATÓSÁGÉRT)
- Élő Erdő Konferencia

A WWF Magyarország és projektpartnerei "Élő Erdő Konferencia – Erdőgazdálkodásról és erdőkezelésről Natura 2000 területeken" címmel szakmai konferenciát rendezett 2017. március 21-22-én Sopronban az Erdőmérnöki Karral kooperációban.

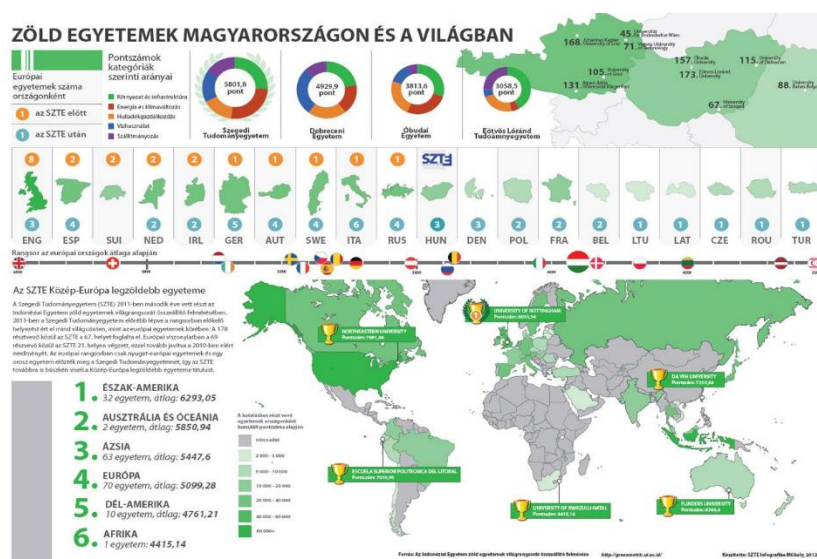
További példák, illetve szervezetek a felsőoktatásban:

- ZÖLD BIZONYÍTVÁNY BME GTK KÖRNYEZETGAZDASÁGTANI TANSZÉK
- ZÖLD TANSZÉK MOZGALOM BME
- HOCHSCHULE FÜR NACHALTIGE ENTWICKLUNG EBERSWALDE,
- HOCHSCHULE FÜR AGRAR UND UMWELTPÄDAGOGIK WIEN

Az egyetemek tevékenységét nemzetközi rangsorokkal szokták évenként értékelni. Nagyon összetett és jól kimunkált kritériumrendszer alapján történik az értékelés. A 2017. év eredményeit a négy hazai legjobb eredményt elérő egyetemünk nemzetközi mezőnybeli viszonyait ismerhetjük meg az alábbi ábrán.

Az SZTE 0 67., a Debreceni Egyetem a 115., az Óbudai Egyetem a 157., míg az ELTE a 173. az 1000 egyetem között.

Ezek a rangsorbeli eredmények tiszteletre méltó egyetemi oktatói, vezetői és hallgatói munkát, azok összhangját takarják.



8. ábra A 2017. év legjobb hazai egyetemei nemzetközi rangsorban.

E fejezet végére szántam azt a gondolatsoromat, amely a mai kor egyetemeinek a fenntarthatóság érdekében kifejtett főbb funkcióiról gondolok. Mintegy összegezése is lehetne azoknak a vizsgálataimnak, kutatásaimnak, amelyeket a felsőoktatáshoz, a felnőttképzéshez, az életen át tartó tanuláshoz kötődően részben munkahelyeimen (NYME, PTE), valamint a HERA és a MeLLearN keretében végeztem.

Jó példák külföldről

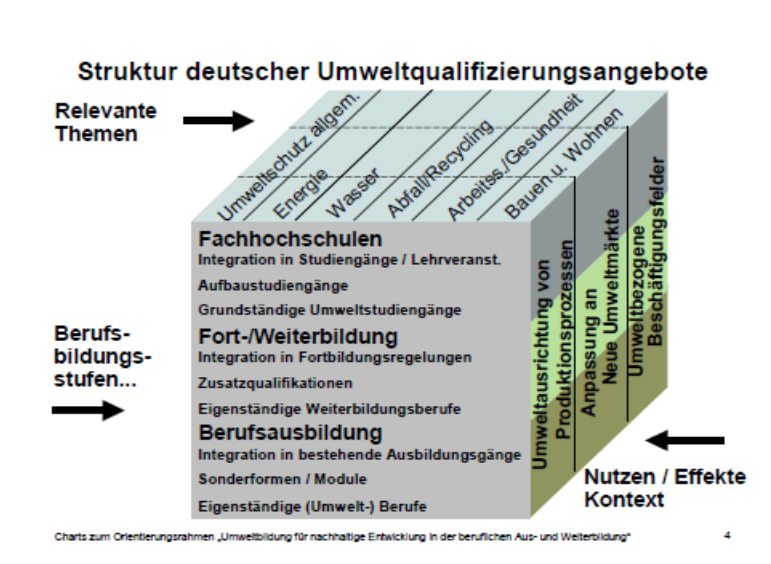
Egy valamire való tanulmány nemzetközi kitekintései nem nélkülözhetik a jó gyakorlatok, a "best praxis" -ok ismertetését. A fentiekben is találunk jócskán példát ide tartozóan.

Azonban a **szakképzés kiemelt fontosságát, a példák filozófiájának, szemléletének igazi nívóját** tekintve két példát szeretnék vázlatosan ismertetni.

Mind a kettő német nyelvterületről ered, de az egyikben megtalálhatók a kooperációs Magyar partnerek tevékenysége is.

1, A német környezeti kvalifikációs rendszerek egymásra épülése (a 9. ábra)

2, Vertikális modularizáció keretében megvalósuló fenntarthatósághoz kapcsolódó projekt modellje (a 10. ábra)



9. ábra A német környezeti kvalifikációk egymásra épülése

Témánk szempontjából a környezetiparhoz kapcsolható az a komplex szemlélet, amely a német környezeti kvalifikációs rendszerben ragadható meg. A lényege, hogy a különböző környezeti elemek, illetve károsító tényezők témái szerint egyfelől a kvalifikációs struktúra, másfelől a sajátos környezeti kontextus rendszerében helyezik el.

Az egyik dimenziót a „releváns témák” alkotják, benne a környezetszennyezés általános kérdései, a víz, az energia, az újrahasznosítás, az épületek és a lakások állnak. A kocka második élét a három fő részre osztott kvalifikációs szintek alkotják. Itt a második szinten a továbbképzések szakmái vannak, tehát fontosnak tartják a különböző képzettségűek környezetvédelmi **továbbképzését**. A harmadik dimenzióban a hatások kontextusai

vannak: az új termelési eljárások környezetvédelmi előírásai, a környezeti piacokhoz való igazodás, és az ökológiai foglalkoztatásokkal kapcsolatos hasznok.

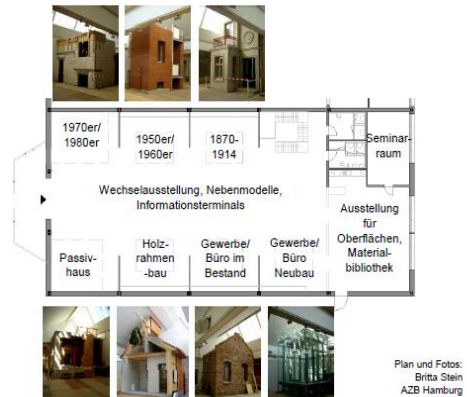
Nachhaltige Entwicklung in der Bautechnik – Ansätze und Erfahrungen im Hamburger Studiengang für das Lehramt der Bautechnik an Beruflichen Schulen

Prof. Dr.-Ing. habil. Hans-Jürgen Holte
Technische Universität Hamburg-Harburg
Institut für Angewandte Bautechnik

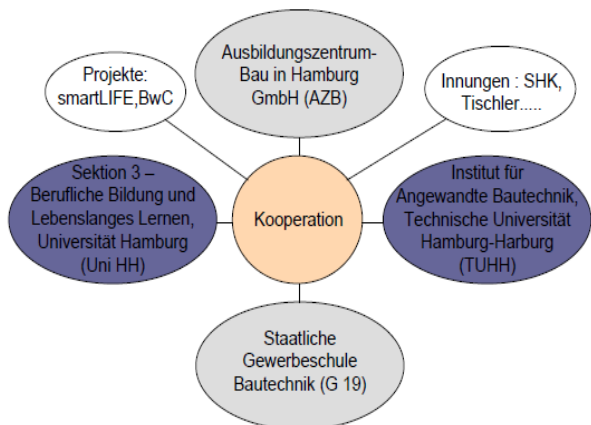
Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik
IGIP – Regionaltagung Beuth-Hochschule für Technik
„Ingenieur-Bildung für Nachhaltige Entwicklung“
Berlin, 7. Mai 2010



Das Zentrum für zukunftsorientiertes Bauen ZzB



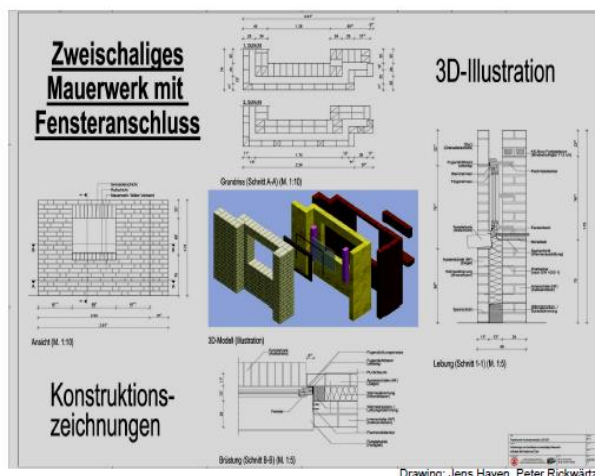
Lernortkooperation



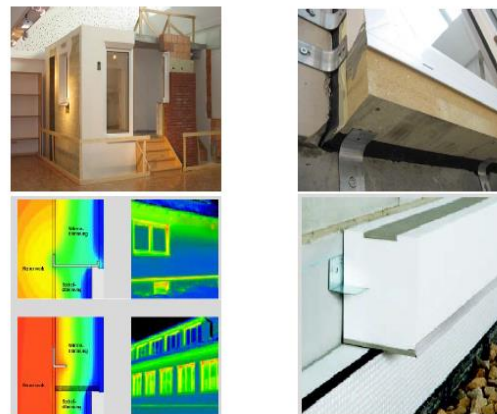
Bau des ersten Hauptmodells ZzB



Details der Mauerwerkskonstruktion



ZzB - Passivhausdetails I



10. ábra Passzívház modell a TUHH-UNI-HAMBURG G8 ÉS AZB Kooperációjában

Fenti példánkban egy Hamburgban megvalósuló projekt részletei láthatók. Ebben két felsőoktatási intézmény, egy szakképző iskola és egy szakmai szervezet közös munkájában egy passzív ház építése valósult meg.

A reziliencia mint „cross” fogalom

Úgy tűnik, hogy napjaink generál fogalmává növi ki magát a reziliencia, amely a természettudományokban és a műszaki tudományokban már régóta ismert. Azt is mondhatnánk, hogy „divat fogalom” kezd válni, hasonlóan, mint az ökológiai lábnyomat, mert egyre többször, egyre több területre kiterjesztve használják és valamiféle „igazi megoldást, magyarázatot, segítséget” várnak tőle.

Az azonban jól körvonalazódik, hogy az emberi alkalmazkodás, a környezeti-globális változásokhoz igényel egy újfajta ellenálló képességet, amely a rugalmassággal is kapcsolatos.

Most itt azt a jellemzőjét emelem ki, ami a mindent átfogó, keresztbe átnyúló voltában ragadható meg. Tehát hogy a legkülönbözőbb szak, illetve tudományterületeken megjelenik, kezdve az egyén, a személy, a társas viszonyai, közösségei és társadalmi viszonyaiban, az ökológia rendszereiben éppen úgy, mint a mérnöki, műszaki területek újabb szegmensében. Amikor az éghajlati, klimatikus változásaira az épületek, infrastrukturális rendszerébe „beemelik” a fenntarthatósági célok közé, akkor ez már egy újabb bizonyíték a valós problémakezelés megoldás keresésének.

A szakirodalmak, publikációk szintjén ma már nagyon sok hazai és külföldi szerzőt és művet találhatunk, amelyek közül nehéz kiemelni bárkit is.

Megkíséreljük e fogalom jelentésének sokoldalúságát bemutatni konkrét forrásokra hivatkozás nélkül.

Reziliencia Rugalmas ellenálló képesség, a rendszer teherbíró képessége (efficiency), állandósága, megmaradása (persistence), A‘reziliencia’ a **‘rezisztenciának’**, az **‘inerciának’**, a **képlékenységnak** és a **‘stabilitásnak’** olyan dinamikus, holisztikus alternatívája, amely egyfajta képlékeny, rugalmas megmaradást jelent, **megbirkózási képesség (fostering resilience)** A reziliencia nem jó, vagy rossz. egy gondolkodási keret. Fenti megfogalmazások akár több diszciplína (PSZICHOLÓGIA, ÖKOLÓGIAI, MÉRNÖKI FIZIKA-MŰSZAKI tudományok) felől is alkalmasak a jelentés tartalom lényegének a kiemelésére.

Egyre fontosabbá és lényegessé vált a **TÁRSADALMI SZINT**, ebből következően a nevelés-oktatás és annak szociológiai háttere is. Nem csak tudósoknak, hanem különböző szintű döntéshozóknak is hasznos a különböző társadalmi problémák felől nézve, valamint a jövő várható alakulása szempontjából is. A **makroszintű** megközelítések és a **mikroszintű** megközelítések itt kapcsolódnak össze. Hazai kutató műhelyek közül kiemelek néhányat az alábbiakban.

Bulla Miklós, Tamás Pál. Sebezhetőség és adaptáció Faragó T. A társadalmak sebezhetősége, ellenálló és alkalmazkodóképessége: a korai történelmi példáktól a

sérülékenység globalizációjáig címmel írtak egy több nézőpontot és irányzatot is magában foglaló könyvet, illetve tanulmányt. Ebben jól kirajzolódik az összehasonlító elemzések alapján is a makroszintű megközelítés fontosabb jegye, az egyes társadalmak sebezhetőségének tényezői. (Szerk: Bulla Miklós, Tamás Pál, MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest, 2011).

A nevelés és oktatásszociológiát művelők közül Kozma Tamást és Forray Katalint kell megemlíteni elsősorban. Számos cikket, tanulmányt írtak ezzel a fogalommal kapcsolatban, s Forray Katalin előadást is tartott a HUCER 2015. évi konferenciáján. Közismert és nagyon jól használható nevelésszociológia könyvét „felújította” Kozma Tamás, amelyben helyet kapott a rezilienciával kapcsolatos fejezet is.

Forray Kozma, A nevelésszociológia alapjai, Reziliencia cigány, roma hallgatók körében. Amint jeleztem, az ENSZ Fenntarthatósági Céljai között megjelent az épületekre, az infrastruktúrára való kiterjesztése ennek a fogalomnak A 9. cél: Reziliens infrastruktúra kiépítése, támogatni az elérhető és fenntartható iparosítást és elősegíteni az innovációt.

A fenntarthatósági tudomány

2017. október 1-től a Lüneburgi Leuphana Egyetem - a Robert Bosch alapításával együtt - izgalmas új kutatócsoportot indít a "Fenntarthatósági átalakítások folyamatai" címmel. A nemzetközi és interdiszciplináris kutatócsoporton belül 12 PhD hallgató kutatja a transzformációs folyamatok vezetőit és akadályait a fenntarthatóság felé: Mit tanulhatunk az ilyen folyamatok sikeres példáitól? Mi a hiba? Hogyan lehet ezt megmagyarázni a különböző tudományokból és perspektívákból? Hogyan alakul át az átalakulás különböző helyeken és időbeli mérlegekben? Ezzel a kutatócsoport szisztematikusan elemzi az átalakulás folyamatát a fenntarthatóság felé a különböző kontextusokban, régiókban és perspektívákban. Két álláspont kifejezetten hivatkozik a tanulásra itt!

A kutatócsoport munkája három célt tűz ki:

- Magas színvonalú hozzájárulást nyújt a fenntarthatósági tudomány transzformációs folyamatainak további kutatásához,
- A fenntarthatósági átalakítások jobb koncepcionális, elméleti és módszertani megértése, valamint a fenntarthatóság átalakulásának akadályai és lehetőségei;
- A fenntarthatósági tudomány kiváló tanulóinak személyre szabott PhD programot kínál.

A projekt innovatív jellegét tükrözi a PhD program felépítése, hogy a legjobban szolgálja a résztvevők igényeit. A kutatóintézetekkel és egyetemekkel közösen működő partnereinkkel mind Németországban, mind világszerte két szabott pályát ajánlunk PhD-nek: egy 12 hónapos szakmai gyakorlat lehetőségével akár egy nemzetközi partner egyetemünkön vagy egy nemzeti Kutatóintézetek, a hallgatók elmélyítik tudományos tapasztalataikat, valamint nemzetközi és interdiszciplináris kutatási gyakorlatukat.

Számos hazai környezeti neveléssel és kutatással foglalkozó műhelyben (OFI, HERA) is felerősödött egy ilyen átfogó, inter-, sőt multi és transz-diszciplináris tudomány iránti igény.

A MeLLearN szerepe a fenntarthatósági célok megvalósításában.

Már az előző fejezetből is kiderült, hogy a MeLLearN Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület erősen kötődik az oktatási területek hazai és nemzetközi kapcsolatrendszerének kialakításához, ezen keresztül a hálózati rendszerek kialakításához. Ezek már önmagukban is a fenntarthatóság céljainak megvalósítását segítik.

Ha végignézzük az egyesület rövid történetét, rendezvényeit, (konferenciák, workshopok, nyílt napok stb.) akkor láthatjuk, hogy milyen gazdag repertoárban tesz eleget a célkitűzéseknek, hogy mennyire elkötelezetten közvetítenek különböző oktatási rendszerek, civil társadalmi és tudományos fórumok között, hogy hogyan fejlődött a hálózat és mennyire lett a nemzetközi színtereken is meghatározó szervezet.

Kikerülhetetlen érdemei vannak ebben a korábbi ügyvezető elnöknek, Dr. Kálmán Anikónak és a jelenlegi elnöknek, Dr. Németh Balásznak.

Azt is láthatjuk és nyomon követhetjük akár a honlapjukon is, hogy 2009 óta hogyan fordultak a fenntarthatósággal összefüggő kérdések felé.

Az 5. soproni Nemzeti és nemzetközi Lifelong Learning Konferencián Sopronban még a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolata, az információs és/vagy tudástársadalom kérdései alkották a szekciókat, a 6. pécsi konferencián már a szegénység és a kirekesztés kérdései is megjelennek. Veszprémben, A 7. LLL konferencián pedig már az egyik szekció kifejezetten a fenntarthatósággal foglalkozik. (C, A fenntartható fejlődés TÉT-je: erőforrás hatékonyság és az életen át tartó tanulás

- széleskörű társadalmi szintű képzési/átképzési programok megjelenése
- az erőforrás-hatékonysági program ösztönzése
- az energiafogyasztás és az erőforrás-használat csökkentése

A legutolsó konferencián 2017-ben a BGE-n már az egész konferencia a fenntarthatóságot ragadja meg. Címe: Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása. Újdonság volt, hogy a három szekció és a plenáris előadások mellett egy plenáris pódiumbeszélgetésre is sor került neves szakértők részvételével.

A szervezet tehát elkötelezetten képviseli a tagszervezetein, tagságán keresztül a fenntartható fejlődés megvalósításának céljaiért való tenni akarást. Elsősorban a felsőoktatás intézményein, programjain, tudásmegosztásán keresztül.

Változatlanul fontos szerep hárul tehát erre a fontos szervezetre, mert hidat ver különböző szektorok és a felsőoktatás intézményei közé, mert segít lebontani a szűk diszciplináris megközelítések merevítő falait, mert bemutatja a hálózatosodás elvi és gyakorlati szerepét és lehetőségeit, interaktív lehetőséget biztosít a hazánkon kívüli

modellek befogadására, a saját eredményeink külföldi megismertetésére elsősorban a tudományos megalapozottsággal, kutatásokkal.

Irodalom:

- Bulla Miklós-Tamás Pál (2011): Sebezhetőség és adaptáció A reziliencia esélyei. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest
- BIBB(2004):Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
- Carl Lindberg (2009):Education for Sustainable Development – a necessity for shaping the future LLinE Volume XIV, issue 1/2009
- Faragó Tibor(2015): A fenntartható fejlődés új ENSZ programja Tanulmány, Budapest
- Faragó Tibor(2011).A társadalmak környezeti sebezhetősége, ellenálló és alkalmazkodóképessége: a korai történelmi példáktól a sérülékenység globalizációjáig. In: Szerk. : Tamás P., Bulla M. Sebezhetőség és adaptáció 51-65. oldalak
- Faragó T., (2013): A nemzetközi fejlesztési együttműködés céljai és a fenntartható fejlődési célok. Statisztikai Szemle, 91:8-9, 823-841.
- Prof. Hans J. Holle (2010):Nachhaltige Entwicklung in der Bautechnik –Ansätze und Erfahrungen im Hamburger Studiengang für das Lehramt der Bautechnik an Beruflichen Schulen PPT, IGIP Regionaltagung, Berlin
- Farkas János(1995). Bevezetés a környezetszociológiába Műegyetemi Kiadó, Budapest
- Farkas János- Dénes Tamás(2015): A humán társadalom elmélete .Gondolat Kiadó, Budapest
- Forray Katalin(2016): Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In. Szerk. Kozma Tamás, Juhász Erika, fehérvári Anikó, Kiss Virág: HERA Évkönyvek III., 171-182. oldal
- Szerk.: Juhász Erika(2014): Községek tanulása CHERD Debrecen
- Szerk. Kozma Tamás(2015).: HERA Évkönyvek III. Debrecen,
- Kozma Tamás (2015): Tanuló régiók Magyarországon. In Szerk.: Kozma Tamás.
- Kozma Tamás (2015): A nevelésszociológia alapjai PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs
- Könczey Réka (2014): Tanítás a fenntarthatóságért PPT, Hajdúszoboszló,
- Lükő István(2000): Körszaki A környezeti szakemberképzés társadalmi háttere OTKA kutatás zárótanulmánya. NYME, Sopron
- Lükő István(2003): Környezetpedagógia, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Lükő István (2016):Az energiaszemlélet kialakításának elvi-módszertani kérdései a környezetpedagógia nézőpontjából. In: HERA Évkönyvek III., Budapest
- Dennis L. Meadows, Donella H. Meadows, Jorgen Randers (2005): A növekedés határai Kossuth Kiadó, Budapest

- Tamás Pál- Bulla Miklós(2011): Fenntarthatóság Új Mandátum Kiadó
- Szerk OFI: (2012): A fenntartható fejlődés szempontjai a felsőoktatási minőségirányítás intézményi gyakorlatában OFI, Budapest
- Sergio Altomonte (2016): A szakmai Képesítés Kritériumrendszere. EDUCATE
- (<http://www.tanulo-varos-regio-pecs.hu/>, 2017 június 03)

Az előzetes tudás mérésének vizsgálata a menekültválság tükrében

Az Európába irányuló migráció 2015-ben kezdődött újabb hulláma az elkövetkező években is meghatározó lesz, a társadalmi és politikai folyamatok egészére kiterjesztve hatását. Az Európai Unió hagyományosan befogadó államai számára, mint Németország, Franciaország vagy a Skandináv államok, melyek a második világháborút követő időszak gazdasági fellendülésétől folyamatosan fogadnak bevándorlókat (Koller 2011: 240.), ez a migrációs hullám a gazdasági, vagyis munkaerő piaci kihívások mellett társadalmi integrációs nehézségeket is jelent. Míg ugyanis a korábbi időszakokban elhúzódóbb és a munkaerő piac szempontjából irányozottabb bevándorlás volt jellemző, a jelenlegi hullámban lényegesen magasabb a képzetlenebb vagy képzettségét igazolni nem tudók aránya, illetve jobban összerosódnak a gazdasági bevándorlók és a menekültek közötti határvonalak. A többi európai országban a bevándorlók munkaerő piacra történő becsatornázása nem annyira jellemző, viszont arányuk így is emelkedett a felsőoktatási intézményekben és a munkahelyeken egyaránt az utóbbi években. Az Európai Bizottság felismerte, hogy a képzés igen fontos szerepet játszik a bevándorlók letelepedésének segítésében, s ebben a tekintetben nem tesz különbséget a bevándorlók kategóriái között. A nyelvtanulástól kezdve a képzettségek elismeréséig a képzés szerves része a társadalmi integráció folyamatának. Az újonnan érkezetteknek számos nehézséggel kell megküzdeniük, ezek közé tartozik a munkaerő piacra való bejutás vagy tanulmányaik folytatása. A nehézségek abból adódnak, hogy az újonnan érkezők már meglévő kompetenciái, illetve előzetes tudásuk hivatalos elismertetése nagyon bonyolult és nehéz processzus a befogadó országokban, például amiatt, hogy képességeik és ismereteik nem illeszkednek az előre meghatározott bürokratikus folyamatokba, mert hiányoznak a tudásukat igazoló dokumentumaik, vagy a hivatásuk egyáltalán nem azonosítható be a befogadó országok képzési struktúrájába.

A sokasodó példák felfogására, azonosítására és strukturálására indult el az a nemzetközi kutatás, amely az európai országokban zajló, kifejezetten bevándorlókra vonatkoztatott egyetemi előzetes tudás mérési folyamatokat vizsgálja, hogy az összegyűjtött tapasztalatokra, főként a jó-gyakorlatokra építkezve konkrét ajánlásokat fogalmazzon meg, útmutatókat készítsen az ezen a területen dolgozók számára, hiszen a migrációs hullám az egyetemi jelentkezésekben is érezteti hatását.

A VINCE projekt¹ (Validation for Inclusion of New Citizens of Europe – Validáció Európa Új Állampolgárainak Befogadásához) kutatás fő célcsoportját azok az egyetemi dolgozók

¹ EU Projekt Azonosító Szám: Project 580329-EPP-1-2016-1-BE-EPPKA3-IPI-SOC-IN A kutatási projekt Erasmus+ támogatással valósul meg.

alkotják, akik az előzetes tudás mérésével foglalkoznak, illetve akik kapcsolatba kerülnek olyan bevándorló és/vagy menekült hallgatókkal, akik nem-formális vagy informális előzetes tudásukat szeretnék elfogadtatni. A projekt célja, hogy számukra dolgozzon ki eszközöket, melyekkel felkészültebben foglalkozhatnak az újonnan érkezettekkel a felsőoktatási intézményekben.

A kutatást vezető szervezet a Eucen (European University Continuing Education Network), amely az európai egyetemek lifelong learning hálózatának nemzetközi szervezete. Tizenkét partnere három különböző területhez kötődik. Vannak köztük jogvédő és bevándorlókat, menekülteket segítő szervezetek, mint a belga Solidar, a holland Stichting International Vrouwenwerk den Helder és a görög Club for UNESCO of Pireus and Islands. Előzetes tudás méréssel foglalkozó szervezetek is részt vesznek a kutatásban, mint a holland Foundation European Centre Valuation Prior Learning, a norvég Norwegian Agency for Quality Assurance in Education, vagy a szlovén International Centre for Knowledge Promotion, illetve egyetemek: Université de Bretagne Occidentale (Franciaország), VIA University College (Dánia), Danube University Krems (Ausztria), Fachhochschule Burgenland (Ausztria), Ludwig Maximilians University (Németország), valamint magyar részről a Pécsi Tudományegyetem.

A kutatás során elsőként az európai országokban már létező előzetes tudás elismerési rendszerek, intézmények, eljárások felkutatása történt meg. Ez a folyamat 2017 nyaráig lezárult. Magyar résztvevőként a magyar és a román helyzetfelmérést készítettük el, minthogy román partner nem vesz részt a kutatásban. A helyzetkép a Foundation European Centre Valuation Prior Learning egy korábbi nemzetközi felmérésének az aktualizálása lett, melynek honlapján, az Observal Net-en az új jellemzések is megtalálhatók már. A helyzetfelmérés tanulsága volt, hogy a tervezett jó-gyakorlatok felhasználása és adaptálása nem lesz könnyű feladat, hiszen a vizsgált országok képzési struktúrája, valamint törvényi, politikai, gazdasági és kulturális környezete rendkívül sokszínű, nagyon eltérő súlypontokkal. Saját (magyar és román) kiindulópontjaink is sok eltérést mutattak: bár a validáció a magyar Lifelong Learning Stratégia része, mely egy átfogó tudásmérési rendszer kiépítésének alapja lehet, nemzeti szinten egyelőre csak elviekben működik. Az előzetes tudás mérése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban van jelen, alapvetően dokumentumalapú és a belépésnél történik meg. Egységessége nagyjából ennyiben ki is merül, hiszen a mérések, az értékelési folyamatok intézményenként változnak. A munkaerő piaci résztvevők az elmúlt időszakban ki is hullottak az előzetes tudás mérésének processzusából, a felnőttképzési gyakorlatban pedig mindössze adminisztratív lépésként találjuk meg az előzetes tudás mérést (Tót 2016:1.). Míg Romániában a non-formális és informális tanuláshoz kötődő előzetes tudás mérés inkább a jellemző, mely kifejezetten a meglévő kompetenciák azonosítására irányul, ráadásul náluk már létrejött egy nemzeti szintű, központosított intézmény, a Nemzeti Kvalifikációs Hivatal, a helyi validációs intézetek koordinálására (Balica 2016:1.). A két ország egyikében sincs kifejezetten a menekültek vagy bevándorlók validációjával foglalkozó országos szintű irányelv, így őket az állampolgárokkal azonos eljárásokba

csatornázzák be. Ez merőben eltér a nyugat-európai gyakorlattól, kiemelkedő példa erre Franciaország, ahol a munkatörvény tartalmazza a bevándorlók/menekültek validációs eljárásának szabályozását. A validációs gyakorlatokat a másik oldalról is megvizsgáljuk, interjúkat készítünk olyan egyetemi hallgatókkal, akik menekültként érkeztek Európába, s jelenleg Európa valamelyik egyetemén tanulnak. Az ő tapasztalataik alapján igyekszünk utánajárni, hogy a jó-gyakorlatok alapján leszűrt működő technikákat hogyan módosítsuk, illetve milyen elemekkel egészítsük még ki. Az interjúkat magyar részről a CEU-n és a Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Karán tervezzük levezetni.

Az év következő feladatblokkja lesz a legjobb előzetes tudás mérési gyakorlatok módszerei alkalmazható adaptációinak elkészítése, melyek kifejezetten az újonnan érkezők speciális helyzetéhez is igazodni tudnak, hogy megkönnyítsék számukra az egyetemekre való bejutást, amely később hozzájárul integrációjukhoz is. Ebben a folyamatban elsőként öt különböző szintű útmutató készül majd, melyek alapvető tájékoztatást nyújtanak

1. Európa kultúrájáról, társadalmairól,
2. az egyes befogadó országokról,
3. a felsőoktatásról általában,
4. a felsőoktatásról országspecifikusan
5. végül az egyes országok előzetes tudás mérési lehetőségeiről.

A kutatási projekt hozzájárul ahhoz, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók, validációs szakemberek, tanácsadók és adminisztratív munkatársak képzéséhez a legmegfelelőbb bázis épüljön ki. Ezért a képzések megtervezésének fázisában, várhatóan 2018-ban, előkészítő szemináriumot szervezünk, melybe validációs gyakorlattal rendelkező adminisztratív egyetemi munkatársakat is bevonunk. Az ajánlott validációs eljárást előzetesen újonnan érkezetteken próbáljuk ki. Ebben civil szervezetek lesznek a kutatási partnerek segítségére. A Pécsi Tudományegyetem a Civil Közösségek Háza támogatására számíthat ebben a feladatban. Az egész kutatási projektet moodle alapú interaktív platformon koordináljuk, melynek a kialakítását és működtetését egyik osztrák partnerünk, a Danube University Krems vállalta. A kutatás három évében igyekszünk minél több platformon megjeleníteni, hogy megismertessük munkánkkal a lehető legszélesebb rétegeket, így számos országos és nemzetközi eseményen veszünk részt. Ennek keretében mutattuk be a projektet ez év áprilisában Budapesten a 13. MELLearn konferencián a Pécsi Tudományegyetem részéről, júniusban a németországi Mainzban a Eucen 49. éves konferenciáján a Eucen és a Fachhochschule Burgenland közreműködésével, valamint Malmöben a svéd felsőoktatási intézmények tanácsának konferenciáján, amelyet a menekültválság Bologna-reformra gyakorolt hatásáról rendeztek, melyen a Eucen képviselte a kutatócsoportot. A projekt népszerűsítésének céljából létrehozzuk a VINCE díjat is, mellyel a validációs jó-gyakorlatok eredményességét szeretnénk kihangsúlyozni. Végül a projekt eredményeit ajánlások formájába öntve ismertetjük meg politikai döntéshozókkal és intézményvezetőkkel helyi, regionális,

országos és európai szinten a kutatás harmadik, záró évében. Az utolsó év feladatai közül a Pécsi Tudományegyetem kutatói is nagyobb részt vállalnak majd, hiszen a politikai döntéshozókkal történő európai kerekasztal beszélgetések előkészítésében fogunk kiemelt szerepet kapni.

Irodalom:

- BALICA Magda (2016): Country Report: Romania. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning CEDEFOP. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_RO.pdf
- FARKAS Éva (2015): A nem formális vagy informális tanulási környezetben elsajátított tanulási eredmények validálási gyakorlata Romániában. A román validálási gyakorlat minőségbiztosítási eszközei és ezek magyarországi kontextusa. http://www.tka.hu/docs/palyazatok/roman_validacios_rendszer.pdf
- KOLLER Inez Zsófia (2011): Az európai migráció története a második világháborút követően. In: TARRÓSY István, GLIED Viktor, KESERŰ Dávid (szerk.) Új népvándorlás: migráció a 21. században Afrika és Európa között. Pécs, Publikon, 227-242. p.
- TÓT Éva (2016): Country Report: Hungary. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning CEDEFOP. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_HU.pdf

Ajánlott honlapok:

- Civil Közösségek Háza www.ckh.hu
- eucen www.eucen.eu
- Observal Net www.observal-net.eu
- VINCE vince.eucen.eu

Biró Kinga

A természettudományok oktatásának jelenlegi helyzete – megoldási javaslatok a köznevelésben – szakképzésben

A természettudományos közoktatás problémái hazánkban egyre nyilvánvalóbbak. A természettudományos műveltség folyamatosan hanyatlik, és tovább csökken a kereslet a felsőfokú természettudományos szakok iránt. A szakgimnáziumok 9. évfolyamán a 2016/2017-es tanévtől új tantárgyként került bevezetésre a komplex természettudomány, ami nagy lehetőséget, ám egyben komoly kihívást is jelent a szakgimnáziumok számára. Kutatásom részeként egy kérdőíves felméréssel megnéztem, hogy a szakgimnáziumban tanító pedagógusok milyen feltételek mentén, hogyan oldják meg az új tantárgy oktatását. A tapasztalatok értékes információt jelenthetnek a további fejlesztések számára. A 21. században a természettudományos műveltség már nem csupán az általános kulturális tájékozottság fontos része, hanem egyfajta pozitív szemlélet kialakítása az általános műveltség kiterjesztésével.

Bevezetés

A természettudományos műveltség az egyén és a társadalom számára is meghatározó jelentőségű. Az egyéni tudás szorosan összefügg a gazdasági versenyképességgel és az autonóm közösségek fennmaradásával. A globális problémák megoldásának fontos feltétele az állampolgárok természettudományos műveltsége, az ok-okozati összefüggések felismerése.

Változások a szakképzésben

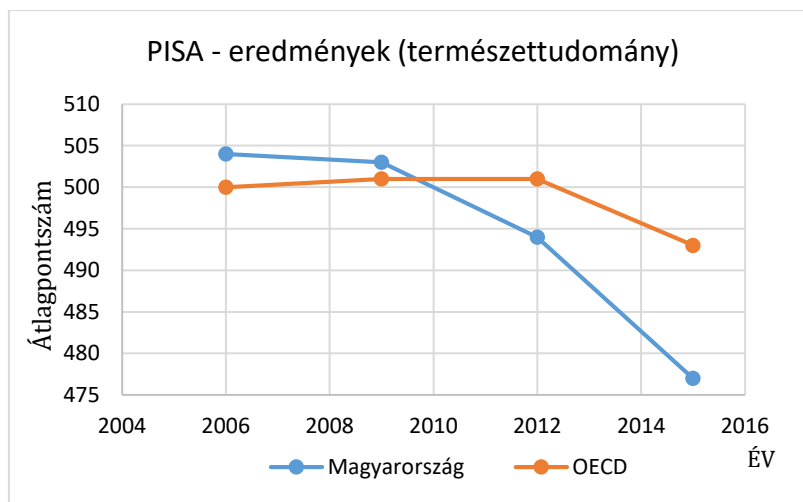
2016. szeptember 1-jével lépett életbe a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosítása, a 2015. évi LXV. törvény. A 2015. évi LXV. törvény 2016. szeptember 1. napjától megváltoztatta a szakképző iskola típusokat, új képzési struktúrát állított fel. A régi szakközépiskola helyébe a szakgimnázium lépett, a szakiskolákat pedig a szakközépiskolák váltották fel. A 2015. évi LXVI. törvény 2016. szeptember 1-jétől megváltoztatja a szakgimnáziumi 9-12. évfolyamokon a szakmai és a közismereti képzések arányát is. Ennek alapján a szakmai képzés aránya emelkedik, 600-700 óra szakmai képzési többlet jelenik meg, amit a közismereti tantárgyak csökkentésével értek el. A szakközépiskolások eddig tanultak biológiát, fizikát, kémiát és földrajzot, de a szakgimnazisták már nem. A 9. évfolyamban egy kötelező komplex természettudományos tantárgyat tanulnak (heti 3 óraszám), és a 10. évfolyamtól már csak az ágazathoz kapcsolódó tantárgyat heti 2 óraszám.

PISA (Programme for International Student Assessment)

A PISA vizsgálat célja annak felmérése, hogy a közoktatást hamarosan elhagyó 15 éves diákok milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a

mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. A háromévente megrendezésre kerülő PISA- vizsgálat három tudásterületen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a tanulók képességeit. (OECD, 2017)

2016. decemberében kijöttek a legfrissebb PISA- teszt eredményei, a nagy nemzetközi kompetenciamérésé, amit az egész világon árgus szemekkel szoktak figyelni az oktatási szakértők és oktatáspolitikusok.



1. ábra: PISA természettudományos eredmények (saját szerkesztés)

Az ábrán látható, hogy a mutatóink rosszabbak, mint valaha. A természettudományos kompetenciák soha nem zuhantak még akkorát, mint most. Minden területen bőven az OECD- országok átlaga alatt vagyunk. Korábban sem volt jó a helyzet, a háromévente a világon végigsöprő nagy kompetenciamérésben majdnem mindig elmaradtunk az átlagtól, de a lemaradásunk egyre csak nő. A természettudományos műveltség hanyatlik, erre azonban nem az a megoldás, hogy a magyar diákok 40 százaléka ezután ne is kapjon átfogó reálképzést a középiskolában. A szakgimnáziumi érettségi annyival kevesebb a gimnáziuminál, hogy kevesebb szakra lehet tervezni a továbbtanulást, így tovább csökken a kereslet a felsőfokú továbbtanulás, főleg a természettudományos szakok iránt.

A PISA- tesztek már korábban is egyértelművé tették, hogy a magyar oktatási rendszer nemzetközileg nem versenyképes. Hagyományosan rosszul szerepelünk a teszten, rosszabbul, mint más iskolai felméréseken. A PISA nem azt a lexikális tudást méri, ami a magyar iskolákban még mindig meghatározó, hanem kompetenciákat, azt, hogy a tanulók mennyire képesek ismereteiket iskolán kívüli szituációkban alkalmazni. Ez az, ami látványosan nem megy nagyon sok magyar gyereknek – sem szövegértésben, sem természettudományos területen, sem matematikában. Vagyis a kerettantervi tudást a magyar diákok nem tudják máshol, más típusú feladatoknál jól kamatoztatni. A másik alapprobléma, hogy a magyar iskolarendszer túl egyenlőtlen és túlságosan szegregált. A

rossz szociális helyzetű családokban a gyerekek nem kapnak elég támogatást és segítséget a szülőktől a tanuláshoz. Ebből olyan hátrányok származnak, amelyeket később már nehéz behozni. A friss PISA adatok szerint a 35 OECD ország közül a családi háttér nálunk határozza meg a legerősebben a tanulói eredményeket. Az otthonról hozott különbségeket az iskolák többsége nem tudja kompenzálni. (Index, 2016)

Természettudományos kerettanterv

A 2016/2017. évi tanévben az új szakképzési intézményi és oktatási rendszer, valamint az Országos Képzési Jegyzék módosítása alapján a közismereti kerettantervek is módosultak. A természettudományos kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 14. számú melléklete tartalmazza, hogy a szakgimnáziumok számára a kötelező komplex természettudomány új tantárgyként került bevezetésre. Az új tantárgy oktatását 2016. szeptember 1-jétől a biológia, fizika, kémia vagy földrajz szakos tanár szakképzettséggel rendelkező pedagógusok végezhetik. A szakgimnáziumokban a tantárgyat a 9. osztályos diákok heti három órában (évi 108 óra) tanulják, majd a második évtől már a szakmához kapcsolódó egy tárgyat tanulják, így a kémiát, fizikát, földrajzot, vagy biológiát. A tantárgy kapcsolatot teremt a tudományos eredmények és a hétköznapi élet között. Ezáltal még a természettudományos tantárgyak tanulása terén már sok kudarcot megélt diákok számára is lehetővé válik, hogy a természettudományos témákkal való foglalkozás örömforrássá váljon. A tantárgy rendszerezi, kiegészíti a tanulók meglévő tudását, és fejleszti a természettudományos gondolkodásukat, képességeiket. Legfontosabb célja a szemléletformálás. Azt mutatja meg, hogyan érdemes tanulni, hogyan lehet továbblépni. Olyan tudást kínál, és olyan képességeket fejleszt, amelyek a mai világban elengedhetetlenek. (OFI, 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról)

A természettudományos kerettanterv a korszerű természettudományos nevelést támogatja. Az iskolák elősegíthetik az ember és környezete közötti kapcsolat megértését és az ennek megfelelő kompetenciák kialakítását. A kerettanterv az integráció jegyében készült. Integrált, komplex jellegével elősegíti az egységes természettudományos tudás kialakulását. Formálja az egységes természettudományos műveltséget, világképet, gondolkodást és szemléletmódot. Célja, hogy a diákok ne az elméleti ismereteken át jussanak el a tudáshoz, hanem a mindennapi életben meg tapasztalható valóságból induljanak ki. A komplex természettudomány tantárgy a természeti folyamatokkal kapcsolatos ismereteket tárgyalja. A tantárgy bevezetése gyakorlatorientált, digitális eszközök használatával is megvalósulhat, ami eltér a megszokott kötött rendszerű iskolai hagyományoktól. Ezzel nagyobb szabadságot teremtve a tanárok számára.

Probléma felvetése

Az új komplex természettudományos tantárggyal a legfőbb probléma, hogy nem áll mögötte megfelelő tanárképzés. Az egyetemen külön képzik a fizika-, kémia-, földrajz- és

biológiatanárokat, így nincs ma olyan pedagógus Magyarországon, akit felkészítettek volna a komplex természettudományos tantárgy tanítására. A szaktanároknak el kell fogadniuk, hogy bármennyire is fontosnak tartanak bizonyos fogalmakat, képleteket, ezek egy ilyen integrált tárgyból hiányozhatnak, mert teljesen más az oktatás célja. A tantárgy elsődleges célja a nagy összefüggések megértése. (abcúg, 2016)

A szakgimnáziumban tanulók a 4 kötelező érettségi tantárgyat (magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika és egy idegen nyelv) gyakorlatilag ugyanolyan óraszámban tanulják, mint a gimnáziumban. A többi közismereti tárgyat (kémia, biológia, fizika, földrajz stb.) kevesebb óraszámban tanulják, mint a korábbi típusú szakközépiskolában, de helyette gyakorlati jellegű tantárgyakat kapnak. Mindenki csak a saját szakmájához kötődő természettudományt tanulja, időközben nem tudja magát meggondolni, hogy másik szakmát válasszon. Ez nagyon megnehezíti a szakgimnáziumi tanulók életét, ha tovább szeretnének tanulni, vagy iskolát, szakmát szeretnének váltani. Az új rendszerben már az általános iskola végén el kell döntenie a gyerekeknek, hogy mivel szeretnének foglalkozni. Az egy évig tartó összevont kötelező komplex természettudományos tantárgy ezen nem sokat segít. Ha a diák fel van mentve matematikából vagy idegen nyelvből, akkor kénytelen egy természettudományos tantárgyat választani érettségire. A legnépszerűbb a földrajz és biológia, de ilyen kevés óraszám mellett ez nehéz feladat. A szakgimnáziumok első évében heti 3 órában tanulják a diákok a komplex természettudományos tantárgyat, integrálva benne a fizikát, kémiát, biológiát és földrajzot. Több országban van hasonló „science” óra, ott azonban erre ráépül a későbbi differenciálás. Ez nálunk hiányzik, mert a magyar szakgimnáziumokban a 10. osztálytól már csak egy, a szakmához leginkább megfelelő természettudományos tantárgyat fogják tanulni a diákok. Ez a továbbtanulási lehetőségeiket nagyban korlátozza. Az új tantárgynak nincsenek előzményei a magyar oktatási rendszerben. A „science” egy ideális világban jó irány lehetne, de nálunk nem sikerült bevezetni, mert hiányoznak az alapjai. Az egyetemeken nincsen science-tanárképzés, így nincsenek tanárok sem, akik tudnák tanítani. Több lett a szakmai, emiatt kevesebb a közismereti tárgyak óraszámja. Ezt a radikális átalakítást iszonyú kapkodással hajtották végre. Se előkészítés, se érdemi szakmai egyeztetések, a munkaanyagok véleményezésére nem hagytak időt, a szakmai követelmények késve jelentek meg, és már szeptember 1-től érvényesek voltak. A tárgy kerettantervét mindössze néhány nappal a tanév kezdete előtt fogadták el, addig csak tervezet formájában létezett. A tantárgyat érdemi támogatás nélkül kezdték tanítani szeptemberében a szakgimnáziumokban, tankönyv és tanmenet nélkül. Így az összevont, új természettudományos tantárgy kidolgozása a szaktanárok feladata maradt.

Fejlesszünk együtt! program

Mivel az új tantárgyhoz nem készült tankönyv, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Nemzetgazdasági Minisztérium támogatásával elindította a Fejlesszünk együtt! programot. Ezt a programtervet támogatja és megvalósulását segíti többek között a Magyar Tudományos Akadémia (MTA), több

felsőoktatási intézmény, szakmai szervezet és a Prezi. A programterv célja egy korszerű, integrált szemléletű természettudományi oktatási gyakorlat támogatása és elterjesztése, amivel felkelthető a diákok érdeklődése a természettudományok iránt, és fejlesztheti a természettudományos gondolkodásukat. (OFI, Fejlesszünk együtt! programterv, 2016)

A Fejlesszünk Együtt program filozófiája, hogy a komplex természettudomány tantárgy tanításának módszertanát, jó gyakorlatait, és a tanítás segédleteit a tantárgyat tanító pedagógusokkal közösen alkossuk meg. A kerettanterv pontosan körülírja, hogy mi tartozik bele a tantárgy követelményeibe, melyet az OFI munkatársai 22 témára bontottak. Ehhez a 22 témához folyamatosan kerülnek fel a Nemzeti Köznevelési Portálra (nkp.hu) eszközcsomagok, ahonnan minden pedagógus el tud indulni a saját tanítási gyakorlatának a kialakításán. Elindult az ofi.hu/fejlesszunk-egyutt oldal, ahol elérhetők a legfrissebb hírek, segédletek, információk. (OFI, 2016)

A komplex természettudományos ismeretek tantárgyhoz készült segédanyag tanári módszereinek további fejlesztésében a tudományos intézmények, szervezetek nyújtanak segítséget. A segédanyag olyan típusú megközelítést ad, amely a mindennap meg tapasztalható valóságból indul ki, és azt magyarázza. A cél, hogy ne az elvont, elméleti ismereteken keresztül jussanak el a diákok a tudáshoz. Tegyük vonzóvá számukra a szakképzést.

Kérdőíves felmérés

A szakgimnáziumok 9. évfolyamán a 2016/2017-es tanévben új tantárgyként vezették be a komplex természettudományt, ami komoly kihívást jelent az iskolák és a pedagógusok számára.

A vizsgálat célja

Megvizsgálom, hogy a szakgimnáziumok és az ott tanító pedagógusok milyen feltételek mentén, hogyan oldják meg az új tantárgy oktatását. Cél: egy átfogó képet kapni a tantárgy jelenlegi helyzetről, és a feltárt tapasztalatokkal elősegíteni a további fejlesztéseket.

Alkalmazott módszertan

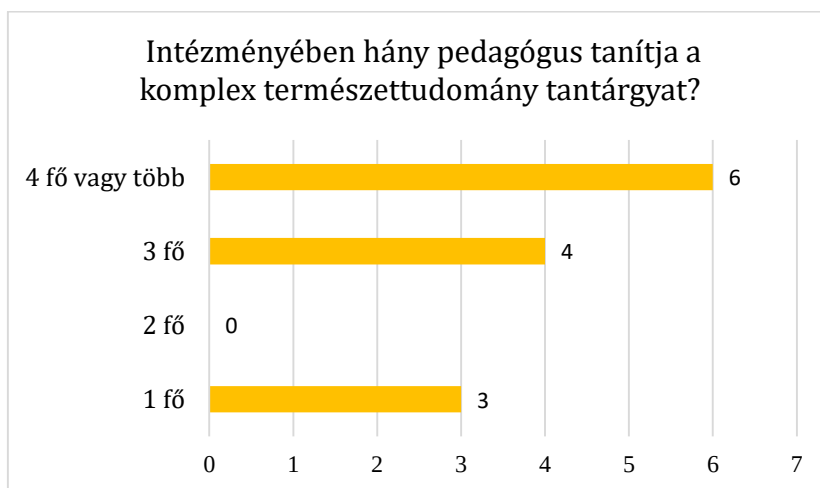
A kérdőíves felmérést alkalmazó módszert választottam eszközül. A kérdőívek összeállítása során ügyeltem rá, hogy a feltett kérdések könnyen érthetők és világosak legyenek. Emellett nagy hangsúlyt fektettem a feldolgozhatósági és értékelhetőségi szempontokra. Minél több releváns információt szerettem volna összegyűjteni, és nem akartam, hogy túl sok időt vegyen igénybe a kérdőív kitöltése. A 12 kérdést tartalmazó kérdőív zárt kérdésekkel mérte fel a szakgimnáziumban tanító pedagógusok óraszervezési megoldásait. A kérdőíveket online kérdőíves módszerrel töltötték ki a tantárgyat tanító pedagógusok. Az adatokat kiértékelését az <http://online-kerdoiv.com/> oldalon beérkezett válaszok, diagramok és az Excel program segítségével dolgoztam fel.

A vizsgálat eredményei

A kérdőívek összesítését Excel programmal és a <http://online-kerdoiv.com/> oldal által felkínált ábrák segítségével végeztem el. A zárt típusú kérdésekre egy választ lehetett megjelölni. Iskolánként általában 1 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A vizsgált minta ennek megfelelően 13 db kérdőív, azaz $N = 13$. A kérdőívre 13 olyan pedagógus válaszolt, aki szakgimnáziumban évi 108 órás (heti 3 órás) komplex természettudomány tantárgyat tanítja. Az iskolák profil szerinti bontásában a pedagógusok 46%-a csak szakgimnáziumi képzést nyújtó intézményben tanítják a tantárgyat, 39%-uk szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzést kínál, 15%-uk gimnáziumi és szakgimnáziumi képzést nyújtó iskola pedagógusai. Szakmai gyakorlatuk hossza alapján a legtöbb (46%) 10 év alatti tanítási idővel rendelkezik, és kisebb mértékben (23%-ban) fordulnak elő a 10–19 évnyi és a 30 feletti szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok. A megkérdezettek közül csupán egy tartozik a középső, 20-30 éves kategóriába. A természettudományi szaktantárgyi képesítések megoszlása a válaszadók körében egyenletes. A kitöltők 35%-a rendelkezik kémia szaktanári végzettséggel, 23%-uknak természetismeret-környezettan tanári végzettsége van, 18%-uknak biológia, földrajz és csupán 6%-uk fizika tanár.

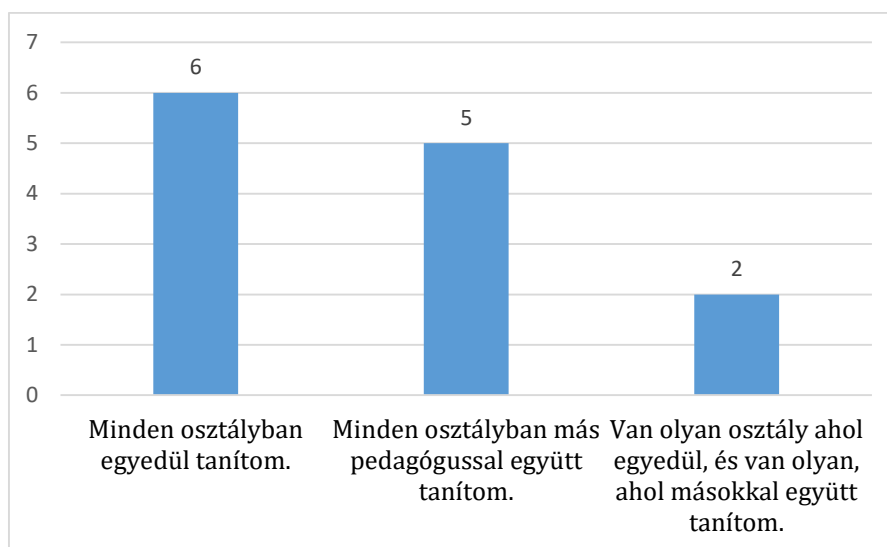
Óraszervezési megoldások

A válaszadók közel fele (46%) számolt be arról, hogy intézményükben 4 vagy több fő tanítja a komplex természettudomány tantárgyat, 31%-uk esetében 3 fő, 23%-uknál pedig egyetlen pedagógus.



2. ábra: A komplex tantárgyat tanító pedagógusok száma (saját készítés)

A válaszolók közel fele (45%) egyetlen osztályban tanítja a komplex természettudomány tantárgyat, 31%-uk kettő, 16%-uk négy, 8%-uk három kilencedikes szakgimnáziumi osztályban. A 3. ábrán látható, hogy a szakgimnáziumokban komplex természettudomány tantárgyat tanító pedagógusok fele egyedül végzi el ezt a feladatot, 39%-uk más pedagógusokkal együtt, 15%-uknál az iskolában van olyan osztály, ahol egyedül tanítja a tárgyat, és van, ahol másokkal közösen.



3. ábra: Egyedül vagy más pedagógusokkal közösen tanítja a tantárgyat?
(saját készítés)

Eredményeim szerint a komplex természettudomány tantárgy bevezetésének első évében a pedagógusok döntően tantárgyi bontásban (néhány óra kémia, néhány óra fizika stb.) kezdték el tanítani a tárgyat: kétharmaduk alapvetően így tanít, további 17% arról számolt be, hogy néha előfordul ez is, és a másik 17%-uk válaszolta azt, hogy soha nem alkalmazza ezt a módszert. A megkérdezettek 42%-ának tanítási szemléletét a tematikus bontás jellemez, tehát egy-egy jelenség értelmezése, magyarázata, megértése különböző szaktudományos szempontok szerint történik. A másik 42%-ánál esetenként előfordul ez a mód is, 16%-uk tanítására viszont ez a szemlélet egyáltalán nem jellemző. A válaszadó pedagógusok közel 80%-a csoportosan tanítja a tantárgyat, de az esetek többségében egy téma vagy tematikus egység közös tervezése elmarad. Az általános szemlélet- és módszerváltáshoz intenzív szakmai továbbképzésekre és hosszabb előkészületekre lenne szükség.

Korábbi tapasztalat

A pedagógusok 42%-ának semmilyen korábbi tapasztalata nem volt a jelenségalapú természettudományos oktatással kapcsolatban. Ugyanakkor a tárgyat tanítók közel fele már korábban is alkalmazta saját szaktárgyában e megközelítést, harmaduk (33%) szakiskolában is tanította, illetve tanítja a természetismeret közismereti tárgyat. A tantárgy tanítását a pedagógusok 13%-a azért vállalta, mert jó feladatnak tartja. Gyakorlata 20%-uknak volt korábbi komplex természettudomány vagy természetismeret tanításában, ugyanakkor a tárgy oktatásába bekapcsolódó pedagógusokat alapvetően az motiválta, hogy megszűntek a tantárgyaik, volt szabad órakeretük, illetve (ezzel nyilván szoros összefüggésben) az intézményvezető kijelölte őket e feladatra.

Tankönyv- és taneszköz-használat

A szakgimnáziumokban komplex természettudomány tárgyat tanító pedagógusok 61%-a számolt be arról, hogy minden olyan teremben, ahol a tantárgyat tanítja, van projektor, közel felénél laptop vagy asztali számítógép, minden tanteremben 85%-ának van

internetkapcsolata, és csak 10%-ának van lehetősége mindenhol tabletet használni. Különösen nagy hiány mutatkozik tabletekből. A tantárgyat tanító pedagógusok csupán bő harmada használ szinte minden tanórán valamilyen digitális segédeszközt, egynegyedük azok több mint felén, harmaduk kevesebb, mint felén, 7%-uk pedig soha. Ugyanakkor a komplex természettudományos oktatás során adataink szerint nincs közvetlen oksági kapcsolat a tantermek digitális felszereltsége és a digitális eszközhasználat között, ez utóbbit az iskola típusa (az iskolai klíma), valamint a pedagógus egyéni jellemzői, beállítódása is jelentős mértékben befolyásolja.

A 4. ábrán látható, hogy a komplex természettudomány tárgy tanítása során a pedagógusok közel 84%-a a korábbi szaktárgyi tankönyvekre épít, 30%-uk a Nemzeti Köznevelési Portál tanári eszközcsomagját is igénybe veszi, és a válaszadók 76%-a az interneten elérhető tananyagot használja. Szakiskolai közismereti természetismeret tankönyveket is igénybe vesz a tárgy oktatásához a tanárok 46%-a – értelemszerűen azok, akik szakiskolában is tanítják a tárgyat. Az általam felsoroltakon kívül „egyéb” lehetőségként egy pedagógus a ppt-eket említette meg.



4. ábra: A felhasznált segédeszköz (saját készítés)

Szakmai segítség

Az új tantárgy tanításához a pedagógusok nagy része az OFI tájékoztatóiból kapott szakmai segítséget (39%), de minden második pedagógus a kollégák segítségére is számíthatott. Két pedagógus említette, hogy az iskolaigazgató segített neki a tantárgy bevezetésekor. Szaktanácsadói támogatásról csak 8%-uk számolt be, 15% pedagógus-továbbképzés és 23% szakmai hálózat (Facebook csoport) segítségével indulhatott neki az új tantárgy tanításának. A megkérdezettek közül senki se látott a tárgyhoz kapcsolódó bemutatóórát, és nem kaptak fenntartói tájékoztatót. A tantárggyal kapcsolatos kezdeti bizonytalanság és a megvalósításban kapott szabadság megélhető egy izgalmas szakmai kihívásként vagy akár egy kudarként. A megkérdezett pedagógusokra mindkettő jellemző. Bár többen voltak azok, akik izgalmas szakmai kihívásként élték meg a feladatot (38%), mint azok, akik átláthatatlan és megoldhatatlan feladatnak (8%). A legtöbben, a

megkérdezettek 54%-a, azt a válaszlehetőséget jelölték meg, hogy a tantárgy tanítása sok erőfeszítést, egyéni felkészülést igényel tőlük. Izgalmasabb kihívásként élik meg a feladatot azok, akik többen tanítanak egy osztályban, míg azok, akik egyedül kénytelenek megbirkózni a feladattal. Az egyedül tanítók nagyobb arányban jelezték az egyéni erőfeszítések szükségességét. Azok a pedagógusok, akik kaptak valamilyen segítséget, felkészítést a tantárgy oktatásához, gyakrabban számoltak be arról, hogy számukra izgalmas szakmai kihívást jelent, mint a felkészítésben nem részesültek.

Következtetések

A komplex természettudomány tantárgyat tanító pedagógusok nagy szükségét érzik egy olyan tankönyvnek (jegyzetnek vagy munkafüzetnek), amit a diákok kezébe tudnak adni és maguk is előszeretettel forgathatják. Nagyon sokan igénylik az internetes segédanyagokat a pedagógusok és a diákok számára is. Kutatásom során az is kiderült, hogy vannak olyan pedagógusok, akik már a korábbi évek tapasztalatai által összegyűjtött saját szakmai anyagaikból dolgoznak, így ők könnyebben tudnak azonosulni az új tantárggyal, és tudják segíteni a többi kollégát, ezzel is támogatják a tantárgy tanítását, fejlődését.

Összegezés

2016. szeptember 1-jétől minden magyar szakgimnáziumban elindult egy olyan, központi jelentőségű tanóra, aminek nincsenek tanárai, nincsen tankönyve, nincsenek ellenőrzött tanári segédanyagai, a pedagógusok nem kaptak hozzá megfelelő szakmai segítséget, felkészítést, és a tantárgy kerettantervét öt nappal a tanév kezdete előtt hozták nyilvánosságra. A gyakorlatban az iskolák két dolgot tehetnek. Vagy megosztják az új, integrált tantárgyat a szaktanárok között: mindenki egymás után letanítja a maga blokkját. Eredményeimből is látszik, hogy a megkérdezett pedagógusok döntően tantárgyi bontásban (néhány óra kémia, néhány óra fizika stb.) kezdték el tanítani a tárgyat. Ebben az esetben az integráció csak névleg létezik, év végén a tantárgyat oktató pedagógusok közösen megegyeznek az osztályzatokban. Vagy egy pedagógus kapja az egész komplex tantárgyat. Ez leginkább a kötelező óraszámoktól függ. Itt a pedagógus a saját képére formálhatja a tanórát. Ez akár egy izgalmas szakmai kihívást is jelenthet a pedagógus számára, de mivel egyedül kell megbirkóznia a feladattal, jóval nagyobb erőfeszítéssel is jár, mint akik csoportosan dolgoznak együtt. A válaszadók intézményeiben közel fele-fele arányban valósult meg mindkét eset. Komplex, integrált képzés azonban egyik esetben sem valósul meg, csak papíron marad. Az egész káosz háttérben az áll, hogy a Nemzetgazdasági Minisztérium elképzelései szerint alakítják át a volt szakközépiskolákat, szakiskolákat. A deklarált cél a munkaerőpiachoz igazítás. Véleményem szerint az iskolarendszerű szakképzésnek nem a munkaerőpiac jelenlegi igényeit kellene kielégítenie, hanem a munkavállalás képességét kellene hosszú távon megalapozni. A szakgimnáziumok új kerettanterve a tanulókat túlzottan orientálja, 14 évesen ráállítják őket egy olyan pályára, amiről aztán nagyon nehéz lesz váltani. A szakgimnáziumokba már idén is kevesebben jelentkeztek, de az átalakítások hatását csak

jövőre érzékelhetjük. Új elnevezéseket kell adni a korábban, még szakközépiskolai rendszerben kezdő osztályoknak, és az új nevekkal a szülőket és pedagógusokat is összezavarjuk. A komplex természettudományos tantárgy jobban fogja szórni a diákok tudását, így tovább nő a szakadék a gimnáziumok és a szakgimnáziumok között. Aki hiányos természettudományos ismeretekkel fejezi be az középiskolát, az nem fog tudni érettségit tenni belőle, így nem nyer felvételt a felsőoktatásba, mert ezeknek a tárgyaknak az ismeretanyaga szorosan összekapcsolódik. A természettudományok összehangolását jó ötletnek tartom, de ehhez elengedhetetlen a tantervek, és egy oktatási segédanyag (tankönyv) kidolgozása, amivel segítjük a pedagógusok és a diákok munkáját.

Irodalom:

- abcúg. (2016). Forrás: [http://abcug.hu/volt-egy-jo-otlete-kormanynak-az-oktatasban-de-azt-elrontjak/\(2017.01.19\)](http://abcug.hu/volt-egy-jo-otlete-kormanynak-az-oktatasban-de-azt-elrontjak/(2017.01.19))
- Index. (2016). Forrás: http://index.hu/tudomany/2016/12/06/pisa_felmeres_eredmenyek/
- NIVE. (2016). Szakképzési kerettantervek (2016. szept. 1-től).
- OECD. (2017). PISA. Forrás: www.oecd.org/pisa
- OFI. (2016). Forrás: ofi.hu/kerettanterv (2017.01.20.)
- OFI. (2016. 08. 18). Fejlesszünk együtt! programterv. Forrás: Sajtóközlemény: <http://ofi.hu/hir/sajtokozlemenye-fejlesszunk-egyutt-programterv>
- OFI. (dátum nélk.). 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról. Forrás: EMMI rendelet: www.kerettanterv.ofi.hu
- http://index.hu/tudomany/2016/05/05/teljesen_lebutitjak_a_realkepzezt_a_szakkozepben_a_munkasnak_nem_kell_mindent_ertenie/ (2017. 01. 20.)
- <http://www.edupress.hu/index.php/kozneveles/699-fejlesszunk-egyutt> (2017. 01. 22.)
- http://eduline.hu/kozoktatas/2016/8/19/Jo_otlete_is_van_az_OFI_nak_az_uj_tanterv_argy_k_7LZOUA (2017. 01. 20.)
- https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=731 (2017. 01. 26.)

***A Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030)
hasznosítása a földrajz felsőoktatásban***

Összefoglalás

A fenntartható fejlődés és a tanárképzés kapcsolatát három részben mutatjuk be. Elsőként röviden ismertetjük a fenntartható fejlődés fogalmát és az e fogalmat 17 célban összefoglaló ENSZ dokumentumot (SDG, 2016-2030). Következő részben a célok egy tartalmi csoportosításának bemutatása nyomán, ami közvetlenül elősegíti a célok memorizálását is, bemutatjuk azt, hogy a 11 tanárképzésben miként juthat szerephez a fenntartható fejlődés. Végül, konkrét példaként a földrajz tanárképzésben mutatjuk be, miként erősítheti egymást a képzés általános célja és a fenntarthatóság megismertetése a jövő tanáraival.

Célok

A fenntartható fejlődés gondolata ugyan a hivatalos környezetpolitika szintjén kevesebb, mint fél évszázada létezik, ám alapeszméje a természeti népek többségénél megtalálható. Ennek oka egyszerű, az adott területen korlátozottan rendelkezésre álló természeti erőforrásokat tudatosan kellett használni ahhoz, hogy az ott élő közösség fennmaradhasson. Ezt, több közhelyszerű mondás, de irodalmi művek is kifejezik, amelyek szerint a javak ésszerű felhasználását a jövő generációk érdekében kell megtennünk (Quinn 1992; Somogyi – Dániel – Rédey 2012; Kiss – Zsíros 2006 stb.).

Bár a fogalomnak többféle értelmezése van, abban a (fentebbi) szerzők többsége egyetért, hogy ez esetben fejlődés alatt minőségi változást és nem mennyiségit kell érteni. Ennek a felfogásnak és a fenntarthatósághoz vezető módszereknek a megtanítása az oktatás feladata. A fogalomrendszer oktatása során azonban túl kell lépni a hagyományos, csak az erőforrásokra vonatkozó értelmezésen.

A Brundtland-jelentés (Brundtland Report 1987), majd ezek alapján az 1992-es Riói Egyezményben megjelenő fenntarthatóság gondolata még elsősorban a természeti erőforrások tudatos használatáról szólt, de a javaslatok megfogalmazásában (Agenda 21. század) már szerepelnek a hozzá kapcsolódó eszközök és oktatási módszerek is.

Voltaképpen erre jött létre az ENSZ Fenntartható Fejlődés Bizottsága 1993-ban, amelynek 2015-ben megfogalmazott, 2016-2030 időszakra értelmezett Fenntartható Fejlődési Céljai (angolul Sustainable Development Goal, a továbbiakban SDG), már jóval túlmutatnak a szűkebb értelmezésen. Tulajdonképpen az emberi társadalom fenntarthatósága jelenik meg a kifejezésben, amelyhez olyan elemek tartoznak, mint a

különböző egyenlőtlenségek mérséklése (anyagi, nemi stb.), a környezet állapotáért – saját cselekedeteink következményeihez mért – felelősség, a különböző szabadságjogok biztosította lehetőségek is (Sen 2003; ENSZ 2014). Ezeket a célokat az ENSZ tagállamoknak a politikáik meghatározása során figyelembe kellene venniük 2016 és 2030 között.

Az SDG javaslatcsomag 17 célt és 169 alcélt tartalmaz. **A célcsoportok az alábbiak:**

1. *„A szegénység valamennyi formájának felszámolása mindenhol.*
2. *Az éhezés megszüntetése, az élelmezés biztonság és a jobb táplálkozás megteremtése, valamint a fenntartható mezőgazdaság támogatása.*
3. *Az egészséges élet és a jólét biztosítása minden generáció valamennyi tagjának.*
4. *Az általánosan elérhető és méltányos, minőségi oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek megteremtése mindenki számára.*
5. *A nemek egyenlőségének megvalósítása, minden nő és lány társadalmi szerepének megerősítése.*
6. *A vízhez, a szanitációhoz történő hozzáférés és fenntartható használat biztosítása mindenki számára.*
7. *Megfizethető, megbízható, fenntartható és modern energiához való hozzáférés biztosítása mindenki számára.*
8. *Tartós, inkluzív és fenntartható gazdasági fejlődés, teljes és hatékony foglalkoztatás és tisztességes munka megteremtése mindenki számára.*
9. *Ellenállóképes infrastruktúra kiépítése, az inkluzív és fenntartható iparosítás támogatása és az innováció ösztönzése.*
10. *Az országok közötti és az országokon belüli egyenlőtlenségek csökkentése.*
11. *A városok és emberi lakóhelyek befogadóvá, biztonságossá, ellenállóvá és fenntarthatóvá tétele.*
12. *Fenntartható fogyasztási és termelési rendszerek kialakítása.*
13. *Sürgős lépések megtétele a klímaváltozás és hatásainak leküzdésére elismerve, hogy a tárgyalásoknak az éghajlatváltozásra adandó globális válaszok tárgyalásainak elsődleges nemzetközi kormányközi fóruma az UNFCCC.*
14. *Az óceánok, tengerek és a tengeri erőforrások megőrzése és fenntartható használata a fenntartható fejlődés érdekében.*
15. *A szárazföldi ökoszisztémák fenntartható használatának védelme, visszaállítása és támogatása, az erdők fenntartható használata, az elsivatagosodás leküzdése, a talajromlás megállítása és a pusztulás visszafordítása, és a biológiai sokféleség további csökkenésének megállítása.*
16. *Békés és befogadó társadalmak megteremtése a fenntartható fejlődés érdekében, az igazságszolgáltatáshoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára és a hatékony, elszámoltatható és mindenki számára nyitott intézményi háttér kiépítése minden szinten.*

17. A végrehajtás eszközeinek megerősítése és a fenntartható fejlődés megteremtéséhez szükséges globális partnerség újjáélesztése” (Magyar fordítás: <http://nefe.kormany.hu/post-2015>).

Fenntartható fejlődés a köz- és felsőoktatásban

Miért fontos mindezek megközelítése az oktatással összefüggésben? A közoktatás elvileg mindenki számára egyenlő mértékben biztosíthatja a hozzáférést ahhoz a tudáshoz, és annak az attitűdnek a kialakításához, amely egy élhetőbb társadalom kialakítását tűzi ki céljául. Kiss Ferenc és Zsíros Anita szerint, ez a tudatosság az értékek kialakításával, az ismeretek, a szakértelem megtanításával, valamint a részvételre nevelés során érhető el, azaz a képességek és ismeretek megszerzése együtt kell, hogy járjon a személyiség fejlődésével. Mindez a természettudományos fejlődés fogalmát (Somogyi – Dániel – Rédey 2012) mind társadalmi, mind gazdasági, mind környezeti értelemben kiterjeszti.

Az oktatásnak része immár az alapelvek felosztása is. A rendszerezés során a 17 cél nagyon esetleges sorrendjét korábban Mika és Farkas (2017) rendszerezte, öt nagy csoportba sorolva a célokat. Megjegyezzük, hogy a 13. cél, a klímaváltozás leküzdése voltaképpen önálló is lehetne, mert ez az egyetlen olyan környezeti probléma, amely nem egy vagy több hatásnál szerepel, mint pl. a környezetszennyezés vagy a biodiverzitás csökkenése, hanem önálló célként.

A közoktatást szabályozó dokumentumok közül a NAT-ban, az Európai Unióval összhangban, megjelenik a természettudományos kulcskompetencia, mint tantárgyaktól független kompetencia és ebben kap helyet a fenntarthatóság, mely szerint az oktatás minden területét át kell hatnia a természettel hosszú távon is összhangban álló társadalmi feltételek ismeretének, és az annak formálásáért viselt egyéni és közösségi felelősség elfogadásának. A NAT fejlesztési céljai között I.1.1. címsor alatt külön említést kap a fenntarthatóság, környezettudatosság, mely szerint: *„A felnövekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában. Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességükre tekintettel használja. Cél, hogy a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók számára. Az intézménynek fel kell készítenie őket a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességek és jogok gyakorlására. Törekedni kell arra, hogy a tanulók megismerjék azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idézhetnek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába.”* (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet)

<i>A célok rendszere</i>	<i>Az SDG céljai</i>
<i>Emberi alapszükségletek</i>	“2. Az éhezés megszüntetése.” “3. Egészség és jóllét.” “6. Tiszta víz és alapvető köztisztaság.” “7. Megfizethető és tiszta energia.”
<i>Egyenlőség, igazságosság</i>	“1. A szegénység felszámolása.” “4. Minőségi oktatás.” “5. Nemek közötti egyenlőség.” “10. Egyenlőtlenségek csökkentése.”
<i>Hatékony, fenntartható gazdaság</i>	“8. Tisztességes munka és gazdasági növekedés.” “9. Ipar, innováció és infrastruktúra.” “12. Felelős fogyasztás és termelés.” “13. Fellépés az éghajlatváltozás ellen.”
<i>A sérülékeny szférák védelme</i>	„11. Fenntartható városok és közösségek.” “14. Óceánok és tengerek védelme.” “15. Szárazföldi ökoszisztémák védelme.”
<i>Együttműködés a közös célokért</i>	“16. Béke, igazság és erős intézmények.” “17. Partnerség a célok eléréséért.”

1. táblázat: Az SDG (2016-2030) Célok rendszerezése

Míg a közoktatásban a tantervi háttér egységes, addig a felsőoktatási szakok követelményrendszere már kevésbé határoz meg egységes elemeket. A tanárképzés általános, és szakonként sajátos Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet) szövegében különböző szakokhoz kapcsolatan az alábbi módon jelennek meg az erre vonatkozó részletek. Az általánosan megfogalmazott célok között csak egy mondatban van erre vonatkozó utalás, miszerint a képzendő tanár „*elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés, valamint a környezettudatosság iránt*” (KKK: 2. melléklet 1.2.3 pont).

A különböző tanárszakok alapozó vagy szakmai törzsanyagában, azok követelményrendszereiben a globális probléma, környezettudat, fenntarthatóság fogalmak az alábbiak kontextusban jelennek meg:

- **Agrármérnök-tanár:** képes fenntartható fejlődés és az élelmiszer-termelés közötti kapcsolat tudatosítására, a környezettudatos szemléletmód megalapozására, a

természettudományos, problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére, a megoldások helyességének igazolására.

- **Biológiatanár:** Képes elősegíteni a biológia tananyag tanításán keresztül a természettudományos diszciplínákon átívelő alapfogalmak (anyag, energia, rendszerek és kölcsönhatások, struktúra és funkció, fenntarthatóság és a környezet védelme, állandóság és változás) megértését, elsajátítását.
- **Erkölcstan- és etikatanár:** A környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség kialakítása.
- **Fizikatanár:** Környezeti fenntarthatóság: környezetvédelem, természetvédelem, környezetgazdálkodás, fenntarthatóság, ökológiai lábnyom.
- **Földrajztanár:** A „fenntartható fejlődés” szükséges eszközrendszere. Elköteleződés a fejlődés fenntartható formái mellett, az életen át tartó tanulás szükségességének felismerése.
- **Kémiantanár:** Esettanulmányok, a kémiai ismeretek kontextus alapú tárgyalása (kémia és társadalom, fenntartható fejlődés, kémia és környezet).
- **Közgazdásztanár:** Az erőforrás-gazdálkodás új irányai. Fenntarthatóság (társadalmi, gazdasági, és ökológiai).
- **Közösségi művelődés tanár:** Fenntarthatóság: forrásteremtés, erőforrás-gazdálkodás, intézmény- és szervezetfejlesztés a lokális társadalomfejlesztési folyamatokban.
- **Technika-, életvitel- és gyakorlattanár:** Környezetkultúra, környezetgazdálkodás, környezettechnika: A környezet fogalmi rendszere. A fenntartható fejlődés értelmezése. Globális környezeti gondolkodás. A környezeti károk kialakulásának társadalmi-gazdasági okai. A műszaki-tudományos fejlődés társadalmi és környezeti vonatkozásai. Életminőség, környezetminőség. Területfejlesztés. Hulladékgazdálkodás. Levegőtisztaság védelem. Vízminőség védelem. Talajvédelmi alapok. Zaj és rezgés. Korszerű környezettechnikai eljárások.
- **Természetismeret-környezettan tanár:** Ismeri és alkalmazza nevelő-oktató munkájában a fenntarthatóságra nevelés pedagógiájának interaktív, képességfejlesztő módszereit.
- **Történelemtanár:** elkötelezettség a fejlődés fenntartható formái mellett.

A fenti, rövid megjegyzések értelmében, mindegyik felsorolt tanárképzésben szerepet kaphat a fenntartható fejlődés. Érdekesnek tekinthető, hogy a Technika-, életvitel és gyakorlattanár képzésében jelennek meg a fenntartható fejlődés és a hozzá kapcsolódó konkrét tevékenységek a legrészletesebben. A fenti lehetőségeket részletesebben a földrajztanár képzésben ismertetjük.

Fenntartható fejlődés a földrajztanár képzésben

A földrajz tartalma és kialakítandó kompetenciái miatt híd szerepet tölt be a természet- és a társadalomtudományok között, ezért alkalmas a fenntartható fejlődés fentebb leírt irányú megtanítására. Alapvető természeti (földtan, meteorológia, felszínalaktan stb.), társadalmi (demográfia, szociológia stb.), gazdasági (közgazdaságtan,

környezetgazdálkodás, gazdasági ágak stb.) alapfogalmakat és mutatókat tanít meg, amelyek értelmezése jelentős mértékben segítheti a fenntarthatósághoz kapcsolódó attitűd ismeretekkel alátámasztott kialakítását.

Bár a fenntarthatóság témaköre csak az alapozó szakasz után jelenik meg, de a földrajztanár-képzésnek ebben a szakaszában tisztázhatjuk a természeti és társadalmi gazdasági folyamatokat, azok mértékét, minőségi és mennyiségi változásait, mutatószámait, hatásukat a környezetre, amelyek megértése szükséges a téma helyes értelmezéséhez. Ezért az alapozó tárgyakat nem soroljuk fel, csak jelezzük, hogy az oktatási módszerek tudatos alkalmazása során a fenntartható fejlődés szemlélete ezekben is megjelenik. A továbbiakban ezek megjelenését az EKE osztatlan földrajztanár képzésére támaszkodva illusztráljuk.

Fontos leszögezni, hogy noha a közoktatásban a biológia mellett a földrajz az a tantárgy, ahol külön témakörként jelenik meg a fenntarthatóság és környezettudat kialakítása (51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet), a földrajz tanári KKK-ban ez nem kap már hangsúlyos szerepet.

A természettudományos alapozó ismeretek között csak a *biológia* tanárszak esetében jelenik meg részletesebb leírás környezettudományi alapismeret címszó alatt: „*Globális környezeti rendszerek. Lokális, regionális, kontinentális és globális szemléletű környezetközpontú gondolkodás. Élő és élettelen környezeti tényezők. A környezeti rendszerek állapota, védelme, a fenntarthatóság, energiahatékonyság, az anyagok újrahasznosítása. A globális éghajlatváltozás és hatása a bioszférára. Környezeti problémák, környezetterhelés, biológiai indikáció* (KKK 2013:165, 174).”

A földrajz tanárképzést szabályozó KKK mindössze egy helyen említi a fenntartható fejlődés kifejezést. Azt sem az általános követelményeknél, hanem egy konkrét tárgy leírásánál:

„*Európa regionális természet- és társadalomföldrajza.*

Európa és nagytájainak természeti képe. A tájfelosztás rendszere, a tájegységek hierarchiájának természeti alapjai. A tájak - földrajzi súlyuknak megfelelő - jellemzése. A védett területek jelentősége, különös tekintettel a nemzeti parkokra és az UNESCO világörökségeire. A valódi „fenntartható fejlődés” szükséges eszközrendszere. Európa jelentősebb tájegységeinek természetföldrajzi jellemzői. A természet- és tájvédelem feladatai, lehetőségei. Az Európában kialakult kiemelkedő jelentőségű kultúrtájak. A világgazdaság általános folyamatainak regionális hatásai. Területi fejlettségi különbségek és azok kialakulásának okai. A globalizáció társadalomra, gazdaságra és környezetre gyakorolt hatásai. (KKK 2013:209).”

Természetesen, – éppen a fenntarthatóság általános jellege miatt – további számos elvárás és kötelező ismeret-elem kapcsolódik a fenntarthatósághoz, ám ezeket maga a dokumentum nem hozza összefüggésbe a fenntartható fejlődéssel.

A következőkben a fenti csoportosításban bemutatjuk, hogy a 17 cél miként tükröződik az egri földrajztanár képzésben. Az egyes célok eredeti megfogalmazásait a dokumentumot kísérő, hivatalos emblémákkal és a bennük szereplő, rövid megfogalmazásokkal helyettesítjük.

Emberi alapszükségletek (4 cél):

Ebbe a célcsoportba (1. ábra) tartozik a Föld élelmezési kérdésének megoldása, helyzetének javítása, valamint a ma egyre hangsúlyosabb élelmiszerbiztonság és a fenntartható mezőgazdaság, melyről Jane Goodall is ír ([Hudson](#) – [Goodall](#) 2015).

Ebben a témakörben az EKE [Földrajz és Környezettudományi Intézet](#)ében több tantárgy is szolgálja az ismeretkörök és tanításuk elsajátítását. Ilyenek a „Környezetminősítés és tájértékelés”, a „Biogeográfia és talajtan”, „A fenntarthatóság”, valamint „A mezőgazdaság és az ipar a globalizáció korában” tárgyak. Ezen tantárgyak tartalmi keretein belül beszélnek a földi élet fenntartását befolyásoló földrajzi adottságok térbeli struktúrájáról, a táji elemek ember és a biodiverzitás fenntartása szempontjából fontos kapcsolatrendszeréről.



1. ábra: Az emberi alapszükségletek csoportjához sorolható SDG (2016-2030) Célok

Az első két tárgy részletesebb szakmai ismereteket taglal. Előbbi különösen fontos a táji kapcsolatrendszerek különböző használati céljaihoz igazított értékeléseinek megismertetésében, gyakorlati feladatainak megoldása segíti a táji adottságokhoz igazodó, optimális területhasználati formák helyes kiválasztását. A „Biogeográfia és talajtan” az élő rendszerekkel közös ismereteket adja át, megértetve az élettelen természeti környezet szerepét az élővilág szempontjából.

Az alapozó tárgyak közül a „Demográfia és települések” tantárgy a témakör alapozása szempontjából fontos ismereteket is tartalmaz. A népesedési folyamatok (születés, halálozás, népességmozgalom) fogalmi rendszerének és összefüggéseinek elsajátítása szükséges a túlnépesedésből, népességfogyásból adódó problémák helyes értelmezéséhez. A globális és országon belüli lokális népesedési, népvándorlási folyamatok hátterének megismerése fontos az éhezés, a jóllét összefüggéseinek helyes értelmezéséhez. A tantárgy ismeretei nemcsak itt, hanem a 2. témakörben „Az éhezés felszámolása”, a 4. csoportban pedig „Fenntartható városok és közösségek” részcélok megvalósulása során is felhasználhatóak.

A tiszta vízhez való hozzájutás már a kezdetektől központi helyet foglal el a célok között. Az édesvízkészletek megcsappanása mindenki számára nyilvánvaló, de itt a Kárpát-medencében még nem érezzük annyira kézzelfoghatóan a mindennapok szintjén ennek tényleges hatását. Ugyanakkor tájanként (pl. Duna-Tisza köze) és gazdasági áganként már láthatóak a vízgazdálkodás gyakorlati problémái. A vízbürokról szóló alapozó tárgyak – „A külső erők földrajza”, „Óceánok földrajza” – tartalmi oldalról segíti a vízkészlet különböző formáival, azok kialakulásával, a víz körforgásával kapcsolatos folyamatok elsajátítását és a mennyiségek helyes ismeretét. „A víz, mint erőforrás és kockázat”, az „Antropogén tájformálás és természeti veszélyek” kurzusok a helyes vízgazdálkodás, a vízszennyezés és a víztestek természetes folyamataiból eredő kockázati tényezők gyökereit hivatottak feltárni, gyakorlati feladatokon keresztül rávilágítva mind az egyén, mind a geográfus munkakörök felelősségére.

Az emberi alapszükségletek ellátása a technológia fejlődésével egyre nagyobb mennyiségű energiát igényel. Ennek biztosításához már középtávon is szükséges a megújuló energiaforrásokhoz való hozzáférés minél szélesebb körű megteremtése. Sajnos az így nyerhető energia megismeréséhez, telepítéséhez hazánkban nem egyértelműen támogatóak a keretfeltételek. Ennek ellenére az EKE Földrajz és Környezettudományi Intézete ebből a szempontból kedvező helyzetben van. A megújuló energiaforrások megismerésére alapozva BSc. specializáció indult el az elmúlt években, ahol földrajz alapszakos hallgatók ezen energiaforrások előnyeit, hátrányait, telepítési lehetőségeit és technológiai alapjait sajátítják el. Terveink szerint a képzést duális rendszerűvé alakítva megújuló energetikai szakembereket képezhetünk. Így a tantárgyi rendszerben legalább 5-6 ilyen tárgyat találunk, mint például a „Megújuló energiaforrások”, „A levegő, mint erőforrás és kockázat”, az „Energia és háztartás”. Ezekben nemcsak az elméleti alapfogalmakat, hanem a felhasználás gyakorlati részleteit, továbbá a bekerülési költségek és a megtakarítás számítását is megtanulják. Ezáltal a tanárszakos hallgatók képesek lesznek nemcsak a megújuló energiák helyes használatára, hanem ezen ismeretek továbbadására is, megértetve a tanulókkal az energiaéhség problémakörét, s az ennek megoldásához szükséges tudatos energiafelhasználás alapjait. Célunk, hogy cégekkel együttműködve lehetőségük legyen működő technológiák megismerésére a valós életben terepi bemutató órákon keresztül.

Egyenlőség, igazságosság (4 cél):

Az 1970-1990-es években megfogalmazott célok között (*Brundtland* jelentés 1987; Agenda 21. 1992) még nem kapott ilyen hangsúlyos szerepet az alábbi célcsoport (2. ábra). Sokáig csak az alapvető szükségletek jelentek meg, és a problémák társadalmi vetülete csak később került előtérbe.

A globalizáció és az információtechnológiai fejlődés hatásainak megítélése sok nehézséget hordoz. Azt azonban elismerhetjük, hogy a földrajzoktatásban oly fontos terek és távolságok valós és szimbolikus összezsugorodásával egyre többen szembesülnek a különböző fokú és minőségű társadalmi egyenlőségekkel, ezért ezek egyre kevesebb

helyen maradhatnak fenn. Társadalmi mozgalmak, országok közötti együttműködések segíthetik e problémakör és a megoldási lehetőségek mind szélesebb körű megismertetését. Éppen a világ kinyílása adja a lehetőséget annak felismerésére, hogy a szegénység felszámolása, a minőségi oktatás megteremtése, a nemek közötti egyenlőség kiterjesztése és bármilyen társadalmi egyenlőtlenség csökkentése nemcsak az elmaradott, hanem a fejlett országokban is problémát jelent. Ez az a csoport ahol a legkevésbé elegendő csupán a tárgyi tudás elsajátítása. Az ide kapcsolódó tantárgyak – „A globális népesedés humánökológiája”, „A globalizáció földrajza”, a „Társadalmi konfliktusok szociográfiája”, az „Etnikai és vallásföldrajz” – oktatása során a hallgatók szemléletének pozitív irányú megváltoztatása szükséges. A lokális problémák „Magyarország társadalomföldrajza”, „Európa társadalomföldrajza” tárgyak keretében is megfogalmazásra kerülnek. A helyes ismeretek elsajátítása az áldozathibáztatás elkerülése szempontjából nélkülözhetetlen, amelyre egy pozitív segítő attitűd kialakítása is szükséges mind a szűkebb társadalmi környezet, mind tágabb térségben kialakult helyzetek kezeléséhez.



2. ábra: Az egyenlőség, igazságosság csoportjához sorolható SDG (2016-2030) Célok

Egy másik vetülete az egyenlőtlenségnek az oktatáshoz való hozzáférés, mely erőteljesen befolyásolja minden egyén sikerességét és életének színvonalát (Ferge 1976; Róbert 2004). Tulajdonképpen e cél teljesítése magában hordozza megoldáshoz való közeledést is, hiszen a minőségi oktatás mind szélesebb körű társadalmi megvalósulása biztosítja az egyenlőtlenségek felszámolásának lehetőségét. Ezt részben a „Politikai- és szociálgeográfia” tárgy keretében is érintik a hallgatók, de elsősorban „A tercier és kvaterner szektor földrajza” című tárgy keretében nyújtunk lehetőséget az oktatási szektor általános működési rendjének és problémáinak megismeréséhez. Magyarországon a nemzetközi tudás és képességvizsgáló mérések (TIMSS, PISA) alkalmával egyértelműen bizonyítást nyert, hogy a szociális háttér sokkal erőteljesebben befolyásolja a diákok teljesítményét, mint az északi vagy nyugat európai államokban (Homoki 2016). A szövegértési problémák nagyban befolyásolják más tárgyban nyújtott teljesítményüket, így célszerű lenne a teljes közoktatási képzés alapos felülvizsgálata a későbbi sikeresség biztosítása végett, mely a kiemelt rész-célok egyike. Éppen ezért a földrajztanár képzésben a szakmódszertani tárgyak is hozzájárulhatnak ezen célok megértéséhez, olyan kompetenciafejlesztő feladatok révén, amelyek a jelzett problémák megoldás orientált tanítási módszereinek elsajátítását segítik.

Ezen célon belül kiemelt szerepet kap az, hogy „2030-ra minden tanuló számára a fenntartható fejlődés előmozdításához szükséges tudás és jártasság megszerzésének

biztosítása, beleértve egyebek között a fenntartható fejlődésre és a fenntartható életmódra nevelést, az emberi jogokat, a nemek közti egyenlőséget, a béke és az erőszakmentesség kultúráját, a globális felelősség szemléletét, a kulturális sokszínűség és a kultúra fenntartható fejlődéshez való hozzájárulását.” Ha ezt a célt, illetve ennek megvalósulását komolyan gondolja a közpolitika, akkor nem lenne szabad folyamatosan csökkenteni a természettudományos tárgyak óraszámait és megengedni, hogy képzetlen tanárok álljanak a katedra mögé.

Az országon belüli egyenlőtlenségek csökkentése, és más társadalmi egyenlőtlenség kezelésére a területfejlesztő geográfusok képzési struktúrája egy lehetséges jó válasz, hiszen képzésüknek, pont a területi egyenlőtlenségeket mérséklő fejlesztés az egyik kiemelt célja, amelynek következtében csökkennek majd az országon belüli társadalmi különbségek, hiszen jól tudjuk, hogy K és Ny között egyre nagyobb a szakadék Magyarországon.

Hatékony, fenntartható gazdaság (4 cél):

A hatékony, fenntartható gazdaság célcsoportjába tartozik a fenntartható gazdaság megteremtése, a fenntartható iparosítás és innováció, valamint az infrastruktúra megteremtése. Ez szorosan összefügg a fenntartható fogyasztás elterjedésével és a klímaváltozás ütemének csökkentését célzó nemzetközi lépések megtételével. A 8. pontban rejlő ellentmondásnak a cikk bevezetőjében jelzett megértetése a tanárszakosok számára nélkülözhetetlen feladat. „A fenntarthatóság” tantárgy lehetőséget teremt arra, hogy a jövő generáció oktatása során a túlfogyasztás generálta mennyiség növekedést tudatosan szembeállítsák a minőségi fejlesztéssel, ami ezért kiemelten oktatási feladatnak tekinthető, révén átvezet a „Felelős fogyasztás és termelés” céljának megvalósításához. Ugyanakkor az előbb említett tárgy mellett „A globális népesedés humánökológiája”, a „Társadalmi konfliktusok szociográfiája” tárgyak oktatása során fel tudjuk hívni a figyelmet a 8. pont másik lényeges elemére a „tisztességes munka” kérdéskörére, amely összefügg a 2. csoportban jelzett egyenlőtlenségek felszámolásával is.



3. ábra: A hatékony, fenntartható gazdaság csoportjához sorolható SDG (2016-2030) Célok

A fenntartható fogyasztás elterjedésében jelentős szerepet játszanak a helyi termelői hálózatok, az alapellátási problémák mérséklését segítő kertkultúra bizonyos fokú újrászervezése. A városokban közösségi kertekként, a kistelepüléseken az egykori „háztáji gazdaságok” mintájára működő kertek elterjedőben vannak Nyugat-Európában, Magyarországon sajnos a városokban még a díszkertek terjedését, a hátrányos térségekben pedig a gazdálkodás visszaszorulását éljük meg ([Hudson](#) – [Goodall](#) 2015). A

helyi hálózatok épülése és fontosságának hangsúlyozása a már fentebb megnevezett tárgyak – kiemelten „A mezőgazdaság és ipar a globalizáció korában” – keretében valósul meg. A földrajztanár-képzésben a táji adottságokhoz igazodó mezőgazdasági módszerek, az őshonos tájfajták megismertetése is szerepet kap. Mindezek a „Társadalomföldrajzi terepgyakorlat” illetve a „Magyarország terepgyakorlat” során a gyakorlatban is bemutatásra kerülnek.

A felelős fogyasztáshoz és termeléshez szorosan kapcsolódik a felelős hulladékgazdálkodás témaköre is, amely leginkább a „Környezeti alapismeretek”, a „Természet- és környezetvédelem”, továbbá „A fenntarthatóság” tárgyakban kap szerepet, de a hulladékok energetikai célú felhasználása a „Megújuló energiaforrások” tantárgyban is érintett.

A sérülékeny szférák védelme (3 cél):

Ez az a csoport, amely fogalomrendszerének és összefüggéseinek elsajátíttatása a földrajztanár-képzés kiemelt feladatai közé tartozik. A földrajz alapfogalmából következően a földi szférák ismereteinek, folyamatainak és társadalmi kapcsolatainak elsődleges oktatója. Az általános iskolai földrajz tantárgyban a regionális földrajzi ismeretekhez tartozóan, a középiskolában pedig önállóan „A globális problémák” fejezetben jelennek meg ezek a célok, ezért a tanárképzés alapozó és szakmai törzsanyagában is előkerülnek ismereteik. Kisebb-nagyobb mértékben majd minden alapozó tárgy érintett az ide tartozó célok megértéséhez szükséges ismeretek továbbadásában.



4. ábra: A sérülékeny szférák védelme csoportjához sorolható SDG (2016-2030) Célok

A tanárképzési szakmai törzsanyagban már a célok speciális háttérismeretei és összefüggései is megjelennek: ilyen pl. a vízi- és szárazföldi élővilág védelme, a sivatagosodás leküzdése, a talajromlás megállítása és a pusztulás visszafordítása, és a biológiai sokféleség további csökkenésének megfékezése, kiemelt szerepet kap az erdővédelem.

Együttműködés a közös célokért (2 cél):

A békés és befogadó társadalmak megteremtése a fenntartható fejlődés érdekében, az igazságszolgáltatáshoz való hozzáférés biztosítása a fenntartható társadalmi fejlődés alapja. Ezek a célok „Az Európai Unió szakpolitikája” a „Magyarország közigazgatása”, a „Társadalmi konfliktusok szociográfiája” tárgy óráin is jelennek meg. A tanárképzés során fontos megértetnünk a hallgatókkal, hogy egy országhatárokon átnyúló közösséghez tartozás magában foglalja azok intézményrendszerének és kompetenciájának

elfogadását, továbbá az önként vállalt szabályok megtartását, mert ez a sikeres fejlődés záloga. A különütasság zsákutcája több tantárgyban is megmutatható, amelyek az emberiség környezet vagy társadalom-átalakító tevékenységeinek negatív hatását mutatják (például: „Antropogén tájformálás és természeti veszélyek”, „A globális népesedés humáökológiája”, „Tér és társadalom kapcsolatelemzése”).



5. ábra: Az együttműködés a közös célokért csoportjához sorolható SDG (2016-2030) Célok

A tanulmányban elsősorban a célokhoz rendelhető tantárgyi tartalmakat mutattuk be, ugyanakkor több helyen jeleztük a szakmódszertani tárgyak fontosságát is. A földrajztudomány szintetizáló jellege, valamint természet és társadalom közötti híd szerepe miatt – megfelelő oktatási módszerekkel – kiemelkedően alkalmas nemcsak az SDG célok alapismereteinek, hanem az ezek megvalósításához szükséges módszereknek és azok alkalmazásához nélkülözhetetlen környezettudatos attitűdnek a kialakításához is. Éppen ezért a földrajztanár-képzés során hangsúlyt helyezünk a projekt jellegű megközelítésre, a gondolkodást segítő képességek kialakítására, a kooperatív munkaformák használatára, az pozitív társadalmi mintákat hordozó nevelési célok (hazaszeretet, erkölcsi, környezettudatos stb. nevelés) megvalósítására. A módszerek gyakorlati használatát, nemcsak a gyakorlótanítások, hanem órai mikrotanítások, viták, projektek és terepgyakorlatok segítségével igyekszünk kialakítani.

Következtetések

Összességében elmondható, hogy minden célcsoport megjelenik az osztatlan földrajztanár képzés során.

A földtudományok egészét képviselő földrajz tantárgynak a környezet megismerésében nélkülözhetetlen szerepe miatt komplex módon tükröződnek a legújabb célok a földrajztanárképzés legfrissebb programjában. Azonban mire a felsőoktatásba érnek a hallgatók, több olyan – a környezeti hozzáállást és az ismeretek körét – negatívan befolyásoló hatással találkoznak (alacsony óraszámok a közoktatásban, nem kellően elhivatott tanárok e témakörök irányába stb.), amely egyre nehezebbé teszi ennek a szemléletnek a mindennapi életbe való beépülését, a tanári attitűdbe való integrálását. Az SDG Célok közötti összefüggések, valamint ezek széles körű természeti, társadalmi alapjai és következményei a földrajzoktatás irányába néhány fontosabb következtetés levonását teszi lehetővé:

- A Célok alapismeretei már korai életszakaszban is megérthetőek. Ezért a tanárképzésben fontos lenne olyan módszerek elsajátítása, amelyek segítik a

témakör korosztályos eltolását 5-6. osztályban, de akár már alsó tagozatban is (ez persze nem elsősorban a földrajztanárok feladata), hiszen a gyerekek szemléletformálása ekkor a legerőteljesebb. Ehhez persze magasabb óraszámokra lenne szükség (amelynek lehetőségét a tantárgycsoportok egyenletesebb óraszám aránya biztosíthatná).

