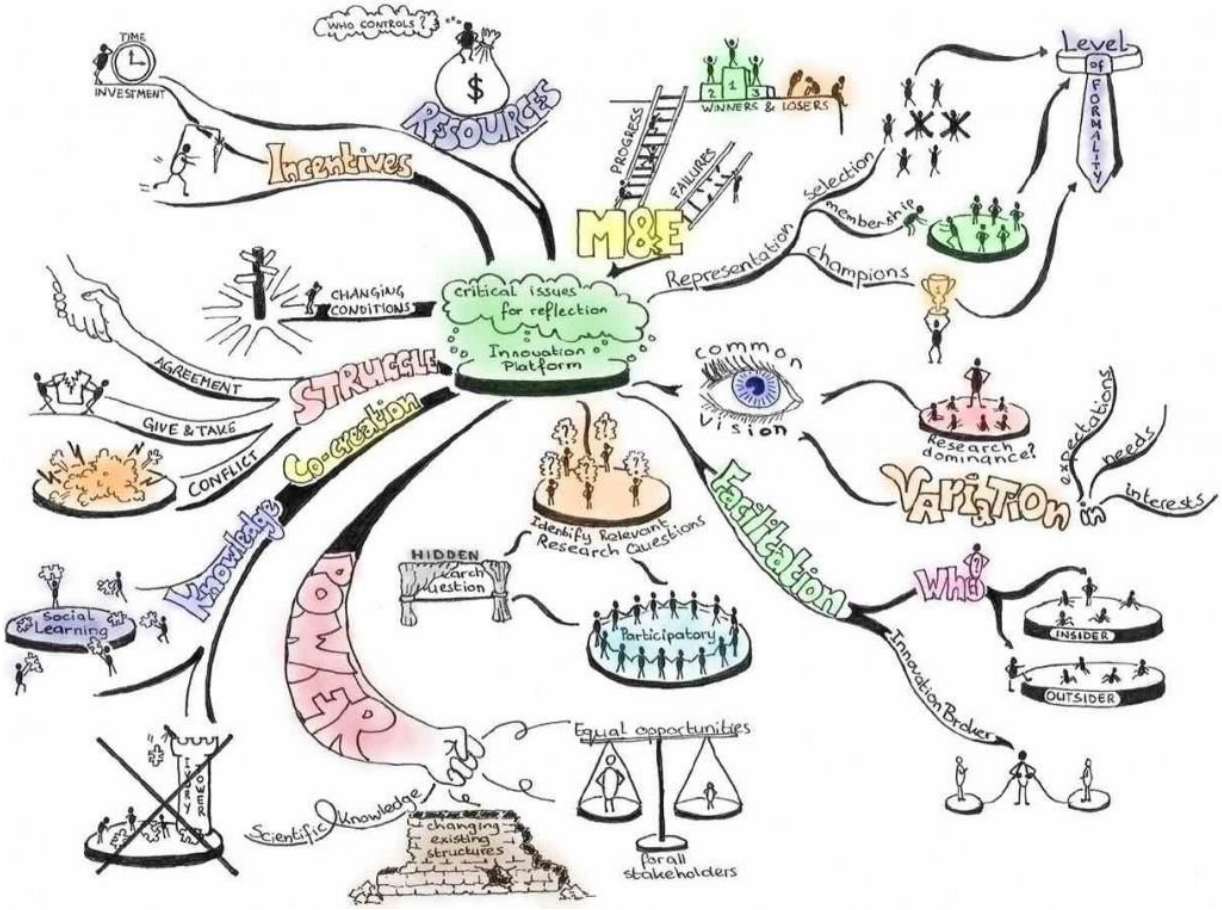
A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció



Tanulmánykötet

MELLearN 2018

MellearN

DEBRECENI EGYETEM

A FELSŐOKTATÁSI LIFELONG LEARNING TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI HASZNA: KUTATÁS – FEJLESZTÉS – INNOVÁCIÓ

SOCIAL AND ECONOMIC BENEFITS OF UNIVERSITY LIFELONG LEARNING: RESEARCH – DEVELOPMENT AND INNOVATION

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
Debreceni Egyetem

Pécs, 2018

ISBN 978-963-429-221-0
© A kötet szerzői, 2018

Tartalom

Előszó 5

Foreword 6

Felsőoktatási karrier-fejlesztés, -tanácsadás és útmutatás, mint LLL szolgáltatás – Carreer Development, Counseling and Guidance as an LLL Service 7

Klein Sándor: Jó tanulás, jó munka – út a boldogsághoz 8

Kovács Anett Jolán: A nem formális és informális tanulási eredmények validációjának alakulása a magyar felsőoktatásban 13

Pap-Szigeti Róbert – Török Erika – Tánczikné Varga Szilvia: Kérdőívek és tesztek elektronikus felvételét támogató szoftver fejlesztése és alkalmazása 21

Szabó Csilla Marianna: Oktatói elvásárok vs. hallgatói kompetenciák. Mikor lehet sikeres a felsőoktatási karrier? 30

Szederkényi Éva: Transzverzális készségfejlesztés az oktatói gyakorlatban – A szinergikus mentorálási folyamat szerepe a munkaerőpiacra való kilépésben 58

Felsőoktatási lifelong learning kutatások és statisztikai elemzések az EU2020 és Agenda 2030 tükrében – Lifelong Learning Researches and Statistical Analyses Concerning EU2020 and Agenda 2030 73

Cserné Adermann Gizella: A felsőoktatás szerepe és lehetőségei a képzők képzésében 74

Balázs Németh: UNESCO's Recent Approaches to Development Adult and Lifelong Education with its Policy-making Potential 85

Polónyi István: A felnőttképzés megtérülései 99

Reisz Terézia: Az egyetemre jutás sikertényezői 114

Virtuális oktatás és hatékony tanulás a felsőoktatásban – Virtual Education and Effective Learning in Higher Education 135

Bajner Mária: Innovatív felsőoktatás és „haknigazdaság". Hátrafele megyünk? 136

Dr. Bodnár Éva: A felsőoktatásban oktatók módszertani megújulással kapcsolatos attitűdje 148

Csillik Olga: A tanári hatékonyság elemei a felsőoktatásban 158

Daruka Magdolna: Online és offline elemek hatékony aránya napjaink felsőoktatásában 178

Dr. Horváth Miklós – Dr. Kadocsa László – Dr. Ludik Péter – Váraljai Mariann: Virtuális tanulási környezetek a Dunaújvárosi Egyetemen 197

Feketéné Szakos Éva: Az időskori tanulás támogatása IKT eszközökkel 204

Fodorné Tóth Krisztina: Elektronikus tanulástámogatás mint rendszerszintű tervezés eredménye a felsőoktatásban 217

Janurikné Soltész Erika – Járeb Ottmár: A hosszabb lazító gyakorlatok hatása a generatív erőforrásokra és a problémamegoldó képességre 225

Pavlik Lívia – Sass Judit – Daruka Magdolna: Az új oktatásmódszertani megközelítések gazdasági és humánerőforrás menedzsmentre gyakorolt hatásai 236

Tróbert Anett Mária - Asztalos Bernadett - Széman Zsuzsa: Az e-learning képzés szerepe a formális és informális idősgondozók támogatásában 256

Vehrer Adél: Generációs ismeretek oktatása 3D/VR technológiával 272

Adél Vehrer-Attila Pongrácz: Generation management trends in VR education 279

Közösség-fejlesztés, közösségi tanulás és lifelong learning innovációk – Community Development, Community Learning and Lifelong Learning Innovations 288

Hangya Dóra: „Semmit rólatok, nélkületek" Lépések egy inkluzív felnőttképzési rendszer felé 289

Herczegh Judit: Közösségi tanulási esélyek és veszélyek az információs társadalomban 313

Koltai Zoltán: Egy lépés a nemzetköziesítés irányába. Belső nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen 324

Dr. Koltai Zsuzsa: Innovációk a múzeumandragógia gyakorlatában .. 331

Kovács Tamás: Európai Tapasztalatokkal a nyomor felszámolásáért Indiában 337

Dr. Köpeczi-Bócz Tamás: Intergenerációs képzés a felsőoktatásban... 352

Miklósi Márta: A reintegráció oktatáson kívüli eszközei, aktuális kérdései egy kutatás tükrében 357

Orosz Beáta: Digitális tanulói tartalomfejlesztés a tananyagfejlesztésben, mint az informális közösségépítés egyik új lehetősége 370

Simándi Szilvia – Oszlánczi Tímea: Időskori tanulás - közösségi művelődés 380

Süveges Gergő: Vallási közösségek kutatási tapasztalatainak érvényesülése nem vallási közösségekben: a Természetes Közösségfejlődés (NCD) eszközrendszerének adaptációs kérdései..... 385

Technológiai innovációk, felsőoktatási K+F és Ipar 4.0 – Technological Innovations, R & D in Higher Education and Industry 4.0 399

Lükő István: Technika, valamint az automatizálás, robotizálás, intelligens technológiák és kapcsolatrendszerük multidiszciplináris megközelítésben 400

Dr. Mészáros Attila: Az egyetem és nagyvállalat közötti tudásmegosztás innovatív megvalósulása német példák alapján..... 422

Zárszó 432

Kozma Tamás: Társadalmi tanulás és helyi innovációk 432

Előszó

2018. elején a MELLearN, tehát az életen át tartó tanulást támogató Felsőoktatási Hálózat tagintézményei úgy döntöttek, hogy az alábbi témát helyezik az idei esztendő vizsgálódásának fókuszába: A felsőoktatási lifelong learning gazdasági és társadalmi haszna. Az egyesületként működő hálózatban a tagintézmények képviselői idén áprilisban a Debreceni Egyetemen megrendezett 14. MELLearN Lifelong Learning Konferencia keretében három metszetben elemezték a témát, a kutatás, a fejlesztés és az innováció dimenzióján keresztül öt munkacsoportban reflektáltak egyetemeiknek a témát érintő viszonyulására, megnyilvánulásaira, valamint a téma körül megfigyelhető európai jelenségekre.

Kötetünk írásai ugyanakkor rámutatnak azokra a rejtett és egyértelműen pozitív hatásokra, melyek a folyamatos tanulás következményei, de jelzik a felsőoktatási lifelong learning nehézségeit, korlátait, melyek megnehezítik a teljesítmények növelését, az intézményi oktatás hatékonyságának fejlesztését az egyébként és romló kondíciókkal és korlátokkal bíró hazai egyetemi környezet, továbbá annak társadalmi és gazdasági kontextusában.

Minden olvasónak intellektuális élményt, inspiráló gondolatokat kívánok ahhoz, hogy az egyetemet a tanulás izgalmas és szerethető helyének tartsuk!

Pécsett, 2018. november 10-én

Németh Balázs, MELLearN ügyvezető elnök

Foreword

For the year of 2018, MELLearN – Hungarian Universities' Lifelong Learning Network put the topic of 'Social and Economic Benefits of University Lifelong Learning' into the focus of its annual conference at collegted reflections from representatives of member universities and from international experts based on their active participation at the 14th MELLearN Lifelong Learning Conference at the University of Debrecen in April this year. The topic was put into the three dimensions of research, development and of innovation, moreover, five outstanding signalled the complexity of lifelong learning promoted by higher education institutions across Hungary and Europe-wide.

Papers of this collection on university lifelong learning point not only to obvious and hidden benefits of lifelong learning with universities, but also they openly and strongly demonstrate a precise state of the art in higher education referring to quality developments, conditions of learning and education in a competitive, limited and deformed social and economic environment.

I wish all readers to find intellectually inspiring thoughts and remarks when reading this collection! Hopefully, it may initiate further engagements for change and better learning in and around higher education.

Pécs, 10th of November, 2018.

Balázs Németh
Executive President of MELLearN – Hungarian Universities' Lifelong Learning Network

Felsőoktatási karrier-fejlesztés, -tanácsadás és útmutatás, mint LLL szolgáltatás – Carreer Development, Counseling and Guidance as an LLL Service

Klein Sándor

Jó tanulás, jó munka – út a boldogsághoz

Több mint fél évszázada tanítok pszichológiát különböző egyetemeken: a munka pszichológiáját és a pedagógia pszichológiáját. Szakmai pályafutásom legizgalmasabb részének azt a mai gondolkodásomat is befolyásoló hat évet tartom, amikor a 80-as években Szegeden a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszékének vezetőjeként igyekeztem humanizálni a tanárképzést (Klein, 2002, 2015):, de a három kötetes „Pszichológia a munka világában" „kézzelfoghatóbb" (és az elmúlt évet is az első kötet – a Munkapszichológia – felfrissítésével töltöttem (Klein, 2018)), így logikusnak tűnt, hogy kétfelől közelítsek a témához: mit nyújthat a személyközpontú (tanulóközpontú) megközelítés, és mit nyújthat a munkapszichológia a boldogsághoz.

A boldogságról

A pszichológia hosszú ideig inkább az ember sötét oldalára koncentrált. Jó 60 évvel ezelőtt Abraham Maslow fektette le a humanisztikus pszichológia alapjait azzal, hogy az emberek erősségeit hangsúlyozta (Maslow, 2016). Természetesen jóval korábban is voltak pszichológusok, akik az emberekben rejlő lehetőségekben hittek. Hogy csak egyet emeljek ki közülük:Charles Spearman a 20-as években hangsúlyozta, hogy „mindenki zseni valamiben, csak éppen fel kell fedezni, hogy miben – és ez nagyon nehéz feladat, mert az emberi képességek száma igen nagy" (Raven, 2008)[1].

Csíkszentmihályi Mihály vizsgálatai a *flow* állapotról felhívták a figyelmet arra, milyen fontos úgy alakítani életünket, hogy a kihívások és a képességek egyensúlyban legyenek, megtalálni az értelmet, a kreativitás lehetőségét a mindennapok feladataiban (Csíkszentmihályi, 2015).

Napjainkban Martin Seligman, a „pozitív pszichológia úttörője" tanácsai a legnépszerűbbek (Seligman, 2016):

- keresd a pozitív érzelmeket a múltról, a jelenről és a jövőről (hogy *kellemes* életed legyen),
- azt csináld, amit igazán szeretsz és tudsz csinálni (hogy *jó* életed legyen) és
- használd a legfőbb erősségeidet valami nálad sokkal nagyobb cél érdekében (hogy *értelmes* életed legyen).

[1] John Raven barátom szereti hangsúlyozni Spearman-nek ezt a mondását (lásd például John and Jean RAVEN (2008): Uses and Abuses of Intelligence (Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-arbitrary Metrics) Edge 2000 Kiadó.

A tanulóközpontú iskoláért

Kiváló tanítómestereim voltak, akiktől azt tanultam, hogy a jó iskola a boldogság szigete, és a boldog életre készít fel.

Másfél évig dolgoztam Dienes Zoltán kanadai pszicho-matematikai intézetében a 70-es évek elején (élete végéig jó barátok maradtunk) és megtapasztalhattam, hogy az elvont matematikai struktúrák milyen izgalommal, érdeklődéssel közelíthetők meg jól megtervezett játékos feladatokkal (Dienes, 2016). Önéletrajzi könyvéből emelem ki ezt a jellemző apró részt (Dienes, 2014):

Egyszer egy tanár elmesélte, hogy a gyerekek mit mondtak rólam:

- *Nagyon érdekes, ahogy a professzor úr tanít, mert ott az ember sohasem tudhatja, hogyan alakulnak a dolgok – mondta az egyik.*
- *De – szólt közbe egy másik –, ha nehézségünk támad, akkor a professzor úr megjelenik, mond valamit, és máris tudjuk, hogyan kell továbbmenni.*

Az első megjegyzés mutatja, hogy a gyerek milyen jól látja a lényeget, a másik illusztrálja azt a tanítási módszert, amit „light touch"-nak (lágy érintésnek) nevezek. Ezen azt értem, hogy a „titokból" mindig csak a lehető legkevesebbet szabad elárulni, csak annyit, amennyi feltétlenül szükséges a továbbhaladáshoz. Hiszen a bizonytalan kimenetel maga is belső motiváció.

Winkler Márta „iskolapéldáját" sokan ismerik Magyarországon: osztályai – melyeket a Váli-utcai iskolában a 60-as évek elejétől négy évente indított – a boldogság szigetét jelentették azoknak a szerencsés 6-10 éves gyerekeknek, akik vele ismerkedhettek a világgal életüknek ebben a fontos szakaszában (Winkler, 2015).

Még egy „pedagógiai csoda" megemlítésére van lehetőségem ebben a rövid előadásban: Kokas Klára zenével és mozgással nyitotta rá egészséges és sérült gyerekek és felnőttek szívét arra, hogy megérezzék az élet szépségeit (Kokas, 2001).

Ilyesfajta pedagógiára gondoltam akkor, amikor Carl Rogers „tanulóközpontú megközelítésétől" elbűvölve Szegeden megpróbáltam a pszichológia órákat „beszélgetős fejlesztő órákká" alakítani (Klein, 2016). „A tanár legfőbb munkaeszköze a saját személyisége – gondoltam akkor és ma is –, a tanárjelölt értékes idejének jelentős részét arra kell használni, hogy fejlessze a személyiségét." Persze „nem árt", ha a tanár érti, amit tanít.

Dienes leír egy jelenetet, amikor egy hozzá visszajáró gyerek mesél a tanáráról:

- *Tetszik tudni, a matematikatanárunk igazában nem érti a pozitív és negatív számokat.*
- *Miért mondod ezt? – kérdeztem.*

A gyerek aztán elmondta nekem, hogy a tanár helytelenül „magyarázta" az egész számok tulajdonságait.

- *És mit mondtál a tanárnak? – kérdeztem.*
- *Oh, semmit – felelte –, nem tehet róla, ha nem érti.*

Ahogy a bevezetőben említettem, nagy szeretettel gondolok vissza a „szegedi kísérletre", amiből ma is működő iskolák nőttek ki (Gábor, 2013), a sok ember életének új irányt adó Kultúrák Közötti Kommunikációt elősegítő nyári találkozókra (némi szünet után) most is évente sor kerül (Klein & Klein (szerk.), 2009), a személyközpontú megközelítésnek hazai szervezete van. Másrészt be kell látnom: nemhogy a hazai tanárképzés humanisztikusabbá tételére, de a saját főiskolámra sem nagyon volt hatással. (Kevéssé vigasztalhattam magam azzal, hogy egy hasonló főiskolai kísérletbe maga Carl Rogers is belebukott (Farkas & Klein, 2012).) És mégis úgy gondolom, hogy ha azt szeretnénk, hogy gyerekeinkből, unokáinkból boldog emberek legyenek, akkor segítenünk kell, hogy minél több tanulóközpontú tanár, iskola legyen.

Az igazi, lényeges tanulás hozzájárul a személyes és szakmai boldoguláshoz egyaránt. Ahogy egy *Harvard Business Review* cikk írja: „az emberek foglalkoztathatósága – képességük arra, hogy megszerezzenek és megtartsanak egy számukra kívánatos munkahelyet – többé nem attól függ, hogy *mit tudnak*, hanem attól, hogy *mit képesek megtanulni*".

Ez a tanulás egyre kevésbé szervezett és egyre inkább az egyén által kezdeményezett, önirányított. Pedig a szervezett tanulásra is igény van. Egy nemzetközi felmérés szerint a diplomás fiatalok 60 százaléka úgy tervezi, hogy 4 éven belül munkahelyet vált – a váltás egyik legfőbb okaként a fejlődés, a tréning, az előrejutási lehetőségek hiányát jelölték meg. De már át is kerültünk az érem másik oldalára, a „munka világába".

A jó munka

Pécsre kerülésemmel – némi kitérővel a Pszichológia Tanszéken – visszatértem a munkapszichológia tanításához, ezúttal HR szakosok számára. Örömmel vettem észre, hogy a munkapszichológia az ezredforduló környékére elmozdult egy ember közelibb irányba. Kinyilvánított célja mindig is kettős volt: a munka hatékonyságának növelése és a dolgozók jól-létének szolgálata, de csak az utóbbi évtizedekben vált az utóbbi cél az előbbivel azonos súlyúvá. „Munkapszichológia a 21. században" című könyvemben is szó van munkaelemzésről és teljesítményértékelésről, de minden fejezet az etikus munkavégzés feltételeiről szól és a könyv egésze a „jó munka" kialakítására, keresésére ösztönöz. Az olyan munkáéra, amely nem tönkreteszi a kreatív személyiséget, hanem teljessé teszi azt, ami nem felőrli az embert, hanem részévé teszi egy olyan közösségnek, amelynek hasznos tagja lehet, és amelyben szeretetet kap és ad.

Napjaink munkapszichológiája elősegíti a szervezetek hatékonyságát, mert hatékonyság nélkül egy szabad versenyre épülő társadalomban a szervezetek nem maradnak fenn. De rámutat arra is, hogy az a szervezet, amelyet tagjai nem éreznek magukénak, nem lehet hatékony. Napjaink ideális szervezete a dolgozók emberi értékeire koncentrál, bizalom, egyenlő bánásmód, együttműködés kialakítására törekszik. Igyekszik elősegíteni a dolgozók személyiségének kiteljesedését, a munka és a családi élet egyensúlyát, hangsúlyozza az emberek sokszínűségének előnyeit, azt hogy a „jó munka" túlmutat önmagán: valami nagyobb célt szolgál. Felhívja a figyelmet arra, milyen fontos a szervezettel való azonosulás, és hogy olyan szervezetnek dolgozzunk, amely elősegíti a pozitív társadalmi változást (Deloitte, 2016).

Jó tanulás, jó munka – záró gondolatok

Tanulni is, dolgozni is szenvedélyesen érdemes. Tanárok és vezetők felelőssége, hogy ehhez megteremtsék a megfelelő feltételeket. De a felelősséget nem vehetik le a tanulók/dolgozók válláról: nekik kell elköteleződniük tanulmányaik/munkájuk során amellett, amit Kazinczy Ferenc úgy fogalmazott meg, hogy *„Jót s jól! Ebben áll a nagy titok."*

Irodalom

BIRO, M. M. (2017): Learning is the New Work (Four Ways Learning a Strategic Advantage) get.degreed.com

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2015): Flow (Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája) Akadémiai Kiadó.

DEGREED (2017): How the Workforce Learns (Traditional L & B is not obsolete. It's just incomplete)

DELOITTE (2016): Millennial Survey (Winning over the Next Generation of Leaders)

DIENES Zoltán (2014): Játék az életem (Egy matematikus mágus visszaemlékezései) Edge 2000 Kiadó.

DIENES Zoltán (2016): Agykalandok (Dienes professzor játékai) Edge 2000 Kiadó.

ELEKES Mihály (2013): Ami fontos… (Színes Iskola Tatán). In: Rogers, C. R. – FREIBERG, H. J.: A tanulás szabadsága. Edge 2000 Kiadó, 521-530. oldal.

FARKAS Katalin, KLEIN Sándor (2012): Személyközpontú tanárképzés az USA-ban és Magyarországon. In: KLEIN Sándor: Tanulni jó (Egy pszichológus a pedagógiáról) Edge 2000 Kiadó.

GÁBOR Anna (2013): Rogers Személyközpontú Iskola. In: Rogers, C. R. – Freiberg, H. J.: A tanulás szabadsága. Edge 2000 Kiadó, 442-453. oldal

KLEIN Balázs – KLEIN Sándor (2006): A szervezet lelke. Edge 2000 Kiadó.

KLEIN Dávid – KLEIN Sándor (szerk.) (2009): Kultúrák közötti kommunikáció. Edge 2000 Kiadó.

KLEIN Sándor – KOMJÁTI Viktória (szerk.) (2013): Kultúrák közötti kommunikáció (Antológia). Edge 2000 Kiadó.

KLEIN Sándor (2002, 2015): Gyerekközpontú iskola. Edge 2000 Kiadó.

KLEIN Sándor (2016): A kliensközpontú pszichológia és a személyközpontú megközelítés alkalmazásai. In: Klein Sándor (szerk.): Hitelesség, elfogadás, megértés. Edge 2000 Kiadó.
KLEIN Sándor (2016): Vezetés- és szervezetpszichológia. Edge 2000 Kiadó.
KLEIN Sándor (2018): Munkapszichológia a 21. században. Edge 2000 Kiadó.
KOKAS Klára (2001): Amerikában tanítottam. B. K. L. Kiadó és Reklám Kft.
Lásd még: KLEIN Sándor – SOPONYAI Dóra (szerk.) (2011): A tanulás szabadsága Magyarországon. Edge 2000 Kiadó.
MASLOW, A. (2016): A lét pszichológiája. Ursus Libri.
ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J. (2013): A tanulás szabadsága. Edge 2000 Kiadó.
SELIGMAN, M. E. P. (2016): Flourish – élj boldogan! (A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése) Akadémiai Kiadó.
WINKLER Márta (2015): Iskolapélda (Kinek kaloda, kinek fészek) Edge 2000 Kiadó.

Kovács Anett Jolán

A nem formális és informális tanulási eredmények validációjának alakulása a magyar felsőoktatásban

Bevezető

A nem formális és informális úton megszerzett tudás elismerésének ügye az Európai Unióban igen fontossá vált az elmúlt 10 évben. A 2012. évi tanácsi ajánlás megjelenése óta számos európai szintű kezdeményezés, dokumentum, útmutató támogatja a tagállamokat abban, hogy 2018-ra hozzák létre saját nemzeti validációs rendszerüket. (lásd. Európai Unió Tanácsa, 2012). Az ajánlásban foglaltakat Magyarország is tudomásul vette és csatlakozott azon országok csoportjához, akik a nem formális úton megszerzett tudás validációjának gyakorlati jelentőségét elismerik. Így Magyarország is elkötelezetté vált a nemzeti validációs rendszer kialakításában.

A tanácsi ajánlás a 2018-as évet határozta meg a rendszer kiépítésére a tagországok számára. Ebből a nézőpontól válik még érdekesebbé és aktuálissá a téma, azaz hogy hol tart a magyar validációs rendszer kiépülése. Bár a nem formális úton megszerzett tudás elismerése mind a szakképzés, mind a felnőttképzés terén releváns, én a felsőoktatás területét választottam, hogy a kérdést feltegyem és lehetőség szerint megtaláljam rá a választ. Elhatározásom mellett szól, hogy a magyar oktatási rendszerben jelenleg a felsőoktatás az egyetlen szektor, ahol jogszabályi és alkalmazási kötelezettség társul a Magyar Képesítési Keretrendszerhez[1] és a tanulási eredmény[2] alapú képzésfejlesztéshez. Ez a kettő tényező azért fontos, mert általuk biztosított a validáció alapkövetelménye, azaz hogy a képesítések kimeneti követelményei tanulási eredményekben legyenek megfogalmazva és hogy a képesítések besorolása történjen meg a nemzeti képesítési keretrendszerbe. Azáltal, a felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményei tanulási eredményekben vannak meghatározva (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet) lehetővé válik az, hogy a nem formális környezetben szerzett kompetenciák (pl. a munkatapasztalat vagy az önkéntes munka) elismerése és beszámítása a formális rendszerbe megtörténjen, hiszen az előzetesen megszerzett tudás könnyebben összehasonlítható a képesítések tanulási eredményeivel.

Felsőoktatási validáció

[1] A magyar képesítési keretrendszer 8 szintből áll (1.: Általános iskola 6. osztálya, 2.: Általános iskola 8. osztály, 3.: Középiskola 10. osztály, szakiskolai végzettség, 4.: érettségi, 5.: felsőoktatási szakképzés, 6.: felsőoktatási alapképzés, 7.: felsőoktatási mesterképzés, 8.: doktori képzés)

[2] „A tanulási eredmények az ismeretek, készségek és kompetenciák szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy a hallgató egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni" (Európai Tanács, 2017. 20. o.). Azt milyen fokú önállósággal végzi. A tanulási eredményeket 4 deskriptor alapján írhatjuk le: tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség.

A felsőoktatási validáció alatt azt a kétlépcsős folyamatot értem, amely önértékelésen és külső értékelésen alapul. Az önértékelés során a hallgató először maga (vagy a validációs tanácsadási rendszerben dolgozó tanácsadó segítségével együtt) összegyűjti egy portfolióban a nem formális úton megszerzett tudásait, kompetenciáit és azok bizonyítékait –amennyiben az lehetséges– (pl.: referenciák, elvégzett munkákról fotódokumentációk, ajánlások, munkadarabok).
Majd a külső értékelés során a felsőoktatási intézmény megbizonyosodik arról, hogy a hallgató valóban birtokolja a portfolióban szerepeltetett kompetenciákat.

Tehát a hallgató bármilyen formában, időben, módon, színtéren megszerzett tanulási eredményeit a felsőoktatási intézmény felméri, értékeli, összeveti egy előzetesen meghatározott képzési követelményrendszerrel, azaz a választott képzés egy részének (pl. moduljának, tantárgyának, gyakorlati képzési részének) kimeneti követelményrendszerével, végül pedig a megfelelő mértékben elismeri a formális keretek között. A validáció során tehát a birtokolt tudás kreditekben történő elismerése, beszámítása történik meg a formális képzési rendszerben. A validációs eljárás alapja a tanulási eredményekben való gondolkodás, és azok alkalmazása.

„A tanulási eredmények alkalmazása azért nagy jelentőségű, mert ez biztosítja a kimenet felőli nézőpontot. A tanulási eredmények kellő rugalmassággal alkalmazhatóak olyan általános, absztrakt szinten, mint egy országos, sőt nemzetközi keretrendszer, amelyképesítések ezreit fogja át; és olyan elemi, konkrét szinten is, mint egy kurzus vagy akár egy tanóra kimeneti jellemzőinek meghatározása” (Farkas, 2017: 16.).

Farkast idézve a validáció „... során nincs ismeretátadás, csak mérés és értékelés. A tanulási eredmények mérése és értékelése önállósodik, azaz az ismeretátadás és a mérés-értékelés elkülönül egymástól. …nem a tanulás folyamata, hanem a taulás eredménye (a tanulás során megszerzett tudás, képesség, kompetencia) kerül vizsgálat alá. A vizsgálat nem terjed ki a tanulási környezetre, a tanulás időtartamára, módszerére, a tanulás során segítségül hívott személyekre, könyvekre, eszközökre, stb. A mérhető, explicitté tehető tanulási eredmény a lényeges” (Farkas, 2014: 29.).

A felsőoktatási validáció célja, hogy a nem formális környezetben szerzett ismeretek, készségek, kompetenciák (pl. munkatapasztalat, önkéntes munka, tanfolyami képzés) beszámíthatóak legyenek a formális felsőoktatási képzésekbe (alapképzés, mesterképzés, felsőoktatási szakképzés). A jogszabályi keret biztosított, mivel már a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, majd a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról is lehetőséget teremtett a validációra. De az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a felsőoktatási intézmények - néhány intézmény jó gyakorlatától eltekintve - a gyakorlatban nem működtetnek szabályozott validációs eljárást.

A felsőoktatási validáció kialakításának fontosságát jelzi, hogy az utóbbi években átalakult a felsőoktatás környezete. A felsőoktatásba jelentkezők összetétele jelentősen megváltozott. Egyre nagyobb azoknak a hallgatóknak a száma, akik a nem hagyományos, 18-23 éves korcsoportba tartoznak, akik munka mellett végzik egyetemi tanulmányaikat és már rendelkeznek élettapasztalattal és munkatapasztalattal. Már csak ebből a szempontból is megnő az igény és a szükséglet a felsőoktatási validáció kialakítására. Másrészt, a felsőoktatás egy szolgáltatás. A felsőoktatási intézmények célja a hallgatók megszerzése és megtartása. Azon felsőoktatási intézményekben ahol bevezetésre kerül a validáció, ott ez a szolgáltatás versenyképesség növelő hatással járhat.

Harmadrészt azt is tudjuk a gyakorlatból, hogy az elismerés informális módon – a hallgató és az oktató közötti egyezségen alapulva – működik a felsőoktatási intézményekben, de ennek a folyamatnak a minőségbiztosított folyamatba ágyazása növelhetné a bizalmat a validáció iránt.

A felsőoktatási validáció kialakítása mellett szól, hogy egyre nagyobb mértékű a munkaerőhiány és a vállalati szféra nyomása. Jelenleg a szakmunkás munkaerőhiányról beszélünk, de hamarosan a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben is tapasztaható lesz a munkaerőhiány. Már ma is érzékelhető a jelentkező hiány az egészségügy (pl. diplomás ápoló) és az informatika területén. Az IVSZ 2017-es felméréseinek adataiból kitűnik, hogy legalább 22000 informatikus hiányzik a munkaerő-piacról (IVSZ, é.n.). A KSH 2018 I. negyedéves adatai szerint a humán-egészségügyi, szociális ellátás területén 8063 üres álláshely van, ezzel ez a terület a harmadik ahol a legmagasabb a munkaerőhiány (KSH, 2018).

Az által, hogy a felsőoktatási intézmények kiépítik saját validációs eljárásukat eredményesebben tudnak reagálni a munkaerő-piaci változásokra és igényekre.
További érv a felsőoktatási validáció mellett, a felsőoktatás nemzetköziesedése. Szükég van arra, hogy a külföldi hallgatók tudását - akik Magyarországon folytatják felsőfokú tanulmányaikat– felmérjük, értékeljük és beszámítsuk a felsőoktatási képzésbe.

Az utóbbi években dinamikusan nő a külföldi hallgatók száma. A 2017/2018-as tanévben 30276 külföldi hallgató tanult Magyarországon (OKTATÁSI HIVATAL, 2017). A külföli hallgatók növekedését felerősíti a 2013-ban elindított Stipendium Hungaricum program is, melynek keretében 2015-ben még csak 2500, 2016-ban 7500, 2017-ben 15.000, 2018-ban közel 30.000 hallgató jelentkezett a világ minden tájáról, úgymint Dél- Amerika, Közel-Kelet, Afrika és Távol-Kelet területeiről. 2018 szeptemberétől 5206 hallgató kezdi meg tanulmányát magyar állami ösztöndíjjal 29 magyar felsőoktatási intézményben (FARKAS, 2018:22). Ezen hallgatók száma évről évre nő. S mindeközben a hallgatók nagyon különböző országokból, kulturákból érkeznek és nagyon eltérő tudással jönnek Magyarországra. Szükséges lenne mérni az ő tudásukat, hogy az milyen mértékben felel meg az adtt képzés bemeneti követelményeinek. A validációnak nem célja, az hogy

felváltsa a formális képzést, annak kiegészítője. Ellenben a validációval rugalmasabb tanulási utak alakíthatóak ki a heterogén felsőoktatási hallgatók számára.

Kutatási cél

Kutatásom alapja a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény „49. § (6) pontja, miszerint a kreditátviteli bizottság az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot - az e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint - tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti." Tehat a felsőoktatási validációnak megvan a törvényi kerete. De annak ellenére, hogy a jogszabályi háttér 2005 óta biztosított, mégis az a tapasztalat, hogy a gyakorlatban néhány intézmény jó gyakorlatától eltekintve nem működik rendszerszintű felsőoktatási validációs eljárás. S annak ellenére sem működik, hogy a 2009 és 2015 között megvalósuló TÁMOP-4.1.3: Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése (1. ütem és 2. ütem) projektben történt erre fejlesztés és kidolgozásra került egy modell is (lásd.: Derényi – Tót, 2011; Tót, 2014). Ugyanakkor informálisan az oktató és a hallgató közötti egyéni megállapodás alapján sokszor működik.

A téma elméleti hátterét és a nemzetközi gyakorlatokat megismerve, adódik a kérdés, hogy Magyarországon milyen akadályozó tényezők miatt nem működik a validáció? A kutatási kérdésből következik, hogy legfőbb kutatási célom, feltárni a validációs folyamatokat akadályozó tényezőket.

Kutatási módszerek és a minta

A munka során egyrészt másodelemzést folytattam, a magyar felsőoktatási intézmények (37 nem állami felsőoktatási intézmény, 28 állami felsőoktatási intézmény) tanulmányi és vizsgaszabályzatát elemeztem. Másrészt félig strukturált kérdőíves interjút készítettem azon felsőoktatási intézmények képviselőivel, ahol a jogszabályi előíráson túli szabályozás történik a validáció kérdéskörében. Továbbá megszólaltattam azokat a szakértőket, akik a felsőoktatási validáció rendszer fejlesztésének alapköveit letették. Az interjúk felvétele 2017.10.15. és 2018.01.15. között történt.

Legfontosabb kutatási eredmények

A dokumentumelemzés során a felsőoktatási intézmények Tanulmányi és Vizsgaszabályzatát (TVSZ) elemeztem, mivel a nemzeti felsőoktatásról szóló tv. 49. § (7) pontja kimondja, hogy tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerhető az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudás, munkatapasztalat, de a végrehajtásával kapcsolatos kérdéseket a tanulmányi és vizsgaszabályzatban kell szabályozni. Ezt követően a felsőoktatási intézményeket csoportba soroltam attól függően hogy milyen fokú kiépítettségben jelenik meg a TVSZ-ben a validáció. 20 intézmény

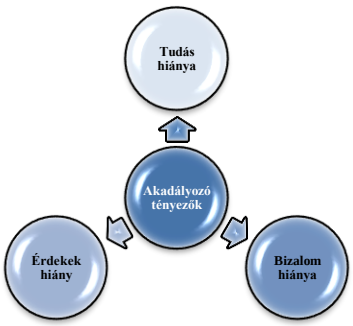
esetében semmilyen információt nem találtam, 39 esetében csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézték be a TVSZ-be, 4 esetben a jogszabályi előíráson túli szabályozásra is találtam példát.

1. táblázat: Hogyan jelenik meg a validáció a TVSZ-ben?[3]
(Forrás: saját szerkesztés)

Hogyan jelenik meg a validáció a TVSZ-ben?	Nem állami felsőoktatási intézmények	Állami felsőoktatási intézmények
A TVSZ nem tartalmaz információt, szabályozást a validációra vonatkozóan	13	7
Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik be a jelenleg érvényben lévő vagy előző felsőoktatási törvényből (munkatapasztalat legfeljebb 30 kreditértékben számítható be + az abszolutórium megszerzéséhez a képzés kreditértékének 1/3-t az egyetemen köteles teljesíteni)	21	18
Részletes szabályozás van a TVSZ-ben, vagy annak mellékletében	0	4

Interjúalanyaimat többek közt arról is kérdeztem, hogy ők hol látják a problémákat. Mindenki több tényezőt említett. Az interjúkból nyert információk alapján meghatároztam a validációs eljárás kiépülését akadályozó tényezőket, amelyek három nagy csoportba sorolhatóak: a tudás hiánya, a bizalom hiánya és az érdek hiánya.

1. ábra: A validációs eljárás kiépülését akadályozó tényezők
(Forrás: saját szerkesztés)



[3] A TVSZ-ek 2017 augusztusi állapotot tükröznek.

Az első akadályozó tényező a tudás hiánya, amely több résztvevő részéről hiányzik és több területet ölel fel, úgy mint hogy hiányzik a tudás a társadalom részéről, mert az előzetes tudás felhasználása, elismerése nincs benne a köztudatban. Egyszerűen nincs ismeret a validációról. Hiányzik a tudás a szakpolitika, a felsőoktatási intézmények részéről, hiszen nincs vagy kevés az olyan szakember, aki értő, releváns tudással rendelkezik pl. a validációs eljárásról, annak módszertanáról, a mérés és értékelés rendszeréről. Egyik interjúalanyom szavait idézve „az akadémiai szféra értékelési gyakorlata: hagyományos". Tehát megmaradtak az írásbeli teszt vagy a szóban történő tételhúzás és felelés formájában történő számonkérések. Kevés azon validációs szakemberek száma, akik valóban értik a validáció lényegét, célját, értelmét, az eljárás működését.

Az elkészített interjúk során kirajzolódott az a tapasztalat, hogy intézményen belül a validáció személyekhez köthető, s ha a hozzáértő szakember elmegy egy másik intézménybe, akkor viszi magával a tudást is, ahogyan erre példa is volt.
Egyik interjúalanyom tapasztalta saját kollégái között, hogy ha mégis alkalmazzák a validációt, akkor a bizonytalanság miatt jelentkezik egyfajta „félelem a szabálytalanság miatt". Maguk a validációs eljárás célcsoportjai, a hallgatók sem tudnak a lehetőségeikről, jogaikról. A validációs eljárás kiépülését nehezíti az is, hogy nem vált még általánossá a tanulási eredmény alapú gondolkodás. Ezt a fajta szemléletet is egyelőre „tanulja" a felsőoktatás.

A második problémakör a bizamatlanság. A validáció megerősödését gátolja az is, hogy hiányzik a bizalom. Nincs jelentős elköteleződés szakpolitikai szinten a validációs rendszerrel szemben. Továbbá nincs bizalom a nem formális úton szerzett tudással szemben. Interjúalanyom által tapasztaltak igen érzékelhetően fejezik ki a probléma mibenlétét, a rossz szemléletet, a hozzállást: „Ide a tudást a hallgatók nem hozzák, hanem viszik." Mindezen felül az is tapasztalható, hogy az oktatók nem bíznak egymás munkájában „csak én tudom a saját tudományomat", „Oktatói attitűd: az az igaz, amit én tanítok, tudok."

A harmadik csoportba azok az elhangzott gátló tényezők kerültek, amelyek az érdekek hiányát jelölik. Azt tisztán láthatjuk, hogy az egyénnek és a vállalatoknak érdeke lenne, hogy működjön a validáció, mert a beszámított tudás miatt a képzési idő és költség csökkenhetne.

Bár a tanulmány elején kitértem arra, hogy a felsőoktatási intézményeknek miért lehetne érdekük a validáció kialakítása. Az érzékelhető hogy még sem elegendőek ezek az érvek. Feltételezem, hogy a jelenlegi finanszírozási rendszerben a felsőoktatási intézményeknek anyagi szempontból nem érdeke, hogy a hallgató korábban elhagyja az intézményt. A felsőoktatási intézményekek mellett az oktatóknak sem érdeke a validáció működtetése a tudás, a pozíció, az állásféltés és a validáció okozta többletmunka miatt.

Összegzés

Úgy vélem, hogy a tudás hiányából fakadó tényezők orvosolhatóak, amennyiben több fórumon keresztül történik általános tájékoztatás a témával kapcsolatban a társadalom, a szakpolitika, a felsőoktatási intézmények, az oktatók és a hallgatók irányába. A tanulási eredmény alapú szemlélet bevezetése a felsőoktatásba (új KKK) felerősítheti vagy legalábbis felkeltheti a validáció iránti figyelmet is.