- A NAT-ban megfogalmazott fejlesztési célnak megfelelően a pedagógusképzési KKK-ba önálló elemként is bekerülhetne a fenntarthatóság, mert az attitűdformálás nem múlhat egy alacsony óraszámú tantárgyon, ettől sokkal fontosabb az emberiség szempontjából az alap összefüggések megismerése a média szlogeneken túl.
- „Kevés a holisztikus zöld tudat” nem a természettudományok rovására, hanem e mellé önálló tanárképzési alapozó tárgyként kellene, hogy bekerüljön a témakör, amelyben a földrajztanár-képzésnek kulcsszerepe lehet szintetizáló jellege miatt.
- Helyi tantervekben kötelező elvárásként meg kellene jelenjen általánosan és az iskola sajátosságaihoz igazodva a tantárgyak tartalmában (Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan elv).
- Intézkedések a felsőoktatás arculatában (még mindig nem elég feltűnő a szelektív gyűjtés, az e-kommunikáció papírkiváltó, az energia és víztakarékosság szerepe a felsőoktatási infrastruktúrában stb.).
- Kíváncsú volna, ha a földrajz KKK-k felülvizsgálata során a képzésben részt vevő minden felsőoktatási intézmény közös álláspontot alakítana ki a témakörhöz kapcsolódóan, hasonló tartalommal és tanításmódszertannal megjelenítve.

Irodalom:

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról,
https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf, Utolsó letöltés ideje: 2017. július 15.
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet - a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200051.emmm Utolsó letöltés ideje: 2017. július 15.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm, Utolsó letöltés ideje: 2017. július 15.
- AGENDA 21 (1992): United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>. Utolsó letöltés ideje: 2017. július 15.

- BURLAND JELENTÉS (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>. Utolsó letöltés ideje: 2017. július 15.
- EKE FÖLDRAJZTANÁR KÉPZÉS TANTERVEI. (www.uni-eszterhazy.hu jelenleg – 2017. aug. 1. – tartalmi átdolgozás alatt)
- ENSZ (2014): The road to dignity by 2030: ending poverty, transforming all lives and protecting the planet. United Nations.
- http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/700&Lang=E Utolsó letöltés ideje: 2017. július 15.
- FERGE ZSUZSA (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- [GAIL, HUDSON](#) – [JANE, GOODALL](#) (2015): A remény magvai. Libri Könyvkiadó Kft. Budapest.
- HOMOKI ERIKA (2016): Földrajzi ismeretek és készségek kapcsolata a hétköznapi élettel különböző társadalmi csoportok vizsgálata alapján. Disszertáció /PhD /Debreceni Egyetem Földtudományi Doktori Iskola.
- http://www.unis.unvienna.org/unis/hu/topics/sustainable_development_goals.html
- http://www.unis.unvienna.org/unis/hu/topics/sustainable_development_goals_background.html
- <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- KISS FERENC – ZSIROS ANITA (2006): A környezeti neveléstől a globális nevelésig. Nyíregyháza, Oktatási segédanyag. https://www.nyf.hu/ttik/sites/www.nyf.hu.ttik/files/doc/kornyezeti_neveles.pdf, Utolsó letöltés ideje: 2017. július 15.
- MIKA JÁNOS – FARKAS ANNA (2017): On synergies and conflicts between UN Sustainable Development Goals (2016-2030) and renewable energy sources for education of and by sustainability. Problems of Education in the 21st Century. pp.182-193.
- QUINN, DANIEL (1992): Izmael. Katalizátor Kiadó, Budapest. 2009. ISBN: 9789638778376.
- RÉDEY ÁKOS szerk. (2011): Földünk állapota. Környezetmérnöki Tudástár 8. kötet. Pannon Egyetem – Környezetmérnöki Intézet, Veszprém. ISBN: 978-615-5044-33-5.
- RÓBERT PÉTER (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Társadalmi riport 8 (1). 193-205. p.
- SEN, [AMARTYA](#) (2003): A fejlődés mint szabadság. Európa Könyvkiadó, 2003.
- SOMOGYI VIOLA – DÁNIEL ZOLTÁN ANDRÁS – RÉDEY ÁKOS (2012): Fenntartható gazdaság. Pannon Egyetem. TÁMOP-4.1.2 A könyvek. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0012_fenntarthato_gazdasag/adatok.html, Utolsó letöltés ideje: 2017. július 15.

Zádori Iván

Fenntartható fejlődési célok és az OVHR-modell a felsőoktatásban

Kulcsszavak: fenntarthatóság, fenntartható fejlődési célok, felsőoktatás, OVHR modell

A 20. század második felének egyre fokozottabb intenzitással jelentkező gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásainak hatására számtalan területen és szinten figyelhetők meg különféle válaszreakciók, amelyek az emberi tevékenységek által generált negatív visszacsatolások hatásait próbálják tompítani és/vagy menedzselni. A fenntarthatóság és a fenntartható fejlődési célrendszer az ezredfordulót követő években divatos, elengedhetetlen eleme lesz a különféle stratégiáknak, fejlesztési dokumentumoknak, vezető témája nagy nemzetközi konferenciáknak, vagy éppen a napi politikának. Természetesen a felsőoktatás intézményei, szervezetei esetében is érzékelhetők ezek a kihívások és optimális esetben válaszok, amelyek a fenntartható közszolgálati OVHR-modell alapján hozzájárul(hat)nak a felsőoktatási intézmények szerepének, céljainak az egyre fokozottabban jelentkező kihívások és a fenntartható fejlődési célok alapján történő újragondolásához.

Sustainable Development Goals and OVHR-model in Higher Education

From the second half of the 20th century humankind has had to face serious sustainability challenges: the negative effects of the intensive economic, social and environmental processes all over the world have resulted in a slow revaluation of the role and impact of human activities in many fields and generated the idea of sustainability and sustainable development. Universities, like other institutions, market actors, governmental and non-governmental organizations all around the world – also should cope with the present global, regional and local challenges of sustainability. These economic, social and environmental issues and the potential answers for these challenges should be an integral part of the new sustainable management approach in higher education. This paper, on the basis of the OVHR-model, presents the sustainability challenges, potencial answers and possible contributions of higher education towards the implementation of UN SDGs.

Bevezetés

A fenntartható fejlődés alapvető kérdései eltérő mértékben és intenzitással, a múlt század hatvanas éveitől kezdődően foglalkoztatják a tudósokat, kutatókat, gazdasági szakembereket és a közvéleményt egyaránt: a növekvő környezeti ártalmak és a természeti források várható kimerülése, valamint a fokozódó intenzitással globálisan is jelentkező problémák miatt egyre sürgetőbben vetődött fel a gazdasági, társadalmi és környezeti egyensúly megszilárdításának igénye. E fenntartható gazdasági, ökológiai és társadalmi kihívások nem tekinthetők „modern” jelenségnek, lényeges kérdései korábbi

történeti korokban is megfigyelhetők, tulajdonképpen fenntartható illetve kevésbé fenntartható módon élő közösségek, népek, társadalmak váltogatják egymást a történelem folyamán. A korábban elszigetelten, lokálisan jelentkező kritikus pontok globális problémává való válása a XX. század második felétől jelentkezik. Sokan cáfolják, hogy a fenntartható fejlődés megvalósítható, ugyanakkor több történeti példa és napjainkban megfigyelhető gyakorlat mutat abba az irányba, hogy megszervezhető olyan erőforrás-használat, amely hosszú, illetve hosszabb távon működőképes lehet az egyes közösségek, adott esetben az emberiség számára. Ehhez azonban jelenlegi gazdasági, társadalmi és ökológiai szituációinkban rendszergondolkodás szükséges és óriási önmérsékletet követelne meg az egyébként a fogyasztás növekedésére szocializált társadalmaktól (Zádori I. 2011).

Annak ellenére, hogy az elmúlt évtizedekben az egyre intenzívebben fokozódó gazdasági, társadalmi és ökológiai kihívások ellenére sem következett be igazi, komoly „áttörés” a fenntarthatósággal kapcsolatban, nemzetközi és kormányzati szervezetek, állami és önkormányzati szereplők, gazdasági szereplők, nem kormányzati szervezetek és helyi közösségek sora próbál szerte a világon az egyre kritikusabb területeken eredményeket elérni, bizonyos esetekben sikerrel, más szituációkban teljesen sikertelenül.

Természetesen az állami, önkormányzati szektor intézményei, szervezetei esetében is érzékelhetők ezek a kihívások és optimális esetben válaszok, amelyek hozzájárul(hat)nak a szektorhoz kötődő szervezetek szerepének, céljainak az egyre fokozottabban jelentkező fenntarthatósági kihívások alapján történő újragondolásához. E folyamatban lényeges szerep jut a (felső) oktatásnak: az oktatás-nevelés feladata, hogy a tanulási folyamatban résztvevők olyan tudáselemekre tehetnek szert, amelyek segítségével aktív állampolgárként képesek kreatív válaszokat adni a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokra, és - megértve a gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatok működési folyamatait és az egyes alrendszerek összefüggéseit – képesek legyenek felelős döntéseket hozni egyéni és közösségi szinten egyaránt.

A felsőoktatási intézmények esetében a fenntarthatóság két dimenzióban értelmezhető: egyrészt, hogyan tud fenntartható módon működni az intézmény, lehetőség szerint csökkentve a szervezet ökológiai lábnyomát, másrészt arról, hogy milyen oktatási tartalmak jelennek meg az adott intézményben, hiszen minden bizonnyal az oktatási folyamatokban jelenleg résztvevők lesznek azok a generációk, akik az egyre fokozódó kihívásokkal intenzívebben fognak szembesülni későbbi életük folyamán.

A jelen tanulmány az állami, önkormányzati szektor intézményi fenntarthatóságához kapcsolódó OVHR modell felvázolására vállalkozik, amely a felsőoktatási intézmények, mint költségvetési szférához tartozó állami intézmények esetében is értelmezhető, kiemelve továbbá a modell igazolásához kapcsolódó 2017 tavaszán készült kutatás fenntartható fejlődési célokkal kapcsolatos eredményeit, végül az intézményi fenntarthatóság dimenzióinak bemutatása mellett a Pécsi Tudományegyetem

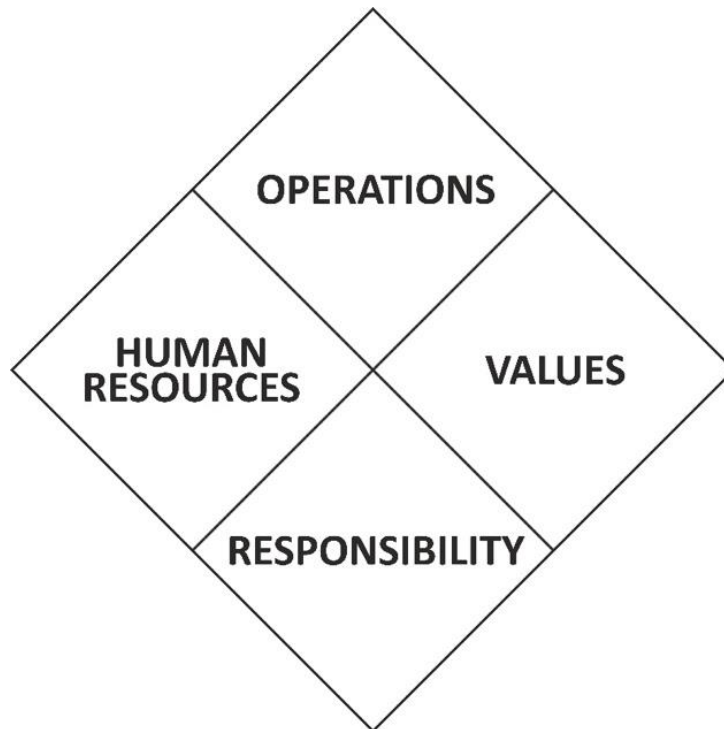
Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán működő, fenntarthatósággal kapcsolatos jó gyakorlat ismertetésére kerül sor.

Fenntartható közszolgálati modell

A fenntarthatóság kihívásai a kormányzati szektora és intézményeire is egyre inkább hatást gyakorolnak világszerte. Ha a fenntarthatóság valóban értéket és új, követendő mintákat jelent a kormányzati szektor számára az egyes országokban, akkor a helyi közszolgálati szereplők aktív szerepet játszhatnak ezen értékek közvetítésében és jó gyakorlatok alkalmazásában. El kell azonban különítenünk azokat a lépéseket, amelyek sajátos, önként vállalt prioritásként tekintenek a fenntarthatóságra, azoktól a szituációktól, amikor az egyes szereplők rá vannak kényszerítve arra, hogy intenzívebben foglalkozzanak egy-egy kérdéssel. A gyakorlati példák a legtöbb esetben azt mutatják, hogy a közszféra lehetséges szerepe, tevékenységi köre nagymértékben függ azoktól a negatív visszacsatolásoktól, amelyek az adott intézményekre, intézményrendszerre közvetlenül is hatást gyakorolnak. Természetesen a negatív visszacsatolások esetén a kormányzati szektor hozzáállása nagyon gyorsan változhat, ha a helyi önkormányzati szereplők kénytelenek, tehát rá vannak kényszerítve arra, hogy a negatív visszacsatolásokat kezeljék, hatásaikat tompítsák.¹ A közszféra, bár a piaci koordináció keretei között működik, alapvetően nem, vagy csak részben bír piacorientált szemlélettel, ráadásul az állami finanszírozású szervezetek megfelelő pénzügyi és emberi erőforrások hiányában nem feltétlenül képesek olyan fenntarthatósági mintákat kialakítani és a gyakorlatban is alkalmazni, és hosszabb távon figyelmet szentelni a működésükkel, tevékenységükkel kapcsolatos fenntarthatósági kihívásoknak.

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Munkatudományi Kutatócsoportja és a Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrás Fejlesztés, Szervezetfejlesztés és Kultúra Kutatóközpontja által kidolgozott fenntartható közszolgálati modell, az ún. OVHR-Modell (Zádori I. – Nemeskéri Zs. – Sebők M. 2016) az állami, önkormányzati szektor intézményei, szervezetei esetében foglalja rendszerbe azt a négy kulcsterületet (működés, értékek, emberi erőforrások, felelősség), amelyek megfelelő formában történő kezelése, menedzselése elengedhetetlen az adott szervezetek fenntartható(bb) működéséhez. E kulcsterületek olyan alapnak tekinthetők, amelyek megvalósítása esetén van reális lehetőség a továbblépésre, az adott szervezet működésének fenntarthatóbb irányba történő elmozdítására, illetve más, bővebb modellek megvalósítására (SERVICE csillag-modell =The seven-pointed 'SERVICE' star of a sustainable business model for public service organizations (source: Osborne, Radnor, Vidal & Kinder, 2014b)). Az OVHR-modell elemei a következők:

¹ Erre jó példa a kaliforniai szárazság kormányzati kommunikációja, ahol az érintett kormányzati intézmények a valóban súlyos vízhiány miatt új, a korábbinál lényegesen takarékosabb vízfelhasználásra próbálják rábírní a fogyasztókat, új fogyasztói magatartásmintákat kialakítva. Részletesen: Nemeskéri Zs.- Zádori I. (2015)



1. ábra: OVHR-Modell

Működés (Operations): *közzszolgálati intézményeknek fenntartható elvek alapján kell pénzügyi és humán erőforrásaikat menedzselni, olyan működést kialakítva, amely a fenntarthatóbb tevékenységek mellett alkalmas a közzszolgáltatások megfelelő színvonalú biztosítására.*

Értékek (Values): *a közzszolgáltatások megfelelő színvonalú biztosítása mellett a közzszolgálati intézmények mindennapi, fenntartható működésükön keresztül olyan értékeket közvetíthetnek a fogyasztók felé, amelyek hozzájárulhatnak a fogyasztók fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek alakításához és a jó gyakorlatok, a fenntartható erőforráshasználat és egyéni felelős döntések kialakításához, és szélesebb körben történő elterjesztéséhez.*

Emberi erőforrások (Human Resources): *A közzszolgálati intézményeknek megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkatársakkal kell dolgozniuk, olyan munkavállalókkal, akik speciális tudáselemekkel, nagyfokú rugalmassággal és jó adaptációs képességekkel rendelkeznek, akik képesek magas színvonalú szolgáltatások biztosítására, és akik segítségével hosszabb távon is megvalósíthatók a szervezeti és egyéni célok.*

Felelősség (Responsibility): *a közzszolgálati szektor által nyújtott szolgáltatások mellett komoly jelentősége van az egyes szervezetek társadalmi felelősségvállalásának és az olyan tevékenységeknek, amelyek a társadalmi kihívások iránti érzékenység és segítségnyújtás mellett hozzájárulhatnak a munkavállalók fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek alakításához.*

A modell természetesen a klasszikus közszolgáltatások mellett alkalmas arra is, hogy az állami-önkormányzati szektor más szervezetei, költségvetési intézmények, így a felsőoktatási intézmények számára is kijelölje azokat a kulcsterületeket, amelyek fenntarthatóbb tevékenységeket eredményezhetnek hosszabb távon. A korábbiak alapján kézenfekvő lehet az alapmodell későbbi kibővítése a felsőoktatási intézmények sajátosságait figyelembe véve azzal, hogy az egyetemek esetében különös hangsúlyt kap az is, hogy a fenntarthatóság milyen mértékben jelenik meg a képzési programok szintjén. Az OVHR-alapmodell elemeit tekintve az alábbi megfontolások tekinthetők lényegesnek a felsőoktatási intézmények esetében:

Működés (Operations)

A felsőoktatási intézmények rendelkezésére álló pénzügyi és humán erőforrások megfelelő formában történő menedzselése jelentős kihívás e szervezetek számára. A finanszírozás forrása az állam, amely az egyes közfeladatok ellátásához forrásokat rendel. E források mértéke azonban nem statikus, a változó prioritások, állami/politikai preferenciák megváltozása, az ellátandó feladatok köre, az állami szerepvállalás mértéke sok esetben folyamatos adaptációs kényszert, kiszámíthatatlanságot, bizonytalanságot eredményezhet, veszélyeztetve a felvállalt alapszolgáltatások megfelelő színvonalon történő megvalósítását. A hazai felsőoktatás esetében a forráskivonás mellett egyfajta elvárás a saját bevételek folyamatos növelése, ellensúlyozva az állami támogatás visszaszorulását, illetve hiányát. Érdeemes azonban megjegyezni, hogy ezen intézmények dolgozói nem feltétlenül rendelkeznek olyan kompetenciákkal, képességekkel és készségekkel, amelyek a forrásszerzést folyamatosan biztosítják, valamint így az alapfeladatok ellátása is veszélybe kerülhet, mivel a munkatársak munkaidejük egy részében nem az alapfeladatok ellátásával foglalkoznak. A rendelkezésre álló, sok esetben pusztán az alapszolgáltatások bizonyos szintű biztosításához elegendő erőforrásokkal történő gazdálkodás esetében a kényszer hatására is kialakulhatnak olyan, nap mint nap használt gyakorlatok, amelyek fenntarthatóbb működést és erőforráshasználatot eredményezhetnek. Természetesen olyan esetekben is sor kerülhet a fenntartható(bb) működés és megfelelő erőforráshasználat kialakítására, ahol a működéshez szükséges források teljeskörűen rendelkezésre állnak.

A rendelkezésre álló pénzügyi és humán erőforrásokon kívül a fenntartható működés másik lényeges területe a működéshez szükséges eszközökkel, anyagokkal/alapanyagokkal/a működéshez szükséges tárgyakkal, közüzemi szolgáltatásokkal, energiaforrásokkal (víz/gáz/elektromos áram) és keletkező hulladékokkal történő megfelelő gazdálkodás. Ez természetesen abban az esetben valósulhat meg ténylegesen is, ha a menedzsment lényeges prioritásként kezeli ezt a területet és a munkatársak is partnerek a fenntartható(bb) erőforrás-használat kialakításában és folyamatos működtetésében. Annak ellenére, hogy a felsőoktatási intézmények zavartalan működéséhez különféle elemek szükségesek, a leggyakrabban megjelenő fenntartható működést elősegítő folyamatok a következők:

- energiatakarékosági programok kialakítása;
- megújuló energiahasználat;
- fenntartható, szelektív hulladékgazdálkodás;
- fenntartható fejlődéshez kapcsolódó stratégiák kialakítása, stratégiai tervezés;
- önellátó intézmények kialakítása;
- az adott intézmény környezetre gyakorolt hatásának minimalizálása.

Természetesen a közszolgálati intézmények, az állami, önkormányzati szektor szervezetei esetében a fenti folyamatok megvalósítását a nem megfelelő infrastrukturális adottságok jelentős mértékben korlátozzák. Régi, 20. századi, vagy még korábbi épületállomány esetében, elavult közművek mellett például meglehetősen nehézkes energiatakarékosági programok indítása. Az infrastrukturális feltételek kialakítását az intézmények alapvetően külső erőforrásokból (állami támogatások, pályázatok segítségével) tudják megvalósítani, és nem saját bevételekből, így a fenntarthatósággal kapcsolatos állami preferenciák egyrészt jelentős mértékben meghatározzák, hogy melyek azok az intézmények, ahol ilyen típusú fejlesztések megvalósulhatnak, másrészt – ilyen típusú központi prioritások hiányában – lényegében nem történnek komoly elmozdulások a fenntartható működési folyamatok és gyakorlatok kialakítására, megvalósítására.

Értékek (Values)

A közszolgáltatások megfelelő színvonalú biztosítása mellett a közszolgálati intézmények mindennapi, fenntartható működésükön keresztül olyan értékeket közvetíthetnek a fogyasztók felé, amelyek hozzájárulhatnak a fogyasztók fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek alakításához és a jó gyakorlatok, a fenntartható erőforráshasználat és egyéni felelős döntések kialakításához, és szélesebb körben történő elterjesztéséhez. Ez az egyetemekre is igaz: ennek megvalósításához új szervezeti kultúrára van szükség és olyan vezetésre, amely a szolgáltatások megfelelő színvonalú biztosítása mellett felvállalja, hogy ezeket az értékeket részben a szervezeten belül, részben pedig a fogyasztók irányába közvetíti. A fenntarthatóság új értékrendszerének kialakítása lehet önkéntes vállalat, de előfordulhatnak olyan kritikus helyzetek is, ahol a negatív visszacsatolások eredményeképpen következik be a szemléletváltás. Természetesen azt is végig kell gondolni, hogy egy adott szervezet esetében milyen, valóban hiteles értékeket kell hangsúlyosan megjeleníteni, és ezeket az értékeket milyen formában lehet kommunikálni a fogyasztók, illetve a munkavállalók számára.

Emberi erőforrások (Human Resources)

A klasszikus közszolgálati intézményekhez hasonlóan a felsőoktatási intézményeknek is megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkatársakkal kell dolgozniuk, olyan munkavállalókkal, akik speciális tudáselemekkel, rugalmassággal és jó adaptációs képességekkel rendelkeznek, akik képesek magas színvonalú szolgáltatások

biztosítására, és akik segítségével hosszabb távon is megvalósíthatók a szervezeti és egyéni célok (Ásványi Zs.-Nemeskéri Zs. 2010). Ehhez természetesen a HR területekkel is foglalkozni kell, mint:

- megfelelő munkavállalót a megfelelő pozícióba, hosszabb távú foglalkoztatásra való törekvés;
- munkavállalók egészségének megőrzése és biztonsága;
- folyamatos befektetés az emberi erőforrások fejlesztésébe, képzés, átképzés, karrierutak kidolgozása;
- munka-család egyensúly megteremtése, megfelelő életszínvonal biztosítása;
- idősebb munkavállalók megfelelő kezelése;
- fenntarthatóság értékeinek közvetítése a munkavállalók és a helyi közösségek számára;
- új, fenntarthatósági elveket is tartalmazó szervezeti kultúra kialakítása.

Hasonlóan más erőforráshoz, adott esetben a humán erőforrás is meglehetősen „ritkává” válhat: ilyen szituációkban fokozottabban jelentkezhet az emberi erőforrással megfelelő módon történő gazdálkodás igénye.

Felelősség (Responsibility)

A CSR, mint kifejezés az 1960-as években tűnik fel először, melynek elsődleges üzenete, hogy az üzleti szervezeteknek a profit mellett társadalmi és környezeti problémákkal is kell foglalkozniuk. A klasszikus közgazdasági megközelítésben piaci folyamatok hosszabb távon csak azokat a piaci mozgásfolyamatokat tartják fenn, amelyek a társadalom szempontjából hasznosak, hiszen egyébként nem lennének fogyasztók, akik nélkül nem lenne a rendszer működtethető. Az 1980-as évektől egyre inkább nyomonkövethető az a szemléletváltás, amely az üzleti szereplők (valamilyen szintű) felelősségét is elfogadja a társadalmi, környezeti kérdésekkel kapcsolatban, különösen olyan esetekben, amikor teljesen nyilvánvaló az, hogy az adott cég által végzett piaci, termelési tevékenység komoly hatást gyakorol a társadalomra és a környezetre. A CSR alapvető dimenziói Steiner és Steiner alapján (Steiner, G. A. – Steiner, J. F. (2011): Business, Government and Society. A Managerial Perspective, Text and Cases. 13th Edition, McGraw-Hill, New York) a következők:

Piaci folyamatokkal kapcsolatos tevékenységek (market actions): a piac logikájának megfelelően, az új kihívásokat, a piaci szereplők közötti versenyt és a fennálló jogi kereteket figyelembe véve, az üzleti szereplők munkahelyeket teremtenek, adót fizetnek, és folyamatosan olyan termékeket hoznak létre, amelyek a társadalmi szempontból hasznosak.

Előírások betartásával kapcsolatos tevékenységek (mandated actions): a második pillér olyan nemzetközi, hazai, iparági szerződések, határértékek, előírások betartását jelenti, amely alapvetően a kormányzati szektor, vagy bizonyos esetekben az adott iparág által generáltak. Napjainkban egyre inkább növekszik az ilyen típusú tevékenységek aránya

az egyes piaci szereplőknél, akik bizonyos piacokon vagy rá vannak kényszerítve a különféle szabályok figyelembevételére, vagy önként vállalják a „játékszabályok” betartását, hosszabb távú versenyképességük megőrzése érdekében.

Önkéntes tevékenységek (voluntary actions): *a harmadik pillér egyrészt jelenti az előző két pont önkéntes formában történő „túlvállalását” („legal plus”), etikai, szociális megfontolásból, vagy éppen hosszabb távú piaci várakozások és jövőbeli versenyképességi tényezők miatt. Másrészt magába foglalja azon jótékonyági és adományozási tevékenységeket is, amelyek nem feltétlenül kapcsolódnak az adott üzleti szereplők piaci aktivitásához, de valamilyen oknál fogva ezt az érintettek fontosnak tartják (társadalmi elfogadottság növelése, személyes preferenciák, stb.).*

A fent vázlatosan bemutatott felelősségvállalás annak ellenére, hogy elsődlegesen a piaci szektor szereplőire koncentrál, természetesen az állami/önkormányzati szereplők, költségvetési intézmények és egyetemek esetében is értelmezhető, a hagyományos akadémiai szerepek mellett felvállalva az ún. harmadik missziót, legyen szó egy adott térség gazdasági felzárkóztatásához történő hozzájárulásról, a szakemberszükséglet biztosításáról, a fiatalok helyben tartásáról, vagy éppen az idősebb generációk, hátrányosabb helyzetű társadalmi csoportok számára nyújtott képzési programokról.

Fenntartható fejlődési célok és az OVHR-modell?

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Munkatudományi Kutatócsoportja és a Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrás Fejlesztés, Szervezetfejlesztés és Kultúra Kutatóközpontja által kidolgozott OVHR-modellhez kapcsolódó kutatás két kérdése is foglalkozott az ENSZ fenntartható fejlődési céljaival. Az ENSZ 193 tagállama 2015. szeptember 25-én a 2030-ig tartó időszakra 17 fenntartható fejlesztési célt fogadott el. A 2017. február 15 és március 20. között lefolytatott online kérdőíves kutatás egyik kérdése arra vonatkozott, hogy a 17 cél alapján meghatározott globális kihívások és kritikus területek milyen mértékben tekinthetők kihívásnak ma Magyarországon, másrészt a 17 fenntartható fejlesztési cél kezelésének, megvalósulásának elősegítése milyen mértékben tekinthető az állami, önkormányzati szektor alapfeladatának?

Az önkormányzati és felsőoktatási intézmények munkavállalói (300 fő) körében lefolytatott pilot-kutatás eredményei jól mutatják, hogy annak ellenére, hogy a fenntarthatósági célok valóban olyan célok az emberiség számára, amelyeket mindenképpen érdemes az elkövetkező években komolyan venni, meglehetősen általános irányoknak tekinthetők, amelyeket fontos lehet abból a szempontból is végiggondolni, hogy az egyes területeken, szektorokban tevékenykedők mennyire tartják az egyes területeket prioritásnak és mit tudnak adott esetben tenni annak érdekében, hogy tényleges elmozdulások következzenek be a jövőben.

Az adott célok hazai relevanciája és a közszeaktor szerepe az eredmények alapján nem minden esetben esik egybe. 7 cél esetében (1., 2., 4., 6., 11., 16., 17. célok) gondolják úgy a válaszadók, hogy az állami, önkormányzati szeaktorak és intézményeinek jelentős szerepe van e célok magvalósítása érdekében, három cél (1., 4., 11.) pedig Magyarország esetében is releváns és a közszeaktor is fontos szerepet játszhat a megvalósításban. A válaszadók értékelése természetesen azt is megmutatja, hogy a fenntartható fejlődési célok, bár globálisan nyilván komoly jelentőséggel bírnak, de egy-egy ország, régió esetében nem feltétlenül tekinthetők fontos prioritásnak, és bizonyos mértékben az adott társadalom értékítéletét, értékrendszerét is mutatják az adott céllal kapcsolatban, így például a válaszadók különösebb jelentőséget nem tulajdonítanak az éhezéssel, vízellátással, a klímaváltozással, a tengerekkel és a szárazföldi ökoszisztémákkal kapcsolatos céloknak, viszont az intézmények szerepe ezekben az esetekben két céltól eltekintve magasabb értékeléssel bír. Felsőoktatási szempontból viszont fontos eredménynek tekinthető, hogy a 4. cél mindkét kérdés esetében magas értékelést kapott. A kutatás fenntartható fejlődési célokkal kapcsolatos eredményeit az alábbi táblázat tartalmazza:

Fenntartható fejlődési célok	Az adott cél relevanciája Magyarország esetében	Közszeaktor szerepe az adott cél elérésében
1. A szegénység valamennyi formájának felszámolása mindenhol	magas	magas
2. Az éhezés megszüntetése, az élelmezés biztonság és a jobb táplálkozás megteremtése, valamint a fenntartható mezőgazdaság támogatása	alacsony	magas
3. Az egészséges élet és a jólét biztosítása minden generáció valamennyi tagjának	közepes	közepes
4. Az általánosan elérhető és méltányos, minőségi oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek megteremtése mindenki számára	magas	magas
5. A nemek egyenlőségének megvalósítása, minden nő és lány társadalmi szerepének megerősítése	közepes	közepes
6. A vízhez történő hozzáférés és fenntartható használat biztosítása mindenki számára	alacsony	magas
7. Megfizethető, megbízható, fenntartható és modern energiához való hozzáférés biztosítása mindenki számára	közepes	közepes
8. Tartós, inkluzív és fenntartható gazdasági fejlődés, teljes és hatékony foglalkoztatás és	magas	közepes

tisztességes munka megteremtése mindenki számára		
9. Ellenállóképes infrastruktúra kiépítése, az inkluzív és fenntartható iparosítás támogatása és az innováció ösztönzése	közepes	közepes
10. Az országok közötti és az országokon belüli egyenlőtlenségek csökkentése	magas	közepes
11. A városok és emberi lakóhelyek befogadóvá, biztonságossá, ellenállóvá és fenntarthatóvá tétele	magas	magas
12. Fenntartható fogyasztási és termelési rendszerek kialakítása	közepes	közepes
13. Sürgős lépések megtétele a klímaváltozás és hatásainak leküzdésére elismerve, hogy a tárgyalásoknak az éghajlatváltozásra adandó globális válaszok tárgyalásainak elsődleges nemzetközi kormányközi fóruma az UNFCC.	alacsony	alacsony
14. Az óceánok, tengerek és a tengeri erőforrások megőrzése és fenntartható használata a fenntartható fejlődés érdekében	alacsony	alacsony
15. A szárazföldi ökoszisztémák fenntartható használatának védelme, visszaállítása és támogatása, az erdők fenntartható használata, az elsivatagosodás leküzdése, a talajromlás megállítása és a pusztulás visszafordítása, és a biológiai sokféleség további csökkenésének megállítása	alacsony	közepes
16. Békés és befogadó társadalmak megteremtése a fenntartható fejlődés érdekében, az igazságszolgáltatáshoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára és a hatékony, elszámoltatható és mindenki számára nyitott intézményi háttér kiépítése minden szinten	közepes	magas
17. A végrehajtás eszközeinek megerősítése és a fenntartható fejlődés megteremtéséhez szükséges globális partnerség újjáélesztése	közepes	magas

Összegzésképpen elmondható tehát, hogy a felsőoktatás esetében az OVHR modellben megjelenő elemek fokozottabb figyelembevételre és a korábbiaknál lényegesebb prioritásként történő kezelése eredményezhet fenntarthatóbb tevékenységeket, adott esetben figyelembe véve a fenntarthatósági célrendszert is, amennyiben az adott intézmények részéről komoly szándék fogalmazódik meg annak érdekében, hogy a maguk módján és lehetőségeikhez mérten hozzájáruljanak e célok teljesüléséhez. A felsőoktatás másik lényeges feladata pedig olyan képzési programok kialakítása, amelyek az adott

tudományterületek esetében valóban alkalmasak lehetnek arra, hogy felkészítsék a hallgatókat arra, hogy – alapesetben – legalább ismerjék szakterületük és a fenntarthatóság összefüggésrendszerét. A magyar felsőoktatásban az ilyen típusú képzések, illetve kezdeményezések nem túl intenzíven jelennek meg: elég, ha arra gondolunk, hogy a felvi.hu felületén a hazai képzésekre keresve egy szakirányú továbbképzésen kívül 2017-ben nincs olyan alap és mesterszakos oktatási program, ahol a képzés elnevezésében szerepelne a fenntarthatóság. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy nincsenek olyan képzések, ahol a képzés tartalmában sem jelenne meg a téma (pl. természetismeret-környezettan tanár, természetvédelmi mérnök, stb.) és más kevésbé kapcsolódó képzések esetében is elképzelhető, hogy ezek a tudáselemek beépülnek a tantárgyi programokba. Ez utóbbira jó példa a Global Education nevű kurzus, amely 2015/2016-os tanévtől szerepelt a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán folyó emberi erőforrás tanácsadó mesterszakon választható tárgyként, a 2017/2018-as tanévtől pedig Társadalmi szerepvállalás és fenntarthatóság címen a magyar és angol nyelvű képzés kurzusaként egyaránt.

Kiegészítés: Globális nevelés és emberi erőforrás fejlesztés

A 20. század második felének egyre fokozottabb intenzitással jelentkező gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásainak hatására számtalan területen és szinten figyelhetők meg különféle válaszreakciók, amelyek az emberi tevékenységek által generált negatív visszacsatolások hatásait próbálják tompítani és/vagy menedzselni. Természetesen a nevelési folyamatok esetében is érzékelhetők ezek a válaszok, amelyek sok tekintetben szerte a világon hozzájárul(hat)nak az oktatás szerepének, céljainak újragondolásához. Optimális esetben a tanulási folyamatban résztvevők olyan tudáselemekre tehetnek szert, amelyek segítségével aktív állampolgárként képesek kreatív válaszokat adni a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokra, és - megértve a gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatok működési folyamatait és az egyes alrendszerek összefüggéseit – képesek felelős döntéseket hozni egyéni és közösségi szinten egyaránt. Emellett természetesen szintén lényeges szerephez jut az elemző, kritikus, rendszerben történő gondolkodás elsajátítása, az együttműködés és társas készségek fejlesztése, a tudományterületen átívelő megközelítések felismerése, alkalmazása, az esélyegyenlőség, a társadalmi és kulturális különbségek elfogadtatása, és nem utolsósorban az élethosszig tartó tanulás koncepciója is.

Az elmúlt négy évtized tapasztalatai azt mutatják, hogy a kormányzati szervezetek, piaci szereplők és nonprofit szervezetek számtalan nemzetközi, regionális és helyi kezdeményezést és programot valósítottak meg, ahol, Sadiq A. Abdullahi alapján (Abdullahi, S. A. 2010), alapvető célként jelent meg, hogy a képzési folyamatokban résztvevő hallgatókat felkészítsék a helyi nemzeti és globális állampolgárságra, egy egyre inkább összefonódó és kölcsönösen egymástól is függő világban.

Hasonlóan más országokhoz, a globális nevelés alapvető kérdései az elmúlt évtizedben Magyarországon is megjelentek, ahol az aktív állampolgárság és társadalmi felelősségvállalás mellett elsősorban a békére és demokráciára nevelés, az eltérő kultúrák közötti párbeszéd, a fenntarthatóságra való nevelés és a környezeti nevelés témái kerültek előtérbe. A globális neveléssel összefüggő tevékenységek főleg hazai nonprofit szereplőkhöz köthetők, amelyek az elmúlt időszakban több programot, workshopot valósítottak meg vagy fejlesztettek tananyagot, elsősorban Európai Unió forrásainak felhasználásával. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a globális neveléssel kapcsolatos kormányzati politika – az európai trendektől eltérően – annak ellenére, hogy az uniós ajánlásoknak megfelelően stratégiai dokumentumokban kiemelt jelentőségű, a gyakorlatban sokkal inkább háttérbe szorítja a holisztikus, interdiszciplináris, kultúrák közötti párbeszédre épülő oktatási megközelítéseket.

A hazai felsőoktatási intézmények közül a Pécsi Tudományegyetem fontos szerepet tölt be a globális nevelés terén. A Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, illetve 2015-től a kar jogutódjaként működő Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar képzési programjainak szerves részét képezik a globális nevelés kulcsterületei, az aktív állampolgárság, a fenntarthatóság, fenntartható fejlődés, a kultúrák közötti párbeszéd és interkulturális tanulás, és a felnőttoktatás is, amelyek önálló kurzusként, egyes kurzusok részeként, kutatási területként, illetve a karon szervezett workshopok, konferenciák során jelentek meg az elmúlt években. E rendezvények, konferenciák sorából kiemelkedik a 2010-ben a kar és a WCCI világszervezet Pécsen megrendezett 14., illetve a 2016-ban Budapesten megrendezett 17. WCCI (World Council for Curriculum and Instruction) világkonferencia, ahol a kar munkatársai a konferencia szervezésében és lebonyolításában történő közreműködés mellett – kutatási eredményeiket is előadták.

A globális neveléssel összefüggő kérdések természetesen az emberi erőforrás tanácsadó mesterszakon elsajátított tudáselemek esetében is lényegesek lehetnek: a hazai, európai és globális munkaerőpiaci trendek, a magyarországi és nemzetközi munkaerőpiaci mobilitás előtérbe kerülése és intenzív növekedése a munkavállalók számára is komoly kihívásokat jelent, amelyet a képzésen résztvevő magyar és külföldi hallgatóknak is ismernie kell. A munkavállalók, amellyel, hogy a korábbiaknál sokkal komplexebb munkahelyi környezetben végzik tevékenységüket, olyan kompetenciákkal kell rendelkezniük, amelyek segítik őket, hogy folyamatosan bizonyítsák rátermettségüket, és az adott szervezet eltérő területein is képesek legyenek a hatékony munkavégzésre. Mindez magas fokú rugalmasságot, adaptációs képességeket, nyelvi kompetenciákat és folyamatos tanulást kíván, amelyek eredményeképpen a munkavállalók aktív, globális állampolgárként tudnak a világ bármely részén munkát vállalni. Emellett szintén fontos, hogy a hallgatók megismerkedjenek a fenntarthatóságra nevelés kérdéseivel, lényeges szerephez jut az elemző, kritikus, rendszerben való gondolkodás elsajátítása, az együttműködés és társas készségek fejlesztése, a tudományterületen átívelő megközelítések felismerése, alkalmazása, az esélyegyenlőség, a társadalmi és kulturális

különbségek elfogadása, fenntarthatóság iránti fokozottabb elkötelezettség, vagy éppen a tudatosabb szerepvállalás és aktív állampolgárság.

Összegzés

A 21. század felsőoktatási intézményeinek kiemelt feladata, hogy működési területük társadalmi, kulturális, gazdasági fejlődését elősegítse, képzési, továbbképzési, kulturális, tudományos centrumként működjön, szerepet vállaljon a térségi kohézió erősítésében, és a társadalmi kihívásoknak eleget téve folyamatosan fejlessze képzési portfólióját, korszerű válaszokat, piacképes és jól hasznosítható adva az adott térség társadalmi, gazdasági kihívásaira. Az egyre intenzívebben fokozódó gazdasági, társadalmi és környezeti kihívások valódi kezelése indokolja, hogy a felsőoktatási intézmények a jelenleginél is komolyabb szerepet vállaljanak abban a tudástranszferben, amely felkészíti a jövő generációit a fenntarthatósági kihívások hatékony menedzselésére, ahol lényeges szerephez jut a fenntarthatóság gondolatrendszerének elsajátítása is. E sajátos kulturális adaptációnak leginkább arról kell(ene) szólnia, hogy a gazdasági, társadalmi és környezeti rendszerek közötti kapcsolatok működési szabályai, illetve az egyes tevékenységek okai és következményei minden érintettben, minden szinten tudatosuljanak és nyilvánvalóvá váljanak, valamint befolyásolják az egyes döntéseket az adott területen, amelynek eredményeképpen az érintettek jobban képesek majd alkalmazkodni a komplex és gyorsan változó világhoz.

Irodalom:

- Ásványi Zsófia - Nemeskéri Zsolt (szerk.) (2010): A nemzeti, illetve határokon átnyúló munkaerő-kölcsönzés alakulása, hatása a foglalkoztatásra és a gazdasági folyamatokra. Paks: DDHE Közhasznú Nonprofit Kft.
- Abdullahi, S. A. (2010): Rethinking Global Education in the Twenty-first Century. In Zajda, J. (Ed.), Global Pedagogies Schooling for the Future. NY: Springer
- Ehnert, I. (2009a): Sustainability and human resource development: a conceptual and exploratory analysis from a paradox perspective. Contributions to Management Science. Physica/Springer, Heidelberg.
- Ehnert, I. (2009b): Sustainability and human resource development: reasoning and applications on corporate websites. Eur J Int Manage 3 (4): 419-438.
- Nemeskéri Zs. – Zádori I. (2015): A kaliforniai szárazság és kormányzati kommunikációja. In: Szécsi Gábor (szerk.) Jövőkép és konfliktusok. A PR elmélete és gyakorlata. 199 p. Budapest: Alapítvány PR Fejlesztéséért, 2015. pp. 182-199.
- Osborne, S. – Radnor, Z. – Vidal, I. – Kinder, T. (2014a): A Sustainable Business Model for Public Service Organizations. Public Management Review 16 (2): 165–172.

- Osborne, S. – Radnor, Z. – Vidal, I. – Kinder, T. (2014b): Sustainable Public Service Organizations: a Public Service Dominant Approach. *Society and Economy* 36 (3), pp. 313–338
- Senses-Ozyurt, S. – Klein, S. – Nemeskéri, Zs. (eds) (2016): *Educating for Democratic Governance and Global Citizenship*. San Diego: WCCI.
- Steiner, G. A. – Steiner, J. F. (2011): *Business, Government and Society. A Managerial Perspective, Text and Cases*. 13th Edition, McGraw-Hill, New York.
- Sustainability and Human resource development. *Developing Sustainable Business Organizations* (2014) / Eds. Ehnert, I. – Harry, W. – Zink, K. J. Springer – Verlag Berlin Heidelberg
- Zádori I. (2011): *A Csatorna-szigetek fenntarthatósági kihívásai és gazdasági-politikai válaszkísérletei*. Alexandra Kiadó, Pécs, 215 p.
- Zádori I. - Sebők M. - Nemeskéri Zs. (2016): Sustainability, HRM and Public Services. *Pro Publico Bono: Magyar Közigazgatás; a Nemzeti Közzolgálati Egyetem közigazgatás-tudományi szakmai folyóirata*, 2016:(2) pp. 42-57.

***Felelős egyetem – a felsőoktatás felelőssége – Liable University
– Responsibility Of Higher Education***

Juhász Judit

A civil társadalom és az egyetemi hallgatók együttműködése – Service Learning a Szegedi Tudományegyetemen

Bevezetés

A társadalmi, gazdasági és politikai problémák enyhítésében és a lehetséges megoldások kidolgozásában az egyetemeknek kiemelt felelősség jut egyrészt a kutatói munkából fakadóan, másrészt a képzett szakemberek révén. Az egyetemeknek azonban lehetősége van, hogy közvetlenül hallgatóik jelenlétén keresztül is hozzájáruljanak a lokális és globális kihívások kezeléséhez a képzés akár korai szakaszában.

Tanulmányomban e felelősségvállalásnak egy egyelőre itthon még kevésbé elterjedt módját szeretném bemutatni, melyben a felelősségvállalás explicit módon és közvetlen csatornákon mutatkozik meg. A service learning folyamata során az egyetemi hallgatók szervezett módon kapcsolódhatnak be civil szervezetek tevékenységeibe. A folyamat során tapasztalatokat gyűjthetnek a civil szervezetekben folyó tényleges gyakorlati munkáról és összevethetik azt az elméletben tanultakkal, mely mind elősegíti, hogy a hallgatók mélyebben megismerjenek komplex társadalmi folyamatokat. Mindeközben ténylegesen is hozzájárulnak társadalmi változások elősegítéséhez.

A service learning mostanra egy nemzetközi mozgalommá vált, mely mélyre nyúló gyökerekkel rendelkezik a középfokú és felsőfokú oktatásban kiemelten Ausztráliában, Dél-Afrikában, Észak-Amerikában és Nyugat-Európában (Butin 2006a). A mozgalom a felsőoktatásban napjainkban is terjed. Az egyetemre érkező diákok egyre inkább igénylik a tanulás többféle módozatát, jellemzően nem csupán hagyományos frontális típusú oktatást szeretnének, hanem más, az aktívabb részvételt megkívánó formákat is (Cantor 1997). Globálisan karok tízezrei kötnek össze hallgatókat és szervezeteket a service learning valamely formájában, mely a hallgatók kiemelten aktív részvételén alapul (Butin 2006b).

Az elmúlt időszak érdeklődése a service learning iránt a hallgatói igényeken túl és azzal összefüggésben egy válaszként is tekinthető három kritikára, amely az akadémiai szférát illetően megjelenik: az akadémiai tananyag gyakorlati relevanciája sokszor nem kielégítő, a tanítás irányába való elköteleződés mértéke csökken az oktatók körében, valamint az intézmények lényegében nem válaszolnak a szélesebb közjót érintő kihívásokra (Kezar – Rhoads 2001). Ezen felül a civil társadalom felé történő együttműködések és tevékenységek támogatása kormányzati érdekként is megjelenik az említett területeken, valamint fokozódik az általános közösségi és közéleti igény is arra, hogy a felsőoktatás

gazdagabb jelentéstartalmú, relevánsabb tapasztalatokat és tudást biztosítson a hallgatóinak (Butin 2006a).

Többek között e jelenségekből fakadóan a késő 1960-as és a korai 1970-es években a felsőoktatási innovációk egy hulláma indult el, melynek következtében megjelentek a tapasztalati és az emancipatorikus oktatási formák (Kezar – Rhoads 2001). Azaz az órák során nagyobb jelentőséget kapott a hallgatók tapasztalat útján szerzett élményeinek és tudásának bővítése, valamint az, hogy a tanulási folyamatokban lehetőségük legyen aktívan részt venni és azok alakításában, befolyásolásában szerepet vállalni.

A Szegedi Tudományegyetemen a 2016/17-es tanév tavaszi szemeszterében 9 oktató kezdte el a hallgatók és civil szervezetek összekapcsolását a service learning módszertana alapján. A kurzus során az oktatói csapat segíti a felek egymásra találását a bemutatkozó alkalmak megszervezésével, biztosítja a hallgatók számára a folyamatos visszacsatolást és mentorálást a rendszeres reflexiók köröknek köszönhetően, valamint módszertani támogatást nyújt a hallgatóknak tapasztalataik rendszerezésében.

Tanulmányomban sorra veszem a service learning néhány lehetséges meghatározását és definícióját, majd az ilyen jellegű kurzusok szakirodalom szerinti pozitív hatásait. Ezt követően bemutatom, hogy hogyan vezettük be a service learning módszertanát a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karának „Helyi környezeti és társadalmi problémák, civil megoldások” kurzusa keretében, majd az intézményi beágyazódás kapcsán felmerülő kérdéseket. Végül összefoglalom az előttünk álló kihívásokat.

A service learning meghatározásai

Számtalan meghatározással találkozunk a szakirodalomban a service learning módszertana kapcsán. E definíciók ugyan részleteiben eltérnek egymástól, de segítenek a service learning-ről való gondolkozásban és a hasonló kurzusok kialakításának folyamata során.

The National Society for Experiential Education 1994-es definíciója szerint a service learning bármely odafigyeléssel ellenőrzött közösségi szolgálat (egy egyetemi kurzus során), amelyben a hallgatóknak meghatározott tanulási céljuk van és aktívan reflektálnak arra, amit a tapasztalaton keresztül tanulnak (Furco 1996).

Bringle és Hatcher 1995-ös definíciója azt mondja, hogy a service learning egy kurzus-alapú, kreditértékű tanulmányi tapasztalat, amelyben a hallgatók részt vesznek egy szervezett közösségi szolgálati tevékenységben, amely válaszol az azonosított közösségi szükségletekre és reflektál a közösségi szolgálati aktivitásra oly módon, hogy az elősegíti a kurzus tananyagának további megértését, a tudományág szélesebb körű értékelését és a civil felelősségvállalás fokozását (Butin 2003).

Más meghatározás szerint a service learning az élményalapú tanulás egyik formája, amely során a hallgatók a kurzus integrált részeként köteleződnek el a közösségi szolgálati tevékenység mellett. A service learning a hagyományos tanulást azzal gazdagítja, hogy lehetőséget biztosít a hallgatóknak, hogy az elméletet a gyakorlattal összekössék, a tanteremben tanultakat valós élethelyzetekben alkalmazzák és lehetségessé váljon a kurzus anyagának mélyebb megértése (Ballard – Elmore 2009).

Összefoglalóan az élményalapú tanulást támogatva egy olyan kreditértékű egyetemi kurzusról van szó, melynek során a hallgatók civil szervezetekhez vagy csoportokhoz szegődnek el valamely tevékenység folytatására, amely témakörében egyrészt releváns az akadémiai tananyaggal, másrészt választ jelent az adott közösségben azonosított igényekre, problémákra. Mindezt az oktatók ellenőrzésével és odafigyelésével teszik meg rendszeres egyéni és csoportos reflexió mellett. A folyamat során kiemelt szerep jut a hídképzésnek, hiszen a kurzus kapcsolatot teremt a tanterem és a valós társadalmi folyamatok között, ezáltal hozzájárul az egyetem közösségi felelősségvállalásához és egyben az adott tudományág szélesebb körű alkalmazásához is.

A service learning összekötő szerepe ezen túlmenően több tekintetben is megjelenik. A karok sokszor úgy tekintenek a közösségi munkára, mint ami hozzásegíti a hallgatókat, hogy a kurzus elméleti tartalmát felfedezzék és azt jelentéssel töltsék fel (Johnson 2000). Így létrejön a közvetlen kapcsolat az elmélet és a gyakorlat, a kognitív és érzelmi fókuszú tanulás, valamint az egyetemek és a közösségek között (Butin 2003, 2006b). A statisztika valódi emberek formájában ölt testet a hallgatók számára is, a tanórai és elméleti ötletek akciókká változhatnak a gyakorlat során, a gyakorlati tapasztalatok pedig elemzési alapot szolgáltathatnak a tantermi tevékenységhez (Johnson 2000).

A tanulás dimenziója és a közösségi szolgálat dimenziója is egyenlően fontos a service-learning esetében. Az irodalom szerint a többi tapasztalati tanuláson alapuló módszertől (pl. a terepgyakorlattól vagy szakmai gyakorlattól) az különbözteti meg a service learning-et, hogy ez esetben minden résztvevőnek egyenlően kell profitálnia a folyamatból, azaz fontos, hogy a kurzus egyenlően fókuszáljon a közösségi szolgálatra is és a tanulásra is (Furco 1996, Johnson 2000). Jelentős közösségi szolgálatról van szó, amelynek során az adott közösség körülményei, kilátásai, életmódja felé minden esetben tisztelettel kell fordulniuk a szolgálatot végzőknek (Johnson 2000). Emellett pedig olyan akadémiai kontextusra van szükség, amely biztosítja, hogy a szolgálat elősegítse a tanulást, a tanulás pedig elősegítse a szolgálatot (Furco 1996), így a szolgálatnak tartalmában relevánsnak kell lennie az akadémiai tartalom (Butin 2003) és a közösségi igények tekintetében is.

Mindez fokozott aktivitást kíván meg a hallgatóktól, az oktatóktól és a partnerszervezetek képviselőitől. A service learning pedagógiája elutasítja az oktatás hagyományos frontális modelljét, ahol a tudást birtokló oktatók lefelé irányulóan adják át az információt a passzív hallgatóknak (Butin 2003). Így azonban egy összetettebb feladattal találja szemben magát

mind az oktató, mind a hallgató, amelyben a sok szereplő és azok sokféleségéből fakadóan magas fokú átgondoltságra és szervezettségre van szükség.

Önmagában egy a service learning-en alapuló kurzus nem jelenti azt, hogy a fenti kapcsolódások maradéktalanul megvalósulnak. Folyamatos reflexióra van szükség annak érdekében, hogy a gyakorlat során szerzett sokféle tapasztalat félreérthetőségei és bizonytalanságai nyílttá váljanak (Butin 2003). A kritikai gondolkodást elősegítő reflexiós alkalmak lebonyolítása azonban rendkívül sok időt igényel, így központi fontosságú ezek strukturált integrálása a kurzus menetébe (Johnson 2000; Butin 2003). Ennek gyakorlati kivitelezése sokszor nem könnyű a szereplők sokféle igénye és eltérő időbeosztása miatt. Láthatjuk, hogy a service learning koncepciója számos határátlépésre és közvetlen kapcsolódási pont kialakítására ad lehetőséget. Az azonban, hogy ebből mi az, ami valójában létrejön és megvalósul, azaz, hogy érdemben sikerül-e egy valóban újszerű, a hagyományoktól eltávolódó kurzust működtetni, számos tényező függvénye. Ám az elmélet szerint, amennyiben az aktuális társadalmi problémák tekintetében releváns, a hallgatói és helyi közösségi igényekre választ nyújtó, a szereplők magas elköteleződöttségi és együttműködési szintjével működő kurzus jön létre, úgy számos pozitív hatással számolhatunk az egyes érintettek szemszögéből.

A service learning pozitív hatásai az irodalom szerint

A service learning módszerén alapuló kurzusok működésének okai nem csupán a szereplők igényeiben keresendők. Az ilyen kurzusokon részt vevő diákok esetében számos pozitív hatást fedeztek fel. E kutatási eredmények hozzájárulnak a service learning alapú kurzusok terjedéséhez, elfogadásához.

Az életközeli tapasztalatok, valamint az egyetemek és közösségek közötti reciprocitás, kölcsönösség hangsúlyozásával a service learning jellegű oktatási mód egy erőteljes ellensúlyát jelenti a hagyományos pozitivistá oktatási trendeknek, amelyek az oktatást a leíró tananyagon, behaviorista kimeneti mércéken és a tanulás és tanítás eszközjellegű koncepcióján keresztül határozzák meg (Butin 2003). Ezek a kategóriák átalakulnak, a szerepek megváltoznak egy egyenlőbb, kiegyensúlyozottabb dinamizmus felé, amelyben a hallgatóknak aktív szerepvállalás jut, ezáltal egyértelművé válik saját értékük és erejük jelentősége is.

A service learning kurzus így elősegíti az aktívabb állampolgárságot, támogatja az egyenlőbb társadalmat (Butin 2003), tevékenységük fontosságának felismerése által a service learning erősíti a hallgatók civil felelősségvállalását (Astin et al. 2000).

A diákokat érintő számos pozitív hatás közül továbbá elmondható például, hogy a kurzus során szerzett tapasztalat által könnyebbé válhat a kurzus anyagának elsajátítása. A hallgatók jobban emlékeznek az ismeretekre, amelyeket a tapasztalaton keresztül szereznek meg, és a tanteremben tanultakat hatékonyabban tudják alkalmazni a

gyakorlatban (Johnson 2000). A diákok szerint a service learning kurzuson szerzett tapasztalat jobban segíti a kurzus anyagának elmélyítését, mint egy hagyományos egyetemi óra, emiatt lelkesebbek is az anyag iránt (Ballard – Elmore 2009), órai elkötelezettségük fokozottabb (Astin et al. 2000).

További pozitív hozadéka a service learning-nek, hogy a hallgatóknak lehetősége van olyan tevékenységek mellett elköteleződniük, amelyek során olyan emberekkel találkozhatnak, akikkel egyébként nem lenne lehetőségük kapcsolatba kerülni mindennapi életvitelük során (Butin 2003). A service learning segítségével így az egyetemek, karaik és hallgatóik közelebb kerülnek a közvetlen vagy távolabbi közösségükhöz.

Az ilyesféle határátlépés lehet fizikai, társadalmi, kulturális, intellektuális, mely mind lehetőséget biztosít a hallgatók számára, hogy betekintést nyerjenek, elmerüljenek az addig számukra ismeretlenbe (Butin 2003). Az egyetemek pedig összeköttetésbe kerülnek a helyi közösségekkel a határátlépések által.

A kurzus segíthet a hallgatók előítéleteinek lebontásában, melyeket esetlegesen az interakcióban résztvevő közösség felé előzetesen tápláltak (Ballard – Elmore 2009). Fokozódhat a hallgatók kritikai gondolkodása és kulturális sokféleség iránti tisztelete (Astin et al. 2000, Ballard – Elmore 2009), így lehetségessé válik számukra a komplex társadalmi folyamatok mélyebb megértése (Johnson 2000, Ballard – Elmore 2009). A közvetlen tapasztalat sokszor egészen megváltoztatja azt a szemléletet, amelyet az elméleti elmélyülés során alakítanak ki a hallgatók.

Ám azon túl, hogy egy közelebbi, tapasztalati, újfajta szemléletet kínál a service learning a folyamatokban részt vevő szereplők számára, elmondható, hogy a hagyományosabbnak tekintett indikátorok tekintetében is fejlődés figyelhető meg a kurzust hallgatók esetén. Így az ilyen kurzusok működtetése azok számára is szimpatikus lehet, akik az eredmények tekintetében a hagyományosabb értékelés hívei.

A hallgatók esetében javuló eredményeket figyeltek meg a kognitív eredmények tekintetében is (amellett, hogy egy másfajta, érzelmi fejlődés is tapasztalható) (Butin 2003). A rendszeres reflexiónak köszönhetően javul az íráskészségük, hiszen a résztvevők naplók és esszék formájában is összefoglalják tapasztalataikat, kételyeiket, dilemmáikat (Astin et al. 2000). A service learning kurzuson való részvétel pozitívan befolyásolja a hallgatók karrier-választással kapcsolatos tudatosságát, kommunikációs képességét, vezetői aktivitását és készségeit is (Astin et al. 2000, Ballard – Elmore 2009). A service learning közben végzett tanulás pozitív hatással van a hallgatók képességeire és tudására (Johnson 2000). A jobban képzett hallgatók (a jövő potenciális munkavállalói) által és az újonnan formált kapcsolatokon keresztül a service learning jellegű kurzusok a lokális gazdasági folyamatokra is pozitív hatással lehetnek, valamint a technológiatranszfer folyamatát is elősegíthetik (Cantor 1997).

A tanulmányok szerint a service learning a kari kutatás és tudományos munka katalizátora is lehet. A service learning-ben megvan a lehetőség, hogy új ötleteket és módszereket hozzon be a kurzusokba és elősegítsen új szinergiákat a hallgatók, a kar és a partnerszervezetek között, amely inspirálóan hathat a kutatásokra (Johnson 2000). Láthatjuk, hogy a kutatások alapján számtalan pozitív hatása lehet a service learning jellegű kurzusoknak.

Ezen felül a koncepció önértékkel is bíró előnye, hogy struktúrájából fakadóan a hallgatók közötti párbeszéd generálásához nagymértékben hozzájárul. Ideális esetben a service learning kurzusoknak a közösségi szolgálat élményei és az akadémiai tananyag közötti kapcsolat megteremtését kellene szorgalmazniuk, és ebben a reflexiónak kiemelt szerepe van. A kontaktórák során lehetőségük van a hallgatóknak, hogy megosszák egymással a tapasztalataikat, és ezáltal érzelmi támogatáshoz jussanak a tevékenységükkel kapcsolatosan. Erre ad lehetőséget a diákok közötti diskurzus, a diákok és oktatók közötti párbeszéd és az írásos reflexió, mely történhet napló és különböző esszék, tanulmányok formájában is (Astin et al. 2000).

Ezek minősége és mélysége nagyban befolyásolja a korábban említett határok átlépésének sikerességét, a változások előmozdításának mértékét és a várható pozitív hatások bekövetkeztét is.

Együttműködés helyi civil csoportokkal: kezdeményezés a Szegedi Tudományegyetemen

2016 tavaszán indult el egy alulról szerveződő kezdeményezés néhány SZTE-s oktató együttműködésével annak érdekében, hogy a Szegedi Tudományegyetem társadalmi irányultságú tevékenységei definiáltabbá, összefogottabbá váljanak. Az SZTE különböző szereplői, hallgatók és oktatók korábban is nagyon sokféle módon járultak hozzá civil szervezetek segítéséhez, társadalmi és környezeti problémák enyhítéséhez, ám sok esetben a kezdeményezések és az ehhez köthető szereplők nem találkoztak, találkoznak egymással és egymástól függetlenül mennek végbe. Az SZTE néhány oktatója úgy vélte, nagy potenciál rejlik az erőforrások, ötletek, kapcsolatok és a rendelkezésre álló tudás bizonyos szintű egyesítésében, valamint a helyi közösségekkel való kapcsolatok további fejlesztésében és ápolásában a Szegedi Tudományegyetem társadalmi felelősségvállalási tevékenységét illetően. A tapasztalatok találkozása elősegítheti a hátrányos helyzetű csoportokkal történő együttműködések sikerességét, az elszegényedő és mélyszegénységben élő csoportok lehetőségeinek bővítését, valamint környezeti ügyeket felvállaló civil törekvéseket egy együttműködő, összehangolt hálózat keretében.

„Egyetem – civilek – önkéntesség” hívószavak mentén kezdeményezett az egyetem hat oktatója olyan fórumot, ahol egyrészt bemutatásra került a kezdeményezés, másrészt bemutakozhattak azok a civil szervezetek is, akik lehetőséget látnak az egyetemmel

történő együttműködésben. (A fórumról és az előzményekről bővebben itt olvasható: <http://www.u-szeged.hu/sztehirek/2016-marcius/egyetemi-forumok>).

A kezdeményezés lényegi elemeit szándéknyilatkozatban is rögzítette a csoport, amelyhez csatlakozhattak az SZTE oktatói. (A szándéknyilatkozat itt tekinthető meg: <http://www.u-szeged.hu/download.php?docID=55464>.)

A csoport ezzel párhuzamosan egy facebook oldalt is elkezdett működtetni „Egyetem – civilek – önkéntesség” néven, amelyen megosztottuk az egyetemi és civil szereplők együttműködésének egyes mozzanatait, bemutattuk a bevezető kurzusunk meghívott vendégeit, képeket töltünk fel az eseményekről és megosztjuk hallgatók és oktatók rövid bejegyzéseit is az aktuális történésekkel kapcsolatosan. (Facebook oldalunk itt található: <https://www.facebook.com/tarshaloszte/?fref=ts>)

A fenti tevékenységek eredményeképpen egy X-es, azaz az egyetemen minden hallgató számára felvehető kurzus beindítása mellett döntött a csoport. A „Helyi környezeti és társadalmi problémák, civil megoldások” című kurzus tervét a Gazdaságtudományi Kar kari tanácsa felé terjesztette fel a tantárgy felelőse, Málovics György. A kurzus további oktatói és mentorai: Bajmócy Zoltán, Fejes József Balázs, Juhász Judit, Makádi Balázs, Mihalik Árpád, Szűcs Norbert, Újvári Edit és Vida Anikó.

A kurzus bevezetése mellett a következő érvek szóltak, melyeket kommunikáltunk a Gazdaságtudományi Kar vezetésére: A kurzus összeköti az egyetemet a környezetével, a helyi közösséggel, civil társadalommal. A kurzus megalapozója lehet több más, science shop és service learning jellegű kurzusnak is. Ezek az egyetem társadalmi felelősségvállalási tevékenységeinek részeként helyi beágyazódáshoz, aktív szerepvállaláshoz vezethetnek. A hallgatóknak gyakorlatias tanulási és kutatási lehetőséget jelent a kurzus a helyi környezeti, társadalmi és gazdasági problémák tekintetében. A Gazdaságtudományi Kar engedélyt adott a kurzus elindítására, így az 2016 szeptemberében megkezdődhetett. Terveink közt szerepelt, hogy ez a kurzus a service learning módszertanán alapuló kurzusunk bevezető kurzusa lesz. E bevezető kurzust előadás formában, 2 kredit értékkel kollokviumként vehették fel a hallgatók. A félév során a kezdő és befejező alkalmakon elméleti órán vettek részt, amelyek során a civil társadalom elméletébe, civil szféra szerepébe, illetve az egyetem oktatási-kutatási elköteleződésének progresszív modelljeibe nyerhettek betekintést, melyek a részvételi akciókutatás, science shop és a service learning modelljei voltak. Ezt követően tematikus órák vették kezdetüket, melyre minden alkalommal egy vagy két szervezetet hívtunk meg vendégelőadóként. Ilyen alkalmak voltak a következők:

- Hátrányos helyzetű tanulók oktatási hátrányainak kompenzálása: Motiváció Egyesület
- Társadalmi integráció: Elszalasztott 1000 Év KHE; Szegedi LMBT Közösségért Csoport; Napos oldal Alapítvány

- Civil megoldások a helyi éhínség ellen: Egy Ebéd Egy Esély Alapítvány; Ételt Adok Ételt Kapok Csoport Szeged
- Lakhatási válság: Hajléktalan emberekkel foglalkozó kezdeményezések
- Civil megoldások a menekültválságra: Migráns Szolidaritás Csoport Szeged
- Helyi környezeti problémák: Csemete Természet- És Környezetvédelmi Egyesület; Critical Mass Szeged

A „Helyi környezeti és társadalmi problémák, civil megoldások” első, kurzusismertető és ismerkedő alkalmán arról kérdeztük a hallgatókat, hogy miért esett a választásuk erre a kurzusra. Többek között ilyen válaszokat kaptunk:

- „Érdekel a civil szervezetek működése, tevékenysége, marketingje.”
- „Nyitott vagyok az új dolgokra, szeretem a kihívásokat.”
- „A gyermekek nevelése, motiválása, tehetségük kiaknázása érdekel és úgy összességében a társadalom jóléte.”
- „Informálódni szeretnék a jelen társadalmi folyamatairól, és, hogy mit tud tenni ebben a helyzetben a hétköznapi ember.”
- „Rászorulókat megsegítése, lehetőségek kiaknázása.”
- „Csapatmunka, aktivitás.”
- „Megoldásokat találni a társadalmi problémákra.”
- „Társadalmi problémák megismerése.”
- „Látókörtágítás.”
- „Úgy érzem, itt pörgős órák lesznek.”
- „Megismerni a létező, valós társadalmi problémákat és segíteni másokon.”
- „Érdekel a környezetvédelem és az ezzel kapcsolatos lehetőségek.”
- „Személyi fejlődés, új terület megismerése.”

A fenti lista jól szemlélteti, hogy a hallgatók vágnak az újszerűsége, az aktív részvételre, a tapasztalatokra és arra, hogy közelebb kerüljenek a valós társadalmi jelenségekhez. Ez a kurzus bár civil szervezetek részvételével és az ő közvetlen tapasztalataikkal gazdagítva, de még mindig egy hagyományosnak tekinthető, frontális felépítésű struktúra alapján működött. A félév során azt éreztük, a hallgatók készek bevonódni és konkrét önkéntes tevékenységet is végezni. Mindez megerősített bennünket abban, hogy a következő félévben elindítsuk a service learning módszertanán alapuló kurzusunkat. Várakozásainkkal ellentétben azonban más hallgatók jelentkeztek a service learning kurzusra, mint a bevezető kurzusra, amely arra sarkall bennünket, hogy átgondoljuk a két kurzus funkcióját, és együtt járásának kérdését a jövőben.

A Comprehensive Action Plan for Service Learning (CAPSL) a service learning program fejlődését és megértését segítő terv, amelynek meglátásai 44 intézmény, 3 évet lefedő vizsgálatán alapulnak. Eszerint általánosságban a service learning kurzusok bevezetése intézményi szinten egy körforgásként képzelhető el, amely magában foglalja a (1) tudatosságot, (2) tervezést, (3) prototípust, a (3) támogatottság kiterjesztését és az (4)

értékelést (Bringle – Hatcher 1996). A fenti négy állomás segíthet elképzelni egy service learning kurzus életútját. Jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karán a SZTE számos karának oktatói részvételével az első service learning kurzus prototípusával szolgálhatunk, azaz a körforgásban a harmadik stádiumnál járunk. Mindezt megelőzte céljaink tudatosítása, megfogalmazása, különböző programok előkészítése és a bevezető kurzus megvalósítása. A jövőben pedig feladatunk, hogy a service learning kurzus működését stabil alapokra hozzuk és kiterjesszük annak támogatását mind a hallgatók mind az egyetem körében. A tevékenységünk értékelését gyakorlatilag folyamatosan végezzük, amely segít, hogy az egyes állomások közötti kapcsolat gördülékeny legyen.

A „Helyi környezeti és társadalmi problémák, civil megoldások II.” nevet viselő kurzus célja (a hallgatók hivatalos tájékoztatásával megegyezően), hogy *a „service learning” módszertanának megfelelően a hallgatók szervezett közösségi szolgálati (civil) tevékenységekbe kapcsolódjanak be a helyi civil szervezetek által azonosított helyi közösségi problémákhoz kapcsolódóan, és a közösségi szolgálatra reflektáljanak oly módon, hogy az tovább mélyíti az általuk elméletben tanultak megértését.* Azaz a kurzus során a hallgatók és oktatók folyamatosan közösen reflektálnak a közösségi szolgálat és az elmélet viszonyára, irányított beszámolók (pl. naplók), kiscsoportos megbeszélések, teljes csoport előtt bemutatott prezentációk formájában.

A kurzusfelvételi időszak során a hallgatók megtekinthették az együttműködő szervezetek bemutatkozó lapját a tanulmányi információs rendszeren keresztül, így előzetesen is tudtak információt gyűjteni a lehetőségekről. A bemutatkozó adatlapról megtudhatták a szervezetek alapadatait, elérhetőségeit, tevékenységeit, az önkéntes tevékenység megvalósításának helyszínét, azt, hogy hány önkéntest várnak, és más, a szervezetek által fontosnak tartott információkat.

A kurzusismertetést követően egy bemutatkozó órát szerveztünk, amelynek keretében az együttműködő szervezetek találkozhattak a hallgatókkal. Ezt az alkalmat három fő részből építettük fel. Az első részben a szervezetek strukturált bemutatkozására került sor. Hét szervezet jelent meg a találkozón, és a következő kérdésekre kellett válaszolniuk:

- Meséljen nagyon röviden arról, hogy mivel foglalkozik a szervezet/csoport!
- Milyen önkéntes munkára lehet jelentkezni, milyen tevékenységet úzhatnak a hallgatók a szervezetnél? Hogyan kell elképzelni a konkrét munkát, amit majd a hallgatók végezhetnek?
- Milyen típusú emberek jelentkezését várják? Milyen értékek fontosak a szervezet számára?

A válaszokra egyenként 2-2 percük volt a szervezetek képviselőinek, amelynek betartására maximálisan odafigyeltünk. Ezt követően a hallgatók tehettek fel a szervezeteknek azokat a kérdéseiket, amelyeket úgy véltek, hogy általános információt nyújthatnak számukra és más hallgatók számára is értékesek lehetnek a kapott válaszok.

Ezt követően pedig a szervezetek képviselői a terem különböző pontjain helyezkedtek el, a hallgatók pedig specifikus kérdésekkel fordulhattak hozzájuk és ismerhették meg részletesebben az adott szervezet profilját, tevékenységeit, céljait. Végül lehetőségük volt a hallgatóknak még ezen az alkalmon jelentkezni egy-egy szervezethez, amelynek azért volt jelentősége, mert a legtöbb szervezet meghatározott számú önkéntest tudott csak fogadni, így érdemes volt a szimpatikus helyeket minél előbb elfoglalni. Akik pedig bizonytalanabbak voltak, nekik lehetőségük volt megfontolni a döntésüket, és később is szervezetet választani. Ez egy egyoldalú választás volt, hiszen csupán a hallgatóknak volt lehetőségük dönteni, igaz egy meghatározott palettából.

A szervezetek elsősorban azokból a csoportokból kerültek ki, amelyekkel a bevezető kurzus során is együttműködtünk, vendégként jelen voltak az órán, vagy, amelyekkel kapcsolatban álltunk. Bár a szervezetek kiválasztásakor az oktatók véleménye sokat számít, elmondható, hogy nyitottak vagyunk az új együttműködésekre és tervezzük a szervezetek számának növelését. A service learning kurzusunk együttműködői végül a következő szervezetek voltak ebben a szemeszterben:

1. Akciókutatók a Fenntarthatóságért Egyesület (AKUT)
2. Csemete Természet- És Környezetvédelmi Egyesület
3. Elszalasztott Ezerév KHE
4. Ételt adok – Ételt kapok Csoport Szeged
5. Máltai Szeretetszolgálat
6. Motiváció Egyesület
7. Szegedi LMBT Közösségért Csoport
8. Tappancs Állatvédő Alapítvány
9. Vakok és Gyengénlátók Csongrád Megyei Egyesülete

A kurzust 38 hallgató vette fel az egyetem különböző karairól, akik a fenti szervezetek, csoportok valamelyikével működtek együtt a félév során. A service learning kurzusok esetében általánosságban is kiemelten fontos a pontos feladatmeghatározás. A kurzus menetének és az elvárások részleteinek biztosításával csökkenthető a hallgatók stressz-szintje. Az átlátható feladatok mentén a hallgatók hatékonyabban és tervezettebben tudják beosztani az idejüket (Ballard – Elmore 2009). Saját kurzusunk során az önkéntes tevékenység időtartama szervezetenként változott a csoport és a hallgatók egyéni megállapodása és a hallgatói motiváció alapján. A kurzus követelményei között azonban meghatároztunk egy minimum közösségi szolgálati időtartamot a kurzus teljesítésének feltételeként. A tantermi kontaktórák száma kevesebb volt, mint más kurzusok esetében, magukban foglalták a kurzusismertető, a szervezeti bemutatkozó és záró prezentációs órákat, valamint a 2-3 heti gyakoriságú reflexiós alkalmakat, amelyek gyakorisága csoportonként eltérhetett egymástól az adott tevékenységtől és a mentorok megítélésétől függően. A reflexiós alkalmak során a hallgatóknak lehetőségük volt átbeszélni a tapasztalataikat és a felmerült problémákat, kételyeiket a mentoraikkal és hallgatótársaikkal. Élményeiket és előrehaladásukat naplórírás segítségével is feldolgozhatták. A kurzus másik lényeges része magánál a szervezeteknél, csoportoknál

és tevékenységeik helyszínén zajlott a hallgatók részvételével. A szervezetek és hallgatók együttműködését a már említett 9 oktató-mentor segítette, akik azon túl, hogy összekapcsolják a hallgatókat a szervezetekkel, folyamatosan kommunikálnak a szereplőkkel, partnerként szolgálnak a reflexiós beszélgetések során, visszacsatolást adnak a résztvevő szervezeteknek a hallgatói visszajelzések alapján, valamint segítik a service learning folyamatának minden lépését. Egy-egy szervezet és a hozzá tartozó hallgatók kapcsolatát egy-egy mentor támogatja, aki jellemzően képzettsége és tapasztalatai alapján alkalmas arra, hogy szakmailag is biztos támaszt jelentsen a folyamat résztvevői számára.

A félév végén a hallgatók 15 perces prezentációk formájában számoltak be a service learning kurzus keretében végzett tevékenységeikről. Ezen az órán a hallgatók és a mentorok vettek részt. Csoportokban mutatták be tapasztalataikat aszerint, hogy melyik szervezethez köteleződtek el a félév során. A prezentációk és ennek megfelelően a tevékenységek nagyon egyediak voltak és változatosak, a hallgatók megítélésünk szerint őszinte lelkesedést mutattak a félév eseményei iránt. A legtöbben jó és erős kapcsolatot alakítottak ki a választott partnerszervezet képviselőjével, de természetesen, mint minden kurzus esetén, itt is előfordult, hogy egy-egy hallgató a könnyebb megoldások felé hajlott, és kevesebb aktivitást mutatott a félév során. Ebből fakadóan a jövőben igyekszünk strukturáltabbá válni ezen a téren, és nagyobb hangsúlyt fordítani az egyéni teljesítményekre, a csoportos reflexió mellett az egyéni reflexióra is, hogy átláthatóbbá váljon az egyes hallgatók tevékenysége a választott szervezetnél. Sokan kiemelték, hogy szándékaik szerint folytatják az együttműködést a választott szervezettel immáron teljesen önkéntesen. A szervezetek és tevékenységeik sokféleségéből adódóan a tapasztalatok is eltérőek voltak, csakúgy mint a részvétel és elkötelezettség mértéke az egyes hallgatók tekintetében. Alapvetően sikeresnek értékeljük a service learning kurzus első működőképes szemeszterét, de természetesen számos olyan pontot azonosítottunk, amelyben szeretnénk fejlődni a jövőben.

Fontosnak tartjuk, hogy magunk is kritikusan tekintsünk a service learning kurzus során történetekre. Valóban sikerül elérni, hogy a hallgatók mélyebben megismerjék a komplex társadalmi jelenségeket? A szakirodalom szerint a service learning kurzusok során sokszor inkább csak a határok megtekintéséről, mintsem a határok átlépéséről beszélhetünk, legyen szó az egyetem és közösség közötti, a különböző tudományágak közötti, avagy a hallgatók és az adott közösség közötti határról (Butin 2006a). Mindez a service learning kurzusok intézményi beágyazódásának kérdéskörével is kapcsolatban áll.

Folyamatosan kommunikálunk arról, hogy miben kellene fejlődnünk, és hogyan lehetne egyre értékesebb a kurzus a résztvevők számára. Olyan szervezetekkel, civil csoportokkal érdemes együtt dolgoznunk, akik tevékenységébe a hallgatók örömmel és lelkesen kapcsolódnak be, azaz motiválja őket az adott csoportnál megszerezhető tapasztalat és cél, amelyért dolgozik a szervezet. Olyan hallgatókat kell elérnünk a kurzus lehetőségével,

akik szeretnék aktív résztvevőként elősegíteni társadalmi változásokat, és akik szeretnék és tudnak egy másfajta struktúrában gondolkodni egy egyetemi kurzusról. Ugyanakkor a mentoroknak is meg kell felelniük a szervezett keretek fenntartásában és a szakmai háttér biztosításában.

Törekszünk arra, hogy az összes résztvevő véleményét és visszajelzéseit figyelembe vegyük, és ezek alapján fejlesszük a már meglévő kurzusunkat, és bővítsük az egyetemen rendelkezésre álló service learning módszertanon alapuló lehetőségeket. A bővítés hogyanja azonban számos kérdés felvet, melyet a következő részben érintek röviden.

A service learning típusú kurzusok intézményi beágyazódásáról

A service learning jellegű kurzusok beépülése az akadémiai környezetbe nagy kihívást rejt magában, a bevezetést és a módszer alkalmazását számos tényező alakítja. Többek között befolyással van rá (1) az aktuális politikai helyzet és alapállás kiemelten az oktatás és a civil társadalom tekintetében; (2) a rendelkezésre álló erőforrások mennyisége és minősége; (3) a civil társadalom részéről tapasztalható kezdeményező és együttműködő készség; (4) a hallgatói és oktatói igények, végül de nem utolsósorban az is, hogy (5) a tudományról és ehhez kapcsolódó filozófiai kérdésekről hogyan gondolkodunk.

A service learning típusú kurzusok már felépítésükből fakadóan is kifejezik azt a szándékot, hogy változást szeretnék elősegíteni. Azonban ha igazán radikális gyakorlatként működik egy service learning kurzus, akkor cenzúrával és szankciókkal szemben találhatja magát az egyetem vagy a politika részéről; ha törekszik arra, hogy semleges legyen és elkerülje a támadásokat, akkor viszont elveszti minden hatalmát, hogy változást hozzon létre (Butin 2006b). Eszerint a meglátás szerint tulajdonképpen az biztosítja a service learning kurzusok létét, amely megakadályozza, hogy a benne rejlő lehetőségek teljes mértékben kihasználásra kerüljenek. Az is fontos, hogy a kurzus működésének lehetőséget biztosítson az egyetem, ugyanakkor annak is nagy jelentősége van, hogy a kurzus megtartsa kritikai szemléletét az intézményi beágyazódás során is, amely adott esetben olykor azt is magában foglalja, hogy az egyetemet érintő kritikai gondolatok is felszínre kerülhetnek.

A service learning témájával foglalkozó kutatók szerint a service learning barangolni szeretne a tudományágak, intézmények, társadalmak között. De az akadémiai szféra, amelybe a service learning igyekszik beépülni, másképpen működik, gyakran ragaszkodik a tudományágak közötti határok megtartásához. Az akadémiai szférában a service learning gyakran egy mellékes gyakorlatként van pozícionálva, mely a rövidtávon rendelkezésre álló forrásokon keresztül biztosított, időigényes és sokszor gondot jelent a hagyományos kurzusokra specializálódott bizottságok számára (Butin 2006b).

Véleményem szerint esetünkben a kurzus bevezetésének lehetősége önmagában tükröz egyfajta nyitottságot az egyetem részéről, mely nem támadásként tekint a kurzust

jellemző kritikai szemléletre, hanem igyekszik visszacsatolást nyerni abból és építkezni belőle. Saját kurzusunk tekintetében is célunk, hogy lényegi változást érvényesítsünk. Például szeretnénk hatással lenni a hallgatók és oktatók szemléletmódjára az oktatás és kutatás területén is, szeretnénk erősíteni a résztvevők civil felelősségvállalásának mértékét és állampolgári tudatosságát, valamint elősegíteni az adott közösségeket érintő pozitív változásokat. Így kiemelt kritikai szemléletmódot kíván meg az is, hogy hogyan tekintünk saját kurzusunkra annak változtatási potenciálját illetően. Például sikerül-e elérni, hogy a hallgatók magabiztosan vegyenek részt egy másfajta felépítésű kurzuson? Sikerül-e elérni, hogy elköteleződjenek a szervezetek tevékenysége mellett, sikerül-e átlépni a tudományágak közötti határokat, sikerül-e kellően visszacsatolni az elmélet és a gyakorlat közötti összefüggésekre? Sikerül-e elérni, hogy a diákok társadalmi felelősségvállalása és állampolgári tudatossága fokozódjon?

A szakirodalom szerint az egyetemek ugyan elméletben érdekeltek abban, hogy a hallgatóik között elősegítsék az aktívabb állampolgárságot, valamint, hogy az akadémiai anyagok és az alkalmazott tudás az adott közösség komplex szükségleteit célozza (Bringle – Hatcher 1996), ám egyelőre mégis háttérbe szorulnak az ilyen jellegű kurzusok.

Ritkán mondható el, hogy a service learning módszere teljes mértékben beépült volna az intézményi gyakorlatba, egyelőre még az USA-ban is alacsony költségvetéssel működnek a programok, és kevés az olyan service learning igazgató, aki teljes állásban végezné ezt a munkát. A service learning működése pedig legjellemzőbb azokon a karokon, ahol a fókuszban egyébként is az oktatás, szociális munka vagy más segítői képzés áll (Butin 2006b). Esetünk eltér az általánosan tapasztaltaktól, hiszen a Gazdaságtudományi Karon vezettük be a kurzust, amelyre pozitívként tekintünk.

Az ilyen jellegű kurzusok bevezetése számos kérdést felvet, így a service learning mozgalom mellett szükség van egy párhuzamos mozgalomra is, amely arra koncentrál, hogy a service learning akadémiai otthonát is kifejlésze (Butin 2006a). Mindeközben kiemelten kell ügyelni arra, hogy megmaradjon a kurzus felépítésében rejlő változtatási energia, lehetőség, kritikai szemlélet. Ennek megoldása, illetve az egyensúly megtalálása összetett feladat, így a service learning koncepciójának beépülése az akadémiai közegbe valószínűleg még sok időt igényel a hazai környezetben.

Összefoglalás

Tanulmányomban az egyetemi felelősségvállalás itthon egyelőre még kevésbé elterjedt módját mutattam be, a service learning oktatási-tanulási módszertant. A service learning folyamata során az egyetemi hallgatók szervezett módon kapcsolódhatnak be civil szervezetek tevékenységébe. A folyamat során tapasztalatokat gyűjthetnek a civil szervezetekben folyó tényleges gyakorlati munkáról és összevethetik azt az elméletben tanultakkal, mely mind elősegíti, hogy a hallgatók a komplex társadalmi folyamatokat mélyebben megismerjék. Mindeközben ténylegesen hozzájárulnak a változások

elősegítéséhez és közvetlen közelségbe kerülnek adott közösségekkel. A folyamatok elengedhetetlen része a folyamatos reflexió, melynek során felszínre és megtárgyalásra kerülnek a tapasztalatok, kételyek és dilemmák.

Tanulmányomban kitértem a service learning néhány lehetséges meghatározására és szakirodalom szerinti pozitív hatásaira. Ezt követően bemutattam, hogy hogyan vezettük be a service learning módszertanát a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Karának „Helyi környezeti és társadalmi problémák, civil megoldások” kurzusa keretében. A Szegedi Tudományegyetemen a 2016/17-es tanév tavaszi szemeszterében 9 oktató kezdte el a service learning módszertana alapján a hallgatók és a civil szervezetek összekapcsolását egy bevezető kurzust követően. A kurzus során az oktatói csapat segítette a felek egymásra találását a bemutatkozó alkalmak megszervezésével, biztosította a folyamatos visszacsatolást és mentorálást a rendszeres reflexiók köröknek köszönhetően, valamint módszertani támogatást nyújtott a hallgatóknak tapasztalataik rendszerezésében.

Ahhoz, hogy a hallgatók és a civil szervezetek közötti együttműködés létrejöjjön egy egyetemi kurzus keretében számos dologra kellett odafigyelnünk. Olyan szervezetekkel tudtunk együttműködni, amelyek tevékenységeit a hallgatók érdekesnek, hasznosnak találták, magát a szervezetet pedig érdemesnek arra, hogy csatlakozzanak ahhoz. Olyan hallgatók figyelmét kellett felkeltenünk, akik érdeklődőek a civil társadalom kihívásai iránt és nyitottak egy más felépítésű kurzus felé. A hallgatóknak ez esetben nem csupán az oktatók irányába kellett megfelelniük, mint más kurzusokon, hanem a választott civil szervezet irányába is, amely egy teljesen más szemléletet követel meg a megszokottakhoz képest. Így számukra a kurzus a kreditek és érdemjegyek megszerzése mellett a valódi elkötelezettségről és bevonódásról is nagymértékben szólt. A két említett csoport mellett pedig ott vannak a mentorok, akik egyelőre szintén önkéntesen, szervezeten ügyelnek arra, hogy a felek közötti együttműködés folyamatos, gördülékeny és minden fél számára előnyös legyen. Hiszen az együttműködési folyamatok során sokszor újabb és újabb szereplők jelennek meg.

Ezen túlmenően pedig alapos megfontolásra van szükség egyrészt az általunk bevezetett service learning kurzus bővítésének és fejlesztésének tekintetében, másrészt abban, hogy a service learning hogyan tud beépülni más karok kurzusainak struktúrájába, avagy átfogóan az intézményi struktúrába. A service learning módszer alkalmazásának, terjesztésének egyelőre a legelején vagyunk Szegeden és országosan is, így nagyon sok tanulás, tapasztalat, munka és önreflexió áll még előttünk a már elindított kurzusunk tekintetében és a service learning otthonteremtésében is mind az SZTE-n mind más hazai egyetemeken.

Irodalom:

- ASTIN Alexander W. – VOGELGESANG Lori J. – IKEDA Elaine K. – YEE Jennifer A. (2000): How service learning affects students. In: Higher Education, Paper 144. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144>
- BALLARD Sharon M. – ELMORE Barry (2009): A Labor of Love: Constructing a Service-Learning Syllabus. In: The Journal of Effective Teaching, 9, 3, 70-76. p.
- BUTIN Dan W. (2006): Special Issue: Introduction future directions for service learning in higher education. In: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18, 1, 1-4. Available at: http://scholarworks.merrimack.edu/soe_facpub/16
- BUTIN Dan W. (2006): The limits of service-learning in higher education. In: The review of higher education, 29, 4, 473-498. p.
- BUTIN Dan W. (2003): Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. In: Teachers College Record, 105, 9, 1674-1692. p.
- BRINGLE, Robert. G. – HATCHER, Julie. A. (1996): Implementing Service Learning in Higher Education. In: The Journal of Higher Education, 67, 2, 221-239. p.
- CANTOR, Jeffrey A. (1997): Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community. ERIC Digest.
- FURCO, Andrew (1996): Service-learning: A balanced approach to experiential education. Expanding boundaries: Serving and Learning, Cooperative Education Association (CEA). Vancouver
- JOHNSON, David. B. (2000): Faculty Guide to Service-Learning. Community Service Center Mary Graydon Center, American University, Washington DC.
- KEZAR Adrianna – RHOADS Robert A. (2001): The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education. In: Higher Education, 148-471. p.

Diszlexiás hallgatók a felsőoktatásban

A diszlexia felnőttkori tünetei

A diszlexia egy olyan szindróma vagy tünetegyüttes, amely felnőtt korban sem szűnik meg (Svensson, Jacobson 2006; Young 2002, Morgan, Klein 2000) és hatással van az egyén olvasási készségére, észlelésére, memória kapacitására, a sorrendiségek betartására, a szervezőképességére, az egész életre. A felnőttkorban jelentkező maradványtünetek továbbá döntően befolyásolják az illető pályaválasztását, karrierjét, munkahelyi eredményességét (Morgan, Klein 2000). A diszlexiához kapcsolható, felnőtt korban jelentkező problémák között szerepelhetnek a téri tájékozódáshoz köthető deficittek, mint például a térképen való tájékozódás nehézsége vagy egy ismeretlen helyen történő eligazodás is. Az iránytévesztés a felnőtt diszlexiások egy részénél lehetetlenné teszi a jogosítvány megszerzését, megnehezíti a tömegközlekedési eszközök használatát (Morgan, Klein 2000). További maradványtünet a finommozgások és a nagymozgások összerendezettségének a hiánya, a mozgássorok, mozdulatok pontos megtervezése, kivitelezése (Moody 2006).

A felnőtt korban lévő diszlexiás személyek számára továbbra is problémát jelent, még ha már enyhébb formában is, a fonológiai kódolás, ami leginkább az írás, olvasás, fogalmazás, szövegértés terén nyilvánul meg. Ezen nehézségek tompítása érdekében a diszlexiás személyek a szemantikus kódolásra támaszkodnak, vizuális/szemantikai stratégiát alkalmaznak felnőtt korban is (Gyarmathy 2007).

A gyenge rövid távú memória és a fonológiai tudatosság eltérő működésének hatásai a nyelvtanulási nehézségekben mutatkoznak meg a leggyakrabban. Problémát okoz számukra a szavak ismétléssel történő rögzülése, kifejezések megtanulása, átvitt értelmű kifejezések, gondolatok értelmezése, többjelentésű, azonos alakú szavak dekódolása vagy a nyelvtani szabályok megtanulása, alkalmazása. Képtelenek pusztán a szabályok alapján megtanulni a nyelvtant vagy a helyesírást (Morgan, Klein 2000).

A rövid távú memória érintettsége miatt továbbá gyors felejtőknek tűnnek. Ezt elkerülendő, igyekeznek a hosszú távú memóriára támaszkodni, ami a megértésen és az asszociáción alapul (Gathercole, Alloway 2011). A relatíve kevés információ-tartalommal bíró szavakat, mint például nevek, tények, dátumok hamar elfelejtik. Nem hatékony az ő esetükben az ismétlés és a magolás. A személyes megtapasztalás, a gyakorlati jelleg, a jelentéstartalommal való telítődés azonban nagyban hozzájárul az információk, az új ismeretek rögzüléséhez (Morgan, Klein 2000).

A figyelem felhívása a diszlexiás felnőttek helyzetére több szempontból is lényeges. Egyrészt a már említett sajátos tanulási igény munkahelyi, továbbképzési környezetben való figyelembe vételét tekintve, másrészt a diszlexia sajátos idegrendszeri szerveződését vizsgálva. A diszlexiás felnőttek ugyanis normál vagy átlagon felüli értelmi képességekkel rendelkeznek, az eltérés a diszlexiás és nem diszlexiás észlelési folyamataiban keresendő. A diszlexiás egyének esetében az információ feldolgozása sajátos módon történik meg, ugyanazon eredmény eléréséhez másfajta tanulási módszerekre vagy ezeknek a hiányában többletmunkára, nagyobb erőfeszítésre van szükség. Ráadásul már egyre több kutatás a diszlexiát már nem csak, mint hátrányt vizsgálja, hanem egyre többször hívják fel a figyelmet az előnyeire is (Morgan, Klein 2000; Eide, Eide 2011). A diszlexiás személyek globális látásmóddal, problémamegoldó képességgel rendelkeznek. A holisztikus látásmód következménye, hogy egy adott helyzetnek egyszerre több megoldását látják, többségüket nagyfokú kreativitás és erős vizualitás is jellemzi (Eide, Eide 2012). Mivel nincs két egyforma diszlexiás, ezért a felnőttkorban jelentkező nehézségek mértéke, jellege, intenzitása egyénenként változó (Gyarmathy 2007).

A diszlexiát a modern elméletek az agyi folyamatok sajátos szerveződésének tekintik, amelynek során az információk egyedi mintázat alapján alkotnak hálózatot. Ennek következtében megfigyelhetők bizonyos diszlexiához köthető különleges képességek, előnyök. Mivel a diszlexiát a kezdetek kezdetén tanulási rendellenességnek gondolták, így nem meglepő, hogy az elmúlt évtizedekben olyan fogalmakkal hozták összefüggésbe, mint fogyatékoság, nehézség, deficit, akadályozott és analfabetizmus (Eide, Eide, 2011). Azzal, hogy a tudomány egyre jobban egy sajátos feldolgozási, tanulási stílusnak tekint a diszlexiára, új lehetőségeket indított el a diszlexiás személyek esélyegyenlőségének biztosításában mind az oktatás, mind pedig a munka világában.

Diszlexiás hallgatók a magyar felsőoktatási intézményekben

Magyarország a fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezményt 2007-ben az első között fogadta el. Az egyezmény elfogadásával a magyar állam elköteleződött a társadalmi integráció, de még inkább az inklúzió mellett (ENSZ, 2006). Az egyezményben megfogalmazott elvek gyakorlati megvalósulása azonban még sok erőfeszítést igényel. Egy 2008-as tanulmány alapján az oktatás az a szektor, ahol a legnagyobb gondokkal kell szembenézni (Kósa, Lovászy 2008, idézi: Magyar Civil Caucus 2010). A tanulmány arról számol be, hogy nemcsak az óvodai nevelés, a köznevelés terén éri hátrányos megkülönböztetés a fogyatékosággal élő személyeket, hanem a felsőoktatásba bekerülők is nap, mint nap szembesülnek a jogi és fizikai akadályokkal, az oktatási rendszer alulfinanszírozottságával, az oktatók módszertani képzettségének hiányosságaival, a társadalmi elutasítottsággal (Magyar Civil Caucus, 2010).

A társadalmi megbecsüléshez és kiteljesedéshez, a munkaerő-piacon való elhelyezkedéshez egyre inkább szükség van szaktudást, szakismeretet bizonyító diplomára. A fogyatékosággal élő személyek közül éppen ezért egyre többen veszik a

bátorságot és beadják jelentkezésüket a kiválasztott felsőoktatási intézménybe. A Felsőoktatásról szóló törvény megadja a lehetőséget, hogy a felvételi eljárás során a fogyatékossgal élő személyek előnyben részesüljenek (2005. évi CXXXIX. törvény „A felsőoktatásról”). A Felsőoktatási törvény továbbá olyan pozitív előírásokat is tartalmaz, mint a fogyatékossgának megfelelő bánásmód biztosítása az érintett személy részére, a felkészítés és a vizsgáztatás során a fogyatékossg figyelembe vétele. Indokolt esetben akár még részleges felmentésben is részesülhet a tantárgyi teljesítés vagy a vizsga bizonyos része alól, valamint a speciális szükségletű hallgató számára folyamatos segítségnyújtás biztosítható, hogy tanulmányi kötelezettségeinek eleget tudjon tenni. A törvény arra is ad lehetőséget, hogy támogatási időt négy félévvel meghosszabbítsák az egyéni igényeknek megfelelően (Magyar Civil Caucus, 2010).

A magyar felsőoktatási intézményekben tanuló fogyatékossgal élő hallgatókat megillető könnyítésekről a felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. Törvény XI. fejezet 41.§ (1) és (2) bekezdése, XII. fejezet 47. § (4) bekezdése és a XIII. fejezet 49.§ (8) bekezdése rendelkezik. A felsőoktatási törvény kimondja, hogy felmentésre vonatkozó javaslatot kizárólag a BFKH Rehabilitációs Szakigazgatási Szerve adhatja meg igazságügyi logopédiai szakértő előzetes szakvéleménye alapján (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról).

A törvény értelmében a diszlexiás továbbtanuló abban az esetben jogosult a törvényben megfogalmazottak igénybe vételére, ha a diszlexiát, mint fogyatékossgot kezelik. A szakértő által kiállított igazolásokon, határozatokon szerepel a fogyatékossg megnevezése, amit a betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kód, a BNO kód jelöl. A kóddal együtt válik érvényessé a dokumentum. Az igazolásoknak, határozatoknak minden esetben tartalmazniuk kell a fogyatékossg megnevezését (BNO kóddal együtt). Ennek hiányában az igazolások, határozatok nem fogadhatók el (<http://www.literacyportal.eu/hu/mindennapi-elet.html&contentid=39>).

A diszlexiás felvételiző azokat a kedvezményeket, amelyeket középfokú tanulmányaik és az érettségi eljárás során megkaptak, a felvételi eljárás során is biztosítottak a számukra. Pályaalkalmasság esetén a felsőoktatási intézmény saját döntése, hogy kedvezményben részesíti-e a fogyatékossgal élő felvételizőket (<http://www.literacyportal.eu/hu/mindennapi-elet.html&contentid=39>).