A köztudatba való beépülést segítheti, ha megjelennek kiadványok, brosúrák a témával kapcsolatban. Tréningeken és workshopokon, továbbképzéseken keresztül az oktatók tájékozottá válnak. Validációs módszertant ismerő, mérés-értékelő szakemberek képzését, továbbképzését biztosítjuk és fejlesztjük az oktatók mérés-értékelési és tanítás-módszertani kultúráját, amire annál is inkább szükség lenne, mivel a felsőoktatásban dolgozók jelentős része nem rendelkezik pedagógiai vagy andragógiai kompetenciával.
Azt gondolom, hogy a bizalom kiépítése mindenekfelett áll. Szakpolitikai beavatkozással egy támogató környezet teremthető. Ki kell alakítani a szakmai közvélemény és a felsőoktatási intézmények közötti párbeszédet és együttműködést.

Véleményem szerint a felsőoktatási intézményeket érdekleté lehetne tenni, amennyiben a felsőoktatási intézmények finanszírozási rendszerének újragondolása megtörténik, mert míg kredit alapú finanszirozás működik a felsőoktatásban addig nem fog érdeke fűződni a felsőoktatási intézményeknek a validációhoz.

Az oktatók érdekeltségének hiánya feloldódhat, amennyiben mind szakmailag, mind anyagilag érdekeltté tesszük őket az ügyben. Ennek eszköze lehet a képzési, továbbképzési lehetőségek biztosítása és a felmerülő többletmunka megfizetése.

Irodalom

DERÉNYI András – TÓT Éva (2011). Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
EURÓPAI TANÁCS (2012): A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=HU (letöltés: 2018.08.13.)
FARKAS Attila (2018): Duplázott a Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram. In: Pályázati Pavilon, 2018 tavasz, 22.p.
FARKAS Éva (2017): Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a fesőoktatásban. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó:16.
FARKAS Éva (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. Szeged, SZTE JGYPK FI:29.
KSH (2018): Üres álláshelyek száma és aránya. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli027c.html (letöltés: 2018.08.21.)

IVSZ (é.n.): Kutatás az informatikus munkaerőhiányról. http://ivsz.hu/projektek/kutatas-az-informatikus-munkaerohianyrol/ (letöltés: 2018.08.13.)
OKTATÁSI HIVATAL (2017).: Felsőoktatási statisztikai adatok, letölthető kimutatások (2017.) https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak (letöltés: 2018.08.21.)
TÓT Éva (2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára. Budapest, Oktatási Hivatal:17.
TÓT Éva (2014): Nemzetközi és hazai fejlemények a képesítési keretrendszer és a validáció fejlesztése terén a 2011 és 2014 közötti időszakban http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/toteva_413_2011_utan.pdf (letöltés: 2018.08.13.)
18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti köve-telményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&timeshift=fffffff4&txtreferer=00000001.TXT (letöltés: 2018.08.13.)
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV (letöltés: 2018.08.13.)
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV (letöltés: 2018.08.13.)

Pap-Szigeti Róbert – Török Erika – Tánczikné Varga Szilvia

Kérdőívek és tesztek elektronikus felvételét támogató szoftver fejlesztése és alkalmazása

Bevezetés

A Neumann János Egyetemen a bejövő hallgatóink körében 2010 óta évről évre rendszeresen végzünk kompetenciamérést, egyéb felméréseket (szociokulturális háttér, különleges státusz stb.), és elemezzük a hallgatók tanulmányi adatait. Ezekből az információkból megállapíthatjuk, hogy hallgatóink jelentős része hátrányos helyzetű (alacsony iskolai végzettségű és jövedelmű szülők, hátrányos helyzetű településeken élnek, gyengébb középiskolákból jönnek alacsony felvételi pontszámmal). Ahhoz, hogy ezeket a hallgatóinkat diplomához tudjuk segíteni és így elsőgenerációs értelmiségiekké válhassanak, komplex felzárkóztató és készségfejlesztő programra van szükség. Természeresen hallgatóink között szép számmal vannak igen jó képességű, tehetséges, jó szociális háttérrel rendelkező diákok is.

Az oktatás minősége, a felzárkóztatás és tehetséggondozás, a hallgatói sikeresség támogatása érdekében ismernünk kell azokat az alapokat – többek között a belépő hallgatók tudását, készségeit, kompetenciáit –, amelyekre az egyetem szakmai, módszertani programját építhetjük. A jelenlegi felvételi rendszer gyenge szűrő, a pontszám nem fejezi ki a diák tudásában és képességen meglévő különbségeket. Az egyetemi oktatás során az oktatás minőségét jelentősen meghatározza, hogy hogyan kezeljük azt a helyzetet, amelyben a gyengébb és tehetségesebb, a motivált és kevéssé motivált hallgatókat egyaránt szeretnénk támogatni sikeres felsőfokú tanulmányaikban.
A duális képzés elindításával új kihívások elé néztünk. A duális képzésnek köszönhetően olyan tehetséges hallgatók kerülnek az egyetemre, akiknek a normál felvételi eljáráson túl a céges megmérettetésen is keresztül kell menni annak érdekében, hogy ebben a képzési formában tanulhassanak. Az egyetem duális hallgatói átalában magasabb felvételi pontszámmal kerülnek be, mint nem duális társaik. Vizsgálatunkban azt kívántuk feltárni, hogy a nem duális (hagyományos) képzésű és a duális hallgatók eredményei a kompertenciamérés alapján hogyan viszonyulnak egymáshoz.

A hallgatói kompetencia-térképek elkészítésével az egyetemet megkezdő hallgatók alapvető kompetenciáinak fejlettségét szeretnénk értékelni. A mérés célja egyrészt az, hogy az egyetem oktatói számára globális képet adjunk a beérkező hallgatók tudásáról, képességeiről, motívumairól, másrészt a hallgatók számára kívánunk részletes diagnózist adni saját fejlettségükről, továbbá tanácsokat adni a továbbfejlődéshez és a tanulás számára veszélyt jelentő területeken való felzárkózáshoz.

A mérés területei

A pedagógia vizsgálatok és kutatások bebizonyították, hogy a tanulás eredményességét számos tényező befolyásolja. Az intelligencia és a kognitív képességek mellett jelentős szerepe van többek között a tanulás motívumainak, a tanulási énképnek, a tanulás és a tantárgy iránti attitűdöknek, a tanuló szociális képességeinek (pl. tantárgyi attitűdök (Csapó 2000); tanulási motívumok, elsajátítási motiváció (Józsa 2007); szociális készségek (Zsolnai és Józsa 2002)). Egyetemünkön a mérőeszköz által mért területek minden évben a kommunikációs kompetencia, a kognitív kompetencia, a szociális kompetencia és a személyes kompetencia. A kommunikációs és kognitív kompetencia köréből a szövegértés és szövegalkotás, a gondolkodás általános képességei (fogalmi rendszerező képesség, tapasztalati összefüggés-megértés, induktív gondolkodás), a számolás, matematikai problémamegoldás és a verbális memória területeit mérjük. A szociális kompetencia köréből a mérésben a metakommunikáció észlelése szerepel. A személyes kompetencia az önreflexió néhány területét – az általános kommunikációra vonatkozó önreflexiót, az anyanyelvhasználatra vonatkozó önreflexiót, a szövegértésre vonatkozó önreflexiót az értelmi képességekre vonatkozó önreflexiót, valamint az énhatékonyságot – foglalja magában.

A hallgatói kompetencia-térképek elkészítéséhez kialakított vizsgálatba olyan kognitív területeket kívántunk bevonni, amelyeknek léteznek jó megbízhatóságú, széles körben alkalmazott tesztjei, és publikált, empirikusan is alátámasztott módszerek állnak rendelkezésre a fejlesztéshez.

Módszerek

A legbonyolított mérés mérőeszköze és mintanagysága lehetővé teszi, hogy a hagyományos és a duális képzésben részt vevő hallgatók bemeneti készségeit és motívumait összehasonlítsuk. Hipotézisünk szerint:

1. A duális képzést kezdő hallgatók kognitív és kommunikációs készségei nem térnek el jelentősen a hagyományos képzést kezdőkétől.
2. A duális képésben részt vevő halgatók önreflexiója és azon alapuló tanulási énképe fejlettebb.
3. A duális képésben részt vevő halgatók önreflexiója – többek között a kialakultabb jövőképnek, a felvételire való felkészülés során a szakmába való betekintésnek köszönhetően – szorosabban együttjár a megfelelő készségek fejlettségével, mint a hagyományos képzés hallgatóinál.

Minta és mérési körülmények

A mérésben a 2017 őszén tanulmányaikat alapszakon megkezdő, nappali tagozatos hallgatók vettek részt a Neumann János Egyetem valamennyi karáról. Jelen vizsgálatban – a hipotézisekhez illeszkedően – csak a GAMF Műszaki és Informatikai Kar hallgatóinak

adatait dolgozzuk fel. A minta szakok és a duális képzésben való részvétel szerinti eloszlását az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A mérés mintájának eloszlása szakok és a duális képzésben való részvétel szerint

Szak	Gazdálkodás és menedzsment	Gépész-mérnök	Jármű-mérnök	Logisztikus mérnök	Mérnök-informatikus	Összesen
Nem duális	22	49	42	19	78	210
Duális	33	37	16	8	4	98
Összesen	55	86	58	27	82	308

A mérésre a beiratkozást követően, a Kar informatikai laboratóriumaiban került sor. A hallgatók 90 percet fordíthattak a teszt kitöltésére, szükség esetén számológépet és papírt használhattak a feladatok megoldásához. A papíron való számolás, gondolkodás lehetőségét a hallgatók egyáltalán nem szokták igénybe venni, a rendelkezésre álló időből általában 60-75 percet fordítanak a mérőeszköz kitöltésére.

Mérőeszköz

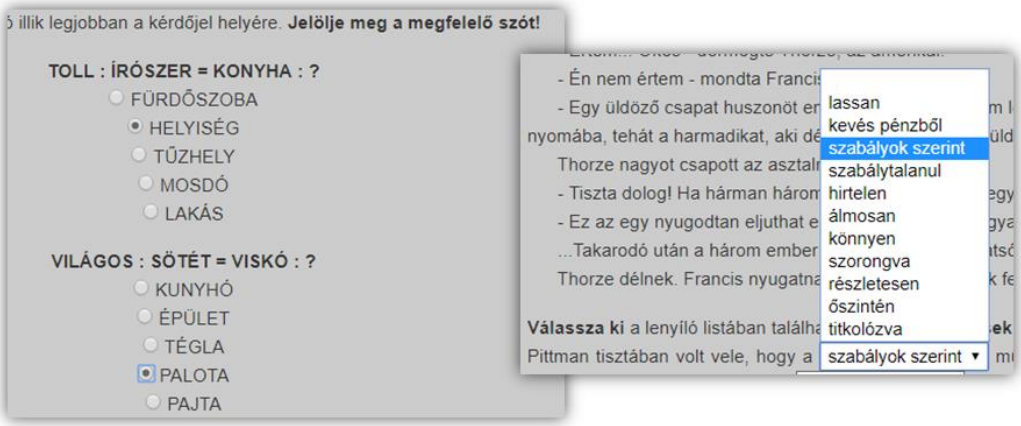
A méréshez használt mérőeszköz az elmúlt nyolc tanév során tartalmában egy alkalommal, a legelső év mérését követően változott. Az első évben valamennyi alkalmazott tesztnek a teljes változatát vettük fel. Az így összeállított mérőeszköz a kitöltés időigénye miatt a tömeges mérésre nem volt alkalmas, ezért a kognitív területeket mérő tesztrészt az itemekre alkalmazott lineáris regresszió-analízis segítségével megrövidítettük (Hercz, Koltói, Pap-Szigeti és Török, 2014).

A méréshez az első hét évben azonos szoftvert alkalmaztunk. 2017 nyarán új, általános célú mérőeszköz készült webes platformon, *eteszt* néven. A szoftver elkülönített adatbázisban tárolja az egyes mérések mintáját illetve a mérési eredményeket. A minták dinamikusan kezelhetők, a korábban felvett mintaegyedek hierarchikusan rendezettek lehetnek (csoportokba, évfolyamokba és nagyobb egységekbe sorolhatók), és a hierarchia minden szintjén közvetlenül hozzárendelhetők más mérésekhez.

A tesztek szintén hierarchikus felépítésűek. Az alapegység az item (ennek jelenleg kezelt típusait az alábbiakban bemutatjuk), az itemekből itemcsoportok, azokból feladatok, résztesztek és tesztek készíthetők. Minden elem egyúttal több tesztnek is lehet része, megkönnyítve a tesztfeladatok felvitelét, valamint az egyes mérések azonos elemeinek későbbi beazonosítását (például hídfeladatok alkalmazása esetén).

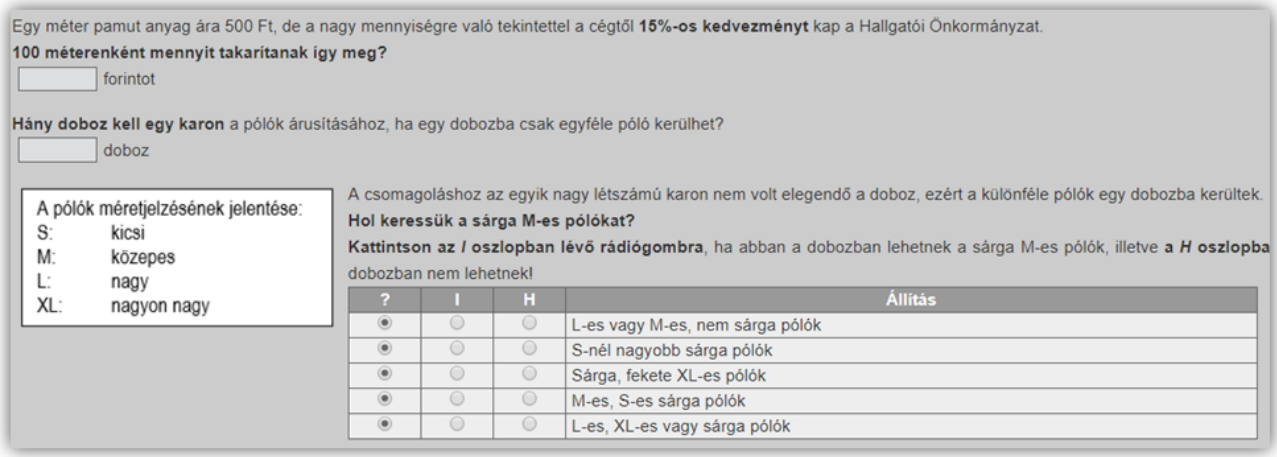
A szoftver a hagyományosan alkalmazott itemtípusok legtöbbjét megvalósítja. Lehetőség van egyszeres választást igénylő itemek megadására rádiógombokkal vagy választólistával (1. ábra), rövid (például szám-) válaszok és igaz-hamis itemek megjelenítésére (2. ábra).

1. ábra: Egyszeres választást lehetővé itemtípusok az *eteszt*-ben



Az ábrákon bemutatott itemtípusok mellett a szoftverben megadhatóak képelemek (a későbbiekben kötelezően vagy választhatóan lejátszott hangelemek is alkalmazhatóak lesznek), amelyek a feladathoz szükséges képi információt tartalmazzák. Alkalmazhatók emellett egérhúzással halmazba soroló feladatok; a besorolás történhet diszjunkt vagy metsző halmazokba; a besorolandó elemek lehetnek szövegek vagy képek. A kérdőíveken alkalmazott értékelő skálák a hagyományos rádiógombos megoldás mellett értékelő csúszkákkal is megadhatóak (3. ábra).

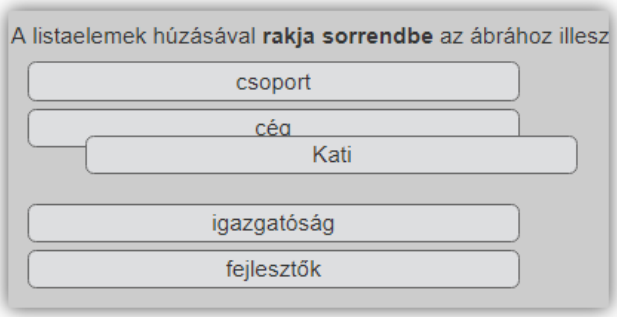
2. ábra: Rövid válaszos és igaz-hamis itemtípusok az *eteszt*-ben



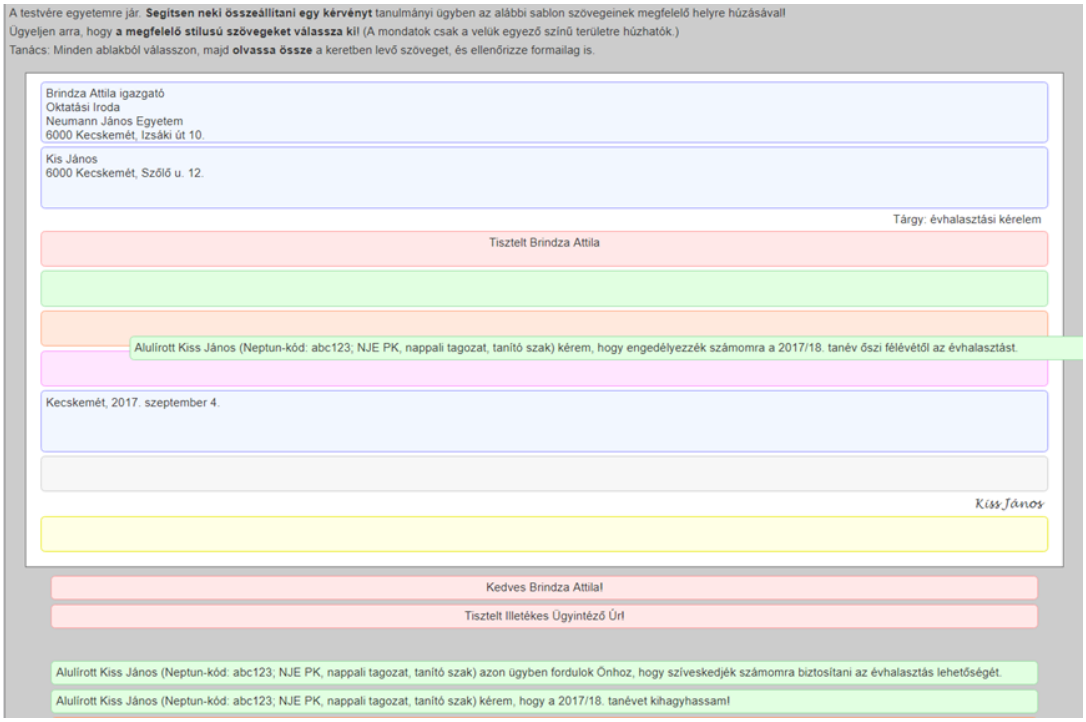
3. ábra: Értékelő csúszkák csoportja az *eteszt*-ben

A szoftver lehetőséget teremt a webes felület néhány interaktív eszközének felhasználására új itemtípusokhoz. Így például alkalmazhatók egyszerű, egérhúzással működő sorrendező feladatok (4. ábra), illetve összetett, színekkel jelölt területekkel különböző részfeladatokat megvalósító sorrendező feladatok (5. ábra).
A szoftver moduláris felépítése lehetővé teszi új itemtípusok elkészítését, ez a korábbi itemtípusok működését nem érinti.

4. ábra: Egyszerű sorrendező itemtípus az *eteszt*-ben

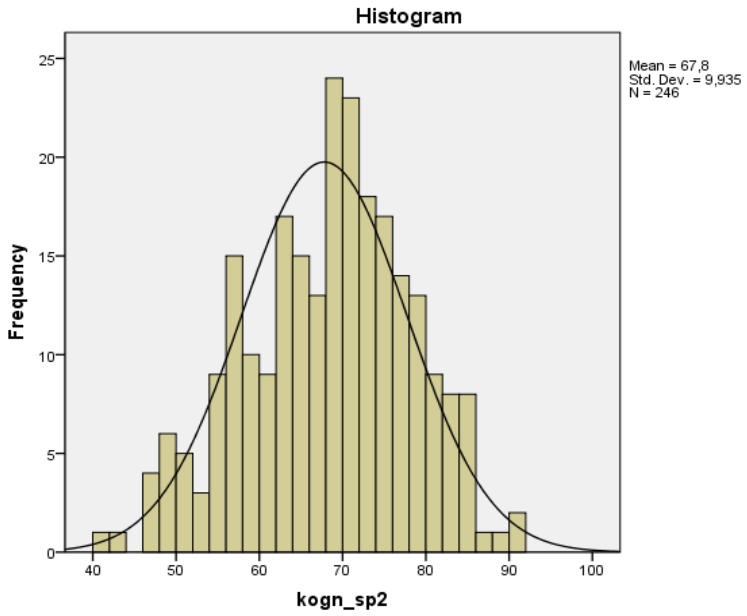


5. ábra: Színekkel jelölt részfeladatokat tartalmazó sorrendező itemtípus az *eteszt*-ben



A mérőeszköz a *2. fejezetben* bemutatott területek értékelését valósítja meg. A mintán a kommunikációs és kognitív területek résztesztje megbízható volt (Cronbach-α = 0,902). A két terület eredményeinek együttes eloszlása nem tér el szignifikánsan a normáleloszlástól (6. ábra; Z = 1,084; p = 0,190), a teljes minta közepes-magas átlaga és közepes szórása lehetővé teszi a klasszikus tesztelemzési módszerek alkalmazását.

6. ábra: A GAMF Kar hallgatói eredményeinek eloszlása a kommunikációs és kognitív résztesztben



Mivel tanulmányunkban elsősorban a hagyományos illetve a duális képzésben részt vevő hallgatók készségeiben és motívumaiban tapasztalható különbségekre helyezzük a hangsúlyt, ezért az eredményeket bemutató *4. fejezetben* nem térünk ki a szakok szerinti eltérésekre.

Eredmények

A 2. táblázat adatai alapján következtethetünk az első hipotézisünk helyességére. A hagyományos illetve duális képzésben részt vevő hallgatók a kommunikációs és a kognitív résztesztek közel azonosan teljesítettek. Szignifikáns eltérés csak a rendszerező képesség esetén tapasztalható: a duális képzés hallgató kisebb szórást és jobb átlagot értek el ezen a résztesztben. A készség a tanulás során fontos eszközként működik, azonban ennek hatása – az átlagok közötti nem túl nagy különbség alapján – feltételezhetően nem lesz nagy a későbbi tanulás során.

2. táblázat: A hagyományos illetve duális képzésben részt vevő hallgatók eredménye (átlag és szórás %pontban) a kommunikációs és kognitív résztesztek

	Hagyományos képzés hallgatói átlag (szórás)	Duális képzés hallgatói átlag (szórás)	*F*-próba (p) *t*- ill. *Welch*-próba (p)
Szövegértés	65,6 (25,6)	71,7 (22,1)	3,453 (0,065) 1,720 (0,087)
Szövegalkotás	55,0 (21,9)	54,8 (24,6)	1,028 (0,312) 0,041 (0,968)
Számolás, matematikai probléma megoldása	52,7 (21,2)	55,7 (18,9)	0,681 (0,410) 1,076 (0,283)
Rendszerező képesség	**70,0 (27,3)**	**75,5 (19,9)**	**9,968 (0,002)** **2,087 (0,038)**
Összefüggés-megértés	56,7 (16,0)	57,1 (14,2)	0,981 (0,323) 0,210 (0,834)
Induktív gondolkodás	62,6 (21,5)	64,6 (19,9)	0,315 (0,575) 0,737 (0,462)
Fogalmi absztrakció	49,2 (13,2)	50,7 (13,6)	0,141 (0,707) 0,878 (0,381)
Verbális memória	78,1 (19,0)	79,8 (19,8)	0,978 (0,324) 0,702 (0,483)

A második hipotézisünknek megfelelően a duális hallgatók önreflexió-értéke mind a négy változó esetén (azonos szórás mellett) szignifikánsan magasabb átlagot mutat (3. táblázat).

3. táblázat: A hagyományos illetve duális képzésben részt vevő hallgatók önreflexiója (átlag és szórás %pontban)

	Hagyományos képzés hallgatói átlag (szórás)	Duális képzés hallgatói átlag (szórás)	*F*-próba (p) *t*-próba (p)

Általános kommunikációra vonatkozó önreflexió	**65,1 (12,5)**	**74,2 (13,2)**	0,077 (0,782) **3,985 (0,002)**
Anyanyelvhasználatra vonatkozó önreflexió	**62,6 (13,2)**	**70,3 (16,3)**	2,482 (0,118) **2,968 (0,004)**
Szövegértésre vonatkozó önreflexió	**66,2 (13,2)**	**74,3 (13,9)**	0,001 (0,975) **3,315 (0,001)**
Értelmi képességekre vonatkozó önreflexió	**62,1 (13,8)**	**70,2 (13,7)**	0,005 (0,945) **3,305 (0,001)**

Az önreflexió általában erős motívum, hiszen egy adott kommunikációs vagy probléma-szituációban feltehetően a jobb önreflexióval rendelkező egyén vállalja szívesebben a helyzetben való aktív részvételt. Ennek megfelelően a későbbi sikeres tanulásban is fontos szerepet játszik.

Túl azon, hogy a duális hallgatók önreflexiója átlagosan magasabb értéket mutat, az önreflexió egyes területei a duális hallgatók esetén – a harmadik hipotézist alátámasztva – valamivel szorosabb, szignifikáns összefüggést mutatnak a megfelelő készségekkel, mint a hagyományos képzésben részt vevő hallgatóké (4. táblázat). Ez azt jelenti, hogy átlagosan nemcsak jobbnak érzik az adott készségük fejlettségét, de reálisabban is ítélik meg azt a hagyományos képzésben részt vevőknél. Megfordítva: a nem duális képzés hallgatóinak nem csak a készségek esetleges hiányaival, hanem az arra vonatkozó gyengébb énképpel is meg kell küzdeniük, azaz mind készség-, mind motívum-oldalról valamivel nehezebb lesz sikeresen teljesíteniük a képzést.

4. táblázat: A kommunikációs és a kognitív részteszt eredményeinek lineáris korrelációja a megfelelő önreflexió-faktorral

r (*p*)	Kommunikációs részteszt		Kongnitív részteszt	
	Hagyományos képzés hallgatói	Duális képzés hallgatói	Hagyományos képzés hallgatói	Duális képzés hallgatói
Általános kommunikációra vonatkozó önreflexió	0,177 (0,123)	**0,294 (0,045)**		
Értelmi képességekre vonatkozó önreflexió			0,118 (0,307)	**0,291 (0,048)**

Összegzés

A tanulmányban egyrészt bemutattuk az általános célú, teszek és kérdőívek online felvételére alkalmas *eteszt* szoftver legfontosabb jellemzőit, a jelenleg rendelkezésre álló itemtípusokat. A mérés tapasztalatai szerint a szoftver alkalmas a nagymintás mérés lebonyolítására, a kézi értékelést igénylő feladatok javítására és az adatok, eredmények elemzési célú letöltésére.

A 2017. évi kompetenciamérés eredényei alapján a Neumann János Egyetem GAMF Műszaki és Informatikai Karának hagyományos és a duális alapképzését megkezdő, alapszakos, nappali munkarendre járó hallgatók mért készségeit és motívumait hasonlítottuk össze. A hipotéziseinknek megfelelően a két részminta átlagos készségefejlettsége között nincs jelentős, releváns különbség. Ugyanakkor a duális képzés hallgatói mind az önreflexió erősségében, mind annak realitásában jobb képet mutatnak a hagyományos képzés hallgatóihoz képest. Ez a különbség – amely a hagyományos képzés hallgatói számára hátrányként jelentkezik – fontos feladatot ad a képzésekben oktatók számára mind a készségek fejlesztése, mind a motívumok erősítése terén.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk a kutatás támogatásáért, amely az EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Neumann János 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:

CSAPÓ Benő (2000): A tárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. Magyar Pedagógia 100. évf. 3. sz.·343-366. p.
HERCZ Mária – KOLTÓI Lilla – PAP-SZIGETI Róbert – TÖRÖK Erika: (2014)**:** Assessing competencies of freshmen: an on-line measurement in the college. Paper presented at 6th International Scientific and Expert Conference TEAM 2014. Technique, Education, Agriculture & Management. Kecskemét, November 10th - 11th 2014.
JÓZSA Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció. Műszaki Kiadó, Budapest.
ZSOLNAI Anikó – JÓZSA Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. Iskolakultúra, 12 (4). 12-20. p.

Szabó Csilla Marianna

Oktatói elvásárok vs. hallgatói kompetenciák. Mikor lehet sikeres a felsőoktatási karrier?

Bevezetés

Ha a munkaerőpiac számára megfelelő, szakmai és magánéletükben sikeres hallgatókat szeretnénk kibocsátani az egyetemekről, nem gondolhatunk úgy a felsőoktatásra, mint az oktatásban eltöltött plusz évekre. A modern, meglehetősen összetett társadalmak speciális kompetenciákat kívánnak meg. Az egyén pedig nem csak a formális képzések során szerezheti meg ezeket a kompetenciákat, hanem tapasztalatai úton vagy különféle nem-formális képzések, tréningek során is. (García-Aracil – Van der Velden, 2008) Ugyanakkor azonban a felsőoktatás kiváló lehetőség, hogy a közoktatásban megszerzett kompetenciákat a hallgatók továbbfejlesszék, kiteljesítsék, tökéletesítsék.

A több mint egy évtizede megállapított kulcskompetenciák európai szinten fontosnak és elvárásnak tekinthetők az Unió polgárai számára, hiszen ezen kompetenciák birtoklása biztosítja, hogy az egyén sikeres legyen a szakmai és magánéletben, hogy személyiségét és életet kiteljesítse, hogy képes legyen fejleszteni képességeit az iskolakötelezettség idejének lejárta után is, és hogy aktívan vegyen részt a társadalom életében.

A közoktatásnak úgy kellene kibocsátani a tanulókat, hogy azok megfelelő szinten rendelkeznek a kulcskompetenciákkal. Az azonban nyilvánvaló, hogy számos tanuló meglehetősen alacsony szinten birtokolja némelyik kulcskompetenciát – még az anyanyelvi és matematikai kompetenciát is, nem is beszélve pl. az idegen nyelvi kompetenciáról. Ez a helyzet annál meglepőnn, hogy ezekhez a kompetenciákhoz konkrét tantárgyakat tudunk kapcsolni, melyeket a tanulók a teljes tankötelezettség ideje alatt, vagyis legalább 11 éven keresztül tanulnak. Az anyanyelvi és matematikai kulcskompetencia alacsony szintjéről tanúskodnak a hazai és a nemzetközi kompetenciafelmérések eredményei. Ráadásul jó néhány kulcskompetenciát, mint pl. az Állampolgári, Személyes és szociális, Vállalkozói és Kulturális kompetencia, pedig soha semmilyen szinten nem mér a magyar oktatási rendszer.

Évek óta beszélnek róla, hogy – a közoktatáshoz hasonlóan - a felsőoktatásban is be kellene, be fognak vezetni egy standardizált országos kompetenciamérést. A felsőoktatásban meglehetősen magas a hallgatói lemorzsolódás, különösen az első évfolyamon, melynek hátterében többek között az is állhat, hogy jelentős különbség van a középfokú és a felsőfokú oktatás elvárásai között, és a felsőoktatásba bekerülő tanulók nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, kompetenciáik nincsenek olyan szinten, amely megfelelő lenne a felsőoktatási tanulmányok sikeres teljesítéséhez.

Mindezek ismeretében valóban szükség lenne mérni a hallgatók kompetenciáit, különösen a felsőoktatásba való belépéskor, hogy az oktatók lássák és tudják, milyen területeken kell kisebb vagy nagyobb mértékben fejleszteni a hallgatókat.

A tanulmány hátteréül szolgáló vizsgálat három célcsoport véleményét mérte: a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusokét, egy felsőoktatási intézmény oktatóiét és ugyanazon egyetem hallgatóiét. A pedagógusoktól azt kérdeztük, milyen szintű kulcskompetenciákra van szüksége a tanulóknak, hogy sikeresen befejezzék tanulmányaikat. Hasonló kérdéseket tettünk fel az egyetemi oktatóknak hallgatóik kompetenciájával kapcsolatban, valamint tőlük azt is megkérdeztük, hogy szerintük milyen hallgatóik jelenlegi kompetenciaszintje. A hallgatóknak készített kérdőív kérdései szinte teljes mértékben megegyeztek az oktatói felmérés kérdéseivel. Tehát a hallgatók kompetenciáit közvetett módon mértük: saját bevallásukat, becslésüket vettük alapul. A kutatás az EFOP 3.4.3-16-2016-00017 számú, *A felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása a Dunaújvárosi Egyetemen és a Zsigmond Király Egyetemen* című pályázathoz kapcsolódik. Jelen tanulmány két célcsoport: az oktatók és a hallgatók felmérésének eredményeit mutatja be.

Kompetencia és kulcskompetenciák

A 2001-ben Lisszabonban összeült Európai Tanács új stratégiai célt határozott meg az Európai Unió számára: az EU-nak arra kell törekednie, hogy a világ legversenyképesebb régiója és a legdinamikusabb fejlődő tudás alapú gazdasága legyen. Hogy ezt a célt elérhessük, megállapították, hogy olyan oktatási és képzési rendszerre van szükség, amely képes kielégíteni a magas színvonalú foglalkoztatás igényeit. Ezért az Európai Tanács arra szólította fel a tagállamokat és az Európai Bizottságot, hogy „dolgozzák ki az egész életen át tartó tanulás során elsajátítandó új alapkészségek európai referenciakeretét" (http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto). Úgy határozták meg, hogy ennek a referenciakeretnek tartalmaznia kell az „információs és kommunikációs technológiák, a technológiai kultúra, az idegen nyelv, a vállalkozás és a szociális kapcsolatok területén szükséges készségeket" (http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto).

Két évvel később az Európai Tanács a barcelonai ülésén egy részletes munkaprogramot fogadott el, hogy hogyan érhetnék el a közös célokat 2010-re. A részletes munkaprogram a korábban lefektetett kompetenciákat a következőkkel egészítette ki: „írás-olvasási és számolási készség (alapvető készségek), alapkompetenciák a matematika, a természettudományok és a technológia terén, az információs és kommunikációs technológiák és az egyéb technológiák alkalmazásához kapcsolódó készségek, a tanulás tanulása, szociális készségek, vállalkozói készség és kulturális befogadás készség" (http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto).

A munkaprogram elfogadása után az Európai Bizottság szakértői csoportokat hozott létre. A kulcskompetenciákkal foglalkozó munkacsoport feladata az volt, hogy meghatározza az új készségeket; megvizsgálja, hogyan lehet ezeket beépíteni a tanterekbe; valamint hogy hogyan lehet ezeket fejleszteni egy életen át. A munkacsoport külön figyelmet fordított a következő célcsoportokra: sajátos nevelési igényű tanulók, korai iskolaelhagyók és felnőtt tanulók. (http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto)

A kompetenciák meghatározásával kapcsolatban más nemzetközi fórumokon is komoly munka folyt ebben az időben. Az OECD *DeSeCo* (Definition and Selection of Competencies – Kompetenciák meghatározása és kiválasztása) nevű projektje azt vizsgálta, hogy milyen kulcskompetenciákra van szükség ahhoz, hogy a társadalmunk jól működjön, az egyének pedig sikeres életet éljenek. A projekt során felállított munkacsoport definiálta a kompetencia fogalmát. A kompetencia azt a képességet jelenti, amellyel sikeresen oldjuk meg a komplex feladatokat egy adott helyzetben. A fogalom egyben azt is jelenti, hogy mobilizálni tudjuk ismereteinket, utal a kognitív és a gyakorlati képességekre, magában foglalja a szociális és a magatartási komponenseket, valamint az attitűdöket és az érzelmeket is. (András és mtsai, 2016)

A 2002-es Eurydice-vizsgálat a tanterveket vette górcső alá, és azt tárta fel, hogy milyen kulcskompetenciákra szükségesek a sikeres társadalmi élethez. Azt állapították meg, hogy ezek a kompetenciák keresztanterviek, mivel függetlenek a konkrét tantárgyaktól. A PISA 2000 nemzetközi vizsgálat szintén arra mutatott rá, hogy az eredményes tanuláshoz az átfogó kompetenciák elsajátítása szükséges. A vizsgálatok eredményeit figyelembe véve a 2006-ban a Bizottság olyan referenciakeretet dolgozott ki, amely a tudás alapú társadalomban mindenki számára nélkülözhetetlennek ítélt nyolc kulcskompetencia-területet tartalmaz. (András és mtsai, 2016; http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto)

A kompetencia ismeretek, készségek, adottságok és attitűdök együttesére utal, és magában foglalja a tanulásra való képességet is. A kulcskompetencia pedig olyan kompetencia, amely döntő fontosságú az élet következő három összetevőjének valamelyike szempontjából:

- A személyiség kiteljesítése és az egész életen át tartó fejlődés (kulturális tőke): a kulcskompetenciáknak képesség kell tenniük az embert, hogy élete során érdeklődése, törekvései és folyamatos tanulási vágyai alapján személyes célokat határozzon meg és törekedjen ezek elérésére.
- Aktív állampolgári szerepvállalás és beilleszkedés a társadalomba (társadalmi tőke): a kulcskompetenciáknak lehetővé kell tenniük a társadalom életébe való aktív beilleszkedést.
- Foglalkoztathatóság (emberi tőke): a kulcskompetenciáknak képesség kell tenniük az embert, hogy a munkaerőpiacon tisztességes munkához jusson. (András és mtsai, 2016; http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto)

A kulcskompetenciák három fontos sajátossággal rendelkeznek:

1. Transzferábilisak: egyik helyzetről a másikra átvihetők.
2. Többfunkciósak: különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használhatók.
3. Előfeltételek: a megfelelő egyéni teljesítményhez, munkához, későbbi tanuláshoz nélkülözhetetlenek. (http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto)

A kulcskompetenciák nyolc területe a következő. (Az egyes kompetenciák definícióját a http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto oldalról emelte át a szerző.)

1. Anyanyelvi kommunikáció: „A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján."
2. Idegen nyelvi kommunikáció: „Az idegen nyelvi kommunikáció nagyjából ugyanazokat a fő területeket öleli fel, mint az anyanyelvi kommunikáció. ... Az idegen nyelvi kommunikáció olyan készségeket is igényel, mint a közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek."
3. Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák: „A matematikai kompetencia magában foglalja az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatát fejben és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából. ... A természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam. A technológiai kompetencia ennek a tudásnak és módszertannak az értő alkalmazása akkor, amikor az ember a természeti környezetet felismert igényeinek vagy szükségleteinek megfelelően átalakítja."
4. Digitális kompetencia: „Az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban."
5. Tanulás tanulása: „A saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét foglalja magában. Részét képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban történő alkalmazásának a képessége."
6. Személyközi és állampolgári kompetenciák: „A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania

ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, és mind a köz-, mind a magánéletben alkalmazhatók."

7. Vállalkozói kompetencia: „... magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság."
8. Kulturális kompetencia: „A gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában."

Hazai és nemzetközi kompetenciamérések

Hazánkban standardizált kompetenciamérés csak a közoktatásban létezik, ezek azonban mind országosan, mind nemzetközileg elfogadottak, és rendkívül hasznos eredményekkel szolgálnak a magyar oktatáskutatók számára, valamint lehetőséget adnak arra, hogy a kutatók összehasonlíthassák a magyar eredményeket az OECD-országok eredményeivel. A több hazai és nemzetközi vizsgálatból csak két vizsgálat, vélhetően a legismertebb két vizsgálat, az országos kompetenciamérés és a PISA-vizsgálat legfrissebb eredményeiből szemezgetünk.

A 2017. évi országos kompetenciamérés eredményei azt mutatják, hogy hatodik, nyolcadik és tizedik osztályos tanulók szövegértési és matematikai kompetenciája ugyan nem romlott, de nem is javult. Komoly probléma van azonban a szakközépiskolás tanulók körében. A hároméves szakképzésben tanuló diákok az országos átlagnál jóval kevesebb pontot szereztek: a tizedik évfolyamos szakközépiskolás tanulók eredménye nem éri el a hatodik osztályos tanulók teljesítményét sem. Szintén hatalmas különbség van az ország különböző régiói és földrajzi területei között: fővárosi és a községi iskolákban tanulók eredményei között és az ország különböző régiói között is; az észak-magyarországi és az észak-alföldi régióban tanulók sokkal alacsonyabb eredményeket értek el nyugat-magyarországi társaiknál. (Szabó – Szepesi – Takácsné – Vadász, 2018)

Szintén nyugtalanítók a PISA-vizsgálat eredményei. A 2015-ös PISA-teszt eredménye azt mutatja, hogy a magyar tanulók eredménye lényegesen elmarad az OECD-országok átlagától: matematikából és természettudományból a tagországok leggyengébb negyedéhez, szövegértésből a leggyengébb ötödéhez tartozunk. Ráadásul a korábbi PISA-mérések eredményéhez képest két területen is romlott a magyar tanulók eredménye: szövegértésből átalagosan 19 ponttal és természettudományokból átlagosan 18 ponttal. A matematikai felmérés eredménye változatlan maradt. A nemzetközi eredményeket átnézve az is kiderül, hogy azok az országok, amelyek a korábbi PISA-méréseken hasonló eredményeket értek el, mint hazánk, a 2015-ös vizsgálat alapján javították

eredményeiket. Míg a 2006-os és a 2009-es vizsgálat eredményei alapján a tagországok középmezőnyéhez tartoztunk, addig a 2015-ös eredmények azt mutatják, hogy az OECD-tagországok gyengébbik negyedében vagyunk.

Az oktatási rendszerek egyik fontos mutatója, hogy képesek-e elérni, hogy legjobb és leggyengébb tudású diákjaik 10%-a között ne legyen túl nagy a szakadék. A 15 éves magyar diákok legjobb és legrosszabb képességű 5%-a közötti 307-313 képességpontnyi különbség nem túlzottan nagy, és megegyezik az OECD-átlag hasonló adataival. De az eredményekből az is kiderül, hogy a kiemelkedő képességű tanulók aránya alacsonyabb, a lemorzsolódás által fenyegetett tanulók aránya pedig magasabb, mint az OECD-országok diákjai körében. A természettudományos kompetencia tekintetében a magyar diákok közül egynegyede számít gyengén teljesítőnek, míg a szövegértésből ez az arány 27,5%, matematikából pedig 28%. (Ostorics – Szalay – Szepesi – Vadász, 2016)

A társadalmi és területei egyenlőtlenségekről – az országos kompetenciaméréshez hasonlóan – a PISA-vizsgálat is tanúskodik. A családi háttér teljesítményre gyakorolt hatása szignifikánsan magasabb hazánkban, mint az OECD-országokban átlagosan. Valamint a tanulók közötti teljesítménykülönbségek nagyobb arányban származnak az iskolák közötti különbségekből: „… két, az átlagos ESCS-index alapján hasonló iskolába járó tanuló között kismértékű teljesítménykülönbség van, viszont két hasonló családi hátterű tanuló eltérő átlagos ESCS-indexű iskolába járva már jelentősen eltérő eredményt érne el.” (Ostorics – Szalay – Szepesi – Vadász, 2016: 88.) A PISA-vizsgálat eredményei is arra utalnak, hogy jelentős különbség van a különböző középfokú iskolatípusokba járó tanulók teljesítménye között: a fő választóvonal a gimnáziumok és szakgimnáziumok (2016-ban még szakközépiskolák), valamint a szakközépiskolák (2016-ban még szakiskolák) között húzódik. A magyar gimnazisták természettudományi átlageredménye a legjobb országok, Japán és Szingapúr nemzeti átlagaival egyenértékű, míg a szakközépiskolába járó tanulók eredménye a leggyengébb országokkal, Libanonnal és Peruval van egy szinten.

A közoktatási tanulók kompetenciamérése úgy kapcsolódik a felsőoktatásban tanuló hallgatók kompetenciáihoz, hogy a magyar felsőoktatásba, különösen vidéki intézményekbe számos olyan hallgató nyer felvételt, akik vidéki középiskolákban érettségiztek, és egyre jelentősebb azok száma, akik szakgimnáziumokban folytatták középfokú tanulmányaikat. Mind a hazai országos kompetenciamérés, mind a PISA-mérés eredményei azt mutatják, hogy éppen ezen középiskolákból kikerülő tanulók kompetenciaszintje alacsonyabb, ami azt is előrevetíti, hogy ezeknek a hallgatóknak esetleg nehézségekkel kell szembenézniük, ha teljesíteni akarják a felsőoktatás elvárásait. A kompetenciamérések azt bizonyítják, hogy olyan területeken vannak komoly problémák – szövegértési, matematikai és természettudományos képességek –, amelyekre szüksége van valamennyi, de legalábbis számos felsőoktatási hallgatónak. Tehát a felsőoktatási intézmények számára hasznos adat lenne, ha tisztában lennének a

belépő hallgatók kompetenciáinak szintjével, mert ez alapján célzottan és hatékonyabban tudnának foglalkozni hallgatóikkal.

Felsőoktatási kompetenciamérés

Mind hazai, mind nemzetközi szinten hosszú évek óta napirenden van a felsőoktatási hallgatók kompetenciája mérésének bevezetése. A felsőoktatásban a tanulás révén szerzett kompetenciák közvetlen mérése, valamint e mérések eredménye jelentős hatással lenne mind a felsőoktatás, mind a munkaerőpiac szereplőire, és vélhetően átalakítaná a felsőoktatás világát (Halász, 2012). Halász (2012) szerint több olyan tényező van, amelyek elősegítik, hogy elinduljon a hallgatói kompetenciákat mérő rendszerek kiépítése és bevezetése a felsőoktatásban:

1. Tanulási eredmények alapú megközelítés

Az említett okok közül az egyik legfontosabb a kimenet-orientált (outcome-based) tanulásszervezés és a tanulási eredmények (learning outcomes) megközelítés terjedése. A XX. század végére a pedagógiában megtörtént a paradigmaváltás, és a középpontba a tanár és tanítás helyett a tanuló és a tanulás került, ez pedig átértelmezte a tantervek és a tanulásszervezés feladatait. Alapvető fontosságot nyert, hogy meghatározzuk, a tanulóknak milyen tudást és képességeket kell birtokolniuk a tanulási folyamat végére – és csupán másodlagos fontosságú annak leírása, hogy a tanárnak mit kell tennie ennek érdekében. A 'Milyen tartalmakat kell tanítani?' kérdés helyett sokkal lényegesebb kérdés, hogy a tanulóknak milyen tanulási tapasztalatra kell szert tennie, és ennek eléréséhez milyen hatékony tanulásszervezési módokra van szükség az oktatásban. A tanulás megszervezéséről való modern gondolkodás az 1990-es években elérte a felsőoktatást is. John Biggs, ausztráliai származású pszichológus kifejlesztette a tanulási eredmények leírását szolgáló rendszerét, és behozta a tanulás modern felfogását a felsőoktatás világába. A képzési programok újragondolását kikényszerítő Bologna-reform átalakította a kurrikulumokat, és a tanulási eredmények alapú megközelítés is megjelent.

2. Minőségbiztosítás, értékelés, elszámoltathatóság

A tanulási eredmények megközelítés standard elemeket visz bele a képzési programok tervezésébe és szervezésébe, ez által növeli ezek transzparenciáját és erősíti a képzési célok számonkérhetőségét. Az európai felsőoktatás minőségi standardjait rögzítő ENQA dokumentum 2009-ben jelent meg, mely részletesen foglalkozik a hallgatók értékelésével, valamint ezzel kapcsolatban átfogó és specifikus minőségi standardokat fogalmaz meg. Ám ezeket nem kapcsolja össze az intézmények értékelésével. Míg a közoktatásban „... a legtöbb fejlett országban már működnek olyan adatgyűjtési és adatfeldolgozási rendszerek, amelyek az összes tanuló vagy tanulókból képzett minták teljesítményének standard eszközökkel történő mérésére épülnek..." (Halász, 2012: 406), addig az európai felsőoktatásban ilyen átfogó mérések még nem léteznek. Mivel egyre jobban felértékelődik az intézményértékelés és az intézmény-akkreditáció, az oktatáspolitika szereplői előbb-utóbb észreveszik, hogy a hallgatói teszteredmények és

kompetenciavizsgálatok felhasználhatók az intézmények egészének értékelésére is. A folyamatosan változó körülmények, valamint az intézmények közötti verseny szükségesség teszi a hallgatói teljesítmény mérését (Kincsesné – Farkas – Málovics, 2017). Azt is érdemes azonban megemlíteni, hogy a felsőoktatás gyakran a gazdaság világából vesz át minőségbiztosítási rendszereket, ám ezek inkább az oktatási folyamat szabályozottságára összpontosítanak, és kevés figyelmet szentelnek a tanulásnak és a hallgatói képességek fejlődésének (Halász, 2012).

3. Felsőoktatási rangsorok

Egyre divatosabb rangsorokat felállítani a felsőoktatásban is, ám ezeket számos kritika éri, melyek közül az egyik leggyakoribb, hogy elhanyagolja a tanulás eredményességéhez kapcsolódó tényezőket. Ugyancsak probléma, hogy e rangsorok készítői inkább kutatási, mint oktatási teljesítményeket vesznek figyelembe, és ha meg is történik az oktatási eredmények mérése, többnyire olyan indikátorokat használnak, amelyek nem igazán alkalmasak a tanulás minőségének mérésére. A kutatók elismerik a rangsorok jelentőségét a fogyasztók tájékoztatásában, ám azt is látják, hogy azok az intézmények, amelyek kiváló eredményeket érnek el hallgatóik képességének fejlesztésében a rangsor aljára kerülnek, míg azok, amelyek a hallgatók szelektálásában sikeresek, illetve kiemelkedő kutatókat tudnak magukhoz vonzani, magasabb pontszámokat érnek, el. Ezért a szakértők a hallgatói kompetenciaméréseket tudatosan szeretnék a rangsorok alternatívájaként felhasználni, de legalábbis azt elérni, hogy az intézmények rangsorpozíciójának meghatározásakor vegyék figyelembe az ilyen mérésekből származó adatokat is.

4. Az oktatás és a munka világa

A felsőoktatás közvetlen kapcsolatban kell hogy legyen a gazdasággal és a munka világával, és ez vélhetően hatást gyakorol a hallgatói kompetenciamérésre is. A Világbank 2012-ben megjelent egyik kiadványa szerint a közép-európai régió országainak „... oktatási rendszerei eredményesnek tűnnek az alapvető készségek fejlesztésében, különösen az oktatás kezdő szakaszában...” (Halász, 2012: 410), de egyrészt gyengébb teljesítményt mutatnak a „... magasabb szintű és összetettebb kognitív képességek fejlesztésében...” (Halász, 2012: 410). Az elemzés azt is megjegyzi, hogy ezek a rendszerek túlságosan a formális végzettségekre fókuszálnak, de nem állnak rendelkezésre adatok arról, hogy a megszerzett végzettségek mögött a diplomások milyen képességekkel rendelkeznek, valamint hogy ezen képességeik mennyire illeszkednek a munkaerőpiac elvárásaihoz.

Az újonnan bevezetett képzési és kimeneti követelmények között számos olyan szerepel, pl. együttműködés, problémamegoldás, konfliktusmegoldás, amelyeket egyrészt ún. szoft készségeknek nevezünk, másrészt közvetlenül nem kapcsolódnak egyetlen tárgyhoz sem. Ezért több felsőoktatási intézmény külön modulokat indított a hallgatói részére, amelyek során kiscsoportos készségfejlesztő tréningeken tapasztalati tanulás útján sajátítják el a

hallgatók a szükséges kompetenciákat, pl. prezentációs készségek, konfliktuskezelés vagy asszertív kommunikáció (Kincsesné – Farkas – Málovics, 2017).
Mivel a hazai felsőoktatásban csak próbálkozások vannak a hallgatók kompetenciáinak mérésére, nincsen egységesen használt mérőeszköz, és még nem létezik országos standardizált kompetenciamérés a felsőoktatásban, több intézmény is próbálkozott saját méréssel. Egyrészt a Kecskeméti Főiskola (ma: Neumann János Egyetem), a Pécsi Tudományegyetem, valamint a Dunaújvárosi Egyetem. A Neumann János Egyetemen végzett kutatás egyik fő célja az volt, hogy megismerjék az elsőéves hallgatók kompetenciáinak fejlettségét. A mérés hasznosnak bizonyult egyrészt az oktatók számára, hiszen lehetőséget adott a számukra, hogy módosítsák a kurzusok anyagát, és a hallgatók számára is, hiszen visszajelzést kaptak már meglévő kompetenciáikról és a fejlesztendő területekről. A vizsgálat másik fontos célja az volt, hogy kifejlesszenek egy megbízható mérőeszközt, amellyel sok hallgatót gyorsan meg lehet mérni. A kutatók olyan területeket vontak be a mérésbe, amelyek leginkább befolyásolják a tanulás hatékonyságát, és megbízható, széles körben alkalmazott tesztjeik vannak. Ezek a képességek a következők:

- Gondolkodási képességek
- Számolás, problémamegoldás
- Kommunikációs képességek
- Memória
- Önreflexió (Hercz –Koltói – Pap-Szigeti, 2013)

A kutatók az eredmények alapján megállapították, hogy szükséges a hallgatók kognitív képességeinek fejlesztése. „A hallgatók azokon a területeken teljesítettek a leggyengébben, amelyek különösen fontos szerepet játszanak a főiskolai képzésekben: számolás és problémamegoldás, absztrakció és az induktív gondolkodás." (Hercz – Koltói – Pap-Szigeti, 2013: 94.) A kutatás legmeglepőbb eredménye az volt, hogy az önreflexió és a kognitív teljesítmény között gyenge kapcsolata volt kimutatható, ami azt jelezte, hogy a hallgatók nem értékelték reálisan a teljesítményüket. Ez alapján a kutatók arra következtettek, hogy a tanulási hatékonyság egyik gátja inkább pszichológiai, mintsem képességbeli probléma.

A Pécsi Tudományegyetemen egy kutatócsoport több egyetemista populáció körében végzett kompetenciavizsgálatot: felmérték az egyetemre belépő andragógus hallgatók kompetenciáit, valamint az országban a pedagógusképzésre belépő hallgatók általános kompetenciáit.
A Dunaújvárosi Egyetemen 2015-2016-os tanévben zajlott egy átfogó kompetenciavizsgálat. A kutatók (Cserné Dr. Adermann Gizella, Dr. Juhász Levente Zsolt és a Pécsi Tudományegyetemről Dr. Kocsis Mihály) megkérdezték egyrészt az oktatókat, és arra voltak kíváncsiak, hogy szerintük a hallgatók rendelkeznek-e a szükséges alap- és kulcskompetenciákkal, valamint azt alkarták megtudni, hogy az oktatók milyen mértékben tartják fontosnak ezeket a kompetenciákat a sikeres felsőoktatási tanulmányokhoz. Az oktatói kérdőívben rákérdeztek mind a nyolc kulcskompetenciára és szakterületi kompetenciákat is. Végül arra is választ akartak kapni az oktatóktól, hogy érzékeltek-e változást az elmúlt 5-10 évben a hallgatói tulajdonságokban.

A kutatók a hallgatókat is kikérdezték. A hallgatókat önértékelésre kérték, valamint rákérdeztek a saját teljesítményeikkel kapcsolatos elvárásokra. A következő tényezőket vizsgálták meg: a tanulmányok folyamatosságához szükséges tevékenységek; tervek a tanulmányok befejezésével kapcsolatban; társas kapcsolatok a képzés során; a kötelező feladatokon túli, a tanulmányi sikerességet elősegítő tevékenységek. Emellett a hallgatók számára készítettek egy feladatsort is: szövegértés, matematika-logika és problémamegoldás. (András és mtsai, 2016)
A vizsgálatból kiderült, hogy az oktatók szerint nincs összhang a sikeres tanuláshoz szükséges kompetenciák és a hallgatók által magas szinten birtokolt kompetenciák között. A felsőoktatásban fontos kompetenciák a szövegértés, problémamegoldás és a hatékony időbeosztás. Ehhez képest a hallgatóknak a digitális kompetenciáik vannak magas szinten. A vizsgálatból az is kiderült, hogy a legtöbb hallgatói jellemzőben az oktatók negatív változást érzékeltek, ám úgy látják, hogy növekedett a hallgatók kreativitása. (András és mtsai, 2016)

A kutatás körülményei

Jelen kutatás a Dunaújvárosi Egyetemen zajlott 2018 februárjában – márciusában, az EFOP 3.4.3-16-2016-00017 számú, *A felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása a Dunaújvárosi Egyetemen és a Zsigmond Király Egyetemen* című pályázathoz kapcsolódóan. Mind az egyetem oktatóit, mind a hallgatóit megkértük, hogy töltsenek ki egy, a hallgatói kompetenciákkal kapcsolatos kérdőívet. A kérdőív számos elemet átvett a 2016-os, ugyancsak a Dunaújvárosi Egyetemen használt kompetencia-kérdőívből.

Az oktatói és hallgatói kérdőív szinte ugyanazokat a kérdéseket tartalmazta, így az eredmények könnyen összehasonlíthatók. Jelen vizsgálatban a hallgatókat csak közvetetten mértük, azaz a megkérdezettek nem oldottak meg standardizált képességmérő tesztet, csak szubjektív véleményüket kérdeztük meg tudásukkal és képességeikkel kapcsolatban (Halász, 2012). Talán ez a legjelentősebb különbség a 2016-os és a 2018-as vizsgálat között.

Ahogyan a 2016-os vizsgálat, a 2018-as felmérés is rákérdezett a hallgatók kulcskompetenciáinak és szakterületei kompetenciáinak szintjére. Először általánosságban kérdeztük meg, hogy hallgatók milyen szintű kulcskompetenciákkal rendelkeznek, majd a kompetenciákat elemeikre bontottuk, minden kompetenciát 4-6 részterületre, így összesen egy 50 itemből álló kérdést hoztunk létre. Pl. az Idegen nyelvi kommunikáció kompetenciát az alábbi elemekre bontottuk:

1) Legalább egy idegen nyelvből legyen középfokú (B2) nyelvtudása.
2) Tudjon szóban kommunikálni külföldiekkel.
3) Ismerje szakmákjának legfontosabb kifejezéseit egy idegen nyelven.
4) Megértse az egyszerűbb írott szakmai szöveget idegen nyelven.

5) Érdeklődjön az idegen nyelvek iránt.

Hogy elkerüljük a sematikus válaszokat, vagyis hogy ha egy kompetencián belül az egyik részterületet valaki alacsonyra értékeli, akkor a többi részterületre is alacsonyabb pontszámot ad, az egyes kompetenciarészeket összekevertük. Az eredmények elemzése során azonban újra összegeztük az egy-egy kulcskompetenciához tartozó területeket, hogy áttekinthetőbb és összehasonlíthatóbb eredményeket kapjunk.

Mind az oktatóktól, mind a hallgatóktól azt akartuk megtudni, hogy milyen szintűek a hallgatók kulcskompetenciái, és milyen szint lenne szükséges, hogy sikeresen befejezhessék tanulmányaikat. A két kérdésben teljesen ugyanazokat a kulcskompetenciákat soroltuk fel teljesen ugyanabban a sorrendben. A különbség annyi volt, hogy a szükséges szint megítélésekor beiktattunk egy „nem tudom megítélni" választ, hiszen az egyik tudományterület oktatói nem biztos, hogy pontosan meg tudják ítélni, hogy egy másik tudományterületen a hallgatók milyen szinten rendelkeznek egy-egy kulcskompetenciával. A szakterületi kompetenciák esetén csak arra voltunk kíváncsiak, hogy szintű kompetenciára lenne szüksége a hallgatónak a sikeres tanulmányokhoz. A szakterületi kompetenciák felsorolásánál teljes mértékben figyelembe vettük az adott tudományterület szakemberinek javaslatát.

Végül rákérdeztünk egyéb hallgatói tulajdonságokra és attitűdökre is, mint pl. motiváltság, kreativitás, fegyelmezettség; valamint arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyennek látják a hallgatók jövőbeni sikerességét. A hallgatói és az oktatói kérdőívek azonosságának magas szintje azt a célt szolgálta, hogy az eredmények jól összehasonlíthatók legyenek, és világosan kiderüljön, hogy van-e különbség, és ha igen, mekkora az oktatóknak a véleménye és a hallgatók saját magukról kialakított véleménye között.

Mind az oktatók, mind a hallgatók online kérdőívet töltöttek ki, melyet a Neptun rendszeren keresztül kaptak meg.

A kutatás megkezdése előtt két hipotézist állítottunk fel:

1. Az oktatók szerint magasabb kompetenciaszintre lenne szükség a diplomaszerzéshez, mint a hallgatók szerint.
2. A hallgatók magasabbra értékelik saját kulcskompetenciáik szintjét, mint oktatóik.

Jelen tanulmány nem tér ki a szakterületi kompetenciák vizsgálatára, hanem a kulcskompetenciák szükséges és meglévő szintjére (általában és részleteire bontva), az egyéb hallgatói tulajdonságokra és attitűdökre, valamint a jövőbeli sikerességre helyezi a hangsúlyt.

A kutatás eredményei

Az oktatók közül 63 fő töltötte ki a kérdőívet – meg kell jegyezni, hogy nem mindenki a végéig, – közülük 36 férfi és 27 nő. A legfiatalabb oktató 30, a legidősebb 72 éves volt, az átlagéletkor 46,13 év. Az oktatásban eltöltött legrövidebb idő 10 év, a leghosszabb 40 év (ezt a választ nem mindenki adta meg, aki beírta az életkorát). A Dunaújvárosi Egyetem négy intézete között a válaszadók megoszlása a következő volt: Műszaki Intézet 17 fő, Informatikai Intézet 20 fő, Társadalomtudományi Intézet 18 fő, Tanárképző Központ 8 fő. A válaszadó hallgatók közül 176 fő férfi és 80 fő nő volt. Életkoruk alapján esetükben még magasabb a szórás: a legfiatalabb hallgató 18, a legidősebb 67 éves volt, a hallgatók átlagéletkora 34,67 év. A hallgatók 34%-a nappali, 66%-a levelező munkarendbe tanul (a Dunaújvárosi Egyetemen magas a levelezős hallgatók aránya). A képzési szintek között a hallgatók a következő megoszlást mutatták: felsőoktatási szakképzés: 19%, alapképzések: 69%, mesterképzések: 9%, szakirányú továbbképzések: 3%.

Először tehát általában kérdeztünk rá a kulcskompetenciákra, felsorolva valamennyit. Külön vettük az összetett kompetenciákat. tehát a Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciákat és a Személyközi és állampolgári kompetenciákat két-két külön kompetenciára bontottuk, így kaptunk összesen 10 kompetenciaterületet. Mind az oktatóknak, mind a hallgatóknak egy ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük a nagyon gyengétől a kiválóig.

Már ennél az általánosan feltett kérdésnél látható volt a különbség az oktatók és a hallgatók vélekedése között. Az 1. és a 2. ábra jól szemlélteti, hogy a hallgatók jelentősen magasabbra értékelik saját kompetenciáik szintjét, mint oktatóik. Az azonban érdekes a 10 kompetenciaterületet megvizsgálva, hogy, mind a hallgatók, mind az oktatók ugyanazt az 5 kompetenciát sorolták a gyengébb és az erősebb halmazba – még ha az egyes kompetenciák sorrendje nem is egyezik meg a két vizsgálati csoportban.

A leggyengébbnek mindkét populáció az idegen nyelvi kompetenciát ítélte meg: az ötös skálán az oktatói átlag 2,56, a hallgatói átlag 3,02. Ez tudományterülettől, szaktól függetlenül több szempontból is probléma. Egyrészt a képzést elvégző hallgatók oklevelet csak legalább egy középfokú nyelvvizsga birtokában kaphatnak. Ez igaz, valamennyi alap- és mesterképzésben résztvevő hallgatóra, vagyis a hallgatói minta közel 80%-ára. Másrészt a munkáltatók elvárják egy diplomás munkavállalótól, hogy legalább egy idegen nyelven (ez az esetek túlnyomó többségében az angol nyelv) legalább középfokon kommunikáljon, de sok munkáltató még egy idegen nyelv középfokú tudását is előírja (Szabó – Mátó, 2015)

Ugyancsak gyengének minősítette mindkét minta a matematikai kompetenciát: az oktató szerint a harmadik leggyengébb kompetencia, átlaga 2,78; a hallgató szerint a második leggyengébb kompetencia, átlaga 3,29. Ez az eredmény azért okoz gondot, mivel a Dunaújvárosi Egyetem profilját tekintve alig van olyan szak (az alapszakok közül egyedül

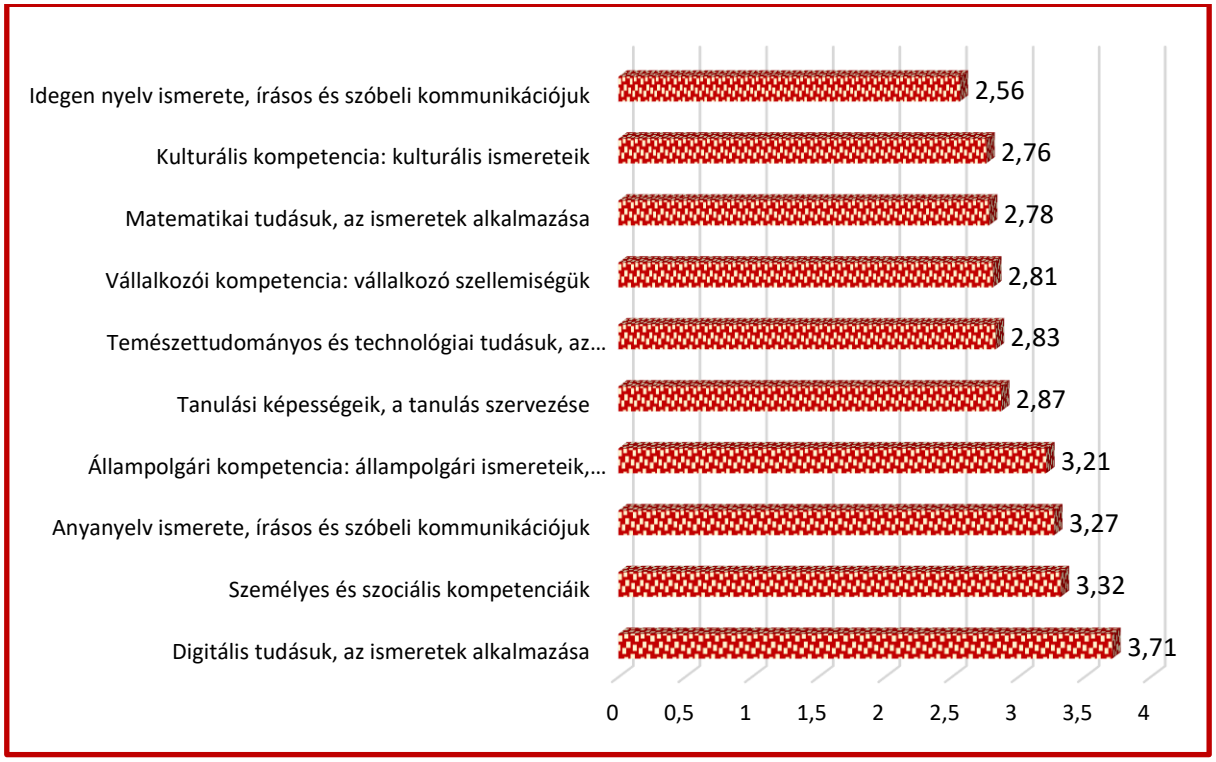
a Kommunikáció- és médiatudomány), ahol ne lenne szükség a matematikai tudásra. Tehát a gyenge szintű matematikai kompetencia az egyetem legtöbb hallgatója számára megnehezíti a tanulmányok sikeres elvégzését.

Ugyancsak gyengének ítélte meg mindkét populáció a Vállalkozó kompetenciát: az oktatók szerinti átlag 2,81, a hallgatók szerinti pedig 3,3. Ennek a kompetenciának az alacsony szintje már a tanulmányok alatt, illetve később a munkába állás során és után is problémákat okozhat, hiszen olyan tudást és képességeket foglal magába, mint pl. célok kitűzése és azok megvalósítása; feladatok szervezése, tervezése; felelősségvállalás; illetve az önállóan és a csapatban végzett munka.

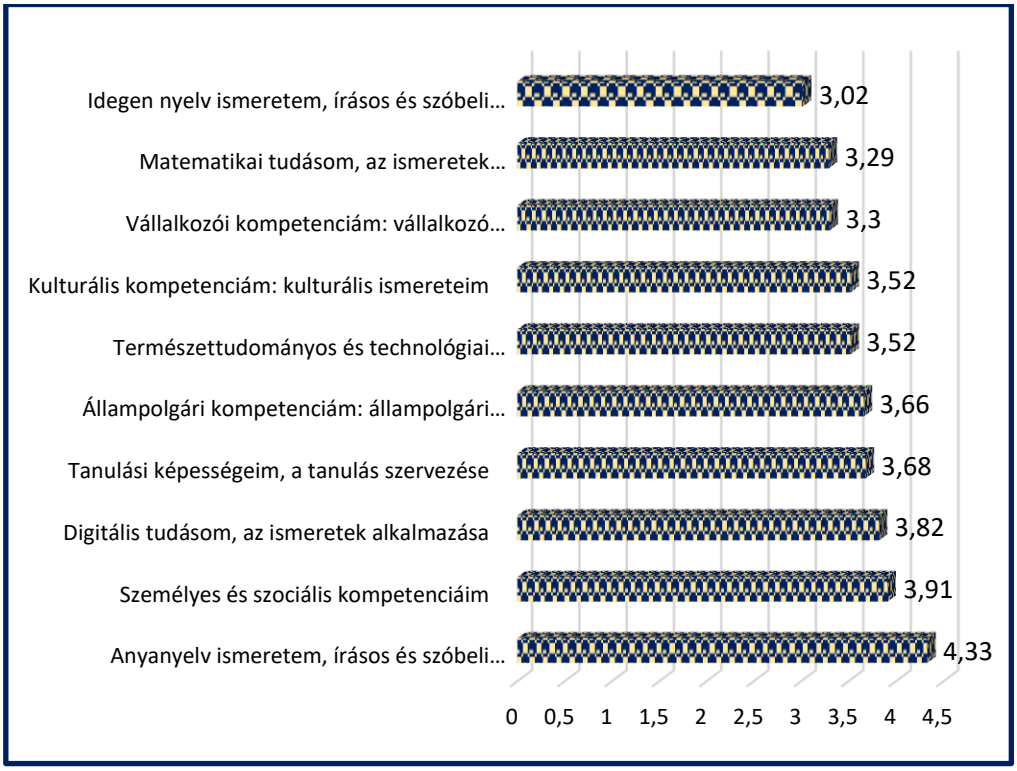
Viszonylag magas szintűre értékelték mind az oktatók, mind a hallgatók az Anyanyelvi kompetenciát: az oktatói rangsorban a harmadik helyen áll 3,27-es átlaggal, míg a hallgatók – saját bevallásuk szerint – legmagasabb szinten ezt a kompetenciát birtokolják, az átlag 4,33. Mindkét eredmény megnyugtatónak mondható, hiszen nincs olyan szakterület, ahol ne lenne szükség az anyanyelv magas szintű ismeretére mind szóban, mind írásban.

Ugyancsak magasra értékelte mindkét csoport a hallgatók Digitális kompetenciáit. Ám meglepő, hogy míg az oktatók szerint hallgatóik ezt a kompetenciát birtokolják a legmagasabb szinten (átlag: 3,71), a hallgatók rangsorában csak a harmadik helyen áll – bár átlaga így is magasabb, mint az oktatók által adott: 3,82. Ez szintén olyan kompetencia, amelynek magas szintű tudása nélkül – tudományterülettől szinte teljesen függetlenül – nem lehetséges a tanulmányok sikeres elvégzése, és még kevésbé a munkaerőpiacon való sikeres helytállás.

1. ábra: Hallgatói kulcskompetenciák szintje az oktatók szerint



2. ábra: Hallgatói kulcskompetenciák szintje a hallgatók szerint



A két kérdőív meghatározott kérdéseit egy adattáblába dolgoztuk össze, beiktattunk egy új nominális változót (oktató/hallgató), és kétmintás t-próbával megvizsgáltuk, hogy van-

e különbözőség az oktatók és a hallgatók véleménye között a hallgatók kulcskompetenciái szintjének tekintetében. A kétmintás t-próba azt mutatta, hogy egyetlen kompetenciát kivéve valamennyi esetében szignifikáns különbség volt a hallgatók és az oktatók értékelése között. A szignifikáns különbözőséget nem mutató változó a Digitális kompetencia volt. Ha megnézzük az átlagérték közötti különbséget a Digitális kompetencia esetében, azt látjuk, hogy az csupán 0,106 – míg pl. az anyanyelvi kompetencia esetében az átlagértékek közötti különbség majdnem tízszerese az előbbinek: 1,062.

Ahogy a kutatás körülményeinek bemutatásánál jeleztük, a kérdőív további részében a tíz kulcskompetenciát részterületeire bontottuk, azokat összekevertük, majd újra megkérdeztük mind az oktatókat, mind a hallgatókat, hogy egyrészt milyen a hallgatók jelenlegi kompetenciaszintje, másrészt milyen szint lenne szükséges a sikeres tanulmányokhoz. Mivel a hallgatók jelenlegi kompetenciaszintje kérdéssornál az oktatói kérdőívbe beiktattunk egy „nem tudom megítélni" válaszlehetőséget, ezeket a válaszokat nem vettük figyelembe a statisztikai számításoknál. (Az ilyen válaszok száma egyébként nem volt jelentős.) Ezt a kétszer 50 itemből álló kérdéssort azért illesztettük be a kérdőívbe, mert arra voltunk kíváncsiak, hogy ha részeikre bontjuk a kompetenciákat, másként vélekednek-e az oktatók és a hallgatók akár a meglévő, akár a szükséges szintről. Megvizsgálva, hogy hogyan vélekedtek az oktatók a hallgatók meglévő kompetenciáiról, amikor a kompetenciákat részleteikre bontottuk, azt tapasztaltuk, hogy nincs jelentős különbség az általánosan feltett kérdés válaszihoz képest. Kissé megváltozott ugyan a kompetenciák sorrendje abban a tekintetben, hogy milyen mértékben birtokolják azt a hallgatók, valamint minimálisan, de csökkent a kompetenciák átlaga, de sem a sorrendi, sem az átlagértékekben történő változás nem jelentős. A hallgatók legkevésbé kompetensek az idegen nyelvekben (2,59) és leginkább kompetensek a digitális készségekben (3,3). A matematikai kompetenciájukat kicsit jobbra ítélték (2,95), míg az anyanyelvit kicsit gyengébbre (3,15).

Ami jelentősen változott, az a Vállalkozói kompetencia. Míg az általános kérdésre az oktatók válaszainak átlaga 2,81 volt, és így ez a kompetencia a sorrend rosszabbik felébe került, addig a részletes lekérdezéskor az átlag 3,21 lett, és így a második legmagasabb átlagot érte el. A kompetenciaterületek közül magasra értékelték az oktatók, hogy a hallgatók tudnak önállóan és csapatban is dolgozni (3,38), és tudnak felelősséget vállalni a tetteikért (3,27).

Amikor összehasonlítottuk a hallgatói kérdőív eredményeit, és összevetettük az általánosságban feltett kérdésre és a részekre bontott kompetenciákra adott válaszok eredményeit, azt láttuk, hogy amikor a kompetenciák részterületeire kérdeztünk rá, a hallgatók magasabbra értékelték egyes kompetenciáikat. Míg az oktatók a részletekre bontáskor inkább alacsonyabbra értékelték a kompetenciaterületeket, mint amikor általában kérdeztünk rá a kompetenciára, a hallgatók éppen ellenkezőleg, magasabbra. Ahogy az oktatói kérdőívben, a hallgatóknál is változott kissé a sorrend. A hallgatók

szerint legalacsonyabb szinten ugyanúgy az Idegen nyelvi kompetencia van (3,45), mint az általános kérdés válaszai szerint. Jelentősen változott a hallgatók véleménye a Matematikai kompetenciájukról: míg az általános kérdésre adott válaszok alapján az utolsó előtti helyen áll a sorrendben 3,29-es átlaggal, addig a részletes lekérdezés összesítése után a rangsor közepére került (6. hely), az átlag 3,91 lett.

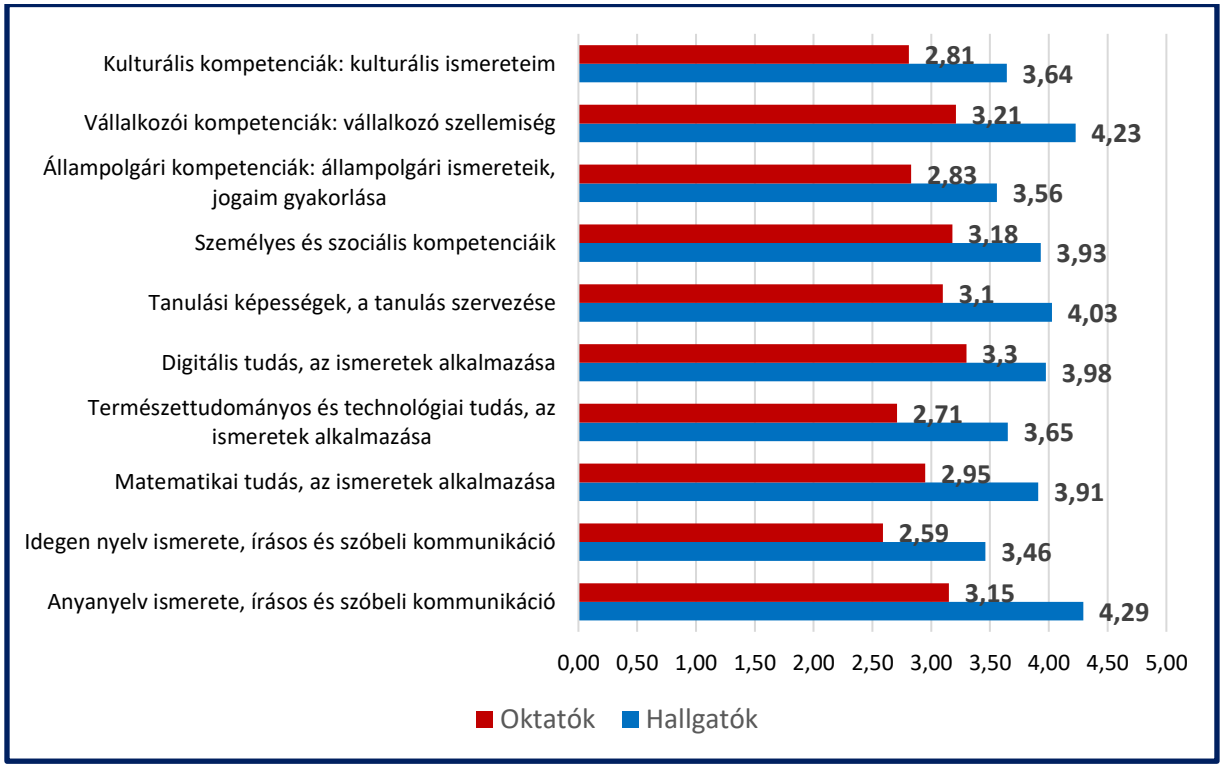
Legjelentősebb változás a hallgatói kérdőív eredményeinél is a Vállalkozói kompetencia esetében történt. Míg az általános kérdésre az átlag 3,3 volt, és ez a kompetencia a 10 elemből álló lista hetedik helyen állt, addig a részletes lekérdezés összesítése után a hallgatók úgy ítélték meg, hogy a Vállalkozói kompetenciáik állnak a második helyen valamennyi kulcskompetencia közül. Az átlag 4,23 lett, ami azt jelenti, hogy a jó és a kiváló között helyezkedik el.

Mivel mind az oktatók, mind a hallgatók jelentősen jobbra értékelték a Vállalkozói kompetenciát, amikor a részterületekre kérdeztünk rá, az valószínűsíthető, hogy egyik célcsoport sem tudja pontosan, hogy a Vállalkozói kompetencia pontosan milyen tudás-, képesség- és attitűd-elemekből áll.

Ezek után megvizsgáltuk, hogy mekkora különbség van a hallgatók meglévő kompetenciáinak szintje között az oktatók és a hallgatók véleménye szerint. Ahogyan a kulcskompetenciák általános vizsgálatakor, így a részletes kikérdezés után is az eredmények azt mutatták, hogy jelentős különbség van az oktatók és a hallgatók véleménye között: az oktatók sokkal alacsonyabbra értékelik hallgatóik kompetenciáit, mint a hallgatók a sajátjukat. Az összes kompetencia esetén a különbség több tizedespontnyi nagyságú, a legkisebb különbségek 0,7-0,8 különbségek mutatnak az átlagok között. Vannak azonban olyan kompetenciák, ahol az oktatók és a hallgatók véleménye közötti különbség meghaladja az 1,0-t: Anyanyelvi és Vállalkozói kompetencia. Az Anyanyelvi kompetencia esetében a hallgatók valamennyi részterületet (pl. olvasott szöveg pontos megértése, hosszabb írásbeli szöveg megalkotása, jegyzet készítése halott szöveg alapján stb.) 4,0 fölé értékelték, vagyis úgy ítélték meg, hogy kompetenciáik a jó és a kiváló szint között vannak. Ugyanezen kompetencia esetében az oktatók a közepes és a jó, illetve a gyenge és a közepes szint közé helyezték el hallgatóik kompetenciáját. Leggyengébbnek ítélték a hosszabb írásbeli szöveg megalkotását és a jegyzet készítését halott szöveg alapján (2,96).

A Vállalkozói kompetencia esetében hasonló különbség mutatkozik a két populáció véleményé között. A hallgatók csupán egyetlen részterületet értékeltek a jónál kicsit gyengébbre: a változások kihívásként való megélése (3,96), az összes többi részterületet a jó és a kiváló közé helyezték. Ugyanakkor az oktatók a közepes szintűnél alig jobbra ítélték meg az összes részterületet. A legmagasabbra értékelt részterület (Tud önállóan és csapatban is hatékonyan dolgozni. – 3,38) 0,5 ponttal alacsonyabb minősítést kapott, mint a hallgatók által a legalacsonyabbra értékelt részterület.