A Felsőoktatási Információs Rendszer adatai alapján 42 felsőoktatási intézményben a 2015/2016-os tanévben 648 diszlexiás személyt regisztráltak. Számuk az elmúlt négy évre visszatekintve fokozatosan nő. Míg 2012/2013-as tanévben 473 hallgató jelezte, hogy diszlexiás, a rákövetkező évben már 563, 2014/2015-ös tanévben pedig 604 (FIR, Horváth Marianna) (Táblázat1). A diszlexiás hallgatók számának néhány év alatt bekövetkező 27%-os növekedése szükségessé teszi, hogy az oktatási intézmények odafigyeljenek a tanulás terén speciális szükségletekkel rendelkező diszlexiás hallgatóikra, és inklúzív szemlélettel igyekezzenek áthidalni a felmerülő nehézségeket.

Diszlexiás hallgatók száma intézményenként és referencia dátumként				
Intézmény	Referencia dátum			
	2012/13/1	2013/14/1	2014/15/1	2015/16/1
SZE	24	35	40	42
BCE	13	15	10	9
BGE	13	10	12	8
BME	43	50	60	59
BTA	1	1		
DE	38	47	48	55
DUE	7	7	7	7
EDUTUS	2	3	5	4
EHE				1
EKF	2	4	8	17
ELTE	44	52	56	58
GDF	4	5	7	5
GFF	1			
IBS	9	8	3	4
KE	8	4	9	8
KF	11	13	11	7
KJF	3	1	1	3
KRE	5	9	9	11
KRF	7	7	12	11
LFZE	2	6	13	12
ME	30	31	32	46
MET	9	9	8	6
MKE	2			
MOME	3	4	3	3
NYE	17	17	16	18
NYME	4	12	19	17
OE	28	34	39	45
PE	18	18	24	31
PPKE	19	25	20	16
PRTA	1	2		
PTE	1	1	1	1
PTF		1		
SE	30	35	15	19
SZF			1	3
SZFE	1	1		
SZIE	17	32	34	43
SZTE	43	53	53	50
TE			18	22

TKBF		1	2	1
WJLF	1	1	1	1
ZSKF	12	9	7	5
Végösszeg	473	563	604	648

1. táblázat: Diszlexiás hallgatók számának változása a felsőoktatási intézményekben. Forrás: Felsőoktatási Információs Rendszer

Felsőoktatásban dolgozó oktatók diszlexiához való viszonyulása

A felsőoktatásban tanító oktatók diszlexiával kapcsolatos vélekedéseikről, tudásukról, a diszlexiás hallgatók szükségleteihez illeszkedő oktatásszervezési módszerek ismeretéről és alkalmazásáról hazai felmérés még nem készült. A nemzetközi és azon belül is leginkább az angol tapasztalatokra támaszkodhatunk a probléma feltárásában. Tops és kollégáinak (2012) kutatásai alapján a felsőoktatásban dolgozó oktatók többsége nem kellően felkészült a diszlexiás hallgatók igényeinek kielégítésére, nem tájékozott ebben a problémakörben (Tops, Callens, Lammetyn 2012).

Azon oktatók, akik nem dolgoztak még diszlexiás hallgatókkal, nehezen tudják elképzelni a diszlexiás hallgatók helyzetét, tanulási nehézségeik jellegzetességeit. Alapvető gyakorlati változtatásokra lenne szükség, például az oktatók továbbképzésére a felsőoktatási szektorban. Továbbá érzékenyítő előadásokra, hogy minél átfogóbb képet kapjanak erről a tünetegyüttesről, hogy magabiztosabb, valós tények alapján tudjanak viszonyulni a diszlexiás problémákkal jelentkező hallgatók egyéni igényeihez (Cameron, Nunkoosing 2012).

Riddel, Tinklin és Wilson (2006) kutatásaik azt a feltételezést támasztják alá, hogy az oktatók szkeptikusak a diszlexiával kapcsolatban. Úgy vélik, hogy a diszlexia csupán csel, hogy engedményekhez jussanak a hallgatók. Ez a vélekedés alapjaiban határozza meg az oktató és a diszlexiás hallgató kapcsolatát, a tanulási folyamat minőségét.

A hallgatók sokszor tapasztalták azt, hogy az oktató nem ér rá velük foglalkozni, közömbös, vagy elutasító a diszlexiával szemben. Nem ismerik a diszlexia hátterét, okát, nincsenek felkészülve, ezért nem is értik meg a diszlexiás hallgatók igényeit. Ráadásul az egyes tanszékek között és szervezeti egységek között inkonzisztencia van a megértés és gondoskodás, segítségnyújtás között. A hallgatók egyrészt azt tapasztalták, hogy elutasítóak voltak velük szemben, nem vették figyelembe egyéni szükségleteiket, emellett megbélyegezték őket a diszlexia címke révén, másrészt viszont nagyon asszertívnek kell lenni, nagy önérvényesítő képességgel kell rendelkezni, hogy odafigyeljenek rájuk (Richardson 2003). A hallgatók sokszor úgy érzik, hogy kevés segítséget kapnak a tanároktól, ha egyáltalán kapnak. Valamint az intézményben nem eléggé differenciáltak az adható speciális segítségnyújtási formák (Undheim 2003). A diákoknak azonban nagy szükségük van támogatásra tanulmányaik során, mivel a diszlexia okozta tünetek nagymértékű stressz faktort jelentenek elvárásokhoz kötött, megfelelési szituációkban (Undheim 2009). Az értékelési folyamat, eljárás bizonyos esetekben meglehetősen

kedvezőtlen a diszlexiás hallgatók számára. Hiányzik a rugalmasság és nem mindig tekintenek el az írásbeli számonkéréstől. A vizsga helyszíne tovább nem rendelkezik azokkal a jellemzőkkel, amelyek támogatják a diszlexiás hallgatók képességeinek, tudásának kibontakozását (Richardson 2003).

A felsőoktatás az elmúlt negyven évben mindezek ellenére sokat változott. Egyre inklúzívvá lett, Nagy-Britanniában hozzávetőlegesen a fiatalok 50%-a tanul tovább (Richardson 2003). A diszlexiás hallgatókat a különböző országokban egyre több támogatás illeti meg, ennek törvényi háttere egyre kidolgozottabb. A nemzetközi szinten megvalósult jó gyakorlatok követendő irányt mutatnak az inklúzív felsőoktatás megvalósításához.

Felsőoktatásban tanuló fiatal diszlexiás felnőttek tanulási nehézségei

A hallgatók egy speciális csoportja, akik bejutnak a felsőoktatásba nagy valószínűséggel olyan fejlett képességekkel rendelkeznek, amik lehetővé teszik, hogy átvészeljék az írás és olvasás terén jelentkező hátrányukat (Mapou 2008; Spinelli De Luca, Di Filippo, Mancini, Martelli, Zoccolotti 2005). A képességeik ilyen szintű maximalizálásában az is szerepet játszik, hogy az alapfokú és a középfokú oktatás szintjén kidolgozottabb a diszlexiás tanulók segítése, a tanulók képességeihez igazított oktatás. Ezért a felsőoktatásba egyre több diszlexiás személy jut be (Tzouveli, Schmidt, Schneider, Symvonis, Kollias 2008). Ennek következtében egyre nagyobb az igény egy standard diagnosztikus eljárás kidolgozására a fiatal felnőtt populáció esetében. Nem beszélve arról, hogy a problémával küzdő fiatalok is szeretnék tudni, hogy mik az erősségeik, gyengeségeik, hogy annak megfelelően válasszanak intézményt, tanuljanak tovább, köteleződjének el egy szakma mellett (Tops, Callens, Lammertyn 2012).

Nagy-Britanniai adatok alapján a diszlexiás hallgatók számaránya emelkedő tendenciát mutat a felsőoktatás terén. Egyre többen élnek a törvény adta jogaikkal és tanulnak tovább felsőoktatási intézményben (Riddell, Tinklin, Wilson 2005). A diszlexiás hallgatók számának növekedése maga után vonja, hogy az oktatási intézmények szemléletbeli átalakulásának igényét is. Az intézményeknek felül kell vizsgálnia esélyegyenlőségi politikáját és gyakorlatát és folyamatosan monitorozni az alkalmazott oktatási módszerek, tanulási környezet hatékonyságát, megjelenik az egyetemek felelősségének a kérdése a tanulási zavarral küzdő hallgatók tanulmányi előmenetelének sikerességét illetően. Egyre fontosabbá válik, hogy a hallgatók tisztában legyenek képességstruktúrájukkal, különösen azokkal a képességekkel, amik a tanulás szempontjából meghatározóak. Ezeknek ismeretében a felsőoktatási intézmények könnyebben ki tudnának dolgozni az ellátásukra, támogatásukra vonatkozó protokollt, eljárásrendszert (Mortimore, Crozier 2006).

A felsőoktatási intézményekbe a diszlexiások azért is kerülnek be egyre nagyobb számban, mert világviszonylatban is egyre jobban szerepelnek az általános és a középfokú oktatásban. Sikeresen veszik az akadályokat a felvételi eljárás során, intellektuális

képességeik, szorgalmuk segítségével képessé válnak nehézségeik kezelésére (Hadjikakou, Hartas 2008; Hatcher, Snowling, Griffiths 2002; Madriaga, Hanson, Heaton, Kay, Newitt, Walker 2010). Ez egy újfajta kihívást jelent a felsőoktatási intézmények számára, főleg abban az esetben, ha nincs érvényes szakértői véleménye a hallgatónak, tanulmányai sikeres elvégzéshez viszont többletsegítségre lenne szüksége (Gilroy, Miles 2001; Harrison, Nichols 2005; Parrila, Georgiou, Corkett 2007; Singleton 1999).

A tankötelezettség ideje alatt elszenvedett hátrányos megkülönböztetés, kudarcok hatására a diszlexiás tanulók többsége azonban inkább megriad a továbbtanulástól (Pumfrey 2008; Richardson, Wydell 2003). A diszlexiás hallgatókat sajnálatos módon a felsőoktatásban is sok megbélyegzés éri, függenek a tanárok és a hallgatótársak jóindulatától és azzal is szembe kell nézniük, hogy még nem általánosan elfogadott az, ha valaki pozitív diszkriminációban részesül (Riddick 2010). Ennek következtében a legtöbb fogyatékossgal élő személy inkább eltitkolná fogyatékoságát és nem igényli a formális támogatást. A negatív hatások ráadásul rombolják az önbizalmat és a magabiztosságot (Pavey, Meehan, Waugh 2010; Vickerman, Blundell 2010). Ezt bizonyítja, hogy már olyan kutatások is folynak, amelyek a pozitív tanulási támogatási szolgáltatások hatását vizsgálják (Hampton, Godsen 2004).

Általánosságban, ha egy diszlexiás személy felsőoktatásban tanul, akkor leginkább az olvasás, az írás és a helyesírás okoz neki problémát, alacsony fonológiai és ortográfiai képességgel rendelkezik és nehézséggel a fejszámolás, a gyors szótalálás terén (Tops, Callens, Bijn, Brysbaert 2013). A legkritikusabb terület számukra talán a helyesírás. A helyesírási készségük marad el legjobban a nem diszlexiás hallgatókétól. A központosítás és a kis és nagybetűk adekvát használata is gond, valamint sok szórendi hibát vétenek. (Tops, Callens, Cauwenberghe Adriaens, Brysbaert 2013). Az esszék színvonala a nyelvi problémák miatt nem éri el a nem diszlexiás hallgatók szintjét, ezért mindenképpen hasznos lenne a felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók számára bevezetni az esszéíró készség fejlesztésére irányuló speciális tanegységet, akár szabadon választott kurzus formájában (Tops, Callens, Cauwenberghe Adriaens, Brysbaert 2013).

A fő nehézségek tehát az olvasáshoz, az íráshoz és a helyesíráshoz köthetők, mivel a diszlexiás személyeknél a bal agyféltekéhez kapcsolható feldolgozási módok, működési folyamatok gyengébbek, így náluk az emlékezeti, szeriális, pontosságot igénylő, fonémákkal kapcsolatos feladatok nagyobb kihívást jelentenek és általában nagyobb energiafelhasználást igényelnek, aminek következtében a diszlexiás személy hamarabb elfárad, kimerül (Reid 2013).

A felsőoktatási tanulmányaikat folytató diszlexiás hallgatóknak tehát olyan kognitív kihívásokkal kell megküzdeniük, mint a rövid távú memória átlagosnál kisebb kapacitása vagy a nem eléggé tudatos metakogníció. Az őket érintő kognitív kihívásokat és tanulmányaikra gyakorolt hatásaikat az alábbi táblázat foglalja össze (Táblázat2):

Kognitív kihívások	
Terület	Megnyilvánulási forma
Rövid távú memória	kisebb kapacitású, gyorsabb felejtés
Munkamemória	verbális információk kezelésének, feldolgozásának nehézsége, az ingerek, információk összerendezésének problémái
Hosszú távú memória	kategorizáció, információk összerendezése, beépítése, tervezés
Feldolgozás sebessége	nem közvetlen úton jutnak el a megoldásig, ami lehet, hogy innovatív és jó, de hosszabb időt vesz igénybe
Automatizálódás folyamata	készség szintű elsajátításhoz gyakran túltanulásra, több szempontból történő feldolgozásra van szükség, több időt vesz igénybe
Metakognitív képességek	inadekvát stratégiák alkalmazása a problémák megoldására, megoldási módok új szituációba történő alkalmazásának a nehézsége, ön-korrekción, önmonitorozás jelentőségének hangsúlyozása

2. táblázat: Kognitív kihívások diszlexia esetén, Reid, 2013. 34.

Mivel a felsőoktatási tanulmányok során sok írásbeli, szövegértelmezési munka hárul a hallgatókra, így nem meglepő, hogy az írás és az olvasás feszültséget kelt a diszlexiás személyekben. Ez különösen igaz az iskolás évekre, amikor is a jó írás és olvasási készség meghatározó szerepet játszik a későbbi tanulmányok, a továbbtanulási lehetőségek terén (Stampoltzis, Gerber 2009).

Mortimore és Crozier (2006) azt találták, hogy a diszlexiás továbbtanulóknak az esszéírás, és a gondolataik írásban történő kifejezésének nehézsége összefügg a szókinccs méretével, a lényegkiemelő képesség gyengeségével. A gyenge szófelismerő képességgel, kevés szókinccsel rendelkező olvasó a szöveggörnyezetet arra használja, hogy az ismeretlen szavakat értelmezze, míg a folyékonyan, nagy szókinccsel rendelkező olvasó a szöveggörnyezetből a szövegnek egy koherens, egységes mentális reprezentációját alkotja meg (Stanovich, 1986; Stuart, Masterson, Dixon 2008).

Mivel a diszlexiás hallgatók ugyanazokat a tárgyakat kell teljesíteniük, mint diszlexiával nem küzdő társaiknak, ezért lényeges, hogy hogyan tudják optimalizálni a teljesítményüket, illetve, hogy az intézménynek legyen kellő információja arról, hogy a segítségnyújtás milyen formája indokolt és jogos (Swanson, Hsieh 2009). A helyesírás terén jelentkező hátrányok enyhítése érdekében egyre több intézmény biztosítja olyan szoftver használatát, aminek van beépített helyesírás ellenőrző funkciója (Goldberg, Russell, Cook 2003).

Az egyetemista diszlexiás hallgatók általánosságban véve kevésbé jól teljesítenek, mint a diszlexiával nem érintett társaik nem csak a fonológiai folyamatok (szófelismerési teszt),

hanem a lexikai hozzáférésben, a lexikonhoz való hozzáférésben is (Singleton, Horne és Simmons 2009). A helyzetet nehezíti, hogy a jó képességű diszlexiás fiatalok által használt kompenzációs stratégiák sokszor elfedik a problémát a környezet előtt. Az egyénre jellemző korlátok a felsőoktatásban egyre nagyobb szerepet kapnak és adott esetben a végzést is veszélyeztethetik. Nem elég bekerülni egy felsőoktatási intézménybe, el is kell tudni azt végezni (Mapou 2008).

Wennas és Brante (2013) diszlexiás hallgatókkal készített interjúiból az derül ki, hogy az érintettek leginkább az írásbeli munkák színvonalas elkészítését találták problémásnak. Az olvasás terén már megoszlottak a vélemények. Voltak, akik úgy nyilatkoztak, hogy szeretnek olvasni és örömeiket lelik benne. A hosszabb szavakat nehezebben olvassák el, mint a rövidebbeket és leginkább a szövegkörnyezetre és az értelemre, megértésre támaszkodnak. A szófelismerésben sokszor találgatnak. Az idő a legnagyobb ellenségük. Az olvasás időigényes természete sok energiát és türelmet igényel. Ha sokáig olvasnak, kimerülnek, elfogy az energiájuk, többletmunkát igényel tőlük ez a fajta tevékenység. Az akaraterő és a motiváció elengedhetetlen feltétele az akadályok leküzdésének. Kulcsfontosságú szerep hárul a tanulmányi előmenetelük során a szülőkre. A szülőknél az esetek többségében fontos, ösztönző szerepük van. Szülői elfogadás és támogatás, segítség nélkül nagyon nehéz elfogadni az állapotukat, megküzdeni a nehézségekkel (Wennas, Brante 2013).

A felsőoktatási intézményekben megkövetelt precíz, pontos munka nem teljesíthetetlen a számukra, viszont a minőségi munkához elengedhetetlen számukra, hogy több lehetőségük legyen foglalkozni a tananyaggal, mint nem diszlexiás társaiknak. Nagy hangsúly helyeződik tehát a pontosság és az idő kapcsolatára. A diszlexiások többlet dolgoznak azért, hogy eredményt érjenek el tanulmányaik során, közben folyamatosan meg kell küzdeniük az alacsony önértékeléssel, előítéletekkel és a szoros határidőkkel. Mivel a diszlexia egy szindróma, az egyes embereknél különböző módon manifesztálódik, így nem lehet általánosítani a nehézségeket is, amivel az egyének küzdenek (Wennas, Brante 2013).

Mindegyik diszlexiás személy képesség profilja egyedülálló, személyre szabott, a diszlexiás tünetek szinte végtelen variációban testet ölthetnek befolyásolva a tanulási folyamat teljes egészét (Laasonen, Service, Lipsanen, Virsu 2010).

Diszlexiás felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási stílusa

Egyénenként eltérő, hogy hogyan tudunk hatékonyan tanulni. A tanulási stílus az egyénre jellemző sajátosság, nem lehet a jó és a rossz kategóriák mentén elhelyezni. Mindegyik típusnak megvannak az előnyei és a hátrányai. Ha ezzel tisztában van a tanuló különböző módon képes javítani a tanulási stílusán keresztül a tanulási hatékonyságon. A tanulási stílusok akár keveredhetnek is a helyzettől függően. Sőt, kellő odafigyeléssel több tanulási stílust is elsajátíthatunk, amivel bővíthetjük a tanulási repertoárunkat (Szitó 1987).

Diszlexiás továbbtanulók esetében különösen fontos, hogy tisztában legyenek tanulási stílusukkal, mert a rosszul megválasztott módszer nagyban hátráltathatja az egyébként is fáradtságos tanulási folyamat menetét (Kollár, Szabó, 2004).

A domináns tanulási stílus meghatározza azt, hogy mely tevékenységek segítik legjobban a tanulást, melyek azok az eljárások, amik leginkább kapcsolódnak a vezető információfeldolgozáshoz. A hatékonyságot növeli, ha minél több érzéketi csatorna működtetve van. Ez különösen fontos a diszlexiás hallgatók esetében, akik leginkább vizuális és a kinesztetikus, mozgásos információfeldolgozást részesítik előnyben. A kevésbé használt készségek a preferáltak révén fejlődnek. Tanulás során javasolt, hogy olyan módszereket alkalmazzanak, amik az egész agyat, nem csak a jobb vagy a bal agyféltekét, munkára készítik (Gyarmathy 2007).

Diszlexiások tanulási folyamatát vizsgálva úgy tűnik, kevésbé kitartóak, egyszerre sok feladatot nem képesek elvégezni. A több időre azért van szükségük, mert az egész koncepciót fel kell fogniuk, és csak utána tudnak elmerülni a részletekben. Nem ritka, hogy egyszerre több mindennel foglalkoznak, ami szintén nagy energiaráfordítást igényel. Gyarmathy Éva véleménye szerint nem a kitartás hiánya, hanem az eltérő ritmus áll a háttérben. Ha számukra érdekes, vonzó a feladat, akkor elmélyednek benne és nem foglalkoznak a környezettel, teljesen bevonódnak a feladatba (Gyarmathy 2007).

Gyarmathy Éva alapján az alábbi tanulási stílus jellemzi a diszlexiásokat (Gyarmathy 2007.196.) (Táblázat3)

Diszlexiás tanulók tanulási stílusának jellemzői	
Fiziológiai jellemzők	vizualitás és kinesztétika dominanciája rövid ideig tartó koncentráció, több pihenőidő a tanulási szakaszok között, mivel több energiát használnak fel, gyakrabban kell ételt-italt fogyasztaniuk tanulás közben az energiapótlás miatt
Pszichológiai jellemzők	az információk globális, szimultán feldolgozása
Környezeti jellemzők	gyengébb fény, instrumentális zene, hogy a jobb agyféltekét lefoglalja, laza elrendezés
Szociológiai jellemzők	társas helyzetek kedvelése (csoportmunka)
Érzelmi jellemzők	sajátos tanulási ritmus, kevésbé kitartó, ha motivált, elmerül a feladatban

3. Táblázat: Diszlexiás tanulók tanulási stílusának jellemzői. Gyarmath, 2007. 196.

A tanulás szociális, pszichés és emocionális tényezői

Önszabályozás szerepe a tanulásban

A digitális kultúra magával hozza, hogy sokszor saját magunk kutatjuk ki a számunkra fontos információkat, a digitális eszköztár segítségével képezzük ki magunkat egy-egy témakörben. Éppen ezért nagy meglepetést okozott az a kutatási eredmény, miszerint a felsőoktatásban tanulók nagy része nem rendelkezik az önirányított tanulás képességével. Nem használnak speciális tanulási stratégiákat, hogy megjegyezzenek fontos ismeretanyagokat, és nem készítenek tanulási időtervet. Ezért nagyon gyakran előfordul, hogy a számonkérés előtti napokban, órákban döbbennek rá arra, hogy mekkora anyagrészt is kéne elsajátítaniuk. Mivel hiányzik a pontos tervezés, így nem képesek megfelelően mozgósítani a rendelkezésre álló képességbeli erőforrásaikat sem. (Zimmerman 2000)

A tanulók többsége szegényes tanulási metódussal rendelkezik. Segítséget nem szívesen kérnek, mert többségük úgy véli, hogy a segítségkéréssel gyengének, inkompetensnek tűnik, így inkább kivár. (Zimmerman, 2000)

Az önszabályozott tanulás tehát több mint a képesség struktúránk alapos ismerete. Magába foglalja az önhatékonyságot, a motivációt, viselkedéssel összefüggő tényezőket, amik lehetővé teszik, hogy a rendelkezésre álló tudást az adott feladathelyzetben megfelelően tudjuk alkalmazni. Elég, ha csak a szakértők és az amatőrök tudására, teljesítményére gondolunk feladathelyzetben (Zimmerman, 2000).

Az önszabályozott tanulás azt is magában foglalja, hogy az egyén képes arra, hogy a birtokolt stratégiák közül kiválassza azt, ami az adott feladathelyzetben a legcélravezetőbb a számára. Továbbá lehetővé teszi az egyén számára, hogy céljai elérése érdekében jól működő stratégiákat alkalmazzon, folyamatosan monitorozza tevékenységét, átformálja a fizikai és a szociális környezetét, hogy azok jobban illeszkedjenek a céljaihoz, lehetővé teszi a hatékony időkezelést, önértékelést végezzen a választott módszerek vonatkozásában, további módszerek elsajátítását és az eredményhez vezető okok azonosítását (Schunk, Zimmerman 1994; 1998).

Az önszabályozott tanulási képesség fokozott jelentőséggel bír a diszlexiás hallgatóknál, akiknek még magát az olvasási folyamatot is meg kell tervezniük, stratégiát kell kidolgozniuk az olvasottak feldolgozásához. Éppen ezért számukra alapvető fontosságú lenne elsajátítani az önszabályozott tanulást lehetővé tevő képességeket.

Önbizalom, önértékelés, mint a sikeres tanulmányi előmenetel tényezője

Az önértékelés, önbecsülés iránti igényünk alapvető szükségletünk (Johnson 2008). Maslow motivációs piramisában a fiziológias szükségletek, a biztonság és a szeretet szükségletének szintje után következik a megbecsülés iránti szükséglet, ami szorosan összefügg az önértékeléssel. (1970, id. Gyöngyösiné Kiss 2007). Az önértékelés továbbá hatással van az önszabályozásra és a viselkedésszabályozásra is (V. Komlósi 2007).

Az önértékeléshez hasonló fogalom, de attól eltérő konstruktum az énkép és az önbizalom. Az énkép (vagy énfogalom) az énről vonatkozó kognitív reprezentációk összessége, az énről vonatkozó információkat tartalmazza (V. Komlósi, Nagy 2003, Johnson 2008). Az önbizalom (Rosenberg 1979, id. Harter 2003) fogalma pedig magában foglalja egyrészt, hogy az egyén képesnek érzi magát arra, hogy sikeresen leküzdje az akadályokat, másrészt, hogy a dolgokat saját vágyainak megfelelően tudja alakítani.

Az önértékelésnek és az önbizalomnak is meghatározó szerepe van a sikeres tanulmányi előmenetel terén. A sorozatos kudarc destruktívan hat az önbizalomra, rombolja a tanulási motivációt, csökkenti a tanulásra fordított erőfeszítést. A tanulási kudarc következménye a tanulási félelem, distressz állapot átélése tanulási szituációban és ez tovább rontja a tanulási teljesítményt. A negatív stressz továbbá bénítóan hat a gondolkodásra, emlékezésre, magasabb szintű kognitív folyamatokra (Kerülő 2013). Egy önmagát erősítő folyamatot indít el, amiből segítség nélkül nehezen lehet kilépni (Morgan, Klein 2000).

A diszlexiás felnőttek többsége gyermekkorban nehezen vagy egyáltalán nem tudott megfelelni az iskola követelményrendszerének. Az oktatás metódusa, a tanulási környezet, a tanulásszervezés nem vette figyelembe az egyéni sajátosságokat, szükségleteket. A szervezett oktatási keretek között tapasztalt frusztráció, folyamatos megalázás, stressz és az inkompetencia érzése mély sebeket éget a diszlexiás gyermek lelkébe, amiket magában hordoz egy életen át. A stigmatizáció lehetetlenné teszi, hogy beilleszkedjen az osztályközösségbe, elkerülhetetlen a marginalizáció, de nem ritka a bully-ing effektus sem. A követelményeknek minden igyekezete ellenére megfelelni nem tudó diszlexiás tanuló folyamatosan olyan címkéket kap a környezetétől, amik az énképet, önértékelést rombolják. A legtöbb felnőtt diszlexiás egyértelműen negatív emlékeket hordoz a tanáraival, iskolás éveivel kapcsolatban (Morgan, Klein 2000). Ebből kifolyólag nagyobb az alacsony önértékelés kockázata náluk (Burden 2008). Ennek a negatív énképnek a formálásában, pozitív irányba történő alakításában kiemelt szerepet játszik a diagnózis, a szakszerű életvezetési, tanulás-módszertani tanácsadás (Burden 2008).

Burns már 1982-es tanulmányában arról írt, hogy az alacsony önértékelés és a diszlexia valamint az énkép és az iskolai teljesítmény között kapcsolat van. Minél kevésbé tud egy tanuló megfelelni az iskolai elvárásoknak, annál kevésbé lesz pozitív az énképe. Diszlexiás tanulók esetén figyelembe kell venni az önbizalom sérülékenységét. Mivel számukra nehezen teljesíthetők az iskolai elvárások, képességeikhez képest rosszabbul teljesítenek, így nagyobb valószínűséggel kevésbé lesz önbizalmuk tanulási helyzetben. Lawrence

(1987) ugyancsak megerősíti azt a feltételezést, hogy a gyengén olvasók kevésbé bíznak képességeikben, önbizalmuk alacsonyabb, mint a jól olvasó társaiké.

Brinckerhoff és munkatársai (1993 idéz: Morgan, Klein 2000) kutatásukkal bizonyították, hogy a diszlexia korai diagnosztizálása szorosan összefügg az kedvezőbb önértékeléssel. Ezt a megállapítást Bell (2009) azzal egészítette ki, hogy a diszlexia nem ritka esetben, általánosságban véve, alacsony önértékeléshez vezet. Kutatási eredményeik továbbá azt is igazolták, hogy minél korábbi életszakaszban történik a diagnózis, annál kevésbé befolyásolja az egyén önértékelését a diszlexia következtében átélt kudarcok (Morgan, Klein 2000).

Azok a diszlexiás diákok, akiket a családjuk támogatott és mellettük állt pozitívabb önértékeléssel bírnak azoknál, akiknek a családjuk nem volt eléggé elfogadó a diszlexiát illetően. (Hellendoorn, Ruijsenaars 2000; Ingesson 2007; McNulty 2003; Stampoltzis, Polychronopoulou 2009). Hosszabb, tovább tartó társadalmi és családi támogatásra van tehát szüksége a diszlexiás személynek a függetlenség eléréséhez, hogy kezelni tudják a nem diszlexiás világban fellépő, az őket érő érzelmi zűrzavart (Hellendoorn, Ruijsenaars 2000; Spekman, Goldberg, Herman 1993; Wilson 2009)

A tanulás motorja – motiváció

Az iskolai kudarcok elveszik a diszlexiás tanulók kedvét a további tanulástól és a kutatások alapján a tankötelezettség végeztével családot alapítanak, vagy munkába állnak. A befejezetlen tanulmányok, bizonytalan ismeretek és a szakképzettség hiánya miatt azonban nagyon korlátozottak az elhelyezkedési esélyeik. Tudatos életpálya felépítés nélkül nem tudják szellemi kapacitásukat a megfelelő mértékben kiaknázni. A korai életszakaszban és az iskolás évek alatt szerzett negatív tapasztalatok meg meggátolják, hogy a későbbiekben újra iskolapadba üljenek (Morgan, Klein 2000). Tanulási motiváció nélkül folyamatos hátrányban vannak képzésekre, egyetemre, főiskolára járó társaikhoz képest. Az iskolai kudarcok keltette pszichés gátat azonban nagyon nehéz lebontani. A munkahelyi sikerességhez, előbbre jutáshoz ugyanakkor nélkülözhetetlen a belső hajtóerő, a motiváció, ami akár további tanulmányok végzését is indukálhatja (Gyarmathy 2007).

A szorongás hatása a tanulmányi eredményességre

Block és Burke már 1988-ban arról számolt be, hogy a fogyatékossággal rendelkező hallgatóknál komoly stresszfaktort jelent a szorongás, vizsgahelyzetben mutatott idegeskedés (p. 198). Leginkább a teszhelyzet és a tanulási környezet jellege hat a hallgatók szorongásszintjére. A szerzők által készített interjúkból kitűnik, hogy a tanulási problémával küzdő hallgatók számára nagy könnyebbséget jelent az oktató türelmes, elfogadó, támogató attitűdje.

Több kutatás, úgy, mint Zatz és Chassin (1985) kutatása is arról számol be, hogy a teljesítményt csökkenti, gátolja a magas szorongási szint. Darke (1988) azt találta diszlexiás tanulókat vizsgálva, hogy a munkamemória teljesítményére is hatással van a szorongás. Minél nagyobb szorongást él át az egyén, annál kevésbé működnek hatékonyan a kognitív funkciók. Paget és Reynolds (1984) 6 – 17 éves korú tanulási zavarral küzdő gyerekeket vizsgált és arra a megállapodásra jutott, hogy a tanulás során jelentkező szorongás negatívan befolyásolja a figyelmi kapacitást és a teljesítményt.

Spielberger, Gorsuch és Lushene (1983) úgy vélik, hogy a tartós szorongásnak komoly pszichés következménye van. Szorongással teli helyzetben megnő a tanult tehetetlenség kockázata, depresszív és az irracionális gondolatok gyakorisága. Ez elvezet egy külső attribúciós stílusból egy belső felé (internal) ami nagyobb önhibáztatást eredményez. Általánossá válik a magas szorongási szint, mint állapot, folyamatos szorongást él át az egyén, a szorongás személyiségvonássá válik. A személyiség szorongási szintjének magas volta azt eredményezi, hogy az egyén sebezhetőbbnek érzi magát, önbizalma csökken bizonytalan helyzetekben vagy a társas szituációkban. Ördögi körbe kerülnek ezek a személyek. Mivel az alapvető kultúrtechnikák terén mutatott gyenge teljesítményük miatt szoronganak, a szorongás érzékenyebbé teszi őket a további negatív visszajelzések iránt, amik asszociálódnak az alapvető olvasáshoz köthető képességekkel.

Casey, Levy, Brown és Brooks-Gunn (1992) azt találta, hogy a tanulási zavaros gyerekek (8 – 12 év között) alacsonyabb pontszámot mutattak a pszichés jóllét (well-being) terén, boldogtalanabbak, feszültebbek voltak a fogyatékoságuk miatt. Egy további kutatási áttekintés arról ad számot, hogy a tanulási zavarral küzdő populációra általánosságban véve jobban jellemző a magasabb szorongási szint (Huntington, Bender 1993).

A szorongási szintet az is növeli, hogy a fokozott figyelem, vagy a hátrányos megkülönböztetés miatt úgy érzik magukat, mint másodrendű hallgatók, akikkel csak a gond van és többletmunkát okoznak az egyébként is leterhelt oktatóknak (Hanafin 2006). Úgy tűnik, hogy a negatív érzelmek és a szorongás jobban együtt jár az iskolás évek alatt, idővel viszont enyhül. Azok, akik önszántukból döntenek úgy, hogy továbbtanulnak, szorongás szintjük alacsonyabb, de kételyeikkel, negatív érzésekkel küszködnek a kiélezett teljesítményhelyzet, a versenyszituációk és a követelmények teljesítésének igénye következtében. A szorongás és a bizonytalanság hat egymásra, és negatívan befolyásolja a tanulmányi teljesítményt. Magas szóbeli írásbeli műveltséget, kifejezőkészséget várnak el tőlük, aminek diszlexiájuk miatt nem biztos, hogy meg tudnak felelni. Ez kétségekkel tölti el őket. Jobban szenvednek a tanulmányaik során az állandó nyelvi problémák miatt, annak ellenére, hogy most már a felsőoktatási intézmények is sokat változtak, nyitottabbá váltak a speciális szükségletek terén (Hanafin 2006).

Diszlexiabarát felsőoktatás

A felsőoktatási tanulmányokat folytató diszlexiás hallgatók támogatásának egyik fontos sarkköve az őket tanító oktatók együttérző, szakmai támogatása a tanulási problémákkal

küzdők iránt. Azáltal, hogy megismerik, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdeniük tanulmányaik során rész képesség zavarukból kifolyólag, lehetőség nyílik arra, hogy úgy építsék fel óráikat, hogy a speciális szükségletű hallgatók maximális mértékben részt tudjanak venni benne, növelve az eredményességüket (Glazzard, Dale 2015).

A felsőoktatásban oktatók számára zavarba ejtő lehet, odafigyelni a különböző tanulási nehézségekkel küzdő hallgatóra és természetesen azokra is, akiknek nincsenek tanulási problémáik. A dilemma könnyen feloldható, mivel azok az oktatásszervezési eljárások, amik jók a diszlexiás hallgatóknak, megfelelnek a többi tanulónak is (Pavey, Meeham 2010).

A diszlexiás személy is képes jól tanulni, ha a számára megfelelő módszerrel történik az ismeretelsajátítás. Az oktatás hiányossága azonban, hogy nem tanítja meg a diákokat a tanulási módszerek használatára. Leginkább arra koncentrálni, hogy mit kell megtanulniuk, és nem arra, hogy hogyan. A tanulási módszer kiválasztásánál fontos szempont, hogy a diszlexiások az információkat globálisan, egyidejűleg dolgozzák fel, leginkább vizuális úton. Számukra azok a módszerek hatékonyak, amik ezeken a szempontokon alapulnak. Akkor lehet igazán tudássá kovácsolni a tananyagot, ha az információkat nem egymásra halmozzuk, hanem rendszerezzük, strukturáljuk (Gyarmathy 2007).

Az órák során tehát érdemes olyan módszereket választani, amelyek több érzékszervi csatornát is működésbe hoznak, az aktuális téma globális megjelenítése segíti az egyes részek egymáshoz való kapcsolódásának a megértését, könnyebbé teszi a lineáris feldolgozásukat. Sokat segít a feladatok értelmezésében, ha egyszerre egy utasítás hangzik el, valamint ha a releváns információk ábrák, diagramok, táblázatok formájában is megjelennek a hallgatók számára. A handout-ok megkönnyítik a jegyzetelést, hiszen elég kiegészíteni a jegyzetet, továbbá a lényeges információkat a hallgató hallja és látja is egyszerre. Mivel a diszlexiásoknak sokszor görcsös, nehézkes, figyelem- és energiaigényes a kézzel történő írás, ez a lehetőség hozzájárul ahhoz, hogy az előadás tartalmára tudjanak koncentrálni. A feladatmegoldáshoz, a megértéshez, feldolgozáshoz a tanórákon is szükséges lehet többletidőre. Az időtervezésbe éppen ezért érdemes több részösszefoglalást beiktatni, az órai feladatokra pedig elegendő megoldási időt biztosítani. Ez a fajta oktatásszervezés megkívánja azt, hogy a mennyiség helyett inkább a minőségi munkára helyeződjön a fókusz. Azoknak a témáknak az alapos feldolgozását célszerű megtervezni, amelyek kulcsfontosságúak az adott tárgyhoz kapcsolt tartalom elsajátításához (Pavey, Meeham 2010).

A diszlexiás hallgatók önértékelése nagyon sebezhető. Kimondottan káros a diszlexiájukból eredő hátrányok miatti gyengeségeik kihangsúlyozása. Az elmarasztaló tanári visszajelzések személyiséget romboló hatása következtében csökkenti a tanulás iránti motivációt (Glazzard, Dale 2015). Az értékelésnél érdemes kiemelni, hogy mi az, amiben fejlődni kellene, és azt hogyan milyen módon lehet megtenni, valamint azt, hogy mi az, amiben már eddig is komoly eredményt ért el a hallgató, melyek azok a területek,

amelyekben komoly jártasságot szerzett, és amikre építhet a továbbiakban (Pavey, Meeham 2010).

Nagymértékben segítené mind az oktatók munkáját mind pedig a diszlexiás hallgatók felkészülését, ha speciális szakember facilitálná őket tanulmányaik során. Felmérné tanulási stílusukat, szokásaikat, megnézné a tanuláshoz köthető erősségeiket, gyengeségeiket és olyan tanulástechnikákat mutatna meg az érintetteknek, amikkel a memorizálás, a strukturálás, a rendszerezés könnyebbé válna számukra. Emellett gondot fordítana az írás- és olvasáskészség fejlesztésére is (Pavey, Meeham 2010).

Azzal, hogy tudomásunk van arról, hogy a diszlexiás hallgató milyen nehézségekkel néz szembe tanulmányai során, lehetőség van arra, hogy olyan megoldásmódok kerüljenek be az oktatási gyakorlatba, amelyek kiküszöbölik a sajátos neurológiai szerveződés okozta sajátosságok negatív hatásait és láttatni engedik a diszlexiában rejlő lehetőségeket. A következő táblázatban a tanulást nehezítő tényezőkhez kapcsolatosan láthatók azok az oktatásszervezési módok, megoldások, amelyek az oktatók részéről lehetővé teszik, hogy a részképeségzavarral rendelkező hallgató diszlexia-barát körülmények között végezhesse tanulmányait (táblázat4).

Tanulást akadályozó tényezők	
Kognitív tényezők	információfeldolgozás módjának eltérése fonológiai feldolgozás nehézsége munkamemória kapacitás korlátozottsága sorrendiség, következtetés nehézsége téri tájékozódás problémái feldolgozási folyamatok sebessége automatizáció nehézsége metakognitív képességek sajátosságai
Oktatás tényezők	új dolgok megtanulásának nehézségei a túltanulás lehetőségének hiánya feladatok megoldásához szükséges olvasási készség hiánya lassú tanulási tempó az oldalakon található túl sok szöveg gátló hatása szegényes szókincs hasonló hangzású, alakú, jelentésű szavak zavaró hatásai
Érzelmi tényezők	önbizalomhiány alacsony önértékelés tanult tehetetlenség társas kommunikáció gátoltsága magasabb szorongás- és stresszszint időnyomás gátló hatása koncentráció a feladatokra, bevonódás (on-task behavior)
Környezeti tényezők	vizuális segédanyagok hiánya tanulást segítő technológiák használatának korlátozottsága

	fényviszonyok háttérzaj formális és informális légkör a csoportmunka hiánya, korlátozottsága
--	---

4. Táblázat: Tanulást akadályozó tényezők, Reid, 2013, 39. o.

Tanulást segítő megoldások		
Kognitív oldal	Fonológiai feldolgozás	multiszenzoros oktatási mód preferálása
	Limitált munkamemória kapacitás	egyszerre egy utasítás hangozzon el, amivel elkerülhető, hogy túlterhelődjön a memória és információ vesszen el
	Sorrendiség és téri tájékozódás	pontos, rövid utasítás, irányok jelzése, vizuális segédanyagok
	Információ-feldolgozás sebessége	többszörös biztosítása, a tananyag fokozott strukturálása
	Automatizálódás	túltanulás, ismétlés, sok gyakorlás, folyamatok visszacsatolás, meglévő tudáshoz való több oldali kapcsolódás
	Metakogníció	tanulási módszerek megbeszélése, a tanulási folyamat részeinek ismertetése
Oktatás terén	Támpontok új ismeretek elsajátításához	Mankók, keretek, támpontok biztosítása, hogy az új ismeret beépüljön, majd a támogatás fokozatos visszavétele az önálló munka érdekében
	A túltanulás lehetőségének hiánya	többszörös biztosítása
	A feladatok megértéséhez szükséges olvasási szint	a szöveg igazodjon az olvasó olvasási készségéhez
	Tábláról, könyvből való másolás kerülése	Nyomtatott segédanyag, handout biztosítása hatékonyabb, segíti a feldolgozást
	Sok szöveg egy oldalon	ne legyen a prezentáció, segédanyag túlszűfelve az oldalakon, szellős, jól áttekinthető célravezetőbb
	Gyenge szókincs	kulcsszavak megadás, azoknak a beépítése a feladatba
	Hasonló szavak zavaró hatása	túltanulás, többoldali értelmezése a szónak, kontextusba helyezés
Érzelmi tényezők	önbizalomhiány, alacsony önértékelés	siker biztosítása
	szorongás, stressz	választási lehetőség biztosítása, rugalmasság az oktatásszervezés terén, tanuló párok kialakítása, informális tanulás támogatása

	Tanult tehetetlenség	korai intervenció fontossága, önbizalom-építés, könnyebb feladatok adása
	Fókuszált, koncentrált viselkedés fenntartása, bevonódás biztosítása	tanulási szokások, stratégiák, viselkedés megfigyelése, szituációk rögzítése, amikor legjobban tud teljesíteni, aktivitás biztosítása
	Társas kommunikáció gátoltsága	csoportmunkában központi szerep betöltése, társas együttműködés támogatása
	Időnyömlés gátló hatása	többletidő biztosítása
Környezeti tényezők	Vizuális segédanyagok hiánya	diszlexia-barát tanulási környezet, kevésbé stimuláló, figyelemelterő körülmények
	Tanulást segítő technológiák használatának korlátozottsága	diszlexiás személyek számára elérhető számítógépes programok ismertetése, számítógép használata
	Fényviszonyok, háttérzaj	nem túl erős fényviszonyok, halk zene a háttérben (www.mozarteffect.com)
	Csoportmunka jelentősége	A legtöbb diszlexiás személy csoportban tud a legjobban teljesíteni, a csoportmunka feltételeinek biztosítása mellett.

5. Táblázat: Tanulást segítő megoldások. Reid, 2013. 39. – 40.

A diszlexiás hallgatóknak a felkészülés során sokat segít, ha az oktató többféle módon ismerteti a tananyagot, nem csak szöveges formában és a fontos információkat kiemeli a könnyebb feldolgozás érdekében. Mindenképpen kedvező a hallgatók számára, ha kis csoportban megvitathatják a fontos kérdéseket, valamint ha hang-, vagy videó-felvétel is kiegészíti a mélyebb elsajátítást. A görcsös, olvashatatlan kézírás miatt eredményesebb, ha a hallgatók számítógépen jegyzetelhetnek, az otthoni felkészülést pedig segítheti, ha az óráról hangfelvétel is készülhet. A különböző tanulási stílusok figyelembe vétele az információ többféle módon történő prezentálásával (videó, tanári beszéd, infokommunikációs technológiák alkalmazása), a tananyag eltérő formában történő bemutatásával (szöveges formátum, táblázat, diagram) megvalósítható. A hallgatói aktivitás fokozása szerepjáték, vita, megbeszélés, kutatási feladat kijelölésével biztosítható (Reid 2013).

Diszlexiás hallgatók számára különösen kedvező módszer a Mind Map vagy pókára. Nevezik még gondolattérképnek is, ami vizuálisan jeleníti meg az ismeretanyagot jelölve az összetartozó fogalmak kapcsolati lehetőségeit és a téri elrendeződést is. A vizuális ábrázolás segíti a rögzítést memorizálást. Az ábrán szereplő fogalmak alapján egységes egész rakható össze a központi témáról (Gyarmathy 2007).

A diszlexiás hallgatóknak nagy segítség, ha átlátják azt, hogy mit is kell majd megtanulniuk. Éppen ezért minden órát célszerű az összefoglalással kezdeni. Ha ismerik a tananyag egészét, átlátják a kapcsolódási pontokat és a részeket, egységeket el tudják helyezni a téma egészében. A hangsúly a tananyag feldolgozásán és elsajátításán van. A felsőoktatásban az előadásokon, gyakorlatokon való részvételen túl kiemelt jelentőséggel bír az egyéni, otthoni tanulás. Ennek sikere nagyban múlik azon, hogy az illető mennyire ismeri saját tanulási stílusát, mennyire hatékonyan tudja beosztani idejét, energiáját, milyen eredménnyel tudja mozgósítani tanulnivalókkal kapcsolatos korábbi ismereteit (Gyarmathy 2007). Nagy segítség lehet a diszlexiás hallgatók számára az intézményi keretek között megszervezett tanulástechnikai tréning, módszertani tanácsadás.

A diszlexiás hallgatóknak tanulási sajátosságaik miatt egyáltalán nem mindegy, hogyan tanítják őket. A diszlexiás hallgatókat oktató tanárok nagy segítséget nyújtanak a speciális tanulási szükségletű hallgatóiknak, ha az oktatási módszereiket a hallgatók igényeihez igazítják. „A diákok mindig többet tanulnak meg abból, ahogyan tanítják őket, mint abból, amit tanítanak nekik.” (Gyarmathy 2007. 210.). Ez nem azt jelenti, hogy az oktatóknak erőn felül, mindenkinek az igényeit figyelembe kell venni. Csupán annyit, hogy igyekezzen sokféle, különböző módszereket alkalmazni az órák alkalmával, hogy mindenki megtalálja saját igényeinek megfelelő formát (Gyarmathy 2007.). A munkaformák közül számukra kifejezetten előnyös a csoportmunka (Reid 2013), amiben lehetőségük van megszégyenülés nélkül megmutatni képességeiket, a csoport többi tagjával együttműködve sajátos gondolkodási módjukkal innovatív megoldásokra ösztönözhetik a csoportot.

A mai oktatási gyakorlat a felsőoktatásban leginkább az előadásokra és a tananyag önálló elolvasására, feldolgozására szorítkozik. A Socony-Vacuum Oil Company széles körben ismert kutatási eredményei azonban megerősítik azt a tényt, hogy ez a két módja az ismeretátadásnak, -elsajátításnak a legkevésbé hatékony. Eredményeik alapján a tanulók emlékezetében a tananyag

10%-a marad meg, ha olvassák
25%-a, ha hallgatják
30%-a, ha látják
50%-a, ha látják és hallják,
70%-a, ha saját maguk mondják el
90%-a, ha saját maguk mondják el és meg is csinálják (Stice 1987).

A diszlexiás hallgatóknak kedvez, hogy ők a vizuális és a cselekvéses tanulási szituációkban jók. Az oktatók azonban a két csatorna összekapcsolásával ritkán élnek a mindennapi gyakorlatban (Gyarmathy, 2007).

A leginkább akkor támogatják az oktatók a diszlexiás hallgatók tanulmányi előmenetelét, ha kellően nyitottak arra, hogy tanítási módszereiket, oktatásszervezési metódusukat átértékeljék és szükség esetén a hallgatók igényeihez igazítsák. A hallgatói

szükségletekhez adaptív módon alkalmazkodó oktatási környezet véleményem szerint nemcsak a diszlexiás hallgatók számára jelent könnyebbséget, hanem a hallgatói visszajelzések, jobb teljesítmények révén az oktatók szakmai kompetenciáját is növeli.

Hiánypótló kutatás a diszlexiás hallgatók helyzetének jobbítása érdekében

Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola keretein belül végzett doktori kutatásunk fókuszába a Magyarországon tanuló diszlexiás hallgatók felsőoktatási helyzetének feltérképezése áll. Vélekedésünk szerint a törvényi háttér és a felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók számának növekedése ellenére hazánkban még mindig kevésbé kutatott és ismert a diszlexiás hallgatók felsőoktatási helyzete. Kevés publikáció születik ebben a témakörben, s számomra úgy tűnik, mintha a problémát igyekeznének figyelmen kívül hagyni. Jelen kutatás e téren kíván egy lépést előre tenni. A kutatás arra keresi a választ, hogy a diszlexiás hallgatók hogyan látják saját helyzetüket? Mennyire vannak tisztában jogaikkal és milyen nehézségekkel találják szembe maguk felsőoktatási tanulmányaik során? Mennyire találják elfogadónak, befogadónak az intézmény speciális szükségletű hallgatókkal kapcsolatos viszonyulását? Mi a véleményük a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak és intézményvezetőknek a diszlexiás hallgatók jelenlétéről? A diszlexiás felnőttek felsőoktatási helyzetképe nem lenne teljes a diszlexiás hallgatókat segítő fogyatékosügyi koordinátorok szerepének bemutatása és az általuk a speciális szükségletű hallgatóknak nyújtott támogatások, szakmai segítségadás megszervezésének különböző formáinak ismertetése nélkül. A kutatás során ezért módszertani eszközök megválasztásakor arra törekedtünk, hogy növeljük az érintettek participációs szintjét, és a helyzetkép kialakításakor a fogyatékosügyi koordinátorok szemszögéből is vizsgáltuk a diszlexiás hallgatók felsőoktatási helyzetét.

Ma a neveléstudomány - és számos társtudomány - kutatási eredményei felhívják a figyelmet, esetenként új oktatás- és tanulásmódszertani módokat is kínálnak az egész társadalmat és gazdaságot érintő oktatási problémákra. A felnőttképzés területén is egyre többen foglalkoznak a diszlexiás fiatal felnőttek társadalmi helyzetének problémájával (Kraiciné 2012). A diszlexia és a felsőoktatásban tanuló diszlexiás személyek helyzetének vizsgálata több tudományterületet érint, így az elméleti háttér feldolgozása, valamint az empirikus kutatás egyaránt interdiszciplináris megközelítést igényel. Ennek megfelelően törekedtünk kitekinteni a témát érintő pedagógiai, gyógypedagógiai, andragógiai, pszichológiai és szociológiai forrásokra, ezen eredményeket, szempontokat figyelembe venni az empirikus vizsgálatok során. Reményeink szerint e kutatási eredmények is hozzájárulnak ahhoz, hogy a bővüljenek a diszlexiás felnőttek tanulási lehetőségei, hogy egyre több diszlexiás fiatal felnőtt számára váljon elérhetővé a tanulási stílusukhoz illeszkedő tanulási környezet, a felsőoktatási intézményekben fellelhető jó gyakorlatok szélesebb körben történő elterjesztése.

A kutatás kérdéskörei három nagyobb csoportba sorolhatók. Külön hipotézis kapcsolódik a diszlexiás hallgatók tanulmányaira vonatkozóan, hiszen a diszlexiás fiatal felnőttek

tanulási biográfiáját tanulási nehézségek és kudarcok jellemzik. Feltételezzük, hogy a felsőoktatásba felvett diszlexiás fiatal felnőttek korábbi tanulási nehézségeik, kudarcuk és diszlexiájuk miatt a felsőoktatásban is tanulási nehézségekkel küzdenek, és speciális tanulástámogatásra lenne szükségük. A felsőoktatási intézmény szemszögéből nézve a felsőoktatási intézmény szakemberei (oktatók, dolgozók, fogyatékosügyi koordinátorok) és a tanulótársak nem felkészítettek a diszlexiás hallgatók sajátos tanulási igényeinek kielégítésére és a sajátos tanulástámogatás megvalósítására. Ennek hátterében valószínűleg az is állhat, hogy a felsőoktatási intézményekben nincs kialakult gyakorlat (egységes protokoll) a speciális tanulástámogatás mikéntjére, személyi és tárgyi feltételei rendszerint nem biztosítják a diszlexiás hallgatók számára a speciális tanulástámogatás lehetőségét és megvalósulását. Ebből kifolyólag feltételezzük, hogy az oktatók/dolgozók egyéni érzékenysége és szakképzettségén múlik a tanulástámogatás megvalósulása. Ez azonban intézményenként és szakonként változó. A feltételezéseink között szerepel, hogy a hallgatók jelzik a diszlexiából adódó nehézségüket, és hogy a felsőoktatási intézményekben a fogyatékosügyi koordinátorok kinevezése automatikusan nem jelenti az érintettekkel való foglalkozást, tanulási szükségleteik teljeskörű kielégítését. A jogi körülményeket vizsgálva megállapítható, hogy a felsőoktatási törvény jogilag biztosítja a tanulástámogatás lehetőségét, de ezt a lehetőséget a hallgatók nem, vagy csak részben ismerik. Ennek következtében úgy véljük, hogy a vizsgálatunk során megkérdezett hallgatók többsége nem vagy pontatlanul jelzi diszlexiáját, diszgrafiáját.

A kérdések megválaszolásához készítettünk egy kérdőívet, amely az érintettek véleményére, tapasztalataira kérdez rá. A kérdőív három nagy csoportra tagolódik, ezáltal egyfelől megismerhetővé válnak a hallgatók általános adatai (életkor, nem, lakhely, egyetemi képzőhely és szak), másfelől a diszlexia és a pályaválasztás személyes ismérvei, mely mintegy előszűrőként jelennek meg a harmadik egység előtt, amelyben a felsőoktatásban megjelenő személyes problémákat veszi vizsgálati górcső alá. A kérdéssor ezen egységében a hallgatók véleményére vagyunk kíváncsiak; az intézményi segítségnyújtás lehetőségének – oktatói, fogyatékosügyi koordinátori, valamint egyéni szinten – körére, a személyes tanulási nehézségek megismerésének tartalmára, illetve a nyelvtanulás és az azzal összefüggő problémákra. Az online kérdezés lehetőséget ad arra is, hogy a hallgató a személyes véleményét is megfogalmazhassa, ezáltal a vizsgálat által összefoglalt adatok egysíkúsága feloldódik, módszertani értéke emelkedik.

A kérdőívből nyert adatokat a fogyatékosügyi koordinátorokkal készített félig strukturált interjú színesíti, amelynek célja információk szerzése a fogyatékosügyi koordinátorok szerepköréről, segítségnyújtási lehetőségeiről, szakmai felkészültségükről, a diszlexiás hallgatók tanulási és továbbtanulási sajátosságairól. Az ország öt legtöbb diszlexiás hallgatóval rendelkező felsőoktatási intézmény fogyatékosügyi koordinátorának megkérdezését tervezzük ebben a fontos kutatási kérdésben.

A kutatás várható eredményei

A kutatás során átfogó képet kaphatunk a diszlexiás hallgatók tanulási biográfiájáról, felsőoktatási tapasztalatairól. Az érintettek szemszögéből megismerhetjük a diszlexiás továbbtanulók pályaválasztási motivációját, a pályaaorientációban szerepet játszó középiskolai intézmények hatékonyságát. A kutatás lehetővé teszi, hogy összegyűjtsük azokat a tanulás során jelentkező nehézségeket, amik specifikusan a felsőoktatási tanulmányokhoz köthetők, segítve az oktatók és a hallgatók közötti hatékonyabb együttműködést a tanulmányi előmenetel sikeresebbé tételében.

A kutatás eredményeképpen megismerhetjük a fogyatékosügyi koordinátorok feladatkörét a diszlexiás hallgatók felsőoktatási tanulmányainak kísérése során, az általuk biztosított támogatások formáit, módjait, a segítség korlátait, a hallgatók és a koordinátorok együttműködésének sajátosságait, a koordinátori munka kihívásait. Összegyűjthetjük azokat a módszereket és eszközöket, melyeket a tanárok sikerrel használhatnak az információfeldolgozás megkönnyítése, a tanulástámogatás fokozása érdekében. Az eredmények ismeretében javaslatokat tehetünk a felsőoktatásban dolgozó szakemberek számára a növekvő számú tanulási zavarral rendelkező hallgatók, azon belül a diszlexiás hallgatók, tanulási sajátosságainak gyakorlatorientált figyelembe vételére a tanítási-tanulási folyamatra fókuszálva. Vizsgálódásaink során összegyűjthetünk olyan jó gyakorlatokat, melyek segíthetnek a felsőoktatási intézmények speciális tanulástámogatással kapcsolatos tevékenységének fejlesztésében.

Megismerve a felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatókra vonatkozó jogszabályi hátteret, a vizsgálatban résztvevő diszlexiás hallgatók és fogyatékosügyi koordinátorok álláspontját, tapasztalatát, javaslatokat fogalmazhatunk meg a felsőoktatási intézmények számára egy egységes protokoll (jó gyakorlat) kialakítására a speciális tanulástámogatás mikéntjére vonatkozóan.

Összefoglalás

A tanulás végigkíséri minden ember életét, meghatározó jelentőséggel bír az énfőmálódás során. A tanulás kibővíti képességeink tárházát és új lehetőségeket teremt. Egy csecsemő számára magától értetődő örömteli dolog, ahogy egyre többet ismer meg abból a világból, amibe beleszületett. Ez a lelkesedés, kíváncsiság még sokáig megmarad, ha a környezet kellő támogatást ad hozzá. Tanulni ugyanis mindenki tud a maga módján. Sőt, kell is, ahhoz, hogy lépést tartsunk az egyre gyorsabban változó társadalmi, technológiai jelenségekkel.

A tanulás lévén megszerzett tudás társadalmi haszna megkérdőjelezhetetlen. A tudáshoz való hozzáférés módja azonban mindenkinél eltér. Szerencsés esetben a tudáselsajátítás egyén számára kedvező módja illeszkedik az aktuális oktatási módszerekhez, de bőven vannak olyanok, akik speciális tanulási szükségletük révén a megszokottól eltérő metódust szeretnének. A diszlexiás személyek egyre nagyobb hányada figyelmen kívül

hagyja azt a rejtett társadalmi konvenciót, miszerint tanulási problémával nem folytathat valaki felsőoktatási tanulmányokat. Kitartásukkal, motiváltságukkal, önmagukba vetett hitük által mégis képesek bejutni a vágyott szakra. Nem vagyunk egyformák, nem is kell annak lenni. A diszlexia okozta tünetek minden igyekezet, fejlesztés ellenére megmaradnak és szinte észrevétlenül, láthatatlan módon akadályozzák az érintett személy tanulmányi előmenetelét. Bizonyos akadályok önerőből leküzdhetők, de vannak olyanok, amihez bizony magasabb szintű társadalmi támogatásra van szükség. Ahhoz, hogy azok a diszlexiás emberek, akik jól működő kognitív képességeik révén tovább tudnak tanulni, eleget tudjanak tenni a felsőoktatási intézmény követelményrendszerének, az intézmény és az oktatók részéről is támogatásra szorulnak. A törvényi keretek adottak, itt most már inkább az emberi hozzáállás számít. Nem mindegy, hogy a helyzetet problémaként vagy kihívásként definiálják, hogy meglátják-e benne a lehetőséget, vagy úgy, hogy nem is ismerik igazán, elzárkóznak tőle.

Ennek a tanulmánynak kiemelt célja volt, hogy minél több szempontból bemutassa a diszlexiás hallgatók helyzetét. Külön kiemelve a tanulási sajátosságaikat, a maradványtünetek hatását a tanulmányaikra, az oktatók viszonyulását a diszlexiás hallgatókhoz, valamint azokat a jó megoldásokat, módszereket, amik megkönnyítik mind a diszlexiás hallgatókat tanító oktatók, mind pedig az érintett hallgatók munkáját. A diszlexia csak addig rémisztő és megfoghatatlan, amíg nem szánunk arra időt, hogy megismerjük, megértjük. Kis odafigyeléssel, empátiával, megteremthetők azok az oktatási-tanulási feltételek, amelyek a legtöbb hallgató számára kedvezőek.

A tanulási környezet diszlexiabaráttá tétele a tanulási sajátosságokhoz igazodó inklúzív szemlélet gyakorlati megvalósulása mellett nagymértékben hozzájárul a diszlexiás hallgatók pszichés jóllétéhez, önmagukba vetett hitük erősítéséhez, pozitív énképük kialakításához és annak stabilizálásában. A helyzet kezelése nem a szankcionálásban rejlik, messzebb menő, pozitív és hosszan tartó eredményt hoz a kölcsönös odafordulás, a diszlexiás hallgatók ügyének felvállalása, a módszertani továbbképzéseken való részvétel, a segítő hálózat erősebbé és kapcsolatuk szorosabbá tétele.

Irodalom:

- Block, L. S., & Burke, L. J. (1988): Learning disabled students and foreign language acquisition. Proceedings of the 11th Annual Conference of the Association on Handicapped Student Service Programs in Postsecondary Education. Association on Higher Education and Disabilities, 197-199. p.
- Burden, R. (2008): Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 10, 188–196. p.
- Cameron, Harriet, Dr. Nunkoosing, Karl (2012): Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, Vol. 17, No. 3, June 2012, 341-352. p.

- Casey, R., Levy, S., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992): Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Developmental and Behavioural Pediatrics*, 13, 256–260. p.
- Deacon, Hélène S., Parrila, Rauno, & Kirby, John (2006): Processing of Derived Forms in High-Functioning Dyslexics *Annals of Dyslexia*, Vol. 56, No. 1, 2006 1-27. p.
- Eide, Brock L. & Eide, Fernet  te F. (2011): The Dyslexic Advantage. Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain. London, Hay House UK Ltd.
- Gathercole, S. E. & Alloway, T. P. (2011): Working memory & Learning. A Practical Guide for Teachers. London, SAGE.
- Gilroy, D. E., & Miles, R. (2001): Dyslexia at college (2nd ed.). London, Routledge.
- Gobel, S. M., & Snowling, M. J. (2010): Number-processing skills in adults with dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(7), 1361–1373. p.
- Glazzard, Jonathan, Dale, Kirsty (2015): ‘It Takes Me Half a Bottle of Whisky to Get through One of Your Assignments’:Exploring One Teacher Educator’s Personal Experiences of Dyslexia. *Dyslexia*, 21, 177–192. p.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003): The effect of computers on student writing: A metaanalysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2, 4–51. p. Available at: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/viewFile/1661/1503>.
- Gyarmathy   va (2007): Diszlexia a specifikus tanítási zavar. Budapest, L  lekben otthon Kiadó.
- Gy  ngy  sin   Kiss Erzsébet (2007): V  zlatok a szem  lyis  gr  l. Budapest,   j Mandátum Könyvkiadó. 244 – 260. p.
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008): Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103–119. p.
- Hampton, G. & Godsen, R. (2004): ‘Fair play for students with disability.’ *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (2), 225–38. p.
- Hanafin, Joan, Shevlin, Michael, Kenny, Mairin & McNela, Eileen (2006): Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education Springer Science+Business Media, Published online: 3 June 2006.
- Harrison, A. G., & Nichols, E. (2005): A validation of the Dyslexia Adult Screening Test (DAST) in a postsecondary population. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 423–434. p.
- Harter, S. (2003): Az   nbecs  l  s. In: Komlósi A. V. & Nagy J. (szerk.),   nelm  letek. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 336-379. p.
- Hatcher J, Snowling MJ & Griffiths YM (2002): Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119–133. p.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000): Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227–239. p.
- Huntington, D. D., & Bender,W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159–166. p.

- Ingesson, S. Gunnel (2005): Stability of IQ Measures in Teenagers and Young Adults with Developmental Dyslexia. *DYSLEXIA*, 12, 81–95. p.
- Ingesson, S. Gunnel. (2007). Growing up with dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors. Doctoral dissertation Department of Psychology, Lund University.
- Johnson, Maarit (2008): *Önbecsülés és alkalmazkodás*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Kerülő Judit (2013): A felnőttkori tanulás kudarca, a korai iskolaelhagyás. http://www.epa.oszk.hu/01300/01306/00038/kerulo_judit.htm
- Kraiciné Szokoly Mária (2012): Sajátos tanulási igényű felnőttek. In: Buda András – Kiss Endre: Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai. Debrecen, 2011. szeptember. 62 – 70. p.
- Laasonen, M., Service, E., Lipsanen, J. & Virsu, V. (2010): Adult developmental dyslexia in a shallow orthography: are there subgroups? *Reading and Writing*, 25, 1, 71–108. p.
- Lawrence, D. (1987): *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. London, Paul Chapman.
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010): Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647–658. p.
- Magyar Civil Caucus (2010). Személyek jogai vagy fogyatékos jogok? A Magyar Civil Caucus párhuzamos jelentése az ENSZ Egyezményről. Budapest: SINOSZ – MDAC – Fogyatékos FESZT. Letöltés helye: http://mdac.info/sites/mdac.info/files/hungarian_crpdc_alternative_report.pdf
- Mapou, R. L. (2008): Comprehensive evaluation of adults with learning disabilities. In: Wolf, L. E., Schreiber, H. E. & Wasserstein, J. (szerk.): *Adult learning disorders. Contemporary issues*, Hove, NY: Psychology Press, Taylor & Francis Group. 248–273. p.
- McNulty, M. A. (2003): Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363–381. p.
- Meeham, Margaret, Pavey, Barbara & Waugh, Alan (2010): *Dyslexic friendly further and higher education*. SAGE Publications Ltd.
- Moody, S. (2006): *Dyslexia. How to survive and succeed at work*. London, Vermilion.
- Morgan, E. & Klein, C. (2000): *The dyslexic adult in a non-dyslexic world*. London, Whurr Publishers.
- Mortimore, T. (2008): *Dyslexia and Learning Style: A practitioner's handbook*. Chichester, John Wiley and Sons Ltd.
- N. Kollár Katalin & Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Paget, K. D., & Reynolds, C. R. (1984): Dimensions, levels and reliabilities on the revised children's manifest anxiety scale with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 137–141. p.

- Parrila, R., Georgiou, G., & Corkett, J. (2007): University students with a significant history of reading difficulties: What is and is not compensated? *Exceptionality Education Canada*, 17, 195–220. p.
- Pumfrey, P. D. (2008) 'Moving towards inclusion? The first-degree results of students with and without disabilities in higher education in the UK: 1998–2005.' *European Journal of Special Needs Education*, 23, 31–46. p.
- Reid, Gavin (2013): *Dyslexia and Inclusion. Classroom approaches for assessment, teaching and learning.* London and New York, Routledge.
- Richardson, J. T. E. & Wydell, T. N. (2003): 'The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education.' *Reading and Writing*, 16, 475–503. p.
- Riddell, Sheila, Tinklin, Teresa & Wilson, Alastair (2005): New Labour, Social Justice and Disabled Students in Higher Education, *British Educational Research Journal*, 31, 5, Education Policy and Social Justice, 623-643. p.
- Riddick, B. (2010): *Living with Dyslexia: the Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties/Disabilities.* London, Routledge.
- Singleton, C.H. (1999): *Dyslexia in Higher Education: Policy, provision and practice (Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education).* Hull, University of Hull.
- Singleton, C., Horne, J. & Simmons, F. (2009): 'Computerised screening for dyslexia in adults.' *Journal of Research in Reading*, 32, 137–52. p.
- Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1993): Risk and resilience in individuals with learning disabilities: A challenge to the field. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 59–65. p.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, D. L., & Lushene, R. E. (1983): *State-Trait Anxiety Inventory.* San Francisco, CA: Consulting Psychologists' Press.
- Spinelli, D., De Luca, M., Di Filippo, G., Mancini, M., Martelli, M., & Zoccolotti, P. (2005): Length effect in word naming in reading: Role of reading experience and reading deficit in Italian readers. *Developmental Neuropsychology*, 27(2), 217–235. p.
- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009): Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307–321. p.
- Stampoltzis, Aglaia, & Gerber, PJ (2009): Impact of learning disabilities on adults. In: Taymans, J. M. (szerk.). *Learning to achieve: A review of the research literature on serving adults with learning disabilities.* Washington, DC: National Institute for Literacy, 231–252. p.
- STANOVICH, K. (1986): Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 4, 360–407. p.
- Stice, J. E. (1987): Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning. *Engineering Education*, 77, 5, 291 – 296. p.
- Stuart, M., Masterson, J. & Dixon, M. (2000): Spongelike acquisition of sight vocabulary in beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 23, 12–27. p.

- Svensson, I., & Jacobson, C. (2006): How persistent are phonological difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. *Dyslexia*, 12(1), 3–20. p.
- Swanson, H. L., & Hsieh, C. J. (2009): Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 79, 1362–1390. p.
- Sztó Imre (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológiai füzetek*, 2. sz. Budapest, ELTE.
- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., Van Hees, V., & Brysbaert, M. (2012): Identifying students with dyslexia in higher education. *Annals of Dyslexia*, 62(3), 186–203. p.
- Tops, W., Callens, M., Bijm, E., & Brysbaert, M. (2013): Spelling in adolescents with dyslexia: Errors and modes of assessment. *Reading and Writing*, 26(5), 705–720. p.
- Tzouveli, P., Schmidt, A., Schneider, M., Symvonis, A., & Kollias, S. (2008): Adaptive reading assistance for the inclusion of students with dyslexia. *The 8th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 167–171. p.
- Undheim, Anne Mari (2009): A Thirteen-year Follow-up Study of Young Norwegian Adults with Dyslexia in Childhood: Reading Development and Educational Levels, *DYSLEXIA*, Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).
- Vickerman, P. & Blundell, M. (2010): Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability and Society*, 25, 21–32. p.
- Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., & Escobar, M. (2002): Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 635–645. p.
- V. Komlósi, A. (2007). Napjaink önértékelés-kutatásának áttekintése. Önértékelés és/vagy elfogadás. In: Demetrovics, Z., Kökönyei, G. & Oláh, A.: Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig. Budapest, Trefort. 20 – 46. p.
- Wennas Brante (2013): ‘I don’t know what it is to be able to read’: how students with dyslexia experience their reading impairment *Support for Learning*, 28, 2, 79–86. p.
- Wilson, A., M., Armstrong, C. D., Furrie, A., & Walcot, E. (2009): The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 24–40. p.
- Zatz, S. & Chassin, L. (1985): Cognition of test anxious children under naturalistic test taking conditions. *Journal of Consultancy and Clinical Psychology*, 53, 393–401. p.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (szerk.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic. 13 – 39. p

Jogsabályok:

- A fogyatékos személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény (2007. évi XCII. törvény a Fogyatékosssággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.) Letöltés helye: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0700092.TV
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Letöltés helye: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV
- <http://www.literacyportal.eu/hu/mindennapi-elet.html&contentid=39>
- https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/felveteli_tajekoztato/FFT_2016A/2_pontszamitas/23_tobbletpontok/233_eselyegyenloseget
- 2005. évi CXXXIX. törvény „A felsőoktatásról”
<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0500139.TV>

Pilot Nyelvi Projekt a Dunaújvárosi Egyetemen

Bevezetés

A statisztikák szerint a magyar lakosság idegen nyelvi kompetenciái meglehetősen alacsony szintűek. Az európai országok között az utolsó helyek egyikét foglaljuk el: az Eurostat adatai szerint a magyar emberek 35%-a beszél valamilyen idegen nyelvet. Napjainkban az idegennyelv-tudás az egyik legfontosabb munkaerőpiaci kompetencia: a diplomával rendelkező munkavállalóktól elvárják a munkáltatók, hogy legalább egy idegen nyelvet középfokú szinten beszéljenek.

Magyarországon a felsőfokú végzettség megszerzésének kötelező feltétele, hogy a hallgató rendelkezzen legalább egy idegen nyelvből középfokú szintű komplex nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. Magyarország felsőoktatási intézményeiben általános probléma, hogy a hallgatók a képzésük végére nem rendelkeznek olyan szintű nyelvtudással, hogy nyelvvizsgát tudjanak tenni. Ezért az intézmények sok esetben csak záróvizsga-igazolást tudnak kiadni a teljes értékű oklevél helyett. Ezt a problémát az intézmények már felismerték és sokan közülük igyekeznek saját hatáskörükben olyan lehetőségeket kínálni hallgatóiknak, amelyek hozzá segítik a fiatalokat a nyelvvizsga megszerzéséhez.

A magyarok idegen nyelvi kompetenciái

2000-ben Lisszabonban az Európa Tanács meghatározta az Európai Unió stratégiai céljait: az EU-nak kell lennie a világ a legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudás alapú gazdaságának. Ehhez kapcsolódóan 2001-ben elkezdték kidolgozni a kulcskompetenciákat. A kompetencia komplex fogalom, magában foglalja a tudást, a képességet, készséget és az attitűdöt is. A legfontosabb kompetenciákat, melyekre minden embernek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz, kulcskompetenciáknak nevezzük. A kulcskompetenciák rendkívüli jelentőséggel bírnak életünk három elemének valamelyike szempontjából:

1. Kulturális tőke: a személyiség kiteljesedése és élethosszig tartó fejlesztése, hogy elérjük személyes céljainkat; a folyamatos tanulás iránti vágy.
2. Társadalmi tőke: aktív állampolgári szerepvállalás, beilleszkedés a társadalomba.
3. Emberi tőke: foglalkoztathatóság; tisztességes munkához jutás a munkaerőpiacon.
4. A bizottság tagjai nyolc kulcskompetenciát állapítottak meg. Ezek a következők:
5. Anyanyelvi kommunikáció
6. Idegen nyelvi kommunikáció
7. Matematikai, természettudományi és technológiai kompetencia

8. Digitális kompetencia
9. Tanulás tanulása
10. Személyközi, szociális és állampolgári kompetencia
11. Vállalkozói kompetencia
12. Kulturális kompetencia

(http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm)

Noha valamennyi kulcskompetencia alapvetőnek tekinthető abban a tekintetben, hogy elérhessük személyes céljainkat és hogy sikeresek legyünk a munkaerőpiacon, az álláshirdetéseket megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a legtöbb munkáltató igényli, hogy a leendő munkavállaló rendelkezzen az idegen nyelvi kompetenciával. Az európai statisztikák alapján a 28 európai uniós tagországot figyelembe véve az európai polgárok kb. egyharmada (34,3%) egyáltalán nem beszél idegen nyelveket, és kb. ugyancsak egyharmaduk (29,9%) két vagy három idegen nyelven beszél. Dánia mutatói a legjobbak, ahol az idegen nyelvet nem beszélők aránya kevesebb mint 6%, míg azoknak az aránya, akik kettő vagy három idegen nyelven is beszélnek, kétharmad (67,8%). Ami a magyarországi statisztikai adatokat illeti, nálunk fordított az arány: a lakosság közel kétharmada (63,2%) csak az anyanyelvét beszélni, és csupán az emberek egytizede (10,9%) beszél két vagy három idegen nyelvet. (http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_l24&lang=en)

A KSH 2011-es vizsgálata alapján a 90-es évek vége óta nőtt a 15-29 éves fiatalok között a nyelvismerettel és a nyelvvizsgával rendelkezők aránya is. Ennek háttérében többnyire a szakiskolákban is kötelező idegennyelv-oktatás és a felsőfokú intézmények felvételi követelményei állnak. Az adott korcsoportához tartozó fiataloknak 71,6%-a állította, hogy tud használni valamilyen idegen nyelvet, ez azonban nem utal a nyelvtudás szintjére. Az idegen nyelvet beszélő fiatalok körében nem meglepően a legelterjedtebb az angol nyelv ismerete (77,5%); míg a második legnépszerűbb nyelv a német (44,9%). A nyelvvizsgával is rendelkező fiatalok körében mindkét nyelv esetében a leggyakoribb a középfokú szintű nyelvtudás. Noha a Statisztikai Hivatal eredményei azt jelzik, hogy a megkérdezettek szerint javult az általános és középiskolai nyelvoktatás eredményessége, a fiataloknak azonban 43,8%-a még mindig nélkülözhetetlennek minősítette a különórát az iskolarendszerű nyelvoktatás mellett. (KSH, 2011. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag_munkaero_piac.pdf)

A munkaerőpiac elvárásai

A nemzetközi felmérések alapján az idegennyelv-tudás iránti igény erőteljesen növekszik a munkáltatók körében. A 2010-es Eurobarometer-vizsgálat azt állítja, hogy a jövőben a diplomával rendelkező munkavállalók tíz legfontosabb készségének egyike az idegen nyelvi készség lesz. Ez például azt is jelenti majd, hogy az ipari szektorban foglalkoztatottak 40%-a elvárja diplomás munkavállalótól az idegennyelv-tudást. (<http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages->

[for-jobs-report_en.pdf](#)) A magyarországi munkaerőpiacon ez a trend a nagyobb cégek esetében már régóta érvényes, hiszen a magyar nyelv nem hasonlít egyetlen nagy európai nyelvre sem; a hazánkban megtelepedett multinacionális cégek pedig megkövetelik a munkavállalóktól – különösen a diplomával rendelkezőktől – legalább egy idegen nyelv ismeretét. Az Európai Bizottság 2010-ben kiadott jelentése szerint az idegennyelv-tudás jelentőségét egyre inkább felismerik az európai kis- és mikrovállalkozások is, mert ha exportálni szeretnék termékeiket, nyelvi és kulturális korlátokba ütköznek. (http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/market-access/files/internationalisation_of_european_smes_final_en.pdf)

A Jobline.hu portál 2014. tavaszi felmérése alapján az angol nyelv tudása olyan mértékben megkerülhetetlenné vált, hogy a cégek evidensnek tekintik. Az angol mellett változatlanul erős a német iránti kereslet, de a munkáltatók igényei között megjelentek új nyelvek is, ilyen például az orosz, a környező országok nyelve (cseh, szlovák, román, horvát, lengyel, ukrán), valamint nő az igény a közel- és távol-keleti, illetve a skandináv nyelvek iránt is. A portál azt is megállította, hogy a szóbeli kommunikációs készségeket a munkáltatók magasabbra értékelik, mint az íráskészséget. A trendek azt mutatják, hogy a munkáltatók már jó nyelvtudással rendelkező szakembereket kívánnak alkalmazni. A Jobline.hu portál kérdőívét kitöltő több mint 2300 válaszadónak csupán 6%-a mondta, hogy jelenlegi nyelvtudását a munkahelye által szervezett, részben vagy teljesen finanszírozott nyelvtanfolyamnak köszönheti. A válaszadók 38%-a nyilatkozott úgy, hogy nyelvtudását a közoktatásban szerezte, míg közel ugyanennyien (40%) a család vagy saját maga által finanszírozott nyelvtanfolyamokon és magántanár segítségével tökéletesítette nyelvtudását.

(<https://jobline.hu/karrierplusz/palyakezdoeknek/joblinefelmeresnyelvtudasallaskereses>)

A munkaerőpiac elvárásait tükrözi egy kisebb kvantitatív jellegű dokumentumelemzés is. Szabó és Mátó (2015) 201 álláshirdetés szövegét vizsgálták meg. Különösen arra fókuszáltak, hogy az egyes munkaterületek betöltéséhez a munkáltató hány nyelv milyen szintű tudását írja elő, illetve mely nyelvek ismeretét kívánja meg a pályázótól. A álláshirdetéseket 2014 novemberétől 2015 februárjáig vizsgálták az egyik legnagyobb online álláskereső és-kínáló portálon, a Profession.hu-n. A megvizsgált álláshirdetések a következő végzettségekhez kapcsolódó munkaköröket fedték le: IT, HR, jog, pénzügyi – gazdasági – banki terület, kereskedelem – marketing, műszaki és mérnöki tudományok (pl.: villamosmérnök, építészmérnök stb.)

A 201 diplomásoknak szóló álláshirdetést megvizsgálva a kutatók azt tapasztalták, hogy a cégek átlagosan 1,46 nyelv tudását várják el leendő munkavállalóiktól. Ez azt jelenti, hogy a legtöbb cég egy idegen nyelv tudását evidensnek tekinti, ám sok cég elvárja vagy előnyként említi egy második idegen nyelv ismeretét is. A 201 hirdetés közül 76 egyértelműen jelzi, hogy két idegen nyelv tudásával lehet megpályázni az állást; ez a megvizsgált hirdetéseknek körülbelül egyharmada. A nyelvek közötti preferenciában

toronymagasan vezet az angol nyelv: a munkáltatók 92%-a ezt a nyelvet tekinti elsődlegesnek. A második leginkább preferált nyelv a német volt: a munkáltatók 35%-a e nyelv tudását várja el többnyire második, időnként első nyelvként a leendő munkavállalótól. A többi nyelv ismerete iránti igény csak nagyon csekély mértékben jelent meg az álláshirdetésekből: a francia, a spanyol és olasz nyelv tudására csak 5-5 álláshirdetés tartott igényt, az orosz nyelv ismeretét két helyen kérték. A kisebb európai nyelvek (holland) és a kisebb szláv nyelvek (lengyel) tudására csak 3, illetve 1 álláshoz lett volna szükség. (Szabó – Mátó 2015)

A kutatók megvizsgálták azt is, hogy a munkáltatók milyen szintű nyelvtudást várnak el a pályázóktól. A hirdetésekben a megjelölt nyelvtudás szintje nem mindig egyezett meg a magyarországi nyelvvizsga-rendszer szintjeivel. A munkáltatók gyakran a következő szavakkal adták meg a nyelvtudás szintjét: tárgyalóképes, aktív, fluent, vagyis folyékony. A könnyebb értelmezhetőség érdekében az álláshirdetésekből megjelölt tudásszintet a kutatók kvantitatív módon kódolták, ahol a 0 jelentette az alapfokú, az 1 a középfokú és a 2 a felsőfokú nyelvtudást. A tárgyalóképes és a folyékony nyelvtudást felsőfokúnak, az aktív nyelvtudást középfokúnak tekintették. Az első idegen nyelv esetében ez az átlag 1,42 volt, ami azt jelzi, hogy a munkáltatók közép és felsőfok közötti nyelvtudást várnak el.

A 201 megvizsgált álláshirdetésben csupán 4 olyant találtak, amely az első idegen nyelv tudását csak alapfokon követelte meg. Azokban a hirdetésekben, amelyekben feltüntették a második nyelv tudását is, azt is hasonlóan magas szinten várták el, mint az első nyelv ismeretét. A kódolást itt is az előző séma alapján történt, ebben az esetben 1,32 lett az átlag; ez még mindig felette van a középfokú nyelvtudásnak. Megállapítható tehát, hogy a munkáltatók a diplomás munkavállalótól legalább egy, sok esetben kettő nyelv tudását várják el, mégpedig a középfoknál magasabb szinten. (Szabó – Mátó 2015)

A felsőoktatási intézményekben néhány évvel ezelőtt zajlottak a TÁMOP-4.1.2.D projektek, amelyeknek elsődleges célja az volt, hogy fejlesszék a hallgatók idegennyelvtudását, különösen a szakmai nyelvtudást. A projekthez kapcsolódóan az egyetemeken és főiskolákon számos kutatás is folyt. A szolnoki kutatás interjúalanyi elmondták, hogy a nyelvtudásról a cégek már az állásinterjún megbizonyosodnak, mert az interjú részben vagy teljesen idegen nyelven, akár két idegen nyelven zajlik; emellett, ha szükséges, a cégek írásbeli teszteket töltenek ki a jelentkezőkkel, vagy konkrét szituációhoz kapcsolódó íméleket íratnak velük. Az interjúalanyok többsége úgy nyilatkozott, hogy a munkáltatók általában középfokú nyelvtudást várnak el, bár többen említették a felsőfokot is. (Földi és mtsai 2013a)

Ugyanezen projekthez kapcsolódóan a kutatók végeztek egy kérdőíves felmérést is azon cégek körében, ahol hallgatóik a leggyakrabban elhelyezkednek. A cégek ugyan jelezték, hogy az egyes munkakörökben más-más idegennyelv-tudást várnak el, ám közel 70%-uk fontosnak vagy nagyon fontosnak ítélte az idegen nyelv használatát a munkakör betöltéséhez. Az idegen nyelvek közötti fontossági sorrend nagyjából megegyezett a

Jobline.hu kutatásának eredményeivel: a válaszadók egy hatos skálán legfontosabbnak az angolt (5,2) és a németet (4,02) ítélték, ezt követte az orosz (2,26), francia (2,24) és az olasz (2,08) nyelv. Fontos kiemelni a kutatás azon megállapítását, hogy a válaszadó cégek több mint 80%-a igényli, hogy munkavállalói rendelkezzen idegen nyelvű szakmai szókinccsel is (Földi és mtsai 2013b)

A Pécsi Tudományegyetem kutatói az egyetem hallgatói és cégek körében folytattak kérdőíves felmérést az idegennyelv-tudás fontosságáról. Ezen kutatás eredményei nagymértékben megegyeztek a Szolnok környéki cégek körében folytatott vizsgálat eredményeivel, de a pécsi kutatók más területekre is rákérdeztek. A vizsgálatból kiderült, hogy a, zömmel pécsi székhelyű cégek közel kétharmadánál legalább heti rendszerességgel használják az alkalmazottak az idegen nyelvet. A dél-dunántúli régióban működő cégek zöme is csak közepes mértékben elégedett a friss diplomások idegennyelv-tudásával. A munkáltatók jelezték, hogy a pályakezdő munkavállalók legnagyobb hiányossága, hogy nyelvtudásukat nem tudják a gyakorlatban megfelelően alkalmazni. (Jarjabka és mtsai 2014)

2013-ban a Dunaújvárosi Főiskolán végzett kérdőíves vizsgálat 274 hallgató bevonásával készült. A felmérés eredménye azt mutatta, hogy noha a hallgatók 88%-a fontosnak vagy nagyon fontosnak tartja az idegennyelv-tudást, 83%-uk nem elégedett saját nyelvtudásával, és a kitöltőknek csupán egyharmada rendelkezik középfokú nyelvvizsgálattal, ami a diploma megszerzésének egyik alapvető feltétele. (András – Kiss 2014)

Ugyancsak ebben a felsőoktatási intézményben egy másik vizsgálatra 2014 tavaszán került sor. A kérdőívet olyan hallgatók töltötték ki, akik a 2013-2014-es tanév második félévében fejezték be a mintatanterv szerinti tanulmányikat, és abban a szemeszterben kellett (volna) záróvizsgát tenniük. Ebben a vizsgálatban 171 hallgató vett részt, az adott populáció kb. egyharmada. A kérdőívet kitöltő hallgatók 26%-a rendelkezett nyelvvizsgálattal, tehát át tudta venni a diplomáját, ám 12%-uk csak záróvizsga-igazolást kapott, mert nem szerezték meg a középfokú nyelvvizsgát. A válaszolók igen jelentős, 38%-a olyan képzésre járt (FOSZK), ahol nem követelmény a nyelvvizsga. A kutatók megkérdezték, hogy a nyelvvizsgálattal még nem rendelkező hallgatók a záróvizsga után mennyi idővel szeretnék letenni a középfokú nyelvvizsgát. A 64 válaszolónak közel 50%-a (30 fő) egy féléven belül szeretné megszerezni a középfokú nyelvvizsgát. Ám a részminta másik fele csak jóval a záróvizsga után kíván nyelvvizsgát szerezni. (Szabó – Bácsa-Bán 2014)

A kutatók arról is érdeklődtek, hogy milyen módszerekkel lehetne javítani a hallgatók idegennyelv-tudását a felsőoktatási intézményben. A hallgatók olyan kötelező angol nyelvű kurzusokon szeretnék részt venni, amelyek szorosan kötődnek szakjukhoz. Emellett szívesen részt vennének angolórákon is, amelyekért akár fizetni is hajlandóak lennének. Mindezekkel ellentétben azonban a hallgatók kevésbé szívesen vennének részt

a külföldi hallgatókkal közös programokban (1,91), nem igazán preferálják a külföldi professzorok által tartott órákat (1,74), és sajnos nem túl lelkesek a külföldi tanulmányi lehetőségek iránt sem (1,73). (Szabó – Bacsá-Bán 2014) A kevésbé preferált nyelvtanulási tevékenységek vélhetően abból adódnak, hogy a hallgatók úgy vélik, nyelvtudásuk szintje nem megfelelő, így nem értenék az órán elhangzó szakmai anyagot, illetve nehezen tudnának biztonsággal eligazodni az idegen nyelvi környezetben.

Nyelvvizsga: felsőfokú tanulmányok lezárásának feltétel

A nyelvvizsga hiányára és az abból adódó problémákra már Szabó és Bacsá-Bán (2015) tanulmánya is utalt. A felsőoktatási lemorzsolódás egyik speciális altípusa éppen a nyelvvizsga hiánya. Ebben az esetben a hallgató nem oklevelet, csak záróvizsga-igazolást vehet át, ám ez a dokumentum nem bizonyítja a felsőfokú végzettséget, ami miatt a végzett hallgató hátrányba kerül a munkaerőpiacon. Az sem figyelmen kívül hagyható tény, hogy ugyanezen kutatás eredményei azt is megmutatták, hogy a nyelvvizsgával még nem rendelkező, de felsőoktatási tanulmányaikat befejező hallgatóknak kb. a fele a záróvizsga letétel után csak egy-két éven belül tervezi a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését.

Az Oktatási Hivatal 2015-ös adatai alapján a késleltetett diplomaszerzés a végzettek egyharmadát (32,3%) érinti, melyek között több mint kétharmadot (70,1%) képvisel azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a nyelvvizsga hiánya miatt nem kapják meg az oklevelüket. A maradék 30%-nyi hallgató a következő okokat sorolta fel: sikertelen záróvizsga, szakdolgozat késedelmes leadása, munkahelyi leterheltség, családi és személyes okok, párhuzamos képzések. Az oklevél hiánya gyakran jelent problémát a munkaerőpiacon. A jelentés szerint az „érintett hallgatók egyharmadának nem jelentett problémát a diploma hiánya a munkaerőpiaci érvényesülésben, ugyanakkor 45%-uknak kismértékű, míg 22%-uknak nagy problémát jelentett”.
(https://www.felvi.hu/pub/bin/dload/felsooktatasisimuhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_1.pdf)

Ehhez kapcsolódóan meg kell jegyezni azt a fontos tény is, hogy a nyelvvizsga hiányában kapott záróvizsga-igazolás nem bizonyítja a felsőfokú végzettséget, így a munkáltató nem köteles a (fiatal) munkavállalót felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben foglalkoztatni. Ám gyakoribb az a helyzet, hogy a munkavállaló felsőfokú végzettséget igénylő munkát lát ugyan el, ám csak középfokú végzettségnek megfelelő bérezésért.

Az Eustat adatai alapján jelentős különbség van a középfokú és a felsőfokú végzettséggel rendelkező egyének munkaerőpiaci esélyei és jövedelme között. Az EU 28 tagállamában a középfokú végzettségű (ISCED 3-4) személyek közül 2015-ben 70,7%, 2016-ban pedig 71,6% volt foglalkoztatott. Ugyanilyen végzettséggel hazánkban is hasonló volt a foglalkoztatottsági ráta: 2015-ben 69,6%, 2016-ban 72,5%. Ha összehasonlítjuk ezeket a számokat a felsőfokú végzettséggel (ISCED 5-8) rendelkező személyek foglalkoztatottsági mutatóival, jól látszik a különbség. Az EU 28 tagállamának átlaga 2015-ben 82,7%, 2016-

ban pedig 83,4%, Magyarországon pedig 82,1% és 84,4%. Vagyis a mind az EU-s átlagot, mind a magyarországi adatokat tekintetbe véve a különbség 12-13% a felsőfokú végzettséggel rendelkezők javára. (<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tsdec430&language=en>)

Hasonlóan jelentős különbségeket találunk a jövedelmi viszonyokban is. Az EU 28 tagállamáról csak a 2015. évből vannak adatok. Az ISCED 3 és/vagy 4 szintű végzettséggel rendelkező EU-s polgárok átlagos éves jövedelme 17.317 EUR. Hazánkban 2015-ben a középfokú végzettséggel rendelkezők átlagosan 4.957 eurót, 2016-ban pedig 5.238 eurót kerestek egy évben. Ugyanakkor a felsőfokú végzettséggel (ISCED 5-8) rendelkező egyéneknek 2015-ben az EU 28 tagállamában 25.600 euró volt a jövedelme. Magyarországon 2015-ben 7.440 eurót, 2016-ban pedig 7.642 eurót kerestek azok, akik abszolváltak legalább a felsőfokú szakképzést (FOSZK). Noha ebben az esetben az EU és Magyarország közötti különbség meglehetősen nagy, a jövedelmek nagysága közötti arány a középfokú és a felsőfokú végzettségűek tekintetében nagyon hasonló: a középfokú végzettségűek jövedelme átlagosan kétharmada (68-69%) a felsőfokú végzettségűek jövedelmének mind az EU 28 tagállamában, mind hazánkban. (<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>) Vagyis a foglalkoztatási és jövedelmekkel kapcsolatos adatok arra utalnak, hogy sokkal jobb esélyekkel indul a munkaerőpiacon az a személy, aki felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

A Dunaújvárosi Egyetem helyzete

A Dunaújvárosi Egyetem (DUE) helyzete és hallgatói populációja jelentősen eltér a magyarországi nagy egyetemektől. A DUE nagyságát, hallgatói létszámát tekintve a magyarországi felsőoktatási intézmények között a kisebbek közé tartozik. Szakjai között a legjelentősebbek a műszaki és informatikai képzések: pl. Gépészmérnök BSc, Anyagmérnök BSc, Mérnökinformatikus BSc, Műszaki menedzser BSc. Ezekre a szakokra többségében (kivéve a Műszaki menedzser szakot) elegendő a minimális 280 pontot összegyűjteni a felsőoktatásba való bejutáshoz. Vagyis a leendő hallgatók számára a bejutási ponthatár nem jelent olyan motivációt, hogy még a középiskolai évek alatt megszerezzék a középfokú nyelvvizsgát.

Mivel az idegen nyelvi képzés nem tartozik szakmailag szorosan hozzá a DUE-n folyó képzésekhez, így az egyetemen nincs nyelvi képzés. Vagyis a hallgatóknak az intézményben nincs lehetősége, hogy fejlesszék idegennyelv-tudásukat. A városban működnek nyelviskolák, de egyrészt azok órarendje nem mindig illeszkedik a hallgatók egyetemi órarendjéhez, másrészt nem minden hallgatónk tudja megfizetni a piaci árakat.

A Dunaújvárosi Egyetem helyzete még a vidéki felsőoktatási intézmények között is spaciális bizonyos értelemben, ugyanis maga a település, Dunaújváros ún. „csinált város”: nem olyan szerves fejlődés során alakult ki, mint Eger vagy Kaposvár. A várost az 50-es

évek első felében kezdték építeni szocialista – ipari városnak. Dunaújváros lakói többnyire azok közül a munkások közül kerültek ki, akik felépítették a várost és a Vasműben dolgoztak. Ezek az emberek általában alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek, fizikai munkát végeztek. A városnak kezdetben nem volt sem polgársága, sem értelmisége, ez lassan és fokozatosan alakult ki.

Részben ebből is következik, hogy hallgatóink többsége elsőgenerációs értelmiségi: családjukban ők lesznek az első, diplomával rendelkező nemzedék. Azok a hallgatók, akik nem magasan kvalifikált családi háttérrel rendelkeznek, eleve hátránnyal indulnak a felsőoktatásban, hiszen hiányzik egyrészt a szülői minta, másrészt a családi motiváció a sikeres felsőoktatási tanulmányokhoz. Ehhez járul még hozzá az a tény is, hogy a középfokú végzettséggel rendelkező középkorú szülők kis százaléka beszél idegen nyelvet – különösen igaz ez egy nehézipari környezetben. Így hallgatóink jelentős része sem középiskolás, sem egyetemi éveit alatt nem kap otthonról olyan megerősítést, hogy miért is fontos az idegennyelv-tudás.

A DUE hallgatói létszámának kb. 60%-a levelezős munkarendben tanuló hallgató. Levelezős hallgatóink között természetesen akadnak olyanok is, akik életkorukat tekintve közelebb állnak a nappali tagozatos hallgatókhoz, jelentős részük azonban inkább középkorú személy, akik fiatalon, az érettségi megszerzése után a munkaerőpiacon helyezkedtek el, és több éves vagy évtizedes munkatapasztalat után döntöttek úgy, hogy felsőfokú végzettséget szereznek. Számos levelezős hallgatónk nem rendelkezik középfokú nyelvvizsgával – és persze megfelelő nyelvtudással sem.

Mindezek alapján döntött úgy az Egyetem vezetése, hogy elindítja a Nyelvi Pilot Projektet, melynek célja az volt, hogy fejlesszük hallgatóink idegennyelv-tudását, növeljük a nyelvvizsga-bizonyítványok számát, és ennek eredményeképpen több oklevelet tudjunk átadni a végzett hallgatóinknak.

Nyelvi Pilot Projekt

A Nyelvi Pilot Projekt alapvető célja az volt, hogy felkészítsük hallgatóinkat a középfokú (B2) komplex, vagyis C-típusú nyelvvizsgára. A tanfolyamok szervezésekor csak az angol nyelvre fókuszáltunk. Ennek oka egyrészt az volt, hogy a hallgatók jelentős része az angol nyelvet tanulta a középfokú oktatásban, így többségük minimum középhaladó szinten volt; másrészt az Egyetem nyelvtanár-kapacitása, valamint a helyi nyelvtanárok elérhetősége is ezt támogatta.

A tanfolyamok elindítását megelőzte a tanfolyam megtervezése, szervezése. A nyelvtanfolyam bemeneti szintjét mértük – ennek különösen a 2016-2017-es tanévben volt jelentősége, amikor több, különböző szintű csoport indult. A jelentkezők egy 100 pontos online nyelvi tesztet töltöttek ki, melynek eredményét megkapta a projekt menedzsere. Ez után a jelentkezők egy szóbeli szintfelmérő vizsgán vettek részt, melyet

minden esetben 2 nyelvtanár vezetett le. A szintfelmérő vizsga feladatai típusukat tekintve hasonlítottak a nyelvvizsgák tipikus szóbeli feladataira: bemutatkozás és bemelegítő beszélgetés; képleírás és arról beszélgetés; szituációs gyakorlat. A jelentkezők minden feladattípusra pontszámot kaptak, melyet a vizsgáztatók összesítettek. Ehhez adódott hozzá súlyozással az online nyelvi teszt eredménye, úgy, hogy az írásbeli és a szóbeli pontszámok 50-50%-át képezték az összpontszámnak. Kérdéses esetekben, amikor el kellett dönteni, hogy melyik szintű csoportba soroljuk a jelentkezőt, mindig a szóbeli pontszámát tekintettük irányadónak. Ennek oka az volt, nem lehetett ellenőrizni, hogy az online tesztet milyen körülmények között töltötték ki a jelentkezők.