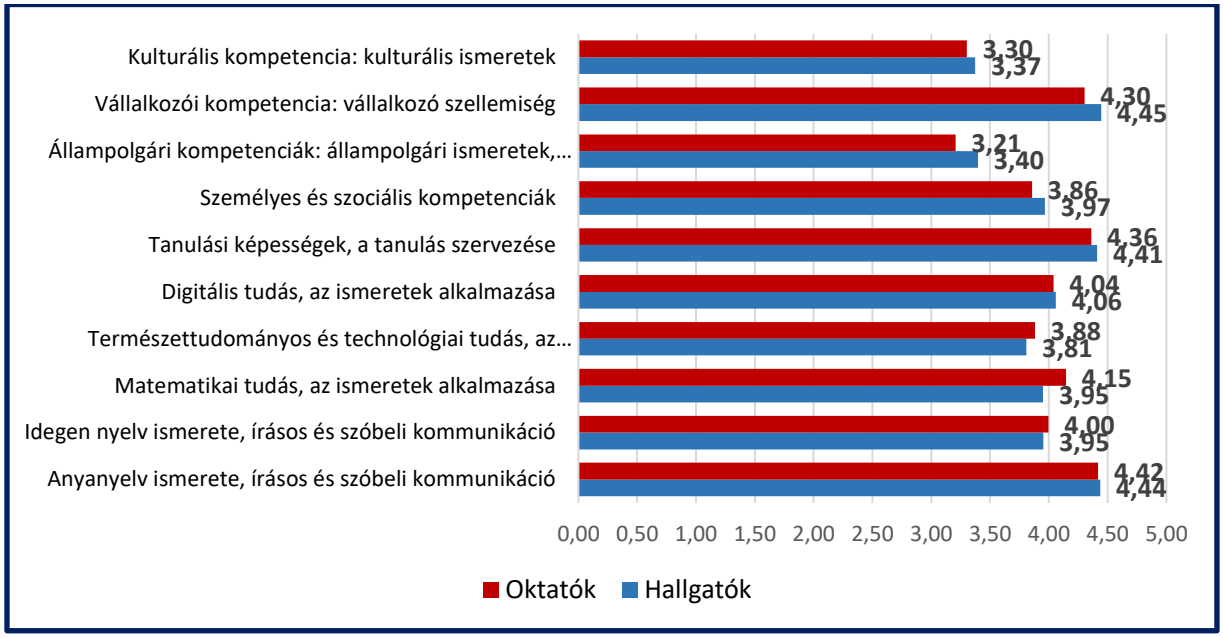
3. ábra: Hallgatói kompetenciák meglévő szintje (részletes lekérdezés összesítése után) – oktatók és hallgatók szerint



Mindenképpen érdekes kérdés, és további vizsgálatot igényel, hogy mi lehet az oka, hogy ekkora különbség van oktatók és hallgatók véleménye között a hallgatók meglévő kompetenciáit illetően. A véleménykülönbség azért is szembetűnő, mert a hallgatói minta átlagéletkora viszonylag magas (közel 35 év), és kétharmaduk levelezős munkarendben tanul. Vagyis a hallgatói minta jelentős része középkorú, és rendelkezik munkatapasztalattal is. Az ilyen jellemzőkkel rendelkező egyének általában viszonylag reálisan ítélik meg saját kompetenciáikat. Tehát vagy a hallgatók értékelik felül saját kompetenciáikat, vagy az oktatói értékelik alul hallgatóik kompetenciáit. Bármelyik is igaz, ez a különbség problémákat okozhat a hallgatói teljesítmények értékelésekor.

Ahogyan a kutatás bevezetésében jeleztük, azt is felmértük, hogy mit gondolnak az oktatók és a hallgatók a kompetenciák szükséges szintjéről: mennyire fontosak az egyes kompetenciaelemek, hogy a hallgatók sikeresen befejezzék tanulmányaikat, oklevelet szerezzenek, majd munkát vállaljanak. Ebben az esetben is ugyanazt az 50 itemes kompetencialistát kérdeztük le oktatóktól és hallgatóktól egyaránt. Ráadásul ez a lista teljes mértékben megegyezett azzal a kompetencialistával, amely a hallgatók jelenlegi kompetenciaszintjét vizsgálta. Mindez természetesen az eredmények összehasonlíthatóságát segítette.

4. ábra: Hallgatói kompetenciák szükséges szintje (részletes lekérdezés összesítése után) – oktatók és hallgatók szerint



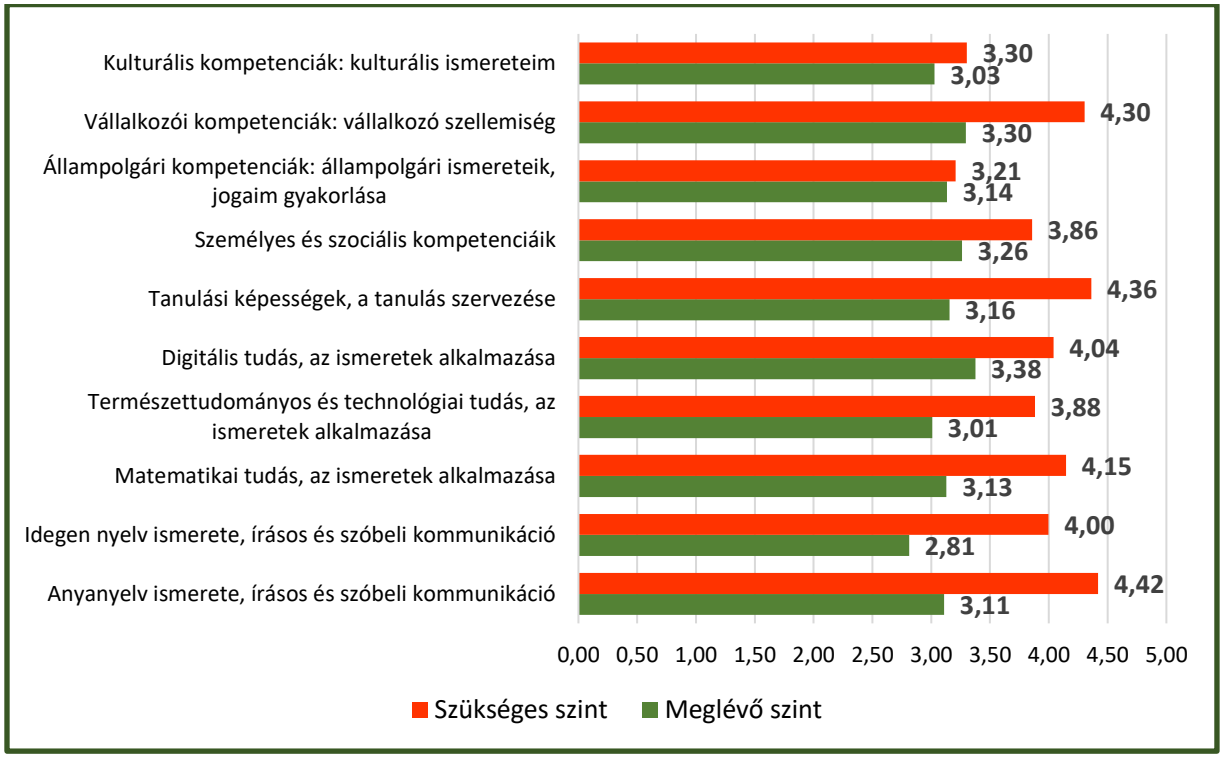
A hallgatók meglévő kompetenciái esetében valamennyi kompetenciánál jelentős különbség volt az oktatói és a hallgatói vélemények között, és minden esetben az oktatók sokkal alacsonyabbra értékelték hallgatóik kompetenciáit, mint a hallgatók a saját magukét. Meglepő módon a kompetenciák szükséges szintjénél alig van különbség az oktatói és hallgatói vélemények között: a legnagyobb különbség mindössze 0,2 a két csoport véleménye között. Ugyancsak hasonlóan vélekedtek a fontos és a kevésbé fontos kompetenciákról: mind a hallgatók, mind az oktatók a legkevésbé fontosnak ítélték meg a Kulturális és az Állampolgári kompetenciát, és a leginkább fontosnak az Anyanyelvi kommunikációt, a Tanulás tanulását és a Vállalkozói kompetenciát.

Ami azonban meglepő – összehasonlítva a 4. sz. ábrát a 3. sz. ábrával –, hogy néhány kompetencia esetében a hallgatók kérdőíve alapján magasabb átlagot kaptunk, vagyis a hallgatók fontosabbnak ítéltek meg bizonyos kompetenciákat a sikeres tanulmányokkal és munkakezdéssel kapcsolatban. Az Anyanyelvi kompetencia esetében a különbség roppant csekély, csupán 0,02 – mégis a hallgatók vélik fontosabbnak. Egyáltalán nem meglepő, hogy a hallgatók – ismervén a jelenlegi munkaerőpiac és társadalom kihívásait és elvárásait – fontosabbnak ítélik meg a Vállalkozói, az Állampolgári, a Személyes és szociális és a Digitális kompetenciát (bár a különbség itt is rendkívül kicsi), mint az oktatóik. Az azonban nem várt eredmény, hogy ugyancsak fontosabbnak értékelték a Tanulási kompetenciát. Csupán három kompetencia esetében magasabb az oktatói értékelés átlaga: Matematikai, Természettudományos és technológiai és az Idegen nyelvi kompetencia. Mivel a Dunaújvárosi Egyetem képzési portfóliójában első helyen állnak a műszaki és informatikai képzések, az oktatók álláspontja teljesen érthető.

Az előbbiekben összevetettük az oktatók és a hallgatók véleményét a hallgatók meglévő és szükséges kompetenciaszintjéről. A felmérés arra is lehetőséget ad, hogy megvizsgáljuk, mekkora különbség van a két mintán belül a becsült meglévő és a szükségesnek ítélt kompetenciaszintek között.

Az 5. ábra az oktatók véleményét tükrözi. Jól látható, hogy szinte valamennyi kompetencia esetében az oktatók rendkívül alacsonyra értékelték hallgatóik meglévő kompetenciáit, ahhoz képest, hogy szerintük mennyire fontosak ezek a kompetenciák a tanulmányok sikeres befejezéséhez. Több kompetencia esetében előfordul több mint 1,0 különbség a meglévő és a szükséges kompetenciák szintje között. Különösen nagy a különbség az Anyanyelvi és Idegen nyelvi kommunikációs, a Matematikai kompetencia és a Tanulási képességek esetében.

5. ábra: Oktatók véleménye: különbség a hallgatók meglévő és szükséges kompetenciaszintje között

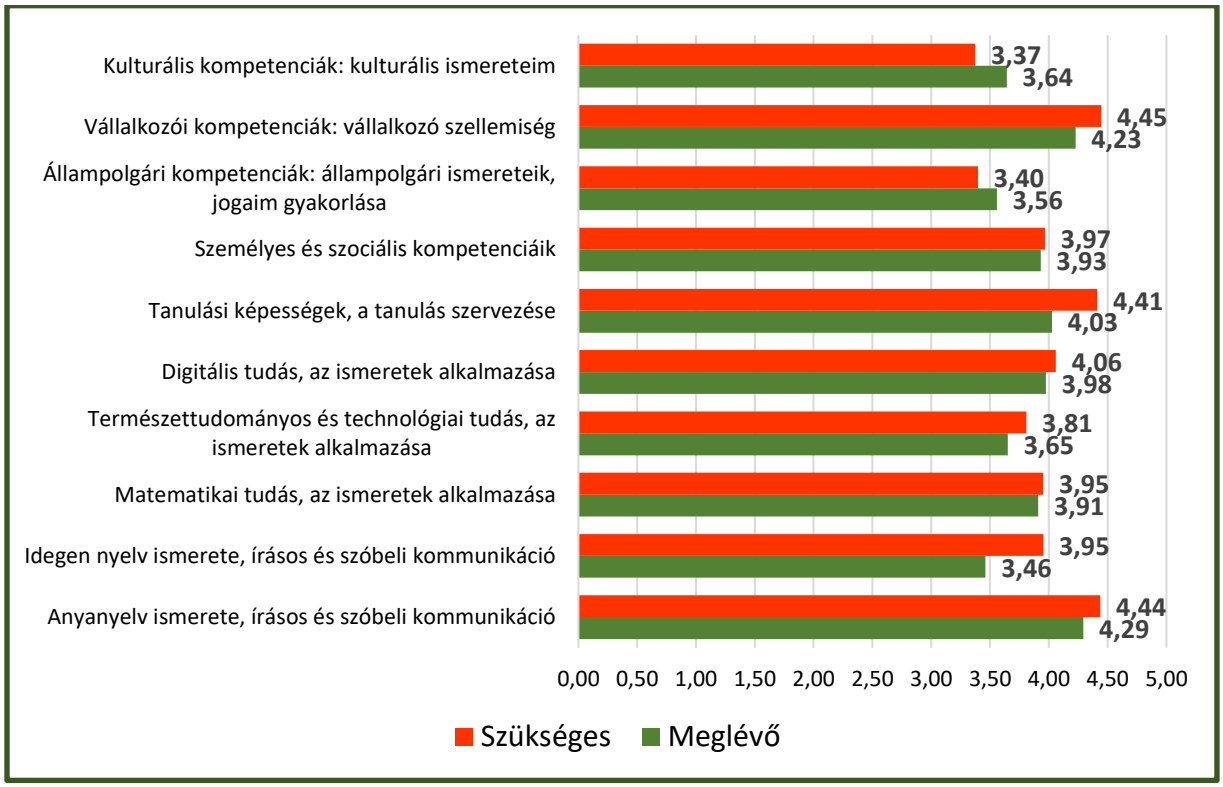


Csupán két olyan kompetencia van, amely esetében a szükséges és a meglévő szint közötti különbség nem jelentős: a Kulturális és az Állampolgári kompetencia. Ezt értékelhetjük úgy is, hogy ezen két kompetencia esetében a hallgatók meglévő tudása és képessége nagymértékben közelít az oktatók által szükségesnek tartotthoz. Ám ha megnézzük a 4. sz. ábrát, azt látjuk, hogy pontosan ez az a két kompetencia, amelyet oktatók és hallgatók egyöntetűen úgy értékeltek, hogy a legkevésbé fontosak és szükségesek a felsőoktatási tanulmányok sikeres befejezéséhez és a munkakezdéshez. Ha azonban megvizsgáljuk az előbb felsorolt négy kompetenciát, ahol a legjelentősebb különbséget mutatták az

átlagértékek, azt látjuk, hogy ezek rendkívül fontosak a felsőoktatási hallgatók számára az oktatók szerint. Ha sorrendbe állítjuk a vélemények alapján kapott átlagértékeket, azt tapasztaljuk, hogy az oktatók legfontosabbnak ítélték az Anyanyelvi kompetenciát, második legfontosabbnak a Tanulási képességet, míg a Matematikai kompetencia a tízelemű lista negyedik helyen áll.

Ha összehasonlítjuk az oktatók véleményét a hallgatók véleményével, jelentős különbségeket tapasztalunk. Az első szembetűnő dolog, hogy a hallgatók szerint alig van különbség jelenleg meglévő kompetenciáik szintje és a szükséges szint között: a különbség csupán néhány tizednyi az átlagértékek között. Vagyis a hallgatók megítélése szerint meglévő kompetenciáik szintje sokkal közelebb áll a szükséges szinthez, mint az oktatók véleménye szerint. Ez pedig azt is jelentheti, hogy a hallgatók szerint tanulmányaikat sokkal nagyobb eséllyel tudják sikeresen lezárni, mint az oktatók szerint. Ha megvizsgáljuk a hallgatói diagramon azt a négy kompetenciát, amelynél az oktatók szerint a legnagyobb a különbség, tehát az Anyanyelvi, Idegen nyelvi, Matematikai kompetenciát és a Tanulási képességet, akkor azt látjuk, hogy a hallgatók minimális különbséget érzékelnek meglévő és szükséges kompetenciáik között az Anyanyelvi (0,15) és a Matematikai (0,04) kompetencia esetében, és a másik két kompetenciánál sem több 0,5-nél a különbség.

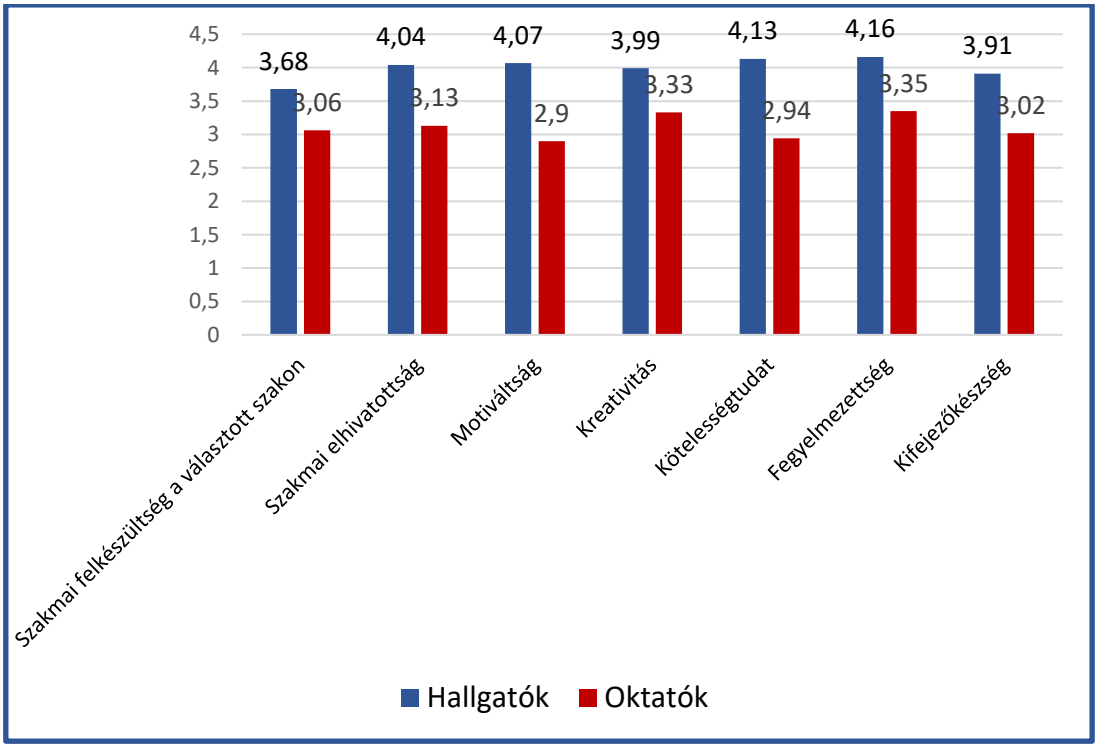
6. ábra: Hallgatók véleménye: különbség a hallgatók meglévő és szükséges kompetenciaszintje között



Az is érdekes eredmény, hogy két kompetencia esetében a hallgatók úgy vélik, hogy meglévő kompetenciáik magasabb szinten állnak, mint ami szerintük szükséges a tanulmányok sikeres befejezéséhez. Ez a Kulturális és az Állampolgári kompetencia – ám azt is meg kell jegyezni, hogy a hallgatók véleménye szerint is éppen ez a két kompetencia a legkevésbé fontos a sikeres felsőoktatási tanulmányokhoz.

A kulcskompetenciák általános és részletes lekérdezése mellett mind az oktatói, mind a hallgatói kérdőívben rákérdeztünk egyéb hallgatói tulajdonságokra és attitűdökre, mint pl. szakmai elhivatottság, kreativitás, kötelességtudat. Ebben az esetben is teljesen ugyanazokat a kérdéseket tettük fel mindkét célcsoportnak: a hét felsorolt tulajdonságot egy ötfokú skálán értékelték a kitöltők. Ahogyan a kulcskompetenciák esetében, ezen tulajdonságoknál is látható, hogy jelentős különbség van az oktatók és a hallgatók véleménye között: a hallgatók magasabbra értékelték saját tulajdonságaikat és attitűdjüket, mint az oktatók. A 7. sz.ábra a Likert-skálás kérdés átlagértékeit mutatja – az oktatók és a hallgatók véleményének összevetését.

7. ábra: Egyéb hallgatói tulajdonságok – oktatói és hallgatói vélemények



Az oktatók értékelése szerint hallgatóik egyik tulajdonság tekintetében sem érik el a 'jó' szintet, közelebb vannak a közepes szinthez, hiszen a legmagasabb érték csupán 3,35. Ezzel ellentétben a hallgatók úgy ítélték meg, hogy egyéb, a tanulást támogató tulajdonságaik erőteljesen közelítenek a 'jó'-hoz, sőt meg is haladják azt. Figyelemre méltó, hogy a hallgatók által adott legalacsonabb átlagérték (3,68) is több tizedponttal magasabb, mint az oktatók által adott legmagasabb érték (3,35).

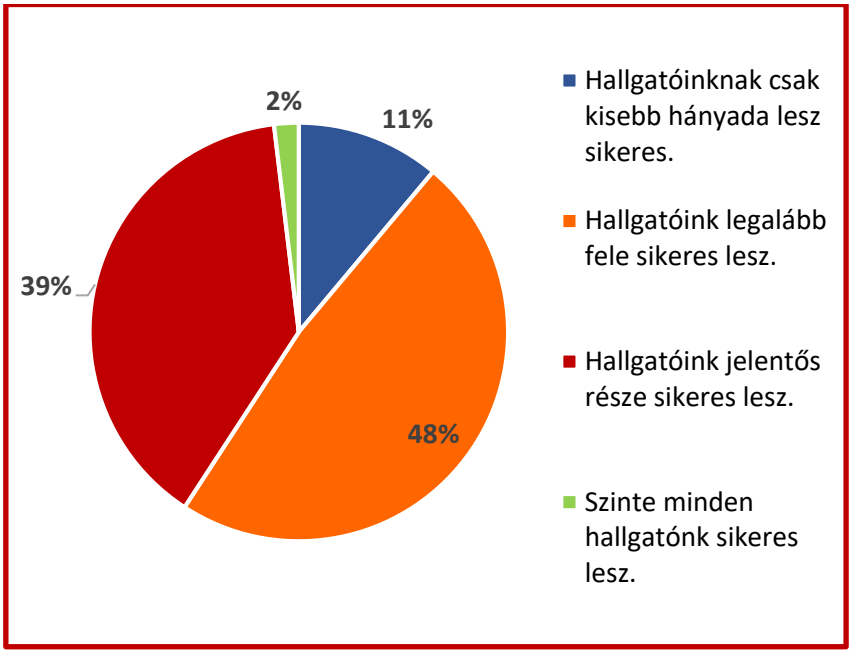
Ebben az esetben is megvizsgáltuk kétmintás t-próbával, hogy van-e szignifikáns különbözőség az oktatók és a hallgatók értékelése között. Valamennyi hallgatói tulajdonság esetében a t-próba szignifikánsnak bizonyult. Megvizsgálva az átlagértékek között különbséget, azt látjuk, hogy a legkisebb különbség a 'Szakmai felkészültség a választott szakon' változó esetében van: 0,620, míg a legnagyobb különbség a motiváltság (1,162) és a kötelességtudat (1,188) esetében tapasztalható – amely eredmények meglehetősen nagynak tekinthetők egy ötfokú skálán. Úgy tűnik tehát, hogy az oktatók nem csak a hallgatók kulcskompetenciáit értékelik alacsony szintre, hanem a tanuláshoz kapcsolódó egyéb tulajdonságaikat is.

Az ábrán azonban az is látható, hogy – ellentétben a kulcskompetenciák értékelésénél tapasztalt átlagértékek sorrendjével – a hallgatók és az oktatók véleménye nem teljesen egyezik abban a tekintetben, hogy melyik tulajdonságot, attitűdöt tekintve jobbak a hallgatók. Talán egyetlen egyértelmű egyezés tapasztalható: ez pedig a hallgatók fegyelmezettsége, hiszen mindkét célcsoport a legmagasabbra érétkelte ezt a tulajdonságot. A többi tulajdonság esetében eltér a hallgatók és oktatók véleménye. Míg az oktatók szerint a hallgatóknak a legmagasabb szinten van (a fegyelmezettségen kívül) a kreativitása (3,33), addig a hallgatók szerint magas szinten áll (ugyancsak a fegyelmezettséget nem számítva) a kötelességtudatuk (4,13), a motiváltságuk (4,07) és a szakmai elhivatottságuk (4,04).

A kérdőív végén végül feltettük a hallgatók jövőbeli sikerességére vonatkozó kérdést. Ebben az esetben nem lehetett ugyanúgy feltenni a kérdést a két célcsoportnak hiszen az oktatók az összes hallgatóról tudtak véleményt mondani, míg a hallgatók csak a saját jövőbeli esélyeikről nyilatkoztak. Ezért a két kérdőív ezen kérdésének válaszlehetőségei között van különbség, így az előzőekhez hasonló összevetés nem teljes mértékben lehetséges – de a vélemények közötti különbözőség vagy hasonlóság így is felfedezhető.
Ez a kérdés feleltválasztós volt, a kitöltőknek a felsorolt válaszlehetőségek közül egyet kellett kiválasztaniuk. Az oktatóktól azt kérdeztük meg, hogy hallgatóiknak mekkora aránya lesz sikeres, míg a hallgatók arra válaszoltak, hogy ők mennyire lesznek sikeresek. Mindkét kérdés esetében 5 válaszlehetőséget adtunk meg, a válaszokat sorrendbe állítottuk: az első válasz a legkisebb számú hallgató sikerességére, illetve a követelményeknek való nagyon nehéz megfelelésre utalt, az ötödik pedig a legpozitívabb válasz volt. A két diagramon a sorrend azonos helyén álló válaszok számát azonos színnel jelöltük.

A két kördiagramot összehasonlítva az első lényeges megállapítás, hogy az oktatók csupán négy válaszlehetőséget jelöltek meg: a legnegatívabb választ (Hallgatóink többsége nem lesz sikeres.) senki sem választotta. Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy az oktatóknak csupán 2%-a gondolja azt, hogy szinte valamennyi hallgatója sikeres lesz. Az oktatók közel 50%-a szerint hallgatóiknak legalább a felel sikeres lesz, és egy másik jelentős arány, közel 40%-uk szerint a hallgatók nagyobb része lesz sikeres. Vagyis az oktatók 87%-a szerint hallgatóiknak legalább a fele vagy nagyobb hányada sikeres lesz.

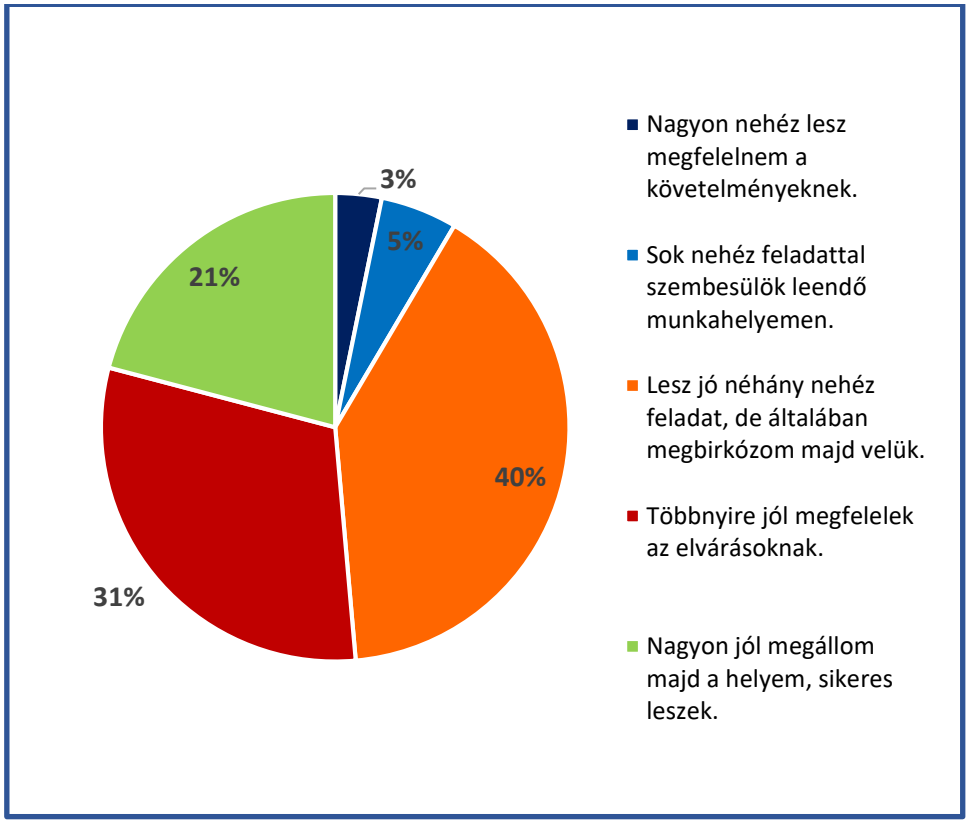
8. ábra: Hallgatók jövőbeli esélyei - oktatói vélemények



A hallgatók válaszai alapján a választható öt lehetőség közül valamennyire érkezett jelölés – de messze nem egyenlő arányban. Noha voltak olyan hallgatók, akik szerint nagyon nehézen fognak a munkaerőpiac elvárásainak megfelelni, ez azonban csak a hallgatók 3%-a. Ugyancsak egy csekély hányad, a hallgatók 5%-a gondolta úgy, hogy a munkahelyén sok nehéz feladattal fog szembesülni. 40%-uk úgy véli, hogy ugyan lesz jó néhány nehéz feladat, de meg fog birkózni a kihívásokkal, míg több mint 30% szerint az elvárásoknak többnyire jól meg fog felelni.

Ez az utóbbi két kategória sorrendben lévő helye alapján megfeleltethető az oktatói kérdőív azon két válaszlehetőségének, hogy a hallgatók legalább fele vagy jelentős része sikeres lesz. Az oktatók szerint ez a hallgatók közel 90%-a, míg a hallgatói válaszadóknak csak kb. 70% választotta az általában és a többnyire sikeres leszek választ.

9. ábra: Hallgatók jövőbeli esélyei - hallgatói vélemények



A hallgatók egyötöde azonban úgy véli, hogy nagyon jól megállja a helyét a munkaerőpiacon, és sikeres lesz. Az ennek megfelelő választ az oktatóknak csupán a 2%-a választotta. Vagyis a hallgatók sokkal pozitívabban tekintenek jövőbeli karrierjükre, mint oktatóik. Sokkal inkább és többen (a hallgatók több mint 50%-a) vélik úgy, hogy többnyire vagy nagymértékben meg tudnak felelni az elvárásoknak és sikeresen lesznek. Noha a jövőbeli sikerek megbecslésében nem akkora a különbség a hallgatók és az oktatók véleménye között, mint a kulcskompetenciák meglévő szintje esetében, itt is azt látjuk, hogy a hallgatók sokkal jobbnak látják esélyeiket.

Kíváncsiak voltunk, hogy tapasztalható-e összefüggés aközött, hogy az oktatók hogyan látják hallgatóik jövőbeli esélyeit és milyennek ítélik meg kulcskompetenciáikat, valamint egyéb, tanulásához kapcsolód tulajdonságaikat. Az oktatók esetében e változók közötti korrelációs vizsgálat azt mutatta, hogy a hallgatók jövőbeli sikerességének esélye csupán két változóval van szignifikáns pozitív összefüggésben. Ez a két változó a hallgatók egyéb tulajdonságai közül kettő: szakmai elhivatottság ($r=0,356$; $p<0,05$) és motiváció ($r=0,302$; $p<0,05$). Nincs szignifikáns összefüggés egyetlen kulcskompetencia meglévő szintjével sem.

Ezzel ellentétben a hallgatók esetében a jövőbeli sikerességre vonatkozó változó szinte az összes kulcskompetenciával és az összes egyéb tulajdonsággal szignifikáns összefügést mutat. Az a két kompetenciaterület, amellyel az összefüggés nem szignifikáns: az Idegen

nyelvi és a Kulturális kompetencia. Ne felejtsük azonban el, hogy a hallgatók szerint a legalacsonyabb szinten éppen az Idegen nyelvi kompetenciájuk áll: az ötfokú skálán a hallgatók 3,02-re értékelték idegen nyelvi tudásukat és képességeiket. A jövőbeli sikerek esélye a legerősebb, közepes szintű pozitív korrelációt a kreativitással ($r=0,404$; $p<0,001$) és a kifejezőkészséggel ($r=0,417$; $p<0,001$) mutatta. De gyenge-közepes korreláció volt kimutatható még a következő változókkal: szakmai felkészültség a választott szakon ($r=0,363$; $p<0,001$), szakmai elhivatottság ($r=0,322$; $p<0,001$) és motiváltság ($r=0,317$; $p<0,001$).

Ha megvizsgáljuk a két felállított hipotézist, a következő megállapításokat tehetjük:
Az első hipotézis (Az oktatók szerint magasabb kompetenciaszintre lenne szükség a diplomaszerzéshez, mint a hallgatók szerint.) nem igazolódott be. Az oktatók és a hallgatók közel azonosan vélekedtek arról, hogy milyen szintű kompetenciákra lenne szükség ahhoz, hogy a hallgatók sikeresen befejezzék tanulmányaikat. Ahogyan a 4. sz. ábrán látható, a legnagyobb különbség a két célcsoport véleménye között mindössze 0,2. Ráadásul több kompetencia esetében (pl. Vállalkozói, Személyes és szociális, Digitális kompetencia) a hallgatók szerint magasabb szintre lenne szükség, mint az oktatók szerint.
A második hipotézis (A hallgatók magasabbra értékelik saját kulcskompetenciáik szintjét, mint oktatóik.) teljes mértékben beigazolódott. A kulcskompetenciák meglévő szintjét kétszer kétféleképpen kérdeztük meg a kérdőívben mind a hallgatóktól, mind az oktatóktól. Először általában kérdeztünk rá, hogy a hallgatók milyen szinten birtokolják a kulcskompetenciákat, majd minden kulcskompetenciát részterületekre bontottunk, majd az egyes kompetenciaterületekhez tartozó válaszokat összegeztük. Mindkét kérdés esetében az oktatók sokkal alacsonyabbra értékelték hallgatóik kompetenciáit, mint maguk a hallgatók. Az általános kérdés esetében a kétmintás t-próba is azt mutatta, hogy a Digitális kompetencia kivételével valamennyi kulcskompetencia esetében szignifikáns különbség van az oktatók és a hallgatók értékelése között: a hallgatók – kerekítve – legalább 0,5 magasabbra értékelték saját kompetenciáikat.

Összegzés

A kutatás eredményei alapján kirajzolódik, hogy a kompetenciák szükséges szintje tekintetében oktatók és hallgatók hasonlóképpen vélekednek, sőt több kompetencia esetében (pl. Tanulási képességek, Vállalkozói, Állampolgári, Személyes és szociális és Kulturális kompetencia) a hallgatók szerint magasabb szintre van szükség a felsőoktatási tanulmányok sikeres befejezéséhez és a sikeres munkakezdéshez, mint az oktatók szerint. Jelentős, a legtöbb esetben szignifikáns eltérés van azonban az oktatók és a hallgatók véleménye között abban a tekintetben, hogy milyen szintűek a hallgatók jelenlegi kompetenciái. Mind az általános rákérdezés, mind a részterületekre bontott kérdések eredménye azt mutatta, hogy az oktatók szerint a hallgatók kompetenciaszintje sokkal alacsonyabb. Az eltérés bizonyos kompetenciák esetében megközelíti, sőt meghaladja a 1,0 különbséget, ami meglehetősen soknak mondható egy ötfokozatú skálán.

Amikor összevetettük a szükséges és a meglévő kompetenciaszinteket, az oktatók véleménye szerint jelentős az eltérés, ebben az esetben is többször megközelíti, sőt meghaladja a 1,0 különbséget, míg a hallgatók úgy gondolják, hogy nincs jelentős különbség – sőt a Kulturális és Állampolgári kompetencia esetében a hallgatók szerint meglévő kompetenciáik szintje meghaladja a szükséges szintet. Ugyancsak jelentős, sok esetben szignifikáns különbség van oktatók és hallgatók véleménye között a hallgatók egyéb, tanuláshoz kapcsolódó tulajdonságai tekintetében: az oktatók ezeket is sokkal alacsonyabbra érétékelték, mint a hallgatók.

Ami a hallgatók jövőbeli esélyeit illeti, van ugyan különbség az oktatók és a hallgatók véleménye között, hiszen a hallgatók ebben az esetben is jobb esélyeket jósolnak maguknak, mint oktatóik, de mindkét minta válaszai alapján a hallgatók többsége a harmadik és a negyedik kategóriába tartozik, azaz az oktatók szerint hallgatóik fele, többsége sikeres lesz, a hallgatók szerint pedig általában vagy többnyire jól megbirkóznak a munkahelyi kihívásokkal.

Az oktatói és a hallgatói vélemények alapján megállapíthatjuk, hogy a két célcsoport szerint melyek a fejlesztendő területek. Az oktatók szerint nagyon jelentős különbség van a kompetenciák a szükséges és a meglévő szintje között a következő területeken: Anyanyelvi, Idegen nyelvi, Matematikai, Vállalkozói kompetencia és a Tanulási képességek. Az oktatók szerint tehát ezeken a területek jelentős fejlesztésre lenne szükség ahhoz, hogy a hallgatók felsőoktatási karrierje sikeres legyen t. Ezzel ellentétben a hallgatók véleménye szerint jelentősebb különbség van a szükséges és a meglévő kompetenciaszintek között az Idegen nyelvi és a Tanulás tanulása kompetenciák esetében – noha azt meg kell jegyezni, hogy a hallgatók szerint ez a különbség jelentősen kisebb, mint az oktatók szerint. A hallgatói vélemények alapján nem szükséges fejleszteni a Kulturális és az Állampolgári kompetenciáikat, mert azoknak meglévő szintje már jelenleg is meghaladja a szükséges szintet; valamint szintén nincs szükség külön fejlesztésre öt másik kompetencia esetében (Anyanyelvi, Matematikai, Természettudományos és technológiai, Digitális és Személyes-szociális), mivel ezek meglévő szintje csak roppant csekély mértékben kisebb (maximum 0,16), mint a szükséges szint.

Elgondolkodtató, hogy mi az oka a szignifikáns különbségnek az oktatók és a hallgatók véleménye között a kompetenciák meglévő szintje tekintetében. Ez természetesen további vizsgálatokat igényel, és jelenleg inkább kérdéseket vet fel a kutatóban. Ami a hallgatók véleményét illeti, az a kérdés merül fel, hogy nem értékelik-e felül saját kompetenciáik szintjét, jól látják-e, hogy milyen tudással és képességgel rendelkeznek egy-egy kompetenciaterületen. Mivel jelen vizsgálat csak közvetett módon, a hallgatók személyes vélekedése alapján mérte a hallgatói kompetenciák szintjét, így ebben a vizsgálatban nem állnak rendelkezésre közvetlen adatok a hallgatók kompetenciáiról. Ugyanakkor a kecskeméti vizsgálat kimutatta, hogy a hallgatók magasabbra értékelik saját kompetenciáikat a valós szintnél. Ez a helyzet igaz lehet a Dunaújvárosi Egyetem hallgatóira is.

Ami az oktatók értékelését, véleményét illeti, azonnal felvetődik a kérdés, hogy megfelelő módszerekkel mérik-e hallgatóink kompetenciaszintjét. Hiszen a kompetencia csak részben vonatkozik a hallgatók tudására, magában foglalja képességeiket és attitűdjüket is. Megfontolandó kérdés, hogy a felsőoktatásban alkalmazott hagyományos mérések (zárthelyi dolgozat, szóbeli és írásbeli vizsgák) teljes mértékben alkalmasak-e a kompetencia megfelelő mérésére, és nem jelentősebb mértékben mérik-e a hallgatók tudását.

Ugyancsak kérdés lehet, hogy jól becsülik-e meg az oktatók egy kérdőíves lekérdezés alkalmával hallgatóik kompetenciaszintjét, nem befolyásolják-e erőteljesebben véleményüket azok az esetek, amelyek rossz hallgatói eredményekről tanúskodnak? Ellentmondás látszik az oktató vélekedésében abban a tekintetben, hogy hallgatóik meglévő kompetenciaszintjét rendkívül alacsonyra értékeltél a kompetenciák szükséges szintjéhez képest, ugyanakkor úgy gondolják, hogy hallgatóik legalább fele - többsége sikeres lesz a munkaerőpiacon. Felmerül a kérdés, hogy ha ekkora különbség van a hallgatók meglévő szintje és a szükséges szint között, akkor egyáltalán hogyan tudják a hallgatók sikeresen befejezni egyetemi tanulmányaikat, és hogyan tudnak sikeresen megfelelni a munkaerőpiac elvárásainak.

Ahogyan a felül-, úgy az alulértékelésnek is megvannak a kockázatai. Ha az oktatók nagyon alacsonyra értékelik hallgatóik kompetenciaszintjét, ez a vélekedés megmutatkozhat az oktatók hallgatókkal való kommunikációjában. Az oktatói értékelés és kommunikáció hatással lehet a hallgatók énképére, és akár közvetlen, akár közvetett módon hozzájárulhat a hallgatók sikertelenségéhez és lemorzsolódásához.

Irodalom

ANDRÁS István és mtsai (2016): HASIT. 5. Alprogram. Mérések, kutatások. Dunaújváros, DUE Press.
Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto [Letöltés ideje: 2017. október 13.]
GARCÍA ARACIL, Adela – VAN der VELDEN, Rolf (2008): Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. In: High Educ. 2008. 55. 219–239. p. https://cris.maastrichtuniversity.nl/portal/files/1434434/guid-43687b6e-141e-447b-8d00-b3621e01a53c-ASSET1.0 [Letöltés ideje: 2018. augusztus 26.]
HALÁSZ Gábor (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. In: Educatio. 2012/3. 401-422. p. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00061/pdf/EPA01551_educatio_12_03-401-422.pdf [Letöltés ideje: 2018. augusztus 8.]
HERCZ Mária – KOLTÓI Lilla – PAP-Szigeti Róbert (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. In: Felsőoktatási Műhely, 2013. 1. 83-97. p.

KINCSESNÉ Vajda Beáta – FARKAS Gergely – MÁLOVICS Éva (2017): A kompetenciafejlesztés eredményességének mérése a felsőoktatásban. In: VILMÁNYI Márton – KAZÁR Klára (szerk.): Menedzsment innovációk az üzleti és a nonbusiness szférákban. Szeged, SZTE Gazdaságtudományi Kar, 202–216. p.
OSTORICS László – SZALAY Balázs – SZEPESI Ildikó – VADÁSZ Csaba (2016): PISA2015 Összefoglaló jelentésBudapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf [Letöltés ideje: 2018. augusztus 31.]
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.
SZABÓ Lívia Dóra – SZEPESI Ildikó – TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ Judit – VADÁSZ Csaba (2018): Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/Orszagos_jelentes_2017.pdf [Letöltés ideje: 2018. augusztus 31.]