A nyelvtanfolyam először 2016 februárjában indult, ekkor még valóban pilot jelleggel. A 2015-2016. tanév 2. félévében az Egyetem saját erőforrásaira támaszkodva indította el a nyelvtanfolyamot. Abban a félévben egy csoport indult; a tanfolyamot a nappali tagozatos hallgatóknak hirdettük meg, különösen azon hallgatók számára, akik nagyjából B1 szintű nyelvtudással rendelkeztek, és a közeljövőben tervezték megszerezni a középfokú nyelvvizsgát. A nyelvtanfolyamra jelentkezett kb. 18-20 hallgató közül végül 10 fő járt rendszeresen a tanfolyamra. Bár a nyelvtanfolyamon résztvevő hallgató száma csekélynek mondható, ám a kurzus annál sikeresebb volt: a csoport 90%-a, vagyis 9 fő a tanfolyam végén sikeres középfokú nyelvvizsgát tett.

A lemorzsolódott hallgatók már az első néhány hét után úgy döntöttek, hogy bár szeretnének, nem tudnak rendszeresen órákra járni, mivel a nyelvórák időpontjában szakmai kurzusaik voltak. A következő félévben szeretnénk volna ezt a problémát kiküszöbölni, ezért az órarend szerkesztésekor jeleztük a Tanulmányi hivatalnak, hogy a nyelvtanfolyam óráira hagyjanak meg egy sávot az órarendben, hogy a hallgatók élhessenek a lehetőséggel. A 2016-2017-es tanévben a nyelvórák kedden és csütörtökön voltak 17:00-tól 19:30-ig az órarendbe illesztve.

2016 szeptemberében újra meghirdettük a nyelvtanfolyamot, ám ekkor már valamennyi hallgató számára, függetlenül attól, hogy nappali vagy levelezős munkarendben tanult, valamint attól, hogy milyen szintű felsőoktatási képzésben vett részt: FOSZK, Bachelor vagy Master. A nyelvórák előre meghatározott és órarendbe illesztett időpontja, valamint a szélesebb merítés következményeképpen több hallgató érdeklődött a nyelvtanfolyam iránt – de természetesen a rendszeresen járó hallgatók száma ekkor is kevesebb volt, mint az érdeklődőké. A 2016-2017. tanév 1. félévében két csoportot tudtunk elindítani, középhaladó és haladó szinten, összesen 16 fővel.

2016 őszén a Dunaújvárosi Egyetemen elindult az EMMI Felsőoktatás Struktúra-átalakítási Alap által finanszírozott HASIT, azaz Hallgatói Sikerességet Támogató Projekt. A projekt számos elemből tevődött össze, ezek közül egyik kiegészítő rész volt a hallgatók számára szervezett, a középfokú nyelvvizsgára felkészítő nyelvtanfolyam. Mivel a HASIT projekt 2017. május 31-én fejeződött be, ez azt jelentette, hogy 2016-2017-es tanévben a nyelvtanfolyamok költségeit a HASIT projekt finanszírozta.

Egyrészt a HASIT-nak köszöhetően, másrészt azért, mert a nyelvtanfolyam egyre nagyobb ismertségre és népszerűsége tette szert a hallgatók körében, a 2016-2017. tanév 2. félévében már három csoporttal indult el a nyelvtanfolyam: kezdő, középfokú és haladó szinten, összesen 35 fő részvételével. A második félévben résztvevő hallgatók közül többen már az első félévben is jártak a nyelvórákra: ők folytatták a nyelvtanulást, mert úgy érezték, egy félév után még nem készültek fel megfelelően, hogy sikeresen teljesítsék a középfokú nyelvvizsgát.

A projekt keretében a hallgatóknak heti 6 (2x3) kontakt órát biztosítottunk. Ezeken az órákon a hallgatók gyakorolt nyelvtanárak irányításával készültek a nyelvvizsgára. Ehhez adódott hozzá az online tananyag. A hallgatók megkapták a kidolgozott online tananyagot, amellyel önállóan otthon dolgoztak. Ha minden részét megnézték, elolvasták, ha minden feladatot becsületesen megcsináltak, akkor hetente kb. 3-4 órát dolgoztak online formában. Ez egyértelműen kiegészítette a kontakt órák anyagát, és hozzásegítette a hallgatókat a sikeres kurzusához. Az online tananyaghoz hozzákaptunk heti 1 órányi online konzultációt a tanfolyamot vezető nyelvtanárral. A konzultáció során a kurzus résztvevői kérdéseket tehettek fel a nyelvtanárnak akár az online tananyaggal, akár a kontakt órás tananyaggal kapcsolatban.

A hallgatókat igyekeztünk többféle módon is motiválni. Már az erős motiváció volt, hogy az Egyetem hallgatói az alma materükben fejleszthették nyelvtudásukat, ráadásul órarendbe illesztve. A legjelentősebb külső motivációs tényező a nyelvtanfolyam ára volt: igyekeztünk a piaci ár alatti összeget meghatározni. A heti 6 kontakt órából a résztvevőknek csupán heti 2 órát kellett kifizetniük; a heti 4 kontakt órát, az online tananyagot és a heti 1 online konzultációt a hallgatók ingyen kapták az Egyetemtől. Ráadásul a heti 2 kontakt óra ára is meglehetősen jutányos volt: a hallgatóknak 500 Ft-ot kellett fizetni óránként. Ez azt jelentette, hogy a hallgatók összesen heti 1000 Ft-ot fizettek a 6 kontakt óráért, az online konzultációért és az online tananyagért. Félévekre vetítve: egy hallgató összesen 13-14 ezer forintot fizetett kb. 70 kontakt óráért, 13-14 online konzultációs óráért és 13-14 hétnyi online tananyagért. A hallgatók a tanfolyam díját havonta fizették be a Neptun-számlájukra, általában a hónap 15. napjáig. Vagyis az egyébként is kedvezményes összeget a hallgatóknak nem egyszerre kellett kifizetniük a tanfolyam kezdetekor, hanem havi bontásban, havonta 4.000-5.000 forintot.

Szintén motiváló tényezőként hatott, hogy a kurzusok alacsony létszámú csoportokkal futottak: egyik csoport létszáma sem haladta meg a 15 főt, többnyire kb. 10 fő tanult egy csoportban. A nyelvtanárokat úgy választottuk ki, hogy azok rendelkeztek nyelvtanfolyami és nyelvvizsgára felkészítő tapasztalattal. A hallgatók visszajelzése alapján elmondható, hogy elégedettek voltak a nyelvtanárok munkájával. Szintén fontos tényező volt, hogy a hallgatóknak lehetősége volt arra, hogy a DUE tulajdonában lévő céghez tartozó nyelvvizsga-központba jelentkezzenek, vagyis a hallgatók házon belül tudtak akkreditált középfokú nyelvvizsgát tenni. Minden nyelvtanár ismerte az említett

nyelvvizsga-központban zajló nyelvvizsgák típusait, és a hallgatókat célirányosan ezekre a nyelvvizsgákra készítették fel a tanfolyam során.

A konstrukciónak része volt egy más típusú motiváció is. Ismert tény, hogy ha valamilyen termékhez, szolgáltatáshoz teljesen ingyenesen hozzá lehet jutni, annak csökken az értéke a vásárlók, a fogyasztók szemében – legyen az akármilyen jó minőségű is. Emellett az is tény, hogy egy kurzus kezdetekor, szeptemberben nagyon sok hallgató lelkes, ám amikor jönnek a félévközi feladatok, a zh-k, beadandók, beszámolók, kiselőadások, csökken a lelkesedés, és többen úgy döntenek, inkább abbahagyják a nyelvtanulást, és az arra fordított időt inkább a szakmai tárgyakra való felkészülésre használják. Mindezek miatt beiktattunk még egy fontos tényezőt: meghatároztuk a maximális hiányzás óraszámát. Ez azért sem volt problémás, mivel a nyelvi kurzus bekerült a Neptunba, így annak a hallgatónak, aki jelentkezett a nyelvtanfolyamra, az órák kurzusként megjelentek az órarendjében, és ugyanolyan szabályok vonatkoztak erre a kurzusra is, mint a mintatanterv többi szakmai kurzusára: vagyis minden hallgató aláírást és érdemjegyet kapott a félév végén.

A Dunaújvárosi Egyetemen kötelező az órák látogatása – függetlenül az óra típusától. A nyelvi kurzus esetében – hiszen az nem volt része a mintatantervnek – magasabb hiányzási rátát határoztunk meg, mint a kötelező kurzusok esetében. (Kötelező kurzusokról egy félévben 3 alkalommal hiányozhat a hallgató.) Abban az esetben azonban, ha a hallgató túllépte a megengedett hiányzást a nyelvi kurzusról, vissza kellett fizetnie az ingyenesen kapott nyelvórák árát – természetesen a kedvezményes, óránkénti 500 forinttal számolva. Ezt a követelményt belefoglalmaztuk a hallgatókkal kötött szerződésbe is. Ezzel gyakorlatilag minimálisra tudtuk csökkenteni a félév közbeni lemorzsolódás arányát.

2016 júniusában és 2017 januárjában megkérdeztük a nyelvtanfolyamon résztvevő hallgatókat, hogy mi volt a véleményük a kurzusról. Mivel kis létszámú hallgatói csoportról volt szó, így a félig strukturált fókuszcsoportos interjút tartottuk a legalkalmasabb módszernek arra, hogy részletesen megismerjük a hallgatók véleményét. A résztvevők állítása szerint a legfontosabb motivációs tényező a tanfolyam rendkívül kedvező ára volt. Lényeges elem volt azonban az is, hogy a nyelvvizsgát házon belül tudták megcsinálni, úgy, hogy az nem az egyetem belső nyelvvizsgája volt, hanem a bizonyítványt egy államilag akkreditált nyelvvizsgáztató hely adta ki. Számos hallgató számára motiváló tényező volt, hogy az angol nyelv ismerete nélkül nehezen vagy alig lehet boldogulni a munkaerőpiacon. Úgy tűnik, a hallgatók mára már tisztában vannak azzal a ténnyel, hogy a legalább középfokú szintű idegennyelv-tudás – különösen pedig az angol nyelv ismerete – alapvető tényező a munkaerőpiacon; e nélkül szinte lehetetlen diplomás munkát találni. Mindent összevetve a hallgatók úgy fogalmaztak, hogy az egyetemen szervezett kedvezményes árú tanfolyamot egy „vissza nem térő lehetőségnek” érezték.

Magáról a tanfolyamról is nagyon pozitívan nyilatkoztak a hallgatók. Elmondták, hogy a nyelvtanárok folyamatosan motiválták őket a tanulásra: rendszeresen számonkérték a házi feladatot, gyakran előfordult, hogy 2 nyelvóra között ímélnél figyelmeztették a hallgatókat a beadandó fogalmazásra. Az órák jó hangulatúak voltak, a nyelvoktatás kommunikatív volt, a hallgatók sokat dolgoztak párban és csoportban. Szintén fontosnak ítélték meg a hallgatók, hogy az oktatás differenciált volt. A nyelvtanárok nem mindig azonos szintű és típusú feladatot adtak az egész csoportnak: akiknek magasabb szintű volt a nyelvtudása, nehezebb feladatot kaptak, vagy akik csak az írásbeli nyelvvizsgára készültek, nekik csak olyan típusú feladatokat hoztak. Természetesen ezt csak azért lehetett így megvalósítani, mert a csoportok létszáma alacsony volt, így a nyelvtanárok egyenként tudtak figyelni a hallgatók nyelvtudására és haladására.

A 2016-2017-es tanévben a HASIT projekt keretein belül lehetőség volt a nyelvi képzés továbbfejlesztésére. 2017 tavaszán felülvizsgáltuk a már meglévő online nyelvi kurzusokat, és több szintet is átdolgoztunk. Emellett kifejlesztettünk egy C1 szintű online tananyagot azon hallgatók számára, akik a középfoknál magasabb szintű nyelvtudást szeretnének. Jelenleg az Dunaújvárosi Egyetemen öt különböző szinten érhető el angol nyelvi online tananyag: a kezdőtől a felsőfokú szintig.

2016 őszén még egy fakultatív lehetőséggel bővült a nyelvtanulás a DUE-n: elindult a Nemzetközi Klub. Az Egyetem oktatói szerették volna jobban kihasználni, hogy a DUE-n – a magyar hallgatók létszámához viszonyítva – jelentős számú külföldi hallgató tanul a világ számos országából. A Nemzetközi Klub keretében havonta egyszer egy estét szervezünk, ahol minden alkalommal 2 külföldi hallgató bemutatja a saját országát és kultúráját. A prezentáció, melyet gyakran színesítenek rövid filmekkel, zenével, sőt tárgyak bemutatásával is, természetesen angol nyelven zajlik. A részvétel teljesen ingyenes az Egyetem valamennyi polgára számára. Az előadások után lehetőség van kérdezni az előadóktól, sőt beszélgetni az előadókkal vagy bármelyik külföldi hallgatóval. A Nemzetközi Klub rendezvényei egyre népszerűbbek, számos magyar hallgató és oktató is részt vesz az előadásokon, amellett, hogy a külföldi hallgatóink közül sokan minden alkalommal ott vannak.

Felmerülhet a kérdés, hogy meddig tart a felsőoktatási intézmény felelőssége. Dolga van-e az egyetemnek azzal, hogy támogassa hallgatóit a nyelvvizsga megszerzésében, és így abban, hogy a sikeres záróvizsga után a hallgatók átvehessék az oklevelüket. A magyarországi felsőoktatási intézmények meglehetősen különbözőek abban a tekintetben, hogy milyen típusú képzést folytatnak, valamint abban, hogy milyen társadalmi rétegből kerülnek ki a hallgatóik, és azok hány ponttal jutnak be a felsőoktatásba. Nyilvánvaló, hogy azok az egyetemek, ahol a bejutási pontszám rendkívül magas, és az oda készülő tanulóknak minimum egy, de inkább két középfokú, sőt felsőfokú nyelvvizsgát kell szerezniük még a középiskolás évek alatt, hogy egyáltalán bekerülhessenek az adott egyetem adott szakjára, alig szembesülnek a nyelvvizsga hiánya okozta problémával. Ezen intézmények hallgatóink többsége már a bemenetkor teljesíti a

diploma megszerzéséhez szükséges kimeneti nyelvi követelményeket. Ezeknek az intézményeknek nem kell különösebb hangsúlyt fektetniük a hallgatóik nyelvi képzésére. Vannak azonban olyan intézmények, karok, szakok ahová a kötelező minimális vagy nem sokkal magasabb pontszámmal is be lehet jutni. Ha ilyen szakra jelentkezik a tanuló, nem szükségesek számára a nyelvvizsgá(k)ért kapott plusz pontok, hogy összegyűjtse a bejutáshoz szükséges magas pontszámot. Így ha csak a középiskolai nyelvtanár vagy a családi háttér nem motiválja eléggé, ezek a tanulók nem eléggé motiváltak arra, hogy a középiskolai évek alatt legalább egy idegen nyelvből megszerezzék a középfokú nyelvvizsgát.

Az egyetemi képzés felépítésben, követelményrendszerében jelentősen eltér a középfokú oktatástól, így a hallgatóknak gyakran jelentős erőfeszítést kell tenniük, hogy teljesítsék az egyetem követelményeit. Gyakran arra már nem marad idő, energia és – nem utolsósorban – pénz, hogy nyelvtanfolyamra járjanak, fejlesszék nyelvtudásukat, és az egyetemi képzésük ideje alatt megszerzzék a szükséges szintű és számú nyelvvizsgát. Mivel a Dunaújvárosi Egyetem is azon felsőoktatási intézmények közé tartozik, amelyeknek nem minden hallgatója rendelkezik középfokú nyelvvizsgával egyetemi tanulmányaik megkezdésekor, a DUE vezetése úgy ítélte meg, hogy az egyetemnek dolga van ezzel, és ezért indította el a Nyelvi Pilot Projektet.

Az elmúlt 3 félév alatt, mióta a projekt zajlik az egyetemen, a hallgatók egyre több információval rendelkeznek erről a lehetőségről, a félév elején már kérdezik és keresik, hogy hogyan lehet beiratkozni a nyelvtanfolyamra. Ezért az egyetem úgy döntött, hogy igyekszik folytatni ezt a képzést, és megkeresi a kereteket hozzá. 2017 őszétől a nyelvi képzés beépítésre került az EFOP 343 projektbe. Természetesen a korábban kialakított paramétereket és feltételek módosítani kell, és hozzáigazítani az uniós projekt elvárásaihoz és lehetőségeihez.

A nyelvi projekt kiszélesítése

A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet 23. § (3) bekezdés a) pontja alapján 2020-tól alapképzésre és osztatlan képzésre csak az a jelentkező vehető fel, aki

- a) rendelkezik legalább egy, B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű okirattal;

vagy

- b) legalább egy nyelvből emelt szintű érettségi vizsgát tett;

vagy

- c) rendelkezik felsőfokú végzettséget tanúsító oklevéllel. (Ez utóbbi feltétele a középfokú nyelvvizsga!)

Vagyis azokat a tanulókat, akik legalább az érettségiig nem szerzik meg a középfokú nyelvvizsgát, a rendszer automatikusan kizárja a felvételi eljárásból, így a felsőfokú oktatási intézmények alap- vagy osztatlan képzéseibe való bekerülésének lehetőségéből.

Ez a rendelkezés érinteni fog egyrészt vélhetően több ezer hallgatót és családot, másrészt pedig számos felsőoktatási intézményt és/vagy kart is.

A rendelkezés azokra a tanulókra vonatkozik először, akik már beléptek a középfokú oktatásba, és a 2017-2018-as tanévben kezdik el a 10. évfolyamot. A nyelvtanárok tapasztalatára alpozva az Eduline felmérte, hogy hány óra szükséges ahhoz, hogy valaki a 0 szintről indulva elérje a középfokú nyelvtudást. Három nagy európai nyelvet (angol, német, francia) megvizsgálva azt állapították meg, hogy a szükséges tanórák száma 500-650 – és ehhez járul még hozzá kb. ugyanennyi órában az otthoni felkészülés. A válaszok alapján az rajzolódott ki, hogy az angol nyelv középfokú tudásához kicsit kevesebb, míg a franciáéhoz kicsit több óra szükséges. (http://eduline.hu/nyelvtanulas/2014/9/12/Hany_ora_alatt_szerezhetitek_meg_a_koze_pfok_4F0BDC) A nyelvtanárok azonban hozzátették azt is – és ezt a szerző saját nyelvtanári tapasztalata is megerősíti –, hogy a szükséges óramennyiség jelentős mértékben függ a tanuló szorgalmától, hozzáállásától, nyelvérzékétől és nem utolsósorban a nyelvtanártól is.

Felmerül a kérdés, mi lehet az oka, hogy sok tanuló nem tudja megszerezni a középfokú nyelvtudást és a középfokú nyelvvizsgát az érettségiig. Az alapvető jogok biztosának jelentése szerint (http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/jelentes-a-felsooktatasi-felveteli-nyelvvizsga-koevetelmenyeirol-360_2017.pdf) hazánkban a 8. osztály befejezésekor a tanulóknak A2 szintű (alapfokú) nyelvtudással kell rendelkezniük. Magyarországon az első idegen nyelv minimális óraszám a jelenleg hatályos a kerettantervben 860 óra, ami magasabb, mint a többi európai országban a 2012-es Európai Unió Key Data adataival összehasonlítva (Franciaország: 783 óra, Csehország: 617 óra, Ausztria: 570 óra, Románia 472 óra) (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf). Feltételezve, hogy a tanuló ugyanazt az idegen nyelvet legalább 4. osztálytól legalább heti 3 órában tanulja az általános és a középiskolában is (ez az angol nyelv esetében elég gyakori), a tanulók nagy többségének meg kellene szereznie a nyelvvizsgát a középfokú tanulmányaik ideje alatt, ugyanis az érettségiig sokkal több nyelvórájuk van, mint amennyi optimálisan szükséges a középfokú nyelvvizsga megszerzéséhez.

Természetesen jelen tanulmánynak nem célja, hogy ezen anomália mögötti okokat feltárja, a pusztán számításokra alapozó ellentmondás azonban jól rávilágít arra, hogy a probléma nem csupán abból adódik, hogy néhány tanulónak nem megfelelő a nyelvérzéke vagy a hozzáállása, hanem rendszerszintű. A Nyelvtudásért Egyesület felmérése szerint a magyarországi iskolai nyelvtanítás bajban van: „eredményessége erősen megkérdőjelezhető, miközben a hatékonyabb működéshez szükséges feltételek egy jelentős része biztosítottnak tűnik”. Azt is megállapították, hogy a nyelvtanítás hatékonysága rendkívül nagy különbségeket mutat az adott településtől és az intézménytől függően, ezért a tanulók esélyegyenlősége meglehetősen alacsony.

http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/jelentes-a-felsooktatasi-felveteli-nyelvvizsga-koevetelmenyeirol-360_2017.pdf

Azzal szinte mindenki egyetért, hogy a B2 szintű idegennyelvi szintkövetelményt előre kellene hozni a felsőoktatás bementi követelményeként, hiszen így elkerülhető lenne kiadott diplomák nem elegendő száma, összehasonlítva a záróvizsgát tett hallgatók számával; valamint legalább ilyen szintű nyelvtudás szükséges a szakmai boldoguláshoz a munkaerőpiacon. Az Egyesület elnöke azonban azt is hangsúlyozza, hogy noha a középfokú oktatás képes lehet a tanulók felkészítésre a középfokú nyelvvizsgára, ehhez komoly támogatásra van szükség, hiszen mindezt úgy kellene megvalósítani, hogy ne rontsuk a tanulók esélyegyenlőségét, és ezért a teljesítés felelőssége nem tolható át teljes mértékben az intézményekre, a nyelvtanárookra és a családokra. http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/jelentes-a-felsooktatasi-felveteli-nyelvvizsga-koevetelmenyeirol-360_2017.pdf

Bár az alapjogok biztosa jelezte, hogy az említett kormányrendelet alapjogi aggályokat vet fel, és először a megfelelő nyelvtanulás lehetőségét kellene minden középfokú oktatási intézményben megteremteni, és csak utána kellene nyelvvizsgához kötni a felsőoktatási felvételt, arról egyelőre nem érkezett hivatalos jelzés, hogy a kormány visszavonja-e a rendeletet. A Dunaújvárosi Egyetem beiskolázási környezetére jellemző, hogy leendő hallgatóink egy része nem rendelkezik középfokú nyelvvizsgával az egyetemre való bejutáskor. Az egyetem vezetése nem sok esélyt lát arra, hogy ez a helyzet az elkövetkezendő egy-két évben jelentősen megváltozna. Ezért úgy határozotak, hogy a DUE figyelmet fordít a jelenleg középiskolás populációra is – különösen azokra, akik a DUE-n tervezik a továbbtanulást –, és a nyelvi projektet kiterjesztik a középiskolásokra is. Ennek kidolgozása most kezdődött el.

Természetesen itt sokkal több szempontot kell figyelembe venni, mint az egyetemi hallgatóknak kínált nyelvtanfolyamok esetében. Míg a hallgatók nyelvi képzése egy kétoldalú együttműködésre épült (egyetem – hallgató), addig a középiskolás tanulók számára kínált nyelvtanfolyam többszereplős együttműködést igényel, hiszen semmiképpen nem hagyható ki a tanuló mellett a szülő, tankerület és a szakképzési centrum és az iskola sem. Ugyanakkor pontosan meg kell határoznunk azokat a motivációs tényezőket, amelyek behívják a tanulókat a nyelvtanfolyamra, valamint ki kell dolgoznunk a mindkét fél (egyetem – tanuló/család) számára kölcsönösen előnyös feltételeket.

Irodalom:

- András István – Kiss Natália (2014): What Makes (or not) a College Student Want to Learn a Foreign Language? Revisiting the Concept of Motivation. 2nd IRI International Conference. Slovakia, Komarno. 17-21 October 2014.

- Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-360/2017. számú ügyben.
http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/jelentes-a-felsooktatasi-felveteli-nyelvvizsga-koevetelmenyeirol-360_2017.pdf (letöltés ideje: 2017. 07. 20.)
- Felsőoktatási elemzési jelentése. 1. évf. 1. sz. 2017. Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi-muhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_1.pdf (letöltés ideje: 2017. 04. 15.)
- FÖLDI Kata - László Éva – Szűcs Róbert Sándor – Máté Zoltán (2013a): A munkaerőpiacon szükséges nyelvi kompetenciák feltérképezése kvalitatív eszközökkel. In: Szolnoki Tudományos Közlemények XVII. 140-151. p.
- Földi Katalin - László Éva – Szűcs Róbert Sándor – Máté Zoltán (2013b): A munkaerőpiac nyelvi kompetenciákkal kapcsolatos elvárásai - az online megkérdezés eredményei.
http://project.szolfportal.hu/images/tamop_4_1_2_d_12/2013_11_27/2013_11_27_dr_foldi_dr_laszlo_dr_mate_dr_szucs.pdf (Letöltés ideje: 2015.02.08.)
- Hány hónap alatt szerezhetitek meg a középfokú nyelvvizsgát?
http://eduline.hu/nyelvtanulas/2014/9/12/Hany_ora_alatt_szerezhetitek_meg_a_kozepfok_4F0BDC (letöltés ideje: 2017. 07. 14.)
- <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (letöltés ideje: 2017. 05. 28.)
- <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tsdec430&language=en> (letöltés ideje: 2017. 05. 28.)
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm (letöltés ideje: 2014. 11. 10.)
- <https://jobline.hu/karrierplusz/palyakezdo-knek/joblinefelmeres-nyelvtudas-allas-kereses> (Letöltés ideje: 2015.02.08.)
- Internationalisation of European SMEs.
http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/market-access/files/internationalisation_of_european_smes_final_en.pdf (Letöltés ideje: 2015.02.08.)
- Jarjabka Ákos és mtsai (2014): Munkaerőpiaci igények felmérése a nyelvoktatási rendszer és annak kimeneteléről szolgáló vizsgarendszer megújítására. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
http://nyelvtanulas.pte.hu/sites/nyelvtanulas.pte.hu/files/u54/Munkaeropiac_tanulmany.pdf (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)
- Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe 2012.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf (letöltés ideje: 2017. 07. 20.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2011): A fiatalok munkaerőpiaci helyzete. A munkaerő-felmérés alap-, illetve a 2010. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján.
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag_munkaero_piac.pdf (Letöltés ideje: 2015.02.08.)

- Languages for Jobs European Strategic Framework for Education and Training. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)
- Szabó Csilla Marianna – Bacsá-Bán Anetta (2015): Revealing the reasons leading to students' drop-out at the College of Dunaújváros. PRACTICE AND THEORY IN SYSTEMS OF EDUCATION 10:(1) 81-96. p.
- Szabó Csilla Marianna – MÁTÓ Flóra (2015): A munkaerőpiac elvárása: idegennyelv-tudás. In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika – Németh István (szerk.): Nyelvi terek. Dunaújváros: DUF Press, 9-28. p.

Koltai Zoltán

Munkatársaknak szóló nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen. Tapasztalatok és jövőre vonatkozó elképzelések

Minden szervezet életében kiemelt jelentőségű cél, hogy a munkakörhöz kapcsolódó követelmények és az adott munkakört betöltők egyéni kompetenciái minél nagyobb mértékben illeszkedjenek egymáshoz. Mindez nem csak azért lényeges, mert ezáltal növelhető a munkatársak potenciális teljesítménye, hanem azért is, mert a magas szintű kompetenciák birtoklása egyben a szervezeti fejlődés zálogának is tekinthető. A képzések célja az, hogy a változó követelményekhez nélkülözhetetlen kompetenciákat folyamatosan biztosítsa a munkatársaknak, „olyan HR tevékenység, amelyben közvetve megjelenik a szervezet stratégiája, minden olyan kompetencia-fejlesztésre vonatkozó erőfeszítés, amely a szervezet tartós és eredményes működését hivatott biztosítani.” (Nemeskéri – Pataki 2007:262)

A belső nyelvi képzés alapkonceptiója

A Pécsi Tudományegyetem Modern Városok Programjához kapcsolódóan kiemelkedően fontos célnak tekinti az egyetemen nem-oktató munkakörben dolgozó kollégák nyelvtudásának fejlesztését. Ennek érdekében 2016 ősztől az egyetem belső képzési rendszerében a hatékony nyelvi kompetencia-fejlesztés lehetőségét kínáltuk az érdeklődő kollégáknak. Az angol és német nyelvi képzések 60 órás modulokban zajlottak, heti 2X2 óra időbeosztást feltételezve, 15 héten keresztül. A nyelvórák hétfőtől csütörtökig, 8-18 óra között kerültek megtartásra, ezzel az órák munkaidőben és azon túl is lebonyolíthatóvá váltak, alkalmazkodva a résztvevői igényekhez. A képzés középszintig (KER B2) történt, annak lebonyolításába az Idegen Nyelvi Központ által biztosított nyelvtanárok kapcsolódtak be.

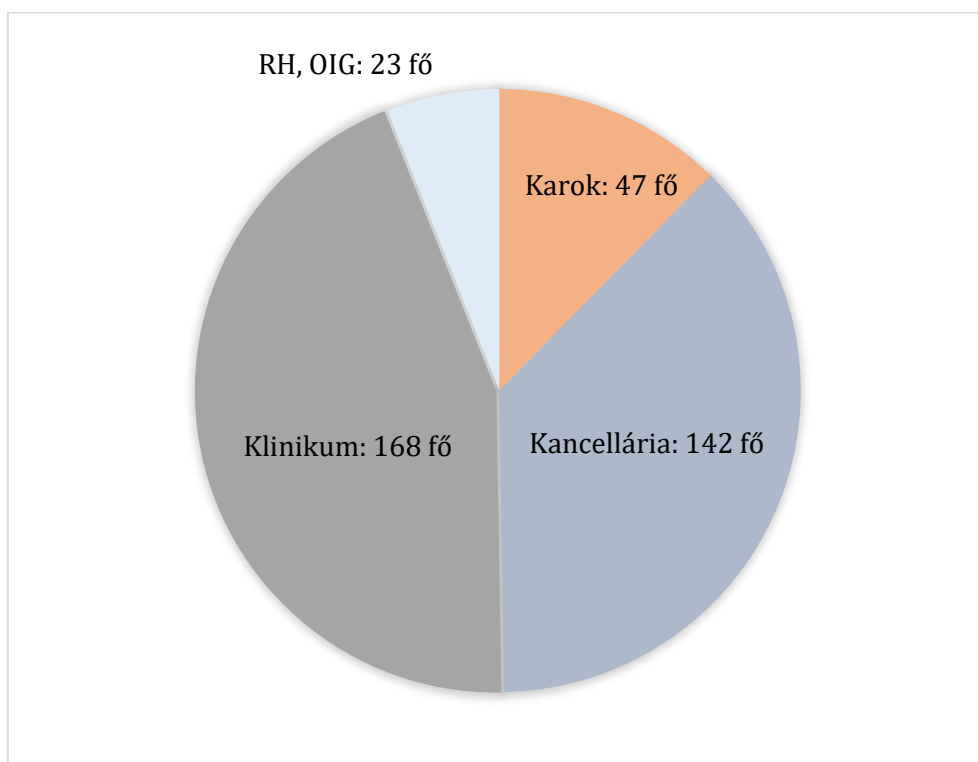
Az általunk megcélzott csoportok az alábbiak voltak:

- tanulmányi osztályok munkatársai,
- tanszéki adminisztrátorok,
- támogató funkciót ellátók, ügyintézők, referensek,
- könyvtárosok,
- egészségügyi területen dolgozók,
- portások, telefonközpontosok, ruhatári dolgozók.

A képzés résztvevőinek kedvező, 370 Ft/óra költségtől tudtuk biztosítani a nyelvtanulás lehetőségét, ami magában foglalta az oktatáson kívül a szintfelméréssel, vizsgáztatással, oklevél kiállítással kapcsolatos valamennyi költséget. Amennyiben a képzés

finanszírozását részben vagy egészben az érintett szervezeti egység vállalta, illetve a képzéshez munkaidő kedvezmény került biztosításra, annak feltételeként a résztvevőknek a tanfolyam végén sikeres modulzáró vizsgát kellett tenniük. Az intézményi beiskolázás mellett természetesen az önköltséges képzésre is lehetőséget biztosítottunk kollégáinknak.

A júliusban és augusztusban zajló kétféle tájékoztató kampány során igyekeztünk az egyetem valamennyi szervezeti egységét megszólítani. A dékánok, kancellári és klinikai igazgatók, rektori hivatali vezetők mellett a humánpolitikai referensekhez is eljuttattuk tájékoztató levelünket, ezzel is elősegítve a minél szélesebb körű információáramlást. A rektori és kancellári vezetés támogató hozzáállásának, a Humánpolitikai Igazgatóság kooperatív együttműködésének és a széleskörű tájékoztatásnak köszönhetően több mint 450 fő jelezte felénk érdeklődését, nagyobb részben az angolt, kisebb létszámban a németet megjelölve választott nyelvként.



1. ábra: A végleges résztvevők egyetemen belüli megoszlása (380 fő)
RH: Rektori Hivatal, OIG: Oktatási Igazgatóság

Ahogy az 1. ábrán látható, a résztvevők két olyan területről érkeztek legnagyobb számban (Klinikum, Kancellária), melyek felé az egyetem korábban kevésbé nyitott képzési kínálatával. Fontos szempontnak tekintettük, hogy belső nyelvi képzésünk által az egyetem valódi tanuló szervezetként működve a dolgozók szélesebb körére terjessze ki a felnőttkori tanulás lehetőségét, ezzel is elismerve a humán erőforrások alapvető fontosságát és a változó környezeti viszonyokhoz történő proaktív alkalmazkodás nélkülözhetetlenségét (Szirmai – Klein 2009). Képzésünk megvalósítása során természetesen kiemelt figyelmet fordítottunk a felnőttképzés alábbi sajátosságaira:

- a felnőttképzésre csak erre felkészült képzők alkalmasak (ezért döntöttünk úgy, hogy az Idegen Nyelvi Központ által delegált, tapasztalt nyelvtanárokat vonjuk be a programba),
- fontos a motiváció megerősítése, a résztvevők folyamatosan győződjenek meg a képzés hasznosságáról (a képzés tartalmi követelményeit úgy állítottuk össze, hogy az illeszkedjen a résztvevő kollégák napi munkavégzéséhez),
- a felnőttek megalapozottabb önértékeléssel rendelkeznek, ezért abban kell támogatást kapniuk, amiben valóban fejlődniük szükséges (ezt a célt szolgálta az ötfokozatú képzési szintek kijelölése),
- időkorlátok és terhelhetőség figyelembe vétele (a munkatársak napi időbeosztásához és munkahelyük földrajzi elhelyezkedéséhez legjobban illeszkedő csoportbeosztást készítettünk),
- igény a visszajelzésre a képzés során (ez részben a munkáltatói támogatás előfeltételeként meghatározott záróvizsgálattal, részben a résztvevői elégedettséget kutató saját kérdőívvel valósult meg). (Nemeskéri – Pataki 2007)

A képzés tervezésének és megvalósításának főbb állomásai

A jól végiggondolt képzési terv figyelmet fordít a szervezeti célok és az egyéni ambíciók összhangjára, valamint rögzíti a képzési célok megvalósításához leginkább illeszkedő módszereket és a szükséges erőforrásokat. Képzési programunk összeállításánál az alábbi szempontokat vettük figyelembe (Nemeskéri – Pataki 2007, Karoliny – Poór 2017):

- célok meghatározása,
- a tartalom, tananyag meghatározása,
- szervezés (helyszín, időbeosztás),
- képzők,
- a program ellenőrzése.

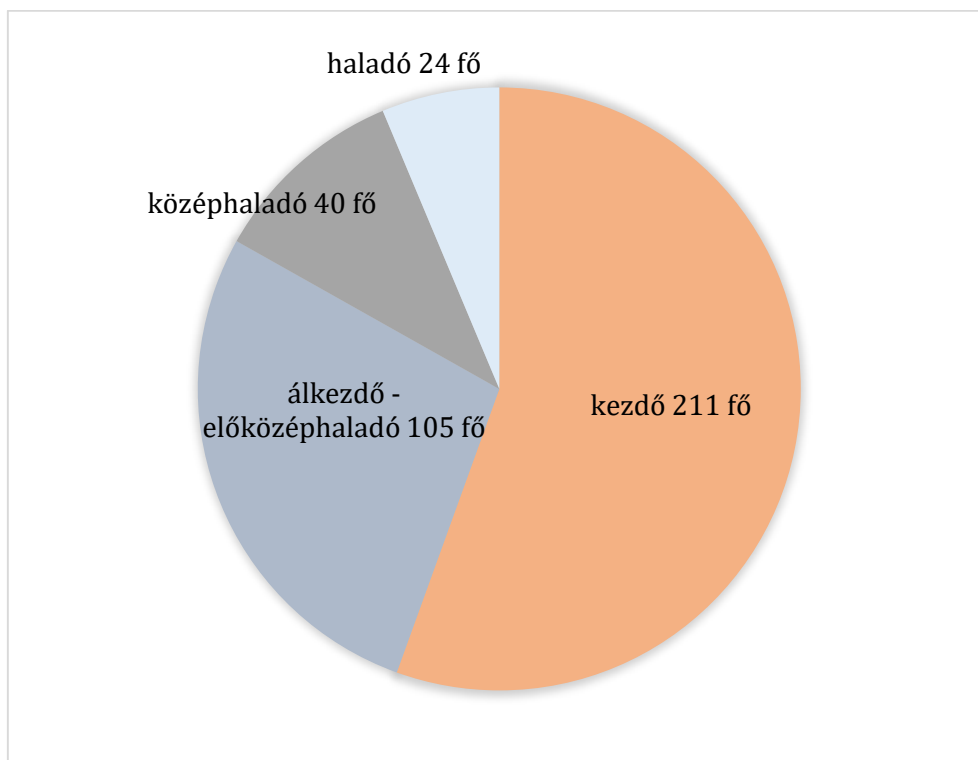
2016. szeptember 5-9. között minden nap tájékoztatókat tartottunk a regisztrált érdeklődők részére, amit szeptember 12-én egy póttájékoztatóval zártunk le. A részben délelőttre, részben munkaidő utánra szervezett megbeszélések célja a fizetési feltételek pontosítása, az egyéni résztvevői igények tisztázása, valamint a nem kezdő csoportokba jelentkezők számára a nyelvi szintfelmérés lebonyolítása volt. Szintén a tájékoztatók keretében írták alá a kollégák azokat a képzési szerződéseket, melyekkel megerősítették felénk nyelvtanulási szándékuk komolyságát. Ez utóbbi dokumentumok képezték későbbi csoportképzéseink alapját.

Természerszerűleg nem mindenki vett részt e tájékoztatókon, vagy egyszerűen a mi koncepciónk nem felelt meg az érdeklődő kollégák előzetes várakozásainak, így a nyelvi szintfelmérők feldolgozását követően 380 főre készítettük el csoportbeosztásra vonatkozó tervezetünket. A csoportok kialakítása során elsődleges szempontunk a meglévő nyelvtudás volt, törekedve arra, hogy minél egységesebb legyen az egy

csoportban tanulók tudásszintje. Az aktuális nyelvismeret mellett (2. ábra) figyelembe vettük a résztvevők munkavégzésének helyét, valamint azt, hogy a tanfolyam munkaidőben vagy azon túl valósulhat meg.

A rendelkezésre álló információink alapján minden érdeklődőnek megküldtük a számára javasolt csoportot, egyben azt az egyéb csoportot is, ami alternatívaként állt rendelkezésére, biztosítva ezzel az esetleges változtatás lehetőségét. Mindez rugalmas hozzáállást biztosított a résztvevők földrajzi és időbeli preferenciáihoz, ellenben a csoportok közötti átjárás az általunk korábban tervezett 10-15 fő közötti létszámoktól való lefelé (8 fő) és felfelé történő eltérést (18 fő) is eredményezett. A nagyobb létszámú csoportokat személyesen is felkerestük abból a célból, hogy felhívjuk a résztvevők figyelmét az egyéb időpontokra és helyszínekre, valamint csoportbontásra is sor került ebből kifolyólag. A hozzánk beérkező kérések alapján végül a csoportok hétfőtől csütörtökig kerültek beosztásra, részben reggeli, részben koradélutáni, részben munkavégzést követő kezdési időpontokkal.

A szeptember 26-i héten megkezdett képzések összesen 31 csoportban, a város 10 különböző helyén, 5 nyelvi szinten zajlottak. Mindenkor helyszínként az egyetem azon intézményét javasoltuk, ahonnan a résztvevők többsége kikerült, heterogén csoportok esetében az egyetem Ifjúság úti és Szántó Kovács János utcai épületét részesítettük előnyben, ahol nagyobb számban biztosítottak részünkre tantermeket. Utóbbi helyszíneken 11-11 csoport kapott helyet, amit ezúton is köszönünk az érintett karok oktatási vezetőinek.



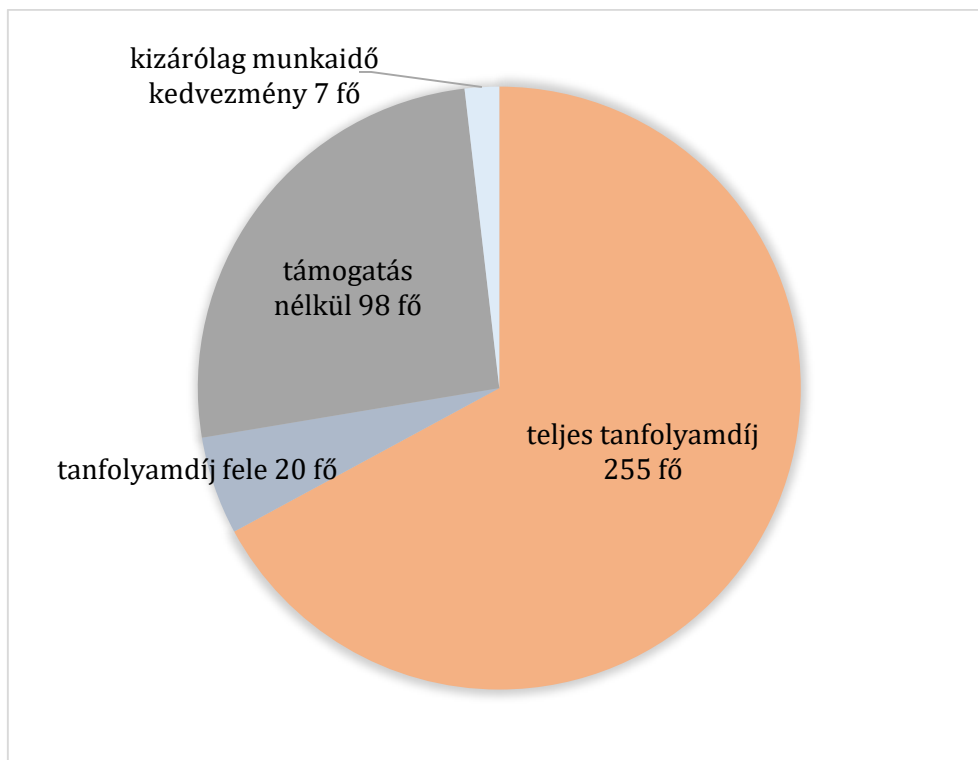
2. ábra: A résztvevők tudásszint szerinti megoszlása

A képzési szerződések elkészítéséhez minden esetben megkértük a munkáltató arra vonatkozó nyilatkozatát, hogy támogatja-e, és ha igen, milyen formában a jelentkező munkatárs képzésen történő részvételét. Az alábbi opciókat kínáltuk fel a munkáltatók részére:

- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató fizeti a képzés költségét, valamint lehetővé teszi a képzés munkaidőben történő lebonyolítását, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük,
- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató fizeti a képzés költségét, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük,
- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató lehetővé teszi a képzés munkaidőben történő lebonyolítását, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük,
- a munkáltató sem a képzés költségét, sem munkaidő kedvezményt nem kíván biztosítani a résztvevők számára,
- egyéb támogatási forma (utóbbira példaként szolgált a képzési költség fele összegben történő munkáltató általi átvállalása vagy a képzés utólagos, sikeres modulzáró vizsgát követő támogatása).

Ahogy az a 3. ábrán látható, a résztvevők többsége támogatott formában kapcsolódott be képzésünkbe, de azok számaránya sem volt elhanyagolható (a résztvevők több, mint 25%-a), akik önköltséges formában, munkaidőn túl csatlakoztak a programhoz.

A résztvevők esetében minimális, 20 fő alatti lemorzsolódásról tudunk csak beszámolni, melynek többsége nem is tekinthető valódi lemorzsolódásnak, mivel jelentős részben az érintett kollégák meg sem kezdték a programot. Bár aláírt képzési szerződéssel ők is rendelkeztek, részben a Humánpolitikai Igazgatóság utólagos, újabb szerződésére tekintettel, részben a korábbi vállalásainktól eltérő csoportlétszámok okán semmilyen szankcióra nem került sor esetükben.



3. ábra: A résztvevők megoszlása támogatási forma alapján

Elfogadva azt a tényt, hogy a képzési tevékenység akkor hatékony, amennyiben igazodik a szervezet stratégiai céljaihoz, tervezett és értékelt folyamat, valamint az érintettekkel való folyamatos egyeztetésen alapul, kiemelt figyelmet fordítottunk a résztvevői visszacsatolásra. A képzés eredményességi értékelésének öt lehetséges szintje közül (1. résztvevői elégedettség, 2. az elsajátított ismeretek értékelése, 3. a munkafeladat megoldásának értékelése, 4. a szervezeti eredményekre gyakorolt hatás, 5. a befektetés pénzbeli hozamának becslése) az első és a második szint értékelésére fordítottunk figyelmet (Nemeskéri – Pataki 2007). Előbbihez a tanfolyam végén kitöltésre kerülő kérdőívünk, utóbbihoz a képzést lezáró vizsga biztosított megfelelő információt. Természetesen nem hagytuk figyelmen kívül azt sem, hogy a képzés sikere nem csak a program kialakításán és lebonyolításán múlik, de legalább ennyire meghatározók a résztvevők személyes tulajdonságai, valamint a munkahelyi környezet. (Karoliny – Poór 2017)

Összesen 239 résztvevő töltötte ki elégedettségi kérdőívünket. Az 1-10 pont közötti skálán magas, 9,3 pontot kapott képzésünk. Ezen belül az oktatók 9,7-es, a szervezés 9,1-es és a tananyag szintén 9,1-es pontértéket ért el, de az infrastrukturális adottságokra (8,5) és a tanultak hasznosíthatóságára (8,3) adott értékek is jónak mondhatók.

Jövőbeni tanfolyamokra vonatkozó javaslatok

Természetesen látunk további lehetőségeket a belső nyelvi képzés fejlesztésére, így többek között tervezzük:

- a tanulmányi szerződések személyes aláíratását a tájékoztató megbeszéléseken, a felnőttképzési és tanulmányi szerződés egybevonását,
- a csoportbeosztás elkészítését a tájékoztatók időpontjára, helyszín és időpont megjelölésével, ezzel is biztosítva az azonnali, személyes döntéshozatal lehetőségét,
- a képzések időpontjának szemeszterkezddéssel történő szinkronizálását, megkönnyítendő az elegendő számú terem biztosítását a szükséges helyszíneken,
- végül a fizetési határidők pontosabb betartatását, az ezzel kapcsolatos kommunikáció hatékonyabbá tételét.

Irodalom:

- KAROLINY Mártonné – POÓR József (2017): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest, Wolters Kluwer.
- NEMESKÉRI Gyula – PATAKI Csilla (2007): A HR gyakorlata. Budapest, Ergofit Kft.
- SZIRMAI Péter – KLEIN Sándor (2009): Üzleti tervezés – Üzleti gondolkodás. Induló vállalkozások tervezése. Budapest, Edge 2000 Kiadó.

Bajner Mária

A „(lifelong) learning” újradefiniálása

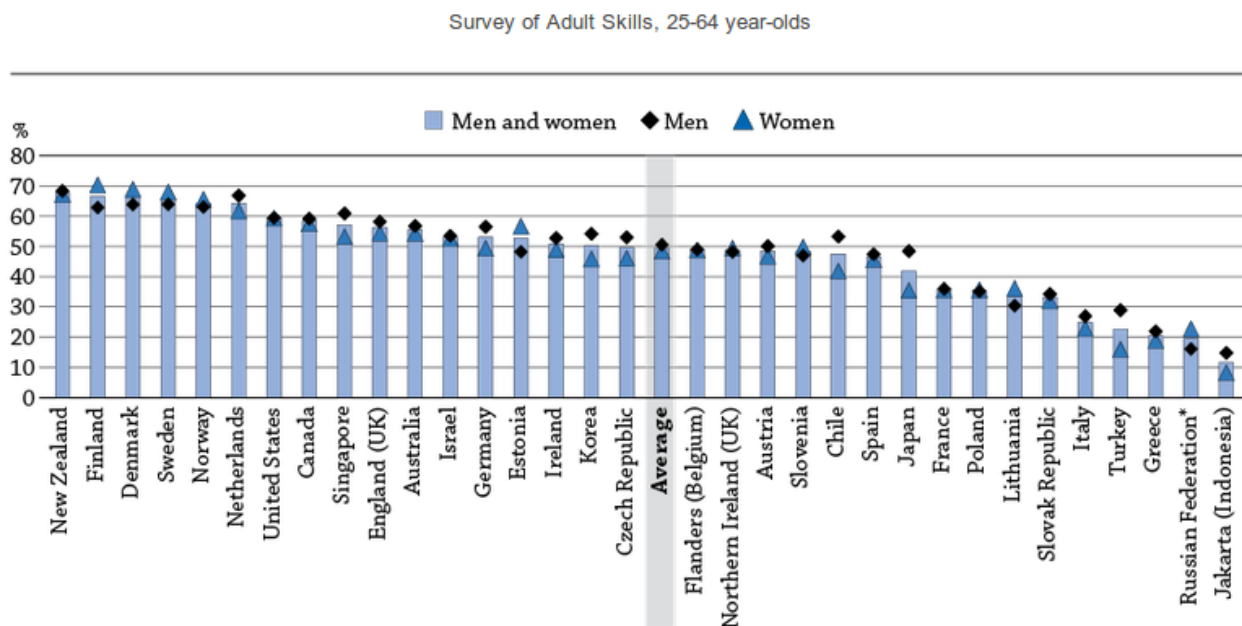
Átalakulóban az oktatás, változnak a piaci szereplők, akár csak az oktatással kapcsolatos igények, változnak az oktatási módszerek. Ezek a változások arra készítetik az oktatás szereplőit – az oktatáspolitikusoktól, a fenntartóktól, az intézményvezetőkön át az oktatókig – hogy alkalmazkodjanak. Sokakban felmerül a kérdés, hogy vajon az új technológiák bevezetésével teljesen megváltozik-e mindaz, amit tanulásnak, vagy ismeret elsajátításnak gondoltunk, és elég-e követni a trendeket, vagy a változások elé kell menni. Ahhoz, hogy válaszolni tudjunk a dilemmákra, meg kell vizsgálni a világgazdasági folyamatokat, a tanulás megváltozott szerepét, az oktatási piac és a technológiai boom egymást erősítő hatását.

Az oktatást jelenleg befolyásoló folyamatok

Trends Shaping Education OECD kiadvány (<http://www.oecd.org/edu/trends-shaping-education-22187049.htm>) részletes elemzést nyújt az oktatási trendek kialakulásának hátteréről. A növekedést eredményező egyik ok a középiskolát befejezettek, a középfokú végzettséget szerzettek számának emelkedése, a felsőoktatás, a diplomák iránti megnövekedett igény, míg a másik jelentős, változást előidéző tényező inkább szociológiai jellegű. Ide sorolhatók a fejlődő világ függetlenségi mozgalmak, iparosodási, valamint a demokratizációs és urbanizációs folyamatai.

A továbbtanulás iránti érdeklődés alátámasztja azt a nézetet, hogy a poszt-indusztriális társadalmak gazdasági fejlődéséhez képzett munkaerőre van szükség. A legnagyobb igény a szellemi munka iránt mutatkozik meg, ezen belül is kiemelkednek a közszféra, és a szolgáltatások. A felgyorsult technológiai fejlődés felerősítette ezeket az igényeket, és tovább motiválta az érintetteket a diploma megszerzésének irányába (Gibbons, 1998; Schofer and Meyer, 2005 and Altbach et al., 2009).

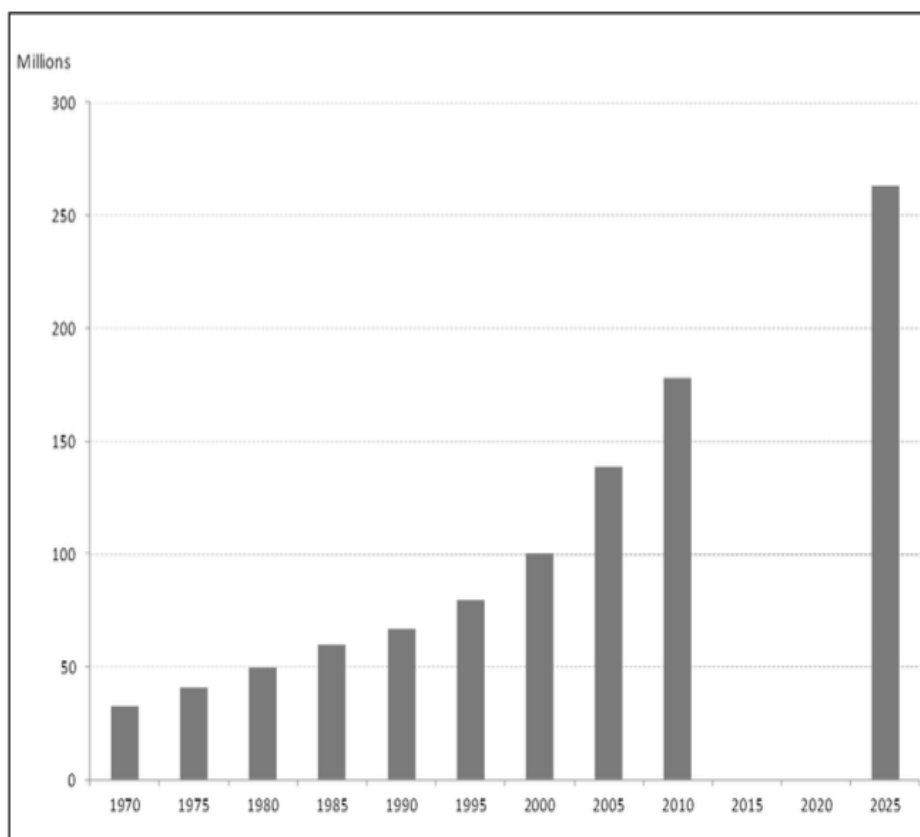
A 2016-os OECD kiadvány statisztikájából jól látható az oktatásba bevont felnőtt lakosság oktatási részvételének emelkedése 2012-2015 között. Az OECD országok közül átlagosan a felnőtt lakosság 50%-a vesz részt egy adott évben valamilyen formális vagy nem-formális oktatásban. (Pl. Finnországban 72%, Oroszországban 22%, USA-ban 60% Az arányok között nagyfokú eltérés tapasztalható: Új Zéland és Svédország 60%-os részvétel, Görögországban és a táblázatban nem szereplő Magyarországon kevesebb, mint 15%.)



1.ábra: A felnőttek részvétele az oktatásban
(Forrás: Education at a Glance. 2016:28)

Az elmúlt fél évszázad kétségtelenül legszembetűnőbb trendje a felsőoktatás világméretű expanziója, ahogy azt a 2. ábra mutatja. A felgyorsult folyamat az 1990-es évek közepétől kezdődik, majd a 21. század első 10 évében 5,9%-os éves emelkedés látható. 2025-re a felsőoktatási hallgatók számának további növekedése az előrejelzések szerint el fogja érni a 263 milliót.

Figure 1.1 - Trends in higher education enrolments worldwide, 1970-2025



Source: UNESCO Institute for Statistics Data Centre for 1970-2010 and Daniel (2009) for 2025 forecast.

2. ábra: Világméretű trendek a felsőoktatásban 1970-2025-ig

(Forrás: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>)

Ennek következménye, hogy az intézmények egyre differenciáltabbak, nagy a változatosság, a képzési paletták színesednek. A hagyományos egyetemek egyre kecsegtetőbb ajánlatokkal rukkolnak elő, beleértve a rövid ciklusú képzéseket, és a gyakorlatiasabb, szakmai készségekre összpontosító, diplomát adó kurzusokat. A képzési formák szintén jelentősen megváltoznak. A hagyományos, teljes hosszúságú, nappali, campushoz kötött felnőtt képzések sokkal inkább a "lifelong learning" ideológia konzervatív sémájába, és nem a munka és család mellett tanuló hallgatók elvárásaihoz illeszkednek. Egyre nagyobb teret hódítanak a távoktatás különböző fajtái, beleértve az e-learninget, és az egyéb online megoldásokat. Ez azt eredményezi, hogy széles rétegek szereznek magasabb kvalifikációt, és válnak a globális oktatási piac szereplőivé, miközben a hallgatókért folytatott verseny erősödésével kell számolni (<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>).

Felnőttoktatás: Lifelong helyett Continuous Education

Education and Training Monitor 2016

(http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf) tanulmány rávilágít arra, hogy a tanulás nem ér véget a diploma átvételével. A tanuláshoz, a tudáshoz, kvalifikációhoz kapcsolódó felfogás az elmúlt tíz évben új értelmezést kapott. Függetlenül attól, hogy hagyományos, vagy nem hagyományos környezetben történik, ismert módszerekkel, vagy eddig szokatlan módon, új technológiákkal megtámogatva, a tanulás végeredménye, az akkreditált, hitelesített dokumentum az alkalmazhatóság feltétele, és egyben a jobb élet záloga.

Legalábbis eddig ez így volt. Míg a legtöbb felsőoktatási intézményben szakmai képzés folyik, egy adott szakmára történik a felkészítés, nem gondolnak arra, hogy mire az első évesek diplomáznak, sok szakma eltűnik, átalakul, szakirányok elavulnak, tantervek, képzési anyagok válnak feleslegessé, korszerűtlenné. Az akadémia által akkreditált szakmai képzési követelményeknek meg kell felelniük a naprakész gyakorlati elvárásoknak, és a holnap munkaerőpiaci igényeinek. Nagy kihívás előtt állnak a képző intézmények, akik a munkaerőpiachoz történő alkalmazkodást innovatív projektek indításával, valamint a tudományos-technológiai eredmények képzési anyagaikba történő folyamatos beépítésével teszik lehetővé (<http://www.chronicle.com/article/What-Industry-Wants/240128>).

Az élethosszig tartó tanulásról alkotott felfogás sem ugyanaz. A fogalom túlnőtte a "hobbi- vagy rekreációs célú tevékenység" besorolást, és nem arról szól, hogy több időt kell az akadémiai környezetben tölteni, iskolapadba visszaülni, szellemileg felfrissülni, vagy egy új közösség részese lenni. Arról sem szól, hogy minél több bizonyítványt, vagy diplomát kell gyűjteni, bár kétségkívül a tanúsítványok megléte a legtöbb esetben alkalmazási előfeltétel.

A leginkább szembevetendő változás az, hogy az oktatást igazítjuk az élethez, és nem fordítva. Ez az újfajta megközelítés megfordítja a hagyományos tanulási modellt, ahol a képesítés jelöli ki a kurzusok és a kreditek helyét, hogy mikor, mit kell tanulni - élethosszig. Az élethez, az adott élethelyzethez igazodó tanulás nem feltétlenül egymásra épülő, előre látható, kiszámítható kurzusok sorozata.

A globális gazdaság gyorsan fejlődő technológiájával olyan munkaerőre tart igényt, akik magas szinten elsajátított szakmai kompetenciákkal rendelkeznek, függetlenül attól, hogy ezt az iskolában, vagy a munkahelyen szerezték-e meg. A diploma az oktatási előmenetel hagyományos indikátora, amely utat nyit az új lehetőségek irányába: Viszlát akadémia, helló kompetencia! Mindezzel azt hangsúlyozzuk, hogy a tanulás nem ér véget ott, és akkor, amikor a formális oktatásnak vége. A munkavállalói készségek, a kulcs kompetenciák, amelyek a tanulási készségeket - és egyebek mellett - a digitális készségeket is tartalmazzák, csupán a további tanulmányok előfeltételei. A potenciális

tanuló csak akkor tud aktív szerepet vállalni a saját tanulásában, miután ezeknek a készségeknek az elsajátítása is megtörténik. Erre már több egyetem is rájött, nem véletlen, hogy szeretnék a populáció ezen részét bevonni az oktatásba, hogy befejezzék a tanulmányaikat

(https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi_muhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_2.pdf).

Az Új Készségek Tervezete Európában (2016) [The New Skills Agenda for Europe 2016] c. kiadvány az új munkavállalási készségeket fontos alkalmazási előfeltételként definiálja. Azzal érvelnek, hogy az élethosszig tartó tanulás élethelyzethez igazított, nélkülözhetetlen tanulási készség, mely sokkal rugalmasabb idő- és motivációs keretekkel rendelkezik, mint a korábbi felfogás.

Az egyetemek bevonása a felnőttképzésbe: kényszer vagy szükség?

Oktatásszakértők a világon mindenütt azt jelzik, hogy az oktatás inflexiós ponthoz érkezett. A felsőoktatási részvétel elősegíti a magasabb szintű társadalmi mobilitást és megnyitja az utat a jobb elhelyezkedési lehetőségek felé. Az egyetemek többféleképpen próbálják újradefiniálni a szerepüket, és célzott marketing üzeneteket közvetíteni a potenciális piaci résztvevők felé. Ahogy azt a korábban említettük, az oktatás intézményesített újraértelmezésében központi szerepe van a felnőttképzésnek, és az élethosszig tartó tanulásnak. Egyre növekszik azoknak a hallgatóknak a száma, akik a kevésbé tradicionális utat választják az egyetemi diplomáig, mivel a munkavégzéshez magasabb képzettségre van szükségük.

A hangsúly nem a végzettségen, hanem a képzettségen van. Az alkalmazhatóság megítélése új szempontok szerint történik: a jelenlegi készségek értékelése, érvényesítése, jóváhagyása és elismerése áll a fókuszban, ezért a munkahelyeket folyamatos képzéssel lehet megtartani. A felnőtt tanulásnak egy másik, megszokott típusa a szakmai továbbképzés, ahol diploma-megújító kurzusokat ajánlanak fel azoknak, akik szeretnék megtartani a jelenlegi állásukat és pozíciójukat, és megszerezni az ehhez szükséges korszerű ismereteket. Ezt az EU ajánlásaiban is megfogalmazódik (2006 Európai Tanács és Parlamenti Ajánlás, The New Skills Agenda for Europe 2016).

2010-ben az EU tagállamok megállapodtak abban, hogy 2020-ra a 25-64 éves korú lakosság legalább 15%-a vesz részt a tanulásban amely a jelenlegi állapothoz viszonyítva 4,3%-os emelkedést jelent (Education and Training Monitor http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf). A felnőttek pontos képzési igényeinek ismerete, és az ehhez igazított megfelelő oktatási program alapfeltétele annak, hogy az egyetemek sikeresen tudjanak teljesíteni a felnőtt hallgatókért folytatott versenyben, és vonzó perspektívát nyújtsanak az élethosszig tartó tanulás résztvevőinek.

A felnőtt tanuló reflektorfényben

Amikor felnőtt tanulóról beszélünk, aki 25 éves, vagy annál idősebb, a gazdagabb élettapasztalat birtokában másképp tanul, mint a fiatalabb korosztály, tanítja Gary Kuhne a Penn's State felnőttoktatási kurzusán (http://ctle.hccs.edu/facultyportal/tlp/seminars/tl1071SupportiveResources/Ten_Characteristics_Adults-Learners.pdf). Megállapítása szerint a felnőtt tanuló jobban tanul, amikor a tananyag a valós élete valamely aspektusához kapcsolódik, legyen az munka, társadalmi vagy személyes élmény. A felnőtt oktatók által preferált oktatási anyagokban "visszaköszön" a gyakorlat, a megtapasztalás élménye. A folytonosan tanuló tevékenyen részt vesz a tanulmányai alakításában.

Köztudott, hogy mindegyik felnőtt tanuló más és más háttér- és karriertapasztalat birtokában kezdi el a tanulmányait, és a beiratkozáskor eltérő igényeket, elvárásokat fogalmaznak meg. Még az is lehet, hogy a felnőtt tanuló nem látja azonnal a tanulásába fektetett energia és pénz megtérülését. Amennyiben a megtérülés nem gyors és nyilvánvaló, új képzési forma után néznek, vagy váltanak. Mivel a felnőtt tanulók a saját elképzelésük és tapasztalataik birtokában vágnak neki a tanulásnak, szeretnék megérteni, hogy az újfajta tanulás hogyan illeszkedik a jelenlegi tudásukhoz. Kuhne felhívja a figyelmet arra, hogy a felnőttoktatással foglalkozó intézményeknek úgy kell megtervezni az oktatási stratégiájukat, hogy abban a tanulási folyamatok és tevékenységek összhangban legyenek a hallgatói elvárásokkal.

Ahogy azt már fentebb megfogalmaztuk, a felnőtt tanulóknak a tanulást kell az életükhöz, munkájukhoz igazítani, és nem fordítva. Mivel ez az igazítás nem minden áldozat nélküli, motiváltabbak a tanulásban, mint a fiatalabb korosztály, ugyanakkor a személyes problémák és munkahelyi kötelezettségek gyakran felülírják a tanulási terveket.

A hagyományos, fizikai jelenlétes, „iskolapados” tanulóval szemben a nagyobb szabadságot biztosító e-learning és online oktatás vonzó alternatívául szolgálhatnak. A korábban végzetek „kiesnek” a tanulási gyakorlatból, és újra meg kell tanulniuk a tanulást, amely dupla kihívás, tekintettel a változatos internetes tanulási formákkal megtámogatott (vagy helyettesített) innovatív oktatásra. A tanulási motiváció fenntartásához és az önbizalom kiépítéséhez az egyetemeken mentorokat és coachokat biztosítanak, remélve, hogy a befektetés hosszú távon az intézménynek is megtérül, akár csak a kompetencia - alapú oktatási modellek.

Az új tanulási modell: A kompetencia-alapú oktatás

A kompetencia-alapú oktatás nem új koncepció: több, mint 40 éve létezik. Sokan, sokféleképp definiálták (Malan, SPT. "The 'new Paradigm' of Outcomes-based Education in Perspective." Journal of Family Ecology and Consumer Sciences /Tydskrif Vir

Gesinsekologie en Verbruikerswetenskap 28.1 (2000): 23). Malan értelmezésében a CBE egy olyan tanulási modell, amely az elmélet ismeretek elé helyezi a kompetenciákat.

TRADICIONÁLIS MODEL

Az idő **kötött**

A tudás **változó**

A tartalom **általános**

A haladási sebesség **szabott**

Néhány diáknak sikerül

KOMPETENCIA-ALAPÚ MODELL

Az idő **változó**

A tudás **rögzített**

A tartalom **személyre szabott**

A haladási sebesség **változó**

Minden diáknak sikerül

Forrás: What is competency-based education. Brightspace.com. 2015.D2LCorporation

A Brightspace tanulmányban (2015) a kompetencia-alapú oktatás összehasonlításra kerül a tradicionális modellel, és átfogó tanulmányokra hivatkozva mutatja be a módszert (Brightspace. Learners become Masters. Ebook. 2015. D2LCorporation https://www.d2l.com/wp-content/uploads/2014/07/Brightspace_Solutions_HE_web-1.pdf). A kompetencia-alapú megközelítés alapja az egyéni sajátosságok, képességek figyelembe vétele. Ideálisan azon felnőtt tanulók millióira szabott, akiknek nehézségek okoz a prioritások felállítása, vagyis az, hogy a tanulást hogyan tudják megfeleltetni az életük egyéb elvárásaival. A hallgatók a kompetencia-alapú programokban (továbbiakban CBA) kétféle módon juthatnak kreditpontokhoz: 1) A diploma megszerzésének folyamatában demonstrálják az új készségek és ismeretek elsajátítását 2) Kreditet kapnak a korábbi tudásért, a beiratkozás előtti időszakban szerzett tudásért, pl. portfólió készítésért. A munkához köthető tapasztalati tudást és a korábban megszerzett tanulási krediteket felhasználva egyre közelebb kerülnek a diplomához. Amellett, hogy ezek a CBA kurzusok rugalmasságot biztosítanak, csökkentik a diploma megszerzéséhez szükséges pénzt, és időt.

A tudás, a készség és a képesség együttese a kreditpontokkal elismert kompetencia. Az értékelésbeli jelentős különbség a tradicionálisban és a távoktatásban az, hogy a távoktatási programok a gyakorlati kipróbálás (learning by doing) folyamatát modellezzik, és jórészt a már aktívan dolgozókat célozzák meg. A hallgatók a projektjeikben mutatják meg, hogy nem csak megértik amit tanultak, de alkalmazni is tudják azt. A projektekben valós feladatok, életközeli problémák és szituációk modellezzik a gyakorlatot.

Robert Kelchen egy példát hoz erre az alkalmazott tudományok területéről, ahol az informatikus- és a hálózatfejlesztő hallgatók kisvállalkozások részére megtervezik a cégek belső hálózatát (Robert Kelchen, The Landscape of Competency-Based Education. Rep. American Enterprise Institute. 2015. <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2015/01/Landscape-of-CBE.pdf>). A végeredményt a szakdolgozatban mutatják be, ahol a technikai paraméterektől kezdve a beruházási költségeken át az üzemeltetésig mindent kidolgoznak. A dolgozat formailag

használt egy alaposan kidolgozott üzleti tervhez, amivel a munkavállalót megbízzák. Kelchen hozzáteszi, hogy ezek a projektek az egyetemi portfólió követelmények részei, és az értékelésnek ez a formája különösen népszerű azoknál a cégeknél, ahol a munkáltató támogatja a dolgozó képzését. Az egyetemeket nem ritkán anyagi támogatásban is részesítik ezek a cégek, különösen, ha a diploma kurzusok tananyagainak összeállításán közösen dolgoznak. A távoktatásban a fent említett projekteken kívül az online, felügyelt standardizált tesztek dominálnak.

Az oktató szerepe is változik

A Western Governors University (WGU) élen jár a kompetencia-alapú képzések indításában. Robert Mendenhall részletesen elemzi az oktatók és diákok megváltozott szerepét, és saját egyetemén szerzett tapasztalatát (Robert Mendenhall, Game Changers. In: EDUCAUSE Publications. 2 May, 2012 <https://www.educause.edu/library/resources/chapter-9-western-governors-university>). A tanulók igényeinek leginkább az az oktató felel meg, aki a tanulás folyamatát támogatja, aki "facilitátor", sokkal inkább, mint szakértő, aki az információt tovább adja a passzív hallgatóságnak.

Facilitátorként az oktató együttműködik a felnőtt tanulóval, útmutatással, tanácsokkal látja el, felügyeli a tanulás folyamatát, és közösen elkészítik azt a tervet, amelyet követve a tanuló célba ér. A hagyományos egyetemekkel ellentétben a WGU-n elkülönül az értékelés és a tanulás. A professzorok, akik az értékelésben, vizsgáztatásban részt vesznek, korábban nem találkoznak a diákokkal. Az oktatók mentorok és tartalom előállítók. Azért lépnek a coach vagy a mentor szerepébe, mert a kompetencia-alapú modell a saját haladásra épül. Együttműködnek a diákokkal, személyes tanácsadást, mentorálást és szaktárgyi segítséget nyújtanak.

Mindez technológiai háttérrel, és erősen az online tanulásra építve történik. A tanulás irányítási rendszerekhez hasonlóan (Learning Management Systems) ahol az oktatók kijelölik a személyre szabott tanulási utakat, és a tanulóknak bárhol, bármikor hozzáférést nyújtanak a kurzus anyagához. A kurzusanyagok moduláris rendszerűek, ezáltal a diákoknak többféle út áll rendelkezésükre az elsajátításhoz, és ahol a hallgatók saját maguk is kérhetik a tesztelést. Ez a fajta online tudásátadás folyamatos tanulást feltételez, amely rugalmas, saját tempójú tanulási stílusra épül. A CBE modellt alkalmazó felsőoktatási intézmények az oktatókat a személyesebb oktatáshoz szükséges megfelelő eszközökkel látják el, akik a hallgatókat sajátos igényeiknek megfelelően egyéni figyelemben részesítik.

A Stanfordi Egyetem professzorai a „sikert” új tartalommal töltik ki (McMurtrie 2015). A start-up kultúrához hasonlóan az egyetem az oktatókat és a diákokat közös interdiszciplináris munkába szervezi, ahol a tanulás a probléma megoldásban manifesztálódik. Ők a sikerük titkának a tudományterületek közötti együttműködést, és más intézményi kollaborációt tartják. Az üzleti világban tevékenykedő vállalkozók,

mérnökök, jó kapcsolati hálóval rendelkező befektetők óraadást vállalnak a Stanfordon, mint oktatók és mentorok. A stanfordi professzorokat a menedzsment arra biztatja, hogy menjenek két éves üzleti szabadságra azért, hogy friss gyakorlati tapasztalattal és új ötletekkel térjenek vissza az akadémiai világba, és a kutatásaikat valós kihívásokra és tapasztalatra tudják építeni. A tanszék oktatói nem tanítanak, a szó hagyományos értelmében. Ehelyett mentorálnak, és kiderítik, hogy a hallgatónak milyen hiányosságai vannak, és mit kell elsajátítaniuk a sikeres vizsgához.

Együtműködés - partnerségek

A Stanfordi Egyetemet bemutató cikkből megtudjuk, hogy a dialektikus együtműködés vagy kollaborálás még az online oktatásban sem fenyegeti vagy helyettesíti a fizikai valóságban működő levő egyetemeket, mivel az előbbi mást jelent, mint a hagyományos értelemben vett együtműködés (Beth McMurtrie, Inside Startup U: How Stanford Develops Entrepreneurial Students. The Chronicle of Higher Ed. October 25, 2015). Nem a régi kollaborálás átszínezése, hanem az oktatás minden formájának átgondolása, újrachangolása ez: sem nem „tanár központú”, a tradicionális hierarchikus hatalmi struktúrával, sem nem „diák központú”, a fogyasztó-orientált, piaci szemlélettel.

A korrelatív tanulás gyökerei visszanyúlnak a szókratészi értelemben vett tanuláshoz, ahol a diákok együtt szerezték meg a tudást. Lehet, hogy ez a felsőoktatás igazi forradalma, amit végre kellene hajtani. Nem az utasításokkal terhelt együtműködés, az előre kiszámítható konszolidáció, vagy standardizáció az, amit a jelenlegi intézményesített fogyasztó-orientált online és távoktatás keres, sokkal inkább az iparosodás előtti múltbeli modelleket, miközben kihasználja a jövő technológiája nyújtotta lehetőségeket.

Az egyetemek nem egyedül állítják össze a saját kurzusaikat, hanem partnerséget hoznak létre más egyetemekkel, akik különböző tudományterületeken rendelkeznek online kurzusokkal. WGU – a Stanfordhoz hasonlóan – rendelkezik néhány saját készítésű értékelési teszttel, miközben több tesztet más szervezetektől vásárolnak. A saját vizsgakövetelmények az akadémiai és szakmai körök képviselőinek együtműködésének eredményeként születnek meg, azért, hogy a jelöltek egyértelműen bebizonyíthassák szakmai kompetenciájukat (Mendenhall 2012).

A *Brightspace* jelentésből tudjuk, hogy a cégek, a jelen és jövő munkáltatói az oktatási intézményekkel együtt aktív szerepet tudnak vállalni a munkavállalókik képzésében, amely azért is hasznos, mivel a szükséges kompetenciák így közvetlenül kapcsolódnak a tanulmányokhoz. Ezek a partnerségek validálhatják az új típusú tanulást. Az egyetemek szorosan együtműködnek a magáncégekkel a képzési program fejlesztésében úgy, hogy a munkáltatók által preferált készségeket a professzorok beépítik a szakterületükbe, és a gyakorlati szakemberekkel együtt fejlesztik tovább a tanterveket. A kollaboráció több szinten is érvényesül: tanszékek és munkatársak közös együtműködésével jönnek létre

a képzési alaptantervek. A tanszéki munkatársak, „facilitátorok” a kurzusaikat közösen összeállított programok mentén végzik. Az együttműködés kiterjed a lektorálásra, egymás munkáinak átolvasására, közös előadások tartására, a konstruktív kritikára.

Értékelés

Az Amerikai Egyetemek és Főiskolák Szervezete (Association of American Colleges and Universities) 2013-as kiadványában közzétette az oktatási térképet és mutatókat ("General Education Maps and Markers (GEMs)" Association of American Colleges and Universities. 26 November 2013. <http://www.aacu.org/gems>). Megállapítást nyert, hogy az USA felsőoktatása eredmény centrikus értékelésre épül, élén az online oktatással. A hallgatók értékelése folyamatos, és gyakran az akadémiai programok elején és a végén ugyanazt a tesztet végeztetik el a hallgatókkal. Ez két célt is szolgál: egyrészt mutatja a hallgatók egyéni fejlődését, másrészt az oktatás minőségbiztosítási indikátora. A tesztek és a projektek eredményeiből következtetéseket vonhatnak le a hallgatók kognitív képességeit, kritikai gondolkodását és kommunikációs készségeit illetően.

A kompetencia-értékeléshez hasonló típusú online értékelési eszközt vezettek be az EU 15 tagállamában. Bár ezek közül több még a kezdeti bevezetés stádiumában van, az online kompetencia-alapú programokban ott a továbbfejlesztési lehetőség olyan magas minőségű oktatási utak irányába, amelyek megfizethetők, végrehajthatók, és széles szakmacsoportokat fednek le. Arra számítanak, hogy ezek idővel széles körben elfogadottak, és elterjedtek lesznek (Education & Training 2020. Survey on policies and practices of digital and online learning in Europe. Digital and online learning. 2016). A digitális és az online oktatás bevezetése az EU-ban új helyzetet idézett elő az értékelésben, az időszakos hallgatói teljesítmény tesztelésről a folyamatos értékelésre helyezve a hangsúlyt, beleértve az e-portfóliót, vagy a hallgatónak adott visszacsatolást arról, hogy mit, és hogyan tanult. Ezek a gyakorlatok arra ösztönzik a hallgatókat, hogy a saját munkájukban is igényesek legyenek, és fejlesszék a saját tanulási készségüket, megtanulják, hogy tudnak legjobban tanulni (ibid).

Az EU-ban egyre hangosabbak a viták a digitális és online tanulás kapcsán arra vonatkozóan, hogy a MOOCs¹ a felsőoktatás innovációja lehet vagy sem, és miközben érvek és ellenérvek ütköznek, a moduláris kompetencia alapú oktatás mellett elkötelezett tábor fejleszti tovább az egyetem és a munkaerőpiac közösen kidolgozott programjait online és offline (EADTU 2015). A távoktatás kritikáját abban látják, hogy a diplomák mögött letett vizsgák vannak, és ez nem több, mint szakmai tréning. Mindemellett nem hisznek a másfajta értékelési rendszerben, azt hangoztatva, hogy az értékelési tesztek elvonják a figyelmet arról, amit az oktatás legfontosabb elemének tartanak: a hallgató-professzor személyes, valós interakcióját, eszmecseréjét. Az EADTU statisztikákból az látszik, hogy 2014-ben az intézmények 71%-a (30 országból 168

1 Massive Open Online Courses, online tömegoktatás

intézmény választás alapul véve) vezette be vagy készül bevezetni a MOOC-ot, lásd <https://eadtu.eu/>). Ezeket a programokat leginkább azok a nemrég érettségizettek találják vonzónak, akik nem találnak könnyen munkát, mert az elhelyezkedés alapidiplomához (BA; BSc) kötött.

Mindeközben az USA-ban egyre növekvő számban vannak jelen azok az egyetemek, ahol az online kompetencia alapú kurzusaiknál az előzetes tudást is beszámítják. Ezek közé tartozik többek között a University of Wisconsin, a Western Governors, a Northern Arizona, ahol az online kompetencia alapú kurzusokon figyelembe veszik a korábbi tudást, azt értékelik, és akkreditálják. A digitális és az online tanulás elsőbbséget élvez a felsőoktatási szektorban, és egyre emelkedő igénnyel számolnak (Brightspace 2015).

Az online oktatási formának kiemelkedő szerepe van az intézményi stratégiában

Beiratkozottak száma	15000+	7500-14999	3000-7499	1500-2999	1500 alatt
2014	71%	79,5%	69,4%	63,9%	70,2%
2015	75,8%	79,5%	77,5%	62,8%	46,0%

Az online oktatásnak kiemelkedő szerepe van a távoktatásban

	Van már távoktatás		Nincs távoktatás	
	2014	2015	2014	2015
Egyetért	77,2%	77,1%	33,8%	19,5%
Közömbös	16,8%	19,0%	42,5%	37,8%
Nem ért egyet	6,1%	3,9%	23,7%	42,7%

3. ábra: Hagyományos és online oktatási formák összevetése

(Forrás: Online learning consortium. Online report card. Tracking online education in the United States. 2015
<https://onlinelearningconsortium.org/read/online-report-card-tracking-online-education-united-states-2015/>)

Összegzés

Az online oktatásban új értékelési modellek irányába történő elmozdulást a hagyományos oktatással szembeni verseny ki fogja kényszeríteni. Az online oktatás csak az egyik nyomás, amely a hagyományos oktatásra nehezedik annak érdekében, hogy a kurzusok minőségét, „piacképességét” megállapítsák. Azok a hallgatók, akik amiatt aggódnak, hogy vajon megkapják-e a kívánt állást, bizonyítékot szeretnének szerezni arra vonatkozóan, hogy egyik egyetemi program számukra hasznosabb, mint a másik. Ha a kompetencia-alapú oktatási modellek vonzóbbá válnak a hallgatók számára, mint a „hagyományos” kurzusok, a CBE lassan becsúszik a legkonvencionálisabb akadémiai

környezetbe is, és valószínű, hogy a hagyományos oktatás lassan követni fogja az egyre népszerűbb távoktatást. Hosszú időnek kell eltelni, amíg a kurzuszáró tesztekre, záróvizsgákra épített rendszert felváltják a korábbi tudást beszámító, gyakorlati kompetenciákat is mérő, egyénhez igazított, folyamatos ellenőrző-értékelő, kimenet-fókuszú modellek. Ez utóbbiak jelentik a jövőt, mind a hagyományos, és mind a nem hagyományos oktatás számára.

Irodalom:

- ALTBACH, Philip G. et al. (2009): "Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution". SIDA/SAREC
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>
 Hozzáférés: 2017. márc. 28.
- Brightspace. Learners become Masters. Ebook. 2015. D2L Corporation
https://www.d2l.com/wp-content/uploads/2014/07/Brightspace_Solutions_HE_web-1.pdf
 Letöltés: 2017. január 22.
- Education & Training 2020. EU publications. Survey on policies and practices of digital and online learning in Europe : digital and online learning – Study. DOI 10.2766/212214
- Education at a glance.
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016/indicator-c6-how-many-adults-participate-in-education-and-learning_eag-2016-28-en#page1
 Hozzáférés: 2017. április 15.
- General Education Maps and Markers (GEMs). Association of American Colleges and Universities. 26 November 2013.
<http://www.aacu.org/gems>
 Hozzáférés: 2017. április 10.
- GIBBONS, Michael: Higher Education Relevance in the 21st century. World Bank Groups. 1998.
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher_ed_relevance_in_21st_century_En98.pdf
 Hozzáférés: 2017. márc. 27.
- KELCHEN, Robert. The Landscape of Competency-Based Education. Rep. American Enterprise Institute. 2015.
<https://www.aei.org/wp-content/uploads/2015/01/Landscape-of-CBE.pdf>
 Hozzáférés: 2017. márc. 27.
- MALAN, SPT. "The 'new Paradigm' of Outcomes-based Education in Perspective." Journal of Family Ecology and Consumer Sciences /Tydskrif Vir Gesinsekologie en Verbruikerswetenskap 28.1 (2000): 23

- McMurtrie, Beth. Inside Startup U: "How Stanford Develops Entrepreneurial Students" *The Chronicle of Higher Education*. October 25 2015.
- Mendenhall, Robert. Game Changers. In: EDUCAUSE Publications. 2 May, 2012
<https://www.educause.edu/library/resources/chapter-9-western-governors-university>
Hozzáférés: 2017. márc. 27.
- NAJMABADI, Shannon. What Industry Wants. *The Chronicle of Higher Education*. May 21 2017.
<http://www.chronicle.com/article/What-Industry-Wants/240128>
Hozzáférés: 2017. április 18.
- Online learning consortium. Online report card. Tracking online education in the United States. 2015.
<https://onlinelearningconsortium.org/read/online-report-card-tracking-online-education-united-states-2015/>
Hozzáférés: 2017. április 18.
- SCHOFER. E. and Meyer, John. W. : (2005): The World-Wide Expansion of Higher Education
https://cddrl.fsi.stanford.edu/sites/default/files/Schofer-Meyer_No32.pdf
Hozzáférés: 2017. márc. 27.
- TREMBLAY, K. et al. (2012). Feasibility Study Report. OECD Publication.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>
Hozzáférés: 2017. július 4.
- 10 Characteristics of Adults as Learners. Houston Community College.
http://ctle.hccs.edu/facultyportal/tlp/seminars/tl1071SupportiveResources/Ten_Characteristics_Adults-Learners.pdf
Hozzáférés: 2017. július 4.
- 2006 Európai Tanács és Parlamenti Ajánlás, The New Skills Agenda for Europe (2016)
https://ec.europa.eu/education/news/20160610-education-skills-factsheet_en
Hozzáférés: 2017. április 18.
- <http://www.oecd.org/edu/trends-shaping-education-22187049.htm>
Hozzáférés: 2017. április 18.
- http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf
Hozzáférés: 2017. április 18.
- https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_2.pdf
Hozzáférés: 2017. április 18.
- <https://eadtu.eu/>
Hozzáférés: 2017. április 18.

Polónyi István

A felsőoktatási képzés struktúrája – különbségek országcsoportonként

Abstract

A tanulmány – egy korábbi, a népesség közoktatási végzettségét összehasonlító elemzést felidézve – a felsőoktatási képzés és a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők szakmai szerkezetének alakulását vizsgálja meg jellemző országcsoportonként. Az országcsoportokat Sapir [2006] kapitalizmus modellje alapján alakítja ki: angolszász – északi – kontinentális – mediterrán csoportokat képezve. Ezen országcsoportok felsőoktatási képzési szerkezetét és diplomás képzettségszerkezetét hasonlítjuk össze a posztoszocialista országcsoport jellemzőivel. Az elemzés célja, hogy feltárja ezekben az országcsoportokban részint a diplomás képzés és foglalkoztatás strukturális eltéréseit, részint a felsőoktatás-irányítási modellek különbségeit.

Kulcsszavak: kapitalizmus modell, felsőoktatási képzési szerkezet, diplomás képzésszerkezet

Ebben a tanulmányban¹ a felsőoktatási képzés és a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők szakmai szerkezetének alakulását vizsgáljuk meg jellemző országcsoportonként, amely országcsoportokat a kapitalizmus modellek alapján alakítunk ki. Az elemzés célja, hogy feltárjuk ezekben az országcsoportokban működő felsőoktatás-irányítási modellekben a végzettek munkaerő-piaci illeszkedésével összefüggésben a felsőoktatási intézmények felelősségének különbségeit.

Kapitalizmus modellek

A közgazdasági teóriák a piacgazdaságot, a kapitalizmust nagyjából egységes modellnek feltételezi ugyan, de az állam beavatkozásának mértéke és több intézményi jellemző miatt gyakran megkülönböztetnek liberális piacgazdaságot, illetve koordinált piacgazdaságot (Farkas [2011a]). Később, különösen a globalizáció kiszélesedése nyomán megjelentek olyan megközelítések, amelyek több kapitalizmus modellt azonosítottak, (talán legismertebbek Amable [2003] és Sapir [2005] illetve magyarul Andor (2008) és Artner (2011) munkái).

¹ A XIII. Mellearn konferencia (2017. április 20-21, BGE) „Felelős egyetem – a felsőoktatás felelőssége” szekcióján „Az egyetem felelőssége és a munkaerő-piaci illeszkedés” címmel elhangzott előadás szerkesztett és kibővített változata

Artner (2011) Andor (2008) tipológiája nyomán a következőképpen jellemzi az egyes modelleket:

- **Az angolszász modell**, amelyet a közgazdasági liberalizmus, a laissez-faire elv jellemez, ami a múlt század 30-as évek válsága, és Keynes munkássága óta számos állami beavatkozással közte szociális beavatkozással is kiegészül. „A jólét újraelosztásának szempontja másodlagos a nyereségmaximalizálással szemben. Ennek megfelelően a munkavállalókat kevés szabály védi. „ (Artner 2011)
- **Az északi modell**, amelyet igen jelentős állami beavatkozás (jövedelemközpontosítás) jellemez. Mint Artner (2011) írja: „Szociáldemokrata indíttatás, jövedelemközpontosító, teljes foglalkoztatásra törekvő rendszer, erős szakszervezetekkel, országos érdekegyeztetéssel, magas szintű adóztatással, szolidáris bérpolitikával (minimális bérkülönbségek), ingyenes oktatással és egészségüggyel, fejlett munkaügyi ellátó- és továbbképző rendszerrel.”
- **A kontinentális modell** „kereszténydemokrata indíttatású, a középosztály jólétét (az elért jóléti szintek megtartását) célzó (nem egalitárius) modell. Fejlett, de nem univerzális jóléti állam, korporatizmus (pl. a dolgozók képviselői részt vesznek a vállalati felügyelő bizottságban), erős ágazati szakszervezetek, kollektív szerződések.” (Artner 2011)
- **A mediterrán modell** „az országok félperifériás jellege miatt, a jóléti rendszerek (formája, teljesítménye) igen vegyes képet mutat. Többnyire alacsony foglalkoztatási szint, kiterjedt szürkegazdaság jellemzi őket. A munkavállalók jogi védelme erős, a szegénység kockázata azonban a munkanélkülieket célzó ellátórendszerek viszonylagos gyengesége miatt magas. Az adózás szintje közepes.” (Artner 2011)

Sapir (2005) a fenti négy modellt a hatékonyság és a méltányosság koordinátarendszerében értelmezi, ill. mutatja be.

		HATÉKONYSÁG	
		Alacsony	Magas
MÉLTÁNYOSSÁG	Magas	Kontinentális	Északi
	Alacsony	Mediterrán	Angolszász

1. ábra A négy európai modell
Forrás: Sapir (2005:9)

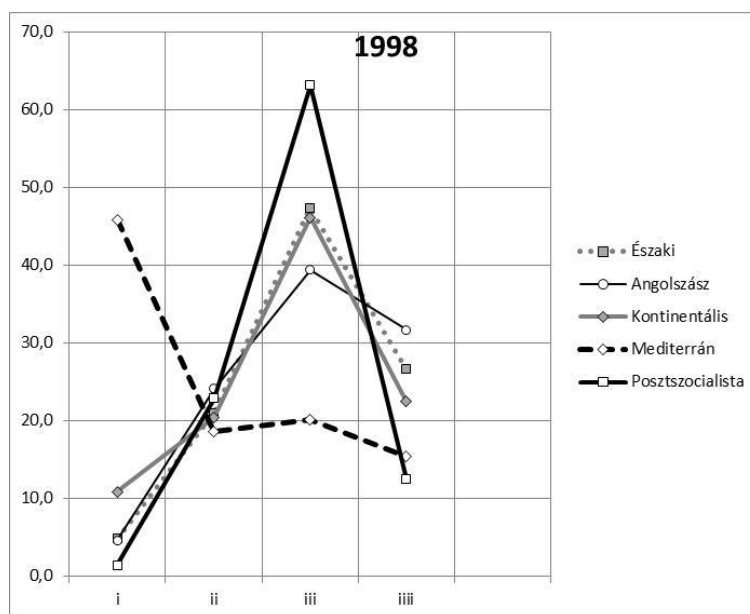
A fentiekén túl még meg szokták különböztetni a japán modellt² is – azonban jelen munkánkban ez kívül esik a vizsgálatunk látókörén.

A posztoszocialista országokat gyakran megpróbálják ezekbe a kategóriákba besorolni³, de nem ritkán külön modellként azonosítják. Például Farkas (2011a) Közép- és Kelet Európai klaszterként illetve közép- és kelet-európai modellként (Farkas 2011b).

Ebben az írásban a (fejlett) posztoszocialista országokat külön modellként kezeljük, s többek között éppen azt igyekszünk megvizsgálni, hogy milyen különbségek mutathatók ki ezen országok, s a többi modellbe tartozó OECD ország felsőoktatási struktúrája között.

A népesség vertikális iskolázottsági szerkezete

Egy korábbi elemzésünkben (Polónyi 2013) megvizsgáltuk az egyes kapitalista modellekhez országcsoporthoz népességének vertikális iskolázottságát, illetve annak változását.



2. ábra Az iskolázottsági szerkezet az OECD országokban kapitalizmus modellenként 1998

² Artner (2011) szerint a japán modell jellemzői: „liberális demokrata indíttatás, tartós, biztos foglalkoztatás, senioritás, hosszú távú tervezés, a családra, hierarchiára, lojalításra, függőségre épülő történelmi-kulturális alapzat (konfucianizmus, sintóizmus, buddhizmus, önfegyelem), a szakszervezetek és munkaadói szervezetek is vállalatokként szerveződnek (korporatív rendszer – állam és nagytőke partnersége)”.
³Mint Artner (2011) írja André Sapir a kelet-európai országokat a következőképpen sorolja be:

- Magyarország kontinentális (az alacsony foglalkoztatás miatt hatékonytalan, de szolidáris);
- Lengyelország, Szlovákia mediterrán („sem nem elég hatékony, sem nem elég igazságos”);
- Észtország, Lettország, Litvánia angolszász;
- Csehország, Szlovénia északi.

Andor viszont a balti országok az angolszász („neoliberális”) modellt honosították meg, de Szlovéniát „neokorporatista”-ként implicite a kontinentális modellhez sorolja, a négy visegrádi országot (Lengyelországot, Csehországot, Szlovákiát és Magyarországot) pedig a két csoport közé helyezi. Ezek Szlovéniánál „neoliberálisabbak” (a külföldi tőke nagyobb szerepe miatt), munkaerő-piaci viszonyaik és jóléti rendszereik azonban a baltiakénál fejlettebbek. (Artner 2011)

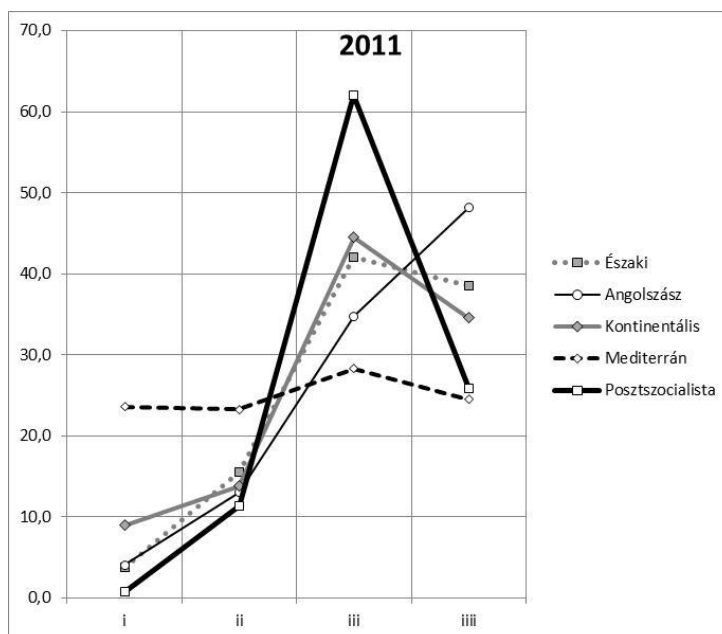
Megjegyzés:

i = Pre-primary and primary education

ii = Lower secondary education

iii= ISCED 3C +ISCED 3B+ ISCED 3A

iiii = Post-secondary non-tertiary education+ Tertiary education Type B + Tertiary education Type A +Advanced research programmes



3. ábra Az iskolázottsági szerkezet az OECD országokban kapitalizmus modellenként 2011
(saját szerkesztés)

Igen szembetűnő különbségeket találunk az egyes kapitalizmus modellek országcsoportjai népességének iskolázottsági szerkezetében, s annak fejlődésében is.

- A mediterrán országokat a 90-es évek végén nagyarányú alacsony iskolázottság és alacsony arányú középfokú, s még alacsonyabb felsőfokú arány jellemezte, - ami a 2000-es évek első évtizedének végére szinte egyenletes arányúvá vált mindegyik képzettségi szintet illetően.
- A többi országcsoport a 90-es évek végén egymáshoz nagyjából hasonló eloszlást mutat: mindegyiknél viszonylag kis arányú a nagyon alacsony végzettségűek aránya, magasabb az alafokúak, és még magasabb a középfokúak aránya, s ismét alacsonyabb a felsőfokúak aránya. A 2000-es évek első évtizedének végére – az angolszász országcsoport – kivételével a szórás alakja megmarad, de jól érzékelhetően megnövekedett iskolázottsággal, ami főleg a felsőfokú végzettségűek arányának növekedésével járt. (Az angolszász országcsoport esetében különösen szembetűnő ez az eltolódás, amelynek nyomán a szórás alak is megváltozik, normális jellegűből, exponenciális jellegűvé válik.)
- Egyértelműen kiugrik a posztoszocialista országok népességének iskolázottsági sajátossága. Mind a 90-es évek végén, mind a 2000-es évek első évtizedének végén

ezekben az országokban kiugróan magas a középfokú végzettségűek aránya, ugyanakkor mindkét időpontban itt a legalacsonyabb a felsőfokúak aránya.