Szederkényi Éva

Transzverzális készségfejlesztés az oktatói gyakorlatban – A szinergikus mentorálási folyamat szerepe a munkaerőpiacra való kilépésben

A Pécsi Tudományegyetem (PTE) Karrier Iroda által a PTE hallgatói körében végzett legutóbbi, 2014-es felmérés szerint a hallgatók elsődlegesen egyetemi oktatóiktól várnának információt, segítséget a jövőtervezésükre, karrierre vonatkozó kérdéseik terén. Hogyan és miként építhető be az egyetemi hallgatói és oktatói kompetenciák közé a transzverzális készségek csoportja, mely a felsőoktatási karrierfejlesztést élethosszig tartó tanulás perspektívába is helyezi, különös tekintettel annak társadalmi és gazdasági hasznára? A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a kutatási adatok alapján – a tendenciákat figyelembe véve – szorosabb szinergiát javasoljon a Karrier Irodák, a hallgatók, az oktatók között a pályatervezés témakörében, az oktatót mintegy tanácsadóként, azon belül is mentorként értelmezve. A mentori kompetenciák – a bátorítás, erősítés, empátia, kreativitás, határtartás képessége, a fejlett interperszonális kommunikációs készségek – az oktatói készségekkel kiegészülve a tanári személyiség- és attitűdformálás fejlesztés fontos elemei. Hipotézisünk szerint a tanulmányi-pályaválasztási kérdésekre, a jövőtervezéssel kapcsolatos problémákra és döntéshelyzetekre a hallgató egy facilitációs folyamat során hatékonyabb válaszokat tud kapni, hiszen az oktatói mentorálás a Karrier Irodák nyújtotta lehetőségekkel együtt szemléletformáló, életciklusokon átívelő hatású, továbbá a hallgatói munkaerőpiaci beilleszkedést is elősegítő tanácsadói kapcsolat kölcsönös pozitív megtapasztalására adhat módot.

Kulcsszavak: transzverzális készségek, életpálya, szinergia, pályatervezés, felsőoktatás, karriertervezés, mentorálás, együttműködés

Transversal skills development in tutorial practice - The role of the synergistic mentoring process in successful transition to job-markets

According to a survey conducted by the Career Office at the University of Pécs (PTE), students are expected to receive information from their university teachers first and foremost in terms of their planning and career development plans. How academic competencies can be incorporated into a set of transversal skills that puts HE career development into lifelong learning perspectives, particularly with regard to its social and economic benefits? The study attempts to suggest closer synergy between Career Offices, students and academic lecturers on career planning based on the research data, taking the tendencies into account. Mentoring competences - encouragement, strengthening, empathy, creativity, border setting, advanced interpersonal communication skills - are

complemented by teaching skills and are an important element in the development of lecturers' personality and attitude development. According to our hypothesis, students can seek more self-inventory answers to the questions of career planning, decision-making situations during a facilitation. The tutors' mentoring process along with opportunities offered by Career Offices have an intuitive, lifecycle-effecting approach, amid leading to a mutual positive experience that can also enhance smoother students' integration into the labor market.

A transzverzális készségek szerepe az oktatói gyakorlatban

Az Európai Parlament és a Tanács 2006-os ajánlása[1] az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, mely az ismeretek, készségek és attitűdök egységének európai referenciakerete. A nyolc kulcskompetencia közül azokat, amelyek átnyúlnak a tantárgyi tartalmakon, transzverzális kompetenciáknak nevezzük (Szegedi, 2016, 41). A transzverzális készségek az egyéni életpálya változásaihoz történő sikeres alkalmazkodást teszik lehetővé. A jelenlegi nemzetközi trendeket elemezve Rychen és Salganik (2003) értekezésükben kiemelik: a 21. század felnőttjei várhatóan sok különböző szerepet töltenek be az életben, különböző életmodelljéhez alkalmazkodva cselekszenek és egyre több kihívással találkoznak. Az elvárásoknak való megfeleléshez szükséges kompetenciák meghatározása kulcskompetenciák három kategóriája egy általuk fejlesztett holisztikus kompetencia modellben alapul. a 1997 és 2003 között tesztelt DeSeCo modellben[2] szociológusok, filozófusok, pszichológusok, közgazdászok, antropológusok, történészek, statisztikusok, pedagógusok és a szociális intézmények (politikai pártok, szakszervezetek, munkáltatók, egyesületek stb.) a korábbi kutatási eredmények alapján meghatározzák a kulcskompetenciákat. A három kulcskompetencia a társadalmilag heterogén csoportokban való kölcsönhatás, az önálló cselekvés és az interaktív eszközök használata, melyek alkalmazásához elengedhetetlen a transzverzalitás. Az Európai Unió Oktatás és képzés 2020 (ET2020) szakértői munkacsoportok külön foglalkoztak a transzverzális kulcskompetenciák elemzésével és megfigyelésével. Elemzésükben arra mutatna rá, hogy ezek a készségek ugyanakkor kevésbé jól vannak beépítve a formális oktatásba és képzésbe, és gyakran informális vagy nem formális tanulás során sajátítják el őket. Ezért nehéz őket értékelni és igazolni, valamint kevésbé egyértelmű, hogy hogyan tanítsák vagy éppen hogyan tanulják meg őket. A digitális kompetenciák mellett továbbra is feladat a nyelvi készségek kapcsán az Európai Tanács közös európai nyelvi referenciakeretének (CEFR) szerepét emelték ki és a vállalkozói készségek fejlesztésének halaszthatatlanságát igazolták kutatásaikkal. Ez utóbbi készségfejlesztéshez mutat be majd a tanulmány egy tantárgymodult.

[1] Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról [Hivatalos Lap L 394., 2006.12.30.].

[2] Az OECD Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok című projektje a DeSeCo-projekt.

1. táblázat: Az európai referenciakeret kulcskompetenciái
Forrás: OFI. http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto#5
(a szerző saját szerkesztése)

Kulcskompetenciák	
Alapkompetenciák	***Transzverzális kompetenciák***[3]
anyanyelven folytatott kommunikáció	a tanulás tanulása
idegen nyelveken folytatott kommunikáció	állampolgári kompetencia, a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák
matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia
digitális kompetencia	kulturális kompetencia

Az. 1. táblázat eligazítást ad a transzverzális kompetenciák és az alapkompetenciák csoportjairól. Ezt azért tartjuk fontosnak pontosítani, mert a munkaadók elvárásai között a kommunikációs készség, a kapcsolatteremtő készség, az analitikus-elemző szemlélet szinte minden esetben megjelenik (Márkus 2010, 268). A magyar perspektíva felrajzolásához Vass (2017) tanulmányában jól jellemzi a munkavégzéssel (job skills) és az életvezetéssel (life skills) kapcsolatos képességlistákat. Ezek például a vezetés és menedzsment képességterületeket (konfliktuskezelés, döntéshozatal, tanácsadás, problémamegoldás, motiváció, stratégiai gondolkodás), a szakmai képességeket (professionalism skills), továbbá az elemzési képességeket (analytical skills), így a kritikus gondolkodást, adatelemzést helyezik az előtérbe. Ráadásul azoknak a képességeknek – írja Vass – amelyekkel rendelkezünk, mindössze az egyharmadát tudjuk majd használni 5 év múlva. A hallgatónak és oktatónak meggyőződésünk szerint közös érdeke, hogy a kompetenciákat felismerjék, szükség esetén újra értelmezzék, alkalmazhatóvá tegyék és kölcsönösen kamatoztassák. Összhangban Vass (2017) vélekedésével Márkus (2010, 268) is hasonlóan látja a kompetencia fogalmának változásait: „Az utóbbi időben a gazdasági munkaerő piaci megközelítés a meghatározó (nem a pszichológiai). Eme értelmezés szerint a kompetencia bizonyított/demonstrált – és egyéni – képesség arra, hogy a know-how-t, készségeket, szakképzettségeket vagy tudást a szokásos – és változó – foglalkozási helyzetekhez és követelményekhez igazodva

[3] A transzverzális kulcskompetenciák kifejezésnek mindezidáig nem született meg a magyar megfelelője. A Tempus Közalapítvány 2012-ben szervezett ötalkalmas műhelysorozatot a téma gyakorlati feldolgozására, melyben az átívelő kompetenciák kifejezést használta. A műhelyek szakmai anyagai itt érhetők el: www.oktataskepzes.tka.hu > Alma a fán > Műhelymunkák > Átívelő kompetenciák a tanulásban – 2012

megfelelően tudjuk használni." Vass és Márkus koncepciót elemezve úgy véljük, hogy a transzverzális kompetenciák lehetőségek. Nézőpontunk szerint beépíthetőek a hallgatói kompetenciák közé a transzverzális készségek csoportjai, különös tekintettel a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciákra, a kulturális kompetenciára és vállalkozói kompetenciára. Ebben a folyamatban az oktató mentor, azaz facilitátora annak a kapcsolatnak, mely a felsőoktatási karrierfejlesztést élethosszig tartó tanulás perspektívába is helyezi, különös tekintettel annak társadalmi és gazdasági hasznára. Mindezt azonban felsőoktatási keretek között, az akadémiai évhez, annak feszített ritmusához alkalmazkodva kell elérni. Takács (2007) a felsőoktatási tanácsadás területeit elemezve elkülöníti a tanulmányi tanácsadást, a karriertanácsadást és a pszichológiai tanácsadást. Utóbbiról összegzi: „Fontos, hogy a tanácsadó szervezet „holdudvarában" a hallgatók olyan, fejlesztést szolgáló formákat találjanak, amelyek elősegítik kommunikációs és szociális ügyességük fejlődését, önbizalmuk stabilitását, a társas kapcsolatok alakításához szükséges képességeik gyakorlását, a toleranciájuk növelését." (Takács, 2007, 208) Ugyanakkor felhívja a figyelmet, hogy az akadémiai év egyenetlen munkaterhelése, az oktatók pszichológiai felkészületlensége; melynek hátterében gyakran a tanítás–tanulás folyamatának, vagy az életkor pszichológiai jellegzetességeinek elégtelen ismerete áll. A szerző szerint a hiányos ismeretek következménye gyakran az az oktatói magatartás, amely a hallgatóknál a tanulmányi problémák mellett önértékelési zavarokat is előidézhet (Takács, 2007, 210). Jelen tanulmányunkban az a célunk, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók és hallgatóik egészséges mentálhigiénén alapuló együttműködését, az oktatás és a képzés jelenlegi diskurzusának egyik vezető nemzetközi témáját, a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség és a mobilitás szerepét ne csak a globális gazdaságban és az információs társadalomban tapasztalják meg, hanem egy sajátos facilitációs folyamat során építsék ki a boldogulás saját útjait.

A PTE 2014-es reprezentatív felmérésének néhány tézise

A Pécsi Tudományegyetem (PTE) Karrier Iroda által a PTE hallgatói körében végzett legutolsó, közel 1300 főt számoló reprezentatív felmérés (2014) szerint a hallgatók elsődlegesen egyetemi oktatóiktól várnának információt, segítséget karrierre vonatkozó kérdéseik terén. (2017-ben a Pécsi Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar hallgatói igényfelmérést végeztek, jóval kisebb, 155 fős mintán a Karrier Iroda kapcsán vizsgálódtak). A Központi Hallgatói Szolgáltató Iroda felmérés eredményei (PTE, 2014) szerint a PTE hallgatói kimondottan igénylik a támogatást a jövőtervezésben, munkaerőpiacra való felkészülésben, azonban a valóságban alacsony az aktivitásuk a karriertervezés területén. A jövőtervezéssel kapcsolatos támogatásra vonatkozó igények terén a válaszadók kiemelkedően fontosnak tartották, hogy az egyetemen – ingyenesen elérhető – karrierszolgáltatásokat vehessenek igénybe. Ennek mértékét ötfokú skálán átlagosan 4,56-os értékben jelölték meg. Számos felsorolt egyetemi tanulmányokhoz, egyetemi élethez kapcsolódó programlehetőség közül a válaszadók 65%-a venne részt személyiségfejlesztéssel/kompetenciafejlesztéssel kapcsolódó programokon, szolgáltatásokban, valamint 80 %-a szeretne igénybe venni karriertervezést segítő

szolgáltatást. Oktatóként a cikk írója számára meglepő adat volt, hogy a felmérésben megkérdezett hallgatók elsősorban a jövőtervezéssel, karrierrel kapcsolatos kérdésekben az oktatókat jelölték meg. Azaz a válaszadók első helyen, a jelölések 25 %- ában jelölték meg a velük intenzív személyes kapcsolatban álló tanáraikat. Második helyen, a válaszok 20 %-ában szerepeltek a támogatásra hivatott személyek között a szakképzett karriertanácsadók. A fentiek alapján a PTE Karrier Iroda fontos feladatnak emelte ki, hogy az oktatók tisztában legyenek ezzel a hallgatói igénnyel, valamint rendelkezzenek információval a PTE-n a hallgatók számára adott lehetőségekről (pl. karriertanácsadás) annak érdekében, hogy saját kapacitásuk határain túl tovább irányíthassák a hallgatókat megfelelő egyetemi szervezetekhez. A 2014-es kutatás eredményei összefoglalva:

1. a PTE hallgatói kimondottan igénylik a támogatást a jövőtervezésben, munkaerőpiacra való felkészülésben, azonban a valóságban alacsony az aktivitásuk a karriertervezés területén
2. a hallgatók csaknem 40%-a nem tud megnevezni olyan aktivitást, amelyet saját motiváció alapján megtesz a jövőre való készülés érdekében
3. a hallgatók 80 %-a szeretne igénybe venni karriertervezést segítő szolgáltatást, de arra a kérdésre, hogy kiktől várnák elsősorban a jövőtervezéssel kapcsolatos tanácsokat, a válaszadók első helyen, a jelölések 25 %- ában jelölték meg az oktatókat. Második helyen, a válaszok 20 %-ában szerepeltek a támogatásra hivatott személyek között a szakképzett karriertanácsadók

A PTE 2017-es nem reprezentatív felmérésének eredményeiről

A 155 hallgatót elérő 2017-es kutatást a PTE Karrier Iroda felkérésére az egy hetes terepgyakorlat keretében a Pécsi Tudományegyetem Társadalomtudományi Karának társadalomföldrajz szakos hallgatói készítették. Primer módszerük a kérdőív és a mélyinterjú volt. Célcsoportként a PTE tíz karának hallgatóit jelölték meg, lehetőség szerint minél egyenletesebb eloszlásban. Jelen tanulmány vizsgálódásának szempontjából a legmeglepőbb eredmény a következő volt. Azok, akik már voltak már a Karrier Iroda programjain, vagy vettek igénybe ilyen szolgáltatást, azok között a legnépszerűbb szolgáltatás a beszélgetéses tanácsadás volt. A szolgáltatás időszakát és napját tekintve mind a két esetben egy-egy választási lehetőség csúcsosodik ki, a szorgalmi időszak (74%), illetve a hétköznap (74%).

1. ábra
Adatok a PTE TTK szakos hallgatóinak 2017-es felméréséből
(Forrás: PTE Karrier Iroda)

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy mindkét, a 2014-es és a 2017-es felmérés is egyfelől interperszonális, oktatói jelenléttel bíró, másfelől a szorgalmi időszakban elérhető tanácsadási forma mellett tették le a voksukat. Kérdésfelvetésünk a következő: hogyan és miként építhető be az egyetemi oktatói kompetenciák közé a transzverzális készségek csoportja, mely a felsőoktatási karrierfejlesztést élethosszig tartó tanulás perspektívába is helyezi.

Hipotézisünk (1) szerint a tanulmányi-pályaválasztási kérdésekre, a jövőtervezéssel kapcsolatos problémákra és döntéshelyzetekre a hallgató az oktatói facilitációs folyamat során hatékonyabb válaszokat tud kapni. Hipotézisünk (2) szerint a szinergikus transzverzális kompetencia fejlesztés segítené a facilitációs folyamatot. A mentorálási folyamat kölcsönösséget feltételez: a mentor a hallgatókat ösztönzi (készteti, bátorítja). Támogatja önelemző-, önértékelő, önfejlesztő tevékenységüket, amelyhez biztonságot nyújt. Ehhez saját maga és a hallgatók számra is transzverzális kompetenciákat közvetít. A fenti hivatkozott kutatásra alapozva kérdés azonban, hogy mire gondolnak a hallgatók? Vajon az oktató egyoldalúan csupán információforrás vagy egyénre szabott mentorálási képességeket használjon a hallgatóval való – tanórán kívüli kapcsolattartásban? Véleményem szerint az oktatók részéről hatékonyabbá tehető a karriertervezés a motiválás, tudatosítás és az érzékenyiesítés által. A szakdolgozati szemináriumok tapasztalataim szerint nem csak az alap- vagy mesterdiploma megszerzéséhez adnak segítséget, de felmerül számos más, nem ritkán a tudományos életpályára készüléssel vagy egyéb karriertervezéssel kapcsolatos kérdés. Másfelől szintén gyakorlat, hogy a hallgatók az oktatóikkal való intenzív interperszonális és szakmai kapcsolat miatt

választják az oktatókat, különösen a fent hivatkozott lapképzés szakdolgozati, a mesterképzés szakdolgozati szemesztereiben. Módszertani javaslatként egy szabadon választható egy transzverzális mikroskill tréningmodul alkalmazására hívnánk fel a figyelmet. Jó gyakorlatként a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog-és Államtudományi Karának (PPKE JÁK) Nemzetközi igazgatási alapszak hálótervében szereplő képességfejlesztési modult állíthatjuk.

Jó gyakorlat: interkulturális készségfejlesztés a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog-és Államtudományi Karán, 2005-2015

A PPKE JÁK Idegen Nyelvi Lektorátusa – a cikk szerzőjének vezetésével – 20 szemeszter során mérte a hallgatók bemeneti – transzverzális – nyelvi- és kommunikációs kompetenciáit felmérő tesztek segítségével. A kimenetet a BA fokozat megszerzéséhez szükséges akkreditált PROFEX jogi- és közigazgatási szaknyelvi középfokú C típusú nyelvvizsgabizonyítvány megszerzésével szabályozták. A munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodva, a Diplomás Pályakövető Rendszer adataira támaszkodva és a hallgatói igényekre építve elsősorban a tárgyalástechnikát, az interkulturális kommunikációs készségeket és az európai uniós szaknyelvi kompetenciákat fejlesztették. A 2005-2015 tanéveinek őszi és tavaszi szemesztereiben 2-2 tantárggyal szerepeltek angol, német és francia nyelven a „Nyelvi útvonalak az Európai Unióban – Készségek, Nyelvek, MunkaErő" fantázianevű programcsomag tárgyai. A modul összeállítói szerint a valós munkavállalói szükségletek kielégítését, a munkaerőpiac és az oktatás közötti átjárhatóságot, valamint az elvárások és kompetenciák összhangját voltak hivatott elősegíteni. A modul speciális szaknyelvi és kommunikációsnyelvi készségeket gyakoroltatott, ezen belül is az akadémiai, a kritikai nyelvi, elektronikai és szociokulturális területekre fókuszált. Az öt féléves, heti 90 perces, 12 hetes egymásra épülő részegységekben a közigazgatási és jogi szaknyelvi jártasságot, valamint a digitális térben való megjelenést helyezték előtérbe. A *Magyar és Európai Uniós Adminisztráció 1-2*. két féléves tanulása lehetőséget teremtett az egyes nemzetek jog- és közigazgatási rendszerének összehasonlító vizsgálatára, mely egyúttal a hallgatók motiváltságát is megalapozta, és alkalmat szolgáltatott arra, hogy a kulturális különbségek nyelvi megnyilvánulásait rendszerben láttassák. A *Tárgyalástechnika* tantárgy egy féléves sajátos eszköztárat gyakoroltatott, mely magába foglalta a prezentációs technikát, a tárgyalás és a nyilvános beszéd retorikai elemeinek elsajátítását és gyakoroltatását. A *Nemzetközi kommunikáció* egy féléves tárgya a munkahelyi környezetben való multikulturális jártasságra helyezte a hangsúlyt. Képessé tette a tanulókat idegen nyelvi környezetben való magabiztos kommunikációra, érdekérvényesítésre. A csomagot a felsőoktatás és a felnőttoktatás igényeihez mérten készítették.

Transzverzális kompetenciafejlesztő modul javaslata

A fenti jó gyakorlat eredményeit felhasználva kísérletet teszünk egy hasonló, szabadon választható tantárgymodul kidolgozására, bevezetésére. Érvelésünk alapja, hogy a fenti kutatási eredményeket is figyelembe véve a hallgatók az interperszonális kapcsolatot helyezik előtérbe. Diszciplína-területtől függetlenül egyre inkább nehéz eligazodni a munkaerőpiac világában. Javaslatunk szerint három fő tantárgycsoport szolgálhatja a hallgatók transzverzális készségeinek javítását, munkaerőpiaci elhelyezkedését. Összefogva az egyes felsőoktatási intézmények Karrier Irodáival, a nappali és a levelezési rendszerben dolgozó oktatók rendszerezett formában, óradíjas jelleggel folytathatják a hallgatóik tanácsadását akár idegen, akár magyar nyelven.

A mentori modul főbb elemei:

1. Személyközi és interkulturális kommunikáció, konfliktuskezelés
2. Karriertervezés (önismeret, önreflexió, önmenedzsment)
3. Tárgyalástechnika

Transzverzális kompetenciafejlesztés tematika tervezet

- 2 féléves
- Félévenként 6 alkalom (90-100 perc)
- Módszer: tréning, workshop, egyéni beszélgetés
- Tanácsadás típusa: mentorálás
- Cél: transzverzális kompetenciafejlesztés (kritikus gondolkodás és reflexió, kooperatív tevékenység, szociális kompetenciák, digitális kompetencia, önálló tanulás elsajátítása)

Milyen transzverzális készségeket fejlesztenek az egyes tantárgyak? A 2. táblázatban a transzverzális készségekhez rendelt készségeket és attitűdöket gyűjtöttük össze – az ismereteket e helyütt nem emeljük ki –, mert nézőpontunk szerint ez a vetülete a készségeknek segítheti a mentoláltat a munkaerőpiacra való kilépésben.

2. táblázat: Az európai referenciakeret transzverzális kompetenciái és a hozzájuk rendelt tantárgyak

Forrás: OFI. http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto#5

(a szerző saját szerkesztése)

Transzverzális kompetenciák a hallgatói mentoráláshoz

Transzverzális kompetenciák és a hozzájuk rendelt tantárgy	***Attitűdök***	***Készségek***
a tanulás tanulása ***Karriertervezés (önismeret, önreflexió, önmenedzsment)***	A kompetenciák változtatására és további fejlesztésére való hajlandóságot támogató *énkép,* valamint *motiváció* és a siker elérésére való képességbe vetett hit.	A tanulás és általában véve a pályafutás önálló, *hatékony* irányítása. A tanulás időbeosztása, autonómia, fegyelem, kitartás és információkezelés a tanulási folyamat során.

		Hosszabb és rövidebb ideig tartó koncentráció. A tanulás tárgyára és céljára irányuló kritikai reflexió.
állampolgári kompetencia, a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák ***Személyközi és interkulturális kommunikáció, konfliktuskezelés***	A másik ember iránti érdeklődés és tisztelet. Törekvés a sztereotípiák és az előítéletek leküzdésére. *Kompromisszumkészség.* *Tisztesség.* *Öntudatosság* A tömegtájékoztatásból származó *információk kritikus szemlélete.*	A nemzeti kulturális identitás tudatosítása és megértése Európa és a világ többi részének kulturális identitásával való kölcsönhatásainak az ismeretében; a diverzitásból adódó nézőpontbeli különbségek felismerése és megértése, valamint a saját nézetek konstruktív módon történő kifejezése.
kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia ***Karriertervezés (önismeret, önreflexió, önmenedzsment)***	Kezdeményezőkészség. Pozitív viszonyulás a változáshoz és az újításhoz. Késztetés azoknak a területeknek a keresésére, ahol az ember vállalkozói készségei teljes skáláját kamatoztathatja – például otthon, a munkahelyen és a helyi közösségben.	Tárgyalóképesség. Projektek kidolgozásához és végrehajtásához szükséges készségek. Az együttműködésre épülő, rugalmas csapatmunka. A személyes erősségek és gyengeségek felismerése.
kulturális kompetencia ***Tárgyalástechnika***	Hajlandóság az esztétikai érzék fejlesztésére a művészi önkifejezés és a kulturális élet iránti folyamatos érdeklődés révén. A diverzitás tiszteletével párosuló erős identitástudat.	A saját egyéni kreatív és kifejezési szempontok és megnyilatkozások másokéhoz való viszonyítása. A kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerése és kiaknázása.

Módszertani alapelvek

A tanulók elvárása a felsőoktatási intézmény felé az, hogy a mindennapi munkájukra és valós feladatokra készítse fel őket. A programok alapját egyrészt olyan kommunikációs gyakorlatok képezik, amelyeket bármilyen környezetben alkalmazhatóak. Az internetalapú feladatok, filmek, prezentációk a legszélesebb körű felhasználást és az élményalapú tanulást teszik lehetővé teszik lehetővé. A *Személyközi és interkulturális kommunikáció* modul kifejezett célja, hogy elősegítse a programban részt vevők, jelen esetben a hallgatók kultúrák között való jobb eligazodását. Az üzleti etikett kultúránként eltérő szabályainak vizsgálatával, valós helyzetek alapján, deduktív módszerekkel, a kulturális antropológiai vizsgálatok eredményeinek elemzésével sajátítják el a hallgatók azokat a módszereket, amelyek elősegítik az egyes kultúrák közötti átjárhatóságot, miközben megismerkednek a kulturális sokk, a sztereotípiák, az etnocentrizmus és a xenofóbia fogalmaival és azok negatív hatásaival. Alkalmazkodva a hazai munkaerőpiaci

elhelyezkedést segítő prioritáshoz és az EUROPE 2020 céljaihoz a *Karriertervezés* tananyag témái felölelik a munkaerőpiaci jellemzőket, az atipikus munkaformákat, a munkanélküliség típusait, a munkaerőpiaci politika aktív és passzív eszközeit, az álláspályázatot. Az álláspályázat ismérveinek részletes megismerése kiegészül az álláskeresés lehetőségeinek megismertetésével, saját pályázati anyag elkészítésével, a felvételi eljárás és beszélgetés módszereinek megismerésével, gyakorlati megvalósításával készülhetnek a hallgatók a munka világába. A tanulás módszerei széles spektrumúak, a tankönyvalapú tanulástól, a cd- dvd-felvételeken át, a szituációs játékokig, valamint a legmodernebb technikát felhasználva az internet adta lehetőségekig terjed, hogy a digitális munkakörnyezetben is jártasságot szerezzenek e készségekből. A *Tágyalástechnika* program kommunikációs tréning is egyben, amely elősegíti a benne résztvevőket az adott szituációban való helyes kommunikáció használatára, idegen nyelven, de nem csak az idegen nyelvet, hanem a tárgyalási stratégiákat, a metakommunikációt, a pszichológiai hátteret is bemutatva. A szaktárgyi és idegen nyelvi tartalmak összehangoltsága legszemléletesebben a tárgyalási technika modulban mutatkozik meg, ahol a hallgatóknak a tanult szakmai ismeretekről és kompetenciákról valós, vagy szimulált helyzetekben kell számot adniuk, és kénytelenek a tanult nyelvi eszköztáruk segítségével vitázni, problémákat megoldani, prezentálni, vagy éppen tárgyalni.

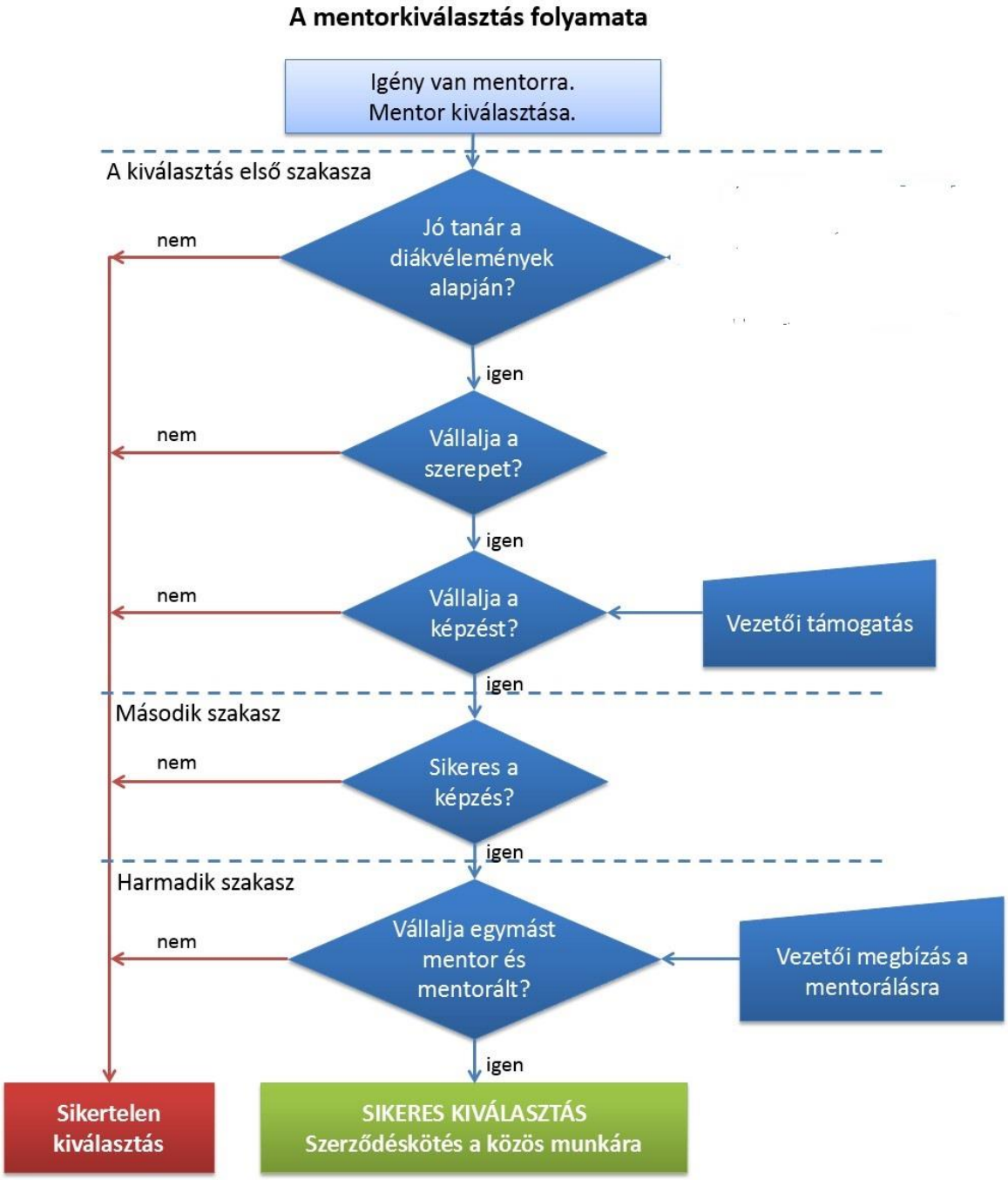
A felnőttoktatási módszereket vizsgálva helytállónak tartjuk Arnold (2016, 44) meglátását, hogy elsősorban a tanítási folyamatban az 'assisted learning', vagyis a segítőközpontú tanulás elősegítése a cél, mely szempontot a transzverzális készségek felfedezését és alkalmazását segítő facilitációs folyamatban az oktató éppúgy beépíthet eszköztárába. A munkaerőpiacra való kilépést, és egyúttal a vállalkozói készségek megerősítését nemcsak vállalhatja, de vállalnia is kell a jelenlegi felsőoktatási rendszernek. Boffo és Gioli (2016) a Firenzei Egyetemen vizsgálták az egyetemről a munkaerőpiacra való döntő átmenet sajátosságait. Általánosságban elmondható, hogy az adott átmenet befolyásolja a felnőttkorba való bejutást az autonómia és a gazdasági függetlenség megszerzésén keresztül (Eurofound, 2014). A szerzőpáros hangsúlyozta, hogy a felsőoktatási intézmények még jóval a diplomaszerzés előtt fel kell készíteniük a hallgatókat a kezdeményezőkészségre, a vállalkozói kompetenciákra. Mindezt pedig az élményalapú tanuláson keresztül tehetik meg, (Boffo és Gioli, 2016, 62). A leírtakkal egyetértünk, de csak abban az esetben teljesülhetnek egy élményalapú tanulás feltételei, ha a curriculumon belül ez a didaktikai megközelítés jelen van. Mivel a hallgató, mint felnőtt tanuló speciális felnőttképzési metodológiát igényel, a mentort, mint felnőttképzőt értelmezhetjük – javasolja Káplár-Kodácsy és Dorner (2017). A mentorálás során a mentor és mentoráltja közösen és fokozatosan alakítják ki a számukra ideális környezetet, a felnőttkori tanulás folyamatait és a tanulás kezdeti nehézségeit figyelembe véve. Nézőpontunk szerint a hallgatói mentorálás azonban inkább tanácsadói készégeket igényel, bár nem hanyagolható el a felnőttoktatási módszertanok jelentősége sem. Erre adhat módot a tanulmányban vázolt képességfejlesztő tantárgymodul, mely egyszerre ad

szaktárgyi ismereteket ad, és támogatja a transzverzális kompetenciák felismerését, az abban való jártasságot, az önbizalomteli alkalmazást.

Egy jó oktató jó mentor is?

Felsőoktatási tapasztalatunk szerint az elkötelezett oktatók kompetenciái eleve kompatibilisek egy jó mentoréval. A mentori készségek, így a bátorítás, az erősítés, az empátia, a kreativitás, a megértő határtartás képessége, a fejlett interperszonális kommunikációs készségek a tanári személyiség- és attitűdformálás fejlesztés fontos elemei. „Ha feltesszük a kérdést, hogy a jó tanár egyben jó tanármentorrá is válik-e, akkor azt mondhatjuk, hogy jó tanárnak lenni előfeltétele, de nem elégséges feltétele annak, hogy valaki jó tanármentor legyen" – véli Suplicz-Fűzi (2013). Amennyiben a mentortanári feladat intézményen belül rendszerszintű gyakorlattá válik, a 2. ábrán látható, hogy a kiválasztási folyamata három szakaszra osztható. Nemcsak a kezdeti lépések alapulnak bizalomra, de a folyamat valamennyi része. A tanácsadói munkának különlegessége a szerződés, amely feltételezi, hogy a mentorálás során a mentorált szabadon dönthet a facilitáció felfüggesztéséről, noha természetesen ezt indokkal teheti.

3. ábra: A mentorválasztás folyamata
Forrás: Suplicz, 2014 (a szerző adaptációja)



Suplicz (2014) a tanári minőség indikátorait a következőkben látja:

1. A személyiség értékei
    - Morális tartás, követhető értékrend
    - Kulturális dominancia
    - Megbízhatóság

    - Kiegyensúlyozottság
2. Érzelmi elfogadás
    - Érzelmi-kapcsolati viszony
    - Kölcsönös tisztelet
    - Empátia, a sértés tilalma
    - Partneri viszony
3. Pedagógiai erények
    - Érthetőség, követhetőség
    - Reális követelmények és értékelés
    - Igazságosság
    - Segítőkészség
4. Szaktudás
    - A vizsgált jellemzők közül az egyetlen, amelynek megítélésére nem illetékesek a diákok, de hiányosságait érzékelik. A szaktudás megítélésében a mentor első sorban saját értékrendjére támaszkodhat.
5. Humor
    - Többnyire helyzetkomikumra épül
    - Nem lehet ellenséges
    - A diákok humorát elfogadó attitűd

Meglátásunk szerint a humor, mint a tanári minőség indikátora a mentori folyamatban segítség, de talán nagyobb hangsúllyal érdemes kezelni a személyiség és az érzelmi elfogadás paramétereit. Suplicz (2014) kiemeli, hogy a mentor az öt jellemzőkben megtalálhatja a tanár legfontosabb erényeit és hibáit, egyben a beavatkozási pontokat is, ahol a tanári minőség fejleszthető. Úgy véljük, fontos azonban, hogy a *mentorálás módszerei*ben a rávezetés, kísérés, bátorítás és a fejlesztő megerősítés, a fejlődés célirányos nyomon követése kerüljön előtérbe. A mentor ismerje a reflektív gondolkodás szintjeit, az azt ösztönző kérdezési technikát és képes mentor legyen képes a hallgatók módszeres reflektív gondolkodásának fejlesztésére. A szinergia pedig abban a visszaható folyamatban látható, ha a transzverzális készségek fejlesztését, különös tekintettel a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciákra, kétirányú folyamatként értelmezhetjük. Fejlesztésük éppúgy érvényes feladat az oktatóra, mint a hallgatóra nézve. Másképp kifejezve, a sikeres mentori folyamatot feltételező kölcsönösségen kívül a szinergia ezen újabb lehetősége is segíti a közös munkát.

Összefoglalás

Hipotézisünk (1) szerint a tanulmányi-pályaválasztási kérdésekre, a jövőtervezéssel kapcsolatos problémákra és döntéshelyzetekre a hallgató az oktatói facilitációs folyamat során hatékonyabb válaszokat tud kapni. Noha Takács (2007) kiemelte, hogy az akadémiai év egyenetlen munkaterhelése, az oktatók pszichológiai felkészületlensége; melynek hátterében gyakran a tanítás–tanulás folyamatának, vagy az életkor pszichológiai jellegzetességeinek elégtelen ismerete áll, és amely premisszáknak nem

vitatjuk a helyességét, mégis arra tennénk kísérletet, hogy a mentorálásban szívesen közreműködő oktatókra és hallgatóikra bízzuk a tanácsadás sikerességét. Hipotézisünk (2) szerint a szinergikus transzverzális kompetencia fejlesztés segítené a facilitációs folyamatot. A konfliktuskezelés, a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, az önismeret és önreflexió segítségével kialakítható a *life skills* és a *job skills* kompetenciavetülete egy sikeres mentorálási folyamat végén, melyben az oktató nincs egyedül, hiszen a felsőoktatási intézmények Karrier Irodáinak képzett munkatársaiban partnert találhatnak. Javaslatunk szerint a fent vázolt tantárgymodul mellett – hiszen gyakorlat aligha beszélhetünk készségfejlesztésről – szorosabb szinergia jöjjön létre a Karrier Irodák, a hallgatók, az oktatók között a pályatervezés témakörében. A koncepció az oktatót mintegy tanácsadóként, azon belül is mentorként értelmezheti, így támogatva a hallgatók munkaerőpiacra való magabiztos kilépését és sikeres pályaívét.

Irodalom

ARNOLD, Rolf: Learning and teaching in adult education. In: SAVA S., NOVOTNY, P. (eds) (2016): Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension. Firenze: Firenze University Press, 27-42. p.

BOFFO, V., GIOLI, G. (2016): The youth transition from higher education tot he workplace. In: SAVA S., NOVOTNY, P. (eds) (2016): Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension. Firenze: Firenze University Press, 55-70. p.

Eurofound, (2014), Mapping youth transitions in Europe. Luxembourg: az Európai Unió kiadványa. https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2014/labour-market/mapping-youth-transitions-in-europe

HANKEY, J. (2004): The Good, the Bad and Other Considerations: reflections on mentoring trainee teachers in post-compulsory education. Research in Post-Compulsory Education, Volume 9, Number 3. 389-400. p.

KÁPLÁR-KODÁCSY Kinga, DORNER Helga (2017): A felnőtkori tanulási modellek a refektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőtkori tanulásszervezési forma. In: Neveléstudomány. 2017/3. szám. 31-49. p.

KASPER, L. F. (2000): New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities. Language Learning and Technology, 4(2). 105-128. p.

MÁRKUS Edina (2010): Kompetenciák és munkaalkalmasság a felnőttképzés szemszögéből. In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.) (2010): Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development 267-272.

NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (I.). In: Iskolakultúra, VII (2) 21-33. (II.): VII (3) 22-40. (III.): VII (4) 21

RYCHEN, S. – SALGANIK, H. Laura (eds.) (2003): Key Competencies for a successful life and a Well-functioning society. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers

RITOÓK Pálné (1998): Az egyetemisták részére szervezett tanácsadás Magyarországon. In: Illyés S. – Ritoók P. (szerk.): A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája. Szemelvénygyűjtemény. Budapest: Tankkönyvkiadó. 329–338. p.

PUSKÁS-VAJDA Zsuzsanna (szerk.) (2007): A felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. sz. kezdetén Magyarországon. Budapest: Feta Könyvek
SUPLICZ Sándor, FŰZI Beatrix (2013): Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata. Székesfehérvár: DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda
SUPLICZ Sándor (2014): Mentorkiválasztás. Budapest: Óbudai Egyetem. Digitális Tankönyvtár. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_mentorkivalasztas/tananyag/JEGYZET-03-1.1._Jo_tanar_=_jo_mentor-.html
SZEGEDI Eszter (szerk.) (2016): Az Európai oktatási szakpolitika prioritásai az Oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében. Budapest: Tempus Közalapítvány
TAKÁCS Ildikó (2007): A felsőoktatási intézmények feladatai a tanácsadásban. In: PUSKÁS-VAJDA Zs. (szerk.): A felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. sz. kezdetén Magyarországon. Budapest: Feta Könyvek. 205-211. p.
TEDDER, M., LAWY, R. (eds.) (2010) 'Passionate about teaching' – the role of mentors in implementing professional standards. In: Teaching in lifelong learning: a journal to inform and improve practice, 2 (2). 45-55. p.
VASS Vilmos (2017): A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései. In: Autonómia és felelősség. Vol III. 1-4. 55-65. p.
VASS Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapja. Http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto#5. Letöltés: 2018. 08. 17.
Az „Oktatás és képzés 2020" munkacsoportok kiemelt témái. Az Európai Bizottság hivatalos honlapja. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights_hu.pdf. Letöltés: 2018. 09. 02.

Felsőoktatási lifelong learning kutatások és statisztikai elemzések az EU2020 és Agenda 2030 tükrében – Lifelong Learning Researches and Statistical Analyses Concerning EU2020 and Agenda 2030

Cserné Adermann Gizella

A felsőoktatás szerepe és lehetőségei a képzők képzésében

Kit nevezünk képzőnek? Kiből lehet felnőttképző? Szükséges-e a képzőket képezni? Milyen szerepe van a felsőoktatásnak a képzők képzésében? Írásunk ilyen és ehhez hasonló kérdésekre keresi a választ.

Kit nevezünk képzőnek?

Mielőtt erre a kérdésre válaszolnánk, nagyon röviden tekintsünk át néhány alapfogalmat. Nem tudjuk megkerülni a felnőttoktatás-felnőttképzés fogalmak értelmezését. Hivatalosan, a törvényi szabályozás alapján a felnőttoktatás az a képzés, ahol a tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban vesz részt[1]. A felnőttképzés fogalmát a felnőttképzési törvény használja[2] az iskolarendszeren kívüli képzésben résztvevők tanítási-tanulási folyamataira. Lényeges jellemzője, hogy a képzés résztvevői nem tanulói vagy hallgatói jogviszonyban állnak a képző intézménnyel.

Ismeretes az is, hogy a felnőttkori tanulást a tanulási célok szerint is csoportosíthatjuk, így beszélhetünk az első iskolai végzettség vagy szakképzettség megszerzéséről, a folyamatos szakmai képzésről, ami gyakran a munkaadók igényei alapján, szervezésével és közreműködésével történik, foglalkoztatást segítő és kiegészítő képzéseket.
Kik tanítanak az iskolarendszerű képzésben? Ők azok, akik néhány kivételtől eltekintve pedagógus diplomával rendelkeznek, így elvileg felkészültek valamennyi korosztály oktatására. Erre majd a későbbiekben még visszatérünk.

Az iskolarendszeren kívüli képzésben, amennyiben a felnőttképzési törvény hatálya alá tartozó képzésről van szó, akkor a felnőttképzési törvény határozza meg, hogy kik lehetnek az oktatók. Ha azonban kilépünk a felnőttképzési törvény kereteiből, és kiemeljük a munkaadók igényei alapján folyó képzéseket, amelyek nagyobb része lehet belső képzés, akkor nem találkozunk olyan feltételekkel, amelyek általánosan utalnának arra, hogy ki tarthat képzéseket a hatékonyabb munkavégzés biztosítására. Ez utóbbi esetben a szakmai-módszertani felkészültség nem lehet se elvárás, se követelmény, hiszen a munkahelyen folyó belső képzések esetében azok, akik az újdonságokat, új módszereket és eljárásokat próbálják közvetíteni, nem hivatásszerű oktatók, inkább alkalmi jelleggel végeznek ilyen tevékenységeket.

[1] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
[2] 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

Az írás további részében két fogalmat fogunk használni, a felnőttek tanárai és a képzők fogalmát. Nevezzük a felnőttek tanárainak azokat az oktatókat, akik pedagógus végzettséggel rendelkeznek, függetlenül attól, hogy milyen típusú képzésben tanítanak, a képző fogalmat pedig használjuk azokra, akik a felnőttek tanulását pedagógia végzettség nélkül irányítják, támogatják, vagy segítik. A következőkben az ő felnőttoktatásra, felnőttképzésre való felkészítésükkel fogunk foglalkozni. Felhasználjuk azokat a jogszabályokat, törvényeket és rendeleteket, amelyek alapján a képzők képzését szervezik a felsőoktatásban, valamint részleteket mutatunk be egy vizsgálatból, amit munkahelyi képzők között végeztünk.

A felnőttek tanárai

A pedagógusok felkészülése a tanítási-tanulási folyamatok vezérlésére tudatosan, a felsőoktatás tantervei alapján történik.

A „pedagógus" fogalmat nem véletlenül használjuk a tanár kifejezés helyett, ugyanis ez a gyűjtőfogalom teszi lehetővé, hogy ide soroljuk többek közt a tanítói, gyógypedagógiai, szociálpedagógiai és a szakoktatói végzettséggel rendelkezőket is. A képzésük során ők valamennyien tanultak pszichológiát, pedagógiát, de nagy kérdés, hogy ez a felkészültség elég-e a felnőttek osztályaiban való tanításhoz. Gondoljunk csak bele, hogy a tanítónő délelőtt a 8-9 éves gyerekek alapkészségeit fejleszti, majd délután a fogvatartott teljes vagy funkcionális analfabéta, iskolai végzettség nélküli, vagy alacsony végzettségű felnőttekkel kell ezt a feladatot elvégezni. Ha úgy véljük, hogy a lényeg a szakmódszertan ismerete, akkor elfeledkezünk arról, hogy mennyire meghatározó az, hogy kiket tanítunk.

Annak ellenére, hogy az andragógiai szakirodalom hosszan és részletesen foglalkozik a gyerekek és a felnőttek tanulása közti különbséggel, mégis találkozunk olyan elképzeléssel a közgondolkodásban, de az oktatásban kevésbé jártas döntéshozók, döntéselőkészítők oldaláról is, hogy a tanári diploma bőven megfelel a felnőttek tanításához, nincs szükség külön felkészítésre ehhez a célpopulációhoz. De vajon igaz-e, hogy a délelőtt hatodikosokat tanító matematika tanár egyszerűen átviszi a módszereit, stílusát, hangnemét a délutáni, felnőtteknek szóló foglalkozásokra? A magam tapasztalatából említek egy megtörtént esetet. Jó pár évvel ezelőtt felnőttképzésben jövendő pedagógiai asszisztenseket tanítottam támogatott képzés keretében, sőt, az akkori jogszabályok szerint a képzésben résztvevők pénzbeli támogatást is kaptak. A képzés szabályai nagyon szigorúak voltak, pontos érkezés, távozás, az órák kezdése és befejezése, a hiányzások konzekvenciái a kiadott előírásoknak kellett, hogy megfeleljenek. A csoportomba jártak vidékről többgyermekes családanyák, akik a ritkán járó buszok miatt vagy reggel, az iskolába indulás előtt magukra hagyták a gyerekeket, majd a képzőközpontban várakoztak türelmesen az órakezdésre, vagy elkéstek pár percet. A magam részéről az utóbbi megoldást is el tudtam fogadni, úgy, ahogy elnéztem azt is, hogy a büfében vásárolt reggeli utolsó falatjait lenyelik az óra elején. Az általam oktatott modul vizsgája után a következő képzési szakaszban egy középiskolában tanító kolléganő vette

át a csoportot, aki kevesebb empátiával rendelkezett a felnőtt tanulókkal szemben, de szigorú iskolai szabálykövető volt. Az általam „rosszul szocializált" csoport csak sok konfliktus árán tudott alkalmazkodni az új tanárához. Nem keresem, hogy melyikünknek volt igaza, csupán arra szeretnék utalni, hogy nem lehet minden elemében azonosítani az iskolásokat tanító pedagógus és a felnőttoktató viselkedését, viszonyulását, attitűdjeit, a módszerekről nem is szólva. Még egy példa a tanári és felnőttoktatói szerepek különbözőségére: mérnöktanár levelezős hallgatóim, akik a tanítás mellett készültek tanári végzettséget szerezni, a közmunkások képzésének a bevezetésekor ennél a populációnál is kaptak órákat. Beszámoltak arról, hogy olyan nehézségekkel találkoztak, amelyeket a nappali képzésre járó tanulóik körében szerzett tapasztalatokkal nem tudtak kezelni. Számtalan hasonló esetet tudnék említeni, amire ennek az írásnak a keretei már nem adnak lehetőséget.

A tanári és felnőttoktatói pálya azonosságairól és különbségeiről értekezik többek közt Csoma Gyula, Farkas Éva és Bajusz Klára. Csoma Gyula a különböző pedagógusszerepek azonosságait emeli ki. Véleménye alapján a tanítói, tanári és felnőttoktatói munka „egylényegű", közös bennük, hogy mindegyik szakszerű tudást igényel, ami a tanulási folyamat tervezésére, szervezésére, irányítására, támogatására vonatkozik. (Csoma 2003)

Bajusz Klára az azonosságokat a felnőttek és az iskoláskorúak oktatásában elsősorban abban látja, hogy mindkét populáció esetében a tanulás megtanítása az egyik legfontosabb cél. (Bajusz, 2006)

Farkas Éva szerint a pedagógus és a felnőtteket tanító tanár kompetenciái között vannak átfedések, amelyek elsősorban a z iskolarendszerben elsajátítandó tudáselemek azonosságából adódnak. (Farkas, 2013: 204.)

Az iskoláskorúakat tanító tanár és a felnőttoktató kompetenciái közötti különbségről a fent említett szerzők mellett még sok más szakértő is értekezik.

A felnőttek képzésére felkészült tanároknak nemcsak ismerniük, de el is kell fogadniuk olyan szemléletbeli jellemzőket, mint például a tanár és a tanulók közötti partneri viszony. A hagyományos tanárszerepek gyakorlói nehezen tudják az iskolában a tanár tudása, felkészültsége, tapasztalata, életkora miatt létrejövő aszimmetrikus tanár-diák viszonyt a felnőttképzésben partneri viszonyra cserélni.

A felnőttek tanáraitól elvárható kompetenciákat alaposan és részletesen taglalja több más szerző mellett Farkas Éva. (Farkas, 2013:208-209). Mivel írásunk témája a felsőoktatás szerepe a képzők képzésében, beleértve a felnőtteket oktató tanárokat is, nem mutatjuk be részletesebben ezeket a kompetenciákat, hanem inkább arra térünk ki, hogy a tanárképzés során milyen hangsúlyt kaptak azok a speciális tudáselemek, jártasságok, készségek, amelyek a felnőttek oktatására vonatkoznak.

Saját tapasztalataim szerint -amelyek az ELTÉ-n pedagógia szakos és középiskolai tanári tanulmányaimra vonatkoznak – bár a 70-es években sok felnőtt szerezte meg hiányzó iskolai végzettségét iskolarendszerű felnőttképzésben, az egyetemen szó sem esett a felnőttek oktatásáról. Egy kisebb kutatás keretében átvizsgáltam 1967-től 1993-ig az ELTÉ-n és más tanárképző intézményekben is a didaktikai tanulmányok alapjául szolgáló, Nagy Sándor professzor nevéhez kötődő egyetemi tankönyveket, és azt találtam, hogy a felnőttek oktatása megjelenik ugyan, de nem szerepel a fő témák között. Főiskolai, később egyetemi tanárképzésben dolgozó oktatóként is azt tapasztaltam, hogy a felnőttoktatás sokkal inkább a népművelés részeként jelent meg, és ezzel a témával olyan szakpárokon lehetett találkozni a 80-as, 90-es években, amelyek egyike a népművelés, később művelődésszervező volt. Ez nem jelenti azt, hogy a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények képzési repertoárjában egyes helyeken ne jelent volna meg a népművelésre, ezen belül pedig a felnőttoktatásra való felkészítés, gyakran speciálkollégium formájában. Ugyanakkor a közismereti tanárképzésből kikerült sok olyan pedagógus, aki a felnőttképzésre vonatkozó felkészültség nélkül tanított iskolarendszerű felnőttképzésben.

Az élethosszig tartó tanulás fogalmának egyre szélesebb körben történő elterjedése, az andragógia, mint önálló tudomány térnyerése hazánkban 2006-ban oda vezetett, hogy a felsőoktatás bolognai rendszerre való áttérésekor a képzési palettán az andragógia önálló alapszakként jelent meg. (Cserné, 2006) A felnőttek oktatására vonatkozó tudáselemek ennek a szaknak a részét képezték, tehát mondhatnánk azt, hogy megoldódott a felnőttek tanárainak képzése. Az andragógia alapszak azonban semmilyen formában nem képesített a felnőttek iskolarendszerű oktatására, bár megjegyezzük, hogy az osztott tanárképzési rendszerben a közismereti alapszakok sem képesítettek tanításra, csak ezek elvégzése után lehetett mester fokozatban tanári diplomát szerezni. Mivel az andragógia nem szerepelt a NAT műveltségi területei és ezekből lebontott tantárgyai között, logikus volt, hogy tanári mesterszak erre az alapképzésre épülve nem indult. 2008-ban elsőként a PTE kapott engedélyt andragógia mesterszak indítására, ahova az alapszak elődszakjaival (művelődésszervező, személyügyi szervező) vagy bármely pedagógus oklevéllel lehetett belépni. Tanári végzettséget ez a szak nem adott, akik nem rendelkeztek pedagógus végzettséggel, az iskolarendszerű képzésekben továbbra sem taníthattak, a pedagógus diplomával, tanári pályán dolgozók számára jelentett az iskolai felnőttoktatásban felhasználható többlet tudást. A korábbi rendszer szerint főiskolai diplomával rendelkezők számára ez a szak azzal az előnnyel is járt, hogy emelte a képzettségük szintjét. Az első évfolyamon például több, középiskolában dolgozó, szakoktató végzettséggel rendelkező hallgató is diplomát szerzett.

A pedagógus végzettséggel rendelkezők számára más lehetőség is adódott a felnőttoktatásra való felkészülésre. A bolognai tanárképzési rendszer meghatározott 11 területet arra, hogy pedagógus végzettséggel mester szakot lehessen végezni SPM – speciális pedagógiai modul – megjelöléssel, így indíthattak az erre felkészült intézmények andragógia tanári mesterszakot.

Ez a képzés azonban nem volt hosszú életű, az osztatlan tanárképzés bevezetésével megszűntek ezek a mester szakok, utoljára a 2013/14-es tanévben lehetett felvételizni andragógus tanár szakra.

A tanárképzés rendszerének újabb változását a 8/2013-as EMMI rendelet szabályozza[3] mellékleteiben a képzési és kimeneti követelményekkel. Ha megvizsgáljuk ezt a dokumentumot, akkor azt tapasztaljuk, hogy különböző hangsúlyokkal ugyan, de mindegyik képzésben megjelenik a felnőttek oktatására való felkészítés.

Az idézett rendeletben a tanárképzés általános követelményei között a képzés céljának meghatározásánál olvasható: „…. Felkészültek továbbá arra, hogy az iskolai nevelés-oktatás, köznevelési törvényben meghatározott szakaszaiban, a köznevelési rendszer intézményeiben a Nemzeti alaptanterven alapuló és jóváhagyott kerettantervek műveltségi területein, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben, felnőttoktatásban a szaktudományos, szakterületi felkészültségüknek megfelelő területen szakrendszerű oktatást és az intézményben pedagógiai munkát végezzenek…” [4]

Ahogy a fenti idézet igazolja, a tanárképzés céljai között megjelenik az iskolarendszeren kívüli képzés és a felnőttoktatás, ez utóbbi a jelenlegi terminológia szerint a felnőttek iskolarendszerű oktatását jelenti.

A kreditek elosztásában is tartalmaz az idézett rendelet felnőttképzésre vonatkozó tapasztalatszerzési lehetőséget:
4.3.5. az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat és a 4.3.1., valamint a 4.3.2. pont szerint az összefüggő egyéni iskolai gyakorlathoz kapcsolódó feladatok együttes kreditértéke 50 kredit, amelyből a köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben megszervezett gyakorlat kreditértéke 40 kredit,…

Az idézett EMMI rendelet 2. sz. Melléklete A tanári felkészítés követelményei címet viseli, amely a tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek felsorolását tartalmazza. Az általános kompetenciák között is többször előfordul, hogy a felnőttoktatásra való felkészülés külön említésre kerül, így például:
„*1.5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén:*
a képességek között szerepel:
…Képes az érdeklődés, a figyelem folyamatos fenntartására, a tanulási nehézségek felismerésére a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is…”
Mivel ez rendelet hol felnőttoktatásról, hol felnőttképzésről beszél, feltehetően az iskolarendszerben és azon kívül folyó képzésekre is utal.

[3] 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
[4] 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 1. Melléklet

A közismereti tanárszakokra vonatkozó konkrét képzési és kimeneti követelmények terén mindenütt megjelenik a felnőttek tanulására, tanítására való utalás. Ezúttal a középiskolai magyar tanárok képzésére vonatkozó KKK-ból emelünk ki egy mondatot, ami mindegyik közismereti tanár szaknál megjelenik:
„3. A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás, valamint az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, a felnőttképzésben a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, a pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatok végzésére képes tanárok képzése, továbbá a tanulmányok doktori képzésben való folytatására történő felkészítése."

A közismereti tanárképzés többi területén is a fent említetthez hasonlóan jelenik meg a felnőttképzésre való felkészülés.

A tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiből témánk szempontjából ki kell emelnünk a szakmai tanárképzést, amelynek képzési és kimeneti követelményeiben a felnőttképzésre való felkészülés nagy szerepet kap. A szakmai tanárképzések közül ezúttal a mérnöktanár képzést vesszük példaként, és annak alapdokumentumából idézünk pár gondolatot.
„A képzés célja a műszaki és informatikai területen az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain a szakközépiskolai, szakgimnáziumi, az iskolai rendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli oktatásban, a felnőttek át- és továbbképzésében, továbbá az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképzésekben az elméletigényes szakmai tantárgyak tanítására … történő felkészítés"[5]

Az idézett dokumentumban a mérnöktanár szakterületi tudása, készségei, képességei között szerepel a felnőttek át- és továbbképzésében az adott szakiránynak megfelelő tárgyak oktatására, elméletigényes gyakorlatok vezetésére való alkalmasság kialakítása. A sajátos szakmódszertani ismereteiről szóló bekezdésben részletesebben szerepel, hogy a végzett mérnöktanárnak mit kell tudnia a felnőttképzésről, így elvárás, hogy ismerje a felnőttoktatás, felnőttképzés pedagógiáját, pszichológiáját és módszereit, intézményrendszerét.

A felnőttképzésre vonatkozó felkészülés hasonlóképpen jelenik meg a többi szakmai tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiben, tehát a tantervekben elvárás az andragógiai kurzusok megjelenítése, vagy a felnőttképzés specifikumainak a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani modulokban való hangsúlyos szerepeltetése. Nem szerencsés dolog a mintatantervekben választható kurzusként szereplő andragógiai jellegű tárgy meg nem hirdetése például az osztott, részidős képzésben tanuló hallgatók esetében. Csak példaként említek egy szituációt, amivel saját gyakorlatomban

[5] 8/203. (i. 30.) EMMI rendelet 1. Melléklet b) A szakmai tanárszakok képzési és kimeneti követelményei

szembesültem a 2017/18-as tanév első félévében. 15 fős mérnöktanár hallgatói csoportban más, kötelező tárgy keretében szóba került a felnőttképzés, a hallgatók tapasztalatai a felnőttképzésben, és a felnőttképzéssel kapcsolatos tanulmányok lehetősége. A beszélgetés után a 15 hallgatóból 14 fő úgy ítélte meg, hogy ha meghirdetnék az Andragógia c. kurzust, akkor feltétlenül felvennék.

Pedagógus végzettséggel az iskolában, az iskolarendszeren kívül és a munkahelyeken

Ahogy a fentiekben említettük, a pedagógus jelentése tágabb a tanárénál, gyűjtő fogalomnak is tekinthetjük. Ebből a csoportból kiemeljük a szakoktatók felkészítését.
A szakoktatók különböző felnőttképzési területeken töltenek be fontos szerepet.
A szakoktatók képzése jelenleg alapképzés formájában történik különböző képzési területeken. Végzettségük nem azonos a tanári diplomával, de a pedagógusok csoportjába sorolhatók.
A képzési és kimeneti követelmények a műszaki szakoktató képzés célját az alábbiakban jelölik meg a felnőttképzés aspektusát kiemelve:
„A képzés célja műszaki szakoktatók képzése, akik a specializációjukhoz tartozó Országos Képzési Jegyzék szerinti műszaki szakmacsoportok területén felkészültek az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben elsősorban a gyakorlati tárgyak oktatásának megtervezésére, szervezésére, vezetésére, valamint oktatási tevékenység végzésére, a szakmai tantárgyakhoz kapcsolódó laboratóriumi foglalkozások és a vállalati képzőhelyeken folytatott szakmai (üzemi, duális, tanműhelyi) gyakorlatok lebonyolítására, gyakorlati foglalkozások vezetésére… A képzés része továbbá a felsőfokú szakképzés, a felnőttképzés, az át- és továbbképzésképzés, valamint a közoktatás gyakorlati képzési feladataira történő felkészítés is. A műszaki szakoktató alapképzési szakon végzettek felkészültek a pedagógus kompetenciaelvárások teljesítésére”[6]

A fenti célmegjelölésben szerepel a felnőttképzés, az át-és továbbképzés, a vállalati képzőhelyeken folytatott gyakorlat vezetése. Nem véletlen tehát, hogy a képzési és kimeneti követelmények tanulási eredmény alapú megfogalmazásában a „tudás” kategóriában szerepel, hogy „- Ismeri a szakmai elméleti és gyakorlati oktatás - beleértve a felnőttképzést is - legfontosabb pedagógiai, pszichológiai, szociológiai elméleteit, a nevelés, az oktatás, a képzés alapfogalmait, összefüggéseit, törvényszerűségeit. … - Rendelkezik a vállalati rövidciklusú képzések tervezéséhez, szervezéséhez és vezetéséhez szükséges speciális elméleti és módszertani alapokkal és gyakorlati ismeretekkel.” Ez utóbbi követelmény utal arra, hogy a szakmai oktatók a dokumentum szerint felkészülnek a munkahelyi képzésekre is. A képesség kategóriában is találunk olyan követelményt, ami hangsúlyozza a felnőttképzést és a munkahelyi képzést: Képes a szakképzés keretében a

[6]18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (i. 30.) EMMI rendelet módosításáról

felnőttképzés és a duális képzés megtervezésére, megszervezésére, megvalósítására, ellenőrzésére, képes megtervezni és vezetni a vállalati rövidciklusú képzéseket.

Munkahelyi képzők és a felsőoktatás

„A felnőttképzés rendkívül fontos eleme a munkahelyi képzés, illetve a vállalatok által kezdeményezett képzés. Több országban ösztönzi és támogatja az állam a munkahelyi képzést, mint a felnőttképzés egyik legfontosabb összetevőjét." (Barizsné, Polónyi 2004:13)

A munkahelyi képzések jelentősége napjainkban egyre nő. Ezek a képzések lehetővé teszik a munkaköri követelményeknek és azok változásának való gyors megfelelést, a szakismeret javításával esélyt adnak a dolgozó számára, hogy eredményesebben teljesítsen, jobb minőséget produkáljon. Különösen fontos szerepe van a munkahelyi képzéseknek napjainkban, amikor nem egyszerűen csak munkaerőhiánnyal találkozunk, hanem a vállalati működést sok helyen a képzett munkaerő hiánya is akadályozza. Sok területen nincs se idő, se lehetőség arra, hogy a tradicionális szervezeti keretek között sajátítsanak el szakmákat, szakterületi modulokat a jelentkezők, ezeket a cégen belül kell megoldani. A technológia gyors fejlődése, a vállalat belső működésének racionalizálása, a külső környezet elvárásaihoz való gyors alkalmazkodás szintén a munkahelyi képzések alkalmazásának fontosságára utalnak.

Az elmúlt időszakban a Széchenyi 2020 program keretében több GINOP pályázatot írtak ki a munkahelyi képzések támogatására, illetve nagyvállalatok esetén munkahelyi képzőközpontok létrehozására. Ezek a projektek általában tartalmazzák a képzők képzésének feladatát, de úgy vélem, a felsőoktatásnak is vannak lehetőségei és tennivalói ezen a területen.

Az előző fejezetben bemutatott képzési és kimeneti követelmények alapján megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatásban a munkahelyi képzők képzését leginkább a szakmai oktató (szakoktató) szakok tudják biztosítani.

Az alábbiakban egy saját tapasztalaton és információ gyűjtésen alapuló esettanulmány néhány részletére fogok hivatkozni anélkül, hogy megnevezném pontosan azt az állami tulajdonú nagyvállalatot, amiről szó lesz. Esetünkben egy olyan nagy, állami cégről van szó, amelyik külön képzőközpontot működtet. A képzőközpont létezését több tényező is indokolja, ezek közül csak kettőt emelek ki. Az adott vállalatnál dolgozóknak folyamatosan pontos szabályok és előírások szerint kell végezni munkájukat, ezért dolgozóik, függetlenül attól, hogy milyen területen teljesítenek szolgálatot, állandó szinten tartó képzésben kell, hogy részt vegyenek, ahol nemcsak az elsajátított tudás felidézése, hanem az előírások, szabályok változása is a képzés tartalmához tartozik. A képzők másik nagy feladata az újonnan munkára jelentkezők alapvető ismeretekkel való felvértezése. Mindkét szituációra jellemző, hogy a központban dolgozó képzők a tőlük

független vizsgaközpont megmérettetésére készítenek fel. A képzők valamennyien főállásúak, teljes munkaidejüket az előírt oktatások megtartására fordítják.

A szóban forgó cég fontosnak tartotta, hogy a képzők továbbképzéséről is gondoskodjam, így kerültem magam is kapcsolatba azzal a 96 kollégával, akik 10 csoportban vettek részt a pedagógiai, pszichológiai és felnőttképzési ismereteket is magukban foglaló tréningen. Ezek a 2017. és 2018. évben folyó tréningek adtak lehetőséget az információgyűjtésre, részben kérdőíves adatgyűjtés, részben fókuszcsoportos interjú segítségével.

Mivel írásunkban a képzők képzésével, és egyúttal képzettségével foglalkozunk, arról szeretnék képet adni, hogy a kiválasztott esetben milyen felsőoktatásban szerzett végzettséggel rendelkeznek a képzők. Megjegyezzük, hogy a képzők kiválasztásánál elsősorban a szakmai tudás és tapasztalat dominált, így képzők lehettek olyanok is, akik középfokú végzettséggel rendelkeznek, ez nagyjából a tréningen részt vett dolgozók harmadára volt igaz. Az oktatók végzettségtől függetlenül belső képzés keretében végeztek oktatói tanfolyamot, sőt, alkalmasságukat vizsgán kellett bizonyítani.

A diplomával rendelkezők közül legtöbben műszaki szakoktató végzettséggel rendelkeztek, ők alkották a teljes populáció másik harmadát. Tanulmányaikat mindannyian a felvételi feltételek szigorodása, a bekerülési pontszámok minimumának felemelése előtt kezdték meg, végzettségüket levelező képzésben szerezték. A műszaki szakoktatók mintegy 80%-a emlékezett arra, hogy volt szó a tanulmányaik során a felnőttképzésről.

A következő nagyobb csoport, akik felsőoktatásban diplomát szereztek, az andragógusok csoportja volt. Csoportonként egy vagy két kolléga rendelkezett andragógus végzettséggel, ez körülbelül a résztvevők 15%-a volt.

A megszűnt andragógia szak kapcsán érdemes néhány megállapítást idézni a fókuszcsoportos interjúkból és egy mélyinterjúból, amit a képzőközpont egyik, a képzők képzéséért felelős vezetőjével folytattam. Az andragógia alapszakot végzett képzők a középfokú szakmai végzettségüket és a szakmájukban szerzett tapasztalatokat egészítették ki az andragógia szakkal. Nagy lehetőséget jelentett számukra a felsőfokú oklevél megszerzése, nemcsak tudásukat, de az önbizalmukat és biztonságérzetüket is növelte. Az andragógia szak megszűnését nagyon sajnálta a képzők képzéséért felelős vállalati szakember is. Magam, aki kezdettől fogva részt vettem az andragógia alap és mester szak létesítésének előkészítésében, a szak indulásától megszűnéséig tanítottam ezen a szakon hallgatókat, így utólag meg kell, hogy állapítsam, hogy a szak létesítésénél azokra a munkahelyi képzőkre nem gondoltunk, akiknek tanári diplomára nincs szükségük, viszont a szakon elsajátítható, a felnőttképzéssel kapcsolatos tudást kiválóan tudták volna kamatoztatni napi gyakorlatukban. A felnőttképzési szervező szakirány nem ezt a célt szolgálta, hanem elsősorban a felnőttképzési intézmények adminisztrációs, szervezési feladatait ellátó szakemberek képzését tartotta feladatának. A munkahelyi

képzésben dolgozó képzőknek ezzel szemben felnőttképzés-módszertani jellegű tudásra, készség és képességfejlesztésre lett volna szükségük, amihez az andragógia alapszak törzsanyaga remek kiindulást biztosított volna.

Mondhatnánk, hogy a főállású munkahelyi képzők felkészítését a szakoktató alapszakok is felvállalhatják. Ez való igaz, de a munkahelyi képzéseknek számos olyan területe van, amihez nincs szakirány, ugyanakkor a szakoktató képzéshez főleg a műszaki szakoktató területen olyan matematikai és természettudományi alaptudást kell produkálni, amivel a 45-55 évesek már nem rendelkeznek, így ha régi érettségi eredményük alapján be is jutnak egy felsőoktatási intézménybe, gyakran áldozatul esnek a lemorzsolódásnak.

A felsőoktatásban létező szakok képzési és kimeneti követelményeit megvizsgálva megállapítottuk, hogy a felnőttképzéssel kapcsolatos tanulmányok legnagyobb arányban a képzési palettán viszonylag új közösségszervező szakon jelennek meg, ezen belül is a humánfejlesztés szakirányon előírás a felnőttképzés 22-28 kredittel. A tanulási eredmények kategóriában az elvárt ismeretek között szerepel a felnőttképzés jogi szabályozásának és a felnőttképzési piacnak az ismerete, a képességek leírását pedig a felnőttképzésre koncentrálva idézzük:

„Képes a felnőttoktatás és -képzés különböző színterein animátori, tanácsadói munkakörök ellátására; képes a tanulási és képzési programok tervezésére, szervezésére, lebonyolítására és az eredmények értékelésére; képes a felnőttképzési programok engedélyeztetésre, akkreditációra történő előkészítésére, valamint felnőttképzéssel foglalkozó szervezetekben szakmai feladatok ellátására; képes az intézmények és települések felnőttképzési igényeinek feltárására, illetve a rejtett igények artikulálására…”[7]

Ha megvizsgáljuk ezt a célmeghatározást, ebben a felnőttképzési szervező tudáselemeinek dominanciáját fedezhetjük fel, egyetlen félmondat utal arra, hogy a szakirányon végzett képes képzési programok lebonyolítására, de nem világos, hogy a lebonyolításban milyen szerepet fog betölteni az, aki ezzel az oklevéllel rendelkezik, oktató lesz-e, vagy a lebonyolítást segíti a szervezés aspektusából.

A munkahelyi oktatóknak egy újabb csoportját alkotják azok, akik szakmai, adott esetben mérnöki diplomával rendelkeznek pedagógiai-pszichológiai-andragógiai előképzettség nélkül. Az általunk vizsgált, képzőközpontban dolgozó főállású képzők esetében (a csoport kb. egy tizedéről van itt szó) a vállalat tanfolyami felkészítést szervez, de az általuk kitöltött kérdőíven szinte mindenki megjelölte, hogy a tanításhoz szükséges tudást kollégáitól, és saját iskolai tapasztalataiból szerzi. Ez utóbbi akkor lehet problematikus,

[7] 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

ha az iskolások tanításában szokásos szerepmodelleket veszik át, az a felnőttek képzésében nem mindig vezet sikerre.

Ha kilépünk az általunk vizsgált csoportból, akkor meg kell említenünk azokat a képzőket, akik alkalmanként kapnak olyan feladatot, hogy oktassák saját kollégáikat, hogy csak egy példát emeljünk ki, a munkahelyen bevezetett új számítógépes program használatára. Többségük ezeket a képzéseket az általa ismert modellek alapján, és/vagy próba-szerencse módon folytatja. A pedagógusokról szólva szoktuk emlegetni, hogy vannak „született pedagógusok", ennek analógiájára mondhatjuk, hogy vannak „született felnőttképzők", akik külön andragógiai-módszertani felkészítés nélkül is megtalálják a legnagyobb eredményhez vezető utakat a felnőttek képzésében. Mások küzdenek a feladattal, netán csak az oktatás résztvevői észlelik az eredményt vagy eredménytelenséget.

Összegezés

Megállapíthatjuk, hogy az egyes felsőoktatási intézményekben felhalmozódott andragógiai kompetenciának a gyakorlatba való átültetésére az oktatás és a munkahelyi képzések közreműködői oldaláról képzési igények és szükségletek fogalmazódhatnak meg, amelyeket az iskoláskorúak és a felnőttek tanulása és tanítása közti különbözőségeket minél szélesebb körben tudatosítva a képzők képzésének szolgálatába lehet állítani.

A fentiekből látható, hogy a képzési palettáról hiányzik olyan felsőfokú végzettség lehetősége, ami a munkahelyi képzők számára kínálna megfelelő andragógiai és módszertani felkészítést. Mit tehet a felsőoktatás? Már az alap és mesterképzés idején meghirdethet választható kurzusokat a felnőttképzés, felnőttoktatás témakörében, de felkínálhat ebben a témában rövid ciklusú képzéseket is. Érdemes megfontolni a diplomások számára szakirányú továbbképzés felkínálását a felnőttképzés hatékonyságának fokozása érdekében.

Irodalom

BAJUSZ Klára (2006): A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. Tudásmenedzsment, 3. sz. 32-37
BARIZSNÉ HADHÁZI Edit, POLÓNYI István (szerk.) (2004): Felnőttképzés, vállalati képzés. Debreceni Egyetem KTK, Debrecen, 2004. 13.o.
CSERNÉ ADERMANN Gizella (2006): Új szak a képzési palettán: Andragógia. Tudásmenedzsment, 3. szám, 5-14.o.
CSOMA Gyula (2003): Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában. PTE, FEEFI, Pécs
FARKAS Éva (2013): A láthatalan szakma. typART, Szeged

Balázs Németh

UNESCO's Recent Approaches to Development Adult and Lifelong Education with its Policy-making Potential

Key words

adult learning and education, lifelong learning, literacy, participation, advocacy, development

Introduction

The attention of UNESCO to adult learning and education has been well articulated through its series of world conferences since 1949 (Milana, 2013), The spreads of welfare oriented claims for human rights and inclusiveness from some of the developed countries and many of the helped ones from the South to push the 'social mission' have turned UNESCO towards some distinguished areas of adult education for the last four decades. The *1976 Recommendation on the Development of Adult Education* (UNESCO, 1976),very clearly outlined a common policy frame by identifying perspectives and key issues for adult education. Only the declarations from the UNESCO's International Conferences on Adult Education held in 1985, 1997 and 2009 and the 1997 *Agenda for the Future* played a same distinctive role in shaping an engaged policy orientation and contribution with growing international commitment and engagement.

It is necessary to reflect the main roles of UNESCO, in policy context, referring to the development of adult education. The organisation has got the following policy roles:

- **a normative role** through specific documents of Recommendations, Calls, Protocols, and publications to articulate the vision and common actions for its member states to put adult education into the forefront of their educational policies. This role has been explained as ideational by influencing educational policies and by generating an expanded view on education towards moving attention to non-formal and informal learning (Ireland, 2011; Elfert, 2013; Nesbit and Welton, 2013);
- **a role in awareness raising** through distinctive international conferences in adult education (CONFINTEA) and its follow-up work, and, moreover, with direct attempts to call attention towards literacy and participatory issues in the world by particular framework programmes and initiatives (e.g. the Education for All, the Dakar Framework for Action);
- **a promotion of intellectual co-operation** being channelled various conferences, seminars and other 'supranational dialogues' through UNESCO institutes,

especially that of UNESCO Institute for Lifelong Learning to understand issues influencing the learning and education of adults.

- finally, **a role in technical co-operation** and services via expert missions (e.g. world literacy initiatives), complimentary financial support, research studies, pilot actions, gathering data and aid to collecting statistical data on literacy, monitoring, training of trainers, developing exchange networks, collaborating with non-governmental organizations (NGOs) and so on.

Since UNESCO has got such specific roles in the field of adult education which have been formed over six decades, it must be emphasized that *policy formation is generally constrained by the limitations of the organisation being an inter-governmental body* and, thereby, influenced by the coalitions, fragmentations and, in particular issues, several compromises of its member states (Milana, 2013; Valderrama, 1995). Likewise, UNESCO has no right to implement actions in relation to its four policy roles on its own, but must arrive to consensual agreements with its member states on each and all initiatives. On the other hand, policy formation is made in various activities in relation to those above described roles which enable the organisation to develop adult education by making use of each and all of those policy roles. While Singh describes UNESCO as a particularly complex organisation in the formation of educational policy, he very well pointed out the complexities and controversies of policy formation within and around the organisation. (Singh, 2011) International trends in identities, cultures, ethics and ideals strongly influence the making of educational policy which may be implemented in the member states at different levels, in various forms, and through several other policy instruments. The operation of the organisation enables a rather limited policy formation regarding those above described roles and, simultaneously, constrains effective, efficient and collaborative work of distinctive UNESCO institutes, apart from the UNESCO Headquarters in Paris, which are engaged in the development of some aspects of adult learning and education.

Those UNESCO institutes are:

- the International Institute for Educational Planning (IIEP), in Paris
- the International Bureau of Education (IBE), in Geneva
- the International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC), in Bonn
- the UNESCO Institute for Statistics (UIS), in Montreal
- and finally, the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), in Hamburg

The policy development in adult learning and education is mainly formed by the Hamburg based UIL which has a long record in preparing and implementing policy tools in either role-areas of UNESCO. In the meantime, any member state can initiate a concrete proposal that UNESCO and/or its institutes should pay attention to. The Office of the Director General (ODG) must take every proposal to the floor and have it debated upon member state request. In case the majority of member states support an initiative, it will

be signed out to the relevant UNESCO Institute to accurately investigate it and report back to the ODG and General Assembly upon the impact of the potential implementation of the proposal into action.

UNESCO has recently been criticised for losing ground for humanistic approaches on adult learning and giving too much space and for dominantly economy-driven sounds (Elfert, 2013) to over-resonate the voice of the member states regardless of non-governmental views signalling a more concentrated series of actions and more funds used in adult learning and education so as to fight back illiteracy, to raise participation in second chance schooling and to handle to consequences of early school leave.

The Evolution of UNESCO's Policy Formation within Normative and Awareness Raising Roles

In a recent policy paper, Tuckett (2013), representing the civil sector, noted the challenge of finding more effective strategies for promoting adult learning and education in the wider educational community. He underlined the importance of further developing the 'essential vision', which has been so central to UNESCO and its CONFINTEAs. This vision and its accompanying awareness raising activities was initially mooted through an UNESCO-driven call already at the beginning of the 1970s to signal the inclusion of adult education within the wider conceptual framework of lifelong education. Milana has also underlined a particular 'norm-making capacity' of UNESCO in having formed its policy in adult education and called attention to three identical UNESCO's modes of mobilisation, such as landmarking, brokering and framing.

It was the famous report, entitled *'Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow'* (abbreviated as the *Faure Report)* which attempted to conceptualize lifelong education (Faure, 1972), a notion which had initially been recognised by Paul Lengrand at the beginning of the same decade (Lengrand, 1970). Lifelong education and some other alternative thoughts became a special footprint and manifestation of conceptualisation for UNESCO (Ouane, 2009, 302) resonating an era and a basis of argument to develop humanity, on the one hand, into a better status of knowledge and vision and, on the other, to claim the provision of quality education to as many people as possible.

Lifelong education was strengthened as a policy flagship notion in a period of time when, paradoxically, an emerging economic crisis, accelerated a shift in the discourse on education towards learning and individual performance.

The discourse and think-tank activities on lifelong education were intensively joined and formulated by the actions and initiatives of the than UNESCO Institute for Education's (UIE) (now UIL) from Hamburg, Germany. Lifelong education became a focus of UIE's work and publications on the concept, content and its evaluation were demonstrated in a series of publications called *Advances in Lifelong Education* (UIL website). These case

studies were part of a research programme which the Unesco Institute for Education (UIE) launched in 1972. It comprised a series of theoretical, developmental and analytical descriptive studies of school level education within the perspective of lifelong education. The research programme resulted in several series of publications published by the UIE after 1973 until the end of the decade. Lifelong education in the 1970s, we may conclude, was connected with the more comprehensive and integrated aim of developing human individuals and their communities in rapid social change. This can be connected, together with CONFINTEA, to the thought of Pigozzi who argued that UNESCO "provides an extraordinary platform for open debate where a wide range of positions are aired – these range from major conferences to small expert groups" (Pigozzi, 2011). The economy-centred positions have influenced educational arguments and, inevitably, pushed lifelong education to be consolidated (Ouane, 2009) and translated into some concrete actions in discourses on rights, policy development, financing, innovations of delivery-tools through open and distance forms.

A Turn from Lifelong Education to Lifelong Learning

English and Mayo came to the conclusion that the movement of lifelong education provided an expansive and humanistic view of the entire process of human learning "from cradle to grave", but the movement later had faded away by the late 1980s while the concept of lifelong learning had already been used by the OECD (English and Mayo, 2011, 9-10.) Bagnal, on the other hand, reminds us, eventually, that the shift from lifelong education to lifelong learning was not simply semantic but also substantive (Bagnall, 2000). In the meantime, the *Final Report and Declaration of CONFINTEA IV*, underlining the *Right to Learn*, already signalled a slow, but significant change of policy language (UNESCO, 1985.)

UNESCO's orientation towards learning, however, was still rather smooth and balanced as the Organisation gave space and good time to several education-oriented debates and further initiatives like the United Nations Decade of Disabled Persons (1983-92), the World Decade for Cultural Development (1988-97), the Fourth United Nations Development Decade (1991-2000), the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979) and the Forward Looking Strategies for the Advancement of Women (1985), and the Convention on the Rights of the Child (1989).
At the turn of the 1990s, those attempts, for example, resulted in the aims of the *World Conference on Education for All* (WCEFA, Jomtien, 1990) connecting education to lifelong learning, more precisely, to understand basic education as a necessary frame for lifelong learning.

Also, the *Declaration* called for the development of supportive policies in order to encourage basic education and, at the same time, to promote learning regardless of age. The change of thinking over 'education versus learning' became evident via UNESCO actions throughout the 1990s and the EFA-orientation signalled a rather community and

society centred vision, and adult education organisations and institutions put a tremendous lot of effort by focusing on widening access and opportunities to education and learning for specific groups of adult learners, which had already been indicated in the *1985 CONFINTEA IV Protocol*.

In the meantime, UNESCO, whilst favouring the improvement of the concept of the learning society, renewed its visions for action with a learning-oriented focus. This wish was clearly reflected in the well-known UNESCO-Report on learning, led by Jacques Delors, a former president of the European Commission, entitled as *Learning: a Treasure within*, which emphasized that learning would be necessary to develop and to change society (UNESCO, 1996). The Delors-report continued to reflect UNESCO's "linking learning with common human moral and ethical values and clearly pointed out the importance of the competencies and skills needed for lifelong learning and knowledge as essential for knowledge-based societies (Ouane, 2009, 307). It also described why lifelong learning is important and drew attention to notions such as *competition, co-operation* and *solidarity* (Medel-Anonuevo, Ohsako and Mauch, 2001, 3). Those three notions put UNESCO's approach to lifelong learning into a rather humanistic perspective as opposed to market and consumption driven domains, as torched by the OECD. One may conclude that a kind of shift was made in the middle of the 1990s from education to learning.