A felsőfokú végzettségű népesség szakmacsoportok szerinti megoszlása

Az Education at a Glance 2016 adatokat közöl a 25-64 éves felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség képzettség területenkénti megoszlásáról (Table A1.5. Field of education studied among tertiary-educated adults, by gender (2012 or 2015) Survey of Adult Skills, 25-64 year-old non-students), amely az OECD PIAAC Survey 2012. és 2015. évi adataira épülnek. (Sajnos ezekben a felmérésekben Magyarország nem vett részt⁴.) A megkülönböztetett képzési területek megegyeznek az UNESCO 2013-as ISCED (ISCED Fields of Education and Training 2013) besorolásaival (annyi különbséggel, hogy az általános programot elhagyja a felsorolás, viszont beiktat egy ismeretlen kategóriát)⁵. Ennek megfelelően a felsőfokú végzettségűek képzési területeinek azonosítására az alábbi kategóriákat használja az Education at a Glance vonatkozó táblázata:

- Education programmes
- Arts and Humanities programmes
- Social Sciences, Journalism and Information programmes
- Business, Administration and Law programmes
- Natural Sciences, Mathematics and Statistics programmes
- Information and Communication Technologies programmes
- Engineering, Manufacturing and Construction programmes
- Agriculture, Forestry, Fisheries and Veterinary programmes
- Services programmes
- Health and Welfare programmes
- Unspecified fields

⁴ A 35 OECD országból 26 vett részt valamint további 3 un. „Subnational entities”, nevezetesen Flandria (Belgiumból), Anglia (az Egyesült Királyságból) és Észak-Írország (ugyancsak az Egyesült Királyságból)

⁵ Az ISCED Fields of Education and Training 2013 besorolása a következő:

00 Generic programmes and qualifications

01 Education

02 Arts and humanities

03 Social sciences, journalism and information

04 Business, administration and law

05 Natural sciences, mathematics and statistics

06 Information and Communication Technologies

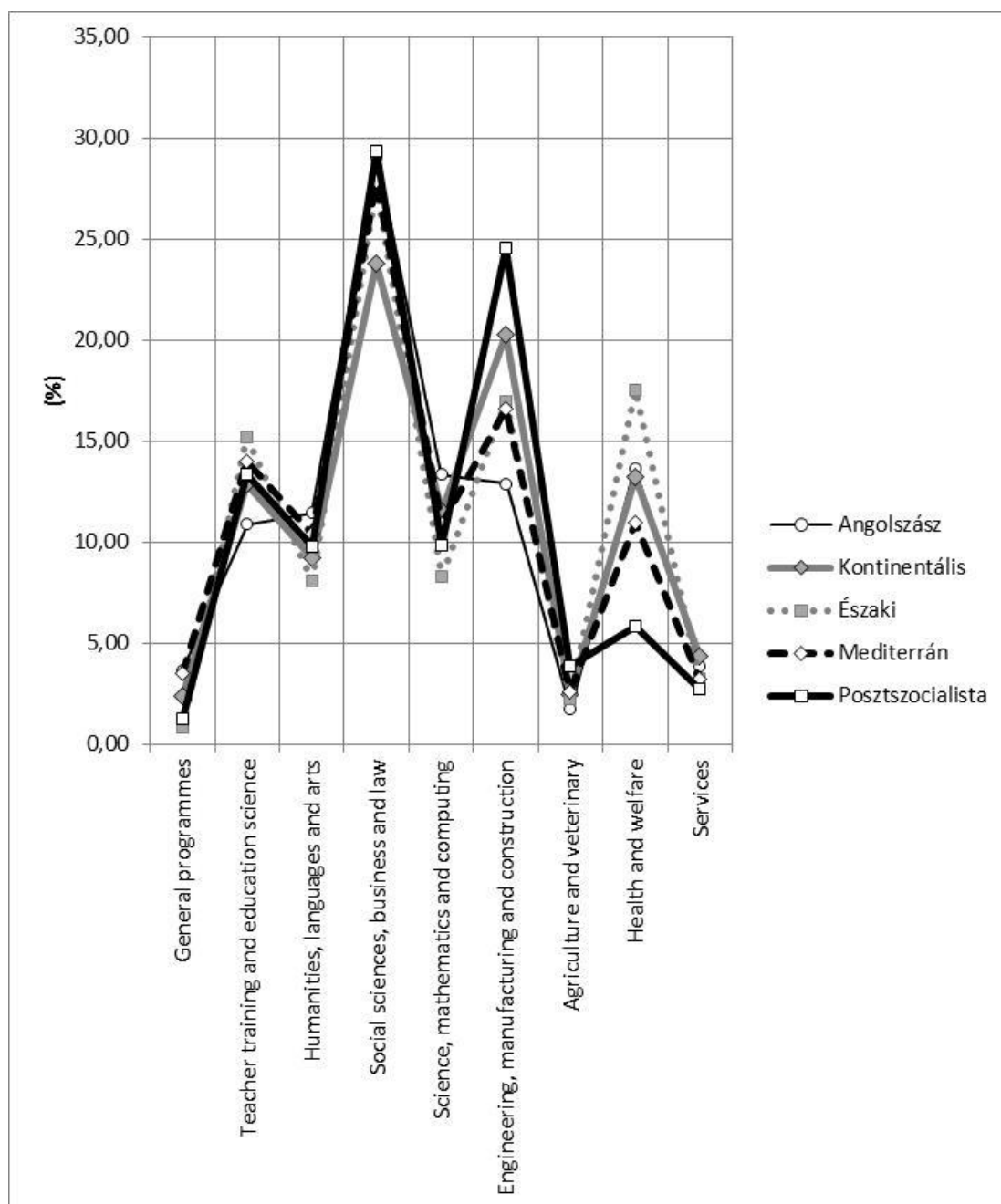
07 Engineering, manufacturing and construction

08 Agriculture, forestry, fisheries and veterinary

09 Health and welfare

10 Services

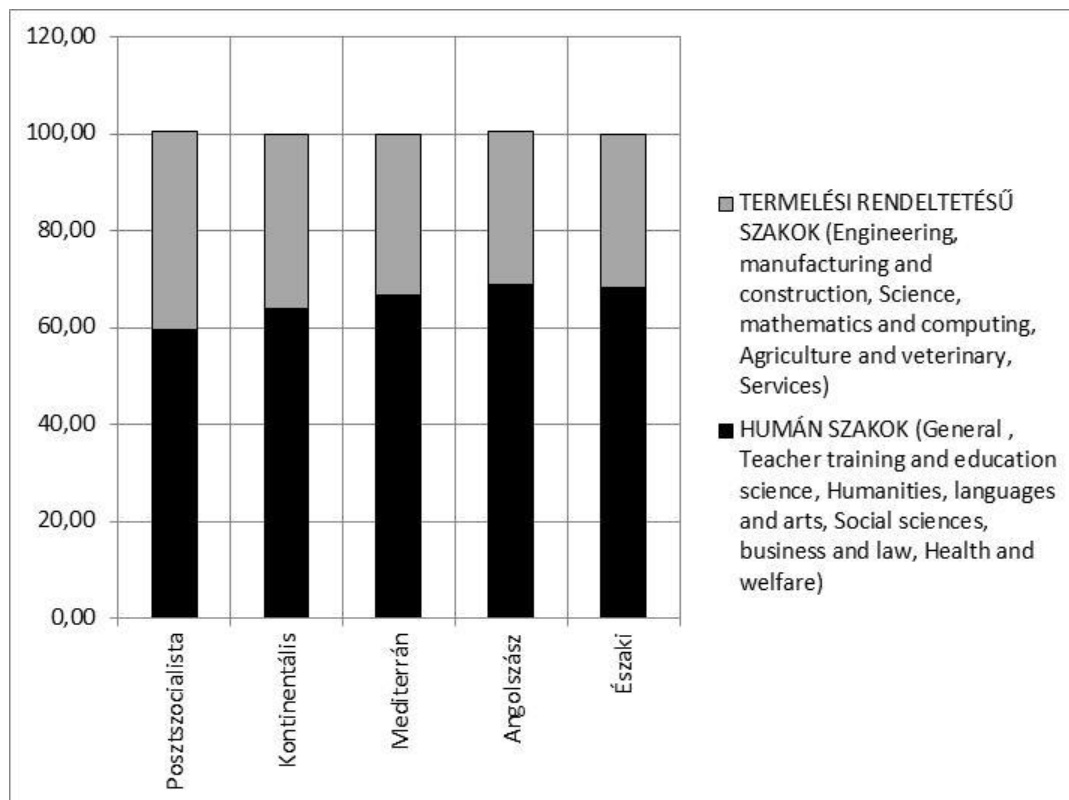
Az OECD PIAAC Survey 2012. és 2015. évi adatai alapján az egyes kapitalizmus modell országcsoportokba tartozó országok 25-64 éves diplomás népességének képzési területek szerinti megoszlása jellemző különbségeket mutat. (4. Ábra)



4. Ábra A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása szakterület szerint (2012. ill. 2015.) kapitalizmus modellenként (saját szerkesztés)

A legkevesebb pedagógus az angolszász országokban található, a legtöbb pedig az északi országcsoportban. A legkevesebb humán és bölcsész az északi, legtöbb az angolszász országcsoportban van. A társadalomtudományi, üzleti és jogi terület végzettjei mindegyik országcsoportban a legnagyobb arányt képviselik, a legtöbb a posztszocialista, a legkevesebb a kontinentális országokban az arányuk. A legkevesebb mérnök az angolszász, legtöbb a posztszocialista országokban található. Az egészségügyi és jóléti

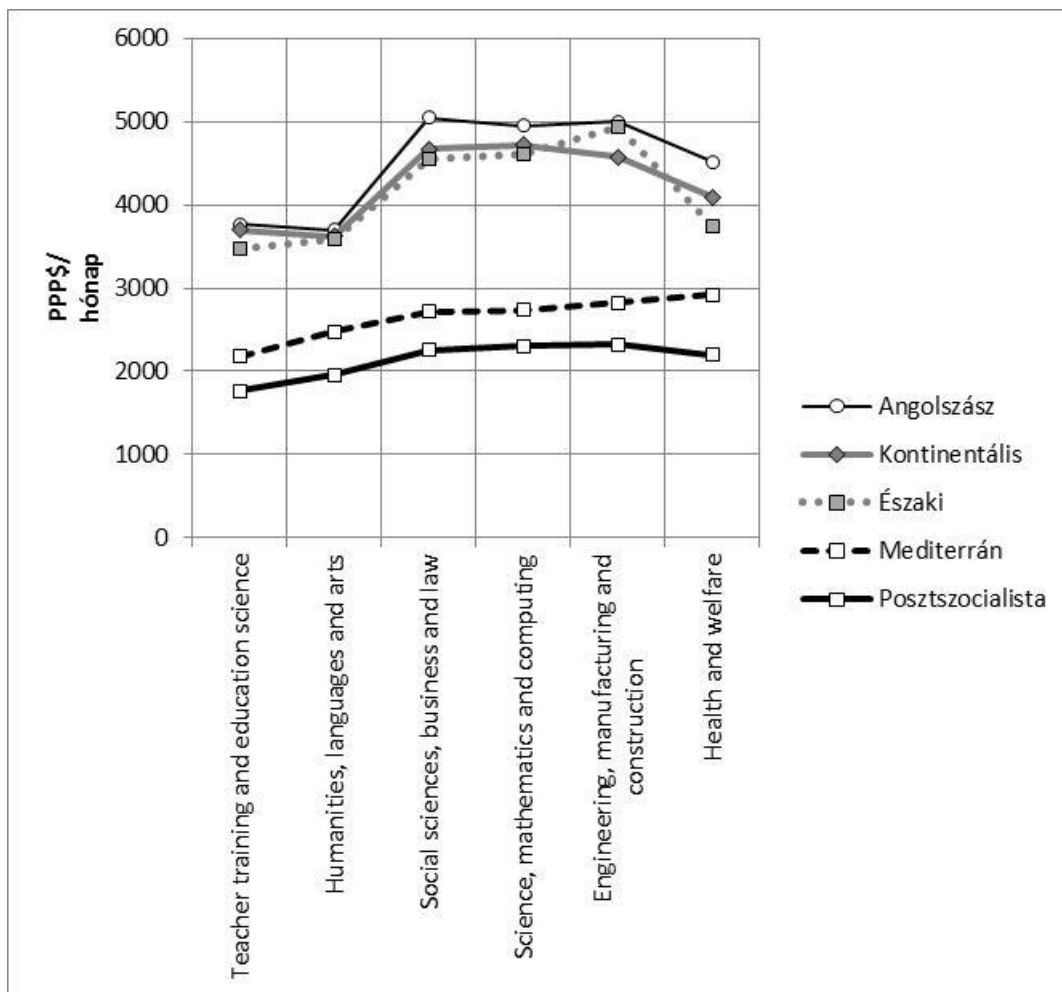
diplomások aránya a posztszocialista országokban a legalacsonyabb, és az északi országcsoportban a legmagasabb.



5. Ábra A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása összevont szakterület szerint (2012. ill. 2015) kapitalizmus modellenként (saját szerkesztés)

Ha két nagy csoportba – nevezhetnénk ezt termelési rendeltetésű⁶ valamint humán szakcsoportoknak – összevonjuk az egyes képzési területek diplomás arányait, akkor azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb termelési rendeltetésű végzett a posztszocialista országcsoportban van. Legkevesebb a skandináv és az angolszász országokban. ($\Delta = 9\%$) Ha a diplomások kereseteit hasonlítjuk össze (6. Ábra) azt találjuk, hogy az angolszász, a kontinentális és az északi országcsoportokban a termelési rendeltetésű végzettségek mellett a társadalomtudományi, üzleti és jogi pályák fizetnek jól, a pedagógus, és bölcsész pályák ezeknél mintegy 30%-kal gyengébben. A mediterrán és a posztszocialista országokban viszont ehhez képest meglehetősen nivelláltak a bérek. Az is látszik, hogy miközben a mediterrán és posztszocialista országokban az egészségügyi és jóléti szakok viszonylag jól fizetettek, addig a másik három országcsoportban meglehetősen gyengén.

⁶ Az irodalomban gyakran hívják STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) vagy magyarul MTMI (matematikai, természettudományos, műszaki, informatikai) szakoknak ezeket, itt azonban termelési rendeltetésű szakoknak nevezzük, mert megítélésünk szerint ez egyértelműbben azonosítja az oktatáspolitikai céljait.



6. Ábra A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek havi keresetének megoszlása összevont szakterület szerint (2012. ill. 2015) kapitalizmus modellenként (saját szerkesztés)

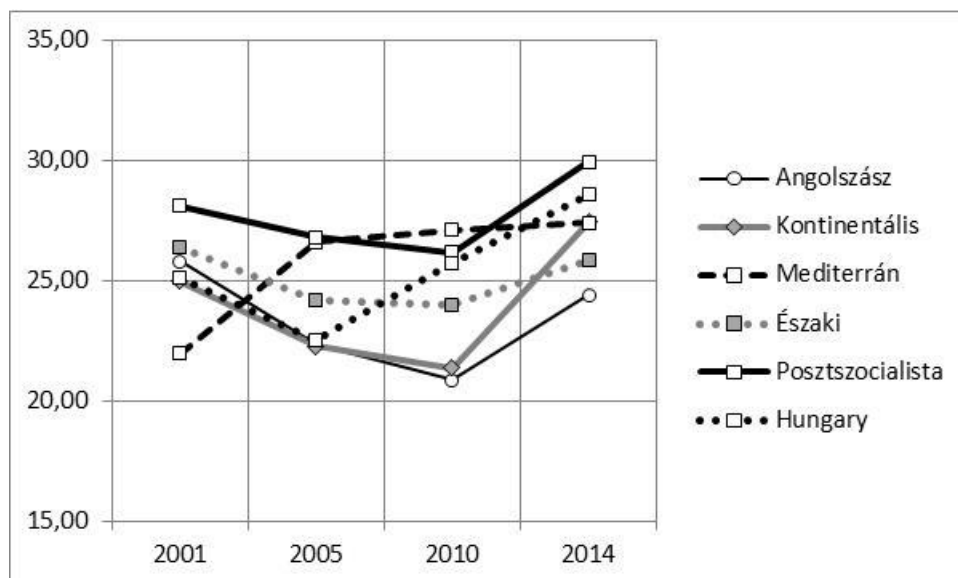
A hallgatólétszám eloszlása szakcsoportok szerint kapitalizmus modellenként

A diplomás munkaerő-állomány egy olyan stock, amely a felsőfokú képzés flow-ja nyomán alakul ki. tehát érdemes megnézni az egyes országcsoportok felsőfokú hallgatóinak képzési területek közötti megoszlását, s ennek időbeli alakulását.

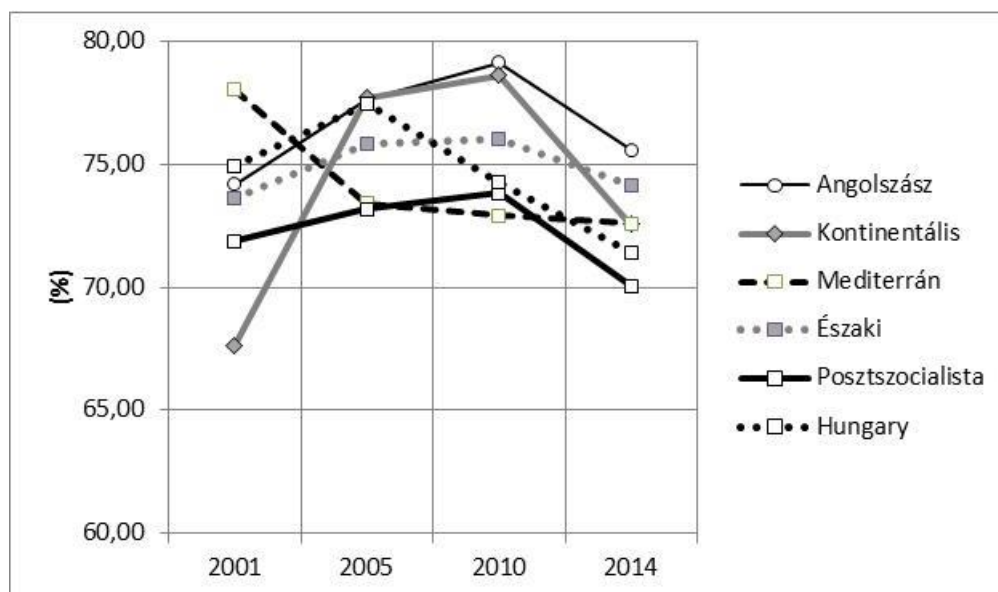
Ha a két nagy összevont képzési csoport (a termelési rendeltetésű és a humán) hallgatóinak arányait vizsgáljuk 2001-2014 között, azt tapasztaljuk, hogy részint mintegy 7 százalékpontnyi szóráson belül mozog mindkettő. Részint pedig 2010 óta a termelési rendeltetésű szakok aránya mindegyik országcsoportban növekszik, a másik nagy szakcsoport aránya pedig csökken.

Ez a tendencia aligha véletlen. Az Egyesült Államokban a gazdasági versenyképesség egyik alapvető feltételeként hangsúlyozza a National Research Council a tudósok és mérnökök megfelelő arányát (USA National Research Council 2000). De az OECD és az EU

is fokozattan hangsúlyozza a műszaki, természettudományos képzettségűek képzésének kiemelt jelentőségét.



7. Ábra A termelési rendeltetésű (Natural Sciences, Mathematics and Statistics, Information and Communication Technologies, Engineering, Agriculture programmes) szakok hallgatóinak aránya 2001-2014 kapitalizmus modell országsoportonként (saját szerkesztés)



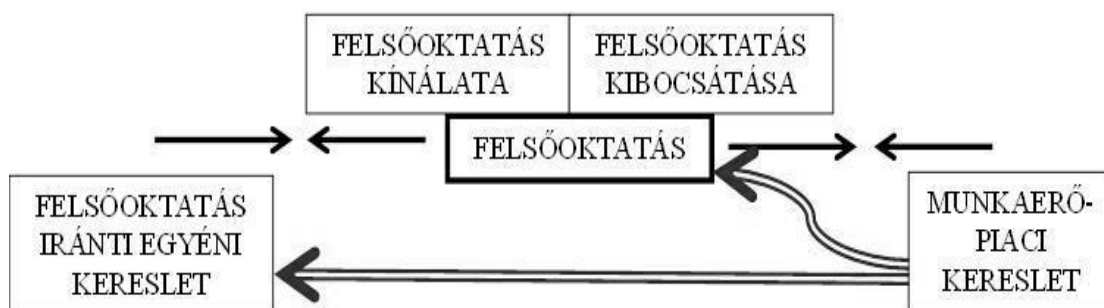
8. Ábra A társadalomtudományi, bölcsész, üzleti, jogi, egészségügyi és szolgáltatási (Education, Arts and Humanities, Social Sciences, Journalism, Business, Administration and Law, Health and Welfare and Services (+unspec) programmes) szakok hallgatóinak aránya 2001-2014 kapitalizmus modell országsoportonként (saját szerkesztés)

A felsőoktatás-irányítás és a felsőoktatási intézmények felelőssége

A kapitalizmusmodellek különböző társadalomirányítási – és benne felsőoktatás-irányítási - rendszereket jelentenek.

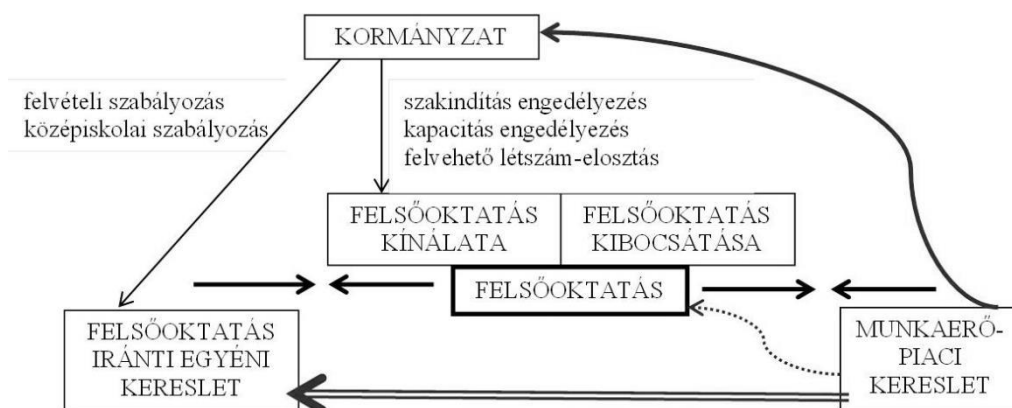
A felsőoktatás-irányítás módszerének két szélső pólusa a piaci illetve a centralizált modell.

A piaci modell lényege (9. Ábra), hogy a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát, összehangolódását a munkaerőpiac, részint a felsőoktatási intézmények, részint a felsőoktatást kereső egyének által érzékelt visszajelzései működtetik. Itt a kormányzatnak legfeljebb informáló szerepe van. Mivel a gazdasági igények szerinti szerkezetű képzést (mismatch) egyes nézetek szerint nem mindig tud a piac késlekedés nélkül kikényszeríteni, a nyilvánvalóan fennálló információhiányt az állam, vagy más (pl. NGO) szereplők különböző módszerekkel igyekeznek enyhíteni. Például hosszú távú munkaerő-piaci prognózisok készítésével és nyilvánosságra hozásával, amelyekkel mind az intézmények, mind a felsőoktatást kereső egyének számára segíti a hosszabb távú tájékozódást.



9. Ábra Felsőoktatás és munkaerő-piaci illeszkedés kapcsolatai decentralizált felsőoktatás-irányítás mellett (azaz piaci rendszerben)
(saját szerkesztés)

A centralizált modell lényege (10. Ábra), hogy a munkaerő-piaci keresletet szerkezeti és mennyiségi jellemzőit a kormányzat csatolja vissza részint a felsőoktatási intézményekhez kikényszerítve azoknak a (vélt) kereslethez való igazítását (szakindítás, szakok beiskolázási keretszámának engedélyezése), részint az egyéni keresletet igazítja ahhoz a felvételi rendszer szabályozásával. Mindeközben persze a munkaerő-piac visszajelzései az egyéni keresletre is hatnak.



10. Ábra Felsőoktatás és munkaerő-piaci illeszkedés kapcsolatai (a hazai) centralizált felsőoktatás-irányítás mellett
(saját szerkesztés)

Ennek a dolgozatnak nem célja, hogy a két felsőoktatás-irányítás társadalmi és gazdasági összefüggéseit részletesen elemezze. Itt csak arra mutatunk rá, hogy a centralizált felsőoktatás-irányítás törvényszerűen a gazdasági szervezetek és az állami apparátus rövidtávú elképzelései szerint vezérli (rángatja) a felsőoktatás szerkezetét, mint ahogy ez az államszocialista (terv)gazdaságban volt jellemző a felsőoktatás működésére (Lásd erről Bródy (2000). Ladányi (1989), Polónyi (1986 ill. 2015)

Másoldalról az is nyilvánvaló, hogy a centralizált felsőoktatás-irányítás mellett elsorvad a felsőoktatási intézmények felelőssége. Pontosabban egy igen sajátos folyamat zajlik le. Mert miközben a kormányzat erőteljesen meghatározza az intézmények felvételi és képzési szerkezetét, azonközben a rendszer törvényszerű problémái miatt a kibocsátottak gazdasági illeszkedése egyáltalán nem javul. Ennek nyomán a kormányzat egyre keményebben ostromozza az intézményeket és azok vezetését, sőt saját maga által kinevezett vezetőket helyez az intézmények élére, akiknek viszont gyakorlatilag nincs mozgástere a kormányzati intézkedések mellett. Az intézmények kormányzati utasításokat hajtanak végre, és azok kudarca nyomán elszenvedik a kormányzati kritikát.

Befejezés helyett

A kapitalizmus modellek alapján képzett országcsoportok népességének iskolázottsága és diplomásaik szakmai szerkezete jellemző különbségeket mutat. A posztoszocialista országok népességének iskolázottságára az jellemző, hogy kiugróan magas a középfokú végzettségűek aránya, ugyanakkor itt a legalacsonyabb a felsőfokúak aránya. Ez ugyanúgy a munkaerőpiac rövidtávú igényeinek kielégítésére irányuló kiemelt preferenciára utal, mint a diplomások között a magas termelési rendeltetésű szakokkal rendelkezők aránya.

A centralizált felsőoktatás-irányítás, amely a posztoszocialista országok egyik alapvető sajátossága törvényszerűen helyezi előtérbe a gazdasági szervezetek meghatározóan rövidtávú elképzeléseit, igényeit, s ez a felsőoktatás-irányításban nyilvánvaló kormányzati kudarcokhoz vezet.

Irodalom

- Amable, Bruno (2003): The Diversity of Modern Capitalism. Oxford University Press, Oxford.
- Andor László (2008): Összehasonlító gazdaságtan globális szemléletben. L'Harmattan – Zsigmond Király Főiskola, Budapest
- Artner Annamária (2011): Az európai jóléti modellek és fenntarthatóságuk MTA Világgazdasági Kutatóintézet Műhelytanulmányok 89. szám 2011. június
- Bródy András (2000): A magyar felsőoktatás ingadozásairól Közgazdasági Szemle, 2000. október, 817–831. o.

- Education at a Glance 1998 OECD Indicators OECD 2000 Paris
- Education at a Glance 2012 OECD Indicators OECD 2012 Paris
- Education at a Glance 2013 OECD Indicators OECD 2013 Paris
- Farkas Beáta (2011a): A közép-kelet-európai piacgazdaságok fejlődési lehetőségei az Európai Unióban Közgazdasági Szemle 2011. május, 412–429. o.
- Farkas Beáta (2011b) A piacgazdaság intézményrendszere az Európai Unió új tagállamaiban Statisztikai Szemle 2011. 1. sz., 50-76. o.
- ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013) UNESCO UIS 2014 <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>
- Kővári György - Polónyi István (2005): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei OFA, econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc
- Ladányi Andor (1989): Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után Tankönyvkiadó - Oktatókutató Intézet Budapest 1989
- Polónyi István (1986): A felsőoktatás fejlődése és a beruházási ciklus Kézirat
- Polónyi István (2013): Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek EDUCATIO 4, 447-468. o.
- Polónyi István (2015): Pedagógusképzés 1945 után oktatásgazdasági aspektusból In: Tóth Péter, Holik Ildikó (szerk.) Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. 293 p. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2016. pp. 227-234.
- Sapir, André (2005): Globalisation and the Reform of European Social Models Background document for the presentation at ECOFIN Informal Meeting in Manchester, 9 September 2005, Brussels, Bruegel, http://bruegel.org/wp-content/uploads/imported/publications/pc_sept2005_socialmod.pdf

Török Erika

A duális képzés felsőoktatásban betöltött innovációs szerepe

Bevezetés

A Neumann János Egyetemen a duális képzést olyan formának tekintjük, mely igazán alkalmas a társadalmi, gazdasági és ipari igények kielégítésére, a tudástranszfer megvalósításra. Ennek az innovációs folyamatnak köszönhetően a magyar felsőoktatásban egy valóban gyakorlat-orientált képzési modell jelent meg. A duális képzés során a hallgatók tanulmányi idejük felét gyakorlati képzés keretében egy adott cégnél, intézménynél töltik. Az alábbiakban a duális képzés felsőoktatásban betöltött innovációs szerepét mutatjuk be. Az innováció fogalmának szakirodalmi beágyazása után a Rogers-féle modell szerint vizsgáltuk a Neumann János Egyetemen működő duális rendszer jellemzőit. A kecskeméti duális modelljének elemzése alapján, mutatjuk be az innovációs folyamat jellemzőit.

Az innováció fogalmának értelmezése

A tudomány és a gazdaság világában, valamint a mindennapi életben is gyakran használatos az innováció fogalma, melyet a hétköznapi szóhasználatban az új ötletek, új eszközök bevezetéséhez, használatához, egy folyamat, rendszer megújításához kötünk. Az innováció jelentheti a dolgok átalakítását, megújítását, új termékek, produktumok létrehozását, de mindenképpen tartalmazza a változás mozzanatát. A fogalom meghatározásakor fontos figyelembe venni azt a kulturális és történeti kontextust, melyben vizsgálódunk, mert ami az egyik társadalmi környezetben innovációnak minősül, lehet, hogy a másikban nem az.

A társadalomkutatókat igen régen foglalkoztatja az a gondolat, hogy milyen jellemzői vannak az új gondolatok, gyakorlatok, technikai újítások bevezetésének.

Schumpeter (1939) a termelési tényezők vonatkozásában foglalkozik az újítás, innováció fogalmával. Azokat az ugrásszerű, minőségi változásokat tekinti innovációnak, melyek a fejlődés mozgatórugói. Az új kombinációk létrehozása mindenneelőtt a gazdaságban és a társadalomban meglévő energiák, eszközök és tudásbázis újfajta egyesítését, egymáshoz rendelését, valamint a gazdaság meglévő termelőeszköz-állományának, kapacitásainak és az emberi képességeknek új módon, a megszokottól eltérő célokra történő alkalmazását jelenti.

A kulturális változások terjedésével kapcsolatban Tarde (1903) két fontos összetevőre, az invencióra, vagyis az új gondolat megszületésére, és az imitációra, vagyis az utánzásra hívja fel a figyelmet. Véleménye szerint az újítások az adott társadalom elitjének körében

születnek, és koncentrikus körök mentén terjednek az utánzás, másolás, vagyis imitáció révén. Sorokin (1941) az újítások terjedésének, diffúziójának okát több tényező kölcsönhatásában látja, és szerinte nem egyértelmű, hogy a kiindulópontot mindig az elit körében kell keresni, mert azok újításokat „importálhatnak” az alacsonyabb státuszú csoportoktól.

Jellemző, hogy a kezdeti lassú terjedés időszakában a befogadók száma kicsi, de amennyiben az újítás egybeesik vagy közel áll az adaptálók értékeihez, normáihoz, érdekeihez, ezt a szakaszt fellendülés követi. Ezután lelassul, majd le is állhat a növekedés, tehát a folyamat egy normál S-görbével írható le (Dessewffy és Galács, 2003).

Az innováció folyamatával, mechanizmusaival kapcsolatban Kline és Rosenberg (1986) a láncszemmodellben azt fejti ki, hogy az innováció során hangsúlyos szerepe van az egyes fázisok közötti állandó visszacsatolásnak, tehát a folyamat nem lineáris. Az innováció nem egyszeri, befejezett cselekmény, hanem egy szinte végtelen folyamat. A láncszerűen felépített modellt igyekszik teljesebbé tenni az innovációs kör modellje, melyben a folyamat elemei megegyeznek az előző modell elemeivel, de fontos tényezőként szerepel az egyes elemek akár egyidejű, és nem egymás utáni jelenléte, egymásra gyakorolt hatása. Míg a láncmodell a szakaszok időbeli sorrendjét tartja meghatározónak, addig a körmodell a kölcsönhatások rendszerét hangsúlyozza (Lakatosné, 2010).

Az innovációs folyamat jellemzői

Rogers (1995) diffúziós elméletében az innovációt olyan gondolatként, gyakorlatként vagy tárgyként definiálja, amelyet az egyén vagy más alkalmazó újnak értékel. Az innovációs folyamat fázisai a felismerés, a lehetséges problémák feltárása, az ötlettől a megvalósításig történő fejlesztés, az üzleti alapokra helyezés, és végül a terjesztés és adaptálás.

A diffúziós folyamatban fontos összetevő maga az újítás, azok a kommunikációs csatornák, amelyek az elterjedésében szerepet játszanak, az idő, mely alatt a változás végbemegy és az adott társadalmi rendszer. Meglátása szerint az adaptálás ütemét jelentősen meghatározza, hogy a potenciális felhasználók szempontjából az adott újítás rendelkezik-e a következő tulajdonságokkal: relatív előny, kompatibilitás, a kipróbálhatóság mértéke, komplexitás, megfigyelhetőség. A relatív előny arra vonatkozik, hogy az újítás mennyivel jobb a már meglévő rendszernél, eljárásnál, tehát megéri-e bevezetni. A kompatibilitás a lehetséges alkalmazók értékrendjével, normáival való illeszkedést mutatja. Amennyiben túl nagy az eltérés a kialakult gyakorlathoz, formához képest, akkor ez lényeges akadálya lehet az újítás terjedésének. Kipróbálhatóság alatt a minél kisebb kockázattal járó kísérleti lehetőségek alkalmazását értjük. A komplexitás az újítás érthetőségére, használhatóságára vonatkozik, mert amennyiben túl bonyolult, nehezen átlátható az újítás, akkor az adaptálás üteme lassabb, mint az egyszerű mechanizmusok esetében. A megfigyelhetőség az újítás következményeinek,

eredményeinek mértékére vonatkozik, tehát amennyiben rövid idő alatt jól érzékelhetőek az eredmények, akkor az adaptálás sebessége is megnő.

Rogers az innovációs folyamat három típusát különbözteti meg. A folyamatos megújítás (continuous innovation) egy már meglévő termék megváltoztatása, az előzőekhez képest új módon való alkalmazása. A dinamikusan változó újítás (dynamically continuous innovation) jelentheti a termék jelentős megújítását vagy radikális átalakítását, melyet a felhasználók a már meglévő ismereteik birtokában tudnak alkalmazni, használni. Az ugrásszerű innováció (discontinuous innovation) esetében olyan mértékű a változtatás, hogy a fogyasztóknak teljesen új használati módot kell megtanulni.

Rogers a potenciális felhasználókat öt kategóriába sorolja a szocioökonómiai státusz, a kommunikációs viselkedés és a személyes jegyek alapján. Az általa felállított ideáltípusok a következők: újítók, korai adaptálók, korai többség, kései többség és lemaradók. Az újítókra (innovators) – az összes adaptáló 2,5%-a – jellemző a kockázattűrő képesség, a széles kapcsolatrendszer. Általában rendelkeznek anyagi, technikai forrásokkal és szellemi tőkével. Kapcsolataik révén ők azok, akik másokat is bevonnak a diffúziós folyamatba. A korai adaptálók (early adopters) – az összes adaptáló 13,5%-a – a társadalom meghatározó személyiségei, és ebből adódóan a többiek számára mintát, mércét jelentenek. Az átlagnál többnyire magasabb társadalmi státusszal és iskolázottsággal, valamint nagyobb jövedelemmel rendelkeznek. A korai többség (early majority) – az összes adaptáló 34%-a – tagjai az előzetes tapasztalatok alapján döntenek a csatlakozásról, ritkán foglalnak el a társadalomban meghatározó, irányadó pozíciókat. A kései többséget (later adopters) – az összes adaptáló 34%-a – gazdasági vagy szociális szükséglete ösztönzi az újítás adaptálására. A lemaradók (laggards) – az összes adaptáló 16%-a – igen nehezen fogadják el az újításokat, mert ragaszkodnak a kialakult viszonyokhoz, gyanakvással fogadják a változásokat, kerülnek a bizonytalan helyzeteket. Az utóbbi évtizedekben a fogalom multidiszciplináris értelmezésére került sor, és szinte nincs is olyan társadalomtudomány, amelynek ne lenne érdemi mondanivalója az innovációról (Gáspár, 1998).

Az innováció Gáspár László (2002) alapján célirányos, szakszerű, intenzív fejlesztő tevékenység. Hatására a szervezet, a struktúra, a működés, a technológia, a „termék” (szolgáltatás), az elterjesztés, a felhasználás, stb. megújul. Az innováció kiindulópontja az új lehetőség felismerése, végpontja pedig a felhasználói kör által elismert, sikeres megvalósítás. Az innovációs lánc lépései Gáspár szerint a következők: az új felismerése, gyakorlati kipróbálása, viszonylag széles körű adaptációja, a kísérleti és adaptációs tapasztalatok elemzése és általánosítása, modelljegyek megállapítása a szükséges korrekciók figyelembe vételével, tömeges bevezetés, korrekciók a felhasználói visszajelzések alapján.

Fullan (2001) az innovációs folyamatban az egyes események meghatározott sorrendjét hangsúlyozza, mely szerint az innováció első fázisa a bevezetés időszaka, amikor

elhatározzák, hogy megújítják a működő gyakorlatot. A második fázis az implementáció, a megvalósítás időszaka. A harmadik fázisba a megújított gyakorlat fenntartása, folytatása, mindennapi alkalmazása tartozik.

Az innováció tehát olyan változás, változtatás, amelynek célja a kialakult gyakorlat meghaladása, a fennálló rendszer, módszer, eszköz, termék fejlesztése, pozitív irányú befolyásolása. Olyan alulról vagy oldalról induló folyamat, mely a „célkitűzés-hatósági értékelés-bevezetés” helyett a „felvetik-kigondolják-terjed” evolúció mentén írható le (Dobos, 2002). Kezdeményezői a reálfolyamatokkal közvetlen kapcsolatban levő, a szüntelen változó gyakorlat kívánalmaival lépést tartó személyek. Az innovációs folyamat lételeme a hálózat, a partnerség. Ahhoz, hogy terjedni tudjon, szükség van az innovációt támogató, kipróbáló, fejlesztő egyénekre, intézményekre, intézmények hálózatára, amely lehet virtuális hálózat is. Az innováció sikerét a használhatóság, hasznosság, vagyis a változtatás, átalakítás elfogadása, terjedése, beépülése mutatja, legitimálja. Eredménytelensége a visszautasításban, a régi mechanizmusok változatlanul történő alkalmazásában érhető tetten. Az innovátorok, még ha látens módon is, de megkérdőjelezzik a működő rendet, felfedik a hiányosságokat, tehát érzékelik a problémákat, igényük van a változtatásra, próbálnak egyezkedni, megfogalmazzák a jövőre vonatkozó elképzeléseiket, megoldási javaslatokat készítenek és próbálnak ki. Az innováció mikroszinten zajló fejlesztés, azaz nem átfogó modernizációs eljárás, tehát meg kell különböztetni a reformtól, mely makroszintű, felülről lefelé irányuló, többnyire hatósági, adminisztratív döntés hatására indított folyamat.

A duális képzéssel kapcsolatos igények, elvárások

A duális képzés bevezetését társadalmi, gazdasági és oktatási igények együttes megjelenése tette szükségessé.

Erős társadalmi elvárásként fogalmazódik meg a felsőoktatással kapcsolatban, hogy a hallgatók minőségi, ugyanakkor flexibilis, valamint viszonylag rövid időtartamú (3-4 év) képzésben szerezzenek végzettséget. Fontos elvárás az is, hogy a képzési követelményeknek megfelelő és a helyi munkaerőpiaci igényekhez is igazodó képzési programok segítsék azt, hogy minél kisebb legyen az egyes régiókból a munkaerő elvándorlása. A lokális társadalmat azzal szeretnék erősíteni, stabilá tenni, hogy az adott területen működő felsőoktatási intézményekben végzők lehetőség szerint munkavállalóként maradjanak saját régiójukban, tehát a tudás, képzettség megszerzésének helyszíne és a képesítés alkalmazása, felhasználása ne essen távol egymástól. Legyen lehetőség a helyben történő boldogulásra úgy, hogy az adott intézmény a regionális munkaerőpiaci igényeihez igazodó, gyakorlatorientált képzést, és ezzel együtt megfelelő életpályát kínál a fiataloknak.

A gazdaság szereplői szakmailag maximálisan felkészült, versenyképes tudással és gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező munkaerőt szeretne foglalkoztatni. A szakmai

ismeretek és tapasztalatok mellett egyre jobban igénylik, hogy a munkavállaló rendelkezzen ún. „soft skills” készségekkel (Török, Pap-Szigeti, Ailer és Palkovics, 2014). Jól tudjon kommunikálni, tudjon szakmai és üzleti tárgyalásokat folytatni, beszéljen idegen nyelvet, képes legyen feladatát mások számára megfelelően prezentálni, eredményesen és kooperatívan dolgozzon csoportban. A hagyományos felsőoktatási intézmények bizonyos szakokon fejlesztik ezeket a készségeket, de pl. a műszaki szakok többségén igen kis teret kap fejlesztésük.

A felsőoktatás korszerűsítésének igen fontos mozgatója az akadémiai tudás és a gyakorlatias ismeretek harmonizálására való törekvés. Ennek az igénynek a kielégítése mindenképp szükségessé teszi a felsőoktatási intézmények és az ipari és szolgáltató szektor szereplőinek kooperációján alapuló, összehangolt munkát.

A duális képzési modell egy olyan rendszer, amely folyamán a hallgató a tanulmányai során elvégzett munka felét egy adott iparvállalatnál, cégnél, intézménynél teljesíti. A hagyományos alapképzés és a duális képzés közötti legnagyobb különbség az, hogy a duális képzésben részt vevő hallgatók az egyetemen megszerzett elméleti tudás és gyakorlati ismeretek mellett a céges gyakorlatok ideje alatt, valós körülmények között szereznek gyakorlati tapasztalatokat és megtanulják használni az elméleti ismereteket. A duális képzésben végzett hallgatók diplomájuk megszerzése után azonnal szakmai tapasztalatok birtokában vannak jelen a munkaerőpiacon. A képzés eredményeként a felsőoktatásból olyan versenyképes munkavállaló kerül ki, aki azonnal – több hónapos vagy akár többéves továbbképzés és további anyagi ráfordítás nélkül is –, képes belépni a munka világába, és megfelelni az elvárásoknak.

Innováció – tudástranszfer

A felsőoktatásban a duális képzés magyarországi bevezése egyrészt formai szempontból tekinthető innovációnak, hiszen új helyszíneken, új időbesosztással folyik az oktatás. A felsőoktatási intézmények jelentősen igénybe veszik a gazdaság kapacitásait, gyárak, üzemek, intézmények eszközrendszerét, a képzés hatással van az ottani munkabeosztásra, a munkaidőben végzett feladatok koordinálására.

Másrészt a képzés tartalmának változásában érhető tetten az innováció. A cégnél töltött idő alatt az eddigi gyakorlattól eltérően olyan személyek kapcsolódnak be rendszeresen a hallgatók oktatásába, akik képesek a képzés szakmai tartalmát az aktuális és legkorszerűbb ismeretekhez, gyakorlatokhoz igazítani. Így tudásmegosztás, tudásátadás történik a partnerek részéről, ugyanakkor az egyetemi elméleti ismeretek is folyamatosan jelen vannak az ipari szereplők látókörében. A képzés szakmai tartalmának jelentős megújításra van lehetőség a céges szakemberek bevonása által. Valódi tudástranszfer jön létre az akadémiai és az ipari, gazdasági szféra között. Ez a transzferhatás kétirányú, hiszen a felsőoktatási törvény által lehetőség van arra, hogy a magasan kvalifikált és jelentős tapasztalattal rendelkező szakemberek mestertanárként

bekapcsolódjanak az akadémiai képzésébe, de a duális képzés ezen kívül is lehetőséget teremt az emberi erőforrások és a legkorszerűbb ismeretek, gyakorlatok, eszközpark megosztására. Mindezek hatására jelentősen változhat a tanterv, a tananyag, illetve az oktatás módszereiben is várhatóak újítások. A gazdasági körülmények között egyre inkább jellemző projektalapú és problémamegoldó, csoportban végzett munkafeladatok bekerülnek a hagyományosan elméleti és gyakorlati, de a legtöbb esetben egyéni hallgatói tanuláson alapuló módszerek mellé, és ezzel megújul a felsőoktatás módszertani kultúrája. A felsőoktatás és a gazdaság meglévő energiái ebben az új kombinációban minőségi változást eredményezhetnek.

A fenti innovációs hatások magukkal hozzák a duális képzésben résztvevők (egyetem, cégek) szervezetének és az egymással folytatott kommunikációnak a változását is. Mindkét fél számára olyan intézményrendszer kialakítása válik szükségessé, ahol a duális hallgatók adatainak, tananyagának, előremenetelének, problémáinak kezelése történik. Ez rendszeres kapcsolattartást, együttgondolkodást, kommunikációt igényel, a meglévő energiák és tudásbázis újfajta megosztását, egymáshoz rendelését teszi szükségessé.

A duális képzés esetében a Rogers-i terminológia szerint dinamikus változó újításról beszélhetünk, hiszen a felsőoktatás jelentős megújítása történik, ahol az innovációs folyamatban résztvevők meglévő ismereteik, tapasztalataik birtokában egy, az előző rendszerhez képes jelentős változást generálnak, de a rendszerek alapjait (Felsőoktatási törvény és azon belül a képzési kimeneti követelmények betartása, valamint a gazdasági szereplők profitorientált működése) nem sértik.

Jelen esetben az innovációs folyamat kiindulópontjának az tekinthető, amikor az egyetemi szféra (Kecskeméti Főiskola GAMF Kara, ma Neumann János Egyetem GAMF Műszaki és Informatikai Kar) és az ipari szereplők (Knorr-Bremse Fékrendszerek Kft. és a Mercedes-Benz Manufacturing Hungary Kft.) 2010-ben közösen kezdtek azon gondolkodni, hogy a képzés hatékonyságának növelése és a munkaerő-piaci igények kielégítése érdekében szükség lenne egy új típusú képzésre a felsőoktatás keretei között. Támogatókat kerestek a folyamat elindításához, törvényi háttérének kidolgozásához, és 2012-ben 24 hallgatóval járműmérnök szakon elindították a pilot programot. A duális képzési modell felépítésének, tartalmának, működésének, sajátos jegyeinek kidolgozása és a folyamatos korrekciók oda vezettek, hogy a kísérleti szakaszt követően 2014-ben megszületett a széles körű elterjedést lehetővé tevő törvényi háttér (Nftv. 2014. évi XXXVI. törvény 40. §). 2015 őszétől országos szinten 19 felsőoktatási intézményben, 4 képzési területen (műszaki, informatika, agrár, gazdaságtudományi) 198 partnercég és 440 hallgató, a 2016-17-es tanévben 24 felsőoktatási intézményben, 6 képzési területen (műszaki, informatika, agrár, gazdaságtudományi, társadalomtudományi, természettudomány) 555 partnercég és 660 hallgató részvételével indult el a duális képzés (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2016). A képzésre vonatkozóan az oktatási kormányzat alapelveket fogalmazott meg, és létrehozta a Duális Képzési Tanácsot a képzés minőségbiztosítása és fejlesztése érdekében.

Jelenleg is folyik a megújított gyakorlat monitorozása, a bekapcsolódott résztvevők javaslatai alapján történő módosító javaslatok elemzése, a megújított gyakorlat fenntartása, fejlesztése a mindennapi működtetés érdekében, hiszen a duális képzés országos elterjesztése célirányos, szakszerű és igen intenzív fejlesztéseket jelent.

Hallgatói és céges vélemények a duális képzésről

Az elmúlt évek bebizonyították, hogy igény van erre a gyakorlat-orientált képzési formára. Országosan is egyre növekszik a duális képzésben részt vevő felsőoktatási intézmények, partnercégek, hallgatók száma. Az eredményes és sikeres fenntartáshoz fontos a kialakított rendszer folyamatos, több szempont szerinti vizsgálata, monitorozása és a felmerülő problémákat megfelelő kezelése.

A Neumann János Egyetem GAMF Műszaki és Informatikai Karán 2013-tól folyamatosan kérdőívek, interjúk, workshopok, esetmegbeszélések segítségével igyekszünk feltárni a duális hallgatók és a duális partnerek képzéssel kapcsolatos véleményét. Az eredmények elemzése után javaslatokat fogalmazunk meg azokra a módszerekre és eszközökre, amelyek hozzájárulhatnak a duális képzés eredményessé tételéhez.

A duális hallgatók körében évről évre folytatott kutatásunk célja, hogy feltárjuk rövid- és hosszú távú céljaikat, a képzéssel kapcsolatos motivációikat, valamint az elméleti és gyakorlati képzésről kialakult véleményüket. Az adatgyűjtés kérdőív segítségével történik. A kutatáshoz összeállított kérdőívben zárt kérdések formájában, 92 itemet foglalmaztunk meg. Hat nyitott kérdésben van lehetősége a hallgatónak arra, hogy önálló véleményüket leírják. Háttéradatként a nemüket, életkorukat, a foglalkoztató céget és szakjukat vesszük fel. A nyílt kérdések egyrészt a duális képzés erősségeire, gyengeségeire, fejlesztési lehetőségeire és kockázataira vonatkoztak, másrészt a hallgatók tanulással és szakmai karrierrel kapcsolatos elképzeléseinek kifejtésére nyújtanak lehetőséget.

Duális partnereink körében a képzés erősségeit, gyengeségeit, kockázatait és lehetőségeit vizsgáljuk kérdőív segítségével. A hallgatói és céges vélemények sok tekintetben hasonlóak, és így különösen fontos, hogy a további fejlesztéseknél ezekre nagy figyelmet fordítsunk.

Az erősségek közül mind a hallgatók, mind a cégek a magas színvonalú szakmai és gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségét, a csapatmunka megtanulását, a naprakész technikai ismeretek elsajátítását és szakmai kapcsolatok lehetőségét említik a legtöbben. A céges partnerek ezen túl az erősségek között említik a munkahelyi kultúra megismerésének és munkahelyi beilleszkedésnek a lehetőségét.

Mindkét fél a képzés gyenge pontjának tartja a cégek és az egyetem közötti kommunikációt, pontosabban a rendszeres kommunikáció hiányát, ami félreértéseket eredményez és problémákat szül. Hiányolják a nagyobb összhangot az egyetemen és gyakorlólhelyen elsajátítandó tananyag tekintetében. Fehívják a figyelmet arra, hogy sokkal szorosabb, rendszeresebb szakmai kapcsolattartásra lenne szükség az oktatók és a céges munkatársak között. Említik még a szervezésbeli és időbeosztással kapcsolatos hiányosságokat, valamint a céges gyakorlatok egyetem részéről történő rendszeres ellenőrzésének hiányát is. A cégek felhívják a figyelmet arra, hogy az oktatásban részt vevő mérnököknek hiányos a pedagógiai felkészültsége. A napi munka elvégzése mellett a hallgatók oktatásában, irányításában való részvétel időigényes feladat.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a hallgatóknak milyen javaslataik vannak a duális képzés fejlesztésére. A javaslatok között a duális képzés más szakokra való kiterjesztése, több cég bevonása, több gyakorlati projektfeladat és a különböző cégek által kiadott közös feladatok kiadása, az oktatók/céges munkatársak alaposabb felkészítése a duális típusú képzés sajátosságaira és az ütemterv pontosabb betartása szerepel.

A cégek szeretnék, ha szakmai javaslataikat, igényeiket jobban be lehetne illeszteni az egyetemi tananyagba. Az előzőekben felsorolt gyengeségek kiküszöbölése érdekében a képzésben a cégnél részvevők feladatainak, felelősségének pontosabb definiálást, valamint megfelelően kialakított támogató (adminisztratív, hallgatók feladatait koordináló, mentoráló) szervezetet javasolnak létrehozni mind a cégnél, mind az egyetemen. Fontosnak tartják, hogy a hallgatók egyetemi tananyagában szerepet kapjanak gyakorlatias menedzsment ismeretek, feladatok is.

A képzésben mind a hallgatók és mind a cégek kockázatosnak tartják, ha az csak egy szakterületre fókuszál, és csak egy cég igényeihez igazodik, hiszen a hallgatók 7 féléven keresztül egy cégnél töltik gyakorlati idejüket. Kockázatként említik még a hallgatói túlterheltséget és azt, hogy a kevés szabadidő miatt a duális hallgatók elszigetelődnek a nagyobb diákközösségtől. A cégek gazdasági kockázata, ha a hallgató nem a cégnél vállal majd munkát a végzés után.

Hallgatói tanulmányi eredmények

A duális képzés megítéléséhez fontos adalékul szolgálnak a hallgatói tanulmányi eredmények. 2017 tavaszán összehasonlítottuk a duális és nem duális képzésben részt vevő hallgatóink göngyölt tanulmányi átlagát. Azt láthatjuk, hogy a duális hallgatók göngyölt átlaga mindegyik évfolyamon jobb, mint a hagyományos képzésben tanuló társaiké, annak ellenére, hogy az akadémiai képzés mellett jelentős időt töltenek a gyakorlólhelyen, és ott is számtalan feladatot kapnak (1. táblázat).

		Átlag/Felvett kredit	Átlag/Teljesített kredit	Átlag/Göngyölt átlag	Átlag/Göngyölt kredit
1.	Duális hallgatók	32,29	27,24	3,57	28,62
1. évf.	Nem duális hallgatók	27,51	18,68	2,96	26,57
2.	Duális hallgatók	34,39	30,30	3,58	96,64
2. évf.	Nem duális hallgatók	29,85	20,70	3,16	75,59
3.	Duális hallgatók	35,90	31,10	3,56	157,41
3. évf.	Nem duális hallgatók	32,06	24,31	3,28	127,64
4.	Duális hallgatók	27,64	14,55	3,42	185,45
4. évf.	Nem duális hallgatók	23,13	11,84	3,09	163,63

1. táblázat: Hallgatói tanulmányi eredmények
(Forrás: Saját szerkesztés)

Amennyiben a hallgatók felvett és teljesített kredit értékeit hasonlítjuk össze, akkor azt láthatjuk, hogy a duális hallgatók félévről félévre több kreditet vesznek fel és többet is teljesítenek, mint nem duális társaik. Fontos eredmény, hogy míg a duális hallgatók göngyölt kreditátlaga a 4. évben már 185,4, addig nem duális társaiknak ekkorra átlagosan 22 kredittel kevesebb van, tehát lényegesen messzebb vannak a végzéshez szükséges 210 kredittől. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a duális hallgatók többsége a mintatantervnek megfelelően halad és 7 félév alatt fejezi be tanulmányait.

Összegzés

A felsőoktatásban duális képzést indító intézmények számára lehetővé és szükségessé válik a gazdasági szereplőkkel folytatott szorosabb és érdemi együttműködések kialakítása. A duális céges szakemberek részvétele a felsőoktatásban és az egyetemi oktatók partnercégeknél bővíthető tapasztalat szerzési lehetőségei valós kapcsolatot teremtenek a felsőoktatás és a munka világa között. Ennek eredményeként a hallgatók a versenyképes gazdaság elvárásának megfelelően a felsőoktatásban töltött évek alatt valóban a munkaerő-piaci igényekhez szorosan kapcsolódó ismereteket, sőt gyakorlatot és tapasztalatokat szereznek (Welsh, Glenna, Lacy, Biscotti, 2008). Mindehhez elengedhetetlenül szükséges a felek duális képzéssel kapcsolatos céljainak, terveinek, tevékenységeinek összehangolása.

A duális képzés egy sajátos tanulási környezet mind az egyetem, mind a cégek, és különösen a hallgatók számára. A képzés számtalan kihívással szolgál a benne résztvevők

számára. Közös fejlesztésekre van szükség a tantervre, a tananyag tartalmára, az oktatási módszerekre vonatkozóan, valamint össze kell hangolni az oktatásra fordított időt, az oktatás helyszíneit. Elengedhetetlen a folyamatos személyes és online kapcsolattartás a felek között. A duális képzés a résztvevők – vállalatok az adott oktatási intézmény, és a hallgatók – szoros, eredményorientált együttműködését feltételezi (Göhringer, 2002; Lina Yu, 2012).

Tapasztalataink szerint a duális hallgatók tanulmányaikat illetően erősen motiváltak, fontos számukra, hogy a gazdasági környezet kihívásaihoz igazodó végzettséggel, a céges szerződésüknek megfelelően 7 félév alatt fejezzék be tanulmányaikat. A duális hallgatók körében nem jellemző a tanulmányok halogatása és a lemorzsolódás sem.

A felsőoktatással kapcsolatos társadalmi elvárásnak megfelelően a duális képzés a gazdasági partnerek által megkövetelt gyakorlat-orientált képzés, mely hozzájárul az egyes régiók munkaerő-piaci igényeinek kielégítéséhez, minőségi felsőfokú képzést nyújt, és tervezhető életpályát kínál a fiataloknak.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk a kutatás támogatásáért, amely az EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Pallasz Athéné Egyetemen” pályázat keretében valósult meg. A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében valósul meg.

Irodalom:

- DESSEWFFY TIBOR és GALÁCZ ANNA (2003): „A dolgok új rendje” – Technológiai diffúzió és társadalmi változás. In: Dessewffy Tibor és Z. Karvalics László (szerk.): Internet.hu – A magyar társadalom digitális gyorsfényképe. Aula Kiadó, Budapest.
- DOBOS KRISZTINA (2002): Az innováció. Új Pedagógiai Szemle. 52. 9. sz. 38-48.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai. – Szakpolitikai stratégia, EMMI – Letöltés ideje: 2017. február 10. <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncept%C3%B3.pdf>
- FULLAN, M. (2001): Leading in a culture of change. Jossey-Bass, San Francisco.
- GÁSPÁR LÁSZLÓ (1998): Általános innovációelmélet. Magyar Innovációs Szövetség Kiadványa, Budapest.
- GÁSPÁR LÁSZLÓ (2002): Az innováció elméleti alapjai. Innovációelméleti fogalomtár, NJIE, Sarkad. <http://members.chello.hu/apeiron/innovacio/> Letöltés ideje: 2007. május 20.
- GÖHRINGER, A. (2002): University of Cooperative Education – Karlsruhe: The Dual System of Higher Education in Germany. Letöltés ideje: 2017. február 10. [http://www.apjce.org/volume 3/volume 3 2 53 58.pdf](http://www.apjce.org/volume%203/volume%203%2053%2058.pdf)

- KLINE, S. és ROSENBERG, N. (1986): An overview of Innovation. In: Landau R. és Rosenberg N. (szerk.): The Positive Sum Strategy, Harnessing technology for Economic Growth. National Academy Press, Washington DC. 275-305.
- LAKATOSNÉ TÖRÖK ERIKA (2010): Az innováció értelmezése az oktatásban az információs és kommunikációs technológia vonatkozásában. Iskolakultúra, 20. 1. sz. 50-59.
- LINA YU (2012): Research On the “Cooperative Education” Model Cultivating In Higher Vocational Education. Education and Management Engineering, 1, 35-41. Letöltés ideje: 2017.február 10. <http://www.mecs-press.org/ijeme/ijeme-v2-n1/IJEME-V2-N1-6.pdf>
- ROGERS, E. M. (1995): Diffusion of Innovations. 4th. Edition. Free Press, New York.
- SCHUMPETER, J. A. (1939): Business Cycles. McGraw-Hill, New York.
- SOROKIN, P. (1941): Social and Cultural Mobility. Free Press, New York.
- TARDE, G. (1903): The Laws of Imitation. Henry Holt, New York.
- TÖRÖK, E., PAP-SZIGETI, R., AILER P. és PALKOVICS, L. (2014):A Kecskeméti Főiskola duális képzésének monitoring vizsgálata a hallgatók visszajelzései alapján. A jövő járműve, 1-2, pp.32-36.
- WELSH, R., GLENNA, L., LACY W. és BISCOTTI, D., (2008): Close enough but not too far: assessing the effects of university–industry research relationships and the rise of academic capitalism. Research Policy 37, 1854–1864.

Fenntartható hazai stratégiai irányvonalak és lehetőségei a felsőoktatásban, különös tekintettel az innovatív technológia háttérre

A 21. századi innovatív technológiai háttér és jellemzői

Az IKT (Információs és Kommunikációs Technológiák) használat kapcsán azt tapasztalhatjuk napjaink világában, hogy a fiatalabb generációk, a digitális bennszülöttek gyorsabban és szélesebb körben használják az IKT alapú szolgáltatásokat mind a mindennapi életben és mind a tanítás-tanulás folyamatában is. Szintén megfigyelhető tendenciaként értelmezhetjük, hogy az információs társadalmunk tagjai a tartalom fogyasztóiból mindinkább tartalom létrehozóvá válik. Ennek a technológiaikörnyezetét a mai internetes szolgáltatások többségét jelentő közösségi média (Facebook, Twitter, YouTube, Wikipédia) illetve az újmédia eszközrendszere biztosítja (Szűts, 2009; 2014). Ennek alapjául szolgálnak a digitális kommunikációs eszközrendszerek és szolgáltatások köre, melyek hálózati alapon, konnektivista jegyekkel is felruházott közösségi környezetként működnek.

A 90-es években lezajlott információs és kommunikációs technológiák által okozott robbanásszerű fejlődés egyik következményeként egyre inkább felértékelődött a digitális kompetencia fogalma. A napjainkban érzékelhető és az Ipar 3.0 és 4.0 trendek által is fényjelzett jelentős műszaki és technológiai fejlődés következtében az IKT hatására átalakuló tanulási környezetek szerepe egyre jobban megnőtt, mely megváltoztatta az információs társadalom emberének életvitelét, a mindennapi szokásait, a tanulási formákat is (Benedek, 2007). Az Európai Unió központi törekvések hatására, a fenntartható minőségi fejlődést érdekében megindult az a folyamat, amely Európai keretrendszerben kívánja az oktatók digitális műveltségét megmérni. A digitális kompetencia keretrendszer megalkotásakor elsősorban a Közös Európai Referenciakeretet (KER) vették alapul, mely többszintű és rétegű rendszert jelent. Az öt fő területe mellett 21 kompetencia területet bont ki, ilyen módon törekszik a digitális kompetenciák teljes spektrumának felölelésére.

Korunk legfontosabb vívmányai között szerepel a mobilkommunikációs eszközök szerepe, mely lehetőséget biztosít időben és térben bárhol is bármikor történő ügyek és feladatok intézésére. A technológia már minden háztartásban jelen van valamilyen módon és formában, a mai digitális technika már alkalmas arra, hogy mindenki a saját otthonából intézhesse a napi ügyeit és feladatait. Tevékenységeinkre a technológiai háttér és az életvételi formák váltása jelentős hatással van, mint ahogyan az egyéb társadalmi tényezőket is folyamatosan formálja. A technológia már mindenhol jelen van a kérdés

csupán annyi, hogy ezt milyen módon tudjuk felhasználni az életvitelünk, a tanulásunk, a karrierünk és a saját életvezetési modellünk támogatása érdekében. A technológia azonban önmagában kevés, szükséges hozzá a megfelelő szemlélet és attitűd kialakítása és alkalmazása. Társadalmunk mindennapjaiban ezen tények jelentősen befolyásolják a tanítás tanulás folyamatát és az ahhoz kötődő intézmény hálózatot. Napjaink fő tendenciái közé tartozik az Internet és a mobilkommunikációs eszközök penetrációja, a beágyazott rendszerek elterjedése a mesterséges intelligencia elterjedése, a nyitott forráskódú és elérésű szolgáltatások alkalmazásának lehetősége, valamint a komplex integrált védelmi rendszerek kialakulása. Emellett információs társadalmunk másik jellemzője a gyors változás és a kevés stagnált pontok érzékelése, illetve az információ mennyisége és az időgazdálkodás kérdése az idővel való gazdálkodás optimális kihasználásának igénye.

Az előbbiekben felsorolt folyamatok és tendenciák egyre nagyobb lehetőségeket ugyanakkor kihívásokat is jelentenek az oktatási és képzési rendszerek számára. A tanulás ma már nemcsak a formális oktatás feladatokat ellátó intézmény rendszerekhez köthető, egyre inkább megjelennek a tanulás nem formális és informális dimenziói is, melyek egyértelműen szolgálják a permanens tanulás kényszerenként említett egész életen át tartó tanulási folyamatot is (Lükő, 2015). A formális iskolarendszerünk szerkezete, struktúrája korunk reformterhet világában egyre több átalakuláson megy keresztül, mely hatások nem elhanyagolhatóak. A megfelelő oktatási és képzési minőség szintjének megtartásához megfelelő és korszerű infrastrukturális iskolai környezetre, az állandóan változó munkaerő-piaci és életkori sajátosságokat is figyelembe vevő életmódhoz leginkább alkalmazkodni képes tartalmi változásokra van szükség. Ezek természetesen nemcsak a tantervek és kerettantervek szintjén kell, hogy érvényesüljenek, hanem az alkalmazott szemléletmód oktatástechnikai és oktatástechnológiai háttere kapcsán is. A munkaerőpiaci kereslet igényeinek kielégítése az oktatás és képzés során egy folyamatos utánpótlást igényel, mely az iskolaszervezet valamennyi fokán történő utánpótlást jelenti. A fenntartható és minőségi gazdasági és társadalmi rendszerünk biztosításához folyamatosan jól képzett utánpótlás szükséges. Ez kihívást jelent mind az alapfokú, mind a középfokú és mind a felsőoktatási oktatási intézmények számára. Egyfelől az iskolafokok megfelelő egymásra épülése és átjárhatósága és egymás kölcsönös segítése a legnagyobb feladat, másfelől az oktatás minőségéhez szükséges megfelelő pedagógusi szakértelem és kompetencia. Jó oktatási rendszer egyik alapja a kiváló pedagógus (Holik-Tordai, 2017). A minőségileg megfelelő tanulás megfelelő és korszerű tanulási környezetben valósulhat csak meg (Fodorné, 2016). A jól megválasztott oktatásmódszertani repertoár alkalmazása egyfelől illeszkedik a tanulók életkori sajátosságukhoz, másfelől a korszerű oktatástechnikai és oktatás technológiai rendszerek megfelelő beillesztése a tanítási tanulási folyamatban. A megfelelő minőségi oktató egyik releváns mutatója hogy milyen kompetenciákat birtokában van, illetve, hogy a kompetenciákat képes-e továbbfejleszteni és alkalmazni a tanítás folyamatában. A képzési és kimeneti követelmények által leírt tanári kompetenciák egyértelműen meghatározzák, hogy mit kell tudnia egy mai 21. századi

kihívásoknak is eleget tévő minőségi oktatónak (Simonics,2017). A KKK által meghatározott nyolc kompetenciaterület mindegyike fontos, de van néhány, amely különösen hangsúlyos, úgy, mint kommunikációs készségek, digitális kompetenciák és nyelvi kompetenciák. Ezek közül a 21. század digitalizációs folyamatainak értelmében legfontosabb terület a digitális kompetencia szintek leírása. A digitális kompetencia területét egyik hazai elméleti modellje a közös Európai Referenciakerethez illeszkedő digcomp rendszere, amely 5 területre bontja a digitális kompetencia területét, mely illeszkedik a hazai MKKR 1-4. szintjéhez is. Az említett öt területe tehát az alábbi:

- Információgyűjtéssel felhasználása tárolása
- Digitális internet alapú kommunikáció
- Digitális tartalmak létrehozatala
- Problémamegoldás gyakorlati alkalmazás
- IT biztonság

A fent említett öt különböző szintre differenciált keretrendszer alkalmas lehet tehát a pedagógusok kompetencia szintjének felmérésére is leírására az összes pedagógus szakmát érintő területeken, minden iskola fokon és szinten. Tanulmányukban vizsgálódásunkat digitális eszközrendszer területére kívánjuk fókuszálni.

Generációs elméletek szerint leírt digitális bevándorlók generációi alkotják a mai oktatási rendszerben tanuló diákokat és hallgatókat. Az ő esetükben a kor vívmányait is és tendenciáit is figyelembe véve két dologra számíthatunk, mely kedvezően hat a fenntartható oktatás kutatás és tanulás folyamatára. Az egyik ilyen jellemző tendencia, hogy szinte már minden diák hallgató rendelkezik valamilyen mobil kommunikációs eszközzel, amit a szakirodalom saját eszköz használatként említ (BYOD), a másik tendencia pedig, hogy a rendelkezésre álló mobilkommunikációs eszköz segítségével az internet hozzáférésük is megoldott. E két technikai adottság egyértelműen biztosíthatja a korszerű, digitális tanulást támogató módszerek alkalmazását. Az alkalmazás gátját egyelőre a köznevelésben érvényes azonos jogszabályi hátterek korlátozzák (ilyen a házirend, mely a felsőoktatásban egyáltalán nem okoz korlátozó tényezőt mivel a tanulmányi és vizsga szabályzat megengedi a digitális eszközök használatát általában). A két előzőekben leírt feltételek együttes teljesülése tehát számtalan lehetőséget nyújt mai 21. században a tanulók figyelmének megkötésében motiválásában, vagy az ismeretanyag megértésében és elsajátításában, az ellenőrzésében és értékelésében, illetve a kompetenciák fejlesztésében. Azonban ha ez a két feltétel nem teljesül - melynek teljes körű hozzáférését a Digitális Oktatási Stratégia garantálni kívánja - úgy vissza kell térnünk az eredeti hagyományos pedagógiai módszerek és megoldások körébe, bár ez esetben még a korszerű tanulási környezetre és a hozzájuk kapcsolódó innovatív új média eszközeinek támogatására számíthatunk a pedagógiai munka során (Forgó, 2011; 2017). További kihívást jelenthet az oktatási intézmények és rendszerek számára az eltérő képességű diákok együttes tanítása, valamint a felsőoktatásban a nagy létszámú hallgatóság oktatásának megvalósítása. Az előző felvetett kihívás kezelésére megoldást

jelenthet a differenciált osztálymunka alkalmazása vagy az alternatív megoldások, mint komplex instrukciós program használata még a felsőoktatásban is.

IKT-alapú új módszertani megoldások a digitális kompetencia fejlesztésére

A következőkben a legjellemzőbb IKT eszközök és webszolgáltatások körét soroljuk fel, amely a hazai és nemzetközi digitális pedagógusok körében leginkább használatos:

Kapcsolattartás:

- Skype, eTwinning TestvérTér, blog, Facebook csoport

Dokumentáció:

- TestvérTér, Google Drive, áttekintő táblázat, Trello, timeline

Közös tevékenységek, feladatok, megfigyelés, elemzések:

- blog, Google Maps, Google Forms, excel táblázatok, keresztretjvény,
- TeamUp, Linoit, YouTube, Google Drive, Redmenta,
- LearningApps, Kahoot, kvizpart, quizlet, socrative, LMS rendszerek, mindmister.com, mindomo.com, neolms.com, bubbl.us, tikitoki.com, tricider, padlet

Eredményeinek bemutatása:

- blog, közös Google Maps, Movie Maker, Tagxedo, Wordle, Wordart szófelhő,
- Flip Snack a lapozható pdf könyvhöz, prezi, sopro, sway.com

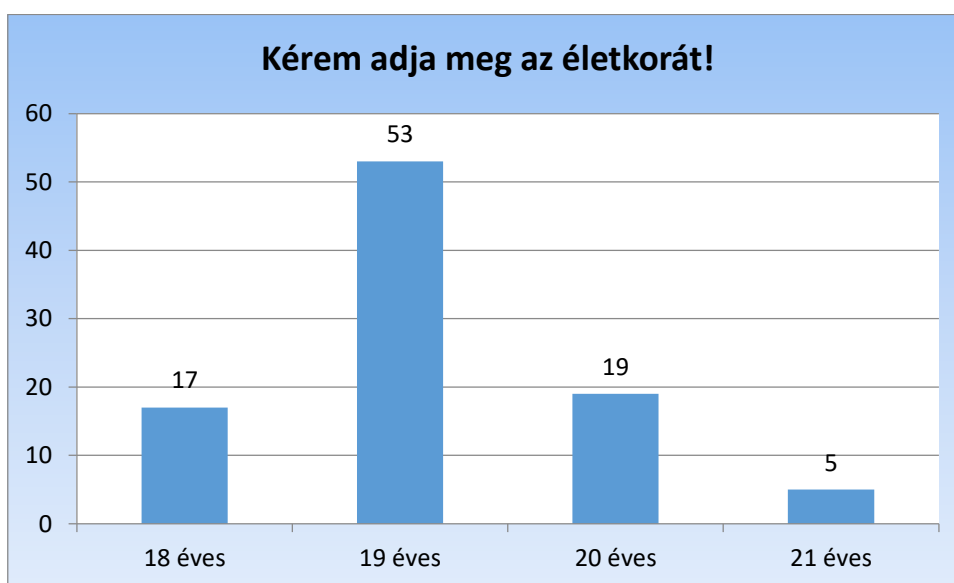
Az alábbi felsorolás pedig az IKT eszközeit mutatja, mint az ellenőrzés, önellenőrzés módját, és ezek lehetséges eszközrendszerét:

- Gondolattérkép
- Ötlebörze Lionit segítségével
- Ellenőrző lista Google kérdőív formájában az önálló tanulás és együttműködés ellenőrzésére
- Áttekintő táblázat (a blog létrehozásához, elkészítéséhez) a munka dokumentálására
- IKT táblázatok az egyes témakörök feldolgozásához
- Redmenta, Learningapps az elsajátított ismeretek ellenőrzéséhez
- IKT táblázat a megszerzett tudás visszaigazolására
- Befejező körkérdés és reflexió kvízzjáték alapú szolgáltatásokkal (Főző-Tóth, 2015)

Digitális kompetenciákat és attitűdöket felmérő empirikus vizsgálat

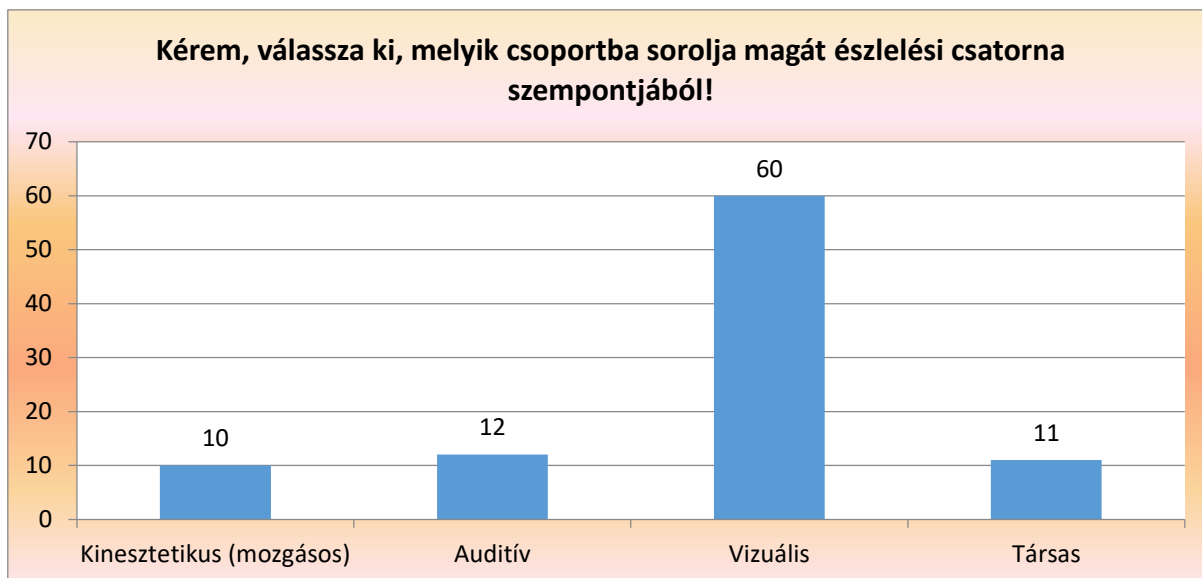
A cikkben felvetett elméleti megfontolások és ezek gyakorlati jelentőségét támasztja alá az a 2017 őszén elvégzett empirikus vizsgálat, mely egy a felsőoktatásban tanuló N=94 fős hallgatói kört szólított meg egyszerű véletlen mintavétel útján egy online kvízzjáték alapú felmérés keretében. A kapott eredményeket szöveges és diagramos kiértékelés segítségével elemeztük, leíró statisztika egyszerű módszereivel. A kapott eredmények alkalmasak a napjainkban jelen érzékelhető fejlesztési és módszertani igények feltárására és átgondolására, mely alapján egyértelműen érezhető az új IKT alapú technológia és módszer használatának és kiterjesztésének létjogosultsága felsőoktatásban. Ezek az eredmények, valamint az ilyen irányú hazai fejlesztések egyértelműen előrejelzik a jövőbeli utat a formális és nonformális tanulási terepeken oktató kollégák számára, nemcsak a módszertani kultúrájának, hanem a digitális kompetenciáinak fejlesztésére a hatékonyabb tanítási kultúra támogatására. A következőkben néhány jellemzőbb és kiemelkedőbb eredményt ismertetünk csupán a kvantitatív alapú felmérésünkből.

A válaszadók életkor szerinti megoszlását mutatja az 1. ábra, amely értelmében láthatjuk, hogy a hallgatói korosztály a digitális nemzedékek (Howe & Strauss, 2000) Z generációjába tartoznak. Az életkori megoszlás azt is mutatja, hogy többségükben első évfolyamos egyetemista hallgatók alkották a válaszadók körét. Többségükben a gimnáziumi érettségijük után kezdték meg a tanulmányaikat, ezt mutatja, hogy a többségük, 53 fő, 19 éves.



1. ábra: A válaszadók életkorának megoszlása, (Forrás: saját szerkesztés)

A 2. számú ábra az információk befogadó készségének jellegét vizsgálta az észlelési csatorna függvényében. Ezek alapján a válaszadók többsége, azaz 60 fő a válaszadók közül a vizuális csatornát tartotta a leghatékonyabb észlelési csatornának az információ befogadás szempontjából. Emellett nagyjából ugyanannyian jelölték meg az az auditív, hallás utáni, a társas illetve a mozgásos észlelési csatorna preferenciáját.



2. ábra: A válaszadók információ befogadó készsége, észlelési csatorna szerinti megoszlás alapján, (Forrás: saját szerkesztés)

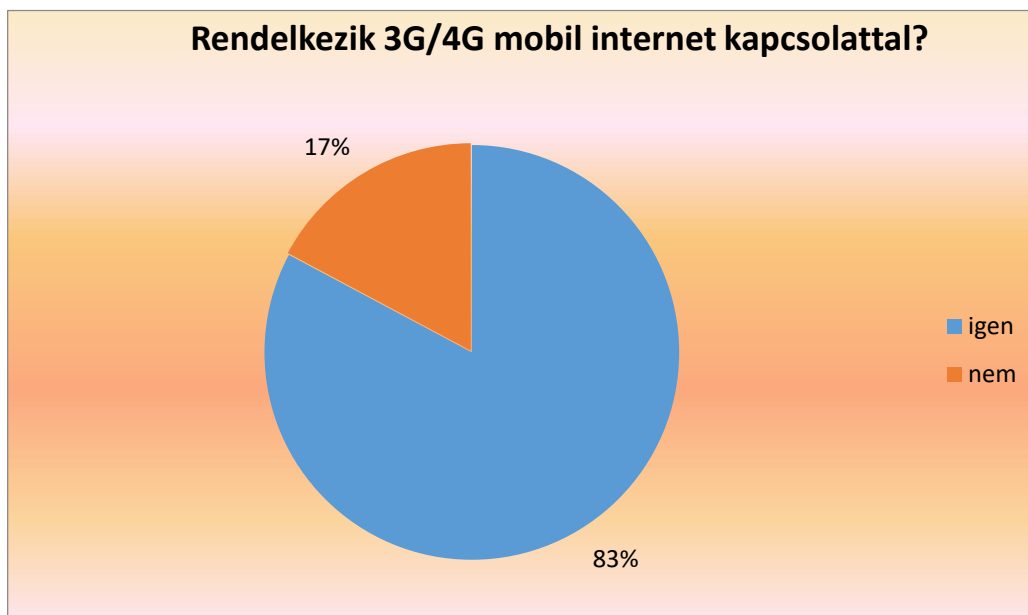
A 3. számú ábra arra kérdésre kereste a választ, hogy mennyire nyitottak a válaszadók a korszerű, új típusú nyitott tanítási és tanulási módszerekre. Az eredményekből látszik, hogy a válaszadók fele teljes mértékben nyitott az új oktatási és tanulási módszerekre, megkérdezettek mintegy egynegyede (28 % szintén erősen nyitott az új módszerekre, és csupán 10 %-uk nyilatkozta azt, hogy inkább kevésbé lenne nyitott az újgenerációs tanítási módszerekre.



3. ábra: A hallgatók nyitottságának megoszlása az újgenerációs tanítási módszerek terén, (Forrás: saját szerkesztés)

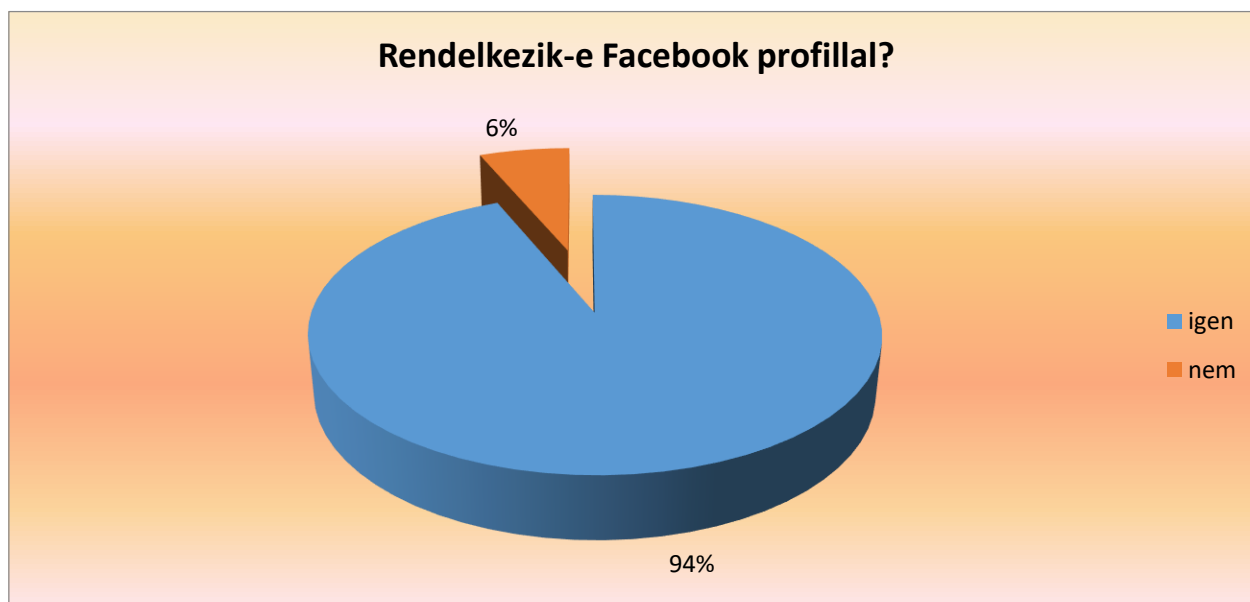
A következő 4. számú diagram az IKT rendelkezésre állásnak a helyzetét mutatja a válaszadók körében. Ennek értelmében a válaszadók 83 %-a rendelkezik 3 illetve 4G-s mobil internetkapcsolattal és okostelefonnal. Ez az eredményt mutatja az egyre inkább jelenlévő általános tendenciát és nemzetközi mikrotrendeket a saját eszközhasználat vonatkozásában. Ez természetesen nem általánosítható, de a jelen felmérésben

megkérdezett generáció nagyon jól ellátott mobil kommunikációs eszközzel és internet hozzáféréssel is egyaránt.



4. ábra: A válaszadók mobil internethozzáféréseinek megoszlása, (Forrás: saját szerkesztés)

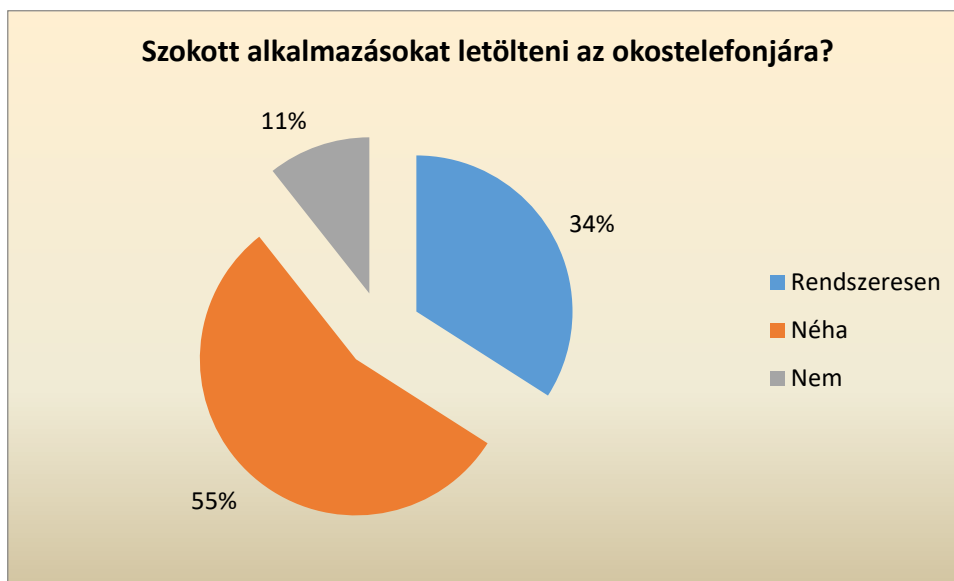
A következő kérdés a közösségi média használatra vonatkozott, ennek értelmében a megkérdezettek 94 %-a rendelkezik saját közösségi média (Facebook profillal). A 6%-uk az önbevallás alapján nem készítette még el a Facebook profilját, ami picit meglepő eredmény a Z generációs fiatalok körében.



5. ábra: A válaszadók résztvevői aktivitása a Facebook közösségi oldalon, (Forrás: saját szerkesztés)

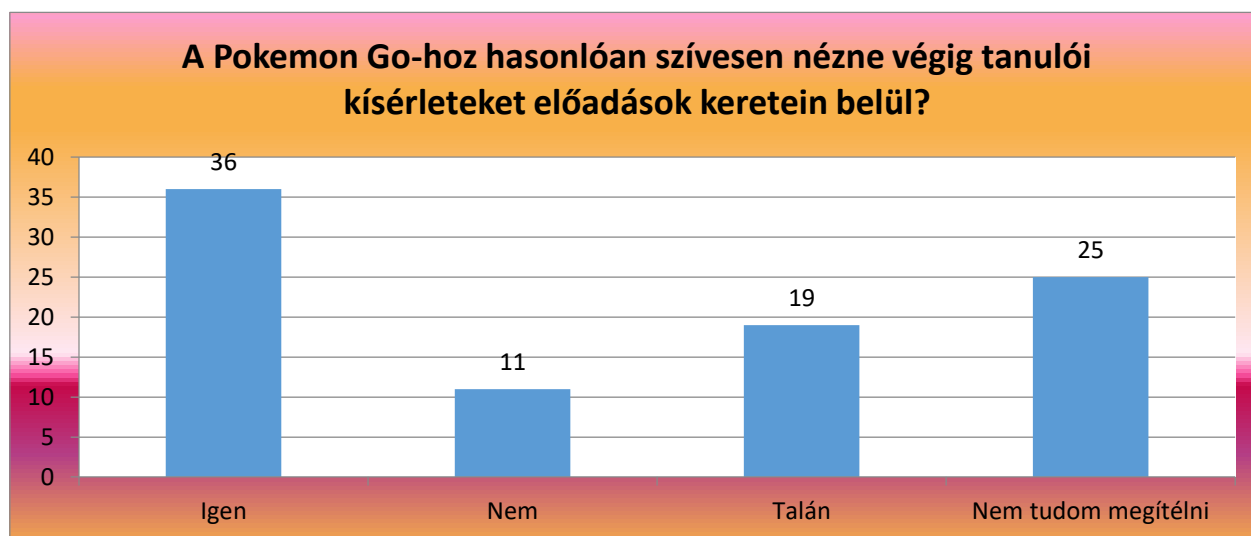
A 6. számú következő diagram a letöltési szokásokat mutatja a mobiltelefon alkalmazásokra vonatkozóan. Ez alapján a válaszadók többsége 55 %-a csupán néha tölt

le alkalmazásokat telefonjára, még 34 %-uk mondta azt, hogy rendszeres alkalmazás letöltő. A válaszadók 11 %-a nem tölt nem szokott letölteni alkalmazásokat a mobiltelefonjára a válaszok alapján.



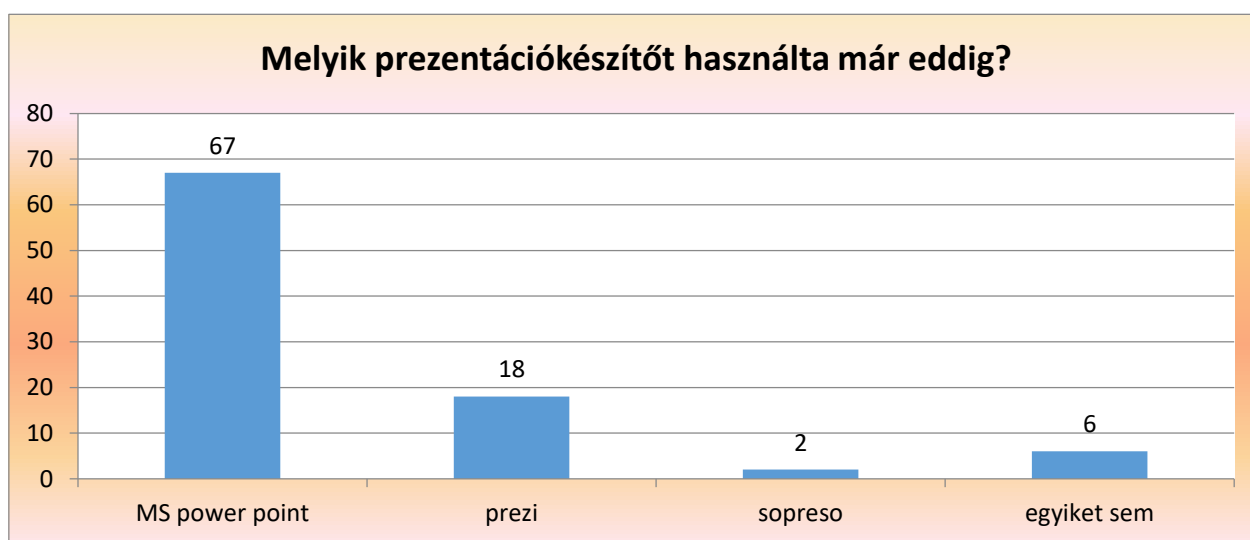
6. ábra: A válaszadók alkalmazásletöltési szokásainak megoszlása, (Forrás: saját szerkesztés)

A 7. számú ábra tulajdonképpen egy picit a hármas számú kérdésre adott válasz konkrét igazolását jelenti, nevezetesen a kérdés arra irányult, hogy egy mindenki által ismert augmentált (kiterjesztett) világban játszódó alkalmazás, mint a Pokemon Go, mennyire tetszik a válaszadó hallgatóknak. A válaszadók több mint egy harmada, 36 fő szeretné hasonló interaktív virtuális valóságbeli alkalmazások segítségével hallgatni az előadásait az egyetemen. A válaszadók közül 25 fő nem tudta megítélni ennek jelentőségét és fontosságát. A 94 főből 11 fő válaszolta azt, hogy nem ilyen formában szeretné az előadásokat hallgatni vagy tanulói kísérleteken részt venni. A válaszadók közül 10 fő állította azt, hogy talán kipróbálnák az ilyen új típusú interaktív tanulói kísérleteket.



7. ábra: A válaszadók nyitottsága az interaktív, AR alkalmazások terén, (Forrás: saját szerkesztés)

A 8. számú ábra a megkérdezettek prezentációs készségeire vonatkozó kérdés megoszlását mutatja, mely értelmében a válaszadók több mint kétharmada, azaz 67 fő eddig csupán a Microsoft PowerPoint prezentációs eszközt használta még, míg 18 fő már a prezi.com szolgáltatásait is igénybe vette. A válaszadók közül 6 fő egyik prezentáció készítő szoftvert sem használtam még eddig. Érdekes eredményt mutatott, hogy 2 fő önbevallása szerint már használta a Sopreso magyar fejlesztés prezentációs technikát. Ez a web alakú szolgáltatás még annyira újszerű, hogy kevésbé jelent meg a gyakorlatban az iskolai formális hálózatokban.



8. ábra: A válaszadók prezentációkészítési ismeretei, (Forrás: saját szerkesztés)

Összegzés

A vizsgálódásunk alapján megállapíthatjuk, hogy a régóta emlegetett tanítási és tanulás módszertani paradigmaváltás egyre inkább jelen van mind a formális mind az informális tanulási terekben. A műszaki technikai innováció tovább fejlődik, melyet az ipar 4.0 tendencia is nagyon jól jelez. Emellett mind a hazai mind a nemzetközi trendek és tendenciák abba az irányba mutatnak, hogy a korszerű innovatív technológia megoldások mindinkább jelen lesznek nemcsak az oktatásban, hanem a mindennapi életünkben is. Ennek egyik markáns bizonyító példája hazai Digitális Oktatási Stratégia illetve a Digitális Jólét Program vállalásai mely hosszútávon szeretnék megoldani az IKT területén jelenlévő digitális szakadék megszüntetését. Ennek további gyakorlati példáit mutatják azok a hazai és Európai Unió fejlesztési projektek, amelyek a digitális pedagógus fejlesztések és a digitális kompetencia keretrendszer kifejlesztését tűzték ki célul, mint például a digcomp 2.1. keretrendszer vagy digcomp.org vagy digcomp.edu. Ez a keretrendszer majd Magyarország vonatkozásában a DigComp.org-ra épülő IKER tanulókra alapozott rendszerben helyezi el az újfajta digitális kompetencia követelményrendszerét. E projektek, valamint az ezzel kapcsolatos statisztikai adatok is igazolja és alátámasztja az innovatív fenntartható technikai fejlődés létjogosultságát és

további fejlesztési igényét. Ugyanezt igazolta a cikkben bemutatott empirikus vizsgálatunk eredménye is, melyek jól alátámasztották a digitális nemzedékek, ezen belül a Z generációk mobil kommunikációs eszközellátottságokra vonatkozó pozitív helyzetképét és a saját eszközhasználat alkalmazási lehetőségét. Felmérésünk egyértelműen rámutatott arra, hogy a felsőoktatásban tanuló digitális generációs hallgatók eszközellátottsága, a webes szolgáltatásokhoz és az internethasználathoz kapcsolódó felhasználni készségei fejlett szinten vannak és alkalmasak arra, hogy bevonjuk ezeket a tanítás-tanulás folyamatába is. Emellett nagyfokú nyitottságot mutattak az új típusú korszerű, interaktív és élményalapú pedagógiai módszerek alkalmazására iránt is. Az okostelefonok és különböző alkalmazások további lehetőséget nyújtanak a közösségi oldalak oktatáshoz kapcsolódó támogatási folyamat elősegítésében. A kapott eredmények alapján az is bebizonyosodott, hogy a felnövekvő generációk egyre inkább alkalmasak a korszerű technológia napi szintű tanórai használatára az élményalapú, játékos módszerek befogadására valamint az önálló egyéni és csoportos munka alkalmazására az osztálytermi kereteken kívül is, akár nagy létszámú előadások során is melyhez gyakran rendelkeznek elegendő kitartással, önbizalommal és megfelelő motivációval. Nekünk, pedagógusoknak az a feladatunk, hogy az ő általuk kedvelt és kijelölt tanítási úton haladjunk előre velük együttműködve, közösen, egymástól tanulva, kihasználva a minket körülvevő hálózati működés lehetőségeit. Oktatási tapasztalataim során az is egyre világosabbá vált, hogy az új generációk egyre inkább igénylik a reflektív gondolkodás alkalmazását, illetve a reflexiók, gyors visszacsatolások meglétét. Így jövő oktatási rendszernek hívásai között nemcsak a korszerű innovatív technológiák és módszerek kiterjesztése a fontos, hanem az új típusú problémamegoldó gondolkodás, algoritmikus gondolkodás fejlesztésének a bevezetése illetve alkalmazása az oktatói munka során, a tanítási-tanulási folyamatban.

Irodalom:

- BENEDEK András, NOVÁKY Erzsébet (2007): Tanulás és tudás a digitális korban: A jövőről a jelenben, MAGYAR TUDOMÁNY 168:(9) pp. 1159-1162.
- FODORNÉ Tóth Krisztina (2016): MOOC: divat, hagyomány, szolgáltatás, In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.) Felsőoktatási kihívások: Alkalmazkodás stratégiai partnerségben. Pécs: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, pp. 249-254.
- FORGÓ Sándor (2017). Új médiakörnyezet, újmédia-kompetenciák, In: Forgó Sándor (szerk.) Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei. 152 p. Eger: Líceum Kiadó, 2017. pp. 9-24. (ISBN:978-615-5621-35-2)
- FORGÓ, S. (2011): Új média-kompetenciák a láthatáron – az újmédia oktatásához szükséges tanári kompetenciák, Agriamédia Konferencia

- FŐZŐ Attila László - TÓTH-MÓZER Szilvia (szerk.) (2015): A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei, Educatio, Budapest, ISBN: 9789639795907
- HOLIK Ildikó, TORDAI Zita (2017): Kompetenciafejlesztési igények és lehetőségek a mérnökinformatikus hallgatók körében, In: Tóth Péter, Simonics István, Duchon Jenő, Varga Anikó (szerk.) Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében: II. Kárpát - medencei Oktatási Konferencia. Partiumi Keresztény Egyetem, pp. 400-416.
- HOWE, Neil – STRAUSS, William (2000). Millennials Rising: The Next Great Generation. Knopf Doubleday Publishing Group.
- LÜKŐ István (2015): A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje, KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: TRAINING AND PRACTICE 13:(1-2) pp. 317-336. p.
- SIMONICS István (2017). Mérnöktanárok és mentortanárok IKT eszköz felhasználása, In: Mrázik Julianna (szerk.) HERA Évkönyv 2016: A tanulás új útjai. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), 2017. pp. 298-315.
- SZŰTS Zoltán (2009): Az új internetes kommunikációs formák mint a szöveg teste. In: SZÉPIRODALMI FIGYELŐ, Budapest, (3) 38-51. p.
- SZŰTS Zoltán (2014). Egyetem 2.0, KJF Kiadó, Székesfehérvár, 2014. <http://mek.oszk.hu/14400/14454/>
- Teaching with Digital Technologies, <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/elearningcurriculum.aspx>, letöltés dátuma: 2017.10.20.

Méreiné Berki Boglárka

Szegénység elleni küzdelem a részvételi akciókutatás segítségével

Bevezetés

A gyakorlati hasznosíthatóság kérdése, legyen szó bármilyen kutatásról, általában sarkalatos tényezőként van jelen. Gyakran illeti a tudományos kutatásokat az a bíráló, hogy a „tudomány elefántcsonttornyából” nem képesek teljesen kilépni a kutatók. Ez a probléma a társadalomtudományok területén is előfordul, hiszen a kutatások esetében gyakorta csak egy szűk körű szakmai társasághoz jutnak el a különféle tudományos eredmények, és mire azokból már előadások, publikációk születnek sokszor laikusok számára már teljesen értelmezhetetlen és sok esetben hasznosíthatatlan formában vannak jelen ezek. Ez sajnos más oldalról megközelítve is igaz lehet, sok kutatónak az az érzése, hogy kutatásaikat tulajdonképpen a „fióknak” írják, és a gyakorlati hasznosíthatósága a jövőben elenyésző lesz munkájuknak.

A cél, a produktum mellett maga a folyamat is fontos kérdésként jelenik meg. Kik vesznek részt a tudás előállításában, mennyire távolodik el a kutató a kutatás laikus érintettjeitől, hogyan van jelen az ő tudásuk, nézőpontjuk, egyáltalán jelen vannak-e ezek? Meddig terjed a tudomány „hatalma” és meddig a kutató felelőssége?

Az olyan súlyos társadalmi problémák vizsgálata (és adott esetben kezelése) esetén, mint a mélyszegénység, vagy a szegregáció, különösképp relevánssá válnak ezek a kérdések. A helyi fejlesztések kapcsán, még ha csak sok esetben elvi szinten is, de elvétve megjelenik az érintett társadalmi csoportok részvétele, vagy legalábbis annak kívánatossága. Kutatócsoportunk is elköteleződött amellett, hogy a társadalmi részvétel mind normatív, mind pedig instrumentális értékkel bír. (Bajmócy et al. 2016, Gébert et al. 2016). Ennek a részvételnek korábbi fázisokban is létjogosultsága van. A kutatások szempontjából, mind az érintett társadalmi csoportok, mind pedig a kutatók számára gyakorlati haszonnal is bírhat egy ilyen jellegű folyamat.