But if we take a very thorough look at the text of the Delors-report, and, include the later documents of CONFINTEA V from the following year, it will become evident that UNESCO has never moved radically away from lifelong education to replace it with lifelong learning. UNESCO incorporated lifelong learning into its mid-term strategy for 1996-2001 to indicate:

- Fundamental right of human beings to learning throughout life;
- Adaptive integration of educational institutions into an overall framework of lifelong learning;
- Increase in the provision of self-directed learning and to connect this to the creation of world-wide network of open-learning centres;
- Development of learning societies. (Longworth, 1998)

From Adult Education to Adult Learning and Education

Another marker in turning attention towards lifelong learning was CONFINTEA V held in Hamburg, Germany, in 1997, which generated a platform for discussions around adult education with a peculiar focus on learning. CONFINTEA V prioritised a new and complex societal role for adult learning and education with a more holistic approach to lifelong learning rather than implementing a narrow, economy-driven approach. It represented the need and choice for a better adult education as follows:

"2. Adult education thus becomes more than a right; it is a key to the twenty-first century. It is both a consequence of active citizenship and a condition for full participation in society."
"4. The perspective of learning throughout life commands such complementarity and continuity. The potential contribution of adult and continuing education to the creation of an informed and tolerant citizenry, economic and social development, the promotion of literacy, the alleviation of poverty and the preservation of the environment is enormous and should, therefore, be built upon."

(UNESCO, 1997, 1-2)

CONFINTEA V and its *Agenda* reflected the drive towards helping adults of specific social groups and having to pay more attention to environmental issues. The impact of CONFINTEA V was immense in calling for international action against poverty, handling growing migration across borders, helping people with disabilities by new learning provision, moves to eradicate frightening diseases, and to tackle illiteracy amongst children, youngsters and adults. Ireland suggested that CONFINTEA V signalled a turning point, a line in the sand when the strong presence of civil society representatives supported the policy line to develop adult education as part of a rich Agenda for the following decade. However, the event did not formulate efficient mechanisms for monitoring the diverse goals of the Agenda for the Future of Adult Education (Ireland, 2011).

Preece underlines, moreover, that while lifelong learning (LLL) was being adopted as a discourse for the North, CONFINTEA V protocols were formulating a broad vision for adult and lifelong learning. Viewed like this adult education, for UNESCO, was seen both as a consequence of active citizenship and as a condition for full participation in society (Preece, 2011). We must consider that even after CONFINTEA V, adult education has remained an important framework and a point of theoretical and practical reference. There was a significant interest to relate adult education, and education in general to the concept of lifelong learning as a policy issue and a frame of reference.

CONFINTEA V codified a paradigm shift from adult education to adult learning, according to the so-called *Midterm Bangkok-report*. The Bangkok gathering reflected a common interest to develop adult education and learning through its title: *Recommitting to Adult Education and Learning* (UNESCO, 2003), and called for action and accountability. Also, the *Bangkok-report* signalled the need for common actions so as to:

"integrate adult education and learning more systematically into the education plans and agendas of governments at the local, national, regional and global levels as well as into the programs, conferences and summits of UN agencies – especially those related to the UN Literacy Decade (2003–2012), the Dakar Framework for Action (EFA), the United Nations Millennium Development Goals (MDG), the World Summit for Sustainable

Development (WSSD) and the EFA Fast Track Initiative (FTI) co-ordinated by the World Bank – and so take advantage of its synergetic potential."

(UNESCO, 2003, 19-20)

This shift has brought different implications of a holistic appreciation of education unfolding as a lifelong process and to signal a response to different needs and contexts of learners. On the other hand, some analytical theorists indicated that this paradigm shift may threaten to transfer the onus of educational responsibility onto learners who, as a consequence, would have to pay for services with falling quality, alongside civil society organisations and market players too (Lima and Guimaraes, 2011). In the meantime, initiatives such as the *Dakar Framework for Action* (DFA) in 2000, the *United Nations Literacy Decade* (UNLD) for the period of 2003-13 and the *Decade of Education for Sustainable Development* (DESD) underlined that lifelong learning would have a key role to play in the twenty-first century.

The Dakar Framework was set in the World Education Forum in April 2000, which continued the goals of the Jomtien *World Declaration on Education for All* with the *Education for All* global movement with six identical goals to spread literacy, make connections with freedom, and proposed quality education to excluded people throughout the world. The UIE was fully committed to support those initiatives with its programmes and special development goals embedded into co-operations amongst member states through adult learning and education. This special engagement was accelerated even more when the *EFA Global Monitoring Report* indicated, in 2002, that adult literacy goals would not be reached in around eighty countries and, moreover, an estimated 862 million adults globally were reported to be illiterate (UNESCO, 2003).

Those trends and figures encouraged the UIE to put more emphasis on development programmes for under-represented social groups in line with EFA and *Millenium Development Goals*, to generate effective measures for adult learning and relevant development issues. UIE has collected significant experience through intensifying work for better adult learning in collaboration with other UNESCO institutes and United Nations thematic organisations and some distinguished civil society groups and organisations. Preece warned, on the other hand, that education goals were reduced and indicated a shift in international aid towards a narrow educational focus on universal primary education, even though education goals extended beyond that narrow focus, they failed to refer to adult or lifelong education. That is why Preece concludes, from a Southern perspective, that the "UNESCO vision has failed to override the economy-oriented discourses of the dominant, instrumentalist LLL-agenda" (Preece, 2011).

From Bangkok to COFINTEA VI and Beyond

The Mid-term meeting had to note that there was an apparent and disturbing regression in the field of adult education since the previous conference (Ireland, 2011). The Bangkok

event happened at a time when there was still a strong belief that lifelong learning would be an effective flagship to promote better contents, methodologies, spaces and policies for learning and education and UNESCO became the first international organisation to develop the concept's holistic dimension. In this very special frame, lifelong learning has become an area "that chimes with the organisation's call for New Humanism, and has the potential to provide an incisive and long-term response to globalisation and the current economic crisis" (Ouane, 2011, 34), while Jarvis argued in 2004 that global substructures started to colonize the public sphere (Jarvis, 2004, 16). Boshier agreed that the recent adoption of lifelong learning by economic interests was a way of downloading responsibility for education to individuals and blaming them for failed economies and states. Further, he noted that it was in the state's and capitalists' interest to promote lifelong learning and to use it surreptitiously to advance neoliberal goals (Boshier, 2005). A distinctive event for UNESCO's orientation towards lifelong learning was in 2006, when UIE changed its name into UIL. In this respect UIE was turned into foster adult and lifelong learning in co-operation with its partner organisations and institutions - with a vision to represent and promote an integrated approach to lifelong learning with special concern for the disadvantaged and marginalised (UNESCO, 2006).

UIL provided two so-called Medium Term Strategies (*Nurturing the Treasure,* a Mid-term strategy for 2002-2007 and *Building our Gains,* another medium-term strategy for 2008-2013) to consolidate gains and to reassess comparative advantages (UIL, 2003,2009). UIL looked into main global contexts and related challenges, like that of poverty, demographic changes, the benefits of lifelong learning so as to expand inclusion via learning from early childhood to adult literacy and elderly programmes, and through the use of social media too. It also became obvious that particular parts of *UIL's work and objectives* had to be strengthened *like advocacy, research, capacity building and networking* to advance *lifelong learning for all.*

The preparations for CONFINTEA VI were well summarised in a special volume of CONVERGENCE, the Journal of the International Council for Adult Education (ICAE). It clearly indicated that ICAE's 2007 *World Assembly in Nairobi*, Kenya, had a significant impact on future issues to be investigated during CONFINTEA VI, like literacy for all, education and migration, adult education in the world of work, and poverty reduction. In addition it strove for a better implication of an interaction of adult education policy, legislation and financing (CONVERGENCE, 2007, 8).

Schuller argued for the input OECD has made to the lifelong learning discourse from the point of view of narrative referring to individual roles, technological advancement, qualifications and better financing (Schuller, 2009). This particular dimension was already highlighted in the 2003 OECD paper called *Beyond Rethoric?* (OECD, 2003) and in *Promoting Adult Learning* (OECD, 2004). UNESCO has also been influenced by OECD-oriented rhetoric in those above listed documents.

It is a fact that the lifelong learning discourse became open for a while, until the crisis times of 2008-09, as concerned the aspects of having to step up quality and efficiency in education and its distribution, equity in the context of labour market and demographic trends and, finally, in the impact of statistics and indicators (Rubenson, 2009). UNESCO reacted to those issues in its holistic way trying to balance the economic with the more social as "UNESCO's idea of a humanistic inspired paradigm of lifelong learning has mostly been embraced by civil society while national policy initiatives have almost exclusively been driven by the OECD's and to a large extent also European Union's, economistic paradigm of lifelong learning" (Rubenson, 2013).

Another two key issues have become quite significant in the quality development of adult learning and education. One is the issue of *professionalization of adult educators*, which became a significant element and core condition for the recognition of adult education in academic cycles (Schmidt-Lauff, 2003; Egetenmeyer and Nuissl, 2010); the other is *the quality development of research work in adult learning and education* in the strong alliance of higher education institutions and national, regional adult education institutions and research units to join UNESCO calls (e.g., the evolution of ESREA research networks, EUCEN and PASCAL Observatory) (Németh, 2011). It is well known that it was rather difficult to organise CONFINTEA VI to Belém in Brazil. Finally the event was held in December 2009 to discuss key issues for adult learning and education based on regional synthesis reports, country reports and the *Global Report on Adult Learning and Education* (GRALE) referring to the status of literacy (UIL - CONFINTEA weblink).

The result of the Belém conference was the well-known *Belém Framework for Action* summarised each and all important factors and issues that influence the world of adult learning and education. (UNESCO, 2009) It pointed out that:

> *8. We recognise that adult learning and education represent a significant component of the lifelong learning process, which embraces a learning continuum ranging from formal to non-formal to informal learning. Adult learning and education cater to the learning needs of young people, adults and older people. Adult learning and education cover a broad range of content – general issues, vocational matters, family literacy and family education, citizenship and many other areas besides – with priorities depending on the specific needs of individual countries."*
>
> *(UNESCO, 2009, 5-6)*

CONFINTEA VI strengthened the need and a common decision to promote adult learning and education in the overall frame of lifelong learning. Bélanger, however, reminded us that we all need to insist on deeds instead of words, namely, to make every effort to ensure that lifelong learning moves beyond rhetoric (Bélanger, 2010). 2010 brought a change in the leadership of UIL and that change resulted in turning attention to the CONFINTEA VI follow-up tasks referring to the renewal of country follow-up reports in 2011-12, to further development of the GRALE-report, and on the other, to

initiating specific research and innovation in adult learning and education, in collaboration with international groups and individuals, based on UNESCO's policy role in the promotion of intellectual co-operation.

Lifelong Learning for All – A New Deal for Adult Education?

Carlsen recently argued at a conference of ASEAN countries in Viet-Nam in 2013 that he sees great opportunities for a collaborative new deal for education, with a focus on moving Education for All to Lifelong Learning for All. Lifelong Learning for All would be based on an integrated and holistic approach to education and learning, from pre-school to university and beyond, building on concepts of inclusion and sustainability (Carlsen, 2012). This view will only succeed following a true commitment from all stakeholders to fight back intolerance and xenophobia so as to develop Lifelong Learning as a New Humanism. It would become a key to unearthing, strengthening and promoting cross-cultural values (Ouane, 2011). To this end, an ideational approach and awareness-raising is very much promoted in policy formation and action. Recent moves towards decentralisation have significantly affected modes of educational delivery in many countries. Consequently new and more realistic approaches are called for.

Representatives of countries from the South and from the East have underlined that while policy has enthusiastically promoted greater community involvement in education, it has not yet developed efficient and effective financing and coordination. Hence a significant challenge to the post CONFINTEA VI era is to develop the international agenda for adult learning and education so as to reduce the gap between discourse and systematic and effective policies (Preece, 2011).

Nesbit and Welton warned of the continued need for effective policy development and implementation and they highlight the importance of governmental initiative, emphasising the essential nature of "government policies and their will and capacity to implement them" (Nesbit and Welton, 2013).

However, they also see UNESCO's support of initiatives aimed at raising participation in adult education as a reason for optimism. The defining of learning cities and regions, the introduction of adult learners' weeks and a new emphasis on the opening of higher education to adult learners are all positive steps.

References

BAGNALL, Richard (2000) ‚Lifelong Learning and the Limitations of Economic Determinism' *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 19., No. 1.

BÉLANGER, Paul (1995) 'Lifelong Learning: The Dialectics of "Lifelong Education" in BÉLANGER, Paul – Gelpi, Ettore (eds.) *Lifelong Education/ Education Permanente.* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers) 353-383.
BÉLANGER, Paul (2010) 'From Words to Deeds' in. Hinzen, Heribert (ed.) *Adult Education and Development.* 75/2010. (Bonn: DVV International) 49-59.
BOSHIER, Roger (2005) 'Lifelong Learning' In English, Leona M.(ed.) *International Encyclopedia of Adult Education* (Basingstoke: Palgrave Macmillan) 373-378.
CARLSEN, Arne (2012) *A New Deal for Education: Lifelong Learning for All.* ASEAN Conference on Lifelong Learning, Hanoi – Viet-Nam. 2012. – A keynote lecture's text
AGOSTINO, Ana – Hinzen, Heribert – Knoll, Joachim H. (eds.) *CONVERGENCE – UNESCO CONFINTEA VI Special Edition*. Vol. XL. (3-4) 2007. (Montevideo: ICAE – Leicester: NIACE.) 5-11.
EGETENMEYER, Regina - Nuissl, Ekkehard (eds.) (2010) *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives.* (Frankfurt am Main: Peter LANG)
ELFERT, Maren: 'The UNESCO Institute of Education and the Legacy of Immaterialism' in. KAWALILAK, Colleen – Groen, Janet (eds.) (2013.) *32nd National conference of Canadian Assoc. for the Study of Adult Education.* (Victoria: Univ. of Victoria) 149- 155.
ENGLISH, Leona M – MAYO, Peter (2012) *Learning with Adults.* A Critical Pedagogical Introduction. (Rotterdam: Sense Publishers)
IRELAND, Timothy D. (2011) 'Revisiting CONFINTEA: Sixty Years of Advocacy for Adult Education', *Lifelong Learning in Europe.* 4/2011. 232-238.
JARVIS, Peter (2004) 'Lifelong Learning and active citizenship in a global society: An analysis of the European Union lifelong learning policy', *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 10. No .1. 3-18.
LIMA, Licinio – GUIMARAES, Paula (2011) *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction.* – 5. UNESCO as a Policy Actor in Education. (Leverkusen: Barbara Budrich) 113-143.
LONGWORTH, Norman (1998) *Modern Approaches to Lifelong Learning, OECD, UNESCO European Commission and Key Factors for Measuring and Monitoring Progress.* A Preliminary Discussion Paper for IGOs and Governments. (Paris: UNESCO)
Medel-Anonuevo, Carolyn – Ohsako, Toshio – Mauch, Werner (2001) *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century.* (Hamburg: UIE)
MILANA, Marcella. 'Globalization, transnational policies and adult education.' *International Review of Education*, 58.6 (2013) 777-797.
MILANA, M. (forthcoming). UNESCO, Adult education and political mobilization. CONFERO (approved for publication June 2014)
NÉMETH, Balázs (2011) 'CONFINTEA VI follow-up and the role of university lifelong learning: Some issues for European higher education', .*International Review of Education.* 2011.57. 107-125.
NESBIT, Tom – WELTON, Michael (2013) 'Adult Education in a Precarious Age: The *Hamburg Declaration on Adult Learning* Revisited' in. Kawalilak, Colleen – Groen, Janet

(eds.) (2013.) *32nd National conference of Canadian Assoc. for the Study of Adult Education.* (Victoria: Univ. of Victoria) 429-435.
Organisation for Economic Cooperation and Development (2003) *Beyond Rhetoric? Adult Learning Policies and Practices.* Paris: OECD
Organisation for Economic Cooperation and Development (2004) *Promoting Adult Learning.* Paris: OECD
OUANE, Adama (2009) 'UNESCO's Drive for lifelong learning' in Jarvis, Peter (ed.) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning.* (Abingdon: Routledge) 302-312.
OUANE, Adama (2011) 'Evolution and perspectives on lifelong learning' in Yang, Jin – Valdés-Cotéra, Raúl (eds.) *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning* (Hamburg: UIL). 24-40.
PIGOZZI, Mary Joy: 'A commentary on "views of the future of UNESCO', *International Journal of Educational Development.* 31 (2011) 324-325.
PREECE, Julia (2011) 'Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI.', *International Journal of Lifelong Education.* 30:1. 99-117.
RUBENSON, Kjell (2009) 'Lifelong Learning: Between humanism and global capitalism' in Jarvis, Peter (ed.) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning.* (Abingdon: Routledge) 411-423.
RUBENSON, Kjell (2013) 'The Political Economy of the Collection and Classification of Adult Learning and Education' in Kawalilak, Colleen – Groen, Janet (eds.) (2013.) *32nd National conference of Canadian Assoc. for the Study of Adult Education* (Victoria: Univ. of Victoria) 528-534.
SCHULLER, Tom (2009) 'The OECD and Lifelong Learning' in Jarvis, Peter (ed.) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning.* (Abingdon: Routledge) 292-301.
Schmidt-Lauff, Sabine (2003) 'Professionalization and Professionalism in Adult Education' in Schmidt-Lauff, Sabine (ed.) *Adult Education and Lifelong Learning* (Berlin: Verlag Dr. Kovac) 161-177.
TUCKETT, Alan (2013) 'The world needs a clear target on Lifelong Learning for All for another world to be possible', *Adult Education and Development – Post 2015*. 80/3013. 40-43.
United Nations General Assembly (1979) *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (New York: UN) Source: http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm, date accessed 1 December 2013
United Nations (1985) *Nairobi Forward Looking Strategies for the Advancement of Women.* (New York: UN) Source: http://www.un-documents.net/nflsaw.htm, date accessed 1 December 2013
United Nations General Assembly (1989) *Convention on the Rights of the Child*. (New York: UN) Source: http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm, date accessed 1 December 2013
VALDERRAMA, Fernando (1995) *A history of UNESCO* (Paris: UNESCO)

UNESCO documents

DELORS, Jacques, et al (1996) *Learning: The Treasure Within.* (Paris: UNESCO)
FAURE, Edgar et al (1972) *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow.* (Paris: UNESCO)
LENGRAND, Paul (1970) *An Introduction to Lifelong Education.* (Paris: UNESCO)
United Nations Education, Science and Culture Organisation (1976) *Recommendation on the Development of Adult Education* (Paris: UNESCO)
'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation CONFINTEA III Statement', *Adult Education and Development*, Vol. 43. 1994. 360-356.
United Nations Education, Science and Culture Organisation (1985) *Final Report of CONFINTEA IV and Declaration of Conference* (Paris: UNESCO)
United Nations Education, Science and Culture Organisation (1990) *The Jomtien Declaration: World Declaration on Education For All. Meeting Basic Learning Needs* (Paris: UNESCO) Source: http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm, date accessed 1 December 2013
United Nations Education, Science and Culture Organisation (1994) *Lifelong Education for All.* (Paris: UNESCO)
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1997) *CONFINTEA V - Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future.* (Hamburg: UNESCO-UIL)
UNESCO Institute for Education (2002) *Nurturing the Treasure, a Medium Term Strategy for 2002-2007.* (Hamburg: UNESCO UIE) Source: http://www.unesco.org/education/uie/pdf/MTS.pdf, date accessed 1 December 2013
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2002) *Education for All - Is the world on track? EFA Global Monitoring Report.* (Paris: UNESCO*)*
Source: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf, date accessed 1 December 2013United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2003) *Recommitting to Adult Education and Training. Mid.-term Review Meeting's Bangkok-Declaration.* (Bangkok: UNESCO)
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2006) 'Proposal to Change the Name of UIE to UIL' - UNESCO Executive Board, 174th Session. (Paris: UNESCO)
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2008) *Pan-European Statement on Adult Learning for Equity and Inclusion in the Context of Mobility and Competition.* CONFINTEA VI Preparatory Conference Budapest, 3-5. December, 2008. Source: www.confintea.hu, date accessed 1 Decemeber 2013
UNESCO Institute for Lifelong Learning (2008) *Building our Gains, Medium-term Strategy for 2008-2013* (Hamburg: UNESCO UIL) Source: http://uil.unesco.org/fileadmin/download/en/information-materials/Medium-term%20Strategy%202008-2013.pdf, date accessed 1 December 2013

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)
UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013) *Global Network of Learning Cities.* Source: http://learningcities.uil.unesco.org/home, date accessed 1 December 2013
UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013) *Advances in Lifelong Education.* Reference: http://uil.unesco.org/about-us/news-target/history/e031759c1a14f14ad80fb5fd40c321b7/

Web-links

www.uil.unesco.org, date accessed 1 December 2013
http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confintea-portal/, date accessed 1 December 2013
www.unesco.org, date accessed 1 December 2013
http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/index.shtm, date accessed 1 December 2013
http://www.education-transforms.org/en/, date accessed 1 December 2013
www.eaea.org, date accessed 1 December 2013
http://icae2.org/index.php/en/, date accessed 1 December 2013
http://www.oecd.org/edu/, date accessed 1 December 2013
http://www.esrea.org/networks?l=en, date accessed 1 December 2013
http://uil.unesco.org/home/news-target/the-thriving-cities-of-the-future-will-be-learning-cities-unesco-helps-shape-the-future-of-cities/0dd320d7d0b19c860409339fc206317e/, date accessed 23 October 2013
http://learningcities.uil.unesco.org/home, date accessed 1 December 2013

Polónyi István[1]

A felnőttképzés megtérülései

Már Adam Smith megtérülő befektetéshez hasonlította az oktatást. Kétszáz év múlva pedig G. Becker kiszámítja a felsőoktatásban tanulók egyéni megtérülési rátáját, Th. Schultz pedig meghatározza az emberi tőke fogalmát, amelyben a felnőttképzés kiadásai fundamentális tőkeképző elemet képviselnek. Ez elvezet az oktatás társadalmi megtérülésének értelmezéséhez, amelynek olyan összetevői vannak, mint például a társadalmi kohézió, a jól működő demokrácia, a jobb egészségi állapot miatt csökkenő egészségügyi költségek, a csökkenő bűnözés, vagy a csökkenő gyermekszegénység. Az Európai Bizottság munkacsoportjának "Felnőttkori tanulás finanszírozásáról" szóló 2013-as zárójelentése (Financing Adult Learning Final Report Thematic Working Group Brussels 2013) hangsúlyozza, hogy „a felnőttkori tanulásba történő befektetés a jobb készségek és kompetenciák fejlesztése révén egy igazságosabb, koherens, fenntartható és versenyképesebb Európát teremt". Továbbá, hogy „a jól és hatékonyan szervezett felnőttkori tanulás megtérülés mértéke ugyanolyan magas, mint az alapfokú oktatásban való beruházásoké".

Cost Return of Adult Education

Already Adam Smith regarded the education as a profitable investment. Two hundred years later, G. Becker calculates the individual rate of return of students in tertiary education. At the same time, Th. Schultz defines the concept of human capital, in which adult education expenditure represents a fundamental capital formation element. This leads to the interpretation of the social returns of education, which has components such as social cohesion, well-functioning democracy, improved health, declining crime, or decreasing child poverty. The final report of the European Commission Working Party (Financing Adult Learning Final Report Thematic Working Group Brussels 2013) highlights, inter alia: "Investment in adult learning supports creating a more equitable, cohesive, sustainable and competitive Europe through development of better skills and competences." Furthermore: "The rates of return to smart and efficiently organised adult learning can be as high as those for investment in initial education; and should be recognised as part of a well-balanced overall investment in lifelong learning"

Azt hogy az oktatás megtérülő befektetés már a korai közgazdasági elemzésekből tudjuk. Az oktatás és az egyéni jövedelmek közötti kapcsolatra már a 18. században rámutatott Adam Smith: "Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezen felül még meghozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez

[1] Polónyi István egyetemi tanár, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés és Művelődéstudományi Intézet. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit magtanult, az egyszerű munka bérén felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezen felül meghozza egy a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját. " (Smith, 1992. 110. o.) /.../ "Ezen az elven alapszik a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség." (Smith, 1992. 111. o.)[2]

Mintegy két évszázad múlva Gary Becker kezd el foglalkozni a főiskolai és középiskolai képzés egyéni megtérüléseivel az Egyesült Államokban. (Becker, G 1962) A tanulmányában igyekszik általános összefüggéseket levezetni a kereset, a megtérülési ráta és az oktatásba beruházott összeg között és megmutatni, hogyan lehet ezt az utóbbi kettőt közvetve kikövetkeztetni a keresetekből. Az oktatást alapvetően magánbefektetésnek tekinti, olyan beruházásnak, amelynek gazdaságosságát a jövőben elérhető jövedelmek alapján lehet meghatározni. Az iskolázás egyéni - illetve családi - költségeit, valamint a tanuló idő alatt elmaradt kereseteket tőkeként összesíti, és ezt állítja szembe azzal a jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb képzettségű dolgozók élveznek az alacsonyabb képzettségűekkel szemben. (A főiskola elvégzésének összes magánköltségét közvetett és közvetlen költségekre bontotta, - a közvetlen költségek közé sorolta a tandíjat, a tanuláshoz szükséges könyvek árát és minden megélhetési költséget azon felül, ami akkor is fellépett volna, ha az adott személy nem tanult volna tovább. A közvetett költségrészbe a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította.)[3] Becker későbbi tanulmányaiban az emberi tőkét mint a személyi jövedelemmegoszlás alapvető meghatározóját kezeli. (Becker, G. 1975) A kérdésnek mára igen jelentős és szerteágazó irodalma van, s részét képezi a közgazdaságtan és a munkagazdaságtan általánosan elfogadott elemzési megközelítésének.

De a tanulásnak nem csak egyéni haszna van. A már említett Adam Smith az állótőke részének tekinti "a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét." (Smith, 2011. I. köt. 300. o.) Az állótőkének, „melynek jellemzője, hogy jövedelmet és nyereséget ad anélkül, hogy forogna vagy gazdát cserélne”. (Smith, 2011. I. köt. 299. o.)

Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára hatalmas irodalma van. Neves kutatók mellett világszervezetek végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról (World Bank, OECD,

[2] Smith hozzáteszi: "Az alkotó művészetekre és szellemi foglalkozásokra való nevelés még hosszadalmasabb és még költségesebb. Ezért a festőket és szobrászokat, az ügyvédeket és orvosokat másoknál sokkal jobban kell megfizetni; jobban is fizetik őket." (Smith, 1992. 111. o.)

[3] Becker számításai szerint a városban lakó fehér férfiaknál az oktatási költségek hozama 1939-ben 14,3 % volt; a halálozási arányban és a munkanélküliségben mutatkozó különbségeket is számításba véve 19,2 %. A főiskolai nevelési költségek 1940 és 1955 közötti hozama, a faji, halálozási, foglalkoztatottság- és tehetségbeli különbségeket is figyelembe véve 12,5 % volt.

UNESCO). Persze a gazdasági fejlődés és az oktatás, (vagy más magyarázó tényezők[4]) kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, hogy az egymással kapcsolatban álló faktorok közül melyik az ok és melyik az okozat. Nem dönthető el tehát az a kérdés, hogy azért fejlődik egy ország, mert sokat költ az oktatásra, vagy azért költ sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán rendelkezésre álló források azt lehetővé teszik. Alighanem arról van szó, hogy a gazdasági fejlődés, az emberi erőforrások valamint a fizikai tényezők együttes fejlődésével, mintegy kéz a kézben mehet végbe. (Lásd erről Jánossy 1966)

Ezen előzmények után, ill. ezekkel párhuzamosan - lényegében a klasszikus megközelítésből - fejlődött ki a XX. század második felére az emberi tőke elmélete - amelynek talán legismertebb teoretikusa Theodore W. Schultz. Eszerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelent. (Schultz, 1983 48. o.). Az emberi tőkébe eszközölt ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét. Az emberi képességeket növelő tevékenységeknek öt fő kategóriája van Schultz szerint. (1) az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások, amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; (2) a munka közbeni képzés; (3) a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; (4) a felnőttképzési programok; valamint (5) az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében. (Schultz, 1983. 60. o.) A képzettség tartósabb, mint a nem emberi, újratermelhető tőke legtöbb formája, tehát egy adott bruttó beruházás többel növeli az állományt, mint amennyivel ugyanekkora bruttó beruházás tipikus esetben a nem emberi tőke állományt. (Schultz, 1983. 141. o.) A gazdaság növekedésében meghatározó szerepe van - a dolgozók száma mellett - a dolgozók iskolázottságának és az oktatásra fordított költségeknek. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenysége, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

Az oktatás megtérülésének számítása

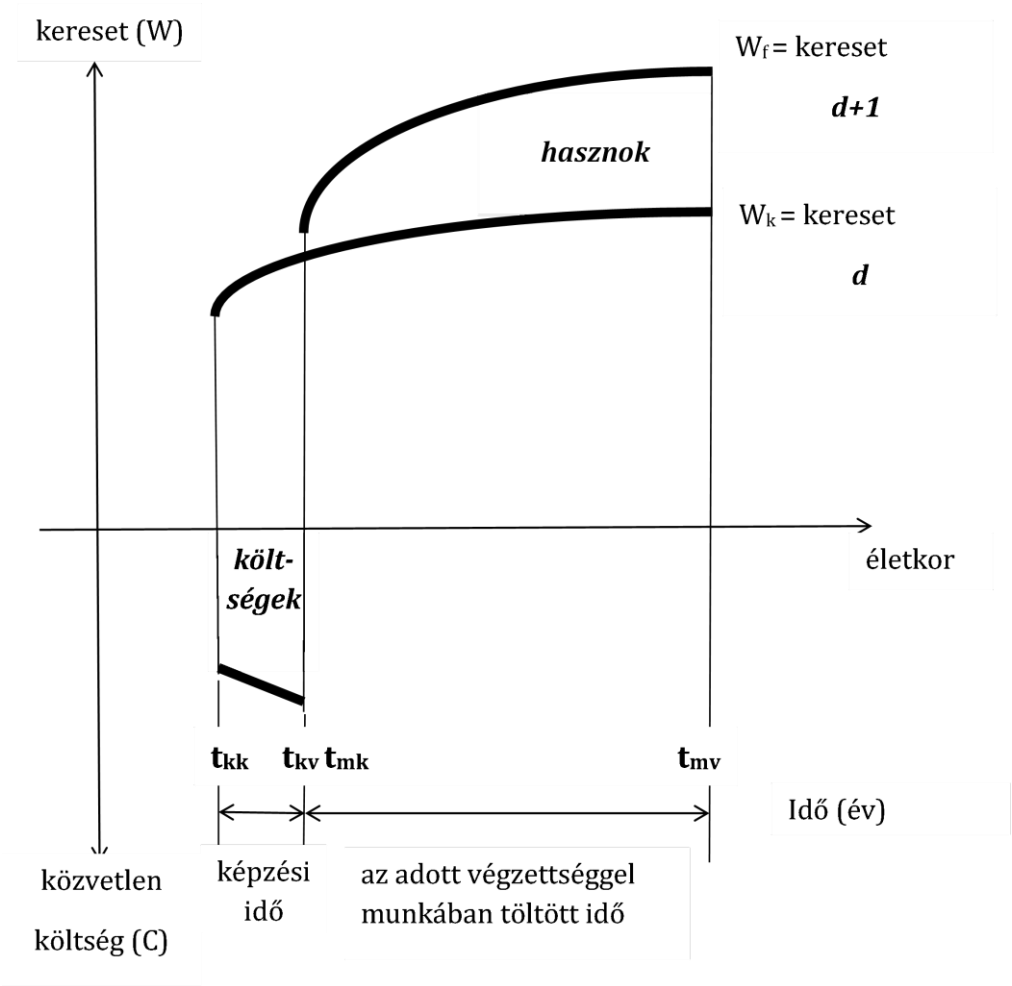
Mára az oktatás megtérülési rátájának számítása a mainstream közgazdasági irodalom széleskörben művelt részévé vált. Magyarországon Polónyi (1985, 1992), Varga Júlia (1995, 1998) illetve legutóbb T. Kiss (2011) végzett ilyen számításokat. A téma egyik legismertebb nemzetközi szakértője George Psacharopoulos, aki rendszeresen áttekinti

[4] A társadalom és gazdaság szinte minden mérhető tényezője kapcsolatba állítható - és kapcsolatban is van - a gazdasági fejlődéssel: az egy főre jutó kalóriafogyasztástól a születéskor várható élettartamon keresztül az ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató, a 10000 lakosra jutó orvos, mérnök, stb. számig, vagy a kommunális szemét fajsúlyáig.

az ezzel kapcsolatos nemzetközi eredményeket (Lásd pl: Psacharopoulos, (1972), Psacharopoulos, (1981), Psacharopoulos - Patrinos (2004))

A felsőoktatás egyéni megtérülési rátáját a képzés egyéni költségeinek és várható hasznainak az időtényezőt is figyelembe vevő összevetésével kapjuk meg, mint azt a kamattényezőt, amely mellett ezek a költségek és hasznok éppen egyenlőek. Az 1. ábra mutatja - Psacharopoulos (1995) ábráját alkalmazva – a felsőoktatás egyéni költségeit és hasznait.

1. Ábra A továbbtanulás költség, kereset és idő összefüggései
Forrás: Pszacharopoulos 1995:4, 1. ábra alapján



Egy végzettségi szint egyéni megtérülési ráta számítása a következő:

$$\sum_{t=t_{mk}}^{t_{mv}} \{(W_{d+1}+W_d)_t/(1+r)^t\} = \sum_{t=t_{kk}}^{t_{kv}} (W_d+C_{d+1})(1+r)^t \qquad (1)$$

Ahol W_{d+1} a kereset a d+1 végzettséggel, W_d kereset egyel alacsonyabb d végzettséggel, C_{d+1} a közvetlen oktatási költség a d+1 végzettség elérését célzó tanulmányok alatt, (lásd 1. ábra). A baloldali összefüggés a képzés hozamait mutatja, azaz a magasabb és az alacsonyabb végzettséggel elérhető életkeresetek különbségét. A jobboldali összefüggés pedig a képzés egyéni költségeit, azaz a tanulmányok alatt elmaradt (alacsonyabb végzettséggel elérhető) keresetet, valamint a képzés közvetlen költségeit. A kifejezésben az „**r**" a felsőoktatás egyéni megtérülési rátája.

A társadalmi megtérülés esetében a ráfordítást a (közvetlen vagy közvetett) közösségi kiadások jelentik. A megtérülés társadalmi haszon oldalán – a közvetlen hasznokon túl (mint pl. a magasabb képzettségűektől származó magasabb adóbevétel) az externális hatásokat szokták figyelembe venni. Externáliáról akkor beszélnek a közgazdászok, ha a piacon kapcsolatban álló feleken kívüli külső szereplő, nem szándékoltan, ellentételezés nélkül is élvezi vagy szenvedi egy tevékenység túlcsorduló hatását. Lényegében olyan piaci elégtelenségről van szó, amikor a piacon éppen az ügyletben nem részt vevő jóléti függvénye módosul. Közérthetően az oktatás aspektusából úgy is fogalmazhatunk, hogy azokat a hatásokat nevezzük az oktatás externáliáinak, amelyeket azok élveznek, akik nem vesznek részt az oktatásban. Ezekkel a külső hatásokkal szokták az állam oktatási szerepvállalását indokolni, amelynek legfontosabb érveként azt szokás felhozni, hogy az oktatás kvázi közjószág, és externális hozamokkal jár.

Az egyik alapvető externális hatás, amely a gazdaság növekedésére hat a spillover effect (tovagyűrűződő hatás). (Hill et al. 2005). Schultz úgy fogalmaz, hogy az emberi tőke tovagyűrűződő hatása nyomán az embereknek - illetve a munkaerőnek – megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége, ami elősegíti a gazdasági fejlődést. (Schultz 1993) A tudás szétterjedésének pozitív hatásairól van itt szó, ami növeli az innovációt, a termelékenységet, a gazdasági teljesítményt.

A másik igen jelentős externális hatás az, hogy az oktatás növeli a társadalmi kohéziót. Ennek első teoretikusa Robert Thomas Malthus[5], aki szerint a társadalmi béke, azaz a társadalom különböző rétegeinek, osztályainak az összeütközéseket elkerülő, a

[5] Robert Thomas Malthus (1766-1834) angol demográfus, a klasszikus közgazdaságtan egyik képviselője.

konfliktusokat békés úton, racionálisan megoldó együttélése az oktatás segítségével valósítható meg. Malthus véleménye szerint az oktatás elterjesztése az állampolgárok felvilágosításának, racionális szellemre nevelésének kell, az eszköze legyen (Malthus T. R. 1902.). A 20. században Friedman úgy fogalmazott, hogy az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők, szerinte az oktatás az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának (Friedman, 1996).

Ezeken kívül az oktatásnak számos további externális hatását vizsgálták. (lásd pl. McMahon 2000). Olyan további fontos externális hatásokat lehet említeni, mint például azt, hogy az oktatás eredményeként alacsonyabbak a szociális, a munkanélküliséget kompenzáló és az egészségügyi kiadások, mivel az iskolázottabb embereknek alacsonyabb a munkanélkülisége, jobb az egészségügyi állapota. Továbbá, hogy a magasabban iskolázott emberek kevésbé hajlamosak a bűnözésre, így alacsonyabb a kriminalitás, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit. Azt is az oktatás externális hatásai között említik, hogy azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzettebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás, stb.), így közösségi kiadások takaríthatók meg[6].

Mingat - Tan (1996) egy viszonylag jól áttekinthető táblázatban foglalta össze az Oktatás költségeit és hasznait illetve azok egyéni és társadalmi elhatárolását. (2. ábra)

2.ábra Az oktatás költségei és hasznai és azok egyéni és társadalmi elhatárolása
Forrás: Mingat - Tan 1996:7

	EGYÉNI	**TÁRSADALMI**
KÖLTSÉGEK	C1. Közvetlen költségek (benne a tandíj)	C3. Közösségi támogatás (támogatások, adóalapú kiadásokkal)
	C2. Elmaradt termelés (Elmaradt jövedelem és egyéb eredmény)	
HASZ	B1. Megnövekedett (piaci) termelékenység	B3. A munkavállalók termelékenységét befolyásoló (spillover) hatások

[6] Említeni szokták még a tőkepiaci elégtelenségek jelenségét, mint externális hatást Erről lásd Friedman, 1996. 111. o.

N O K	(Ahogyan azt a keresetek vagy más munka kimenet tükrözi)	(egy személy oktatása növeli munkatársai munka-termelékenységét) B4. <u>A technológiai lehetőségek kiterjedése</u> (például a tudományban, az orvostudományban, az iparban és másutt megszerzett ismeretek felfedezéséből, adaptálásából és felhasználásából eredő lehetőségek)
	B2. <u>Nem piaci magán eredmény</u> (job egészségi állapot, kibővült képességek a szabadidő élvezetésre, az álláskeresés hatékonyságának növekedése és egyéb személyes változások)	B5.<u>Nem piaci közösségi hatások, eredmények</u> (nagyobb társadalmi igazságosság, kohéziós közösségek, erősebb nemzeti érzés, lassabb népességnövekedés és a környezeti stressz megfelelő csökkentése, a fertőző betegségek kockázatának csökkentése, a bűncselekmények csökkentése stb.),

Megjegyzés: A szaggatott vonal azt jelzi, hogy az előnyök azonosítása nem teljesen szétválasztható

Psacharopoulos (2014) iskolai szintenként és régiónként bemutatja az egyéni és a társadalmi megtérülési ráták alakulását (a 2000-es évek elején) (1. táblázat) Az iskolai végzettség átlagos megtérülése a legmagasabb a latin-amerikai és a karibi térségben, valamint a szubszaharai Afrika régióban. Az ázsiai iskolai végzettség a világ átlagához közelít. A hozamok alacsonyabbak az OECD magas jövedelmű országaiban. A társadalmi megtérülés számítás az alapfokú oktatásban a legmagasabb hozamot mutatja, majd a közép- és felsőfokú végzettség következik.