Jelen tanulmány egy szegedi példa, fenti gondolatokkal összefüggő tanulságait kívánja bemutatni egy értékvezérelt kutatási módszer, a részvételi akciókutatás (RAK) (participatory action research) segítségével. Ez egy olyan (nem konvencionális) kutatási módszer, amely kifejezetten társadalmi változások előidézése érdekében folyik (Bradbury – Reason 2003). A tanulmány során amellek érvelek, hogy egy RAK folyamat azon kívül, hogy valódi társadalmi változások elindításának eszközeként is funkcionálhat sok esetben megkönnyíti, minőségi oldalról megbízhatóbbá teszi a kutatást, hiszen olyan mély, strukturális jelentőségű, és pillanatfelvétel-szerűen nem felismerhető

mechanizmusok válnak vizsgálhatóvá, amelyek egy távolságtartóbb kutatás elvégzése esetén sohasem kerülhetnének a kutató látókörébe.

Tanulmányom első fejezetében a részvételi akciókutatás szakirodalmi hátterét kívánom röviden bemutatni. Ezt követően kerül sor a konkrét szegedi részvételi akciókutatási folyamat bemutatására gyakorlati és módszertani szempontól, amely elsősorban a város szegregátumaiban élő, zömmel mélyszegény roma családokat érinti. Különös figyelmet fordítok továbbá egy a RAK folyamat keretein belül létrejövő társadalmi innováció a Patrónus Hálózat működésének tanulságaira.

A részvételi akciókutatás módszere és szerepe

Az akadémiai szféra, kutatói-lét a közgondolkodásban gyakran úgy jelenik meg, mint egy olyan állapot, ami csak egy magasan iskolázott, megfelelő körökben mozgó személy számára érhető el. Ezeket az embereket felruházzuk azzal a (vélt vagy valós) szakértelmükből fakadó joggal, hogy jelenségeket, társadalomtudományok esetén tulajdonképpen embereket vizsgáljanak, majd interpretálják ezzel kapcsolatos vélekedéseiket. Appadurai ezzel szemben (2006) amellett érvel, hogy kutatást végezni nem egy elit akadémiai osztály feladata, mindenkinek érdeke és joga, hogy megismerhesse a valóságot, saját helyzetét a világban. Ez egy közös folyamat, amelyben akadémiai és laikus szereplők egyaránt részt vehetnek, ezzel növelve a kutatás minőségét. A szerző épp a társadalom perifériájára szorult csoportok vonatkozásában sorakoztatja föl ezen érveit.

Ha a módszer filozófiai gyökereit kezdjük el vizsgálni, a társadalmi konstruktivizmus irányzatában lelhetjük meg filozófiai kiindulópontunkat. E szerint a megközelítés szerint a valóság maga is társadalmi konstrukciók összessége, amely mentális modelljeink szűrőjén keresztül válhatók értelmezhetővé. Ezek a konstrukciók azonban nem állandóak és kőbe vésettek, fontos, hogy kritikailag reflektált cselekedeteink produktumai legyenek (Pataki et al. 2011). A kapcsolódó szakirodalom gyakran érvel a társadalmi konstruktivizmus és a részvételi akciókutatás szoros kapcsolata mellett. Friedman és Rogers (2009) is visszanyúlnak a konstruktivizmus filozófiai gyökereihez, azonban ők úgy vélik, hogy a részvételi akciókutatás tulajdonképpen az egymásnak látszólag ellentmondó konstruktivizmus és pozitívizmus között helyezkedik el. Eszerint létezik egy objektív, megismerhető valóság, azonban annak jelentése más és más lehet. Egy RAK folyamat során tulajdonképpen ezeknek a jelentéseknek a közelítése, folyamatos felülvizsgálata zajlik, különböző fázisokon keresztül amelyek a következők: (1) a résztvevők perspektívájának megértése, fogalmak, cselekedetek jelentéssel való felruházása (2) tacit tudás feltárása (3) tudatosítás, névadás az implicit fogalmaknak (4) pozitivista és konstruktivista álláspont együttese, interpretáció és magyarázat segítése felszíni és mélyebb folyamatok megértésén keresztül (5) kritika és tesztelés (6) felelősség, a résztvevők saját ügyeik előmozdítói lesznek.

A részvételi akciókutatás mellett, hogy a problémák mélyebb megértése is megvalósul e folyamat közben, társadalmi szintű tudásteremtésre is törekszik, melynek egyaránt része mind a szakértői mind pedig a laikus tudás. Ebben azonban a tudásteremtés csak egy része a folyamatnak. A részvételi akciókutatás alapfeltétele, hogy a változás előidézése érdekében létrejött akciók, a gyakorlati tudás és tapasztalat termékei (Pataki et al. 2011) és ezzel el is érkeztünk a kutatási módszer körkörös jellegéhez.

A részvételi akciókutatás során a kutató nem marad távol kutatása tárgyától, olyannyira nem, hogy e módszer szerint a kutatás érvényességének tesztje nem másban, mint annak gyakorlati alkalmazhatóságában rejlik, amely körkörösén visszatérő akció-reakció fázisokon keresztül szolgálja a folyamat javulását (Málovics et al. 2014). A RAK alapfeltevése szerint egyetlen rendszert sem érthetünk meg teljes körűen anélkül, hogy ne próbálkoznánk meg annak megváltoztatásával (Málovics et al. 2017).

A rendszeres kooperáció, és nagyfokú bevonódás elengedhetetlen egy ilyen folyamat során, amely mellett, hogy sokkal mélyebb mechanizmusok megértésének eszközeként működik, folyamatos átértékelésre készíti a kutatót saját szerepének értelmezése kapcsán.

Összefoglalva tehát a RAK tulajdonképpen kutatók és a helyi közösségek tagjainak együttműködő, akciókban is megtestesülő részvételéről szól, amely egy közös tanulási folyamatban ölt testet. Ez a közös tanulás alkalmas arra, hogy helyi szinten releváns tudást hozzon létre, amely felhasználásával újabb társadalmi változások elindítására törekszik (Coghlan – Brydon-Miller 2015).

Szegedi példa

Szegeden jelenleg két olyan terület található, amelyet az Integrált Városfejlesztési Stratégia antiszegregációs terve szegregátumként tart számon. Ez egy viszonylag objektív lehatárolási módot vesz alapul, amelyet KSH adatok alapján tesznek meg az itt élő emberek iskolai-végzettségi és foglalkoztatottsági mutatóik alapján (Méreiné et al. 2017a).

A nagyobb szegregátumban hozzávetőlegesen 250 fő él. Ez körülbelül 1,5 kilométer távolságra helyezkedik el a városközponttól. Az antiszegregációs tervekben minden esetben megjelenik a szegregátum felszámolásának szükségessége. A legutóbbi antiszegregációs terv 2029-et jelöli meg a szegregátum végső felszámolásának időpontjaként, addig is az épületek folyamatos kiürítése és bontása van napirenden, amely 2017 tavaszán megkezdődött. A kisebbik szegregátumban mintegy 120 ember él, ez a város peremén található. Ennek felszámolása egyelőre nem tervezett a városvezetés részéről.

A lakhatási viszonyok a legtöbbször számára mindkét szegregátumban nagyon szegényesek – magas a komfort nélküli lakások aránya, sokszor 5-7 fő él egyetlen 20 m² körüli szobában, a lakások nagyon rossz állapotban vannak. A kisebbik szegregátumban mindenki jogcím nélküli lakáshasználó, a szegregátum lakossága stabil, legtöbbször évtizedek óta ott élnek, oda születtek, nem jellemző a beköltözés. A nagyobbik szegregátumban viszont a kiürülő lakásokat a helyi ingatlankezelő lakhatatlanná teszi, ám ennek ellenére azokba újra és újra beköltöznek új önkényes lakásfoglalók.

A szegedi részvételi akciókutatási program 2011-ben indult egy Európai Unió által finanszírozott kutatási keretprogram részeként (*Public Engagement with Research and Research Engagement with Society – PERARES*) a Szegedi Tudományegyetem kutatóinak kezdeményezésére. A kutatás helyi civil-akadémiai együttműködésként valósult meg kezdetben. Ez a folyamat azon a ponton kezdett igazán részvétellé válni, amikor egy harmadik „szereplő” is bevonásra került, a helyi cigány önkormányzat képviselőinek személyében. A folyamat kezdetben csak a helyi segítő csoportokat, szakembereket érte el, majd fokozatosan érte el először a kisebb majd a nagyobb szegregátumot, illetve a roma képviselőkön keresztül a szegregátumokban élő családokat is (Málovics et al. 2011).

Ennek a tanulmánynak nem célja az összes tevékenység részletesebb bemutatása, de a fontosabb tevékenységek, eredmények között említhető a helyi roma képviselők hangjának megerősödése a városban, különféle materiális erőforrások elérése, „photovoice” társadalmi érzékenyítő fotókiállítás, érzékenyítő film létrejötte, tanodák létesítése, együttműködés további szervezetekkel -oktatási intézményekkel, közösségépítés -közösségi rendezvények, együttműködés, közvetítés lakhatási problémák megoldása kapcsán.

A PERARES program csupán elindítója volt a folyamatoknak, azóta számos új nyertes pályázat, civil és akadémiai együttműködés, materiális és nem materiális erőforrás játszik szerepet a szegedi RAK folyamatban immár hatodik éve.

A folyamat részeként 2013-ban fogalmazódott meg először egy olyan hálózat létrehozatala, amely társadalmi hidat létesít mélyszegénységben élő roma családok, és középosztálybeli értelmiségi családok között. Ennek eredményeként jött létre 2014-ben a Patrónus Hálózat.

A RAK folyamat résztvevői számos olyan anomáliát azonosítottak, amely e program létrehozatala mellett érvelt. Ilyen volt például a szegénységi csapdával, a nélkülözés megdöbbentő fokával, kiszolgáltatottsággal való szembesülés, a társadalmi osztályok között fennálló hatalmas erőforrásbeli különbségek, az elégtelen intézményi működés és ezeknek a tényezőknek, azok hatásainak a mélyebb megértésével kapcsolatos igény.

A Patrónus Hálózatban jelenleg hozzávetőlegesen 20 roma család érintett, többsége a kisebbik szegregátumban él, de folyamatos a hálózat bővülése a nagyobb szegregátum

vonatkozásában is. A kapcsolatok eléggé heterogének, van olyan patrónus kapcsolat, ahol szinte már családtagként kezelik egymást, van, ahol elsősorban materiális erőforrások biztosításán keresztül működik a kapcsolat (élelmiszer, tűzifa, egyéb anyagi segítség), de van, ahol inkább a nem materiális segítség dominál (például gyerekek ingyenes korrepetálása). Közös elem, hogy hosszú távú elköteleződést jelentő, rendszeres és interperszonális kapcsolatok jöttek létre különböző társadalmi osztályok képviselői között.

A patrónusok havi rendszerességgel találkoznak. Ezek a találkozások fontos szerepet játszanak a reflexió-fázisok vonatkozásában, ezen kívül jelen van egy távolabbi „segítői felhő”, ami önkéntesen korrepetáló tanárokból, helyi vállalkozókból, távpatrónusokból¹ áll.

A következő fejezetekben azt szeretném bemutatni, hogy milyen szerepet tölt be a RAK, illetve a Patrónus Hálózat egyrészt a tudományos megismerés, másrészt pedig a társadalmi változások szempontjából.

Tudományos megismerés

A részvételi akciókutatás, mint kutatómódszertani eszköz, számos olyan utat nyithat meg egy kutató előtt, amely távolságtartóbb módszertani eszközök használatára kapcsán eleve zárva vannak. Példaként, (folyamatban levő) PhD kutatásom során a társadalmi tőkéhez kapcsolódó mechanizmusokat vizsgálom. Már a kutatásom elején is olyan rejtett, ám strukturális mechanizmusok váltak számomra láthatóvá, amelyeket pillanatfelvétel szerűen képtelenség lett volna megragadni. Ennek fontos előfeltétele volt az, hogy részt vettem a helyi RAK folyamatban, és bizalmi kapcsolatba kerültem, „beágyazódtam” a helyi roma közösségbe. Ez nem egyik napról a másikra történt, nagyon sok önkéntes munka, szinte napi szintű kapcsolattartás, nyitottság és kölcsönös elfogadás során valósulhatott ez meg.

A szegregátumokban élő családok nehezen elérhető érintetti csoport egy kutatásban. Kapcsolataik zártak, jellemzően csak közösségen belülre korlátozódnak, közösségen kívüli kapcsolataik többnyire szűkösek vagy elenyészők. Sajátos, sokszor a többségi társadalomtól eltérő normarendszert követve, belső integráció (szociális integráció vagy mikrointegráció) (Lockwood 1964, Lin 2001) jellemzi őket (Méreiné et al. 2017b). Emiatt egy kutatónak közel sincs egyszerű dolga abban az esetben, ha ezeknek a családoknak a helyzetével kapcsolatos tényezők feltárására törekszik.

A részvételi akciókutatás több szempontból is segítségére lehet egy ilyen kutatási folyamatnak. Egyrészt maguk az érintettek elérése is egyszerűbb, hiszen jóformán

¹ Ők nincsenek személyes kapcsolatban a támogatott családokkal, azonban rendszeresen jelentős anyagi forrást biztosítanak, amely elosztásában egy helyi szinten folyamatosan jelen levő közvetítő szereplő (patrónus) segít.

teljesen nyilvánvaló a kutatók szerepe, szándéka. A közösség életében rendszeresen részt vesznek, kapcsolatba kerülnek olyan emberekkel is, akik jó eséllyel szóba sem állnának velük, ha a semmiből megjelenének. Magasabb bizalmi szint tud kialakulni, ami például a vállalt interjúk, vagy válaszadói hajlandóság esetén fontos szerepet játszhat.

A kutatásban résztvevő érintetti csoportok elérése mellett kiemelkedő jelentőséggel bír a helyi kontextus ismerete a kutató részéről. Tisztában van a helyi viszonyokkal, adott esetben a megfelelő nyelvezettel, esetleg érdekekkel és konfliktusokkal, kapcsolatokkal és így tovább. Kutatásom kettős kihívást jelentett, hiszen kutatásom érintettjei a szegregált körülmények között élő családok, akik egy zárt és sérülékeny csoport, másrészt a társadalmi tőke egy nehezen megfogható és mérhető tőketípus. A szegregáltan élő családok belső és külső kapcsolatrendszerének feltérképezése mellett lehetőség adódott a Patrónus Hálózat, mint tulajdonképpen mesterségesen létrehozott társadalmi tőke vizsgálatára is. A patrónus hálózat hatásainak vizsgálata kapcsán interjúkat tudtam készíteni támogatott és támogató szereplőkkel is, ezzel egymás mellé tudtam állítani a szegregált underclass és az értelmiségi középosztály patrónus kapcsolatáról, annak működéséről, céljáról, és a különféle értékekről alkotott interpretációit. Ez mindenképp egy új nézőpontot tudott hozni a társadalmi tőke és a szegregált underclassról alkotott képről, illetve rávilágított a beavatkozások lehetséges módjára, illetve sok esetben azok a pontok is tetten érhetők voltak (például formális intézmények kapcsán), ahol a szegénységkezelési törekvések elakadnak, vagy célt tévesztenek.

Ezen a ponton láthatóvá válik a beavatkozás és a tudományos megismerés kapcsolata is. A beavatkozások kapcsán számos olyan szituáció vált vizsgálhatóvá, elemezhetővé, amely erős relevanciával bír, viszont a beavatkozás nélkül eleve létre sem jött volna, így az akció nemcsak önmagában értékes, hanem érvényes tudás létrehozatalában a tudományos megismerést segítve is fontos szerepet tölt be.

Társadalmi változás

A részvételi akciókutatási folyamat során számos társadalmi változás elindítására törekedtek a folyamat résztvevői. Az ehhez kapcsolódó akciókat a helyi igényekhez igazítva valósították (és valósítják) meg, az immáron hatodik éve tartó folyamat alatt. Tételesem a következő akciók-változások következtek be a helyi roma közösségek életében: Létrejött és folyamatosan üzemel két, a helyi szegregátumok közelében működő roma közösségi ház és tanoda, amelyeket immár a helyi önkormányzat is támogatásban részesít. Jelentősen megnövekedett a helyi roma képviselők képessége, hogy megfeleljenek a helyi roma közösség irányából érkező jól-léti elvárásoknak, hozzájáruljanak a szegregátumokban élők alapvető szükségleteinek kielégítéséhez. Új pályázati források jöttek a résztvevő helyi roma szervezetekhez. A helyi roma képviselők hangja megerősödött a helyi közéletben és a városvezetés irányába, ezért a romák problémái, szempontjai is hangsúlyosabban jelennek meg. Ennek eredményeképpen az önkormányzat egyre nyitottabb a RAK folyamatból útjára induló fejlesztési javaslatokkal

kapcsolatban, például alapvető életminőség-javító fejlesztéseket eszközöl a helyi mélyszegény roma közösség érdekében, és napirendre kerültek a szegregátumbeli lakhatási jogviszonyok rendezésének kérdései is. Elindult az ún. „Patrónus program”, amelyben helyi középosztálybeli és mélyszegény roma családok kerülnek egymással kapcsolatba. (Málovics et al. 2017).

A patrónus kapcsolatok, ahogy arról korábban szó volt, meglehetősen heterogének a segítség formájának, mértékének és a kapcsolattartás sűrűségének vonatkozásában. PhD kutatásomban többek között arra vagyok kíváncsi, hogy a társadalmi osztályok között átívelő interperszonális kapcsolatok milyen hatást képesek kifejtetni mind a középosztály, mind pedig az underclass oldalán, tehát tulajdonképpen a szélesebb RAK folyamatban elhelyezkedő patrónus hálózat társadalmi változásokat előidéző hatásait vizsgáltam.

Ezek alapján jelentős szerep jutott a hálózatnak célzott és személyre szabott erőforrások biztosítása, közvetítés (például a különféle formális intézmények között), és egymás helyzetének kölcsönös megértése kapcsán is (Méreiné et al. 2017b). Ezek segítségével elindulhatnak valódi társadalmi változások, melyekben már úgy érzik okkal bízhatnak a folyamat középosztálybeli és szegregált mélyszegénységben élő résztvevői is.² Itt mindenképp érdemes némileg visszacsatolni a tudományos megismerés folyamatához. A valódi társadalmi változások megfelelő indikátorai és monitoringozása kapcsán elmondható, hogy egy távolabbi nézőpontból szemlélődve (például kvantitatív mutatók segítségével) ezek a változások sok esetben csak évek, adott esetben évtizedek elteltével válnak mérhetővé (ha egyáltalán minden aspektusa megragadható lesz ezekkel a módszertani eszközökkel). A folyamatban résztvevők azonban mindkét oldalon képesek voltak olyan újonnan létrejövő tényezőket azonosítani, amelyek adott esetben eredményként, transzformációként jelennek meg.

A folyamat egyik nagyon fontos tanulsága azonban az, hogy a patrónus hálózatban résztvevő szereplők az együttműködés hatékonyságát, alapvetően más „indikátorok” alapján értékelik. A patrónus interjúkból kiderült, hogy bármennyire is kritikusak a fennálló formális intézményi struktúrával szemben a patrónusok, az együttműködés eredményeiként legtöbb esetben a rendszerintegrációt, makrointegrációt (Lockwood 1964, Lin 2001) értik. *„Írtam neki egy önéletrajzot. Most kapott egy munkát, ezt tök nagy eredménynek érzem. (patrónus)”*. Szembetűnő eltérések jelentkeznek a tervezési időtáv tekintetében is. Az underclass családokra jellemző jelenre orinétált habitus, vagy jelenorientáció (Romeo 2005, Stewart 2001, Kozma 2003) állandóan jelen levő tényező. A támogatott családok gyakran többre értékelik a patrónusok „tűzoltó jellegű” erőfeszítéseiket, mint hosszú távú „beruházásaikat”. *„Nekik az teszi ki az életük nagy részét, hogy próbálják megoldani a mindennapi dolgaikat, ami nyilván nagyon fontos. Én meg ilyesmit is szeretnék, hogy a gyerekeknek legyen valami végzettsége.” (patrónus)*. A patrónus kapcsolatok tapasztalatainak alapján képesek egymáshoz közelíteni ezt a kétféle

² Interjúk és kutatási naplóm bejegyzései alapján.

elvárását a hatékony együttműködésekkel szemben. Egyrészt a középosztálybeli szereplők képesek megérteni, a jelen-orientáció mögött álló okokat, másrészt már ennyire rövid idő alatt is rengeteg változást tapasztaltak személyes kapcsolataikon, személyes beszélgetéseken keresztül a patrónusok, amelyek vonatkozásában némileg közeledni látszik a kétféle nézőpont. *„tavaly nem jártak egy évig iskolába aztán átmentek a pótvizsgán, ami ritkaság, nem is gondolták, hogy meg tudják csinálni.” (támogatott család), „...jobban érdekli a tanulás. A M.(patrónus) amilyen hatással van rajta. (támogatott család)”, „Ő már szeretné a gyereket másképp nevelni, mert látja, hogy milyen fontos a tanulás.” (patrónus).*

Dilemmák

Ebben a tanulmányban amellet érveltem, hogy egy olyan erősen értékvezérelt és magas fokú bevonódást eredményező kutatási módszer, mint a részvételi akciókutatás, mind a tudományos megismerés oldaláról, mint pedig a társadalmi változások elindítása kapcsán számos előnyt biztosít a folyamatban résztvevők számára. Ezzel együtt azonban nem szabad elsiklani amellet sem, hogy épp a fentiek eredményeképpen számos ellentmondásos helyzet, dilemma kerülhet felszínre, amelyek rendszeresen válaszút elé állítják a folyamatban résztvevőket. Ezeknek a dilemmáknak egy részére részletesen, külön tanulmányban reflektáltunk (Málovics et al. 2017).

Itt csak érintőlegesen szeretnék kiérni erre, azonban ennek ellenére mindenképp fontosnak tartom bemutatni ezeket is, ugyanis nem szeretném azt a hamis illúziót kelteni az olvasóban, hogy a részvételi módszerek alkalmazása, és Patrónus Hálózat működése egy zökkenőmentes folyamat, amely ellentmondásoktól mentesen képes választ adni minden mélyszegénység és szegregáció kapcsán felmerülő problémára.

Egyrészt sokszor kérdésesként merül fel az, hogy a kutató szerepe nem minden esetben egyértelmű. Van, hogy a bevonódás már olyan fokú, hogy közeli barátként, szinte családtagként tekintenek egymásra a résztvevő felek. Ebben a helyzetben a kutatónak folyamatosan reflektálnia kell saját szerepére, hiszen más és más procedurális szabályok érvényesek ezekre az egymástól különböző szerepekre. Sok esetben van rossz érzésünk akkor, amikor például tanulmány vagy előadás közben a kutatásban résztvevő mélyszegény roma családok életéről beszélünk vagy írunk. Súlyos etikai dilemma, hogy bár egy ilyen részvételi folyamat a felek egyenlőségére törekszik, az aszimmetria mégis folyamatosan fennál, hiszen a középosztálybeli felek bármikor elhagyhatják a folyamatot, míg a másik oldalon erős függőség alakulhat is, szükségszerűen a középosztálybeli szereplő rendelkezik több erőforrással, legyen az materiális vagy nem materiális.

A szegregátumokban kialakuló sajátos szabályok, működési mechanizmusok is gyakran kihívás elé állítják a részvételi akciókutatás folyamatában résztvevő szereplőket. Ilyen például a szélsőséges egyenlődsdi (a kívülről érkező erőforrások belső elosztása jelentős konfliktusforrás) (Ladányi – Szelényi 2004), az önjelölt ajtónállók jelenléte, és az extrém nélkülözések okozta problémák, ami tapasztalataink alapján erősen összefüggésben áll a

jelenre orientált habitussal. A beavatkozás mértéke és ideje is dilemmaként jelentkezik, például olyan esetekben, amikor egy adott döntés a szegregált körülmények között élő családok részéről a patrónus elveinek teljességgel ellent mond. Ezek mind a részvételi akciókutatás elveit állítják próba elé (például: emancipáció, empowerment, transzparencia).

Következtetések, összegzés

Tanulmányomban a tudomány szerepének elitista nézőpontjával szembe helyezkedve arra szerettem volna rávilágítani, hogy egy olyan értékvezérelt és magas fokú bevonódást eredményező kutatási módszer, mint a részvételi akciókutatás alkalmazása igenis erősen indokolt lehet, különösen abban az esetben, amikor súlyos társadalmi problémák megértésére és megoldására törekszünk. Ez egyrészt lehetőséget biztosít arra, hogy olyan folyamatok váljanak számunkra láthatóvá, amelyek rejtettek, pillanatfelvétel-szerűen nem megragadhatók, illetve eleve létre sem jöttek volna, hiszen azok maga, az akció következményeként jelentkeztek. Ez egyrészt a megértés kapcsán bír kiemelkedő relevanciával, másrészt a megoldás keresése kapcsán is, hiszen az akció és annak eredményeinek vizsgálata, elemzése, tulajdonképpen a működőképesség tesztjeként funkcionálnak. Interperszonális szinteken a beavatkozás korai következményei is felismerhetők, monitoringozhatók, sokkal hamarabb, mint például ahogyan az kvantitatív indikátorokkal kimutatható lenne.

Mindezek mellett szerettem volna arra is hangsúlyt fektetni, hogy az akció (a jelentkező dilemmák ellenére) önértékkel is bír, hiszen valóban képes lehet társadalmi változások elindítására. Példaként a Patrónus Hálózat működésének tanulságait sorakoztattam föl. Ezen keresztül válik láthatóvá, hogy a szegregált underclass és a többségi társadalom között interperszonális szinteken nincs átjárhatatlan szakadék, nézőpontjaik, értékeik számos ponton képesek egymás felé közelíteni célzott, személyre szóló erőforrások biztosításán, kölcsönös megértésen és közvetítésen keresztül. Az interperszonális szinteken zajló megismerés és beavatkozás amellet, hogy számos dilemmát hordoz magában, folyamatos reflexióra készíti a kutatót és arra, hogy a középosztály szemüvegét levéve, az underclass oldaláról is elemezze, értelmezze és megértse helyzetüket. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy kutatóként kilépjünk a tudomány elefántcsonttornyából és egészen közlről, minél szélesebb kontextusban, az érintettek interpretációin keresztül (is) kezdjük el vizsgálni, megérteni és megértetni a valóságot.

Irodalom:

- APPADURAI Arjun (2007): Globalisation, Societies and Education Vol. 4, No. 2, July 2006, 167–177 p.
- BAJMÓCY Zoltán – GÉBERT Judit – ELEKES Zoltán – PÁLI-DOMBI Judit (2016): Beszélünk a részvételről... Megyei jogú városok fejlesztési dokumentumainak

elemzése az érintettek részvételének aspektusából. In: Tér és Társadalom, 30(2), 45-62. p.

- BRADBURY Hilary – REASON Peter (2003) Action research. An opportunity for revitalizing research purpose and practices. In: Qualitative Social Work, 2(2), 155–175. p.
- COGHLAN David - BRYDON-MILLER Mary (2015): The SAGE Encyclopedia of Action Research. London: SAGE.
- FRIEDMAN Victor J. – ROGERS Tim (2009): There is nothing so theoretical as good action research. In: Action Research. Volume 7(1): 31–47.p.
- GÉBERT Judit - BAJMÓCY Zoltán - MÁLOVICS György - PATAKI György (2016): Eszközöktől a jóllétig: A helyi gazdaságfejlesztés körvonalai a képességszemléletben. In: Tér és Társadalom.
- KOZMA Judit (2003): A szegénység pszichológiai vonatkozásai. In: Esély 2003/2. 15-30. p.^[L]_[SEP]
- LADÁNYI János – SZELENYI Iván (2004). A kirekesztettség változó formái. Napvilág. Budapest.
- LIN Nan (2001): Building a Network Theory of Social Capital. In: Social Capital: Theory and Research. LIN Nan - COOK Karen - BURT Ronald S. (szerk.). New York. 3-29. p.
- LOCKWOOD David (1964): Social Integration and System Integration. In: ZOLLSHAU K. G. – HIRSH H. W. (szerk) Explorations in Social Change. Houghton Mifflin. Boston.
- MÁLOVICS György – MIHÓK Barbara – PATAKI György – SZENTISTVÁNYI István – ROBOZ Ágnes – BALÁZS Bálint – NYAKAS Szabolcs (2014): Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. In: Tér és Társadalom. 28/3. 66-83. p.
- MÁLOVICS György – MIHÓK Barbara – SZENTISTVÁNYI István – JUHÁSZ Judit – MÉREINÉ BERKI Boglárka – TÓTH Janka – NAGY Mihály (2017): A szélsőséges egyenlődsdi és önjelölt ajtónállók lehetséges hatása az egyetem-közösség együttműködésre – egy hazai részvételi akciókutatás tapasztalatai. In: Észak Magyarországi Stratégiai Füzetek. 14 (1). 67-76. p.
- MÉREINÉ BERKI Boglárka - Málovics György - Juhász Judit (2017a): A hazai antiszegregációs tervek értékelése Amartya Sen képességszemlélete alapján. In: BAJMÓCY Zoltán – GÉBERT Judit – MÁLOVICS György (szerk.) Helyi gazdaságfejlesztés a képességszemlélet alapján. JATEPress. Szeged. 137-160. p.
- MÉREINÉ BERKI Boglárka – MÁLOVICS György – TÓTH Janka – CRETAN Remus (2017b): The role of social capital and interpersonal relations in the alleviation of extreme poverty and spatial segregation of Romani people in Szeged. In: Journal of Urban and Regional Analysis (JURA), Volume 9, Issue 1. 33-50. P.
- PATAKI György – BODORKÓS Barbara – BALÁZS Bálint – BELA Györgyi – KELEMEN Eszter – KOHLHEB Norbert (2011): A vidékfejlesztés demokratizálásának lehetősége: részvételi akciókutatás a Mezőcsáti Kistérségbe.

In: PATAKI György – VÁRI Anna (szerk.): Részvétel – akció – kutatás. MTA Szociológiai Kutatóintézetének kiadványa. Budapest. 9-27. p.

- ROMEO June Hart (2005): Down and out in New York City: A participant-observation study of the poor and marginalized. Journal of Cultural Diversity. Vol. 12, 4. 152-160. p.
- STEWART Michael (2001): Depriváció, romák és az underclass. Beszélő. 2011/7-8. 82-94. p.

***Az életen át tartó tanulás és a minőségi oktatás összefüggései
az UNESCO GRALE3 tükrében – Coherence Between Lifelong
Learning And Quality Education In Point Of UNESCO GRALE3***

Németh Balázs

UNESCO GRALE3 és a felsőoktatás felelőssége

Fields of Action of International Organisations in Adult and Lifelong Learning

Abstract

In the world of an uncertain international environment for nation states to collaborate both in social and in economic dimensions, learning and education have remained tools and activities to provide access to and integration into societies, to develop individual mobility and the recognition of identities. Moreover, international cooperation has pushed adult learning and education, more precisely, towards trying to find more effective responses to issues of literacy, participation and performance referring to adult learning. Unfortunately, those three aspects of adult learning and education clearly resemble social inequalities which strongly influence the quality of adult learning.

Changing scene of adult and lifelong learning

Today the roles and functions of international organisations in adult and lifelong learning reflect an expanding scope in the field, namely, to represent education and learning influencing and connecting each other and, at the same, to embed this interchange into the frame of lifelong learning so as to bridge the many kinds of adult learning from formal, to non-formal and to informal models. (Saar, Ure and Desjardins, 2013) Despite the evolution of international relations in adult education through the emergence of lifelong education (Gelpi, 1985), we have to realise that the birth of the United Nations Organisation, based on the collaboration of nations of the world, together with its thematic organisations, established a democratic orientation of nation-states to declare and demonstrate a universal right to be educated regardless of age, sex, social status, employment and nationality.

The traditional drive of international organisations in adult and lifelong learning after World War II was to increase the education of adults dominantly in second chance formations and, simultaneously, to accelerate non-formal and informal ways of community-based and individual learnings. This rather welfare-oriented approach supported a strong social and political recognition of adult education until the 1970s and beyond. Then the emerging economic challenges changed the societal focus and brought in a rather individualised and economy-centred focus of adult education to step beyond formal structures and to generate education and training for adults in non-formal environments in partnership with industrial and market stakeholders. It resulted in the emergence of economy-led organisations, like the World Bank, the IMF and the OECD, likewise the impact of the European Economic Community provided a rather vocational

focused vision and actions which were subsequently complemented later with some traditional school-based and learner approaches from UNESCO and particular INGOs from the second half of the 1970s, like the ICAE. We can also recognise this period as somehow turbulent by its giving birth to critical thinking, comparative approaches, action researches and analytical surveys in order to understand adult learning from grass-route formations and, at the same time, to react to changing policies of education and training. (Jarvis and Pöggeler, 1990)

The evolution of international organisations in adult and lifelong learning reflects the fact that the majority of organisations focused mostly on education and paid little attention to learners until the middle of the 1980s and early 1990s. The re-emergence of lifelong learning helped adult education restore the balance between social and economic focuses, and between formal and non-formal settings to reach out to the general use of adult learning and education as part of the lifelong learning policy domain. One has to consider, however, that issues of professionalization, effective methodologies in teaching and learning, financing adult learning and education, the identification of learning needs special groups in society, social inclusion and active citizenship, the growing role of higher education – all these emphasized complex thinking and integrative actions in the international arena.

It took until the 1990s when most international organisations in adult and lifelong learning revisited and made use of their traditional activities in order to reconfigure them into a structure to help reform the provision of adult education and improve quality learning for adults with innovative actions, methods and new learning spaces dominantly in nation-state frameworks. (de Castro; Sancho & Guimarães, 2006) Even the newly formed European Union formed its policy track around education and training by opening up to a significantly emerging focus on adult and lifelong learning

Consequently, we have to come to an understanding that the functions of international organisations in adult and lifelong learning depend on their being either *Inter-Governmental Organisations (IGOs)*, or *International Non-Governmental Organisations (INGOs)*. There is a third type too, when an organisation may take a *complimentary function* so as to *research and/or develop adult learning and education* through international activities such as humanitarian and development work. (Duke, 1996) In this respect, it is worth examining and comparing the key activities of respected international organisations according to which group they belong to and what focus they represent through those activities and positions. Therefore, we are going to visit some recent activities which can be observed in adult learning and education. Afterwards, we are going to visit those international organisations which can be identified and linked to those above mentioned three categories and group them by category and activities and positions.

Fields of action of international organisations in adult and lifelong learning

Following the outline of this paper, we have listed those five particular types of activities which describe the main fields of actions through which international organisations in adult and lifelong learning try to promote participation and performance in the learning of adults.

Exchange of information

Exchange of information became an important part of international adult education activities in the 1960s in which period UNESCO first demonstrated the need for comparable data and surveys in order to improve participation and, simultaneously, to conduct comparisons between regions and countries so as to underline further support measures for development. This orientation has become a strong one and, since that time, still plays an important role to which the OECD has tried to catch up. Today, the exchange of information is more dedicated to specific areas of adult education to resonate with CONFINTEA and GRALE measures, but one has to recognise that it depends on governmental input and engagement as much as on the complimentary focuses and critical approaches of non-governmental groups.

Exchange of information has developed considerably and turned to using advanced technologies in and around the INTERNET. However, most international organisations can demonstrate their importance through the reliability of the information they collect and share referring to adult learning and education.

Another key issue that recent structures of information and data collection represent is access to information and turning them into underlining policy measures and actions for both social and economic programmes in aid and development for the benefit of people in need and for the development and maintenance of democratic political and market structures. The main question lies behind how the information is gathered and in what forms they are compiled in order to support international trends to make adult learning and education open to the public by addressing local and global challenges.

It depends on the positions and needs of international organisations as to how they recognise the roles and functions of adult learning and education today and in what ways they may want to emphasize the exchange of information based on their needs and interests. The OECD, for example, collects and shares information on adult learning in the PIAAC survey to explain how trends in the quality of performance of adult learners influence their societies and economies too. (Rubenson, 2015.)

Research

International organisations in adult learning and education have done a lot to make this field recognised as a legitimate area of action. (The Budapest Communiqué of CONFINTEA VI Preparatory Regional Conference, 2008) Moreover, both IGOs and INGOs have come to an understanding that researches and innovations are valuable tools to convince decision-makers and stakeholders around education and training to keep financing and promoting the sector of adult education. However, one has to keep in mind that there is a significant difference in between, on the one hand, international organisations which are rather humanistic, more society-driven in orientation, for whom adult learning and education is a complex field of research and have no priorities in between the two. While on the contrary other hand, economy-, industry-, and services-oriented organisations view research as more focused, - prioritising individuals and their performance in learning. Therefore, it is not at all surprising that UNESCO is the United Nations' flagship IGO to demonstrate a community centred, integrative approach to underline the necessity of developing an accessible education for lifelong learning, whereas the OECD is the primary platform to echo a rather learner-centred focus with the notion of adult learning combined with individual responsibilities.

There is another aspect one should not overlook in the aspect of research: research work has successfully reflected an important approach which the international environment would definitely emphasize and that is *comparative research measures* in order to measure similarities and differences amongst similar geographical units, structures, organisations and institutions, groups of adults – leading to specific ideas, conclusions, messages and measures. Also, this approach has, hardly surprisingly, generated opposite views which would question the scientific values and quality of comparative studies and analytical works around adult education and learning.

Finally, one has to remember that research works, for long decades, had been dominantly focused on adult education. It was the effect of IGOs from the economic world that first oriented attention towards adult learners on a lifelong learning track in the 1970s. This resulted in influencing research works of all IGOs' and INGOs' and their visions in the following two decades towards reaching quality and better performance. Even UNESCO indicated at the 1997 CONFINTEA V that learning was a key to the 21st century. (UNESCO, 1997)

Lobbying

We have to understand that adult learning and education has never been in an easy situation or position to be defended in international grounds. Moreover, international organisations in this field have to show determination to articulate and demonstrate the social and economic benefits of adult learning and education in reaching for social, economic and environmental sustainability. There are several reasons for a providing

lobbying function through international organisations, but strengthening the positions of the fields is one particular reason through which national governments can show their concern and engagement in raising participation, providing better performance in and emphasizing growing partnership-based forms for adult learning and education.

However, the concern of IGOs is rather limited - directing their lobbying activities to focus attention on areas of action and issues that have been negotiated and that have been selected for improvement like, for example, areas represented by UNESCO's Global Reporting on Adult Learning and Education. (UNESCO, 2009 and 2013)

The lobbying activities of INGOs are relatively wider and flexible since they are not tied to political and governmental limitations and barriers. Their difficulties in lobbying for adult learning are generally constrained by financial capacities and manpower. One has to recognize that the lobbying activities of INGOs are dominantly oriented to convincing governments and their IGOs to pay more attention to adult learning and education and, therefore, to induce them to provide enough resources and political support for a wider, more humanistic approach by supporting bottom-up policy formations and more locally advocated formations in educational settings. Another move in lobbying for INGOs is to widen educational and training policies to improve those learning capacities and adults skills necessary to help realising sustainable development both in social and environmental dimensions. (UN SDG goals, 2015)

Generally, UNESCO CONFINTEA series, ICAE, EAEA global and regional conferences and campaigns, OECD's surveys can be understood and recognised as special forms of lobbying in which research and development work play a great role to make lobbying effective, convincing and to achieve expected results. We have to understand that lobbying may generally mean fighting for more financial support for a certain field and, secondly, orienting greater attention towards a field of activity. In this respect, adult learning and education is relatively weakly placed in international grounds, since UNESCO has provided its 2016 Recommendation on Adult Learning and Education - and yet, most governments did not highlight a special or even growing role for adult education during the latest World Educational Forum in Incheon, South Korea in 2015. (Incheon Declaration of UNESCO, 2015)

Today, one of the most important lobbying challenges is to elevate adult learning and education to a position where it is recognised as a key element in education and training policies, and to foster open debates around issues of formal and non-formal learnings of adults as tools in the fight-back against illiteracies and, for example, addressing the early school leaving of young adults in global, regional and local dimensions. Lobbying, in this respect, needs to be reconsidered both in terms and functions for IGOs and INGOs at the same time!

Professional development – an identical role for universities

International organisations in adult and lifelong learning are generally concerned that they need to enhance and promote quality adult learning through professionally designed, planned and organised adult education. Such orientation is generally represented by particular programmes of international organisations (See details in attached table describing major activities of relevant IGOs and INGOs), namely, by conferences, seminars, workshops, training, summer and winter schools, short term academies and international camps.

On the one hand, such international events help generate social and political, and moreover, professional and academic attention to the field of adult learning, on the other hand, it strengthens the morale of professionals and practitioners by collecting and sharing good practices and methodologies concerned with raising participation and performance in adult learning with more comparative approaches. Professional development is both an activity and an area where one can find strong roles and involvement by higher education institutions through quality research, innovation and development work which is generally funded by IGOs and well-supported, usually collaborating with INGOs and their member organisations and institution.

Universities, together with other key stakeholders have recently recognised the impact of adult learning and education on local and regional developments, therefore, they emphasize professional development in the field to support skills development, employability, social cohesion, sustainable social and environmental engagement in local, regional contexts which inevitably determine global potentials. (EUCEN's COMMIT project, 2016) In reality, academic cycles still have more to do in understanding the impact of global demographic, ecological and economic constraints that underline the claims by adult learning and education in international grounds to effectively respond to global and local challenges with qualified adult learning professionals.

Professional development in adult learning and education is represented by relevant IGOs and INGOs so as to connect this area to other forms of education and training, like public education, vocational and technical education and training, higher education and new forms of distance education and e-learning. At the same time professional development helps in building bridges amongst adult education and quality dimensions of labour, culture, arts and design, health, sports and leisure, youth and ageing, agriculture and industries, and of religion and spiritual life. International organisations, however, have different understandings and focus upon the roles of professional development in adult learning and education and, for this reason, one should be concerned to avoid misunderstandings, conflicts and to be open to inclusive and collaborative actions and viewpoints.

Aid

In the context of adult learning and education, aid work has always been important. However, it has changed dramatically and become more complex in the last thirty years. International Aid work started through the development programmes of United Nations' initiatives in the 1960s to include the improvement of the educational systems of the underdeveloped world, literacy campaigns, second chance programmes, health education initiatives, raising agricultural skill in rural environment, clean water and environment projects and, moreover, cultural and youth exchanges (XY, international organisations in education....) Amongst other significant UN thematic organisations, like WHO, FAO and UNICEF, UNESCO joined in UN aid work and campaigning fifteen years after World War II, when welfare conditions allowed some leading countries in the UN to generate the launch of development and aid programmes. The CONFINTEA II in Montreal clearly signalled, namely in 1960, that UNESCO would move in that direction and, therefore, joined in the UN literacy campaign in 1965 when it started its cooperation in underdeveloped regions. The bipolar world and dependency relations made it difficult. This traditional international orientation in development and aid was very strongly hit and affected by the economic crisis(es) throughout the 1970s. This decade heralded the introduction of new approaches towards non-formal, vocational orientations with rising labour-market and employment and skills focuses influencing aid work and development programmes towards economic interests and growth. OECD, the World Bank, for example, clearly signalled those aspects.

On the other hand, the famous 1976 UNESCO Recommendation on Adult Education indicated what elements of international exchange would have to imply and called attention to international collaboration to provide the necessary aid for raising living conditions, literacies, democratic values and combined donations with special educational and training programmes. (UNESCO, 1976) One might think that it has always been an UNESCO-led work to keep on providing aid through adult education for adult learners and their communities in need. Well, yes, UNESCO has played a crucial role, but it has been followed and supported by several member states, non-governmental civil society groups and platforms to provide help, aid and development to countries, regions with people wanting to improve their competencies and skills in order to make, keep, transform or save their communities through lifelong learning and education.

One should not forget that aid work basically meant financial donations, equipment, development or deployment physical infrastructure and direct support of educational policies of partner countries. In the last forty years, international aid has been formed dominantly to reflect the support of collaborative actions, development programmes with capacity and team building, organisational development, networking, support to local and regional innovations, partnerships with other sectors of education in accordance with stakeholders needs. Recently, international aid has been limited to help the key initiatives of countries and regions in need to avoid providing fragmented goals. Moreover,

concentrated actions, as part of aid programmes, directly help particular target groups of adult education which have been identified by most inter-governmental organisations. (UNESCO CONFINTEA IV, 1985; CONFINTEA V, 1997)

Finally, we have to conclude that international aid work and the focus on special groups in need have been hit very severely by the lack of consensus and rivalries among countries of donor regions in the northern hemisphere. Another recent symptom is that some countries with former colonial pasts preferred to support their former colonies. Some smaller countries, on the other hand, have tried to use adult education to promote partnerships for peace, cultural collaboration, youth work, raising employment and other social conditions, environmental protection, and other challenging topics. However, tensions, misunderstandings and fractions among international actors may still make it difficult to build a valid and proactive international coalition to make use of adult learning and education as part of aid work. Opposing examples are that of US President Barack Obama hailing the Nordic traditions of non-formal adult learning and German President Joachim Gauck stressing the impact of German *Volkshochschule* in developing an open and democratic society and critical thinking in Germany in the last one-hundred and fifty years. (Obama, 2016; Gauck, 2016) Yet, one should also not overlook that, as a negative example of poorly implemented aid-work and very limited approaches in aid-giving, migration from the Middle-East and from Central Africa are, partially, direct consequences of very imperfect and impotent international aid programmes failing to reach the right people -- delivering enough quality at the right time!

Therefore, it is high-time that European collaboration amongst member states and UN-led development programmes reconfigure aid-programmes so as to provide effective ways and forms of democratization, open societies, critical thinking, exchanges and innovative actions to improve schools, VET and higher education institutions in partnerships with potential countries becoming engaged in such programmes. The June Resolution of the European Parliament on the use of wider benefits of non-formal adult education open up such perspectives!

New horizons for international actions – networking and advocacy

In the last thirty years, networking and advocacy have become essential elements of international activities in adult learning and education as represented by IGOs and INGOs. However, this new horizon has been manifested in integrated ways in the last two decades dominantly by INGOs, while IGOs have reduced their scope for adult learning and education within the breadth of their priorities; and those orientations have moved their international partnerships and networking in specific directions which do not necessarily build up on bottom-up approaches and local-regional claims.

But in pointing out the changing face and climate of international work in adult learning and education, we should not ignore the global changes in politics which are moving the

world into a multipolar system, demographic challenges, climate change to result in SDG, migration, poverty, unemployment and an inadequate system of education soon to create skills shortages and skills mismatches. In the last two decades, networking and advocacy work have, therefore, turned to signalling the need to maintain a humanistic and universal-values orientation in adult learning and education.

This position have been represented by INGOs as EAEA and ASEM Lifelong Learning Network. (EAEA, 2016; ASEM LLL, 2016)

References

- Asia – Europe Meeting (ASEM) Lifelong Learning Hub activities - Source: <http://asemlllhub.org/> accessed on 20. 06. 2016.
- de Castro, Rui Vieira – Sancho, Amélia Vitória – Guimaraes, Paula (eds.) (2006.) *Adult Education. New Routes in a New Landscape*. Braga: University of Minho.
- European Association for the Education of Adults (2016) *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century*. Brussels: EAEA
- eucen commit project website - <http://commit.eucen.eu/>
- Full transcript of President Obama's toast at the Nordic State dinner. Source: <https://www.washingtonpost.com/news/reliable-source/wp/2016/05/13/full-transcript-of-president-obamas-toast-at-the-nordic-state-dinner/> accessed: 20. 06.2016
- Gelpi, Ettore (1985) *Lifelong Education and International Relations*. London: Croom Helm
- Jarvis, Peter (1990) Adult Learning, Education and Democracy? In: Pöggeler, Franz (ed.) *The State and Adult Education*. Frankfurt am Main, Peter Lang. pp. 45-56.
- Lima, Licinio – Guimaraes, Paula (2011) *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. – 5. UNESCO as a Policy Actor in Education. Leverkusen: Barbara Budrich
- Organisation for Economic Co-operation and Development – Centre for Education Research and Innovation (1973) *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD
- Pöggeler Franz (1990) Methodological Outlook: The History of Adult Education as Political and Social History – International and Worldwide Interdependence. In: Pöggeler, Franz (ed.) *The State and Adult Education*. Frankfurt am Main, Peter Lang. pp.478-489.
- Rubenson, Kjell (2015) Framing the Adult Learning and Education Policy Discourse: The Role of the OECD. In: Milana, Marcela – Nesbit, Tom (eds.) *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. London: Palgrave Macmillan. pp. 170-194.
- Saar, E – Ure, O. B. – Desjardins, B. (2013) *The Role of Diverse Institutions in Framing Adult Learning Systems*. In: European Journal of Education. Vol 48. No. 2. pp. 213-232.

- Singh, J. P. (2011) *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): Creating Norms for a Complex World*. London/New York: Routledge
- United Nations' SDG Goals for 2030 – Source: <https://sustainabledevelopment.un.org/> accessed: 01. 07. 2016.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2008) Budapest Communiqué of CONFINTEA VI Preparatory Regional Conference – Source: <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-722009/documents/preparatory-conference-in-europe-in-budapest/> accessed: 20_06_2016
- UNESCO Institute for Education (1997) *Adult Education. The Hamburg Declaration and the Agenda for the Future*. Hamburg: UIE
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2009) *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UIL
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2014) *Second Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UIL
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013) *The 2013 Beijing Declaration on Building Learning Cities*. Hamburg: UIL.
- Source: http://learningcities.uil.unesco.org/fileadmin/content/Publications/Conference/Beijing_Conference_Report.pdf accessed: 20.06. 2016.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2016) *New Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris: 2016. Source: <http://uil.unesco.org/adult-learning-and-education/unesco-recommendation> accessed: 20. 06 .2016
- UNESCO – World Education forum 2015: The Incheon Declaration. Source: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration> accessed: 20. 06. 2016.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2009) *Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Paris: UNESCO
- Deutscher Volkshochschultag in Berlin eröffnet: Bundespräsident Gauck würdigt Volkshochschulen als „Werkstätten der Demokratie“ Source: <https://www.dvv-vhs.de/startseite/details/news/detail/News/14-deutscher-volkshochschultag-in-berlin-eroeffnet-bundespraesident-gauck-wuerdigt-volkshochschule.html> accessed: 01. 07. 2016

Simándi Szilvia

Learning in community – free courses

Our presentation shows an open course that was established within the frameworks of a community site and offers a “best practice” for the young, adult and elderly aged for learning together and from each other. The participants can learn from each other, too: interaction and productivity of the other members of the learning community serves as a source in the same way. The „virtual learning circles” due to its genre, provides possibility for strengthening relationships between generations and developing mutual cooperation between generations, too, as well as for sharing individual knowledge. The analysis shows the preliminary expectations of the participants and the results of the satisfaction survey, as well as aspires to share the methodological experience.

Introduction

Information technology today is not only part of our lives but it will be more and more determining our everyday life in the foreseeable future. The surveys show that elderly people are becoming digitally literate in a bigger rate, and it gives a new possibility in the dimension of learning in old age (Swindell 2009, Franz 2009). The digital discoverers have already started to get to know the ICT tools, but are only at the beginning of this process. Digital nomads are already obviously computer-and Internet users, but the intensity of application is still rather low, in many cases they are uncertain users. Digital settlers use not only digital contents but also create similar ones in textual, image or multimedia forms as well. They often communicate digitally; they use the community sites, corresponding groups for caring real relationships and building social networks. They transact many administrative tasks (e.g. paying the bills, tax returns, booking accommodation) through the Internet (Buda 2013). (cf. Boström 2003)

In case of virtual learning circles we can generally speak about heterogeneous communities, the interest is the same towards the topic. The young and the elderly with different knowledge background can both benefit from the experience gained during the common work, from different aspects of topics, furthermore they the younger and older participants can cooperate in a non-formal learning environment and there is a possibility to learn and share knowledge together (cf. Meese 2005, Fodorné 2014). It is an open, free learning possibility, participation is voluntary, and the participants do not have to be afraid of an exam situation.

On the basis of Kopp's (2013) work the pillars of the learning-oriented approach can be summarized as follows (cf. Biggs and Tang 2007):

- **Learner-orientation:** Builds on the different preliminary knowledge of participants, their different learning needs, as well as it is characterized by flexible and diverse learning management.
- **Knowledge orientation:** Problem-oriented and practice-oriented, learning is active, activity-based and situational.
- **Helping, supporting evaluation:** The formative evaluation is getting a more and more emphasized role, that is, it promotes supporting learning by evaluation during the learning process.
- **Community orientation:** Builds on cooperation and learning from each other.

Experiences of an open course realized in the framework of a community site

The initiative of Virtual University (Eszterházy Károly University) offers open courses for different target groups. Those who are interested can choose from a wide range of topics, based on their interests. Courses can take place in different learning environments (e.g. Moodle, Google+, Facebook group etc.) Some courses are eligible to gain credits, which are mainly for students in higher education, but not exclusively, other courses offer the possibility of “learning for pleasure”, i.e. free and open learning for everyone interested. Certain courses can be great additions to formal school studies, moreover, they offer learning possibilities for those wishing to refresh or renew their knowledge, for people open and interested in life matters, for those working in changing shifts, for old people wishing to learn, for those living geographically far away, those wishing to learn in Hungarian, those having a limited room for moving, etc.) The so-called “necessary advantage” can appear also in different forms, beside the generally supposed ones (utilization in the world of work or everyday life etc.), it can even be a kind of communication need (for example belonging to a community). Such actualities can also generate further interests that society deals with in a wider circle (cf. Kolland 2008).

In every phase of the learning process (planning, organization, realization, evaluation) the learning activity of the participants came into the focus, and there the participants could influence the certain activities and the place of learning. The course leader was present mainly as a facilitator for the participants; he made a possibility for each participant for learning individually and in common, and supported the establishing of a dialogue among the participants with different ages and experience.

The eight-week course (we focused on the mysteries of a successful event organization) started in December, 2016. Everybody could join „the virtual learning circle-like” course, there was no input condition, and there was only one recommendation: our course is recommended mainly for those who are interested in community education programmes and event organization. We chose a popular topic for our course that can be practically earned interest in everyday life or in the world of work, the potential participants could

have a preliminary knowledge due to organizing family occasions so we had supposed that it would be interesting for a lot of people, you needed a Facebook profile to join it. Before the start of the online course we asked the joined participants with the help of a voluntary, anonymous online questionnaire to share their preliminary expectations with us. Our pursuit was that the participants could more and more identify with the common aims and that the expectations of the participants should come to light.

56 persons applied for the course, 44 persons filled in the questionnaire. Nothing shows better the novelty that 12 people registered only because of curiosity, they did not participate in the learning process.

Three-quarter of those who filled in the questionnaire were women. On the basis of the age division, people mainly from the age 19-45 participated in the learning process, the age group 19-26 and 27-45 in almost the same proportion. From the older generation (60+) one-tenth of the participants came. They mostly had a higher education qualification, but all questioned had school-leaving exam qualifications, nobody with a lower qualification applied for our course. This is in harmony with the result of that representative examination that aimed at examining the helping and hindering factors of lifelong learning (Török 2008: 12-21). The examination namely verified the multiple statements that say "learning results in learning": the results showed that those who are highly educated – having college and university degrees – broaden their knowledge in a higher proportion, compared to others. Any kind of learning aim was considered – keeping the workplace, broadening language knowledge, computer skills or even gaining a new professional qualification/degree etc. – in each case the people with higher qualification proved to be the most active.

Our course realized in the online learning environment is a good example also for overcoming distances. As for the residence of the responders, it can be said that one-tenth live in the capital, one-third in a county seat and another one-third in a settlement under 10,000 inhabitants. Regarding the marital status, two-thirds of the responders live in a relationship, and one-third declared to be single. Anybody could apply for the course who was interested in the topic, but the applicants were mostly professionals or worked or studied in similar jobs (tourism, education, transmission of culture etc.) The potential interested people could be informed about the start of the course via the Internet (on the webpage of the Virtual University, on community sites, etc.), so the call reached those who are Internet users. Though the call for the course reached quite a lot of people interested via the Internet (for example, according to the Facebook page of the department only, more than 1200 people were reached, that is, it appeared on the persons' own "message wall"), but almost half of the actual applicants joined the course because it was recommended by their acquaintances. This is consistent with the fact that so-called word of mouth is the oldest advertisement means, that is, the recommendations of colleagues, friends, family members etc.; their opinions were the most determining. The technical literature of marketing explains that this is because in case of the different calls,

advertisements the rate of trust is often low if the personal contact is missing. The rate of trust naturally depends also on whether the one who takes it has own experience or not. (Kotler and Keller 2012).

More than three-quarter of the responders participated in online learning for the first time, they had no such earlier experience, one-tenth answered that they had participated more times, and then they trained themselves mainly in a topic connected to digital means.

Though the majority participated on such a course for the first time, three-quarter of them still arrived with exact aims. The lack of learning aims was characteristic rather for those who were from the younger generation or had a secondary qualification. Researches proved that the higher the responder's qualification is the more detailed aims he can give. The research results connected to this also show that in general those with a lower school qualification elude to give details about their learning and in their case it can be significantly observed that learning cannot be defined, they give "I am interested in everything in the world" type answers. (Tót 2006).

The active participation, involvement were also defined by the extent the interest can be raised to. We were also eager to know why the participants applied, why they chose the mentioned open course. The applicants mainly came with the aim to widen their knowledge and get experience in the field of event organizing in the form of a true-life learning, and it was in the same rate followed by utilizing it in work, and the community factor: building new relationships, making new friendships. Following this, the participants also emphasized the varied, useful spending of free time, the exchange of thoughts with people with the same interests and the sharing of knowledge.

The above mentioned aims show that the so-called "necessary advantages" can appear in many different ways (utilizing them in work, in everyday life, belonging to a community, communicational need etc.), and the adult education researches confirm that the participants become more committed to learning if advantages comprehensible for them appear during the learning process, and these of course depend on the attitude towards learning and from the individual's side also on the value of learning (cf. learning for pleasure) (Kotler and Keller 2012). For those who still pursue schools studies, the "necessary advantage" related mainly to further education and the choice of career, that is, to get a more detailed picture about the area to be chosen.

In the case of an online open course we cannot leave out Internet-using habits of the individuals. We can say about the participants that three-quarters of them use the Internet at least 2 hours a day; only one-fifth said that only spends 2-3 hours a week online. Those who stated this latter live in a small settlement and it was the first time they participated on an open course. Considering the informational knowledge, almost half of them said it was high level, one-fourth considered it rather good. Nine-tenth of the

responders is active community site users, so this environment was not unknown for the participants.

The course was built on an activity-oriented work, and this needed the activity of participants, their intensive and initiative communication. As a first step of the process, the facilitator asked questions to open a debate and get thoughts that can be discussed by the whole community, from different points of view and the sharing of knowledge worked well.

We also discussed the results of the given tasks and their solution possibilities together, the participants could learn from each other, too. During the course we made an effort to use various methods: there was a possibility for voting, common brainstorming, sharing files, online forum, common thinking etc.

The Facebook closed group gave possibility for discussing different questions, participants could write comments to the questions, and they could also ask new questions. The participants could also ask their questions coming up and these could be answered by the other members of the group. The course leader, mainly as a facilitator, made possibility for the certain participants to learn individually and in common.

We also tried to build in the possibilities for games, playfulness, entertaining education, for example in the form of finding out games or situational games, since playing has an excellent motivating and tension reducing influence even in adulthood. The gamification gains a bigger and bigger role in the world of education. It does not only mean to apply games but also to build playing mechanisms into organizing courses: they can have an important role for example in feedback and evaluation processes. For example, the use of scores, levels and badges gives possibility for establishing compound feedback and evaluating systems, too. One big advantage of score systems is that they focus mainly on development, collecting and thus scores give possibility for experiencing the feeling of increase and improvement (Glover 2013)

We got the following experience during and at the end of the course. The first one is connected to formative evaluation. We confirm that even the learning environment shown needed a supporting feedback and providing formative evaluation: continuous feedback and providing developing strengthening. Coming from the possibilities of the learning environment, the feedback possibility in commenting form was utilized, that is, in case of a right answer we provided a short textual feedback or a like button signal. At half-time of the course we also gave a checking test and we sent a personal feedback to those who filled it in. Subsequently, every responder agreed that a continuous feedback and reinforcement were important. The answers to the question whether they would have needed more coordination, management during the course were no. In general it can be said that the adult participants mostly like those evaluation methods that consider their

knowledge, abilities and experience as important and are directed not only on measuring their lexical knowledge.

At the end of the course we accomplished a satisfaction survey; here the questionnaire was filled only by 30 persons (see below the drop-out). The same question was asked both at the beginning and at the end of the course, which was related to the reason of joining from the participants. The responders alike named subsequently also the interest towards the topic of the course. More than two-thirds, those who participated on such a course for the first time, emphasized the appeal of novelty, they were curious about the way of realization, how a learning process can work in the framework of a community site. The possibility of learning in a community proved to be the second attraction. For those who had already participated on an open course the earlier gained experience was a motivating factor. These answers are in harmony with the results of the research that was aimed at).

To our question what they received from the course we got a harmonizing answer: new information, useful and varied spending of free time and a testing possibility of this way of learning were emphasized. The course went on in a closed group; there was no possibility to join in due course, except the first week. As we had previously expected, everybody considered the learning environment a suitable solution, a good idea.

Drop-out also happened in our course, as characteristic to online courses. We experienced drop-out mainly in the circle of those having secondary qualification, and in case of those who came from the younger generation. The data allow us to conclude the lack of self-regulating and learning strategies (cf. Faragó 2016).

We also asked what the reason is for the participants that there is a large scale drop-out generally in online courses. The responders mainly also pointed at the lack of self-regulation.

(„Some people would need more coordination.”, „Some people are not so much interested in the topic to hold on till the end.”, „There can be many reasons: lack of time, losing motivation etc.”)

The course can be declared as successful, overall: the participants were satisfied with the chosen learning environment, the content of the topic and gave harmonizing positive answers to the question whether they would recommend the course to others or to take part in a similar course in the future, too. Thus, we also made a survey for needs, because we were curious what kinds of topics would generate new interests. The online course also provided a possibility for intergenerational learning and sharing of knowledge, for example during situational games the younger generation mainly got life experience and information, while the older generation could get an insight, among others, into the attitude and problem-handling ways of the youth.

References:

- Biggs, J.; Tang, C. (2007): Teaching for Quality Learning at University. Open University Press. Online im Internet: <http://bit.ly/2mWn469>
- Boström, A. (2003): Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital. From theory to practice. Stockholm: Stockholm University. Institute of International Education.
- Buda, A. (2013): Pedagógusok az információs társadalomban. In Lévai, D.; Szekszárdi, J. (szerk.): Digitális pedagógus konferencia 2013. Budapest: ELTE PPK, 9–16. p.
- Faragó, B. (2016): Tanuláselmélet, tanulásmódszertan. In Ollé, J. (et. al.) (2016): Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés. Eger: Líceum Kiadó. 15-26. p.
- Fodorné Tóth, K. (2014): Nyílt online tanulócsoporthok és kurzusok. In Fodorné Tóth Krisztina és Németh Balázs (szerk.): A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. 104-113. p.
- Franz, J. (2009): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Glover, I. (2013): Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A., Irvine, V. (eds.) Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Chesapeake, VA, AACE. Online im Internet: <http://bit.ly/2mWwRth>
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. DIE Zeitschrift. (2). 39-41. p. Online im Internet: <http://bit.ly/2nsBLEz>
- Kindström, C. (2010): A tanulókörök módszerének a bemutatása. Szentendre: Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség.
- Kolland, F. (2008): What is inter-generational learning in a higher education setting? In Waxenegger, A. (editor): The ADD LIFE European Tool Kit for Developing Inter-generational Learning in Higher Education. University of Graz, Graz. Online im Internet: <http://bit.ly/2nioupb>
- Kopp, E. (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. In Felsőoktatási Műhely. (2.) 39-56. p.
- Kotler, P.; Keller, K. L. (2012): Marketing management. Prentice Hall. Online im Internet: <http://bit.ly/1xXKzJq>
- Swindell, R. (2009): Educational initiatives for older learners. U3A Online, Brisbane. Online im Internet: <http://bit.ly/2mf8Mcs>
- Tót, É. (2006): A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Török, B. (2008): Tanulási szándékok – hazai helyzetkép. In Felnőttképzés. (4.) 12–21. p.

***A felnőttkori tanulás és képzés hatásai az egészségre –
kutatási eredmények és a GRALE 3 jelentés tükrében***

A tanulmány célja az, hogy újabb kutatási eredmények elemzésével, új érvrendszerrel hívja fel a figyelmet arra, miszerint az egészségmagatartás tanulható, és ez a tanulás az élethosszig tartó tanulás része. A 2016. évi Mellearn konferencián is hangot kapott – más aspektusból – ez a téma (Kraiciné 2016), nem lehet azonban elégszer rámutatni a jelentőségére és újabb és újabb érvekkel alátámasztani a tanulás és az egészség összefüggését.

Olyan aktuális, társadalmi szinten is égető kérdésekről van szó, mint a fiatalok mozgásszegény életmódja, túlzottan sok időtöltésük a virtuális valóságban, egészségtelen táplálkozási szokásaik, káros szenvedélyeik, alváshiányuk, a szennyezett, városi környezetet felváltó, jó levegőjű, természeti környezetben töltött, szabadidős programjaik hiánya vagy elégtelen volta, párkapcsolati és szexuális kultúrájuk fejletlensége, felkészületlenségük a családalapításra, a családi életre, az „itt és most” preferálása a hosszútávú, jövőképes célok és víziók, a tágabb kontextusban való, az emberiség jövőjéért is felelősséget érző gondolkodásmód helyett – hogy csak néhányat említsünk. Természetesen nem minden fiatal és nem is csupán a fiatalok jellemezhetők ezekkel a negatív jelenségekkel, de a felsorolt tendenciák sajnos világszerte megfigyelhetők.

A társadalmak egészségmagatartásának romló tendenciái (ld. pl. Kopp és Skrabsky 2008) olyan problémákat vetnek fel, amelyek megoldásához szervesen járulhat hozzá az oktatás és az élethosszig tartó tanulás, beleértve a felsőoktatást is. A felsőoktatásban eltöltött évek a fiatalok életpályájának egyik legmeghatározóbb szakaszát foglalják magukba, az egészségükkel viszont – hacsak nem egészségügyi pályára készülnek – legtöbbjük valószínűleg a legkevesebbet foglalkozik ebben az időszakban. Vannak ugyan pozitív példák, elszórt közösségi kezdeményezések, de még mindig nagyon kevés fiatal veszi igazán komolyan, hogy egészségtudatos életvitelre törekedjen.

A tanulmány az egészség és a tanulás összefüggésrendszerének perspektívájából elemez újabb nemzetközi és hazai kutatási eredményeket, valamint azok széleskörű társadalmi alkalmazásának lehetőségeit. A várható élettartam és az életminőség javításának legfőbb eszköze a prevenció, amelyben nagy szerepe van a nevelésnek és az oktatásnak, képzésnek. Jelen tanulmány a *felnőttkori tanulás és képzés* (Adult Learning and Education – ALE), az *egészség* és a *jól-lét* hármas kapcsolatrendszerének (UNESCO 2016) megvilágításából indul ki, és hangsúlyozza e hármas kapcsolat erősítésének szükségességét.

A GRALE 3 jelentés és a jól-lét fogalma

Az UNESCO Lifelong Learning Intézete által a felnőttek tanulásáról és képzéséről kiadott nemzetközi jelentések (Global Report on Adult Learning and Education) a VI. nemzetközi felnőttképzési világkonferencián (International Conference on Adult Education – CONFINTEA VI) 2009-ben, Belém-ben elfogadott célok megvalósulását monitorozzák. 2016-ban jelent meg a harmadik jelentés (GRALE 3), amely 139 UNESCO tagállam felnőttképzéséről és felnőttkori tanulásáról ad áttekintő képet. Ezen kívül a dokumentum a felnőttek tanulásának és képzésének hatását vizsgálja többek között az egészségre és a jól-létre.

A dokumentumból kiderül, hogy a tanulás és képzés költséghatékony módon képes megmutatni a felnőtteknek, hogy miként előzhetik meg a betegségeket és tehetnek magukévá egészségtudatos viselkedésmódokat. Az egészség fogalmába a jelentés szerint a jól-lét (well-being) is beletartozik. Eszerint a tanulás és képzés segíthet az embereknek, hogy tudatos kontroll alatt tartsák életük minőségét és értelmét, valamint abban, hogy kompetenciákat fejlesszenek ki az élet stresszhatásaival történő megbirkózásra (UNESCO 2016:11).

A jelentés az egészség és a képzés közötti pozitív összefüggést evidenciának nevezi, de arra is rámutat, hogy ez az egyes kultúrákban nem azonos módon érvényesül. A pozitív kapcsolat az egyének számára általában azt jelenti, hogy a jó általános egészségi állapot jó tanulási eredményekkel, valamint pozitívabb elköteleződéssel jár együtt a családban, a közösségekben és a munkahelyen. A társadalom számára pedig az egészség magasabb szintű humán tőkét és teljesebb részvételt jelent a gazdaságban és a közösségi életben.

A képzettebb emberek valószínűbb, hogy egészséges életstílus szerint élnek, és értenek hozzá, hogy miként menedzseljék az egészségüket. Abban is segíti a felnőtteket a tanulás és képzés, hogy kialakuljon a bizalmuk az egészségügyi létesítmények és támogató lehetőségek iránt, valamint, hogy megszerezzék a használatukhoz szükséges tudást.

A képzettebb emberek tovább élnek, és kisebb a valószínűsége, hogy sérültté, beteggé válnak. Kevésbé valószínű, hogy szív- és érrendszeri betegségben és cukorbetegségben szenvednek.

A tanulás és képzés által a felnőttek arra is képessé válhatnak, hogy ellenálljanak az egészségtelen táplálékok hirdetéseinek és a környezetszennyezésnek.

A dokumentumban a Fenntartható Fejlődés program egyik fő célkitűzése az egészséges élet és a jól-lét (well-being) biztosítása minden korosztály számára.

A "well-being" meghatározásával kapcsolatban érdekesség, hogy a Thesaurus szótár (Thesaurus.com) olyan állapotként definiálja, amely egészséggel, boldogsággal és

prosperitással jellemezhető. A szókapcsolat szinonímáiként először a “comfort” szót említi, amely fogalom szerepét “komfortérzés” néven a hazai felnőttképzésben is kutatta Kispálné Horváth Mária, alaposan körüljárva a fogalom nemzetközi kutatási eredményeit (Kispálné 2015). Benedek András és Lőrincz Éva (2016) egy szakvizsgás pedagógus-továbbképzés résztvevőinek jól-létét vizsgálták, Somogyiné Petik Krisztina pedig a WHO Jól-lét Kérdőívét alkalmazta a pozitív lelkiállapot aktuális szintjének mérésére és változásainak detektálására egy középkorúak számára kidolgozott képzés során (Somogyiné 2011).

A felnőttképzés életsegítő funkciója

Ha a felnőttképzés felől közelítünk a jól-lét, illetve az egészség fogalmához, akkor a képzés és tanulás “életsegítő” funkciójából kell kiindulnunk, amely mindig is integráns részét képezte a felnőttképzés elméletének és gyakorlatának.

Maróti Andor (2009) Matthias Fingerre és a történeti szemlélet fontosságára hivatkozva kultúra- és társadalomelméleti alapon korszakolja a felnőttképzés történetét, és így mutatja ki a felnőttképzés, illetve a felnőttkori tanulás funkcióváltásait, eljutva a problémamegoldó, életsegítő funkcióhoz. A 18. századi felfogást konvencionálisnak (emancipatórikusnak) nevezi, amely az egyén társadalmi hátrányainak csökkentését kívánta elérni a normatív, enciklopédikus műveltségeszmény felnőttek körében történő terjesztésével. A második korszak, az iparosítás, a szaktudás felértékelődésének és az általános műveltség háttérbe szorulásának korszaka, amelyben a 20. század közepére a gyorsuló technológiai fejlődés nyomására a felnőttek szakmai továbbképzése és átképzése került előtérbe. Az újra és újra szükségessé váló továbbképzés azonban csupán reprodukív tanulást, azaz a tartalmakhoz való alkalmazkodást igényelt, és nem vett tudomást az egyén problémáiról. Az egyén problémáira fókuszáló harmadik korszak csak a 20. század végétől jellemzi a felnőttek képzését, amelyet Matthias Finger nyomán „a kivezető út megtanulásának” nevezhetünk. A korszak, illetve a Matthias Finger által előre jelzett trend azóta is erősödik, sőt soha nem látott aktualitásra tett szert a geopolitikai és hazai gazdasági és társadalmi változások, válságjelenségek közepette. (A szerző egyébként már egy korábbi tanulmányában kifejti az életsegély-elv jelentőségét a felnőttek oktatásában /Maróti, 1978/). Erre az újra időszerűvé vált trendre, mint a felnőttképzés funkcióbővülésére Zrinszky László (2009) is felhívta a figyelmet: „A felnőttképzésben és andragógiai elméletében, némi egyszerűsítéssel szólva az ‘élet’ elsőprő győzelmet aratott a klasszikus mintákon szervezett hibrid –részben a ‘könyviskolát’ reprodukáló, részben közvetlenül és növekvő mértékben a gyakorlatot szolgáló– felnőttképzés felett. A hosszúra nyúlt háború sem elméleti síkon ment végbe, hiszen a kutatók és a szakértők verbálisan mindig gyakorlatpártiak, meggyőződésből vagy társadalmi illemtudásból. A döntést a közvetlen jogi, hatalmi eszközökkel nem korlátozott piac hozta meg. Elsősorban nem a képzésre vállalkozóknak, hanem az érintett gazdasági és gazdaságon kívüli szervezeteknek az érdekei hatottak.” (39. o.). Két andragógiai alaprendencia kirajzolódását azonosítja a szerző: az emberformálás, társadalomjobbítás

szándékának érvényesülését, valamint a köznapi információk közötti eligazodás, a személyes és kisközösségi problémamegoldás segítésének tendenciáját. A felnőttképzés azokra a már nem csak technikai, hanem az emberi viszonyokban bekövetkezett lényeges változásokra reagál, amelyek áttanulást, utántanulást tesznek szükségessé. Ma ilyen változások például a nők átalakuló családi, társadalmi helyzete és a társadalom egészségmagatartásának romló tendenciái. Az életsegítő funkció megnyilvánulásai az úgynevezett mentálandragógiai képzések (Csoma és Fekete, 2006) a bizonytalanság professzionális kezelésére, a viselkedési repertoár bővítésére, illetve az életmód-változtatás segítésére.

Az életmód-programok oktatása akkor éri el a célját, ha a tanulóknak nemcsak a tudásszintje és a képességei fejlődnek, hanem a gondolkodásmódjuk, szemléletük, attitűdjeik, sőt magatartásuk és tevékenységeik is átalakulnak. Az információk kicserélése még nem vezet automatikusan sem a gondolkodás, sem a magatartás megváltozásához. A képzések végső célja az, hogy a résztvevők a tanultakat tartósan a saját életgyakorlatukba integrálják.

A felnőttképzés funkcióit kutató, magyarországi andragógiai szakemberek körében végzett saját empirikus vizsgálataink is rámutattak arra, hogy a felnőttképzés hagyományos funkciói (továbbképzés, átképzés, szakmai képzés, ismeretbővítés) között feltűntek az életsegítő funkció előtérbe kerülésének a jelei, a szakemberek interpretációjában „az egyén érdekében történő fejlesztő funkció”, az „életkérdések, problémák megoldására való felkészítés”, „a hétköznapi élethez/szabadidőhöz való kapcsolódás”, a „segítő jelleg/segítő attitűd/„fogódzó”, „ az életminőség javítása”, az „egészségfejlesztés/egészségvédelem” és a „családok, szülők képzése” (Feketéné, 2003, 2014).

Az életsegítő funkciókra egyébiránt Durkó Mátyás már 1980-ban ráirányította a figyelmet: „Az életgondok megoldásának segítése különösen fontos az élet olyan 'fordulópontjain', mint a serdülés, udvarlás, párválasztás, születésszabályozás, anyaság, apaság, gyermekgondozás, gyermeknevelés, gyermekek kiválása a családból, házassági konfliktusok, nyugdíjba vonulás stb.” A felnőttképzés „behozhatatlan” előnye a felnővekvők képzésével szemben az, hogy épp a megfelelő időben, az életkérdés átélt megoldhatatlanságának jelentkezésekor állhat a kereső felnőtt rendelkezésére. Ma már akár meg is rendelkezhet („training for demand”) speciális igényeket kielégítő képzések (például egészségügyi felvilágosító programok). A felnőttképzésnek bizonyos szegmensei, mint a pszichológiai, antropológiai tudásterületek képzései, a már említett mentálandragógia, vagy a pasztorális andragógia különösen érintettek az életsegítő funkció és ezzel az egészségfejlesztés érvényesítésében. A felnőttképzés és az egyházak mellett a média szerepe a legjelentősebb a felnőttek orientációs és problémamegoldás iránti igényeinek kielégítésében, így az egészségnevelésben is.

Az andragógia *életsegély* elve visszavezethető Dewey problémamegoldó tanuláselméletére, amelyet a felnőttképzés területén hazánkban Csoma Gyula (2005) elemzett és fejlesztett tovább. A problémaorientált felnőttoktatási stratégia abból az alapelvből indul ki, hogy a felnőtt tanulók személyes problémáikkal és kérdéseikkel érkeznek a képzésre, és sokkal fontosabb számukra, hogy ezeket megoldják, feldolgozzák, minthogy pusztán a tudásukat gyarapítsák. Másrészt, az előzőkből következően, problémáikra nemcsak formális, hanem non-formális és informális tanulóssal is kereshetnek és találhatnak megoldást. Ez az újabb trendek szerint professzionális felnőttképzési támogatással megtörténhet például a munkahelyi informális tanulás keretében is.

A felnőtt élethelyzetének és egészségi állapotának megváltozása problémahelyzeteket, válságjelenségeket idézhet elő. Ezek megértéséhez és feldolgozásához a személyiséget érintő átalakulás (transzformáció) szükséges. A folyamat andragógiai támogatására dolgozta ki Jack Mezirow világhírű transzformatív tanulási elméletét a Columbia Egyetemen (Mezirow 2000). Az egészségmagatartás, a jól-lét megváltozása tipikusan transzformatív tanulás eredménye lehet.

A tanulás és az egészség további összefüggései

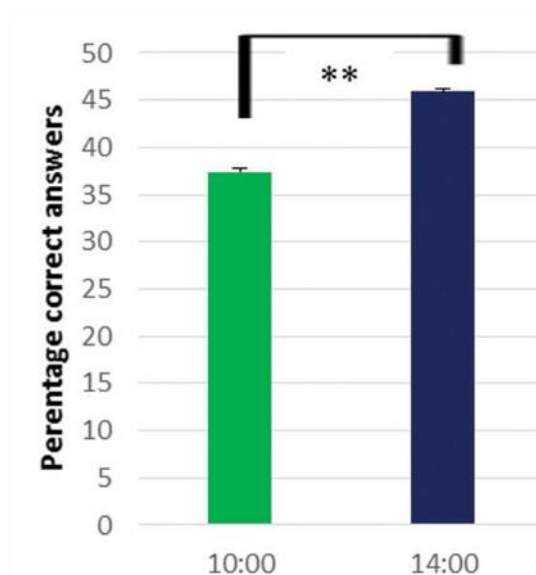
Az egészséggel is jellemzett jól-létnek köze lehet tehát a tanuláshoz? Sőt, „lehet az élethosszig tartó tanulás a boldogsághoz vezető út?” – teszi fel a kérdést egy dél-koreai kutató. Sung Lee (2016) az élethosszig tartó tanulásban való részvétel által előidézett boldogságérzés mutatójának (Lifelong Learning Happiness Index) 20 komponensét azonosította, amelyek négy fő csoportba sorolhatók:

1. Az önértékelés növekedése
2. Elégedettség a személyes fejlődéssel
3. A negatív emóciók csökkenése
4. Az élet értelmének és minőségének növekedése

Más kutatások a felsőoktatásban részt vevő hallgatók egészségről való vélekedéseit és egészségmagatartásuk összetevőit, például mozgási, táplálkozási, szabadidős stb. szokásait vizsgálták és fejlesztő programokra is készítettek javaslatokat (Szoboszlai 2013, TÁMOP 6.1.1. 1/12/1 Egészségfejlesztő Egyetem Program 2015, Kraiciné 2016).

Mind a felsőoktatásban, mind az azt megelőző iskolai évfolyamokon oktató tanárok egyre gyakrabban panaszkodnak a tanulók kialvatlanságára és ebből adódó viselkedés-és teljesítményzavaraira. Egy viszonylag friss kutatásban Kelley és munkatársai (2014) korábbi vizsgálati eredményeket is analizálva az iskolai teljesítmény és az alvási idő közötti összefüggésekre, megállapították, hogy a serdülők egészséges agyfejlődéséhez sokkal több alvási időre lenne szükség, mint amennyit az iskolai napokon alszanak, és ezen a deficiten a korábbi esti elalvás sem segít. A koradélutáni iskolai teljesítmény ugyanis szignifikánsan jobb, mint a reggeli (ld. 1. ábra). Egy 120 fős mintán, 14 éves tanulók tesztmegoldási eredményeit mérve, szignifikánsan jobb teljesítmények születtek

a 14 órakor kitöltetett tesztek esetében, mint a 10 órakor megoldott tesztekénél. A kutatás végkövetkeztetése egyértelműen az, hogy a serdülőket egészséges agyfejlődésük érdekében tovább kellene hagyni aludni, és az iskolát reggel később kellene kezdeni, amellyel persze a felnőtt társadalom nagy valószínűséggel nem ért egyet.



1. ábra: Iskolai teszteredmény (%) reggel 10 és délután 14 órakor (n=120)
(Forrás: Kelley et al 2014:216)

A fiatalok egészségtudatos életvitelének egy másik problémája a párkapcsolatok megélésében az elköteleződés hiánya, és a kényelmesnek látszó, fogamzásgátló attitűd előtérbe helyezése a termékenységtudatos szemlélettel szemben. A szexualitást sokan mesterségesen elválasztják a termékenységtől, amely viszont az ember biológiájába való beavatkozást jelent. Ennek számos társadalmi következményével is számolni kell: a nők esetében például az első szülést vállaló életkor későbbre tolódása és a meddő párok arányának növekedése nagyszámú, költséges beavatkozást tesz szükségessé a természetes biológiai folyamatok helyreállításának megkísérlésére. Az ember biológiájának, a természettudományos kutatási eredményeknek, a szexualitás és a családtervezés kultúrájának preventív módon történő megismertetése a fiatalokkal minden valószínűség szerint felelősségteljesebb viselkedési kultúrát eredményezne (Frank-Hermann et al 2015, Frank-Hermann és Strowitzki 2016). Mindez később is, élethosszig tartó, közös tanulást igényel a pártól, amely autonóm, közös döntések kimunkálását teszi lehetővé kapcsolatukról, a családtervezésről és a család méretéről.

Új tendenciaként, a jövőben az egészségnevelésben is egyre nagyobb mértékben számolnunk kell az új technológiák tanulást könnyítő szerepével. A szociális és egészségügyi ellátó rendszerek elébe mennek ennek a trendnek, és társadalmi összefogással arra sarkallják a felsőoktatást, hogy a rendelkezésre álló, interdiszciplináris tudástőkéjével vegyen részt a technológiával támogatott egészségügyi és szociális fejlesztésekben. Különösen a skandináv országok járnak elől az ilyen típusú innovációk előmozdításában. A Helsinkii Aalto Egyetemen például az oktatásba építve

interdiszciplináris hallgatói, fejlesztő teamek kapnak versenyszerű, a kreativitásukat is próbára tevő feladatokat a mesterséges intelligencia alkalmazására a szociális és egészségügyi ellátó rendszer munkájának segítésére. Az idén a versenyt egy olyan, emberi hangra működő eszköz terve nyerte meg, amely a nem-hivatásos, családtagjukat otthon ápoló, idősödő hozzátartozók munkáját és mindennapi életét könnyíti meg (www.aalto.fi/en/cur-rent/news/2017-02-15). Az eszköz egy személyi asszisztens, amely adatokat gyűjt, tárol, feldolgoz és az ápolást végző személlyel emberi hangon kommunikál: szociális programokat, időpontegyeztetést, helyettes betegápolót ajánl a használatnak, határidőket „tart észben” stb., javítva ezzel az ápolást végző életminőségét. Az eszköz használata az idősek tanulási sajátosságait figyelembe véve, a felhasználtól minimális tanulási erőfeszítést igényel, társadalmi haszna viszont beláthatatlan.

Konklúziók

A tanulmányban sorra vett kutatások és fejlesztések eredményei mind azt támasztják alá, hogy az oktatás és az egészségügy számtalan területen kapcsolódik egymáshoz, egymás munkáját sokféle módon, termékenyen képesek támogatni és fejleszteni. Még több ilyen és hasonló, a felnőttek tanulásának, képzésének és az egészségnek az összefüggéseit elemző kutatásra és az eredmények társadalmi méretekben történő hasznosítására lenne szükség.

Irodalom:

- BENEDEK András és LŐRINCZ Éva (2016): Szakképzés és felnőttképzés: Új rációk és emóciók a XXI. század elején. In: KRAICINÉ SZOKOLY Mária (szerk): A felnőttképzésről három generáció nézőpontjából. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, 73-85. p.
- CSOMA Gyula (2005): A magyar felnőttképzés korszakváltásának értelmezéséhez. Gondolatok tizenegy témában kommentárokkal. In: Felnőttképzés, 2005 február. II. évf. 4. sz. 14-18. p.
- CSOMA Gyula és FEKETE György (2006): Bemutatjuk a mentálpedagógiát, amit nevezhetnénk mentálandragógiának is. In: Felnőttképzés IV. 2-3. 16-19. p.
- DURKÓ Mátyás (1980): A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2003): Egy hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből. In: Magyar Pedagógia, 103. 3. sz. 339-370. p.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2014): Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- FRANK-HERMANN, P. et. al. (2015): Natürliche Familienplanung – aktueller Stand. In: Der Gynäkologe, 48 (9), 657-666. p.
- FRANK-HERMANN, P. és STROVITZKI, T. (2016): Konzeptionsoptimierung durch Zyklusbeobachtung. In: Gynäkologische Endokrinologie, 14(2) April 2016, 87-99. p.

- KISPÁLNÉ HORVÁTH Mária (2015): A felnőttkori tanulás hatása a komfortérzésre. PhD disszertáció, Kézirat, Budapest, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- KELLEY, P., LOCKLEY, S. W., FOSTER, R. G. & KELLEY, J. (2014): Synchronizing education to adolescent biology. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2014.942666>
- KOPP Mária és SKRABSKI Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban? In: KOPP Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Budapest, Semmelweis Kiadó.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2016): Egészségfejlesztés, új szempont a diplomások kezében. In: FODORNÉ TÓTH Krisztina (szerk.): Felsőoktatási kihívások, Pécs, MELLearn Egyesület, 42-56. p.
- LEE, S. (2016): Lifelong learning as a path to happiness? In: Journal AED – Adult Education and Development 83/2016.
- MARÓTI Andor (2009): Felnőttképzés a posztmodern társadalomban. In: ZRINSZKY László (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. Budapest, Gondolat, 9-23. p.
- MEZIOROW, J. (2000): Learning as Transformation: Critical perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, Jossey Bass.
- SOMOGYINÉ PETIK Krisztina (2011): Felnőttképzési program a középkorú átmenet támogatására. PhD disszertáció. Budapest, ELTE PPK Kézirat.
- SZOBOSZLAI, A. (2013): Investigation for young adults interest in health. In: Journal of Education Culture and Society, 4.: (2.), 46-56. p.
- TÁMOP 6.1.1. 1/12/1 Egészségfejlesztő Egyetem Program (2015)
- Thesaurus.com
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016): 3rd Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 3), Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- www.aalto.fi/en/current/news/2017-02-15
- ZRINSZKY László (2009): Változások a felnőttképzés funkcióiban. In: ZRINSZKY László (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. Budapest, Gondolat, 33-52. p.

Az egész életen át tartó tanulás és a felsőoktatás kapcsolata

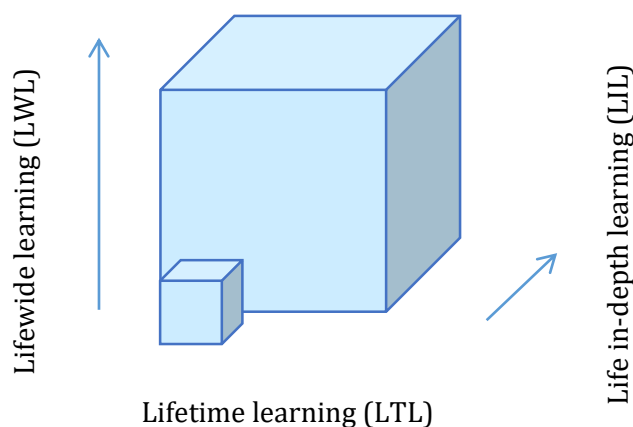
A felsőoktatás versenyképességi tényezői között kiemelkedő szerepe van a humán tőkébe való befektetésnek, amely mind az egyén, mind a társadalom számára előnyökkel járhat. A humán tőkébe való oktatási befektetés hosszú távú folyamat, az egész életen át tartó tanulás szerves része. A folyamatnak fontos időszaka a felsőoktatási periódus. A felsőoktatásban szerzett versenyképes végzettség befolyásoló tényezővel bír az egyén jövőbeli megélhetési lehetőségeire. A versenyképességet erősíti a nemzetközi tapasztalat, a biztos nyelvtudás, az informatikai képességek megszerzése. Ezen célok eléréséhez rendelkezésre kell, hogy álljon olyan oktatói-kutatói közösség, akik kellő idegennyelvi ismerettel képesek a szakmai tudás átadására. Előnyös több idegen nyelven tartott szakmai tananyag beiktatása a nyelvi órák mellett. A humán tőkébe való oktatási befektetés nagyságát a többdimenziós élethosszig tartó tanulási folyamat határozza meg.

A mai felsőoktatás komoly kihívás előtt áll, mert fenntartható finanszírozással kell kielégítenie a növekvő társadalmi és gazdasági igényeket. A felsőoktatási intézmények hagyományos funkciója, az oktatás és a kutatás magas színvonala alapvető követelmény, ezért nem engedhetnek a minőségből a nehézségek ellenére sem. Sőt, eleget kell tenniük a globális nemzetközi munkaerőpiac elvárásainak, amely magasan kvalifikált, interkulturális tapasztalattal rendelkező szakembereket igényel. A globális gazdaság részéről növekvő érdeklődés mutatkozik a nemzetközileg kompetens, magasan képzett munkavállalók iránt, így a nemzetközi munkaerőpiac érdeke a felsőoktatás nemzetköziesedése. A felsőoktatás feladatai közé tartozik az is, hogy bővítse a hallgatók nemzetközi és interkulturális látókörét. A felsőoktatásra háruló gazdasági és társadalmi elvárások nyomására a versenyhelyzet fokozódik hazai és a nemzetközi szinten egyaránt. A felsőoktatás fontos szerepet játszik a fiatal felnőttek munkaerő-piaci versenyképességében, ezért már az intézményválasztásnál megjelenik az igény a magas presztízsű intézmények iránt. A felsőoktatási intézmények versenyében számos kritérium közül a hírnév erősítő tényezői között a nemzetköziesedés, azaz a nemzetközi kapcsolatok, az idegen nyelven folyó oktatás, a közös képzések kiemelt fontossággal bírnak és az élethosszig tartó tanulás dimenziójaként jelennek meg.

Az egész életen át tartó tanulás dimenziói

Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) folyamatában a legmagasabb szintű mérföldkő a felsőoktatás. Bár az élethosszig tartó tanulás színterének biztosítása nem tartozik felsőoktatás alapfeladatai közé, a harmadik misszió része, mint humántőkébe való oktatási befektetés. Egy ország humántőke-állományának a mértékét meghatározza az egész életen át tartó tanulás során megszerzett tudás, így az egyéni, valamint a tágabb értelemben vett nemzeti versenyképességet is nagyban befolyásolja. A tudásépítés

folyamatát több dimenzióból vizsgálhatjuk. A „lifetime learning” elnevezés magában foglalja az időtényezőt, hogy életünk során mennyi időt szántunk tanulásra. A második tényező a „lifewide learning”, ami azt fejezi ki, hogy mennyire változatos módon, különböző helyeken és tereken történt a tanulási folyamat és tapasztalatszerzés. A „lifewide learning” kreativitást fejlesztő hatásai közé tartozik, hogy életszerű, autentikus, több érzékszervre hatva ösztönöz és a kreatív emberek és eredmények számára megmutatkozási lehetőséget ad. A kreatív folyamatokban nagyobb önállóságot és felelősséget biztosít, emellett nagyobb teret enged az önreflexió és az önértékelés számára, mindezt kevesebb stresszhatás mellett. A harmadik dimenzió pedig azt mutatja meg, hogy a megszerzett tudást mennyire sikeresen, milyen mélységében sajátítottuk el, vagyis maga a minőség, mint versenyképességi faktor jelenik meg „life in-depth learning” új elnevezéssel. A három változó együttesen van hatással a humán tőke nagyságára (1. ábra).



1. ábra: Az egész életen át tartó tanulás dimenziói
Forrás: Saját szerkesztés 2012

A felsőoktatási intézmények versenyképességének egyik alapvető követelménye a nemzetköziesedési folyamat erősítése. Stratégiai céljaik között a külföldi partnerintézményekkel való szoros kapcsolattartás, hallgatói és oktatói mobilitási programok szélesítése kell, hogy szerepeljen. A hallgatók társas és interkulturális kompetenciáinak fejlesztését segíti elő, ha az intézmény széles körű nemzetközi vállalati kapcsolatokkal rendelkezik, például szakmai gyakorlat céljából. A felsőoktatás nemzetközivé válásának egyik legexplicitebb formája a hallgatói mobilitás (OECD 2012). A külföldi tanulmányi tapasztalatok számos pozitív hatása ismert a hallgatók személyes és szakmai kompetencia fejlődését tekintve. A kreativitás, a rugalmasság és a komplex gondolkodás jobb szakmai és munkaerő-piaci lehetőségekhez vezethet (Maddux et al. 2010; Lee et al. 2012). Primer adatgyűjtés keretében kérdőíves felmérés segítségével kerültek összesítésre és elemzésre a felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók tanulmányi tapasztalatai. A megkérdezett hallgatókat a külföldi tanulmányokban való részvétel alapján kerültek csoportosításra aszerint, hogy részt vettek-e külföldi részképzésben, avagy nem. A hallgatók különböző motivációk és lehetőségek alapján jelentkeztek a hazai és a külföldi felsőoktatási intézményekbe. A két csoport összehasonlító elemzése lényeges eltérést mutatott a hallgatók elégedettségét és kompetencia fejlődését tekintve. A

mobilitásban részt vett hallgatók elégedettségi mutatói átlagosan magasabbak voltak a fogadó intézményre vonatkozóan több tényező alapján is, mint például a képzés, a technikai felszereltség, az adminisztráció és az egyetemi élet minősége szempontjából. Személyes és szakmai fejlődésükről alkotott véleményük alapján személyes és nyelvi kompetenciájuk átlagosan jobban fejlődött a külföldi tartózkodásuk során. A mobilitásban résztvevők leginkább a nyitottság, az érdeklődés, az alkalmazkodás és az önismeret terén tapasztaltak előrelépést. A két csoport (a külföldi, illetve a csak hazai tanulmányokban résztvevők) közötti legnagyobb különbség a személyes fejlődésben a tolerancia, az önbizalom és az önismeret terén mutatkozott. A mobilitásban részt vevő hallgatók elégedettebbek voltak a fogadó intézménnyel, amely arra enged következtetni, hogy a hazai intézményrendszer fejlesztésre szorul több tekintetben is. A személyes és nyelvi kompetencia fejlődés terén is kiemelkedő eredményekről számoltak be a hallgatók, akik külföldi tanulmányokban vettek részt. Egyértelműen előnyös a külföldi részképzésben való részvétel a hallgatók számára, ezért ennek támogatása az intézmények részéről mindenképpen ajánlatos, még az ezzel járó megnövekedő adminisztrációs nehézségek ellenére is. Fontos, hogy az intézményi támogatás szervezeten, írott szabályok szerint, azonos feltételek mellett történjen, például kreditbeszámítás esetén. Az intézményi hírnév növeléséhez és a diplomák versenyképességéhez is hozzájárulhat a külföldi résztanulmányok lehetősége, amely „lifewide learning” dimenzióként is értelmezhető (Keresztes 2014).

A képzés, a munkaerőpiac és a keresetek közötti kapcsolat vitathatatlan. A magasabb szintű végzettség, amely az emberi tőke egyik mérhető paramétere, pozitív sztochasztikus kapcsolatban áll az elérhető magasabb szintű keresetekkel, amelyeket az életkereseti görbék írnak le. Továbbá jobb munkaerő-piaci lehetőségekhez és többletbevételhez juttathatja a munkavállalót (Cipollone 1995). Azonban a magasabb iskolai végzettség megszerzése nemcsak az egyén számára, hanem a társadalom egészére nézve is előnyös és szükséges, mivel a tudásgazdaságban a fenntartható növekedés alappilléreinek tekinthető. Az oktatás és képzés pozitív következményeinek felismerését tükrözi az átlagos iskolázottsági szint emelkedése az utóbbi évtizedekben az OECD országokban. A 30-34 éves korosztályban a nők több mint 40%-a felsőfokú végzettségű, amely 8 százalékponttal magasabb a férfiakénál (OECD 2013). Sajnálatos módon a munkaerőpiac nem honorálja a nők igyekezetét, amely megmutatkozik a nők és a férfiak kereseti különbségében, a férfiak javára. A társadalom és az egyén számára is fontos, hogy minél többen folytassanak felsőfokú tanulmányokat, azonban erre csak azoknak van esélye, akik erős alap- és középfokú tudás birtokában vannak. A lemorzsolódóknak erre nincsen esélyük, munkanélküliség és szegénység által veszélyeztetett helyzetbe kerülhetnek és számukra az élethosszig tartó tanulás már a kezdet kezdetén megszakad.

A tudástőke nagysága meghatározza a nemzetek gazdagságát, ezért a humán tőkébe való oktatási befektetés megtérül egyéni és társadalmi szinten egyaránt. A humán tőkébe való oktatási befektetés és a tudásépítés a felsőoktatás versenyképességének szükséges feltétele. Az emberi tőke felértékelődése megalapozza és egyben indukálja a felsőoktatás

versenyképességét. A hallgatói létszám expanziója teremtheti meg azt a bázist, amely a tudás megszerzésével befektetést eszközöl a humán tőkébe a jövőbeli jobb megélhetés reményében. A befektetés megtérülése akkor igazolódik, ha visszaigazolást nyer a munkaerőpiacról. Minél nagyobb az oktatási befektetés, annál nagyobb az elvárás a visszaigazolásra. A felsőfokú végzettségűeknek átlagosan jobb az elhelyezkedési lehetőségük és magasabb kezdő fizetést kapnak. Amennyiben az élethosszig tartó tanulás „lifetime learning” dimenzióját tekintjük, a középfokú képzésből a felsőfokú képzésbe való továbblépésnél visszatartó tényezők lehetnek a magas önköltségi és egyéb díjak (például lakhatás) megjelenése. A felsőfokú tanulmányok késleltethetik a munkaerőpiacra való belépést, és ezzel az elmaradt keresetek összege is nőhet. Különösen igaz ez a tanulmányok elhúzódása esetén. A kapcsolódó költségek összege és a hallgatói támogatási rendszerek színvonala összefüggésben áll a felsőfokú tanulmányaikat megkezdők arányszámával. Mindemellett, az oktatáspolitikai feladata a fenntartható felsőoktatás-finanszírozás biztosítása, amely mérhető az állami felsőoktatási kiadások GDP arányos mértéke alapján. Általános érvényű, hogy nagyobb a belépési arány ott, ahol kisebb az önköltségi díj és fejlettebb a hallgatói támogatási rendszer. A felsőoktatásban való részvételi lehetőségek javíthatók és az esélyegyenlőségi és méltányossági kérdések is jobban kezelhetők fejlett hallgatói támogatási rendszerekkel, például diákhitel és szociális támogatások biztosításával. A felsőoktatás iránti nagymértékű egyéni és társadalmi keresletet mutatják a nagyszámú beiratkozási és részvételi adatok is. Létfontosságú, hogy a fiatalok boldoguljanak az életben és továbbtanuljanak a kötelező oktatáson túl vagy részt vegyenek a munka világában. A magasabb iskolai végzettség jobb munkaerő-piaci lehetőségekhez és előnyökhöz vezethet. Azonban a felsőfokú képzés finanszírozása költséget jelent a hallgató és családja számára. A költségek egyik formája az önköltségi díj vagy a tandíj. Az európai országok közül a skandináv országok felsőoktatása a legversenyképesebb abból szempontból, hogy alacsony tandíj mellett, fejlett a hallgatói támogatási rendszerük, valamint az állami felsőoktatási kiadások GDP arányos mértéke és a felsőoktatásban végzettek aránya ezekben az országokban kiemelkedő (Pájer-Keresztes 2012).

Az oktatáskutatók már jó ideje hirdetik azt az elméletet, hogy nemcsak lexikális tudásra, hanem az éppen aktuálisan szükséges tudás megszerzésének képességére legalább annyira szükség van. Ugyanolyan fontos a csoportmunkában való közreműködés elsajátítása, hogy közös gondolatok révén, konszenzussal keressük a társadalom számára legoptimálisabb eredményeket. A felsőoktatás még ma is hierarchikus strukturális szerkezete sok esetben egymástól elszigetelt vagy ellentétes érdekű egységekből áll, amely nem segíti a közös gondolkodást, döntést a további fejlesztésekről, például a tantervek esetében. A tantervek összeállításánál több olyan programra lenne szükség, amely a team-munkát részesíti előnyben, lehetőséget adva arra, hogy a hallgatók elsajátíthassák a közös együtt-gondolkodás képességét, egymástól is tanulva. Ez nagyban segítené őket a munkába állást követően a beilleszkedésben, illetve abban, hogy ha váltaniuk kell egy-egy szakmából, munkaterületről egy másikra, akkor képesek legyenek azt megtanulni. Ez az élethosszig tartó tanulás képessége, amelyre oly módon tudnak

szert tenni, ha a tanulás már gyermekkorban és a korai felnőttkorban is nem valami kényszer, szükséges rossz hanem örömtelni, élvezetes folyamat. A diákok legtöbbször ezt a tapasztalatot a rövid külföldi tanulmányai során éli meg először. El kell azon gondolkodni, hogyan lehet az itthoni körülmények között azt elérni, hogy a hallgatók a tanulmányaik során proaktívan vegyenek részt az oktatási folyamatban és ne a diplomaszerzés kényszerű, kellemetlen élményeként éljék meg ezeket az éveket, mivel a kiegyensúlyozott, az életminőségével megelégedett felnőtt a legjobb munkavállaló.

Irodalom:

- Cipollone, P. (1995): Education and Earnings: In: Carnoy, M. (szerk.) International Encyclopedia of Economics of Education. Pergamon, Second Edition
- Keresztes, E. R. (2014): The comparative analysis of the study experiences of mobile and non-mobile Hungarian university students. In: Journal of Education and Human Development. American Research Institute for Policy Development. 42 Monticello Street, New York, NY 12701, USA. ISSN: 2334-296X (Print). 2334-2978 (Online) 3:(3) 111-118. p.
- Lee, C. S., Therriault D. J. és Linderholm, T. (2012): On the Cognitive Benefits of Cultural Experience: Exploring the Relationship between Studying Abroad and Creative Thinking [Abstract], Applied Cognitive Psychology, 2012.07.19., 26(5), 768-778,
doi: 10.1002/acp.2857
- Maddux, W. W., Bivolaru, E., Hafenbrack, A. C., Tadmor, C. T. és Galinsky A. D. (2013): Expanding Opportunities by Opening Your Mind, Multicultural Engagement Predicts Job Market Success Through Longitudinal Increases in Integrative Complexity. [Abstract] Social Psychological and Personality Science. 2013.12.11. doi: 10.1177/1948550613515005
- OECD (2012) (szerk.): TREMBLAY, K., LALANCETTE, D. és ROSEVEARE, D., Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Feasibility Study Report, Volume 1 – Design and Implementation Accessed at: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1>
- OECD (2013): Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing. Accessed at: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Pájer-Keresztes, É. R. (2012): Cluster Analysis of Tertiary Attainment and Public Spending on Higher Education in Europe In: Nagy Melinda (szerk.) A Selye János Egyetem 2012-es "Művelődés - Identitás- Egészség" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának Tanulmánykötete: Vzdelávanie - Identita - Zdravie. Konferencia helye, ideje: Komárom, Szlovákia, 2012.09.13-2012.09.14. Komárom: Selye János Egyetem. 465-475. p.

***Fenntartható fejlődés: a minőségi oktatás és tanulás
finanszírozása: esélyek és kényszerpályák – Sustainable
Development: Financing Of Quality Education And Learning:
Chances And Forced Paths***

Reisz Terézia

Felnőtt tanuló nők az iskolában

A kutatásba vont egykori hallgatók mintája

A PTE KPVK és jogelőd intézményeiben, így kezdetben a Pécsi Tanárképző Főiskola népművelők képzésében, majd a Janus Pannonius Tudományegyetem Természet Tudományi Karán, a PTE FEEFI-in, ezt követően a PTE FEEK önállóvá vált karán oktatott személyügyi-, humán- és művelődésszervező szakokon és számos szakirányon végeztek azok a diplomások, akiket a kar pedagógiai és andragógiai kutatócsoportja 2006-os tanévtől napjainkig nyomon követ.

A kutatás mintáját rétegzett mintavételi eljárással a szakok, a tagozatok, a korosztályok és a nemük, valamint a lakóhelyük településtípusa összetételének figyelembe vételével alakítottuk ki. A postai úton eljuttatott kérdőíves kutatásba bevont 10 852 fő legalább egy felsőfokú oklevelet kapott valamely elődintézményünkben, - a minta nagyságát tekintve - ez az összes végzett diplomás 12,6%-át teszi ki. Az egykori hallgatóinktól nyert kérdőíves adatokat SPSS adatbázis-kezelő segítségével rögzítettük, ezt követően statisztikai módszerekkel dolgoztuk fel az információkat. A postai kérdőívek mellett – az önként adatközlésre jelentkező - 114 fő diplomással személyes interjút készítettünk. A kutatómunkába bevontuk jelenlegi nappali és levelező tagozatos hallgatóinkat is, akik ezzel jelentős kutatási tapasztalatot szereztek, illetve a szakmai szocializációjuk, pályaképük érlelődéséhez fontos információkhoz jutottak. A hanganyagon és szövegesen is rögzített interjúk felvételekor az alábbi témaköröket érintettük: a diplomások családi szociokulturális háttere a gyermekkorukban és a kutatás időpontjában, a kérdezettek iskolai életútjának, a tanulás motivációinak alakulása, az egyetemen szerzett tudásuk szerkezete és hasznosíthatósága, a felnőtt tanuló szerep sajátosságai, az egyetemi élet, a tanárokkal, a hallgatótársakkal kialakított kapcsolatok természete, továbbá a munkahelyekben bekövetkezett váltások és aspirációk, a diplomás létforma hatása a magánélet, a munkahely, a pályatervek alakulására, továbbá foglalkoztunk a diplomát követő tanulási szándékokkal és azok motivációival, az életterveikkel, valamint a mindennapi életükben felmerült problémáikkal és azok megoldási módjaival.

Jelen dolgozatban a rögzített szöveges interjúkban címszavas keresővel végzett tartomelemzés alapján a felnőtt nőknek az iskolapadba vezető útját, továbbá a tanulás motivációit és tapasztalatait mutatjuk be.

A kérdezett neme /Diploma időszaka	Diploma megszerzésének időszakai			Összesen
	1966-1996. évek diplomázottak	1997-2000. évek diplomázottak	2001. évben és követően diplomázottak	
férfi	58 18,3% 35,4%	134 42,3% 26,6%	125 39,4% 27,3%	317 100,0% 28,2%
nő	106 13,1% 64,6%	369 45,7% 73,4%	333 41,2% 72,7%	808 100,0% 71,8%
Összesen	164 14,6%	503 44,7%	458 40,7%	1125 100,0%

1. táblázat: A diplomavédés ideje nemenkénti alakulása (fő és %)

Miért éppen a nők iskolai útjának jellegzetességeivel, a tanuláshoz fűződő motivációival, beállítódásaival foglalkozunk? A kulturális, civilizációs változások jelentősen átformálták a nők társadalmi és szűkebb családon belüli pozícióját. Az utolsó évtizedekben a nők jelentős szerepet vállaltak a lelassult társadalmi mobilitás kismértékű élénkítésében, mert aktivitásuk tevőlegesen megnőtt a munkaerő-piac szinte mindegyik ágazatában, de különösen a szolgáltatások, az oktatás és az egészségügy területén. Gyorsuló mobilitásukat és a társadalmi szerepvállalásukat az előző generációk édesanyái középfokú iskolázottságának növekedése és élénkülő munkavállalása katalizálta. A hagyományos női szerepektől eltérő pályatervek és tanulási utak első lépései az egyetemi tanulmányokkal és a diploma megszerzésével kezdődött. A posztadolens életforma felvállalása azt is jelentette, hogy az időben kitolódó tanulás és munkavállalás egymást átszövi, illetve az életformák ciklikusan váltakoznak. A nők családi szerepeinek módosulása mellett mára jelentősen megváltozott a karrierútjuk, később vállalnak gyermekeket. A változások jele az is, hogy az átlagosan 40 évüket betöltött diplomások 57,0 %-a házasságban, további 20,1% -a élettárral élnek, 7,3%-uk elvált a korábbi életközösségétől, 0,6% özvegy illetve 15% -uk még nem kötelezte el magát az új családi kötelékre, mert még nőtlen, hajadon. 48 %-ának még nincs gyermeke. Ezek azok a fiatal családostok és pályakezdők, akik a következő tíz esztendőben szánják rá magukat a fészekrakásra. Gyermekek (52%) között az 1 gyermekesek aránya 14 %, a 2 gyermekes 34%, illetve a 3 és több gyermeket nevelők aránya 4%. Családi állapotuk jellemzője, hogy még vidéken is szinte teljesen eltűnt a többgenerációs család, ezért 94%-uk négyfős, úgynevezett nukleáris családban, vagy annál még kisebb családi közösségben él.

Családtag/ Iskolai végzettség	Apa	Anya	Házastárs
Általános iskola	13,1	24,6	0,7
Szakmunkás bizonyítvány	31,1	18,7	12,0
Érettségi	26,2	36,1	35,0
Főiskolai végzettség	14,0	13,5	30,9
Egyetemi végzettség	13,2	5,9	19,4
Tudományos fokozat	2,1	0,8	1,9
Egyéb	0,3	0,4	0,1
Összesen	100,0	100	100,0

2. táblázat: A diplomások szüleinek és párjainak iskolai végzettsége (%)

Mindkét mérőeszközzel gyűjtött adatbázisunkban meghatározóan nagy (71,8%) a végzett nők aránya. A nappali tagozatos képzésekben végzettek körében még ennél is magasabb a nők aránya, ahol a végzettek 83,7%- a nő, 16,3%-uk pedig férfi. Ez a sajátosság kínálkozott az elemzés fő szempontjaként, továbbá a rendelkezésünkre álló statisztikai és interjúk szövegek feldolgozásának módszertani megfontolásait is ez befolyásolta.

A vizsgálatba vont nők többsége a felsőfokú tanulmányaik megkezdésekor, illetve az adatfelvétel idején is aktív munkavállaló, családban élő, gyermeket nevelő diplomás édesanya volt. Az egyetemi évek alatt - és azt követően is - a nők családi helyzete, a munkahelyükön betöltött pozíciójuk, az új diplomás értelmiségi élethelyzetük és az ebből fakadó szerepeik, iskolai élményeik mind-mind formálták a képzésről és konkrétan a tanulásról alkotott tapasztalataikat. Éppen ezért fontosnak tartjuk, hogy a kutatás kérdései és az adatfeldolgozás módszerei vonatkozásában is tisztázzuk a mért populációnak a tanulásról és annak motivációiról alkotott véleményét. A felsőoktatásban tanuló nőknek a képzési folyamatról, valamint annak résztvevőiről, eredményeiről, hatásáról kialakított értékelése a felsőfokú tanulmányok élményének emlékein alapulnak. Azt is mondhatjuk, hogy az egykori felsőoktatási tanulmányokról összeállt képük a felnőtt életük eseményeiből, az egzisztenciális viszonyaikról alkotott tapasztalatokból és azok attitűdelemeiből épült fel. Ennek ismeretében előzetesen rögzíthető, hogy a nők iskolai tanulásáról nyert adatok sok helyütt a képzési folyamatban megélt élmények átértékelésén nyugszik. A kutató az interjúk egyidejű információiból nyert szövegtömegre támaszkodhat, amelynek az a sajátossága, hogy az a korábban már lezárt tanulási folyamat élményeinek újraélesztése nyomán felszínre hozott emlékek szövedéke. A tanulási tapasztalatokról és azok motivációjáról alkotott kép ily módon esetleges, törekeny információhalmazként kezelendő, amely a kérdezettek mai élethelyzetén, értékvilágán is átszűrve jut el az adatok értékelőjéhez. A kapott információk között hangsúlyosabbak azok a válaszok, amelyek a tanulás élményére, folyamatára, eredményességére, továbbá technikai és emberi körülményeire irányultak. A válaszok

nem csupán a beiskolázási időszak, vagy az azt megelőző tanulási indokokra, egyéni motivációkra vonatkoztak. Tekintettel arra, hogy az eltelt évek némileg elhalványíthatták a tanulást elindító korábbi élethelyzetek problémáit, ezzel együtt átértékelődhetnek a tanulás megkezdésének konkrét okai is. A tanulmányok megkezdésekor tetten érhető motivációs morzsák a megszépítő messzeségből kissé megszínesítve, néhol önigazolással, az évek során jó vagy rossz problémamegoldások élményével ötvöződnek. Éppen ezért a kérdéssora kapott adatok nem csupán a felsőoktatási tanulmányok megkezdésének indokait tárták fel. A válaszok azt is tükrözték, hogy a tanulás motivációjának emlékei összekapcsolódnak a tanulmányok konvertálhatóságának kérdésével, az addig megélt tanulási folyamatoknak, a diplomaszerezés élményének, továbbá az azóta látogatott képzéseknek az egész felnőtt életükre kiható értékelésével.

A módszertani aggályoskodáson innen és túl, a hosszú évekre visszanyúló interjúkból nyert információk kutatási előnye felértékelhetetlen. Ugyanis a felsőfokú tanulmányokról feltárt diplomások véleménye sok esetben 35 év távlatából szemlélt tapasztalatok, életemények összegzései alapján fogalmazódtak meg és jutottak el a kutatókhoz. Az interjú, önreflexióra készítő módszer alkalmazásával nem csupán az egyetemen töltött évek tanulási tapasztalatait dolgozhattuk fel. Az egyetemi képzéssel azonos időben a munka mellett végzett tanulás időszakában, az államvizsgát követően a munka világában újabb képzési színtereken folytatott tanulmányok több évtizeden átívelő értékeléseivel találkozhatunk. Ezeken túl, az egyetemi képzés során és azt követő oktatóhelyek tanulmányainak a társadalmi és magánélet problémáinak megoldásában sokszorosan kipróbált összegző tapasztalataival számolhatunk.

A tanulás motivációja

„Tanulni jó!”

*„Úgy gondoltam, hogy mindenképpen jó, ha az embernek van egy felsőfokú diplomája, azon kívül én a **folyamatos tanulásban hiszek kortól függetlenül**, hiszen én 42 éves voltam, amikor elindultam ezen az iskolán. **Tanulni jó, a folyamatos tanulás és mindenképpen biztosabb megélhetést és a lehetőségek kihasználását nyújtja, ha van egy diploma a zsebembe.** És ez igaz is a változó világban. Rosszabbul érezném magam most 50 évesen diploma nélkül, mivel senkinek az állása nincs bebetonozva, még egy saját vállalkozás sem, mert az meg erősen piacfüggő, tehát mindenképpen több lehetősége van az embernek, hogyha van egy felsőfokú végzettsége. Nem lehet akadálya az, hogy minden oké, csak azért nem tudnak felvenni, merthogy nincs felsőfokú végzettségem. Tudom, hogy a munkaerőpiacon egy 55 éves ember az nem focizik, én ezzel tisztában vagyok, már 40-nel sem, mert annyit változtak a körülmények.*

(55. éves nő, személyügyi szervező szakon 2000-ben végzett, Budapesten él)

*„Mindenképpen a tudás fontosságát, a **folyamatos tanulást emelném ki.** Nem lehet csak leülni, akár egy diplomával, akár egy középfokú végzettséggel várni ebben a felgyorsított világban, hogy valami történik. Ezért nekünk is kell tenni valamit. ... Az egyetemen szerzett*

*vizsgák folyamán a **beszédkészség, az írásbeliség sokkal szebb, stilizáltabb lett. Másképp fogalmaz az ember, sokkal többet kellett megszólalni, többet kellett írni, ami fejlesztette ezt a képességet.***

(55 éves nő, 2002-ben diplomázott, személyügyi szervező, levelező tagozat, Kaposváron él)

A fejezet címét egy interjúalanytól vettük, aki az oktatási rendszer különböző szintjein szerzett tanulási tapasztalatait és konkrétan hasznosítható képességeit ezzel a vallomással jellemezte. Az egykori hallgatóink többsége pozitív attitűddel összegezte korábbi tanulási élményeit, illetve ez az erőteljes kognitív ítélet és érzelmi viszonyulás jellemezte a mögöttük hagyott egyetemi évek értékelését. A ráismerő, élményszerű kifejezés azonban igen sokféle tanulási motívumot és magatartásformát takar. Miért tanulnak a felnőttek, mi indítja el őket arra, hogy a diploma átvételét követően, a munka és magánélet eseményei közepette – vagy azt megelőzendően – beüljenek, vagy visszaüljenek az iskolapadba? A válaszadók elenyésző aránya – ez a megkérdezetteknek alig 1%-a – utasította el a válaszadást, beleértve azokat is, akik feleslegesnek, haszontalannak vagy kényszerpályának tartották felsőfokú tanulmányaikat. A kiemelt interjúrészletek üzenete az, hogy a tanulással sikerült lezárniuk egy életszakaszt, amellyel a tanult kompetenciáik és diplomájuk hosszú évekre olyan eszközöket juttattak a kezükbe, amely meggyőzte őket arról, hogy **az életstratégiájuk tanulással alakítható, a problémás élethelyzetek megoldhatóak, továbbá rendre számba vették a diplomájuk megszerzésének köszönhető pozitív változásokat.** Kétségtelen az is, hogy a tanulási motivációk feltárása során újból feltörték azok a pályaválasztáshoz, iskolaválasztáshoz kapcsolódó döntési helyzetek is, amelyek az első, második vagy sokadik beiskolázást kísérték. Amennyiben a mintában szereplő korcsoportok eltérő életciklusaiból adódó döntési- és problémahelyzeteit áttekintjük, akkor előtűnnek a tanulási motivációt befolyásoló szempontok különféle típusai. Ezek egy része a fiatal felnőttek szakmai életpálya-terveivel, a magánélet aktuális problémáival, a személyes énépítés igényével függnek össze, illetve akadtak, akik e tényezők mellett a szociális helyzet diktálta kényszerpályák hatására határoztak a tanulás mellett.

A különféle életutakat bejárt hallgatók körében az egyes csoportokban jellegzetesen eltérő tanulási motivációkkal számolhatunk. E tekintetben három jól körülhatárolható motivációs típus különíthető el. Az **érettségi után egyetemi tanulmányi** terveket szövögető legfiatalabb korosztály, illetve a **munkával, társ kapcsolattal és már gyermekes családdal rendelkezők** jellemzően más motivációval indultak neki az egyetemi éveknél. Kétségtelenül körvonalazódik egy harmadik csoport is, amelyet **sodródó életformája** jellemez. Az életkorukat tekintve a pályájuk elején tartók éppen úgy ide tartozhatnak, mint a mindig újrakezdő idősebb felnőtt korosztály diplomásai.

A megkérdezettek közül minden ötödik diplomás fiatal felnőtt életét éli. A 22 - 31 évesek az egyetemi évek megkezdésekor a tanulás meghatározó motivációjaként **egyben első pályaválasztásukról is döntöttek.** Az életpálya tervezése az emberi élet

szocializációjának minden szakaszában fontos intellektuális és mentális tevékenység. A fiatal felnőttek a tanulás megkezdése előtt az iskolaválasztás lázában éltek, akiket a pályaválasztás komoly döntés elé állított. A korosztály életében az életstratégia kialakítása nemcsak azért kritikus, mert a jövője tervezéséhez még sem érett önismerettel, sem professzionális stratégiai tervezési tudással nem rendelkezhetnek. Éppen ezért a döntési helyzetben - komoly vívódások közepette - az pályaválasztás mellett szóló érvekben keverednek a saját elszántság tudatos és ösztönös elemei, másrészt a család és annak környezetében lévő kortárs hatások, valamint a helyi társadalom és közösségei, a divat, az aktuális munkaerő-piaci viszonyok pályahatásaival. A fiatalabb és nappali képzésbe jelentkezők általánosabb módon, bizonyos értelemben körvonalazatlanabban és bizonytalanabban szólnak egyetemi tanulmányaik motivációjáról. Az életpálya alakításában nem ritka fellelni a szülőket, szaktanárokat, osztályfőnököket, barátok ösztönzését. Az érettségi bizonyítvány megszerzése idején, a beiskolázás lázas időszaka a kissé még artikulálatlan pályatervek megvalósítását sürgették, ami a továbbtanuláshoz kapcsolódó döntéseiket fontos eseménnyé avatta. Ezek a fiatalok a tanulást és a hallgatói státuszt ismert életformaként kezelték. A tanulói szerepekben jól tájékozódtak, a korai vagy bizonytalan pályaválasztásban ez az életforma valamelyest védettséget is nyújthatott, ezért annak megőrzésére törekedtek. Másokat a tanulás környezetének vonzása indított el az egyetem felé. Volt, aki a tanulást a városi (pécsi) életforma lehetőségeként is fontosnak tartotta. A tanulást és tapasztalatszerzést pozitív élményként, teljesíthető feladatként kezelték, de ennek **nevesített elsődleges motivációja a diploma megszerzése volt**, amely az érdeklődési területükön szélesebb látókört, tájékozódási lehetőséget, nagyobb munkaerő-piaci mozgásteret és jobb jövedelmet, megélhetést ígért. A legfiatalabbak a nappali tagozatosok a „királyi úton haladók” csoportjába sorolhatóak, akik a diploma megszerzését egyszersmind a jövő életterveik alakításának előfeltételeként, illetve a jövőbe való személyes energia-befektetésként nevesítették.

*„Mindig is szerettem emberekkel foglalkozni, aztán jól ment a tanulás, ezért úgy éreztem, hogy ezen a területen tudok majd érvényesülni. Az **egyetemi élet kellően változatos**, hogy egy ideig **jól érezzem magamat**.”*

(31 éves nő, 2010-ben diplomázott, művelődésszervező, nappali tagozat, Baranyában él)

*„Az andragógiáról bővebben olvasva úgy gondoltam, ez megfelel az igényeimnek. **Átfogó képet nyújt, ami a későbbiekben segít a szakirány megválasztásában** és az élet minden területéről. Különben az **osztályfőnököm ajánlotta**, hogy ez egy jó kar és szak, ahol az egyetemi éveim alatt jól fogom érezni magamat.”*

(28 éves nő, 2015-ben diplomázott, andragógia szakos, nappali tagozat, Pécsen él)

*„Azt gondoltam, hogy megfelelő szakmai ismereteket, inkább **gyakorlatias képzést kapok**. A későbbiekre nézve is **hasznos ismereteket számítottam**, amelyek a **jövőbeli munkahelyen** is alkalmazhatók lesznek. Azt is vártam, hogy felkeltsék a kíváncsiságát arra, hogy továbbképezhessem magam, ezért később a **Mastert is elvégeztem**.”*

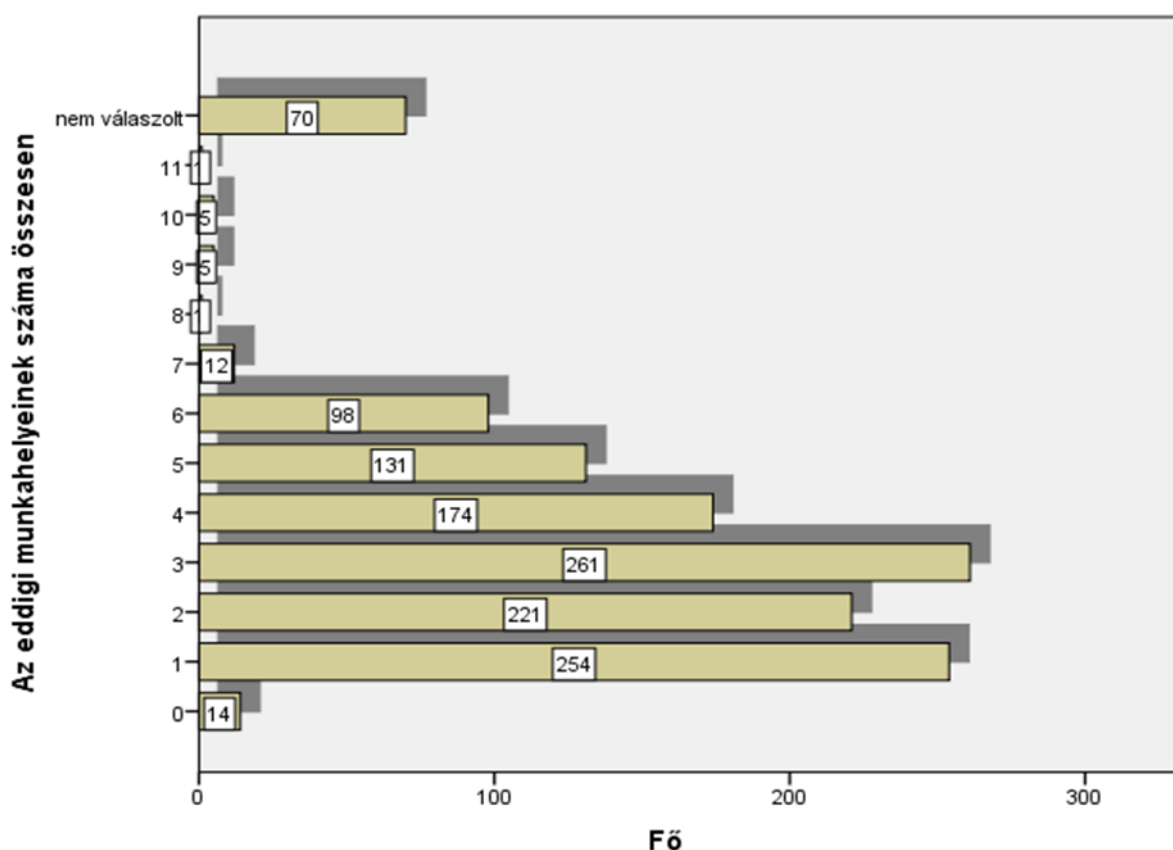
(33 éves nő, 2011-ben diplomázott, művelődésszervező, nappali tagozat, Szigetváron él)

*„Gyerekkorom óta érdekelték a kultúra és a művészetek, és e területek közelében szerettem volna lenni. **Kulturális programokat szerettem volna szervezni** mindig is és... szeretem a könyveket és az irodalmat és **Pécsett szerettem volna tanulni**. Akkor azt hallottam, hogy egy olyan szak, amellyel több irányba is kereshetek munkát, illetve **unokatestvérem ajánlotta.**“*

(32 éves nő, 2012-ben diplomázott, művelődésszervező, nappali tagozat, Budapesten él)

Idősebb, levelező tagozatos diplomás korosztály sajátossága, hogy az egyetemi tanulmányaik megkezdésekor csak alig egy negyedük volt első pályaválasztó. Többségük az egyetemi tanulmányaik motivátoraként a **munkahelyük megőrzését és kevésbé az új pálya keresését jelölték meg**. Hozzávetőleges ugyanennyien vannak, akik az egyetem elvégzése óta módosították szakmai pályájukat. Életélményük, hogy a tanulás mobilitási utakat nyit meg. Ezt már édesanyáik életpályájából is megtanulhatták, akik kitortek a háztartásvezetés és gyereknevelés tradicionális keretei közül és a szakmunkás bizonyítvány, illetve szak/érettségi megszerzéséig jutottak el. Életkori sajátosságuk magyarázza, hogy „meglett családanyák”, akik nagy tapasztalatot szereztek már a munka világában. Kétharmaduk még mindig alkalmazott, egyharmaduk vezetőként dolgozik, akik a pozíciójukat és a család tűzhelyét sok stresszel őrzik. Ezért a szervezeten belüli mozgásban nagyobb sikereket értek el, mint a munkahelyek közötti vándorlásba. Nem vándormadarak, a megkérdezettek 60%-ának legfeljebb két munkahely volt (1. számú ábra). A családi élet szervezésében ugyanúgy nagy tapasztalattal rendelkeznek, mint a munkakörük, munkakapcsolataik és a mindennapi munkamenet menedzselésében. Tapasztaltak a karrierjük építésében, ezért az egyetemi tanulmányoknak, az oklevél sikeres megszerzésének igen nagy értéke van, amely a női karrierút alakításának fontos és egyre tudatosabb eszköze. A nők alig 10%-a vált középvezetővé, de a diploma a vezetői aspirációjukhoz is lendületet adott. A női vezetők értenek szervezetük és saját maguk menedzseléséhez, ezt nagy presztízsnak tekintik. Értenek ahhoz is, hogy kivívják a tiszteletet a környezetüktől, bár ez többnyire nem jár munkahelyi és családi feszültségek nélkül.

Többségük felsőfokú képzési motivációja mögött az alkalmazotti jogviszonyból adódó női munkavállalói kiszolgáltatottság, a két-három műszakban kényszerből vállalt többletmunka, az alacsony jövedelem, a vidéki életmód szűk munkaerő-piaci mozgásterének kényszerei húzódnak meg. Ezek a „kényszerű” egzisztenciális megoldások a nők egy jól körülhatárolható - hátrányos helyzetű csoportját - arra kényszerítik, hogy tanuljanak.



1. ábra: A diplomások munkahelyének száma (fő)

Tanulással módosíthatják az őket körülvevő előnytelen feltételeket, így a munkakörülményeiket javíthatják, a karrierjüket építhetik, jövedelmüket pozíciójuk emelkedésével növelhetik. Terveik megvalósítása összefonódik a tanulással, amelyet középtávon rendre megkísérelnek megvalósítani. Az iskolai vagy iskolán kívüli tanulmányok, illetve munkahelyi képzések idejét és tartalmát is jobbra az élet eseményei és szükségletei szervezik. A munkahelyen felmerült gondok megoldását, a munkaköreik változását vagy a munkahelyváltást sokszor előtanulmányok vagy betanított tanfolyamok elvégzése kíséri. A levelező képzésben tanuló nők körében nem volt ritka, hogy az alapfokú oktatási intézmény befejeztével hosszabb, rövidebb szünetekkel a munka mellett levelező vagy esti képzésben érettségiztek és munkahelyi átképzésekkel védettebb munkahelyhez, illetve a diploma révén biztosabb, tervezhetőbb megélhetéshez jutottak.

*„Általános iskola után **szakmunkásképzőbe mentem**, ahol női szabó végzettséget szereztem. Kezdetben nagyon szívesen végeztem ezt a munkát, a Kaposvári Ruhagyár pécsi üzemében helyezkedtem el. Aztán eltelt 3-4 év és úgy éreztem, váltani kellene. A Pécsi Postaigazgatóságra kerültem, itt, **munka mellett kezdtem el a középiskolát**, majd az egyetemet is... **A diploma megszerzése volt a legjelentősebb**. Szemléletváltozást hozott a mindennapi életemben, a **kultúra, a tájékozottság fontosságát ismertem fel**.”*

(50 éves nő, művelődésszervező szakon 2002-ben végzett, Pécsen él)

A levelező képzésben végzett diplomások már munka mellől jelentkeztek egyetemre. A nők diplomaszerezési motivációjára különösen érvényes, hogy a meglévő alkalmazotti vagy középvezetői pozíciójuk megőrzését várták a tanulmányaik befejezésétől. Nem ritka az sem, hogy gyed vagy gyed mellett végzik felsőfokú tanulmányaikat. Ismert az a gyakorlat is, amely során az alapidiplomára ekkor teszik fel a Master fokozat koronáját. Másoknak az új képesítés abban is segítséget, motivációt adott, hogy pályaelképzelésüket pontosítsák és felkészüljenek pályájuk módosítására. A 31 évnél idősebbek korosztály már több éve dolgozik, így már nem pályakezdők, ők a vizsgált diplomások 80% - át alkotják. Többségük a munkában töltött éveik alatt járt egyetemre, vagy **második diplomáját is megszerezte munka mellett**, egy részük az államvizsgát követően egyben pályát is módosított.

*„Már abban a munkakörben dolgoztam az egyetemi évek alatt, amit tanultam. Új tartalmakkal töltöttem meg az eddigi ismereteimet... Másoddiploma volt nekem a FEFI-s, így szakmai tapasztalatom már volt, ezért a gyakorlathoz az **elméletet gyorsabban átkonvertáltam**. A FEFI-n tanultak ma is **segítik a mindennapi szakmai munkámat**.”*
(48 éves nő, Budapesten él, PTE FEFI-n tanult 1997-2000. években, humán szervező)

*„Művelődésszervezőként dolgoztam, tanári diplomával, és szükségesnek tűnt a **szakirányú végzettség** a szakmai munkámhoz, mert nem volt róla **papírom**. Szükségem volt a szakmai ismereteim korszerűsítésére, a **tudásszintem emelésére**, hogy **professzionális elismertséget** kaphassak.”*
(39 éves nő, 2000. évben diplomázott, művelődésszervező szakon, Budapesten)

*„**Szakupárt kerestem** a meglévő tanulmányaim mellé, így találtam rá a humán tudományokra. Elméleti és **gyakorlati ismereteket** motiváltak, amelyeket a mindennapi munkám során hasznosíthatok. Nem csalódtam.”*
(46 éves nő, 2001. években, humán szervező szakon diplomázott, Kaposváron él)

*„...Elsősorban a munkámhoz kapcsolódóan volt szükségem a tudás megszerzésére és mivel ezeket az ismereteket sikeresen fel tudtam használni, ezért a munkaköröm nem változott, csak **vezetői beosztásban végzem a tevékenységet**, amelyet szeretek. Mivel az egyetemen **megtanítottak a megfelelő vezetői ismeretekre**, ezért váltam alkalmassá arra, hogy embereket vezessek és – amikor szükséges oktassak. ...”*
(46 éves nő, 2006-ben diplomázott, személyügyi szervező, Pécs)

A **sodródó diplomások életpályája** minden korosztályban megtalálható, amelynek számtalan oka volt, így a munkaerő-piaci, az iskolai pályafutásban bekövetkezett változások, vagy magánéleti okok is lehettek. Szinte mindegyikükre jellemző az újrakezdés lehetőségének keresése, továbbá az is, hogy a tanulás kitüntetett szerepet kap az útkeresésben. A tudásuk és képzettségük gyarapításával, korszerűsítésével

felkészülnek a várható magánéleti, piaci válságok megoldására. Mindenképpen ide sorolhatóak azok az idősebb felnőttek is, akiket a gazdasági válság, a társadalmi-politikai környezet változása ösztönzött a tanulás megkezdésére, illetve folytatására.

*„Elsősorban az motivált a tanulásban, hogy viszonylag régen tanultam és ezért számítottam arra, hogy **friss impulzusokat** kapok, meg új, naprakész információkat mondjuk a kultúra világából. Ez az egyik tényező, a másik meg az, hogy olyan **információkhoz, vagy ismeretekhez jutok**, amit esetleg egy **munkahelyváltás** esetén tudok hasznosítani.*
(43 éves nő, 1997. években, humán szervező szakon diplomázott, Mohácson él)

*„Amikor erre a szakra jelentkeztem, akkor még nem a jelenlegi munkahelyemen dolgoztam, hanem a médiában és készültem arra, hogy **előbb-utóbb más területen próbálkozzam** és az volt a tervem, hogy valamelyik kulturális intézményben, tehát a város valamelyik kulturális intézményében szeretnék elhelyezkedni, de nem körvonalazódott semmilyen konkrétum, csak hát erre vágytam. És arra gondoltam, hogy ezt amit itt tanulok ezt egy ilyen esetben tudnám hasznosítani, de ha nem sikerül a munkahelyváltás akkor is olyasmivel foglalkozom, ami érdekel. Tehát, hogy mindenképpen előnyöm származik belőle.”*
(45 éves nő, 1999. években, művelődésszervező szakon diplomázott, Győrben él)

*„**A tudás megszerzéses motivált**, amely szélesebb látókör megszerzésének igényéből fakadt és szorított a talpon maradás kénysere is a **rendszerváltás után**. Nem a pénz motivált, hanem az átmeneti időben a családom és a magam megélhetési biztonsága, mert ez a háttér fontos, mármint, hogy honnan indul, milyen értékeket visz magával. az ember.”*
(47 éves nő, 1999-ben diplomázott személyügyi szervező szakon, levelező tagozat, Budapesten él)

A sodródó életpályákat a sűrű munkahelyváltás, az időszakos munkanélküliség, hosszabb fizetetlen szabadságolások és pályamódosítás, vagy a szakma végleges elhagyása kíséri. A kutatás időpontjában **pályamódosítást tervezők** (15,9%) vagy újabb tanulást fontolók a motivációjukat azzal indokolták, hogy a munkahelyükön állandósultak a személyes problémáik, nehezen tudják összehangolni a megnövekedett munkahelyi terheket a családi kötelezettségeikkel, illetve voltak olyan egykori hallgatók is, akiknek a beosztása vagy a munkahelyük a szervezeti átalakulások miatt veszélybe került. A nők pályamódosítási terveinek indokai között szerepel a növekedő munkahelyi leterheltség, a kiégés, az újdonság és a szakmai, anyagi megbecsülés hiánya. A pályaelhagyás terveit a női alacsony keresetek, a rossz munkakörülmények, és a felsőfokú végzettségnek nem megfelelő munka is magyarázta. A munkahelyi bizonytalanságok mellett személyes megfontolások érlelték a pályaelhagyás tervét, így a családi okok mellett más szakmai területek vonzása, vagy saját vállalkozás kezdése is új szakma felé csábította elsők között a fiatalabb nőket.

*„Nagy fordulóponthoz volt az életemben, **amikor elváltam a második férjemtől**. S, hogy ennek a mélypontját átvészelve, úgy gondoltam **kilábalni ebből a problémából, hogy***

*elmentem a főiskolára. Tehát a tanulást választottam, minthogy siránkozzak otthon és nyalogassam a sebeimet. Ami aztán **meghozta ezt a teljesen más életformát.** Tehát onnantól kezdve az életem teljes mértékben megváltozott. A **tanulást tartottam kiútnak,** ez egyrészt lekötött, tehát, hogy van valami, amivel foglalkozom, és hogy... hogy mondjam ez az iskola adott nekem egy olyan belső tartást és egy személyiség jellegű változást, hogy mi mindenre vagyok képes. Ez azért volt valószínű, mert életemben nem tanultam olyan jól, mint itt a főiskolán. Valamikor általános iskolai koromban, igen a jelesek. A lényeg, a személyiségemben változtam meg.”*

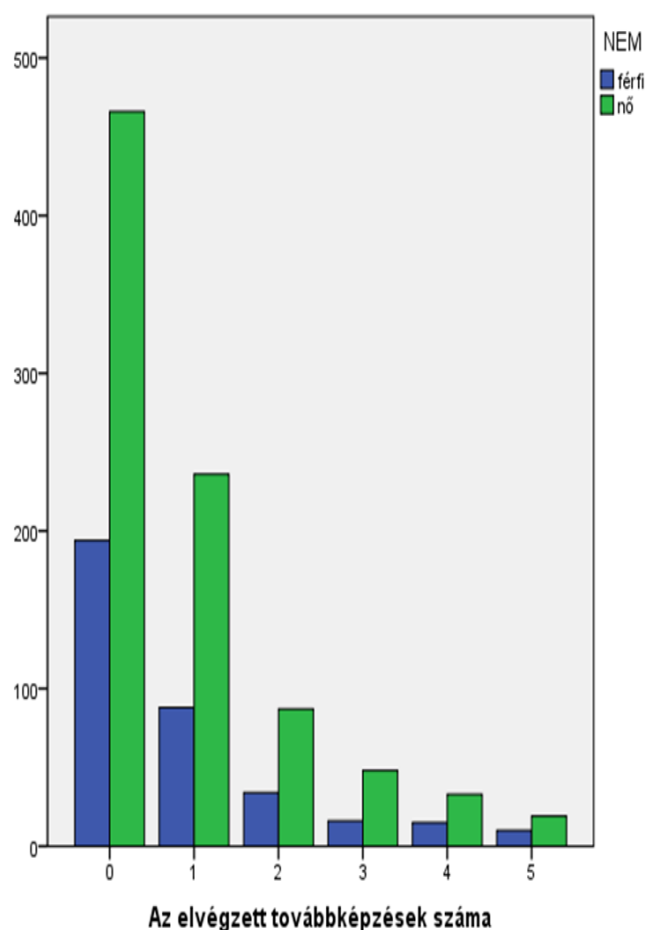
(55 éves nő, 2000-ban személyügyi szervezői szakon végzett, jelenleg hivatalvezető, Budapest)

A tanulási tervek új és megújuló motívumai

A diplomások a pályájuk alakításában és a karrierépítésükben rendre újabb tanulási tervekkel számolnak. Az egyetemi tanulmányi utak és munkahelyi életpályák hosszabb-rövidebb ciklusú váltakozása mögött új és egyre újszerűbb tanulási motivációk húzódnak meg. A tanulás beépült a diplomás nők életformájába, hiszen jó egyharmaduknak az az életélménye, hogy munka mellett folytatott felsőfokú tanulmányaik révén sikerült a munkahelyüket és/vagy pozíciójukat megőrizniük.

Az interjúk egész életútra visszatekintő adatai azt tükrözik, hogy a tanulás az **élettervek megvalósításának fő eszközévé vált. A munka melletti tanuláshoz és a rendszeres munkahelyi továbbképzéshez fűződő beállítódásuk újszerű tökebefektetésként is értelmezhető.** Kétségtelen az is, hogy ez az attitűd nem tűnik minden esetben autonóm döntésnek, mert a munkahelyek változtatását, vagy az újabb beiskolázást sokszor egzisztenciális nyomásra, valamilyen külső körülmény hatására lépték meg. Ám kétségtelenül megállapítható, hogy a tanulóévek, a munkában eltöltött idő, illetve ezeket az életszakokat ideiglenesen szüneteltető gyés és gyed-időszakok tanulással kapcsolatos erőfeszítéseinek utólagos elemzése mindenütt pozitív értékelést kaptak.

A diplomaszerezést követően 35%-uk részt vett valamilyen képzésben, közülük legtöbben a munkaerő-piaci pozíciójuk javítása érdekében ültek újra és újra iskolapadba. Egy részük a munkahelyi képzéseken konkrét munkakör betöltéséhez kapcsolódó ismereteket sajátítottak el, vagy ezek elvégzésével korszerűsítették a meglévő tudásukat. Mások a PTE FEEK-en vagy további hazai felsőoktatási és középfokú közoktatási intézményben képezték tovább magukat (lásd a 2. számú ábrát). A képzésekhez kötődő bizonyítványok és képesítések 31%-a valamely középfokú szakképesítés, 35%-a szakképesítő oklevél, 25%-uk valamely konkrét munkakörre képesítő oklevél. (További 10%-uk diploma utáni képzéséről nincs információnk.) Sajnos nincs az egyes képzésekhez köthető részletes motivációs adatunk. Ennek az az oka, hogy a mérés a diplomaszerezést követően átlagosan 15 évvel indult el, így az adatfelvétel nem rögzíthette a felsőfokú tanulmányok utáni minden egyes képzés körülményeit.



2. ábra: Diplomaszerezést követő képzések nemenkénti alakulása (fő)

Ezt mérlegelve felvetődik, hogy miként értékelhetjük a diplomaszerezést követő oktatási részvétel motivációs hátterét? A továbbképzéseket kiváltó motivációkról többet tudhatunk meg, amennyiben a képzés hatásait, pontosabban a tanulást követő időszakok változásait elemezzük. A diploma óta befejezett különféle tanulmányok motivációjának elemei **magasabb fizetést, új munkakört** vagy **magasabb beosztást eredményeztek**. Megemlítették azt is, hogy a munkafajtában bekövetkezett változás egyben **könnyebb napi munkavégzést** biztosított, vagy **új foglalkozáshoz, esetleg új munkahelyhez** segítette a diplomásokat. A pozitív változásokat egyértelműen a tanulás hatásaként értékelték. Napjainkban a felsőfokú oklevelük szakképesítését nem hasznosító nők kiterjedt tovább- és átképzési gyakorlata mögött az a szándék húzódik meg, hogy **jobb munkahelyhez juthassanak**. Ezek az oktatási formák konkrét munkaköri feladatokra képeznek, főként olyan betanító és átképző tanfolyamok, amelyek 2-3 hónapos rövid tanulási időszakokra korlátozódnak.

A kutatásban megkérdezettek **8,5%-a az adatfelvétel időpontjában is tanult, illetve 58,1%-uk úgy nyilatkozott, hogy a közeljövőben további tanulmányok megkezdését tervezi**. A tanulni vágyó nők aránya meghatározóan magas. Tanulmányi terveik között szerepel az idegennyelvi tudásuk pótlása (17,1%), a gazdasági ismereteik

bővítése (5,4%), a humán szakirányú tanulmányok elvégzése (3,8%), továbbá tudományos-, doktori tanulmányok megkezdése (5,5%), valamint újabb diploma megszerzése (3%).

Összefoglaló

A felsőfokú tanulmányaikat folytató nők két eltérő korosztálya az életformájukat tekintve is különböző sajátosságokat mutató csoportok. A pályájuk elején vagy pályakezdőként munkahelyükön beilleszkedő, éppen családot alapítók úgy emlékeznek vissza egyetemi tanulmányaik megkezdésére, mint a középiskolai diákélet folytatására. A tanulmányok elvégzésének fő célja és motivációja a jól konvertálható diploma megszerzése volt. A pályakezdő fiatalok az egyetemi tanulmányoktól, a diploma megszerzésétől jó és érdekes, főként jól jövedelmező munka lehetőségét várták, illetve a tanulási terveik megvalósításától ma is ezt remélik. A felsőfokú tanulmányaik megkezdése egyben a pályaválasztás első nagy lépéseként szakmai és egzisztenciális várakozásokkal párosult.

Az idősebb korosztály is a végbizonyítvány megszerzésére fókuszált, de a diplomához fűződő elvárásuk, illetve ennek nyomán a tanulási motivációjuk már szemmel látható eltérést mutattak. Az idősebbek a diploma konvertálhatóságát pontosabb kritériumokkal írták le. Meghatározó volt a tanulás motivátorai között az a várakozásuk, hogy a jó szakmai végzettséget adó felsőfokú oklevél versenyelőnyt jelenthet a munkaerőpiacon. Tekintettel arra, hogy a 31 évnél idősebb korosztály már munkatapasztalatokkal, munkahelyi pozícióval rendelkezett, ezért minimális elvárásuk az volt, hogy munkahelyüket megtarthassák, pozíciójukat növeljék és középvezetői, felsővezetői beosztásukkal jövedelmük is növekedjék. Az érettebb korosztály egyetemi éveikhez fűződő attitűdjeit az jellemzi, hogy a megtanult tudás- és képességtartalmakat személyiségüket gazdagító folyamatként, magát a tanulást pedig meghatározó életélményként vették be emlékezetükbe. **A nők számára a tanulás motivációja nem csupán ismeretszerzésre buzdított, hanem olyan életstratégiát formáló tevékenység, amely tudatos eszközévé vált a jobb és könnyebb munkafajták, magasabb jövedelem és nagyobb biztonság, önállóság, öntudatosság elnyerésére.**

Fenntartható intézményi stratégia – egyéni fejlődés

A magyar felsőoktatásban szinte állandósult a változás, melynek elsődleges forrása a felsőoktatási intézmények környezete. Az intézményeknek kötelező és igyekeznek is alkalmazkodni a változó körülményekhez, melyeket nem kis mértékben a finanszírozási kérdések indukálnak (T. Kiss 2012). A környezetben bekövetkező változások tekintetében, a felsőoktatási intézmények szempontjából, az a kérdés merül föl, hogy milyen irányba mutatnak és mennyire tekinthetőek tartósnak. Mindez elvezet minket a fenntartható fejlődés fogalmához, melyet meghatározhatunk úgy, mint „tágabb értelmezés szerint jelenti a fenntartható gazdasági, ökológiai és társadalmi fejlődést is” (Kerekes 2007:5).

Általánosan elérhető és méltányos, minőségi oktatás, valamint élethosszig tartó tanulás

Az ENSZ tagállamai 2015-ben fogadtak el egy, az ún. fenntartható fejlődési célokat (SDG-k) tartalmazó keretrendszert, mely meghatározza az egyes kormányok által követett politikát az elkövetkezendő másfél évtizedre (<http://nefe.kormany.hu/az-sdg-rol-kozerthetoen>). Az elfogadott 17 cél között szerepel 4. pontként „Az általánosan elérhető és méltányos, minőségi oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek megteremtése mindenki számára” (<http://nefe.kormany.hu/post-2015>). Ennek a tanulmánynak nem célja a teljes oktatási rendszer áttekintése és vizsgálata. A tanulmány keretei között a felsőoktatás vizsgálata valósítható meg, az is csak bizonyos vonatkozásokban, igen korlátozott módon.

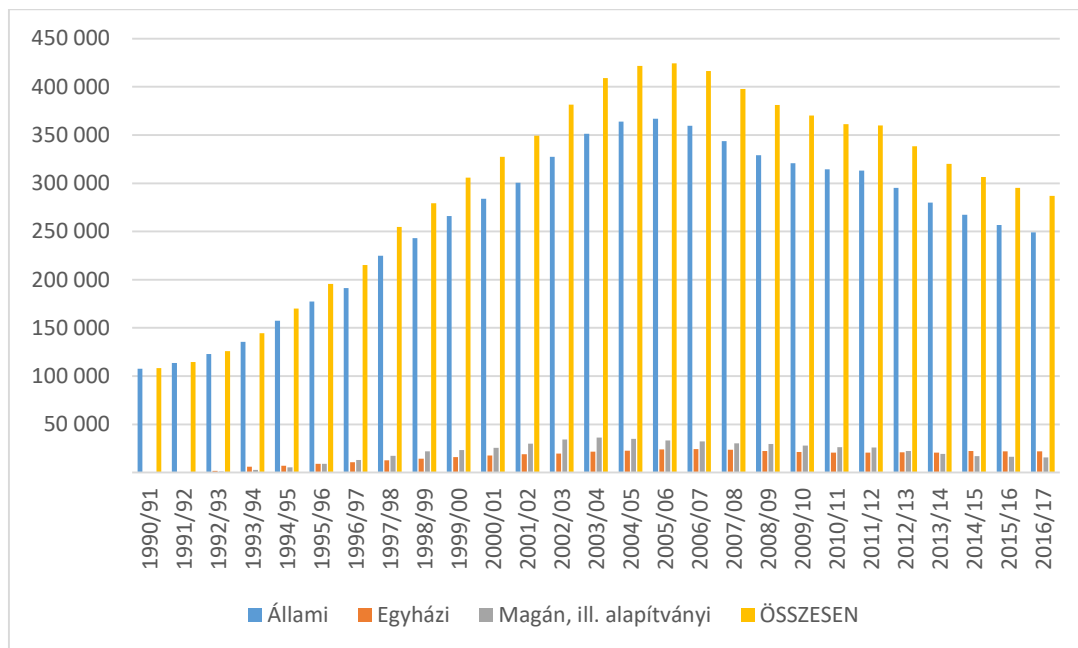
A felsőoktatás területén a Magyarországon követendő általános keretcélokat megtaláljuk a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvényben (Képviselői Információs Szolgálat 2015:1). A törvényben szerepel a magyar felsőoktatás szerepére fejlődésre vonatkozó elképzelés; és megjelennek az elvárt minőségre vonatkozó kritériumok. A magyar felsőoktatás, ahogy azt a későbbiekben be is mutatjuk, alapjában véve, állami intézményekre épül; így a törvényben meghatározott célok érvényesülése feltételezhető az állami intézményeknél, de joggal tarthatjuk azokat alapvető kiinduló pontoknak az egyes egyházi, magán és alapítványi intézmények fenntartói számára is, melyek megvalósítására így az egész intézményrendszer és annak egyes szereplői törekszenek. A fenntartói elvárásokat tükröző alapvető célok a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény szerint:

- a felsőoktatás színvonalának emelése;
- olyan feltételrendszer kialakítása, amely szükséges a versenyképes tudás átadásához és megszerzéséhez;

- a nemzeti felsőoktatási intézményrendszer működésének biztosítása. (Képviselői Információs Szolgálat 2015:1)

Részvétel a felsőoktatásban

Több évtizedes stagnálást követően, az 1990-es évek eleje óta a magyar felsőoktatás jelentős volumen bővülésen és eközben minőségi átalakuláson ment keresztül.

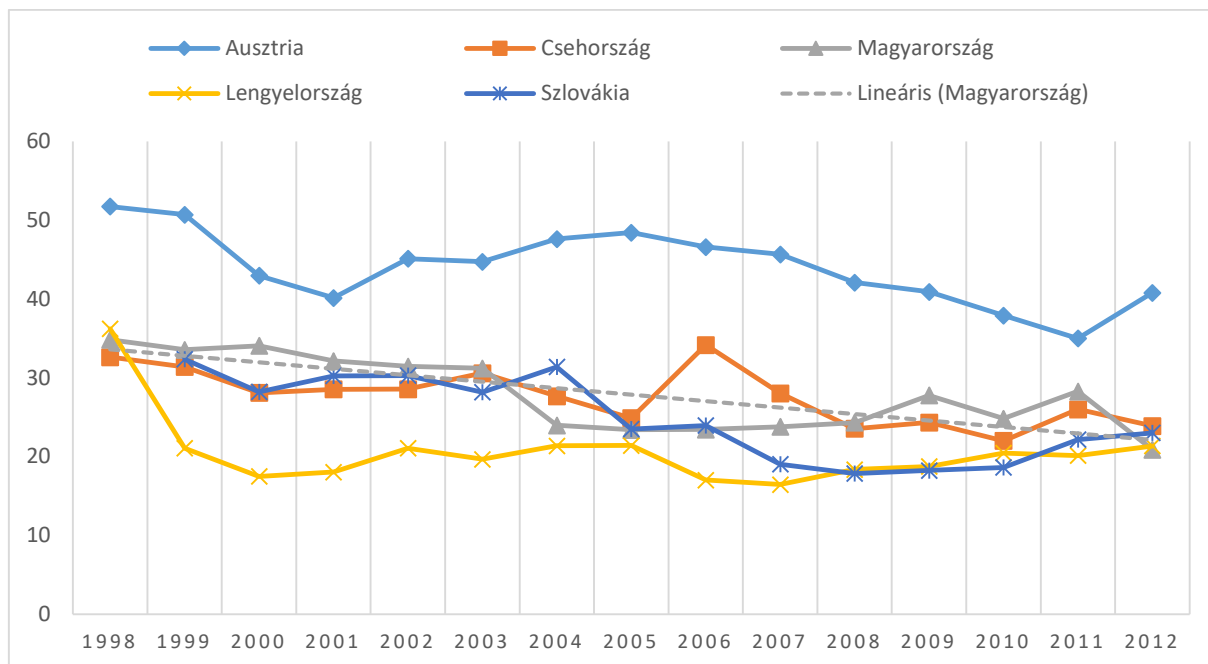


A felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma fenntartók szerint, 1990-2016

(Forrás: https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/felsooktatasi_statistikak 2017. 03. 25. 10:56, saját szerkesztés)

A bővülés korszaka az 1990-es évtized, mikor nagyobb létszámú korosztályok, a korábban megszokotthoz képest nagyobb arányban kerültek be a felsőoktatási intézményekbe. Az újonnan megjelenő hallgatók egy részét új egyházi, magán. ill. alapítványi intézmények fogadták, így jelentős fellendülés következett be az intézmények számában. A kétezres évek közepétől csökkent az újonnan belépő korosztályok létszáma, miközben továbbtanulási kedvük nem gyengült. A kétezres évek elején pedig lezajlott egy jelentős konszolidációs folyamat, mely az állami intézmények számát csökkentette egybeolvadások révén, miközben piaci részesedésük nem csökkent.

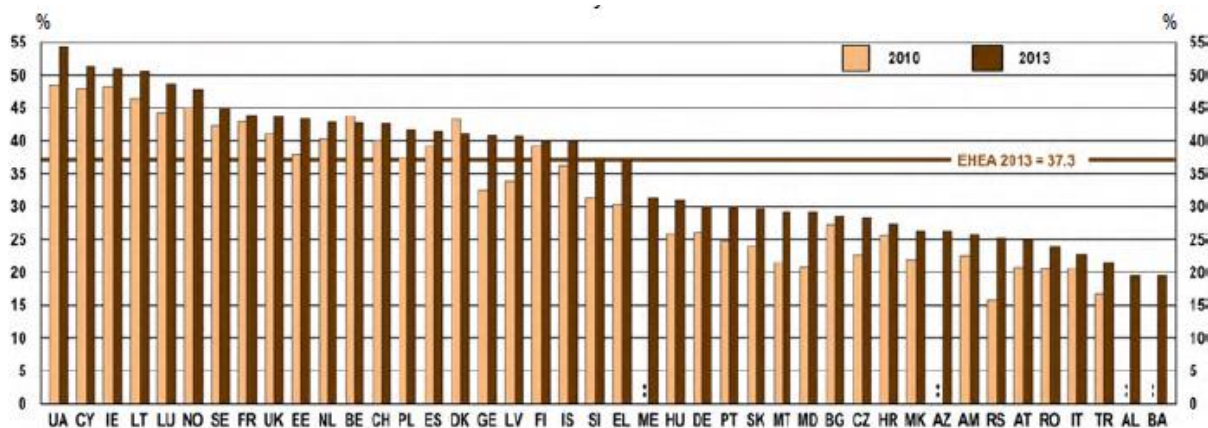
A felsőoktatás erőteljes és gyors bővülése nem hagyhatta érintetlenül a felsőoktatás finanszírozási rendszerét. A felsőoktatás szolgáltatásai iránt növekvő társadalmi kereslet a rendelkezésre álló fizikai és szellemi kapacitás növelését igényelte, és természetesen ez az igény egybekapcsolódott a korszerűsítés kívánalmával is, ami összeségében több pénz iránti igényként jelent meg.



Egy hallgatóra jutó kormányzati kiadás az egy főre jutó GDP arányában, százalékban

(Forrás: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TERT.PC.ZS?end=2012&locations=HU&start=1998&view=chart>, 2017.04.10. 10.20.)

Az ENSZ oktatásstatisztikai adatai alapján összehasonlíthatjuk hogyan alakultak az állami kiadások a felsőoktatásban néhány környező ország adataival összehasonlítva a hazai trendet. A felsőoktatásban résztvevő hallgatók számában az országok között meglévő különbségek kiküszöbölése érdekében az egy hallgatóra jutó kiadásokat hasonlítjuk össze. A diagrammon megfigyelhetjük, hogy észlelhető egyfajta hullámváz az értékekben, mely összefügghet a hallgatói létszám és a rendelkezésre álló finanszírozási keret adott évre vonatkozó változásával. Azt is láthatjuk, hogy általában egy csökkenő tendencia érvényesül ezen országcsoport vonatkozásában. A diagrammon látható, pontozott vonallal jelzett, Magyarországra vonatkozó trendvonal egyértelműen ezt a csökkenő trendet mutatja. A visegrádi országok kiadási szintjei általában egymáshoz hasonlóak, Lengyelország kivételével, ahol a megfigyelt időszakban nagyobb kilengések következtek be. Ausztria költési szintje jelentősen meghaladja a visegrádi országokét. Az osztrák költési szintet Magyarország közelítette meg a legjobban a 2000-es és 2010-es évtizedek elején.



A felsőfokú oktatás társadalmi szerepének változása az elmúlt, több, mint két évtized során nyilvánvalóan összefügg a gazdaság fejlődésével. A munkahelyeken alkalmazott új megoldások felkészültebb munkaerőt igényeltek.

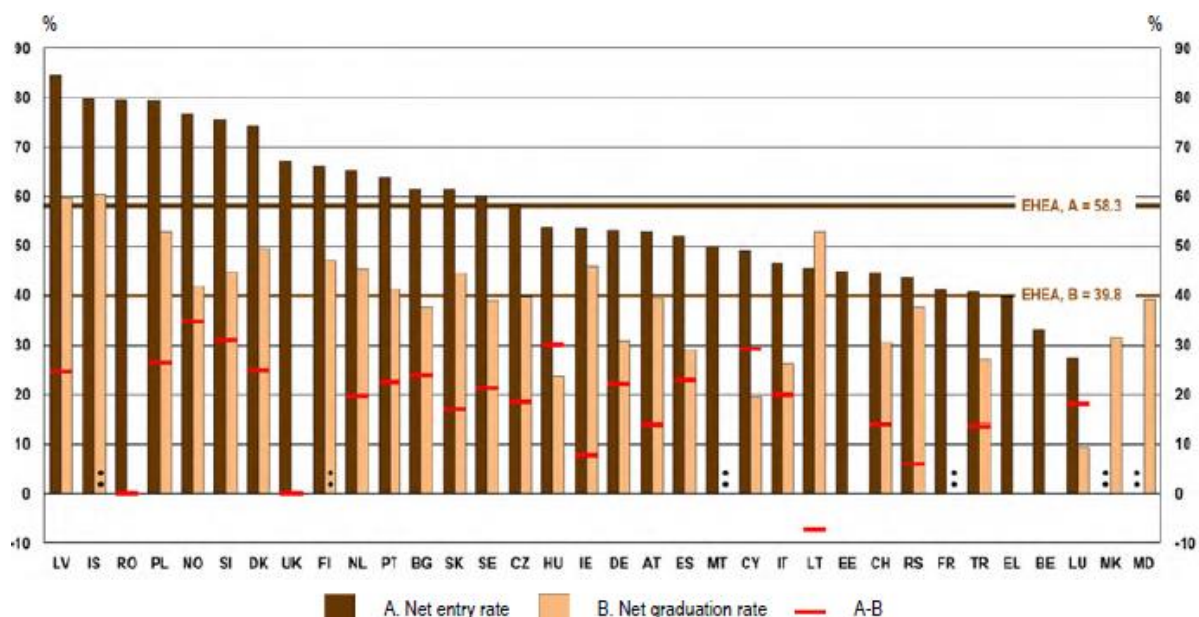
Felsőfokú végzettségűek 25-34 évesek között, 2010. és 2013.

(Forrás: European Commission 2015:169)

A felsőfokú végzettséget megszerzők aránya Magyarországon 2013-ban 30,1% értéket (Forrás: European Commission 2015:169) ért el a fiatal (25-34 éves) korosztályban. 2013-ban Magyarország ezzel meg is előzte Németországot, legalábbis ebben a tekintetben. Ugyanakkor, az is kétségtelen hogy a magyar adat az Európai Felsőoktatási Térség átlagától (37,3%) jelentősen elmarad. A helyzet értékelése szempontjából fontos körülmény, hogy Magyarország 30,3% értéket vállalt a 2020-ra elérni a 30-34 éves korosztályra vonatkozóan, míg Németország vállalása 42% (http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_hu.pdf 1-2).

A 2020-ig elérendő európai uniós oktatási célok között szerepel az is, hogy minél kisebb arányban essenek ki az oktatási programokból, az azokat elkezdők. Ez a célkitűzés elsősorban az általános iskolai képzéshez kapcsolódik, de megvan a jelentősége a felsőoktatásban is. Minden országban így Magyarországon is jelentős egyéni és intézményi probléma, hogy a felsőfokú képzésbe sikeresen bejutók egy része hosszú idő alatt, vagy egyáltalán nem fejezi be a programot. Ez kudarcélmény lehet a hallgatóknak és jelentős társadalmi veszteséggel is jár.

Az alapképzési felsőoktatási programokba belépők esetében majdnem elérjük az Európai Felsőoktatási Térség átlagát. Ugyanakkor, a végzősök tekintetében már nagyobb az elmaradásunk a térségi átlagtól. Így, a belépők és végzősök arányai közötti különbség is elég magas, ami a rendszer működési hatékonyságával és eredményességével kapcsolatos kérdéseket vet fel.



A felsőfokú oktatás társadalmi szerepének változása az elmúlt, több, mint két évtized során nyilvánvalóan összefügg a gazdaság fejlődésével. A munkahelyeken alkalmazott új megoldások felkészültebb munkaerőt igényeltek.

Felsőfokú végzettségűek 25-34 évesek között, 2010. és 2013.

(Forrás: European Commission 2015:169)

Fontos kérdés, hogy a felsőoktatási képzések eredményes elvégzésének vannak-e egyéni hasznai, melyek valamilyen módon visszatérítik a képzésekbe fektetett időt és energiát. Az egyéni megtérülés egyik lehetséges mutatója az elhelyezkedéshez kötődő esélyekhez kapcsolódik. Az Európai Felsőoktatási Térségre vonatkozó 2013-as adatok is igazolják azt az általános tendenciát, hogy a magasabb képzettségűeket kevésbé sújtja a munkanélküliség.

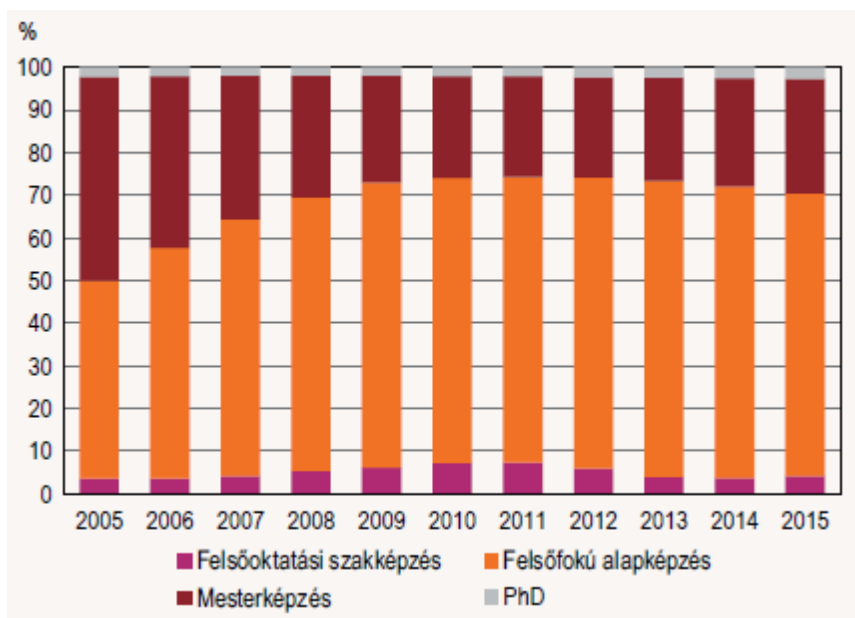
	MK	EL	BA	RS	GE	ES	AL	HR	CY	PT	AM	ME	IT	TR	SI	BG	RO	SK	UA	PL	IE
High	32.7	31.9	28.4	27.9	22.4	20.5	19.0	18.8	17.9	17.6	16.4	15.0	12.0	11.2	10.3	9.2	8.5	8.2	8.0	7.7	7.6
Medium	25.2	28.3	25.9	21.1	16.7	24.1	15.7	18.2	17.2	15.3	13.9	16.6	13.0	7.4	12.0	11.2	7.8	14.4	6.7	12.1	15.3
Low	27.9	35.4	24.0	25.2	12.9	36.9	13.1	23.7	21.8	20.9	14.1	25.3	17.8	6.0	22.4	18.7	7.7	31.7	:	17.7	21.3
	FR	LT	DK	LV	BE	EE	SE	UK	HU	IS	LU	FI	AT	MD	CH	NL	CZ	MT	NO	DE	
High	7.6	7.1	6.6	6.6	6.3	6.2	5.6	5.2	5.0	5.0	4.8	4.7	4.6	4.5	4.1	4.0	3.0	3.0	3.0	2.8	
Medium	11.9	11.0	6.9	11.1	8.7	9.3	9.4	8.2	9.7	4.8	5.7	8.2	4.9	3.1	5.2	6.7	7.4	2.8	4.1	4.5	
Low	20.4	21.2	9.6	20.1	18.3	11.6	19.1	15.4	17.7	8.7	10.7	13.6	11.0	2.5	10.0	9.1	17.4	10.7	5.5	11.7	

Munkanélküliség a 20-34 évesek körében képzettségi szint szerint, 2013., %

(Forrás: European Commission 2015:183)

Magyarország egyértelműen a mezőny kellemesebb részén helyezkedik el alacsony munkanélküliség rátáival. Míg az Európai Felsőoktatási Térségben a felsőfokú végzettséggel rendelkezők munkanélküliségi mutatójának mediánja 7,6%, addig ez az érték Magyarországon jóval kedvezőbb, 5% (Forrás: European Commission, 2015:183). Világosak a munkanélküliség tekintetében a képzettségi szinthez fűződő előnyök és hátrányok is. Hasonlóan a többi térségbeli országhoz, Magyarországon is jól érvényesíthető a felsőfokú végzettség a munkaerőpiacon.

A bolognai folyamat elindításának egyik meghatározó okaként a felsőfokú képzésekben eltöltött idő, és így, a összességében a képzési költségek csökkentésének szándékát nevezhetjük meg. A bolognai folyamat során bevezetett három ciklusú képzési szerkezet elvileg biztosítja a képzési idő átlagos rövidülését; legalábbis a régebbi típusú egyetemi képzésekkel összevetve.

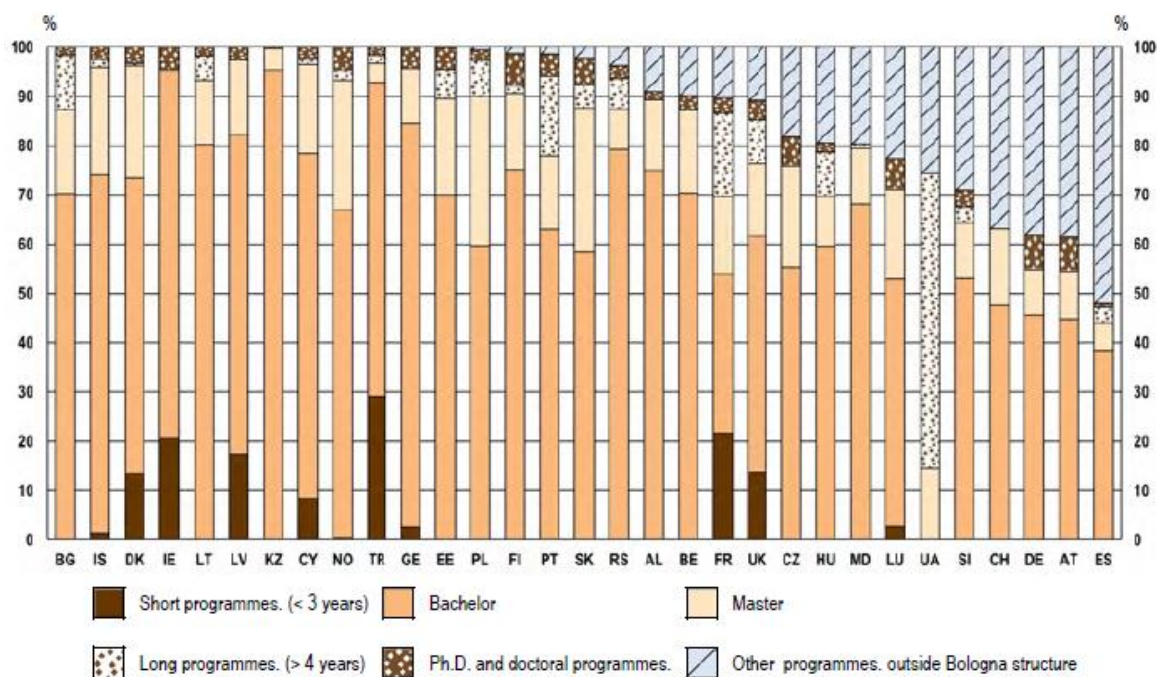


A felsőoktatási intézmények nappali képzéseiben tanulók hallgatók számának megoszlása, 2005-2015.
(Forrás: KSH 2016:3)

A magyarországi adatokat áttekintve a bolognai rendszer bevezetésétől kezdve az eredmény teljesíti a kezdeti várakozásokat, már, ami a képzési idő rövidülését illeti. Az adatok az alapképzés látványos előretörését igazolják. A mesterképzések népszerűsége viszonylag alacsony, így feltételezhető, hogy a munkaerőpiaci szereplők hozzászoktak az alapképzési végzettségűek foglalkoztatásához és kecsesítő állásajánlatok állnak rendelkezésre. Ellenkező esetben a munkanélküliség és a mesterképzésben résztvevők aránya növekedhetne. A doktori képzések a felsőoktatási képzésekben résztvevők aránylag kislétszámú csoportját vonzzák. Ez abból a szempontból lehet hátrányos, hogy Magyarország további gazdasági fejlődése igényelné az innováció szerepének növelését, melyhez elengedhetetlen volna kutatói fokozattal rendelkezők szélesebb körű bevonása a vállalati kutatásokba és a működés fejlesztésébe. A téma megérne jóval hosszabb kifejtést is, de erre ezen tanulmány keretei között nincs lehetőség.

Ha áttekintjük a három ciklusú képzési rendszeren belül az egyes képzési szintek népszerűségét az Európai Felsőoktatási Térségben, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a kép meglehetősen színes. A rövid ciklusú képzési programok, melyek esetében a képzési idő nem éri el a három évet, a legtöbb országban, köztük Magyarországon sem töltenek be jelentős szerepet. Az uniós tagországok közül Írország és Franciaország 20%-ot meghaladó adatai mutatnak jelentős eltérést a trendtől a rövid ciklusú képzési programok tekintetében. Az Európai Felsőoktatási Térség országaiban, Magyarországhoz hasonlóan,

az alapképzési programok kapnak nagy súlyt a felsőfokú képzések közt. Ami a doktori képzések szerepét illeti, az Európai Felsőoktatási Térségben, jellemzően 5 % alatt van az ilyen képzésekben résztvevők aránya (Forrás: European Commission 2015:52).



A hallgatók megoszlása a bolognai típusú képzések három ciklusában, 2011/2012
(Forrás: European Commission 2015:51)

Kivételt jelentenek ez alól Finnország, Szlovákia, Csehország, Luxemburg, Németország és Ausztria. A doktori képzésekben tanuló hallgatók aránya Magyarországon 1,9 %, míg Szlovákiában 5,5 %, Csehországban 5,9 %, Ausztriában 7 % és Németországban 7,1 %. Ezek alapján jól látható, hogy néhány közép-európai szomszédunk igen nagy hangsúlyt fektet a kutatók képzésére. Elgondolkodtató példát jelentek ezen szomszédjaink számunkra is. Lehet, hogy nekünk is követnünk kellene a példájukat.

Felelősség a felsőoktatási intézmények szintjén

A felsőoktatási környezet néhány főbb tendenciájának elemzését követően ideje rátérni a felsőoktatási intézmények magatartását meghatározó tényezők áttekintésére. A felsőoktatási intézmények társadalmi küldetéssel rendelkező nonprofit szervezetek. Ezért alapvető elvárás velük szemben társadalmi felelősségük vállalása.

A felelős döntéshozatal eljárási modellje, (Zsolnai 1998:162) alapján a következőképpen foglalható össze:

1. a célok tisztázása;
2. a releváns normák azonosítása;
3. az érintettek feltérképezése;
4. az egyes döntési lehetőségek szimultán értékelése a célelérés, a normák és az érintettek szempontjából;
5. a legkevésbé rossz alternatíva választása a többdimenziós döntési térben.

A modell alapján, az intézmények első teendője a célok kijelölése. A szervezeti célok kijelölésének problematikájával a stratégiai menedzsment foglalkozik.

A híres porosz generális, idősebb Helmuth von Moltke, „A háború művészete” című könyvben a következő módon határozza meg a stratégiát: „a stratégia alkalmazott józan ész...a nyilvánvaló tényezők megfelelő nézőpontból való szemlélése” (Bartók 2013:2). Ezek alapján a felsőoktatási intézményeknek sem lehet túlzottan nehéz dolog a célok meghatározása. A valóságban, persze, a szervezeti célok kiválasztása közel sem egyszerű, főként a nagy, színes profillal rendelkező egyetemeknek. A stratégiaalkotás nehézségeit jól érzékelteti, hogy ha a stratégiai döntések természetét szeretnénk megvilágítani, akkor a tulajdonságok egy hosszú listát tesznek ki.

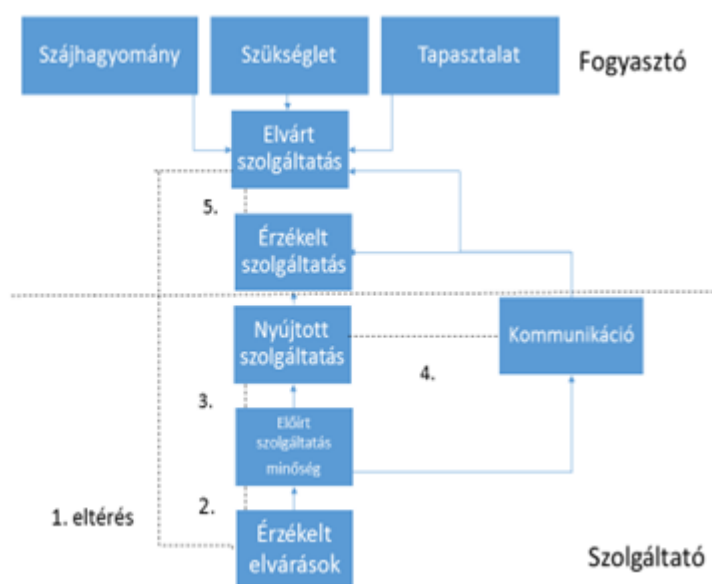
A stratégiai döntések jellemzői közül elsőként ki kell emelni, hogy valamilyen hosszabb időszakra, általában legalább három-öt évre szabják meg a követendő irányt. A hosszabb távról szóló gondolkodás, mindig alapkérdéseket vet fel, melyek közül a legfontosabb magára az alaptevékenységre vonatkozik; vagyis az a kérdés, hogy mi legyen az a tevékenység, amire a szervezet létrejön. A stratégiai gondolkodás azon kérdés körül forog, hogy milyen hosszabb távú előnyökre építheti egy adott szervezet a jövőjét, a hasonló szervezetekhez, a vállalati szférában a versenytársakhoz képest. Fontos szempontot jelent a távlatos gondolkodás során, hogy figyelembe kell venni a környezeti viszonyokban fellépő nagyobb változások hatásait. Az iránykijelölés egyik értelme abban áll, hogy a kitűzött célok megvalósításának rendeljük alá a rendelkezésre álló erőforrások felhasználását. A jövő meghatározásakor mindig figyelemmel kell lenni a szervezet érintettjeinek érdekviszonyaira.; és törekedni kell a döntések komplex következményeinek felmérésére, megértésére. A jövőre vonatkozó döntések immanens tulajdonsága, hogy nem küszöbölhető ki a bennük rejlő bizonytalanság.

A stratégiai döntések meghozatalakor figyelembe kell venni az intézményeket fenntartók elvárásait, ahogy azt a felelős döntéshozatal modellje is hangsúlyozza. A tanulmány elején láthattuk, hogy mind az ENSZ deklarációja, mind pedig a magyar felsőoktatási törvény hangsúlyozza az oktatási minőség szerepét. A legegyszerűbben definiálva a minőség nem más, mint megfelelés a követelményeknek. Milyen követelményeknek kell megfelelni? A válasz egyszerű: a szervezet érintettjeinek elvárásai a meghatározóak (<https://www.quality.org/article/what-quality>).

Kik az érintettek a felsőoktatási intézmények esetében? Természetesen, a választ az egyes intézmények esetében konkrétan, az adott érintett csoportok ismeretében kell megadni. Mintaként, azonban, megnevezhetünk néhány jellemző csoportot. A felsőoktatás jellemző érintettjei közé tartoznak elsősorban a hallgatók hiszen az intézmények elsődleges feladata az ő ismereteiknek bővítése, készségeik fejlesztése. Ha arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy milyen ismeretekre és készségekre van szükségük a hallgatóknak, akkor meg kell kérdeznünk erről a munkáltatókat. A felsőoktatási intézményeket fenntartó állam, egyházak, alapítványok szempontjairól már többször esett szó a tanulmányban. A

fontosabb projekt partnerek igényeinek figyelembe vételére jó példa az egyre növekvő népszerűségnek örvendő duális képzések. A felsőoktatási intézmények szellemi centrumként is működnek, így a helyi közösségek érdekeinek a figyelembe vétele is fontos szempont. A természeti környezet érdekei, a fenntarthatóság szempontjai is sok helyütt beépülnek a tananyagba és a működés részévé válnak.

A minőség fogalma feltételezi az érintettek elvárásainak és a szervezet által nyújtott teljesítménynek az összehasonlítását. Ebben az értékelésben segít az ún. szolgáltatás minőség modell (Parasuraman, et.al. 1985:44).



A szolgáltatás minőség modell
(Forrás: Parasuraman, et.al. 1985:44).

A szolgáltatás minőség modell a gyenge szolgáltatásminőséget okozó öt féle eltérést azonosít. Az első lehetséges eltérés alapját a fogyasztói igények megértése képezi. A vevői igények kielégítése során lehetséges, hogy a menedzserek más igényeket érzékelnek, mint a valós elvárások. A második eltérés a menedzserek által érzékelt elvárások és a kielégítésüket biztosító szolgáltatások előírt minősége között jöhet létre; azaz, a teljesítmény előírások nem igazodnak megfelelően a tényleges igényekhez. További különbség létrejöttére ad lehetőséget, hogy a ténylegesen nyújtott szolgáltatások nem feltétlen teljesítik a szolgáltatásminőségre vonatkozó előírásokat. Ezen eltérések jelenlétét sok tényezőre vezethetjük vissza, melyek között olyanokat találhatunk, mint például az előírtak teljesítéséhez szükséges tudásban fellelhető hiányosságok; az elvárásoknak nem teljesen megfelelő képességek; de a megfelelő motiváció hiánya is okozhat gondot a működés során. Kellemetlenségeket okozhat az is, ha a fogyasztókban téves várakozásokat keltünk azáltal, hogy eltérés van a ténylegesen nyújtott szolgáltatás és annak külső kommunikációja között. Előállhat különbség az érzékelt és elvárt szolgáltatás között is, aminek a következtében a fogyasztó által érzékelt szolgáltatás nem

felel meg előzetes várakozásainak. Ez utóbbi tényező összegezi a fogyasztói véleményt a szolgáltatás egészéről.

A szolgáltatás minőség modell alapján meghatározhatunk öt olyan tényezőt, melyek segítségével leírhatjuk a szolgáltatásminőség jellemzőit; és felhasználhatjuk azokat a nyújtott szolgáltatás javítására. A tényezők között a legfontosabb a megbízhatóság: képesség az ígért szolgáltatás stabil és pontos biztosítására. A fogyasztó elvárja, hogy a szolgáltatás nyújtója készséges legyen, azaz rendelkezzen a szükséges akarattal a fogyasztók segítésére és a szolgáltatás haladéktalan megkezdésére. A fogyasztói várakozások közé tartozik az is, hogy a szolgáltató szavatolni tudja, amit nyújt; melynek részét képezi, hogy az alkalmazottak rendelkezzenek a szükséges tudással, és legyenek előzékenyek, valamint képességeik birtokában tudjanak bizalmat kelteni. Mindezeknek feltétele, hogy rendelkezzenek önbizalommal. Szintén az elvárt jellemzők közé tartozik, hogy a szolgáltató kellő empátiával rendelkezzen: törődjön a fogyasztókkal és biztosítsa a rájuk irányuló egyedi figyelmet. Az érzékelt szolgáltatásminőséget befolyásolja, végül, az is, hogy a szolgáltatás milyen eszközök igénybevételével történik: milyen állapotban vannak a létesítmények és a használt eszközök; milyen a személyzet és kommunikációs anyagok megjelenése. Saját, személyes fogyasztói tapasztalatainkat felhasználva igazán nem nehéz értelmezni a listában szereplő tényezőket; de javítani a tényezők színvonalát már komoly elhatározást, adott esetben, megfelelő anyagi forrásokat és jelentős szervezési feladatokat igénylő vállalkozás.

Abban az esetben, amikor egy szervezet átgondolja szolgáltatásai tulajdonságait és új megoldásokat vet be a fogyasztói elégedettség növelése érdekében, akkor innovációt hajt végre. Az innováció, lényegében nem más, mint új, jobbító megoldások alkalmazása. Maga a fogalom egy Schumpeter nevű közgazdász nevéhez fűződik, aki arra volt kíváncsi milyen folyamatok húzódnak meg a gazdaság megújulása mögött (Madarász 2002). Ma már a fogalom kifinomult értelmezéseit megtaláljuk a nagy nemzetközi gazdasági szervezetek kiadványaiban (Inzelt 2011). Természetesen a fogalom nem csak a gazdasági tevékenységet folytató szervezetek estében használható. A felsőoktatásban is számos példát tudunk mondani a közelmúltból az innováció megjelenésére: a felsőoktatási intézmények szervezeti kereteinek átalakításától kezdve, a képzési szerkezetben bekövetkező változásokig, melyekkel, mint külső trendekkel korábban már foglalkozott a tanulmány. Ebben a részben arra a kérdésre keressük a választ, hogy a felsőoktatási intézmények milyen fegyvertárat alkalmazhatnak saját helyzetük javítására, szolgáltatásaik jobbító szándékú megújítására.

Az oktatási szolgáltatások megújítására vonatkozó elképzelésekben nincs hiány a világban (Borsi-Dőry 2015.). Az egyik meghatározó trend az ipari tömeggyártás fejlesztésének eredménye. A tömeges személyre szabás teszi lehetővé az egyedi igények kiszolgálását úgy, hogy közben megmaradnak a tömeges termelésből adódó költségelőnyök. A tömeges személyre szabás egyik fő eleme a moduláris felépítés, mely a felsőoktatásban a bolognai folyamat eredményeként jelenik meg elsősorban. Az európai

tapasztalatok alapján mondhatjuk, hogy a 10 kredites modulok nem váltak általánossá a különböző országokban; tehát ezen a területen van további fejlődési lehetőség. A termék elemeinek egyedi összeállítása jelenti a személyre szabott szolgáltatás kialakítását a felsőoktatásban is. A kreditrendszer bevezetésével jelentős új lehetőségek jelentek meg a diákok számára az egyéni igényeiknek megfelelő program összeállításában. Az intézményi érdekek fogságában az egyes képzéseken, azonban, sokszor szűkíteni próbálják az egyéni választási lehetőségeket a szűkösre szabott szabadon választható tárgyajánlattal vagy éppen a kreditátvitel akadályozásán keresztül.

Alapvető feladat a felsőoktatásban az egyéni igényekre szabott fejlesztés biztosítása akár a lemaradások pótlására, akár pedig a tehetség kibontakoztatására. Az eltérő igényű hallgatók számára adekvát tanári szerepekörök különböznek; a tanulás és fejlesztés elősegítésének módszerei és megközelítései változatosak (Kálmán 2016). A felzárkóztatás fejlesztése sokat segíthet a képzés eredményességének fokozásában, a lemorzsolódás csökkentésében. A már megszerzett, tanulni vágyó diákoknak sokat segíthetünk hiányosságaik pótlásában már azzal is, ha rendszeresen felhívjuk a figyelmüket arra, hol tartanak a tanulási folyamatban. Ezt segíthetik a rendszeres órai számonkérések, félév közti feladatok. A Neptun rendszer is fejleszthető lenne olyan modullal, ami félév közben is mutatja az előrehaladás mértékét. Ennek azonban feltétele a konkrét tantárgyi követelmények rögzítése és a félévközi eredmények gyors bevitele a gyors visszacsatolás érdekében. Viszonylag kis erőfeszítést kíván egy mentori rendszer kialakítása, mely segítheti a problémákkal küszködőket. Szintén nem nagyon erőforrás igényes a kisebb létszámú tanulócsoporthoz kialakítása, melyek keretében a diákok egymást segíthetik a felkészülésben.

A tehetséges diákok egyénre szabott fejlesztésének hosszú múltra visszatekintő hagyományai vannak a magyar felsőoktatásban is. A tudományos diákköri mozgalom jól működő keretet jelent az egyéni és kisebb csoportos kutatási feladatok megoldásában; és egyben jó alapját is jelenti a későbbi doktori képzésnek. A folyamatosan bővülő szakkollégiumi rendszer is kitörési lehetőséget kínál az egyéni érdeklődésből adódó igények kielégítésének és emellett közösségi élményeket is biztosít. Szintén elég elterjedt formáját jelentik az egyéni fejlesztésnek a szakmai versenyek, melyek egyben elehetőséget kínálnak a vállalatokat, külső intézményi partnereket érdeklő aktuális tudományos és szakmai kérdések megjelenítésének. A szakmai versenyek sok esetben nemzetköziek, így lehetőséget teremtenek akár a globális megmérettetésre és kitekintésre is. A felsoroltakon kívül is még számtalan formája létezik az egyéni fejlesztési ambíciók megvalósításának a középiskolásokat segítő felkészítőktől kezdődően a különféle nemzeti diákszervezetekig és az Erasmus programig.

A szolgáltatási színvonal fejlesztése tekintetében szinte végtelen lehetőségeket kínál a technológia gyors ütemű fejlődése is. Az ismeretek hozzáférhetősége a rendelkezésre álló és széles körűen elterjedt új eszközök révén nagy mértékben emelkedett. A digitális információ a diákok számára olcsón és gyorsan hozzáférhetővé vált. Ennek nagyon nagy

a jelentősége a tananyagok biztosításában. A nyomtatott tananyagok háttérbe szorulnak, nem utolsósorban annak köszönhetően, hogy előállításuk költséges. A digitális tananyagok szerepe folyamatosan erősödik, amire jó példát jelent a magyar digitális tankönyvtár is. A világhálón, idegen nyelven pedig a potenciális tananyagok széles választéka áll rendelkezésre jogtiszta felhasználható formában is. A digitalizált tananyagokat könnyen hozzáférhetővé tudjuk tenni fájlmegosztó szoftverek, mint például a Neptun Meetsreet vagy a Moodle segítségével.

A személyes találkozásokat egyre inkább kiszorítják az üzleti és a magánéletben is a videó konferencia szoftverek. A videó rendszerek segítségével megvalósított kommunikáció az oktatás szolgálatába is állítható. Az egyéni konzultációnak vagy éppen csoportos megbeszélésnek lehet költséghatékony és idő takarékos módja a videó konferencia hívás. A tananyag digitalizációja nem csupán az írott tananyagra vonatkozik. A kontakt órák digitalizálása ma már elég olcsón megvalósítható. Az előadások közvetíthetők a videó konferencia szoftverek segítségével. Az órákat rögzíteni is lehet, így utólag is visszanezézhetővé válnak. A világhálón, ma már sok ezer webinárium formában is elérhető egyetemi kurzust találunk, sokszor ingyenes hozzáféréssel is. Az órák igényesebb képi feldolgozása, azonban, már nem feletétlenül olcsó, így jól jöhet partnerség kialakítása profi média vállalatokkal, intézményekkel, mely a városi televízió is lehet. A virtuális valóságra épülő technológiák és eszközök fejlődése a tanulási élmény és a kísérletezés biztosításában ma még beláthatatlan perspektívákat jelent. Ugyanilyen, jelenleg kiaknázatlan lehetőségek rejlenek a mesterséges intelligenciára építő egyéni tanulást segítő anyagok és platformok fejlesztésében. A legtöbb diák számára ma már adottságnak tekinthető okostelefonok révén pedig rendelkezésre állnak azok az eszközök is, melyek révén a diákok hozzáférhetnek a szöveges vagy videó formában megjelenő digitális tartalmakhoz is. Ezen eszközök hálózatba kötése és felhasználása valós időben az órákon, pedig a diákok aktív közreműködésnek egyik lehetséges új útját jelentheti.

Irodalom:

- BARTÓK István (2013): Üzleti tervezés. Tatabánya, Edutus Főiskola.
- BORSI Balázs–DÖRY Tibor (2015): A vállalkozóképzés nemzetközi trendjei és a vállalkozói készségek egyetemi fejlesztése. In: Közgazdasági Szemle, LXII . évf., július–augusztus, 835–852 p.
- EUROPEAN COMMISSION – EACEA - EURYDICE (2015): The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- INZELT Annamária (2011): Innováció – határok nélkül. In: Külgazdaság, LV. évf., 2011. szeptember–október, 3–21 p.
- KÁLMÁN Anikó (2016): Learning – in the new lifelong and lifewide perspectives. Tampere, Tampere University of Applied Sciences.

- KÉPVISELŐI INFORMÁCIÓS SZOLGÁLAT (2015): Felsőoktatás. Infojegyzet. 2015/21. 2015. május 21., Budapest, Képviselői Információs Szolgálat.
- KERÉKES Sándor (2007): A környezetgazdaságtan alapjai. Budapest, Aula.
- KSH (2015): Oktatási adatok. 2015/2016. In: STATISZTIKAI TÜKÖR 2016. április 28., Budapest, KSH.
- MADARÁSZ Aladár (2002): Kameralizmus, történelmi iskola, osztrák gazdaságtan. Három vázlat a német és osztrák közgazdasági diskurzus történetéből. In: Közgazdasági Szemle, XLIX. évf., 2002. október 838–857 p.
- MCINTYRE, S. (2014): Reducing the digital literacy divide through disruptive innovation, In: HERDSA Review of Higher Education, Vol. 1, 83-106 p.
- PARASURAMAN, A. – ZEITHAML, V.A. – BERRY, L.L. (1985): A conceptual model of service quality and its implication for future research. In: Journal of Marketing, Vol. 49. (Fall 1985), 41-50 p.
- T. KISS Judit (2012): A felsőoktatás mint emberitőke-beruházás költségvetési és egyéni megtérülési rátáinak alakulása Magyarországon (1999–2010). In: Közgazdasági Szemle, LI X. évf., 2012. november, 1207–1232 p.
- ZSOLNAI László (1998): A felelős gazdasági döntéshozatal modellje, In: Közgazdasági Szemle, XLV. Évf., február, 154-162 p.
- <http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TERT.PC.ZS?end=2012&locations=HU&start=1998&view=chart>, 2017.04.10. 10.20.
- http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_hu.pdf 2017. 03. 25. 09:56
- <http://nefe.kormany.hu/az-sdg-rol-kozerthetoen> 2017. 03. 26. 10:22
- <http://nefe.kormany.hu/post-2015> 2017. 03. 26. 10:25
- https://www.oktatas.hu/felsooktatas/felsooktatasi_statistikak 2017. 03. 25. 10:56
- <https://www.quality.org/article/what-quality> 2017. 04. 10. 19:27

Bitáné Biró Boglárka, Fodorné Tóth Krisztina

Nyílt online képzések fenntarthatósági tényezői

A nyílt online kurzusok tendenciáik szerint egy-egy képzéshez kapcsolódnak annak részeként, vagy rövid ciklusú önálló képzésként, illetve a mindenféle értelemben vett nonformális tanulás részeként funkcionálnak. Függetlenül attól, hogy egy-egy ilyen kurzust egyszeri alkalommal, rendszeresen vagy periodikusan hirdetünk meg, a kifejlesztése és a megszervezése, lebonyolítása jelentős erőforrás-igénnyel jár. A nyílt online kurzuskínálat fenntartása egy-egy felsőoktatási intézmény részéről tartós, tervezhető kapacitásokat igényel, emellett pedig közép- illetve hosszabb távon a felsőoktatás szereplőinek és döntéshozóinak szemléletváltását kívánja meg. Írásunkban egy konkrét kezdeményezést vizsgálunk (PTE KPVK eClub), amely éppen a fenntarthatóság krízispontján áll. Számba vesszük a kezdeményezés kiinduló tényezőit, jellemzőit, kísérleteit és kialakult szokásrendszerét. Megkíséreljük feltérképezni a kurzusfelületen regisztrált résztvevők tipikus viselkedési formáit nemcsak egy-egy kurzuson belül, hanem a kezdeti regisztrációtól fogva. Az írás alapjául szolgáló vizsgálódás a <http://eclub.pte.hu> elektronikus oktatási felület, illetve elődje, a <http://efeek.pte.hu> automatikusan rögzített adataival dolgozik, egyszerű kvantitatív módszerekkel, felhasználva a korábbi kutatásokat a kurzusokon belüli felhasználói viselkedésről. Elsősorban arra keresünk választ, hogy a speciális magyarországi körülmények között milyen módon és közegben lehetnek tartósan életképesek a felsőoktatási intézmények által szervezett nyílt online kurzusok.

Nyílt online kurzusok környezete és a felvetett kérdések

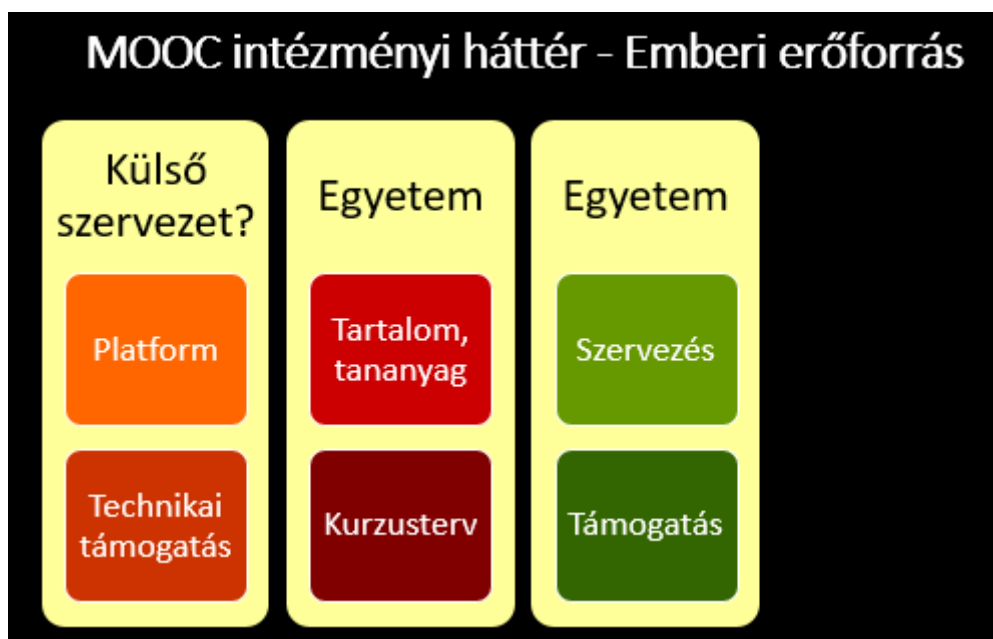
A PTE KPVK, illetve egyik elődkara, a PTE FEEK 2013 óta működteti nyílt online kurzusfelületét; ennek első változata a kar átalakulásáig a <http://efeek.pte.hu>, jelenleg is működő változata a <http://efeek.pte.hu> URL-en fut. 2013 ősze óta félévente 2-3 nyílt online kurzust hirdetünk meg, az egyetemi szemeszterekhez lazán igazodó ciklusokban (Részletesen lásd Bitáné Biró 2015, 2016; Egervári 2016; Egervári-Fodorné 2016, Fodorné 2014, 2015, 2016). Ezen kurzusok mindegyike kötődik képzéseinkhez, de nem mindegyike azonos egy-egy teljes egyetemi kurzussal: vannak közöttük, amelyek egy-egy részkurzust fednek le, és olyanok is, amelyek tartalmát egyfajta alapozásként és előzményként több kurzusban is felhasználjuk. A kari kapacitás jelen pillanatban nem sokkal tesz többet lehetővé, annál is inkább, mivel pedagógiai megfontolásokból a kurzusok többnyire erős humán támogatással (aktív tutorálással) üzemelnek, és a kar relatíve alacsony oktatói létszáma révén az oktatók óraterhelése nehezen teszi lehetővé a hasonló pluszfeladatokat. A nyílt online kurzusok egyelőre nem képezik részét a formális oktatói órakeretnek, és beépülésük a graduális képzésekbe informális, nem pedig kidolgozott validációs rendszer eleme.

2017 tavaszán a rendszerben összesen 945 regisztrált résztvevő van (az első ciklus végén ez a szám 72 volt). A regisztráció folyamatos, a létszám növekedésében nagyobb ugrások leginkább a kurzusok aktivitási ideje alatt tapasztalhatók; ezek aránya az adott ciklus kurzusainak népszerűségével korrelál. Az összesre vetítve átlagosan 70 fő vesz részt egy-egy kurzuson; a valós számuk 48 és 142 között mozog, a kurzus témájától és a résztvevőktől megkívánt befektetés mértékének függvényében.

Az eddig megszakítatlan növekedés 2017-ben megállni látszik: 2016 őszétől mind az új regisztrációk, mind az aktív résztvevői létszámok csökkennek. a nyílt online kurzusrendszer szemmel láthatóan krízispontra jutott. A visszaesés nyilvánvaló környezeti okai mellett – amelyek közé tartozik a kurzusok ismétlődése, „kifutása”, a viszonylag szűkös kurzuskínálat és a kurzusokra 2016 tavaszától bevezetett, minimális adminisztrációs díj – vizsgálatunk az esetleges mélyebb, régebbi gyökerű okok feltárását, valamint fenntarthatósági javaslatok megtételét célozza. A fenntarthatósági feltételek keresése során az intézményi háttér feltárásán túl (Fodorné 2014) a kurzusok és részben a teljes felület adatainak számba vételére kerítünk sort: ez utóbbi keretében a létszámok alakulása mellett a regisztrációs és aktivitási mintázatokat vizsgáljuk. Ezek mentén viselkedési alapú résztvevői célcsoportokat igyekszünk meghatározni, hogy a számukra kidolgozott megoldásokat nyújthassuk a jövőbeli kurzusaink során. Az adatelemzésnek egyelőre az első eredményeiről számolhatunk be: kutatásunk lépésről lépésre halad, beemelve a résztvevők konkrét visszajelzéseit is a rendszerlogok adatai mellé.

Intézményi háttér - Emberi erőforrás és feladatkörök

A MOOC-ok működtetése számos intézményi, szervezeti összetevőből áll; a legfontosabbak egyike az emberierőforrás-szükséglet.

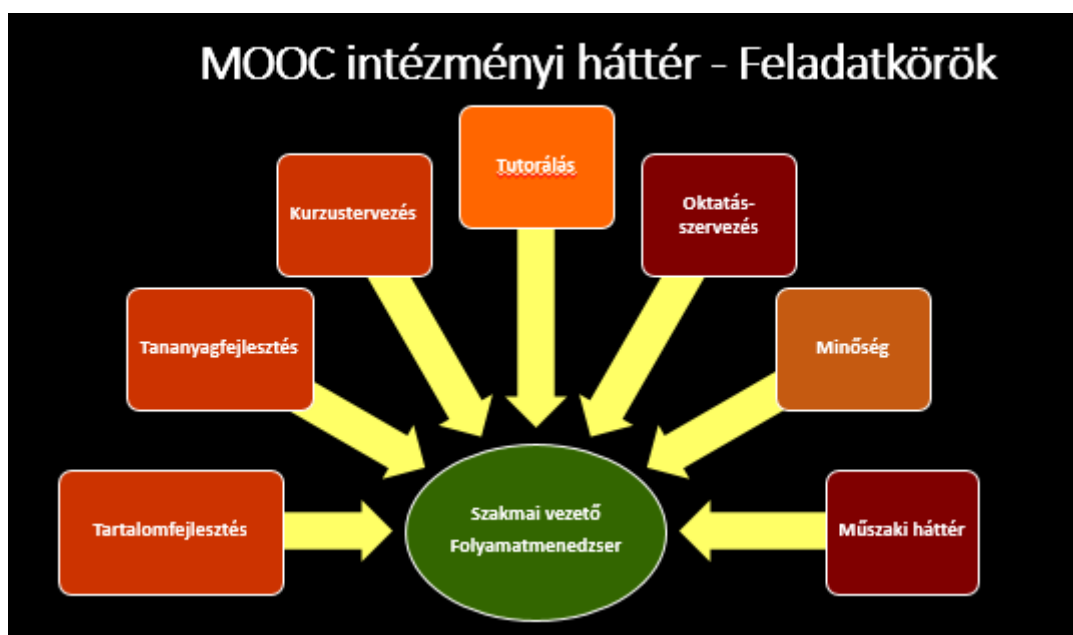


1. ábra: MOOC emberi erőforrás szükséglet

A nagy MOOC-felületektől eltérően, az eclub kezdeményezésben minden feltételt kari erőforrásokból biztosítunk:

- technikai környezetként saját Moodle LMS-t üzemeltetünk;
- a kurzusok tartalma és struktúrája a kar oktatóinak szellemi terméke;
- az elektronikus tananyagfejlesztést a kar oktatói végzik;
- a kurzusok szervezése és támogatása a kar oktatóinak munkája.

Az online kurzusok feladatköréit a maga teljességében összesen 6, alkalmanként vagy folyamatosan az online kurzusokkal is foglalkozó kolléga látja el.



2. ábra: Online kurzusok feladatai
Forrás: saját szerkesztés

A kollégák közül csak egynek van jól körülhatárolható, egységben kezelhető feladatköre az online kurzusokat illetően (rendszeradminisztráció és -karbantartás); négy kolléga kurzusok tartalomfejlesztéséért, részben a tananyagszerkesztésért és tutorálásért felel, egy kolléga pedig a feladatok teljes spektrumában részt vesz, a rendszeradminisztrációtól a szervezésig és meghirdetésig. Mindannyian egyéb oktatói feladataik mellett végzik ezt a munkát. Az emberierőforrás-hiány leginkább a tartalomgazdai, a szervezési és a marketingfeladatokban mutatkozik meg, ugyanakkor a kezdeményezés komolyan veszi, hogy az online képzések tervezése, fejlesztése és támogatása csapatmunka: az összes kurzus során a csoport tagjai az ötlet felmerülésétől kezdve kölcsönösen támogatják egymást, folyamatos konzultációban végezve a szükséges feladatokat.

A meglévő feltételek – az informális elismerés, a pluszfeladat jelleg – mellett új kollégák bevonása a fejlesztésbe meglehetősen nehéz, még akkor is, ha a többség nyitott lenne a fejlesztésre és a részvételre. Ennek következtében előfordult, hogy egy-egy ciklusban nem

indíthattunk új, azelőtt meg nem hirdetett kurzust, holott a felhasználói visszajelzések egyértelműen a kurzuskínálat bővítésének igényére mutatnak.

Az elemzés adatforrásai és módszerei

A jelen írás alapját a felhasználói visszajelzéseken és a témában korábban végzett vizsgálatokon túl az LMS és azon belül az egyes kurzusfelületek logjai, naplódadatai adják: a regisztrációs számok időszakonkénti változásai, a részvételi számok, valamint az aktivitási mutatók. A vizsgálódás időszaka felöleli a kurzusfelületek működésének kezdete óta eltelt időt, azonban a részletes elemzés ebben az írásban a 2016 őszi-téli kurzusciklusra vonatkozik, beleértve a kurzusok indulása előtti időszakot is. Ebben a ciklusban három új kurzus indult, amelyekből kettőre vonatkozott a bevezetett adminisztrációs díj, és ez a kettő kísérletképpen erőteljesebben automatizált volt, mint a korábbiak; az egyik tartalma egyezett egy az adott szemeszterben kötelező kurzusával. A harmadik kurzust végzős mesterszakos hallgatók bevonásával fejlesztettük és támogattuk.

A statisztikai elemzés 12160 adat segítségével történt 2016.szeptember 01. és december 31 közötti időszakban. Az elemzés az összes résztvevői/hallgatói/tanulói¹ aktivitást tartalmazza, melyből következtetni próbálunk hallgatói viselkedésmintákra. Ezeket összevetettük az aktivitási naplókban nem jelölt regisztrációs adatokkal az adott időszakra vonatkozóan.

A vizsgálat négy változó: a tanulók azonosító kódja (az anonimitás megőrzése érdekében nem használtuk a naplóban szereplő neveket), neme, az aktivitás dátuma és az aktivitás típusa alapján készült. Az aktivitást 10 kategória alapján különböztettük meg, melyeket a következő táblázatban láthatunk, a hozzárendelt kódjaikkal együtt:

Aktivitás kódja	Aktivitás
1	kurzus megtekintése
2	áttekintő jelentés megtekintése
3	leadtak egy munkát (feltöltötték, létrehozták)
4	felhasználó tanulmányi értesítője megtekintve
5	fórum megtekintése, illetve hozzászólás
6	kurzusleírás mappa megtekintése
7	kurzusmodul megtekintése

¹ A résztvevők közül a tanulói szerepben jelen lévők aktivitását vizsgáltuk, az oktatói szerepben lévőkét nem; a tanuló résztvevők között vannak a kar hallgatói közül is, de sokan olyanok is, akik nem a PTE hallgatói, illetve jelenleg egyáltalán nem végeznek felsőfokú tanulmányokat.

8	tananyag megtekintése
9	fórumon tartalmat küldtek be
10	záró teszt megtekintése illetve próbálkozás

3. ábra: Aktivitási kódok
Forrás: Saját szerkesztés, 2017

Az elemzéshez SPSS statisztikai programcsomagot használtuk, melyhez a naplózott szöveges adatokat a fenti táblázathoz hasonlóan kódok formájában kellett először MS EXCEL munkafüzetekben előkészíteni. A tanulóink azonosításához a Moodle oktatási keretrendszer által adott USER ID-t használtuk fel, a nemeket az 2 (nő) és az 1 (férfi) kódolást használtuk, a hallgatói aktivitások dátuma pedig maradhatott dátum formátumban. A kész adatbázis egy része a következő képen látható:

User ID	User Gender	Event name code	Date of event
33	2	1	2016.09.01
809	2	1	2016.09.01
160	2	15	2016.09.03
160	2	1	2016.09.03
751	2	6	2016.09.04
751	2	15	2016.09.04
751	2	1	2016.09.04
751	2	1	2016.09.04
33	2	1	2016.09.04
831	2	5	2016.09.04
831	2	1	2016.09.04
146	2	1	2016.09.05
355	2	1	2016.09.05
355	2	15	2016.09.05
355	2	15	2016.09.05
355	2	1	2016.09.05
378	2	6	2016.09.05
378	2	6	2016.09.05
378	2	18	2016.09.05
378	2	6	2016.09.05
378	2	15	2016.09.05
378	2	1	2016.09.05
378	2	1	2016.09.05
810	2	15	2016.09.07

4. ábra: Az aktivitások adatbázisának részlete
Forrás: Saját szerkesztés, 2017.

Aktivitási eredmények

Elsőként az SPSS-ben megnyitott Excel adatbázisról leíró statisztikákat hívtunk le, melyekből számos olyan információra derítettünk fényt, mint például az, hogy a 3040 aktivitási alkalomból egy-egy (női) felhasználó akár 180-at is a magáénak mondhat (ez a legmagasabb egyéni aktivitás). Ha azt vesszük alapul, hogy alig több mint 120 napot vizsgálunk, akkor ez igen szép szám. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy összesen 119 felhasználó volt aktív a fenti időszakban. A résztvevők aktivitási gyakoriságát a következő diagram szemlélteti:



5. ábra: összegzett aktivitási gyakoriság
Forrás: Saját szerkesztés, 2017.

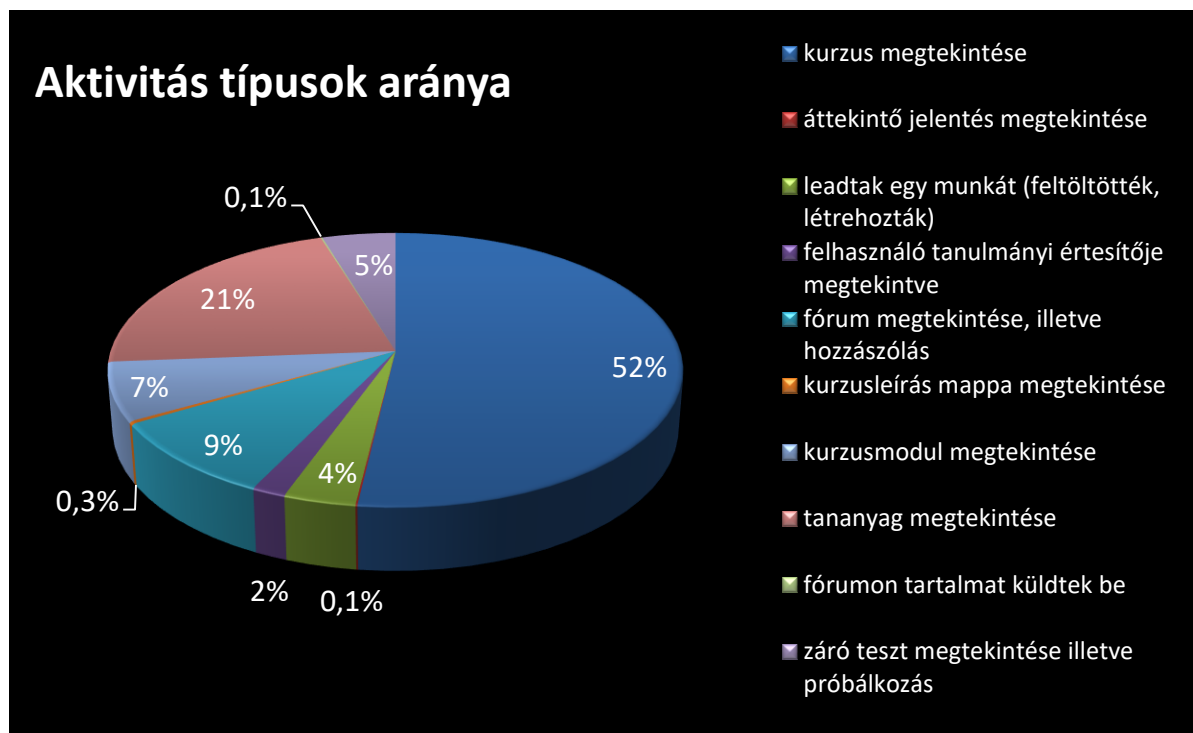
Az aktivitási gyakoriság a nemek viszonylatában az aránytalan részvételt sugallja, hiszen az összesen 3040 tevékenységből mindössze 500-at végeztek férfiak, ami kb 16%, míg a többi 2540-et (~84%) hölgyek. A nemek ilyen aránytalanságát már korábban is észrevettük és ezt egyikünk megelőző munkáiban is kiemelte (Bitáné Biró 2015), mivel ezen az arányon jó lenne javítani (noha általában a női online tanulók aktívabbak és többet kommunikálnak, mint a férfiak (Rovai et al 2005)). Az SPSS eredményeit a következő táblázatban látjuk a nemekre vonatkozóan:

User Gender

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	500	16,4	16,4	16,4
Valid 2	2540	83,6	83,6	100,0
Total	3040	100,0	100,0	

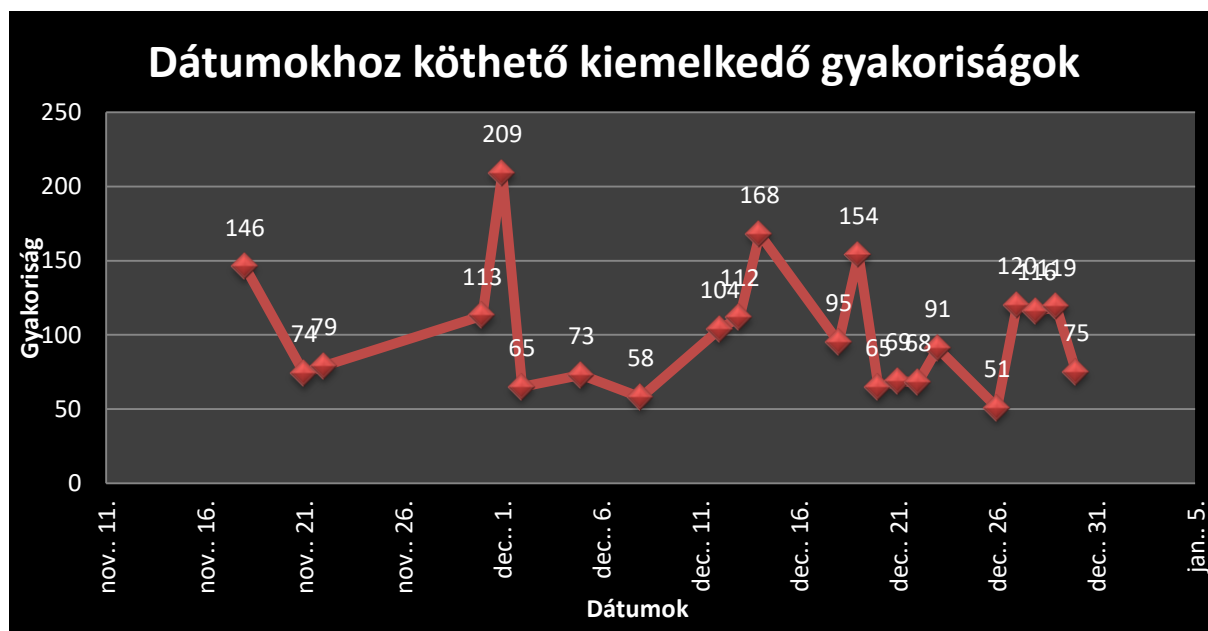
6. ábra: Aktivitási arányok nemek szerint
Forrás: SPSS elemzés eredménye, 2017

Az aktivitás típusok tekintetében kiviláglott, hogy a leggyakrabban, 1500 feletti alkalommal, a három kurzus közül valamelyiket tekintették meg, ezt követte egy-egy tananyag megtekintése 650 feletti alkalommal; a harmadik leggyakoribb tevékenység pedig a fórumok megtekintése és hozzászólások generálása lett. A két kurzusra vonatkozó záróteszteket 144 alkalommal tekintették meg, illetve próbálták teljesíteni. Az alábbi ábrán jól látható a 10 féle tevékenységtípus megoszlása:



7. ábra: Aktivitási típusok aránya
Forrás: Saját szerkesztés, 2017

A vizsgált 4 hónapból gyakorlatilag 80 napon volt valamilyen résztvevői aktivitás, néha csak 1-1 tevékenységgel és alig néhány dátumhoz kapcsolható kiemelkedően sok tevékenység. Az alábbi ábrán azokat a dátumokat emeltük ki, ahol napi 50-nél több résztvevői tevékenység történt, ez összesen 21 napon volt így.



8. ábra: Aktivitási mutatók dátum szerint
Forrás: Saját szerkesztés, 2017.

A vizsgált időszakban emellett 118 új regisztráló jelentkezett be, ezek 86%-a a kurzusok futásának ideje alatt (november 28-január 30), és összesen 30% ezeknek is a vége felé. A regisztrációk kiegészítik a már korábban regisztrált felhasználók aktivitását.

Az első 10 nap, melyen 100 feletti aktivitást naplózott a rendszer a következő táblázatban látható:

Az aktivitások időpontja	Gyakoriság
dec.. 1.	209
dec.. 14.	168
dec.. 19.	154
nov.. 18.	146
dec.. 27.	120
dec.. 29.	119
dec.. 28.	116
nov.. 30.	113
dec.. 13.	112
dec.. 12.	104

9. ábra: A legaktívabb napok
Forrás: Saját szerkesztés, 2017

Ezek a dátumok azért nagyon érdekesek, mert volt a vizsgált időszakban néhány olyan időpont, amikor azt vártuk, hogy nemcsak a regisztrálók, de a már korábbi regisztráltjaink is aktívabbak lesznek. Ezeknek az elvárásoknak az aktivitás szempontjából részben meg is feleltek a résztvevők. A táblázatból is igen jól kitűnik, hogy a kurzusainkat november 28.-29. és 30.-án indítottuk el, ez november 30.-án 113 és december elsején a csúcstevékenységet generálta (209). A november 18-i 146 tevékenység is jól magyarázható, mert ekkor küldtünk e-mailben (a Moodle üzenetküldő funkciójának segítségével) információt a már regisztráltaknak, az új kurzusok indulásáról. Ez arra enged következtetni, hogy a regisztráltjaink egy részét meg tudjuk mozgatni, el tudjuk érni ilyen típusú „marketingeszközzel”, mint egy rendszeren belülről küldött e-mail. A december első felében látható magasabb aktivitási gyakoriságokat egyrészt az magyarázza, hogy az elindult kurzusokban elkezdtek a tanulást a résztvevőink, illetve december 7-én és 10-én nyílt napok keretében is ismertetőt adtunk az e-learning platformunkról. A karácsonyi és december végi időszak magas számú tevékenysége viszont csak azt mutatja, hogy a résztvevőink a szabadidejüket szívesen áldozzák tanulásra.

A kurzusok befejeződése január 9, január 30 és január 31 volt, de az utóbbi kettőnél december 20-tól és 21-től már elérhető volt a záróteszt, így ez a tevékenység volt a legnépszerűbb a decemberi ünnepnapokon.

Az új regisztrációk részben összhangban álltak a már regisztráltak aktivitásával, legalábbis ami az aktivitási csúcspontokat illeti.

Nap/Időszak	Új regisztrációk száma
dec. 1.	12
dec. 2-9.	21
dec. 10-17.	9
dec. 18-25.	7
dec. 26-31.	17

10. ábra: Regisztrációs csúcspontok dátum szerint

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

Az új regisztrációk legsúfoltabb szakasza az az időszak, amelyben már mindhárom meghirdetett kurzus elindult, de még egyiknek sem zárult le az első hete. Azaz az érdeklődők, akik a kurzusok indulása előtt egy bő héttel az egyetemi honlapon és Facebook-oldalon (valamint természetesen megosztásokban) találhattak értesítést a kurzusok indulásáról, igen racionális módon akkor jelentkeztek be, amikor már biztosak lehettek abban, hogy a kurzusok nyitva vannak, és láthatók az első tartalmak (a kurzusleírások a felületen természetesen bejelentkezés nélkül is olvashatók). Ezt követi az ünnepek alatti időszak, ami alátámasztja azt a feltételezést, hogy a célcsoportjaink a szabadidejük egy részét önként tanulási célú tartalmak böngészésére szánják (mellesleg ebben az időszakban történt arányaiban a legtöbb feladatbeadás is). Végül, de nem utolsósorban, egyetlenegy egyedi nap emelkedett ki a többi közül a regisztrációs számokat illetően: december 1, az első nap, amikor az összes kurzus elindult már.

A toborzásra tett erőfeszítések többségének nem mutatkozott mérhető hatása sem az új regisztrációkban, sem a már korábban regisztrált résztvevők aktivitásában. Egyedül a regisztráltaknak szóló értesítés időszaka korrelál megnövekedett aktivitási számokkal; sem a honlapon, illetve a Facebookon közzétett híradás nem járt direkt, azonnali aktivitási következménnyel, sem a kari nyílt napokon való tájékoztatások. Ez utóbbi – a korábbi nyílt napok tapasztalataival együtt – rámutat arra, hogy a nyílt online kurzusok, legalábbis amennyiben nem érettségi felkészítő formájában zajlanak, nem számíthatnak az érettségiző diákokra elsődleges célcsoportként. Emellett az új regisztrálóknak csak töredéke vett részt az aktuálisan meghirdetett kurzusokon; a résztvevők leginkább a régi regisztrálók közül kerültek ki. Feltételezhető, hogy a regisztrációk egy része hosszabb távú befektetés, vagy pontosabban nyitott kapu: ha az érdeklődő nem is akar azonnal elköteleződni egy tanulási folyamat mellett, a regisztrációval fenntartja magának a lehetőséget a későbbi bevonódásra. Ez a lépcsőfok az, amelyen az újabb kurzusokról szóló értesítésekkel lehetséges az érdeklődőt aktív résztvevővé tenni.

A fenti aktivitási minták és a rendszerben történt feladatteljesítések alapján résztvevők nagy biztonsággal három nagy csoportra oszthatók:

- Az első csoport tipikus képviselője: rendkívül aktívan tevékenykedik, és végig is csinálja az általa felvállaltakat. Ez a kurzusrésztvevőknek mintegy 11%-a; közülük kerülnek ki a mintaszerű kurzusteljesítők, az innovatív online tanulók és a csendes résztvevők is (Fodorné 2014).
- A második csoport tipikus képviselője: kíváncsi, megtekinti a kurzusokat (gyakran mindegyiket), a tananyagokat, de vagy egyáltalán nem készít feladatokat, vagy csak részben teljesíti őket, és nem fejezi be a kurzus(oka)t. Az összes résztvevőt tekintve 30%-ra tehető az arányuk. Ez egy jelentős létszám, és minden bizonnyal változatos motivációkkal rendelkeznek. Ők viszonylag könnyen aktivizálhatók, de nehezebben elkötelezhetőek. További vizsgálódás tárgya motivációik feltárása, és az annak megfelelő megoldások kidolgozása.
- A harmadik csoport tipikus képviselője pedig regisztrál a felületre, esetleg megnézi a kurzusokat, aztán többet elő sem fordul, a tevékenysége alig néhány (max 10) alkalomra korlátozódik. Ez a legnagyobb csoport, a kurzusrésztvevők csaknem 43%-a. További elemzés tárgya, hogy közülük milyen arányban vannak azok, akik későbbi ciklusokban bevonódnak egy vagy több kurzusba; a bevonódók milyen jellegű és témájú kurzusokban lesznek jelen, és milyen aktivitási mintákat mutatnak a kurzusokban.

Az aktív résztvevők viselkedésének elemzéséhez hozzájárulnak a korábbi eredmények is (u.o.). Ezekből látható, hogy a folyamatnak két igazán kritikus állomása van: a felületen való regisztráció és a regisztrált résztvevő kurzusba való bevonódása olyan mértékben, hogy az aktivitása túlmenjen a tartalmak pusztá megtekintésén. Ez a két kritikus pont kétféle kezelési módot igényel. A regisztrációk számának növelése az adott kurzuskínálat mellett jórészt toborzási munka, amelynek módja az interneten a több forrásból származó, ütemezetten ismétlődő tájékoztatás. A bevonódás komplexebb folyamat, és nagyban függ az érdeklődő tanulási motivációjától és szokásaitól; ennek vizsgálatára valószínűleg a mostaninál átfogóbb, kvalitatív elemeket is magába foglaló kutatásra van szükség.

Következtetések

A fenti adatok összegzésének fényében a következő, közvetlen és reális célok fogalmazhatók meg az online kurzusok mint nyílt lehetőség fenntartásának érdekében:

- A meglévő résztvevők megtartása, aktivizálása. Ennek tartalmi és kommunikációs alapja van: az egyik a rendszeres, bővülő, megújuló és vonzó kurzuskínálatban, a másik a tájékoztatásban és az interaktív kurzustámogatásban testesül meg.
- Új résztvevők bevonása. Ennek alapja, hogy a nyílt online kurzusok széles körben és folyamatosan (nem csak szakaszosan) jelen legyenek az online tanulásra kész felnőttek tájékozódási terében, amely nem elsősorban kampányszerű toborzási tájékoztatókkal érhető el, hanem rendszeres, sőt folyamatos hírekkel, amelyek feltételezik, hogy a képzési ciklusok között nincs szünet.

- A teljesítési arányok növelése. A formális beépülés az egyetemi képzésekbe és az egyetem felnőttképzési kínálatába a jelen körülmények között a teljes kurzust követelmények szerint teljesítő résztvevőket támogatja. Egy másik megközelítés szerint – és tapasztalataink is ezt mutatják – nem csupán a teljesítők az aktív résztvevők, és nem csupán az ő számukra jelent hatékony önképzési lehetőséget a nyílt online kurzusok világa, hanem azok számára is, akik nem igényelnek formális képzést, sőt nem is feltétlenül teljes kurzust, csak egy-egy modul vagy lecke erejéig szeretnék bővíteni az ismereteiket. Ennek megfelelően a teljesítési arányok növelése bár reális cél, nem lehet cél minden esetben a teljes körű, száz százalékos teljesítés.

Az itt megjelölt célok feltételrendszere stabil intézményi háttérrel, megfelelő emberi erőforrást és szervezeti pozicionálást kíván meg, az alábbi módon:

- Rendszeresen új kurzuskínálat biztosítása és bővítése, kurrens témákkal, vonzó tartalommal (vizuális és műszaki értelemben is). Minél előbbi cél – az egyetemi képzésekhez hasonlóan – a kurzusok nemzetköziesítése.
- Adminisztratív és validációs modell bevezetése az online képzések elismertetésére, hogy biztosítsuk formális értéküket a résztvevők számára.
- Az online kurzusok formális beépítése a graduális képzésekbe. A törvényi szabályozás egyenesen előírja, hogy a levelező képzések kisebb kontaktóra-számát az intézmények távoktatásos módszerekkel és tartalmakkal egészítsék ki (2011. évi CCIV. törvény – a nemzeti felsőoktatásról. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV 2017. 07. 25.)
- Intézményi háttér megteremtése a kurzusok fejlesztéséhez és támogatásához ami biztosíthatja a kurzusok fenntarthatóságát az oktatók számára, és magában foglalja például az online kurzusok oktatói órakeretben való megjelenését, időkeret biztosítását a fejlesztéshez, a képzők képzéséhez, illetve adminisztratív erőforrás bevonását az oktatásszervezési és a marketingfeladatokba; emellett szükség esetén fejlesztési segítséget a műszaki-vizuális értelemben vonzó tartalmak kidolgozásához.
- A célcsoportoknak (Pankász 2016) és az intézménynek is megfelelő finanszírozási modell kialakítása és bevezetése a kurzusok anyagi fenntarthatóságának érdekében.

Jól látható, hogy mind a meghatározott célok, mind az elérésükhöz szükséges feltételrendszer túlmegy a kari kereteken, és legalábbis intézményi koncepciót, nem egy esetben pedig még ennél is szélesebb körű együttműködést kívánnak meg.

Irodalom:

- Bitáné Biró Boglárka (2016): Tapasztalati értékek e-learning kurzusok tanulási ciklusaiban. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): Tudás, társadalom, felelősség. Felsőoktatás és társadalmi felelősség: tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben - Knowledge – Society – Responsibility Higher Education and

Social Responsibility: Knowledge Transfer through Collaborative Actions and Engagements. 11. MELLEarN Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia Győr, 2015. október 15.

- Bitáné Biró Boglárka (2016): Empirical Data in the Learning Cycles of E-learning Courses. In: Saba Senses-Ozyurt, Sándor Klein, Zsolt Nemeskéri (szerk.): Educating for Democratic Governance and Global Citizenship, San Diego: World Council for Curriculum and Instruction, 2016. pp. 323-328.
- Egervári Dóra, Fodorné Tóth Krisztina (2016): Google on Master Level In: Zádori Iván, Nemeskéri Zsolt, Caparros, Carole (szerk.): Educating for Democratic Governance and Global Citizenship: Abstracts of the World Council for Curriculum and Instruction 17th World Conference in Education. 54 p.
- Fodorné Tóth Krisztina (2016): Online kurzusok: vélekedések, elvárások, viselkedés. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): Tudás, társadalom, felelősség. Felsőoktatás és társadalmi felelősség: tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben - Knowledge – Society – Responsibility Higher Education and Social Responsibility: Knowledge Transfer through Collaborative Actions and Engagements. 11. MELLEarN Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia Győr, 2015. október 15.
- Fodorné Tóth Krisztina (2014): Nyílt online kurzusok tanulságai a szervezés és a motiváció tekintetében. Networkshop 2014 <http://nws.niif.hu/ncd2014/> 2017. 07. 25.
- Fodorné Tóth Krisztina (2014): Távoktatás és MOOC – nyílt online kurzusok jellemző kérdései magyar környezetben. E-nyelv Magazin, 2014. 12.03. <http://e-nyelvmagazin.hu/2014/12/03/tavoktat-as-mooc-nyilt-online-kurzusok-jellemzo-kerdesei-magyar-kornyezetben/> 2017. 07. 25.
- Molnár Tamás (2003): Általános statisztika, Egyetemi jegyzet, Kaposvári Egyetem, Kaposvár
- Pankász Balázs (2016): Online Educational Environments and ICT Tools in Higher Education: Students, Teachers Complex Survey. In: Saba Senses-Ozyurt, Sándor Klein, Zsolt Nemeskéri (szerk.): Educating for Democratic Governance and Global Citizenship, San Diego: World Council for Curriculum and Instruction, 2016. pp. 335-342
- Dr. Pétery Kristóf (2013): Excel BIBLIA 2013, Mercator Stúdió, Szentendre
- Rovai, Alfred P., Baker, Jason D. (2005): Gender Differences in Online Learning: Sense of Community, Perceived Learning, and Interpersonal Interactions. Quarterly Review of Distance Education, Charlotte 6.1. pp. 31-44, 85-86.
- Sajtos László, Mitev Ariel (2007): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv, Alinea Kiadó, Budapest

Sass Judit, Bodnár Éva

A dolgozók jólléte mint a fenntartható fejlődés feltétele és indikátora a felsőoktatásban

Az oktatási intézmények mikro-, makro- és nemzetközi környezetében zajló digitális forradalom eredményeként radikális változásoknak lehetünk tanúi, amelyek egyre erőteljesebb adaptációs kényszert jelentenek egyetemünk, a Budapesti Corvinus Egyetem számára is. A bekövetkező változások (például hallgatói és munkaerő-piaci igények, preferenciák, magatartási mintázatok, értékek és érdekek változása) és a jelenlegi oktatási formák, tanulási-tanítási környezet és módszerek közötti ellentmondások egyre inkább kiéleződnek (bizonyítja ezt a hallgatói lemorzsolódás magas aránya, a diplomák elértéktelenedése, a tanulmányi időtartam elhúzódása, a végzett hallgatói kompetenciák és a munkaerő-piaci igények közötti ellentmondások növekedése stb.).

Ebben a környezetben elodázhatatlanná válik a tudásalapú társadalom igényeinek megfelelő oktatási rendszer kialakítása, benne az egyetemek helyének, szerepének megtalálása, azoknak az oktatási módszereknek a megismerése és alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatokban, amelyek egyidejűleg képesek a minőség és a hatékonyság növekedését biztosítani és a digitális generáció tanulási, ismeretszerzési és -feldolgozási, problémamegoldási -, valamint kommunikációs sajátosságaihoz alkalmazkodni.

A Kihívások a felsőoktatásban 2016 (Horizon Reports) szerint az egyetemeknek reagálniuk kell a következő kihívásokra, elvárásokra:

- Formális és informális tanulás összekapcsolása (önirányítás, érdeklődés)
- Digitális írástudás fejlesztése
- Versengő oktatási modellek
- Perszonalizált tanulás
- A hálózati és nem hálózati lét kiegyensúlyozása
- Az oktatás relevanciájának megtartása (tudás – munkaerő-piac)

Mindezeket egy olyan felsőoktatási környezetben kell megvalósítani, amely mindezek mellett a fenntarthatóság és a jóllét szempontjaira is érzékeny. A tanulmányukban arra igyekezünk felhívni a figyelmet, hogy a felsőoktatás jövőalakító feladatai milyen elvek mentén és milyen formákban valósul meg a Budapesti Corvinus Egyetemen, hogyan jelenik meg mindez az egyetem fejlesztési terveiben és stratégiai dokumentumaiban.

A felsőoktatás szerepe a fenntarthatóságban

A felsőoktatás szerepe a fenntarthatóság, jövőalakítás szempontjából évtizedek óta jelentős hangsúlyt kap különböző nemzetközi egyezményekben. A kilencvenes években a Talloires nyilatkozatban kiemelt szempontként szerepelt az egyetemek feladata és

felelőssége, hogy olyan embereket képezzenek, akik a társadalmi intézmények fejlesztésében, működtetésében játszanak szerepet (AULSF 1990).

Az egyetemi vezetők a fenntartható fejlődésért (University Leaders For A Sustainable Future - ULFS) deklarációja megfogalmazta, hogy „Hogyan néz ki egy fenntartható felsőoktatási intézmény?” Az egyetemek amellet, hogy céljaikban, képzési programjaikban, gyakorlatukban megjelenítik a fenntartható fejlődés értékeit, elveit, arra is tudatosan kell hogy reflektáljanak, hogy az intézmény a társadalmi és ökológiai rendszerben milyen szerepet tölt be. Ez tükröződik abban, hogy a hallgatói megértik az intézmény hozzájárulását a fenntartható gazdasághoz és abban, hogy *az intézmény hogyan tekinti és kezeli tagjait (pl. döntéshozatali részvételükben, státuszuk és „hasznuk” megfogalmazásában), valamint abban, hogy a tudományterületek tartalmában és módszereiben milyen alapértékek és alapfeltevések fejeződnek ki* (Clugston and Wynn Calder, 1999:4-5).

Az intézmény tagjaival kapcsolatos bánásmódjában, észlelésében és a működésében megjelenített értékek, ami a tagok jóllétét egyértelműen befolyásolja, a két témakör összekapcsolódását már ebben a dokumentumban is jól láthatóvá teszi. A felsőoktatás ezen modellszerepe mind a kilépő végzettek, mind az intézmények szempontjából kiemelt szempontként szerepel a fenntarthatósági feladatokban. A felsőoktatási tanulmányokat végzők a társadalom számára példaként szolgálhatnak, és az egyetemek maguk is a fenntartható fejlődés célját támogatják azzal, hogy a környezet védelmében és a generációkon belüli, azok közötti méltányos, igazságos elvek érvényesítésében élen járnak (Amaral, Martins & Gouveia, 2015).

Az oktatás vonatkozó feladatát a 2015 őszén elfogadott fenntartható fejlődési keretrendszer (Agenda 2030) 17 céljából a negyedik – *„Az inkluzív, méltányos és minőségi oktatás biztosítása, valamint az LLL lehetőségeinek elősegítése mindenki számára”* – továbbra is hangsúlyozza. A 2030-ra előirányzott alcélokban szerepel többek között a nemek egyenlő hozzáférése a minőségi felnőtt szakoktatáshoz és felsőoktatáshoz, a munkavállaláshoz szükséges készségek, szakképzettség biztosítása a fiatalok és felnőttek nagyobb aránya számára, a nemek és kiszolgáltatott helyzetben lévők számára az egyenlő hozzáférés biztosítása, illetve azon tudás átadása minden tanulónak, ami a fenntartható fejlesztés támogatásához szükséges biztonságos és befogadó oktatási környezetben. A minőségi oktatástól nem elválasztható a harmadik célban megfogalmazott feladat: *„Az egészség és jóllét előmozdítása mindenki számára minden életkorban”*. Az intézmények felelőssége a megfelelő szervezeti klíma megteremtésében a jóllét támogatását is magába foglalja, és a hatékony munkavégzés feltételei sem választhatók el a fenti tartalmaktól, amelyhez a felsőoktatási intézmények módszertani megközelítésének megújítása is elengedhetetlen feltétel (Nam, 2015).

A fenntartható fejlődés az egyén és a szervezet szintjén: az optimális jóllét

Singh, Murty, Gupta és Dikshit (2009) áttekintve a fenntartható fejlődés értékelésének eszközeit, különböző alkalmazható indexeket azonosítottak. Ezek az indexek mérhetővé, összevethetővé teszik a fenntartható fejlődést különböző csoportoknál és időpontokban, illetve előnyt jelentenek abból szempontból is, hogy leegyszerűsítve tudnak megjeleníteni, átadni összetett információt. Az alkalmazott indexcsoportok az innováció, tudás, technológia, a környezeti, energia-alapú és gazdasági mutatók mellett az emberi fejlődés és a jóllét területét is magukba foglalják. A fejlődési mutatókon belül például az emberi fejlődés többek között a hosszú és egészséges élet, a tudás, az egy főre eső GDP alapján számolt, míg a Szociális és életminőség indexeken belül a Jóllét Index az egészséges emberi fejlődés feltételét jelentő egészséges környezetből indul ki. Az emberi jóllét alatt a társadalom minden tagja számára elérhető szükséglet-kielégítést, a potenciálok megvalósítását és a választás lehetőségét érti, és az egészség, jóllét, tudás, kultúra és méltányosság indikátoraival számol.

Az optimális jóllét alatt az érzelmi, a pszichológiai és a szociális jóllétet értjük (Oláh, 2012). A kedvező munkahelyi tapasztalatok, a pozitív érzelmek átélése támogatja a pszichés jóllétet, a mentális és fizikai egészséget (Ryff, 1989; N. Kollár Katalin, Szabó Éva, 2004), többek között azzal is, hogy a pozitív élmények pufferként szolgálnak a traumákkal, negatív tapasztalatokkal szemben. Ezen túl a pozitív pszichológia, „a pozitív szubjektív tapasztalat tudománya” célként a prevenciót, az élet boldogabbá, produktívabbá tételét jelöli meg, mivel a vizsgálatok szerint a pozitív érzelmek kedvezőbb kimenetekhez vezetnek, mint a negatív érzelmek. A megközelítés nemcsak a pozitív erősségeket, érzelmeket helyezi középpontba, hanem a társadalmi intézmények, szervezetek szintjén is vizsgálja azokat a feltételeket, amelyek támogatják a pozitív érzelmek létrejöttét (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

Ryff (1989) a pszichológiai jóllétet a korábbi, elsősorban a humanisztikus és a pszichoszociális fejlődéelméletek alapján, az alábbi összetevőkkel jellemzi: autonómia, környezet uralása, személyes növekedés, pozitív kapcsolat másokkal, életcélok, önelfogadás. Az ezeken a területeken hatékonyan működő személyeket az alábbi tulajdonságok jellemzik (Ryff, 1989: 1072 alapján):

Autonómia: önmeghatározás, függetlenség, ellenállás a társas nyomásnak, önirányította viselkedés, személyes sztemderdeken alapuló önértékelés.

Környezet uralása: környezet kapcsán kompetencia, hozzáértés érzése, a külső működések kontrolljára képes széles területen, a lehetőségek hatékony kihasználása, a személyes igényeknek, értékeknek megfelelő kontextus létrehozásának képessége.

Személyes növekedés: folyamatos fejlődés, növekedés, kiterjedés érzése (self és viselkedés), nyitottság a tapasztalatokra, potenciálok megvalósításának érzése, nagyobb önismeretet és hatékonyságot tükröző változás.

Pozitív kapcsolat másokkal: meleg, kielégítő, bizalmon alapuló kapcsolatok, törődés mások jólétével, empátia-, intimitás képessége, a kapcsolatokkal járó hozzájárulás-elfogadás megértése.

Életcélok: irányokkal rendelkezés érzése, jelen és múlt vonatkozásában jelentésteliség érzése, elképzelések, melyek célt adnak az életnek.

Önelfogadás: pozitív attitűd önmaga felé, a self pozitív és negatív oldalainak elfogadása, a saját múlt pozitív elfogadása.

A fenti képességekben is tükröződik a megközelítés új hangsúlya: a stresszkeltő esemény helyett a helyzetek kihívásként történő felfogása a pozitív élmények potenciális forrásává teheti az agresszort. Ennek a felfogásnak a szervezeti jelenléte egyéni és intézményi szinten is észlelhető. A dolgozókat a célélérés reménye, a forrásokat erősítő és szélesítő pozitív érzelmek, a fizikai, pszichés, kognitív életerő, lendület és a helyzetek feletti kontrollérzetet támogató munkával kapcsolatban érzett jelentésteliség és kezelhetőség érzése jellemzi. Ennek szervezeti oldalon eredménye az elköteleződés és a teljesítmény a dolgozók egészsége és jólléte mellett (Hargrove, Nelson és Cooper, 2013).

Az oktatás, felsőoktatás minősége szempontjából, ahol az információátadás, a készségfejlesztés, valamint a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás (lásd fenntarthatósági kompetenciák) fejlesztése kulcsszerepű a hatékonyság szempontjából, kiemelt jelentősége van a jóllét támogatásának, az érzelmeknek. Fredrickson (2001) „broaden-and-built” modellje rámutat, hogy a pozitív érzelmek kiszélesítik a figyelmi, gondolkodási és viselkedési repertoárt, erősítik a fizikai, intellektuális és társas erőforrásokat.

Korábbi felsőoktatási vizsgálatok (pl. Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan, & Titsworth, 2014; Titsworth McKenna, Mazer & Quinlan, 2013) és a saját középiskolai pedagógusok körében végzett vizsgálataink (Sass, Bodnár & Köpeczi-Bócz, 2015) is rámutatnak, hogy a diákok érzelmi tapasztalatai, valamint a következményes elköteleződés és tanulás között kimutatható az összefüggés, és a tanári érzelmek, jóllét és kommunikáció mediáló szerepet játszanak ebben a vonatkozásban.

Az oktatási módszerek és a fenntarthatósági kompetenciák

Az eddigi áttekintés kiemelte a fenntarthatóság és a jóllét kölcsönös kapcsolatát. Azonban a fenntarthatóság kritériumai között a fenntarthatóság mint kompetencia kialakítása is megjelenik a felsőoktatás azon feladatával összefüggésben, hogy az intézménynek

felelőssége olyan szakemberek kibocsátása, akik modellként szolgálhatnak ezen a területen is a társadalom számára.

Mochizuki és Fadeeva (2010) a fenntarthatósághoz és fenntartható fejlődéshez kapcsolódóan az oktatás kompetencia-alapú megközelítéseit vizsgálva több modellt azonosít. Ezek a modellek lehetőséget adnak arra, hogy a kompetenciafejlesztéshez kapcsolódó módszertani lehetőségeket feltárjuk. Az alábbi táblázat három eltérő megközelítést tartalmaz, kiemelve a fenntarthatósági kompetencia értelmezését.

Az Asian Institute for Technology (2009 id Mochizuki és Fadeeva, 2010) célja azon kompetenciák azonosítása, amelyeket a felsőoktatásban végzettektől a velük kapcsolatba kerülő, érintett célcsoportok fontosnak tartanak. Keresik azokat az univerzális kulcskompetenciákat a fenntartható fejlődésben, amivel a felsőoktatás felkészítheti a diákokat, hogy a modern, kiszámíthatatlan és gyors változásokkal jellemezhető gazdaságban, társadalomban hatékonyan működhessenek. Kulcselemként az előre nem látható körülmények, változások megértése és az azokhoz történő alkalmazkodás jelenik meg, ami aktív, reflektív, kooperatív reagálást feltételez társadalmi, intézményi szinten egyaránt (Mochizuki és Fadeeva, 2010: 397).

A Comenius program keretében a tudományos és a munkaadói körök véleményét felhasználva kialakított kulcskompetencia listához kapcsolódik a fenntartható fejlődés oktatásához szükséges tanári kompetenciák és tanárképzés modellje (Competencies for ESD¹ teachers). A modell fókuszában a tanárok fenntartható fejlődéssel kapcsolatos felelőssége áll az egyén a társadalom és az intézmény szintjén. Öt kulcskompetenciát emel ki a modell a tanulási folyamatban: a fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteket, a rendszergondolkodás képességét, az érzelmeket (pl. különböző érzelmi intelligenciához tartozó képességet így az empátia és együttérzés képességét), az észlelést és döntéseket befolyásoló etikai vonatkozásokat és értékeket, és a négy területet magába foglaló akciókat, amelyek további kompetenciákat igényelnek (pl. együttműködés, projektmenedzsment) (Sleurs, 2008: 42-43). Mochizuki és Fadeeva (2010) a fenntartható fejlődés szempontjait integráló felsőoktatási programok tervezésénél a „való élettel” történő kapcsolat kialakításának jelentőségét emelik ki. Ez egyrészt a valós, gyakorlati példák alkalmazásával lehetséges, ahol a minden érintettel történő együttműködést, valamint a stratégiai gondolkodás képességének kialakítását próbálhatják ki a diákok.

A harmadik modellben szintén a programfejlesztéshez kapcsolódóan azonosított fenntarthatósági kulcskompetenciák modellje szerepel (Wiek, Withycombe és Redman, 2011). Ebben a modellben is hangsúlyozott a valós fenntartható fejlődéssel kapcsolatos problémák elemzése, lehetséges megoldások elképzelése és a stratégia kidolgozása. A modell szintén öt kulcskompetencia fejlesztését tartja elengedhetetlennek. Itt is megjelenik a *rendszergondolkodás*, ezen belül a választások lehetséges hatásainak

¹ Education for Sustainable Development - ESD

demonstrálása és a verbális, vizuális és gyakorlati tanítási módszerek kombinációjának alkalmazása az oktatás során. A *normatív kompetencia* a fenntarthatóság értékeinek, elveinek és céljainak, valamint a méltányossági és etikai szempontoknak a figyelembevételét jelenti az eltérő érdekeltségű felek közötti konfliktusok kezelésénél a fenntartható rendszerműködés érdekében. A *stratégiai kompetencia* a beavatkozás megtervezése és gyakorlati végrehajtása során érvényesülhet az érintettek közötti konfliktusok megoldásánál, a meggyőzésüknél, az érzelmi reakciók kezelésénél, a változás akadályainak elhárításánál, a nem szándékolt következmények (gazdaság, jóllét, egészség vonatkozásokban) előre látásánál és csökkentésénél. Az *anticipációs kompetencia* nemcsak az aktuális következményekkel számol, hanem a jövő generációk szükséglet-kielégítésére is figyelmet fordít, alternatív forgatókönyvek konstruálását és figyelembe vételi képességét is takarja. Ehhez kreativitásra, több szempontot (gazdasági, szociális, racionális, érzelmi, gyakorlati) egyidőben kezelni tudó gondolkodás megtanítására van szükség, ami szintén gyakorlati példákkal, projekt-feladatokkal, alternatív jövő elképzelését támogató vizualizációs workshopokkal, tanulóközösségekben fejleszthető. Végül minden fenti kompetenciák működésének feltétele az *interperszonális kompetencia*: a hatékony együttműködés, kommunikáció, a többféle kultúra, nézőpont, pozíció megértésének, értékelésének képessége. Fejlesztéséhez kollaboratív módszerek, projekt-feladatok, szerepjátékok és esettanulmányok alkalmazását ajánlják (Remington-Doucette és Musgrove, 2015; Wiek, Withycombe és Redman, 2011).

A modellekhez illesztve a lehetséges módszertani fókuszokat emeltük ki a harmadik oszlopban.

modell	fenntarthatósági kompetencia értelmezése	lehetséges módszertani fókusz
AIT (Asian Institute for Technology) (2009)	Reflexív kompetencia: „a teljesítmény és döntéshozatal kapcsolódása az előre nem látható körülmények, a változások megértése és az azokhoz történő alkalmazkodás érdekében – aktív, reflektív, kooperatív reagálás társadalmi, intézményi szinten.	tanulás során aktív, reflektív, kooperatív megközelítés
ESD (Education for Sustainable	Tanári felelősség – egyén, intézmény, társadalom szintjén a fenntartható fejlődésért a tanulási folyamatban: ismeret,	rendszergondolkodás, reflektív megközelítés: ismeretek, érzelmek és viselkedéses következmények összefüggései gyakorlati, való élet problémák

Development) (2007)	rendszer gondolkodás, érzelmek, etika és értékek, akció kompetenciaterületek.	
Wiek et al (2011)	Rendszergondolkodás Normatív gondolkodás Stratégiai kompetencia Előrejelző kompetencia Interperszonális kompetencia	valós problémák, esettanulmányok; verbális, vizuális és gyakorlati tanítási módszerek; reflexió az érzelmi vonatkozásokra; vizualizáció, proszociális készségek, szociálisan kritikus megközelítés, affektív tanulás, projekt, vizualizációs workshop, vita; kollaboratív módszerek, szerepjáték, esettanulmány

6. táblázat A fenntarthatósági kompetenciák modelljei és a fejlesztésükre alkalmas oktatási módszerek

A három eltérő megközelítés közös elemei a rendszergondolkodás képessége, a reflexív-normatív kompetencia, ahol a tudatosítás különböző elemei jelennek meg az értékek, érzelmek, etikai szempontok vonatkozásokban, valamint a személyközi együttműködés kompetenciája. Ehhez kapcsolja hozzá Wiek és munkatársainak modellje a stratégiai és előrejelző kompetencia kialakítását, ami a felelős cselekvés ESD modellben jelzett területének felel meg.

A kompetenciaterületek fejlesztéséhez különböző oktatási módszereket ajánlanak a modellek. Az alábbi lista a főbb módszertani ajánlásokat tartalmazza a fenntarthatósági kompetencia fejlesztéséhez:

- aktív tanulás
- kooperatív, kollaboratív módszerek
- valós, gyakorlati problémák, esettanulmányok
- projekt-módszerek
- affektív tanulás
- vizualizációs technikák.

A fenntartható felsőoktatás és a fenntartható kompetenciák fejlesztését támogató módszerek

A fenntarthatósági kompetenciák fejlesztése, valamint a fenntarthatósági célkitűzésekben az oktatással és jóléttel kapcsolatos célok módszertani oldalról történő támogatása az oktatók oldaláról is megjelenő igény. Az igény jelenlétét a 2013-ban a Mellearn keretében 18 tagintézményben végzett képzési igény felmérésünk (Sass, Bodnár & Kálmán, 2015) eredményei is alátámasztották. A szakmai és IKT alkalmazásokhoz kapcsolódó fejlesztés mellett a pszichológiai, módszertani képzések iránt nyilvánult meg jelentős érdeklődés.

A vizsgálat tagintézményekre vonatkozóan is elemezte az eredményeket. A Budapesti Corvinus Egyetem oktatói körében ugyanezen igények más súlyozásban szintén szerepeltek: a módszertani, szakmai és IKT terület mellett a pszichológiai jellegű képzésekre, utóbbinál az önértékelést, önfejlesztést, valamint a stressz-és konfliktuskezelés fejlesztését igényelték a válaszadók (Sass, Bodnár, Kálmán, 2015).

A 2013-as felmérés eredményei mellett a fenntarthatósági szempontok megjelenésével kapcsolatban további vizsgálatot is szándékoztunk folytatni az intézmény és képzései vonatkozásában. A fenntarthatóság szempontjainak megjelenésével kapcsolatos felsőoktatási vizsgálatokat áttekintő Amaral, Martins és Gouveia (2015) három, a felmérésekben alkalmazott megközelítést azonosít:

- a nyers adatokat felhasználó beszámolókat (pl. energia-mutatók),
- az adatalapú és szöveges narratív értékelést
- a szöveget és adatokat rendszerezett formában megjelenítő, indikátorokat is alkalmazó kérdőíves megközelítéseket (Amaral, Martins & Gouveia, 2015).

A kérdőíves módszerek különböző kritériumrendszereket használnak fel. A korábban bemutatott fenntarthatóság és jóllét kapcsolatot figyelembe véve néhány Amaral Martins és Gouveia (2015) által bemutatott specifikus fenntarthatósági kérdőívnel megvizsgáltuk a jólléti szempontok megjelenését, tartalmát.

- A korábban bemutatott ULSF Fenntarthatóságot értékelő kérdőívében (Sustainability Assessment Questionnaire, 1999) a jóllét szempontja a dolgozók "kezelése" és a fenntarthatósági alapértékek mérésénél jelenik meg.
- Cole (2003 id Amaral et al, 2015) „Campus Sustainability Assessment Framework” kérdőíve a korábban említett jóllétet méri a dolgozóknál és diákoknál (pl. fizikai jóllét, biztonságos munkakörnyezet, spiritualitás, étkezés, alternatív munkaszervezési lehetőségek), illetve indexként használja, azt kiszámolva, hogy a stáb, illetve a hallgatók mekkora hányada felelős ezért a területért.
- Az "International Sustainable Campus Network" az egyetemet a „fenntarthatóság élő laboratóriumának” tekinti, ahol a társas integráció és kohézió megvalósulhat, elsősorban projekt-alapú tréningek során. A jóllét a környezeti és szociális prioritások értékelésénél jelenik meg, a társas befogadás és védelem témában. Vizsgálja, hogy vannak-e egészség és jóllét programok, megjelenik-e a munkamagánélet egyensúlya szempontja.
- Roorda (2001 id Amaral et al, 2015) "Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education" mérésében a fókusz a fenntartható fejlődés mint oktatási feladaton van. Többek között kritérium, hogy a fenntarthatóságot említi-e a vízió, átadják-e a kapcsolódó szakértelmet, készséget, attitűdöt a tanítás során. Megjelenik-e a képzési célokban, módszerekben a reflektív tanulás, döntéshozatal képessége, a kritikus, kreatív gondolkodás, innovativitás, valamint a kapcsolódó értékek (pl. igazságosság, méltányosság, szolidaritás, tolerancia) támogatása. Elősegített-e a tanulás során a problémamegoldás, az értékek képviselése, a tudatos döntéshozatalt, a csoportdöntést, és –tanulás, a problémamegoldás és az érzelmek-, tapasztalatok bevonása, valamint az interdiszciplinaritás.

- A “Sustainability Tracking, Assessment & Rating System” (STARS) négy területet vizsgál, az akadémiai területet (curriculum, kutatás), a bevonást (kampusz, társadalom), a működést és a tervezés és adminisztráció területét. Utóbbinál jelenneke meg az egészség, a jóllét és munka, valamint a wellness programok, munkahelyi egészség és biztonság szempontok.
- A „Sustainability Tool for Auditing Curricula in Higher Education” a kurzustartalmak értékelését is megvalósítja négy témában: a gazdaság, a környezet, a szociális területeken és az átfogó témakörben. A szociális területen jelenik meg kritériumként az egészség és a szociális kohézió témája mint jóllét szempont.

Mint a fenti áttekintésben is látható a jóllét témaköre csaknem minden fenntarthatósági kérdőívben megjelenik, azonban tartalma az egészségi állapottól a szociális integrációig számos témakört érint, az egységes, a jóllét minden elemét vizsgáló kritérium azonban hiányzik.

Hands és Anderson (2017) a kérdőíves módszer alternatívájaként egyetemi dokumentumok tartalomelemzését alkalmazta (részletesebben lásd lent). Vizsgálatunkban az utóbbi módszert alkalmaztuk a fenntartható fejlődés mint téma jelenlétének felmérésére az intézményben.

Fenntarthatósági szempontok megjelenésének vizsgálata a Budapesti Corvinus Egyetemen

Vizsgálatunkban diagnosztikus céllal a Budapesti Corvinus Egyetem fenntarthatósággal kapcsolatos működésének vizsgálatára tettünk kísérletet két szempontból. Egyrészt megpróbáltuk felmérni a téma jelenlétét a szervezet működésében, figyelmen kívül hagyva a közvetlenül a témára vonatkozó oktatási tartalmakat, viszont különös tekintettel a dolgozói jóllét szempontjaira. Másrészt a fenntarthatósági kompetenciát támogató módszertani megközelítések jelenlétét is vizsgálni kívántuk azzal a céllal, hogy a lehetséges hiányterületek vonatkozásában ajánlásokat fogalmazzunk meg, tekintettel arra, hogy a fenntarthatóság szempontja kiemelt jelentőségű az oktatott generációk szempontjából. (Daruka, 2016)

Hands és Anderson (2017) egy angol egyetemen (Kingston University) az intézmény küldetésének és dokumentumainak tartalomelemzésével azonosította a fenntarthatósággal kapcsolatos témák megjelenését.

Céljuk olyan gyors, megbízható módszer alkalmazása a fenntartható fejlődés vizsgálatára a felsőoktatás, amely alkalmas a téma megjelenésének gyors diagnózisára annak érdekében, hogy az eredményeket kiindulópontként alkalmazhassák a fejlesztések tervezésénél.

Ehhez a fenntartható tartalomnak tekintettek minden a „gazdasági, szociális, környezeti, globális és jövőbeli méltányosságra” vonatkozó témát, valamint mindazt, ami ezeken a területeken valamint a közösségi, a kultúra és a jóllét és az életminőségre hatással lehet az oktatáson túl is. (Hands és Anderson (2017: 34-36)

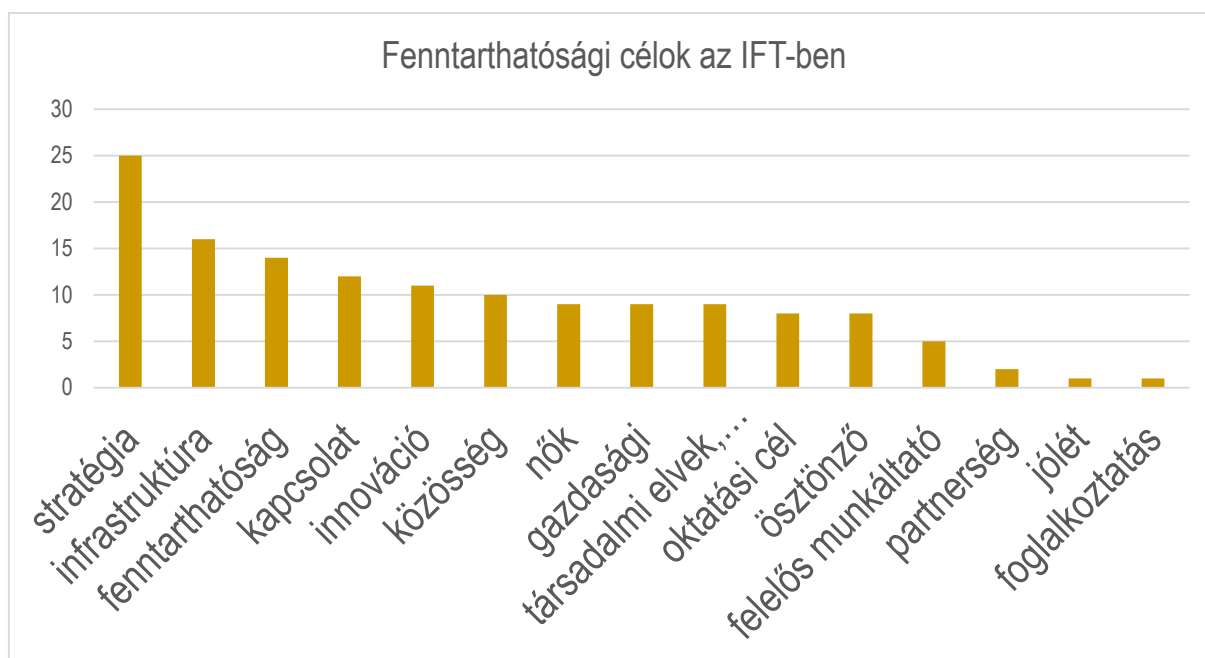
Az egyetem küldetését valamint dokumentumait - 465 oktató, kutató munkáját (kutatás tárgya, területe, kutatási érdeklődés), kutatási kiválósági központok és fenntarthatósággal foglalkozó posztgraduális kurzusok leírását – alapul véve tartalomelemzést végeztek. Elsősorban a fenntarthatóság Agenda 2030-ben megjelenő kifejezéseit és további kapcsolódó tartalmak megjelenését vizsgálva készítettek diagnózist a fenntarthatóság jelentőségének azonosítására.

A fenntarthatóság téma megjelenése a BCE vizsgált dokumentumaiban

Vizsgálatunkban hasonló megközelítéssel a BCE céljait reprezentáló küldetést és intézményfejlesztési tervet tekintettük át. Célunk a fenntarthatóság témák megjelenésének és súlyának azonosítása volt.

Az egyetem küldetése egyértelműen reflektál a fenntarthatóságra: *A BCE „olyan szakmai közösségek létrehozására és formálására törekszik, amelyeket a társadalmi felelősségvállalás, a hazájuk iránti elkötelezettség, a fenntarthatóság, az esélyegyenlőség, az átláthatóság és a bizalom jellemez.”* (BCE, IFT, 2015)

Az intézményfejlesztési terv tartalomelemzése során azt tapasztaltuk, hogy az egyetem a fentiek szellemében küldetésének megvalósítása során törekszik az oktatási és kutatási kiválóság megőrzésére, a nemzetközi mércével mérhető minőség elérésére, kelet-közép-európai régió vezető intézményévé válásra egyes területeken, világ szinten ismert és elismert, a nemzetközi rangsorok élvonalában jegyzett egyetemmé kíván válni. Emellett a hazai társadalmi-gazdasági, illetve tudományos közélet centruma és aktív alakítója kíván maradni és válni úgy, hogy mindeközben a fenntarthatóság szempontjait is szem előtt tartja. A tartalomelemzések során éppen ezért azokat a fogalmakat kerestük, amelyek mindezt megjelenítik és rámutatnak a szemlélet tényleges megvalósulását célzó akciókra is. Ehhez Hands és Mtsai (2017) munkájában megjelenő szempontokat vettük alapul.



1. ábra Fenntarthatósági célok a Budapesti Corvinus Egyetem Intézményfejlesztési tervében

Az ábrán jól látszik, hogy a legtöbbször megjelenő fogalmi kör a stratégia, az infrastruktúra köré szerveződő fogalmakban nyilvánultak meg, majd ezt követte a fenntarthatóság jelenségeinek említése, a kapcsolatokhoz tapadó fogalmak említése is. A fejlesztési tervben megjelenő innováció és a közösség köré kapcsolódó fogalmakat is találtunk, illetve a nőkkel, a társadalmi elvekkel, az oktatási célokkal és a felelős munkáltatóval, az ösztönzésekkel kapcsolatos említéseket találtuk meg. A partnerség, a munkatársak jóllétével és a foglalkoztatás javításával, fejlesztéseivel kapcsolatos fogalmakat szinte alig találtuk meg.

Összegezve az intézményfejlesztési tervben leggyakrabban megjelenő fenntarthatósággal kapcsolatos tartalmak a következők: fenntarthatóság, felelős munkáltató, infrastruktúra, innováció, közösség, kapcsolat, nők, ösztönzés, társadalmi igények voltak, azonban a jóllét csak egyetlen említéssel szerepelt a dokumentumokban.

A fenntarthatósági kompetenciát támogató módszertani megközelítések vizsgálata

A fenntarthatósági kompetenciát támogató módszertani megközelítéseket az áttekintett modellek ajánlásai alapján azonosítottuk. A modellek alapján az alábbi módszerek alkalmazása támogathatja a fenntarthatósági kompetencia fejlesztését:

- aktív tanulás
- kooperatív, kollaboratív módszerek
- valós, gyakorlati problémák, esettanulmányok
- projekt-módszerek
- affektív tanulás

- vizualizációs technikák.

Az intézmény módszertani hangsúlyait a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ módszertani megújulással kapcsolatos stratégiája alapján mutatjuk be. Megvizsgáljuk a fenntarthatósági kompetencia fejlesztését támogató módszerek jelenlétét ebben a tervezetben, illetve a más megvalósult tevékenységekben.

A képzések gazdaságosságának javítása a fenntartható és hatékony működés érdekében a fejlesztési tervben számos elem jelenik meg, amelyek egyik iránya a tanulási és oktatási folyamat megújítását célozza. Ezek közül a rugalmas, innovatív, tanulás-intenzív hallgató- és tevékenységközpontú oktatási módszerek kifejlesztése és alkalmazása emelhető ki. Emellett az IKT-ben rejlő lehetőségek kiaknázása feltételezi a „bottom-up” folyamatok támogatását, az oktatók motiválását és képzését, a szükséges keretek kialakítását, a hibrid oktatás különböző formáinak elterjesztését, az ezek megvalósulását feltételező infrastrukturális feltételek biztosítását, az innovációs kultúra kialakítását.

A fenntarthatóság kapcsán az alábbi dilemmák fogalmazódhatnak meg bennünk:

- A szükséges adaptációk megvalósíthatók-e hatékonyan a jelenlegi rendszeren belül, vagy rendszerszintű változásokra van szükség?
- Tudomásul vesszük a vezető nemzetközi felsőfokú oktatási intézményekkel szembeni lemaradásunk növekedését felvesszük-e a kesztyűt?
- Merre mozdulunk? Hatékonyság – minőségi oktatás – tömegoktatás összeegyeztethetősége felé, vagy a hagyományos elitoktatás felé, amely várhatóan továbbra is finanszírozási problémákkal párosul. (BCE, Módszertani stratégia 2016)

A fejlesztések átgondolása nyomán az alábbi rövid távú célkitűzések, feladatok fogalmazódtak meg:

- tevékenységalapú tanítási és tanulási módszerek kipróbálása, adaptálása és alkalmazása a frontális oktatás arányának csökkentésével párhuzamosan,
- elmozdulás a hibrid oktatás felé (tükrözött osztályterem, „peer instruction”-módszer),
- az egymással versengő oktatási modellek hatékonyságának, bevezetési lehetőségének tesztelése, átgondolása,
- tanulási terek kialakítása a rugalmas és az interaktív módszerekre és, csoportmunkára reagálva,
- digitális eszközökkel ellátott termek, terek kialakításának tervezése, az információs eszközökhöz való hozzáférés infrastruktúrájának javítása, azok kreatív használatának támogatása,
- BYOD, azaz a hallgatók saját digitális eszközeinek integrálása az oktatásba,

- az oktatók, PhD hallgatók digitális műveltségét és módszertani fejlődését segítő továbbképzések megvalósítása,
- tanulási, pszichológiai tanácsadói szolgáltatás kiépítése a hallgatóknak a TDTK segítségével,
- oktatóknak módszertani, IKT eszközhasználati, pszichológiai továbbképzés és tanácsadás kialakítása,
- felhőmegoldások vizsgálata, alkalmazása a tanulási-oktatási folyamatban

Középtávú célkitűzések, feladatok – rendszerszintű változások szintjén az alábbi tevékenységeket fogalmazhatjuk meg:

- hibrid oktatási formák megvalósítása – hatékonyság, minőség növelése, költségek csökkentése érdekében,
- interdiszciplináris, komplex, kreatív gondolkodás előtérbe kerülése a képzések során, ennek megfelelően a képzési programok LEO (Learning Outcome) alapú újragondolása
- műhely-jelleg erősítése (oktató-hallgatói együttműködés növelése),
- nyitott oktatási formák terjedésével az intézményi együttműködések fejlesztése,
- tanulás-analitikai rendszer kiépítése és használata, amely alapján gyorsabban lehet reagálni a hallgatók problémáira, személyre szabott támogatást lehet nyújtani nekik (azaz elmozdulás az adatvezérelt tanulás és értékelés irányába),
- a szintek közötti átmenet segítése – online támogatással,
- középiskolás évek alatt a tanulók bekapcsolódási lehetőségeinek kialakítása az egyetemre (például nyitott kurzusok elvégzésének lehetősége – elköteleződés). (BCE, Módszertani stratégia, 2016)

A fenntarthatóság jegyében érdemes átgondolni, az egyetem hosszú távú célkitűzéseit és feladatait is. Ezek közül az alábbi mozzanatokat érdemes kiemelni, amelyek hozzájárulnak a fejlesztési tervekben megnyilvánuló célokhoz:

- kreditalapú képzésről, értékelésről el kell mozdulni a kompetenciaalapú értékelések, képzések felé
- tananyagok átgondolása szükséges – a munkaerőpiac által elvárt kompetenciáknak való megfeleltetéssel,
- tanulási terek kitágítása érte ezalatt a formális és informális tanulás szerves egységének megteremtését),
- adaptív tanulást támogató rendszerek alkalmazása,
- a továbbképzéseken való részvétel, a tanultak innovatív alkalmazásának beemelése az oktatók értékelési rendszerébe
- a korábbi döntésekkel összhangban MOOC-k kidolgozása, az oktatók felkészítése
- a tanulási eredményalapú szemlélet mentén kidolgozott képzési programok standarddá válása

Összegzés és kitekintés

A vizsgálatunkban feltárt erősségek és hiányosságok nyomán leszögezhetjük, hogy a napjainkban zajló technikai, társadalmi és gazdasági változások a felsőoktatási intézmények számára olyan környezetet teremtenek, amelyben az adaptációs és innováció kényszer folyamatosan jelen van. A felsőoktatásban azonosítható nemzetközi trendek és kihívások (Horizon Report 2015, 2016, 2017) alapján a hibrid oktatás (blended-learning és ezen belül a tükrözött osztályterem módszer) gyors terjedése egyre inkább meghatározó változás, ami a felsőoktatás innovációs kultúrájának szerves részét fogja képezni, átalakítva a tanítás és tanulás terét és idejét.

A technológiai és társadalmi változások nyomán a felsőoktatás is számos kihívással szembesül: tömegessé vált az oktatás, sokféleség jellemzi a hallgatói csoportokat, magas a lemorzsolódás aránya, megnőtt a képzésben töltött idő, nő a szakadék a munkaerőpiaci igények és a végzett hallgatók kompetenciái között. (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2015). Általánosnak mondható felsőoktatási tapasztalat a hallgatói motiváció alacsony szintje, a hallgatói oldalról nő az új, interaktív tanulási utak és technológiahasználat igénye a tanulásban. (Molnár, 2013) Mindezek mellett a fenntarthatóság valamint a dolgozói és tanulói jóllét kihívásai sokszor háttérbe kerülhetnek.

További vizsgálatunk az egyetemi vezetés és a dolgozók vonatkozó elképzeléseit tervezi feltárni, elsősorban arra fókuszálva, hogy a fenntarthatóság szempontjából az oktatói jóllét jelentőségét hogyan észlelik a megkérdezettek. Azt gondoljuk, hogy a vezetés észleli ezeket a hiányosságokat és ennek következményeként indulhatott el az egyetemen tavasszal zajló szervezetfejlesztési folyamat, amelynek célja a közösségformálás mellett az egyetemi jógyakorlatokból nyerhető, az egyetemi polgárok közösségében rejlő kreatív energiák felszabadítása, egymást jobban ismerő és egymással a jelenleginél több értékteremtő együttműködésre kész egyetemi közösség erősítése. A szervezetfejlesztés során a változást és fejlődést a belső legjobb gyakorlatok összegyűjtésével beindító Appreciative Inquiry (AI) módszert alkalmazták azzal a céllal, hogy megmutassák hogyan válhatnak a kiemelkedő példákból mindennapi gyakorlatok, és hogyan járulhatnak mindezek az egyetem megújulásához, az egyetemi jóllét fejlődéséhez.

Irodalom:

- AMARAL, L. P., MARTINS, N., & GOUVEIA, J. B. (2015). Quest for a sustainable university: A review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(2), 155-172.
- Association of University Leaders for a Sustainable Future (AULSF) (1990) The Talloires Declaration Available at: http://www.ulsf.org/programs_saq.html [accessed April 16, 2016]

- BODNÁR É., CSILLIK O., DARUKA M., SASS J., SZŐKE N. (2016) A BCE módszertani stratégiája kézirat
- CLUGSTON, R., & CALDER, W. (1999). Sustainability and university life. *Critical Dimensions of Sustainability in Higher Education*, 3.
- CSILLIK, O., DARUKA, M. (2015) Gennováció, in: Ujhelyi Adrienn és Lévai Dóra (szerk) VII. Oktatás-Informatikai Tanulmánykötet, Budapest, 2015 129-140. oldal
- DARUKA M., CSILLIK O. (2016): Felsőoktatási innovációkat támogató kompetenciafejlesztések rendszere, MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület intenzív fejlesztő szemináriuma, Az életen át tartó tanulás felsőoktatási kontextusai: egyén, szervezet és hatékony felsőoktatás-menedzsment, 2016. december 07.
- HANDS, V., & ANDERSON, R. (2017). Benchmarking Sustainability Research: A Methodology for Reviewing Sustainable Development Research in Universities. In *Sustainable Development Research at Universities in the United Kingdom* (pp. 27-43). Springer International Publishing.
- HARGROVE, M. B., NELSON, D. L., & COOPER, C. L. (2013). Generating eustress by challenging employees. *Organizational Dynamics*, 42(1), 61-69.
- KOLLÁR, K. N., & SZABÓ, É. (Eds.). (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris.
- LYUBOMIRSKY, S., KING, L., & DIENER, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?.
- MAZER, J. P., MCKENNE-BUCHANAN, T. P., QUINLAN, M. M., & TITWORTH, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168.
- MOCHIZUKI, Y., & FADEEVA, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391-403.
- NAM, U. V. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.
- OLÁH, A. (2012). A pszichológia napos oldala. Oláh A. (szerk.). *A pozitív pszichológia világa*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 3-11.
- REMINGTON-DOUCETTE, S., & MUSGROVE, S. (2015). Variation in sustainability competency development according to age, gender, and disciplinary affiliation: implications for teaching practice and overall program structure. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 537-575.
- RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- SASS J., BODNÁR É., KÁLMÁN A. (2013) Képzési igények a MELLearn Felsőoktatási Hálózatban 9. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia.

- SASS J., BODNÁR É., KÖPECZI-BÓCZ T. (2015) Érzelmi igénybevétel a tanári pályán In: Daruka Magdolna (szerk.) A tanári szerep változásának háttértényezői a szakképzésben. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, 36-73.
- SINGH, R. K., MURTY, H. R., GUPTA, S. K., & DIKSHIT, A. K. (2009). An overview of sustainability assessment methodologies. *Ecological indicators*, 9(2), 189-212.
- SLEURS, W. (2008). Competencies for ESD (education for sustainable development) teachers. *A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Comenius*, 2.
- TITWORTH, S., MCKENNA, T. P., MAZER, J. P., & QUINLAN, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride?. *Communication Education*, 62(2), 191-209.
- WIEK, A., WITHYCOMBE, L., & REDMAN, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203-218.

Könyvszemle - Book Review

Renata Walczak

The thing about life-long learning - Aniko Kalman's Book Review

Polish proverb says: Man is born stupid and stupid dies. Is it true or false?

It's not so easy to learn after we leave school. We have to learn new tools and lots of things we have to keep up on. It is impossible to remember everything we learn, however we have to learn how to learn, how to ask questions until we find answers. Where to find information we can trust. Lifelong learning prepares you to acquire knowledge and new skills for the lifetime, stay competitive in the work place.

Anikó Kálmán's book: "Learning in the New Lifelong and Lifewide Perspectives" teaches us how education might mitigate future we cannot grasp. Children who start education now will finish their job in fifty years. No one can predict how the world would look like in this time. There are even no jobs that those people will do.

In her book Anikó presents a wide overview of literature regarding lifelong learning. She introduces two-dimensional learning model with vertical dimension including wide range of ideas like course of life, lifetime, lifespan or life prospects, this dimension is related to time, consecutive levels of education. The horizontal dimension which encompasses different learning models like formal, non-formal and informal education, autonomous and heteronomous learning, intentional and nonintentional learning. This dimension is called by Anikó 'lifewide'. The Author discusses the process of education in relation to the above dimensions. She writes:

"...we need innovation and creativity in education. Learning should adjust to life (work, economy, etc.) and education management should be in conformity with learning. To this end, we must do something with the education system, not just increase admission. ... so that students learn for life not for school report"

This is the main axis of the book which is composed of three chapters.

The first chapter presents the current state of education and the necessity of paradigm change, the aforementioned two-dimensional learning process, change in the interpretation of learning process. It describes educational organizations with particular emphasis on universities. The Author emphasises the gradual flow of knowledge from practice towards teaching and from teaching towards learning. The Triple Helix cooperation model (research-education-innovation) is presented. It emphasizes the synergy between functions and needs of the university. The Author also presents the model of social practice and social learning and evolutionary change in systems thinking regarding education.

In the second chapter Anikó presents the Knowledge Triangle composed of the following dimensions: education/learning, research/discovery, innovation/commitment. Due to the aging of population higher education system, universities, have less and less students year by year, however grown-ups require education in response to social and market needs. Universities have to respond to those requirements directly. Society, universities, the state, state institutions must get closer to one another since they have to implement, together, lifelong learning, comprehensive strategies. Anikó suggests how universities, higher education institutions can find their place in this new, very demanding environment.

The third and the last chapter presents the independent learning issue. People have stopped to learn in long education cycles. We prefer to acquire only necessary and appropriate knowledge. The learning process shifted from teacher to learner. This is the student who choose required styles and patterns of learning. Teachers must make learning “visible” as Anikó writes. They have to offer and advice learning strategies, prepare different learning possibilities and work together with learners to develop their best alternatives. In the third chapter the Author teaches us how to plan self-directed learning and what are the teachers roles in this process. Are teachers really needed? What are pros and cons of teachers presence in self-study practice?

Nowadays learning, especially life-long learning is one of the biggest problems of our age. Many people are left behind and after completing education they could not learn further. In this way, in the society, there are more and more angry people, who are vulnerable to demagogy. This can be seen in the social processes currently occurring in Europe.

I have a big interest in education since I am a university professor involved in technical education. In my opinion a thing that is causing people to gain new skills through their lives is technology. Technological change is developing the work place for everybody. We teachers, professors, have to help learners keep learning and acquire knowledge, we have to teach people how to learn. Anikó’s book answers my questions regarding new teaching methods and education paradigm change, however the only weakness of the book is lack of practical teaching examples easy to use in teacher’s work, probably due to limited volume of the book. There is extensive literature on lifelong learning and professionally written prof. Kálmán’s book is a great contribution, particularly from the perspective of Finland where she has been writing the book for a year. The Vice President of Tampere University of Applied Sciences in Finland emphasises that the book “provides valuable inspirations for scholarly work and challenges teachers for formulating new learning paradigms”. Anikó in her book discusses the latest developments in this field presenting at the same time her own view on the new, innovative model of learning.

Going back to the question if we die stupid the answer is no! Taking into account all clues and recommendations provided by prof. Anikó Kálmán we will grow to the realization of our full potential. The lifelong and lifewide learning enables us to become top performers in our fields, rise to affluence and success.

I am impressed by Anikó Kálmán's energy, ambition, long term view and high performance. The book may help many teachers and educators get similar qualities and improve their competences; become mentors instead of teachers.

Szerzőink - Authors

BAJNER Mária a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Kultúra-, Könyvtár-és Társadalomtudományi Intézetének főiskolai tanára. Főleg kommunikáció-elméleti tárgyakat és angol szaknyelvet tanít. Fő kutatási területe a diskurzus-analízis, a társadalmi nemek reprezentációja a médiában, a közösségi kommunikációs színterek vizsgálata és az online tanulási módszerek.

Dr. BATTAY Márton rektori hivatalvezető, jogász 2003-ban szerzett jogi diplomát Pécsen. Szakvizsgázott, jogász-közgazdász. 2009 óta foglalkozik felsőoktatási igazgatással, korábban jogtanácsosként és főtitkárhelyettesként, jelenleg az Állatorvostudományi Egyetem rektori hivatalának vezetőjeként. PhD tanulmányait gazdálkodás és szervezéstudományok területén folytatja.

BIRÓ Kinga Vegyész mérnök-tanár, környezetmérnök. Jelenleg a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Pszichológia Doktori Iskolájának PhD hallgatója. Fő kutatási területe a mobil IKT eszközökkel támogatott, virtuális és kiterjesztett tanulási környezetek. 2017 szeptemberétől a BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar tagja.

BODNÁR Éva PhD – egyetemi docens Budapesti Corvinus Egyetem, Tanárképző és Digitális Tanulási Központ Pszichológus, szervezet- és munkapszichológiai szakpszichológus. Kutatási fókusz: a tanulók kognitív stílusa és tanulási stílusa hogyan befolyásolja, alakítja az e-tanulás során a hatékonyságot és az attitűdöt. A kognitív és a tanulási stílus alapján fejlesztett kérdőíves módszerrel vizsgálja a tanulótípusokat e-környezetben. E-mail: eva.bodnar@uni-corvinus.hu

FEKETÉNÉ SZAKOS Éva habilitált egyetemi docens a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszékén. Középiskolai tanári diplomáját, valamint PhD (2001) és habilitált doktori tudományos fokozatát (2013) az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE) szerezte a neveléstudományok terén. 1986 óta a felsőoktatásban oktat és/vagy kutat. 2007-től az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának oktatója és témavezetője. Az MTA Pedagógiai Bizottság Andragógiai Albizottságának tagja. Kutatási területei a felnőttképzés elméletei, a felnőttkori tanulás és a felnőttképzés innovációja. Publikációi jelentek meg többek között az International Journal of Lifelong Education, a Magyar Pedagógia, az Iskolakultúra, az Educatio, az Új Pedagógiai Szemle, az Opus et Educatio, a Neveléstudomány és a Felnőttképzés folyóiratokban.

FODORNÉ TÓTH Krisztina a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének adjunktusa, a Szakképzési és Módszertani tanszék tanszékvezetője. Kutatási területei főként az elektronikus tanulástámogatás, az IKT-pedagógia és az online

kommunikáció különböző területei. Tantárgyai között IKT-használati, e-learning tematikájú és kommunikációs kurzusok egyaránt szerepelnek. E-mail: toth.krisztina@kpvk.pte.hu

Prof. Dr. GÁLFI Péter tudományos rektorhelyettes, állatorvos 1977-ben szerzett állatorvosdoktori diplomát. Az MTA doktora, az Állatorvostudományi Egyetem tanszékvezető egyetemi tanára, rektorhelyettese, a Doktori és Habilitációs Tanács elnöke. A biokémia egyetemi magántanára. A világon elsőként bizonyított több biokémiai és gyógyszeres összefüggést. Oktatási tevékenysége eleinte a biokémiára koncentrált, jelenleg gyógyszeres és toxikológiai irányul. Irányította az egyetemi továbbképzésekkel kapcsolatos szervezetét. Tudományos tevékenysége számos elismerést, professzori ösztöndíjat kapott.

HOMOKI Erika végzettségei szerint általános iskolai tanító, földrajz és biológia szakos középiskolai tanár, tájvédő- és területfejlesztő geográfus. Középiskolai tanári évek után 10 évig a Nyíregyházi Egyetem tanársegédje, majd 2017 augusztusától az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógusképző Központjának adjunktusa. Kutatási területei a geomorfológia, valamint a földrajz oktatása, de betekintése van az elemi oktatás környezetismereti témaköreibe is. PhD értekezését 2016-ban Földrajzi ismeretek és készségek kapcsolata a hétköznapi élettel különböző társadalmi csoportok vizsgálata alapján címmel védte meg a Debreceni Egyetemen.

Juhász Judit: A Szegedi Tudományegyetem Közgazdaságtani Doktori Iskola hallgatója. Az Akciókutatók a Fenntarthatóságért Egyesület tagja. Kutatási területe a szegénységnyihítás elméleti és módszertani területei, továbbá érdeklődik kvalitatív kutatómódszertani és esélyegyenlőségi kérdések iránt. Aktív tagja Szegeden annak a kezdeményezésnek, amely az egyetem és a civil társadalom együttműködésének fokozását célozza.

Dr. KERESZTES Éva Réka angol nyelv és irodalom, valamint matematika szakos tanár, közgazdász. A Budapesti Gazdasági Egyetemen adjunktus, ahol a informatikai tárgyakat oktat a magyar és az angol nyelvű képzésen. Kutatási területének fókuszában a felsőoktatás versenyképességének és a nemzetköziesedési folyamatainak a vizsgálata áll.

KOLLER Inez Zsófia, PhD a PTE KPVK oktatója, a PTE Felnőttképzési kutatócsoport tagjaként vesz részt a VINCE (Validation for Inclusion of New Citizens in Europe) nemzetközi kutatási projektben. Főbb kutatási területe: társadalmi közösségek építése és a diszkrimináció.

Dr. KOLTAI Zoltán, okleveles közgazdász, humán szervező, habilitált egyetemi docens, a PTE Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar oktatási dékán-helyettese.

LÜKŐ István automatizálási mérnök, mérnöktanár, nevelésszociológus, a neveléstudomány kandidátusa, habilitált doktor, egyetemi magántanár a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karon, amelynek jogelődjén a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán 2009-12 között vezette a Szak és Továbbképző Intézetet és 2013 májusában lett nyugdíjas. Szakmai pályáját a közoktatásban kezdte, ahol 17 évig tanított szakmunkásképző és szakközépiskolában, továbbá műszaki igazgató-helyettesi, valamint szakfelügyelői megbízásokat is ellátott. 1987-2009 között Sopronban az NYME-n (EFE) tanított és a Szakmai Tanárképző Intézetnek az igazgatója volt. Fő kutatási területe: a szakképzés pedagógiája, és a környezetpedagógia. Számos hazai és nemzetközi kutatási-fejlesztési projektben vett részt, publikációinak száma 300, amelyeket 159-en idéztek. Négy Doktori Iskolában témavezető, vagy oktató, illetve tudományági bizottsági tag. A szakképzés fejlesztéséért kifejtett tevékenységét a Magyar Szakképzési Társaság Szakképzési Díjjal ismerte el 2013-ban.

MÉREINÉ BERKI Boglárka - PhD hallgató, okleveles közgazdász és szociológus (MA). Kutatási területe a városi szegregátukokban élő mélyszegény roma közösségek kapcsolathálójának vizsgálata és annak szerepe a helyi szegénységkezelésben. Kutatásait Szeged legnagyobb cigánytelepén végzi. Az itt végzett részvételi akciókutatásnak köszönhetően jóformán napi kapcsolatban van a szegregátumban élő roma családokkal.

MIKA János tanszékvezető egyetemi tanár, az MTA doktora, egyetemi végzettségére nézve matematikatanár és meteorológus. Az Eszterházy Károly Egyetemen 2008 óta tanít, ugyanitt alapító törzstagja a Neveléstudományi Doktori Iskolának és vezetője a Környezetpedagógia modulnak. Tudományos közleményei között, az éghajlatváltozás, annak hazai sajátosságai és következményei mellett, az egri évek kezdete óta immár a klímaváltozás és a fenntartható fejlődés oktatási-nevelési vonatkozásai is szerepelnek. Az MTMT-ben rögzített tudományos műveinek száma 418, melyekre eddig 770 független hivatkozást kapott.

Dr. MOLNÁR György, egyetemi docens, a BME GTK dékánhelyettese, a Műszaki Pedagógia Tanszék tanszékvezetője és a BME Tanárképző Központ főigazgatója. Villamosmérnök-mérnöktanár, orvosbiológus mérnök, a Neveléstudomány Doktora (PhD.) közoktatási vezető-szakvizsgázott pedagógus, számos tudományos és szakmai bizottság aktív tagja. 2001 óta a BME egyetemi oktatójaként folyamatosan rész vesz a Műszaki Pedagógiai Tanszék munkájában. Az IKT-alapú kutatási alaptémái mellett a szakképzés-pedagógia módszertani és technológiai-innovációs lehetőségei is foglalkoztatták, melyek alkalmat adtak arra is, hogy az új korszerű, atipikus és elektronikus tanítási-tanulási utakat is kutathassa. E-mail: molnar.gy@eik.bme.hu

NÉMETH Balázs az európai felnőttoktatási és felnőtt-tanulási politika, továbbá az összehasonlító felnőttoktatás témájának kutatója, a PTE egyetemi docense. Két európai szakmai szervezetben képviseli egyetemét (EUCEN, EAEA). Németh Balázs jelenleg a

MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Hálózat ügyvezető elnöke és az MTA Andragógiai Albizottság elnöke. Kutatási területe a felnőttoktatás és a politika kapcsolata, továbbá az európai felnőttoktatás intézményeinek és mozgalmainak 1790 és 1990 közötti története, valamint a tanuló városok-régiók evolúciója. E-mail: nemeth.balazs@feek.pte.hu

Dr. habil. ÓZSVÁRI László oktatási rektorhelyettes, állatorvos, szakközgazdász 1997-ben szerzett állatorvosdoktori diplomát. Az Állatorvostudományi Egyetem tanszékvezető egyetemi docense és rektorhelyettese, ebben a minőségében felel az egyetemi posztgraduális képzéseikért is. Marketing szakközgazdász és MBA oklevelet szerzett. Oktatási és kutatási tevékenysége az állategészségügy, az állatorvoslás gazdasági és jogi vonatkozásaira irányul.

POLÓNYI István (1953) közgazdász, a közgazdaságtudományok kandidátusa (1994), habilitált (1997), egyetemi tanár (2000). Tanulmányait a Budapesti Műszaki Egyetemen végezte, ahol gépészmérnöki, mérnök-tanári, gazdasági mérnöki diplomát szerzett. 2014-óta a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetében egyetemi tanár, azt megelőzően az Egyetem Közgazdaságtudományi Karán oktatott. Eddig 21 könyvet, 56 könyvfejezetet és több mint 100 tudományos cikket írt, ezen felül 18 kötet szerkesztése is a nevéhez fűződik. Kutatási területei: oktatás-gazdaságtan, oktatás-politika, munkaerő-gazdaságtan.

REISZ Terézia dr. habil., PhD, szociológus, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának egyetemi docenseként szociológiai és neveléstudományi tantárgyakat oktat. A karon működő andragógiai és pedagógiai kutatócsoportban a pedagógusjelöltek, az az ifjúságsegítő és az andragógus hallgatók pályakövetését mérő kutatásokat végez. A Közösségsszervező BA szak felelőse. A Diáktámasz Alapítvány kuratóriumi elnökeként halmozottan hátrányos helyzetű tehetséges fiatalokat támogat. Hazai és határon túli egyetemisták tutora. E-mail: reisz.terezia@kpvk.pte.hu

SÁNDORNÉ Dr. KRISZT Éva a Közgazdaságtudományi Egyetemen végzett számvitel-statisztika tanári szakon. 1984-ben védte meg egyetemi doktori disszertációját. A Miskolci Egyetemen 1999-ben szerzett PhD-fokozatot, majd 2014-ben habilitált a Nyugat-magyarországi Egyetemen. 2007-2016 között a Budapesti Gazdasági Főiskola/Egyetem rektora volt. Jelenleg a BGE Közgazdasági és Módszertani Intézetének vezetője. Főbb kutatási területei:

- A nők életkörülményeinek statisztikai vizsgálata
- A felsőoktatás nemzetközi összehasonlításának problémái
- A statisztika és a számvitel módszertani eszközeinek összekapcsolása a kis- és középvállalkozások szintjén
- A kisvállalkozások helyzetének vizsgálata Magyarországon
- A távoktatás módszertani kérdései

Számos szakmai szervezet aktív tagja, többek között a Magyar Tudományos Akadémia Köztestületének, a Statisztikai és Jövőkutatói Tudományos Bizottság Statisztikai Tudományos Albizottságának elnöke. Tagja a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanácsnak, valamint az Országos Statisztikai Tanácsnak. A Magyar Rektori Konferencia elnöke volt 2010 és 2011 között, illetve öt éven át társelnöke. A Magyar Professzorok Szövetségének alapító tagja. Az EDEN (European Distance and E-Learning Network) szervezet szakmai rendezvényein a BGE képviselője. A felsőoktatási szolgálat elismeréseként 2010-ben elnyerte a Magyar Köztársasági Érdemrend tisztí keresztljét, 2013-ban valamint a Kijevi Nemzeti Gazdaságtudományi Egyetem díszdoktora lett. 2014-ben a Trefort Ágoston Díjban, 2016-ban Bocskai István Díjban részesült. Címzetes egyetemi tanára az Óbudai Egyetemnek, a Budapesti Corvinus Egyetemnek és a Nemzeti Közszolgálati Egyetemnek.

SASS Judit PhD egyetemi docens Budapesti Corvinus Egyetem, Tanárképző és Digitális Tanulási Központ Pszichológus, szervezet- és munkapszichológiai szakpszichológus. Kutatási fókusz: a kognitív stílus és az érzelmi reakciók hatása a motivációra az (e-)tanulási környezetben, a felsőoktatásban és a felnőtt oktatásban. Szervezeti jelenségek vizsgálata: érzelmek, igazságosság, stressz, bizalom, kultúra és döntések. E-mail: judit.sass@uni-corvinus.hu

SIMAI Mihály akadémikus, Széchenyi díjas közgazdász, professzor emeritusz, a Corvinus Egyetem tanára, a Magyar ENSZ Társaság és a Corvinus Alma Mater szervezet elnöke. Évtizedeken át dolgozott az Egyesült Nemzetek szervezetében. Elnöke volt az ENSZ Egyetem vezető testületének és igazgatója Gazdaságfejlesztési Világintézetének. Számos könyve és tanulmánya jelent meg Magyarországon és külföldön egyebek között az emberi erőforrások fejlesztéséről és az oktatási rendszerek jövőjéről.

Dr. SIMÁNDI Szilvia, az Eszterházy Károly Egyetem Andragógiai és Közművelődési Tanszékének tanszékvezető főiskolai docense. A Pécsi Tudományegyetemen szerzett művelődési és felnőttképzési menedzser szakos egyetemi oklevelet, 2010-ben doktorált a Debreceni Egyetemen. Kutatási témái: tanulás felnőttkorban, közösségi művelődés, turizmus és tanulás. Tanított tárgyai: Andragógiai alapismeretek, Andragógiai kutatások, Közösségfejlesztés, Turizmus és kultúra, Felnőttoktatás módszertana stb.

Prof. Dr. SÓTONYI Péter Tamás rektor, állatorvos-anatómus 1979-ben szerzett diplomát az Állatorvostudományi Egyetemen. Az MTA doktora, a 230 éves, újra önálló Állatorvostudományi Egyetem tanszékvezető egyetemi tanára, rektora. Főbb kutatásait a makroszkópos anatómia, a neurobiológia, és a fejlődéstan területén végzi, A Nemzeti Lovas Programban a lovas oktatás kidolgozása fűződik nevéhez. Az egyetem graduális és posztgraduális képzésében szerzett több mint 35 éves tapasztalata alapján nemzetközileg is elismert oktatóprogramok (magyar, német, angol és japán nyelven) készítésével új alapokra helyezte az állatorvosi anatómia oktatását. Hallgatói visszajelzések alapján 44-szer nyerte el az év oktatója elismerést és egy alkalommal országosan is az „Év oktatója” címet kapta.

SÜTŐ László egyetemi docens, PhD, tájvédő és területfejlesztő geográfus, földrajztanár. Területfejlesztési tanácsadó, majd középiskolai földrajztanítás után előbb Nyíregyházi főiskolán, majd 2015 őszétől az Eszterházy Károly Egyetemen tanít. A földrajztanár szak szakfelelőse. Tudományos kutatásaiban a természetes és antropogén felszínformálódással, (történeti) tájföldrajzi folyamatokkal, turizmusföldrajzzal és a földrajz oktatási kérdéseivel foglalkozik. A Magyar Földrajzi Társaság, a Magyarhoni Földtani Társulat tagja, az OTDK Fizika, Földtudományok és Matematika Szakmai Bizottság alelnöke.

SZABÓ Csilla Marianna, PhD A Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjának főigazgatója, egyetemi docens. Eredeti végzettsége magyar-országi-angol szakos középiskolai tanár és bölcsész. Pályáját a közoktatásban gimnáziumi tanárként kezdte, majd dolgozott a felsőoktatásban és a szakképzésben is. Doktori fokozatát a az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte 2011-ben. 2013 óta a Dunaújvárosi Egyetem oktatója, folyamatosan tanít az egyetem angol nyelvű képzéseiben és konzultál angol nyelvű szakdolgozatokat. Kutatási területei: lemorzsolódás a felsőoktatásban és a közoktatásban, különösen a szakképzésben.