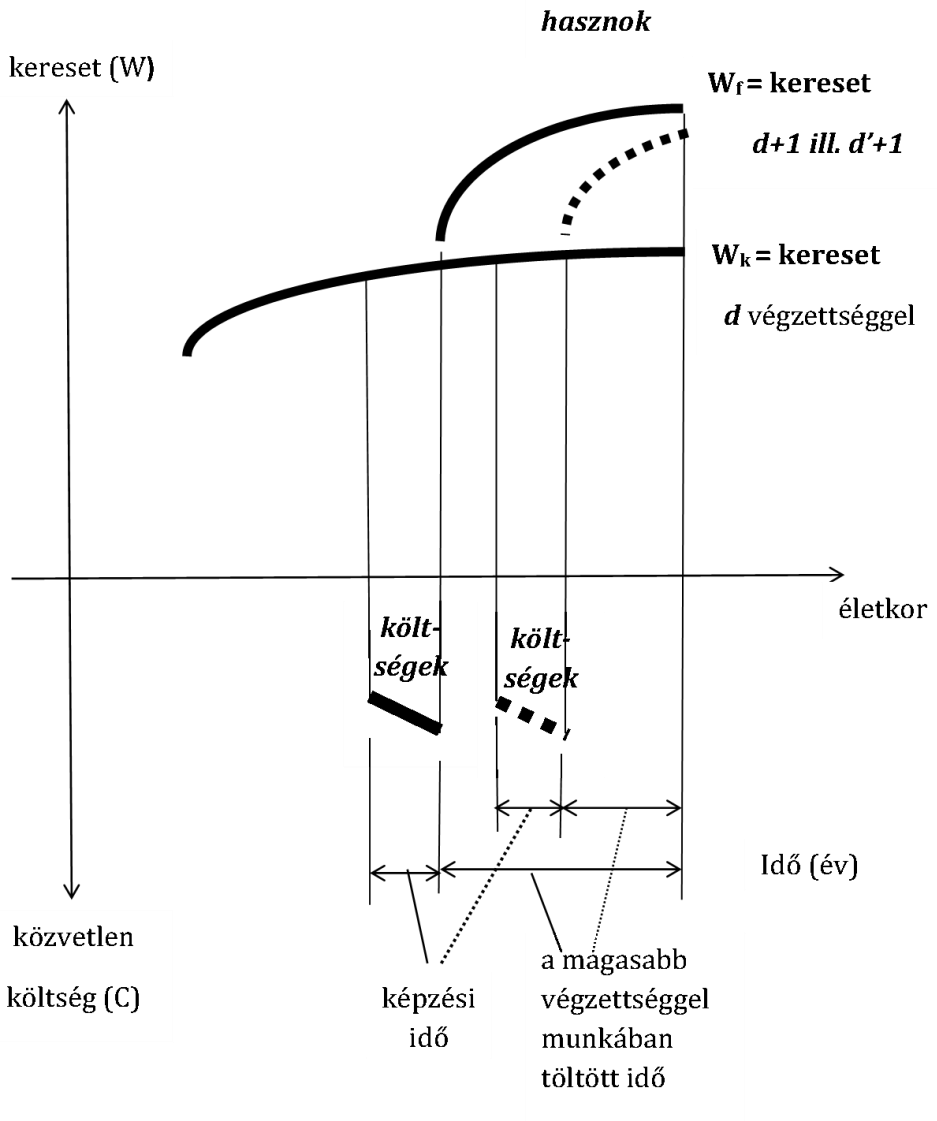
1.táblázat Az oktatás társadalmi és magán megtérülési rátái régiónként és oktatási szintenként
Forrás: Psacharopoulos & Patrinos 2004:114

	Társadalmi			Magán		
Régió	Alapfok (Primary)	Középfok (Secondary)	Felsőfok (Higher)	Alapfok (Primary)	Középfok (Secondary)	Felsőfok (Higher)
Ázsia (nem OECD)	16.2	11.1	11.0	20.0	15.8	18.2
Afrika (nem OECD)	15.6	9.7	9.9	13.8	13.6	18.8
Latin Amerika /Karibi-térség	17.4	12.9	12.3	26.6	17.0	19.5
OECD	8.5	9.4	8.5	13.4	11.3	11.6
Szubszaharai Afrika	25.4	18.4	11.3	37.6	24.6	27.8
World	18.9	13.1	10.8	26.6	17.0	19.0

És a felnőttképzés megtérülési rátái?

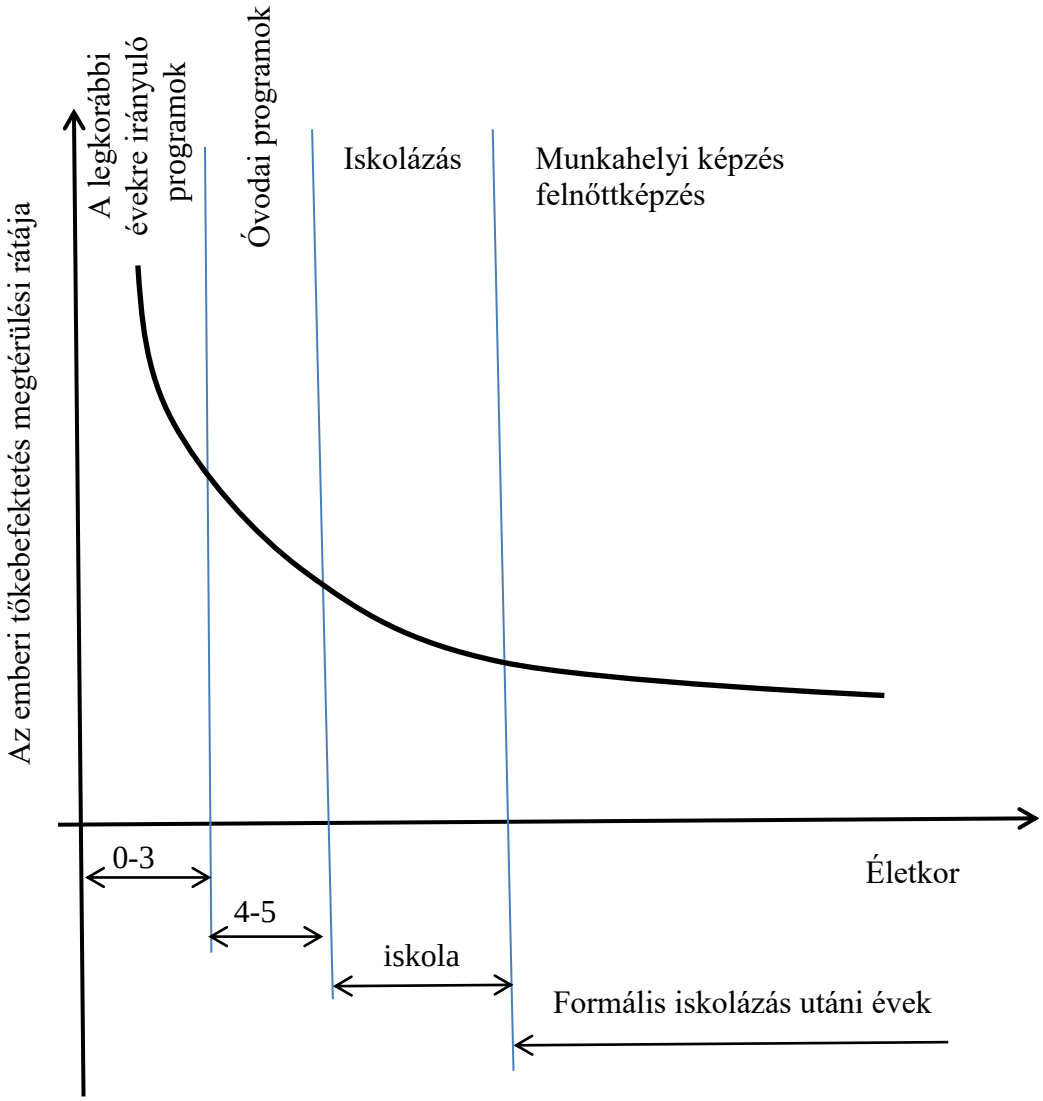
Amit elmondtunk az egyéni megtérülési rátáról az nyilvánvalóan az egész munkában töltött életszakaszra igaz. Azaz ha későbbi életszakaszban szerzünk magasabb keresetet eredményező végzettséget, annak költségei és hasznai összevethetők, egyéni megtérülési rátája kiszámítható. Az hogy az egyéni megtérülési ráta mekkora, az nyilvánvalóan attól függ, hogy a képzés költségeinek és a keresetnövekedésnek a jelenértéke mekkora. (lásd 3. ábra)

3.Ábra A felnőttkori továbbtanulás költség, kereset és idő összefüggései
Forrás: saját szerkesztés



Mindenesetre egyes irodalmak szerint (Heckman and Masterov (2005), Heckman (2011) a felnőttkori tanulás megtérülése alacsonyabb mint az iskoláskori tanulásé. (Lásd 4. ábra)

4.Ábra Az oktatási befektetések összegzése
Forrás: Heckman 2011:82, 3. ábra alapján saját szerkesztés



Más szakértői anyagok azonban ennél lényegesen magasabbra értékelik a felnőttkori tanulást.

Az Európai Bizottságnak készített, a "Felnőttkori tanulás finanszírozásáról" szóló 2013-as zárójelentés egyik kérdése, amelyre választ keres, hogy „Miért fektessünk a felnőttoktatásba"? A választ azzal kezdi az anyag, hogy „az előrejelzések azt mutatják, hogy 2020-ra az összes munkahely több mint egyharmada felsőfokú képesítéseket igényel, és csak 15% -a várhatóan alacsony képzettségű. Ugyanakkor jelenleg a felnőttek 25%-a csak alacsony képzettségi szinttel rendelkezik. Ezért a felnőttkori tanulás is hozzájárulhat ahhoz a kiemelt célhoz, hogy 20 millió embert emeljen ki a szegénységből és a társadalmi kirekesztésből. A felnőttek képzettségi szintjének javítása javítja a foglalkoztatáshoz való hozzáférést." Majd azzal folytatja, hogy"a tanulásban való részvétel

pozitív hatással van a szélesebb társadalmi előnyökre is, mint például az egészségesebb életmód, a közösségi feszültség csökkenése és a jólét megtapasztalása. A felnőttkori tanulási infrastruktúrába való beruházás további előnye a fenntartható növekedés ösztönzésének. Ugyanakkor szükség van a befektetések megtérülési rátájára vonatkozó jobb tájékoztatásra." (Financing Adult Learning 2013:4)

Arra a kérdésre, hogy hogyan lehet a felnőttkori tanulásba befektetni, azt a választ adja, hogy a stabil és fenntartható fejlődésre vonatkozó prioritásokra kell összpontosítani. Kiemeli a kormány által támogatott minőségbiztosítási rendszerek fontosságát és a fogyasztók védelmét. Továbbá azt hangsúlyozza, hogy költség-haszon elemzéssel valamint a gazdasági és társadalmi előnyök felismerésével kell javítani a felnőttképzésbe történő befektetések hatékonyságát. (Im: 4p.)
Arra a kérdésre is keresi a választ az anyag, hogy ki fizesse a felnőttkori tanulást. A válaszban azt hangsúlyozza, hogy egyensúlyt kell teremteni

- a kormány, a munkaadók,
- az egyének és
- más érdekeltek - köztük a civil társadalmi szervezetek - finanszírozásának felelősségvállalásában annak érdekében, hogy elegendő befektetést biztosítsanak a felnőttoktatásba.

A kormánynak fontos szerepe van a hátrányos helyzetű csoportok finanszírozásában és a piaci hiányosságok korrigálásában.

A munkáltatók és magánszemélyek a saját észlelt költségeik és előnyeik alapján végeznek beruházásokat.

A költségmegosztás, amely az előnyöket tükrözi, stabilabb és fenntarthatóbb finanszírozási környezetet eredményezhet. (Im.: 4.p.)

Az anyag kitér a finanszírozás hogyanjára és eszközeire is.
Megállapítja, hogy „a kezdeti oktatás után a tanulásban való részvétel aránya gyorsan csökken, és a további részvétel jóval magasabb azok között, akik már részesültek a magasabb szintű oktatásban." Míg a magas szintű és középszintű készségekkel rendelkezők felkészítése fontos a gazdasági fejlődéshez, ugyanakkor azok képzésére is szükség van, akik alacsonyabb készségekkel bírnak a munkaerőpiacra való belépésre, maradásra vagy a munkaerőpiacon való visszatérésre. A szélesebb társadalmi fejlesztési célok megkövetelik az egész életen át tartó tanulás megközelítését is. Ezért különleges "kísérő intézkedésekre" lehet szükség a kiemelt fontosságú csoportok elköteleződésének és sikeres teljesítésének ösztönzésére, különösen azok számára, akik korábban nem vettek részt a felnőttképzésben. Ezek az intézkedések magukban foglalják a figyelemfelkeltés, az átfogó útmutatás és a megfizethető gyermekgondozás szükségességét.(Im.: 5p.)

Az anyag rámutat, hogy a különböző nemzeti gyakorlatokat áttekintve a finanszírozási eszközök széles skálája létezik. Az adott finanszírozási eszköz kiválasztásánál azt kell szem előtt tartani, hogy , milyen hajtással van a tanulók hozzáférhetőségére, a szolgáltatók fenntarthatóságára és az esetleges költséghatékonyságra is.(Im.: 5p)

A szakértői anyag kulcsüzeneteket fogalmaz meg, amelyek közül itt csak a témánkhoz szorosabban kapcsolódóakat említem meg:

- A felnőttkori tanulásba történő befektetés a jobb készségek és kompetenciák fejlesztése révén egy igazságosabb, koherens, fenntartható és versenyképesebb Európát teremt.
- A jól és hatékonyan szervezett felnőttkori tanulás megtérülés mértéke ugyanolyan magas, mint az alapfokú oktatásban való beruházásoké, és fel kell ismerni, hogy ez része az egész életen át tartó tanulásba történő kiegyensúlyozott, átfogó befektetésnek.
- Az új felnőttkori tanulási módszerek[7] megfelelő használata javíthatja a felnőttkori tanulás gazdaságosságát, hatékonyságát és elérését.
- A szociális partnerségek elősegíthetik a költségmegosztó mechanizmusok alkalmazását a munkáltatók és az egyének között, felismerve hogyan lehet egyenlően megosztani a pénzügyi és nem pénzügyi terheket és előnyöket.
- A kormányok olyan politikai környezetet, jogi kereteket és ösztönzőket biztosítsanak, amelyek bátorítják és lehetővé teszik a munkáltatók, az egyének és a civil társadalmi szervezetek számára, hogy hozzájáruljanak a felnőttkori tanulás finanszírozásához.
- A felnőttoktatással és - ellátással foglalkozó közoktatási és szakoktatási és képzési infrastruktúra közös felhasználása csökkentheti a felnőttkori tanulás költségeit, és ágazatokon átnyúló szinergiákat és költségmegtakarítást eredményezhet az oktatásban és a képzésben.
- Az értékelés és ellenőrzés lehetővé teszi az egyedi finanszírozási eszközök hozzáadott értékének és költséghatékonyságának azonosítását. (Im.: 6p)

Az anyag hangsúlyozza, hogy a felnőttkori tanulás előnyei és költségei bizonyos helyzetekben egyszerűen kiszámíthatók, de a közpolitikai területeken sok olyan eset van, ahol a költségek és előnyök kevésbé kézzelfoghatóak és nehezebben számszerűsíthetők pénzben. Ehhez kapcsolódóan bemutatja a Financing Adult Learning 2013 tanulmányhoz készült angol szakértői anyag - a korábban látott Mingat - Tan (1996) munkánál egyszerűbben - táblázatát a tanulás hasznairól, szélesebb körű előnyeiről (5.ábra)

[7] Mint például a nyitott oktatási erőforrások, a tömeges on-line nyitott tanfolyamok és az e-learning, ahol a magasabb kezdeti tőkeköltségeket ellensúlyozza az alacsonyabb határköltség, amely lehetővé teszi a nagyobb részvételi arányt anélkül

5.ábra A tanulás szélesebb körű előnyei
Forrás Financing Adult Learning 2013:20

	Magán	Közösség
Pénzügyi	• Növekvő jövedelem és gazdagság • Növelt termelékenység és jövedelmezőség	• Az adóbevételek növekedése • Megnövekedett foglalkoztatás • Csökkentett egészségügyi költségek • Csökkentett bűnözés
Nem pénzügyi	• Jobb egészségügyi állapot • Nagyobb életviteli elégedettség • Az egyéni jólét növelése	• Társadalmi tőke • A társadalmi kohézió • Szociális bizalom • Jól működő demokrácia • Politikai stabilitás • A gyermekszegénység csökkenése

Hozzáteszem, hogy saját számításaim (Polónyi 2004) – amelyek az iskolarendszerű felnőttképzés megtérülését vizsgálták – a fenti szakértői anyaghoz hasonlóan a felnövekvő nemzedék oktatási megtérülési rátáinál magasabb megtérülést mutattak. Ez tulajdonképpen logikus is, hiszen a felnőttképzés esetében a kieső kereset, amely a ráfordítás egyik legnagyobb tétele, jelentősen kisebb, hiszen a felnőttképzési programok általában lényegesen intenzívebbek.

Befejezésül

A felnőttkori tanulás kifizetődő befektetés mind az egyénnek, mind a társadalomnak. Az előnyök indokolttá teszik a felnőttképzés finanszírozásának racionális végiggondolását, egy olyan költségmegosztást, amely az egyén és a társadalom hasznait is figyelembe veszi. A bevezetőbe már említett Theodor Schultz – aki Nobel díjat kapott az emberi tőkével kapcsolatos kutatásaiért - egyik beszédében így fogalmaz, ami gondolatmenetünk befejezéséül is kiváló: "A mi gazdasági rendszerünk legmegkülönböztetőbb vonása az emberi tőke növekedése. Enélkül csak kemény, kézi munka és szegénység lenne, kivéve azt, akinek a tulajdonából van bevétele." (Schultz, 1993)
A felnőttképzést formáló oktatáspolitikusoknak ezt a gondolatot kellene szem előtt tartaniuk.

Irodalom

BECKER, Gary, S. (1962): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. In.: The Journal of Political Economy, 1962/5. 9-49 p.

Financing Adult Learning Final Report Thematic Working Group Brussels, 22nd October 2013 https://www.hm.ee/sites/default/files/thematic_wg_financing_report.pdf (letöltés 2015. december)
FRIEDMAN, Milton (1996): Kapitalizmus és szabadság Akadémia Kiadó, Budapest, - MET Publishing Corp., Florida-Budapest
GARRETT, Richard – Mike CAMPBELL – Geoff MASON (2010): The Value of Skills: An Evidence Review, UKCES (UK Commision for Employment and Skills and the National Institute for Economic and Social Research) http://dera.ioe.ac.uk/1312/1/Final%20for%20Web%20Report%2022%20260710.pdf (letöltés 2016 október)
HECKMAN James, J. - Dimitri. V. MASTEROV (2007): The Productivity Argument for Investing in Young Children. In.: Review of Agricultural Economics 2007/3. 446–493 p. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Masterov_RAE_2007_v29_n3.pdf (letöltés 2017. január)
HECKMAN, James J. (2011): The American Family in Black & White: A Post-Racial Strategy for Improving Skills to Promote Equality. In.: Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences 2011/2. 70-89 p. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2011_Daedalus_v140_n2.pdf (letöltés 2017. január)
HILL, Kent – Dennis HOFFMAN – Tom R. REX (2005): The Value Of Higher Education: Individual And Societal Benefit (With Special Consideration for the State of Arizona) ASU (Arizona State University) October 2005 https://www.asu.edu/president/p3/Reports/EdValue.pdf (letöltés 2015 december)
JÁNOSSY Ferenc (1966,): A gazdasági fejlődés trendvonalat és a helyreállítási periódusok Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
MALTHUS Thomas Robert (1902): Tanulmány a népesedés törvényéről, Budapest Politzer Zsigmond és fia kiadása, 1902 - Nemzetgazdasági írók tára, kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága
MINGAT, Alain - Jee-Peng TAN (1996): The Full Social Returns to Education: Estimates Based on Countries' Economic Growth Performance. World Bank http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281504040/Tan_sror.doc (letöltés: 2017. január)
POLÓNYI István (1985): Az oktatás gazdasági hatékonysága Magyarországon. MKKE Oktatásgazdaságtani füzetek. 7. sz
POLÓNYI István (2004): A felnőttképzés megtérülési mutatói Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
PSACHAROPOULOS, George – Harry Anthony PATRINOS (2004) : Returns to Investment in Education: A Further Update, In.: Education Economics, 2004/2. 111-134. p. http://siteresources.worldbank.org/INTDEBTDEPT/Resources/468980-1170954447788/3430000-1273248341332/20100426_16.pdf *(Letöltés 2016. 07.10.)*
PSACHAROPOULOS, George (1972): Rates of Return on Investment in Education around the World. In.: Comparative Education Review 1972/1. 54-67.p.

PSACHAROPOULOS, George (1981): Returns to Education: An Updated International Comparison, In.: Comparative Education, 1981/3. 321-341. p. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/10/14/000178830_98101903355433/Rendered/PDF/REP210000Retur0rnational0comparison.pdf *(Letöltés 2016. 07.10.)*
PSACHAROPOULOS, George (1995): The Profitability of Investment in Education: Concepts and Methods HCO Working Papers https://www.commdev.org/userfiles/files/1863_file_Profitability_Investment_Edu.pdf *(Letöltés 2016. 07.10.)*
PSACHAROPOULOS, George (2014): Benefits and Costs of the Education Targets for the Post-2015 Development Agenda Post-2015 Consensus CESifo Working Paper https://www.copenhagenconsensus.com/sites/default/files/education_assessment_-_psacharopoulos_0.pdf (letöltés 2016. február)
SCHULTZ, Theodore W.(1983): Beruházások az emberi tőkébe Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest
SCHULTZ, Theodore W. (1993): The Economic Importance of Human Capital in Modernization. In.: Education Economics, 1993/1. 13-19. p.
SMITH, Adam (1992): A nemzetek gazdagsága, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1992.
SMITH, Adam (2011): Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól I., II. Napvilág Kiadó 2011.
SOLOW, R.obert M.(1957): Technical Change and the Aggregate Production Function. In.: The Rewiew of Economics and Statistics, 1957/3. 312-320. p.
T. KISS Judit (2011): Az iskolai rendszerű szakképzés egyéni és társadalmi megtérülésének alakulása 1999 és 2010 között. In.: Educatio 2011/3. 415-423. p.
VARGA Júlia (1995): Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon Közgazdasági Szemle 1995/6. 595-605. p.
VARGA Júlia (1998): Oktatás-gazdaságtan, Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest

Reisz Terézia

Az egyetemre jutás sikertényezői

Problémaháttér

A hazai oktatáspolitika egyik fontos kérdése az, hogy milyen az **oktatási rendszer teljesítőképessége**, valamint az, hogy a hatékonyságot biztosító egyes oktatási szintek miként illeszkednek egymásra. Kérdés az is, hogy a középfokú képzésből kilépő hallgatók milyen felkészültséggel, milyen **tudásszerkezettel és tanulási potenciállal indulnak el felsőfokú tanulmányaik kezdetén**? Kik jutnak el a startig, az eredményes felsőfokú felvételig? Melyik ifjúsági réteg esélyes a diplomaszerzésre és ki szorul ki a felsőfokú oklevél átvételének lehetőségéből?

A problémafelvetésre napjainkban is több nemzetközi és hazai kutatás keresi a választ. A nemzetközi szakirodalom igen gazdag módszertani eljárással már korábban is rámutatott az olvasás- és szövegértési képességnek más tanulási képességekre gyakorolt hatására. A külföldi tapasztalatok, valamint a magyar közoktatás és felsőoktatás expanziója nyomán számos új, kompetenciaalapú vizsgálat indult el az elmúlt évtizedben.

A pécsi egyetemen zajló kutatások előtörténete a 90-es években, a közoktatásban tanuló fiatalok több szempontú – pedagógiai, szociológiai, pszichológiai– mérésével indult. Majd a PTE Tanárképző Intézetében az OKI kutatóival, valamint a holland CITO kutatócsoporttal együtt olyan teszteket, mérőeszközöket és adatbázist fejlesztettünk ki, amelyek megalapozták a felsőoktatásba jelentkező hallgatók kompetenciaalapú mérését is. A közös munka során olyan teszteket validáltunk, amelyekkel előre jelezhető, hogy az egyetemre bejutott hallgatók képesek –e helyt állni, illetve befejezni felsőfokú tanulmányaikat. A PTE FEEK Andragógiai és Pedagógiai Kutatócsoportjában ezeket a mérőeszközöket fejlesztettük ki, továbbá Kocsis Mihály vezetésével hazai egyetemeinkre belépő első évesek körében **2005/2006-ban 2865 főt, valamint 2006/2007 őszén 2000 fő hallgatót kérdeztünk meg kompetencia tesztek és szociológiai kérdőívek segítségével.** Az érvényes válaszok (4304 fő) szerint 69,3%-uk nappali tagozatos fiatal volt, pontosan 2983 főt kérdeztünk meg, illetve a mintában résztvevő 1321 fő (30,7%) levelező tagozaton kezdte meg tanulmányait. A humán képzésekre egyre inkább jellemző a nők magas aránya, ebben a kutatásban is a hallgatók 77,9%-a nő, illetve 22,1%-a férfi volt. Nemüktől függetlenül urbánus környezetből érkezett 64,8%-uk, illetve a vidéki és rurális környezetben élők (35,2%) szintén városi gimnáziumokban érettségiztek.

A hallgatók olvasás- és szövegértési képességét négy típusú szöveggel mértük. Szakszöveg, ismeretterjesztő szöveg értelmezését, továbbá nyelvhelyességi problémák megoldását, valamint fogalmak magyarázatát vártuk a mérésben résztvevő első évfolyamos hallgatóktól. A többségük a legjobban az ismeretterjesztő szöveget értette

meg, (75-80%-uk) sikeresen válaszolt a szövegtípushoz kapcsolódó kérdésekre is, azonban a fogalmak magyarázatát már csak közepes eredménnyel oldották meg a hallgatók (58%). A szakszöveg olvasása és megértése (43%) már komoly erőpróbát jelentett, illetve a nyelvhelyességi feladatok (40%) megoldása is rosszabbul sikerült. Adatokat gyűjtöttünk a hallgatók szociokulturális hátteréről annak érdekében, hogy a sikeres és kudarcos egyetemi starthelyzet hátterét megvilágíthassuk. Mértük a hallgatók matematikai és logikai képességeit, valamint pszichológiai immunrendszerét, azonban ez utóbbi tényezőknek a teljesítményekre gyakorolt hatásával e helyütt nem foglalkozom.

A kutatás során számos **kérdés fogalmazódott** meg. Keveset tudunk arról, hogy a felnőtt korcsoportokban, valamint a közoktatás és felnőttoktatás átmenetében járó korosztályokban miként befolyásolja az egyetemre jutás sikerét az alapkompetenciák megléte, így a szövegértés elsajátításának szintje. Melyek azok a további tényezők, amelyek növelik vagy befékezik a felsőfokú tanulmányok megkezdésének esélyét? A két év összehasonlító kutatására és a hallgatók körében végzett oktatói munka tapasztalataira támaszkodva e helyen a kérdéskör megválaszolására vállalkozom.

A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás célja az, hogy megvizsgálja a felsőfokú képzésre jutás sikerkritériumait. Ki a sikeres? Sikeresnek véljük azt a hallgatót, aki a középiskola eredményes elvégzését követően az érettségi évében eredményesen jutott be valamely felsőoktatási intézménybe.

Az eddigi kutatások főként a kognitív kompetenciák meglétére, összetevőire és azok befolyásoló tényezőire, a tanulás és elsajátítási folyamat mechanizmusaira koncentráltak. **Hipotézisünk** szerint azonban a sikeres egyetemi felvételt nem csupán az iskolában elsajátított tudás határozza meg. Vannak **közvetlen befolyásoló tényezők,** és számolnunk kell olyan **katalizátorként ható szempontokkal** is, amelyek indirekt módon alakítják a fiatal felnőttek iskolai mobilitását. Feltevésünk az, hogy a sikeres egyetemi felvételt - az iskolai tanulmányi teljesítményeken kívül - a fiatal felnőttek szocializációjának szerteágazó hatása, környezete befolyásolja. Számos egyéni (hallgatói) és környezeti (ökológiai) tényező hat a fiatal felnőttek életútjára és a diplomához vezető út sikertényezőire.

A kutatás során alkalmazott módszerek

E megfontolásokból kiindulva a klasszikus mérési-, statisztikai és elemzési eljárások mellett vizsgálati módszerként többváltozós matematikai elemzést végeztünk SPSS adatbázis-kezelő segítségével. Vizsgálatunk során faktoranalízist alkalmaztunk. Az erős korrelációs kapcsolatú változók leválogatása révén láthatóvá váltak az egyetemi éveiket megkezdő hallgatók eddigi tanulmányait és élethelyzetét átszövő fő problématerületek. A faktoranalízis főkomponensei rávilágítanak a sikeres felsőfokú továbbtanulás

potenciálját meghatározó változók körére. Az egyes főkomponenseket felépítő változócsoportok szerkezete és a változók tartalma szemléletesen tükrözik a hallgatók iskolából hozott, valamint mindennapi tudását, a családban felhalmozott kulturális eszközöket, a szüleik iskolázottságát, családjuk szociális helyzetét, továbbá a hallgatók lakóhelyének és iskola környezetének sajátosságait. A hallgatókról nyert adatok főkomponens-elemezésével megvilágíthatóak a pedagógia, a szociológiai és az ökológia tényezők meghatározó faktorai és problématerületei.

Az egyes főkomponensek változóit:

- **Tesztekkel mért egyéni képességek mutatói**:
    - Szövegértési teszt
    - Gondolkodási tesztek
    - Magyar beszéd tesztje
    - Fizika gondolkodás tesztje
- **Iskolai teljesítmény mutatói**
    - Tanulmányi verseny sikere
    - Középiskolából hozott pontszámok
    - Érettségi típusa
    - Emelt szintű érettségi tantárgyak száma
    - Összes jelölt iskolai többletfoglalkozása
- **Mindennapi tudás mutatói**
    - Kommunikációs eszközök használata
    - Nyelvvizsgák száma/szintje
    - Szabadidős tevékenységek gyakorisága
    - Olvasás gyakorisága
    - Munkával szerzett mindennapi tudás
- **A családi miliő szociokulturális hátterének mutatói**
    - Háztartás nagysága
    - Testvérek száma a családban
    - A szülők iskolázottsága
    - Család kulturális eszközei
    - Család könyvvel való ellátottsága
    - A család anyagi helyzete
- **A tanuló nevelődésének és az iskola ökológiai környezetének mutatói:**
    - ***Lakóhely ökológiai környezete***
    - A család és az iskola térbeli távolsága
    - Iskola vidéki (rurális) és városi (urbánus) jellege
- **Iskola ökológiai környezetének mutatói**
    - Érettségit adó iskola helye a középiskolai hierarchiában
    - Középiskola tagozatos jellege
- **Felsőfokú tanulmányok potenciáljának mutatói**
    - Sikeresen egyetemi felvétel első helyen az érettségi évében
    - A sikeres egyetemi felvétel esélyszintje (felsőfokra jelentkezés sorrendje)

- Felsőfokú képzés tagozata (nappali, levelező)
- Hallgató életkora (fiatalabb és idősebb hallgató)

Az egyes főkomponensek által jelzett problématerületek változóinak felhasználásával a következő lépésben matematikai eljárással **kumulált indexeket** hoztam létre. Erre a módszertani megoldásra az kínált lehetőséget, hogy az egyetemre bejutott hallgatókról nyert adatok egyes faktorain belül erős korrelációs kapcsolat mutatkozott.

1. számú táblázat: Az egyetemre jutás fő faktorainak rotált komponensmátrixai

Index tartalma	**Komponens**		
	1	**2**	**3**
Szociális tőke meglétének szintje a családban	7,599E-02	-9,905E-03	,825
Család kulturális tőkéje	6,367E-02	2,632E-02	,827
Mindennapi tudás feltételeinek szintje	8,299E-02	,209	-4,355E-02
Iskolai tudás	-2,651E-02	,911	5,030E-02
Iskolai és teszttudás együttes szintje	5,390E-03	,908	9,939E-02
Iskola ökológiai sajátossága	,834	5,907E-02	8,946E-02
Lakóhely ökológiai státusza	,891	3,225E-02	6,440E-02
Továbbtanulás sikertényezői	,823	,107	3,406E-02

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a Rotation converged in 4 iterations.

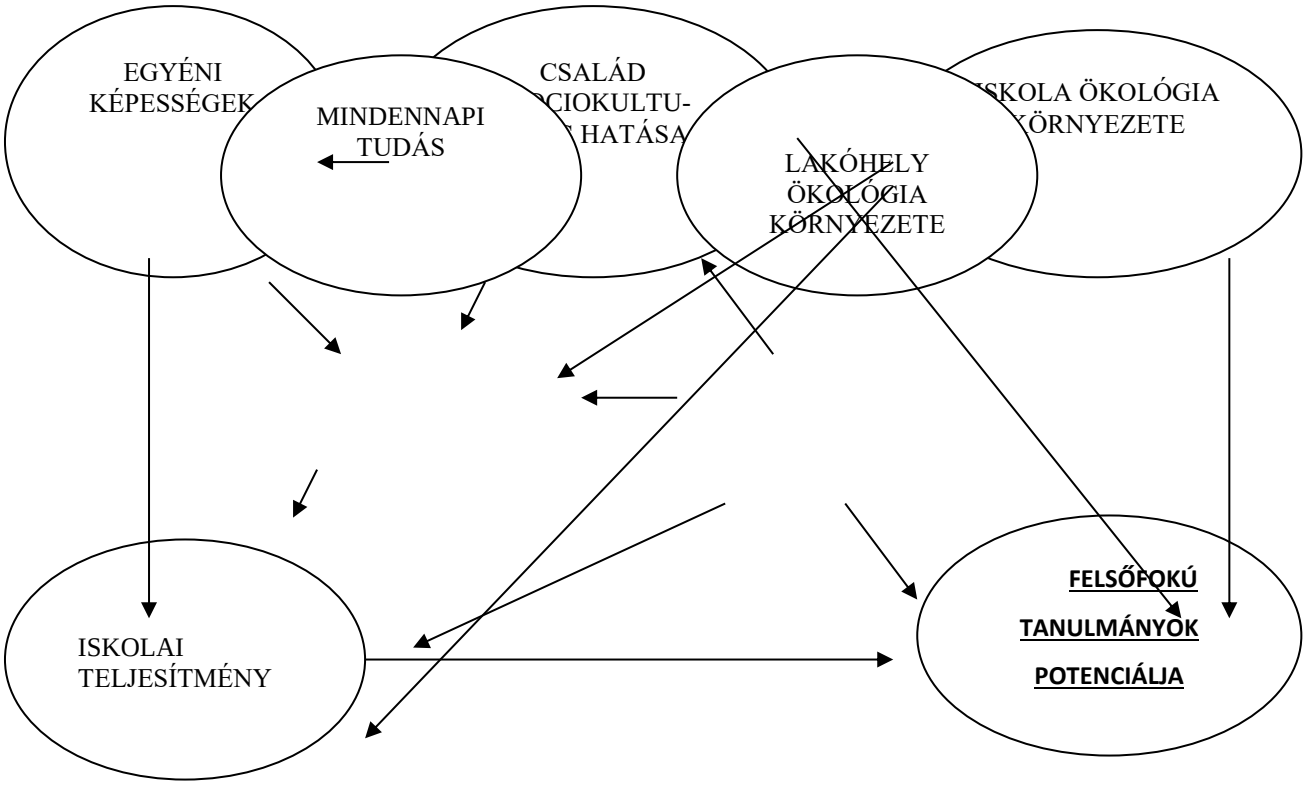
Az indexek technikailag úgy képződtek, hogy első lépésben a faktoranalízis által leválogatott faktorokat alkotó összes változó statisztikai átlagát és szórásértékét előállítottam. Második lépésként az így kapott információkat felhasználva ismertté vált minden egyes változó szélső értéke is. Ennek nyomán a harmadik lépésben az egyes faktorcsoportba tartozó változókat bináris indexekké vontam össze. Ezzel a technikával létrehozott indexek alkalmasnak bizonyultak az egyes faktorokat tartalmazó változók alacsony, illetve magas értékeinek jelzésére. A bináris kódok - az átlaghoz viszonyított - alacsony értekei a sikert hátráltató, míg a magas értékek az eredményes egyetemre jutás felé mutatnak. A bináris indexek alkalmazásával olyan metodikai eszköz jött létre, amellyel egyrészt mérhető az egyetemre jutás esélyének szintje, másrészt az is, hogy a fiatalok és felnőttek egyetemi felvételét milyen pedagógiai, andragógiai, ökológiai, szociológiai sajátosságok befolyásolhatják.

2. számú táblázat: A felsőfokú tanulmányok sikertényezői és szélső értékei

Értékek (%) /Sikertényezők (%)	**Alacsony (Hátrányos)**	**Magas (Előnyös)**
Iskolai tudás teszt- indexe	46,6	53,4
Mindennapi tudás indexe	29,6	70,4
Családi kulturális tőke-indexe	32,8	67,2
A család szociális tőke-indexe	46,7	53,3
Felsőfokú továbbtanulás potenciáljának indexe	34,9	65,1
Iskola ökológiai indexe	32,8	67,2
Lakhely ökológiai indexe	50,1	49,9

Az indexeken alapuló mérési és elemzési eljárás a továbbiakban több irányú vizsgálatra, ígéretes mélyfúrásra adhat lehetőséget. Jelen elemzésben csupán arra fókuszálok, hogy megvilágítsam **a sikeres egyetemi tanulmányok megkezdését befolyásoló legfontosabb pedagógiai és szociológiai összetevők sajátosságait.** Indexeink tartalma és a (magas, illetve alacsony) szélső értékek megállapításával főként leíró jellegű, meghatározóan statisztikai megállapításokra szorítkozó statikus képet adhattam arról, hogy az egyes hallgatói csoportokat mely tényezők befolyásolhatták a diplomáért indulók versenyben. Tekintettel arra, hogy az egyes változók több faktorcsoportban is megjelentek, egy intelligensebb vizsgálati modell felrajzolásával kimutatható a sikertényezők kapcsolatrendszere, továbbá annak egyfajta dinamikus modellje (az 1. ábrán).

1. számú ábra: Az iskolai mobilitást befolyásoló egyéni, szociális és ökológiai tényezők



Sikertényezők és versenyhátrányok

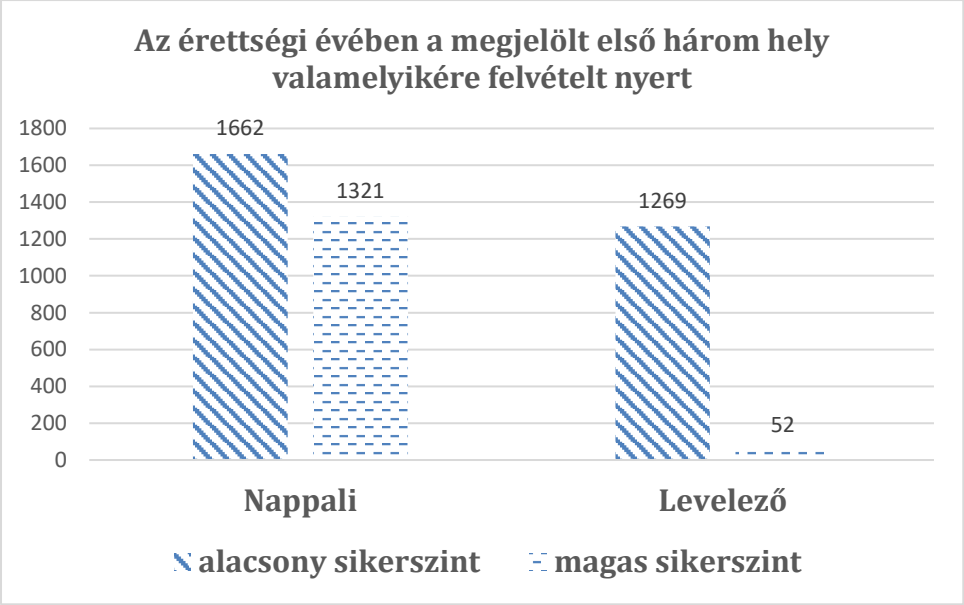
A **diplomáért való verseny tényezőit a kapott változókból generált** indexszekkel lehatároltam, ezzel a módszerrel jól elkülöníthetővé váltak az újsütetű egyetemi polgárok **előnyös és hátrányos helyzetű** csoportjai. A vizsgált minta hallgatóinak egyharmada **(34, 8%) sikeres felvételi utat járt be**, mert a felvételi kérelem első három helyén megjelölt egyetemre és szakra már az érettségi évében bejutott. A kevésbé esélyesek a középiskolai érettségit követő években, hosszabb munkavégzés után, vagy család és munka mellett a negyedik, illetve még hátrébb sorolt helyekről, pótfelvételivel jutottak be az oktató intézmények levelező tagozatának valamely szakára.

A sikertényezőket kutatva szembetűnő különbség figyelhető meg az **egyes egyetemi tagozatokra** bejutott hallgatók összetétele között. Az előnyösebb helyzetűek nappali, míg a hátrányosabb pozícióval rendelkező hallgatók többsége csupán a levelező tagozatok szakjaira nyertek felvételt és ezt követően iratkozhattak be. A levelező tagozatosok 96,1%- a a legrosszabb felvételi pozíciókból startolt.

3. számú táblázat: A teszteredményeinek alakulása a tagozatokon (fő, %)

Tagozat/ Teszteredmény	**Tagozat (fő,%)**		**Összesen**
	Nappali	**Levelező**	
Alacsony	1670	600	2270
	73,6%	26,4%	100,0%
	56,0%	45,4%	***52,7%***
Magas	1313	721	2034
	64,6%	35,4%	100,0%
	44,0%	***54,6%***	***47,3%***
Összesen	2983	1321	4304
	69,3%	30,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

2. számú ábra: Érettségi évében az egyetemre jutás esélyei a tagozatokon (fő)

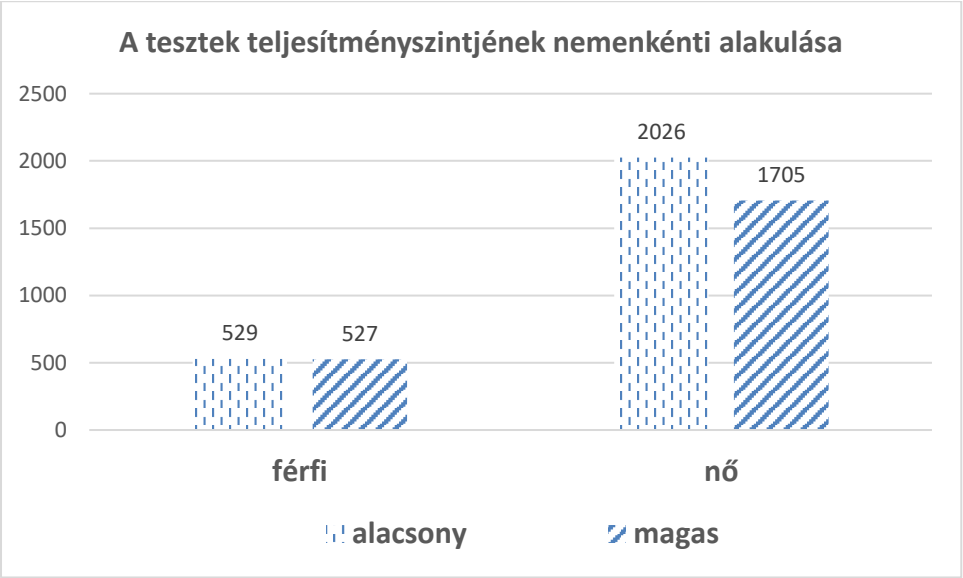


(korreláció: -0,399, szignifikancia szint: 0,000)

Az iskolai teljesítmény differenciálódásában jelentős szerepe van a vizsgált populáció nemenkénti összetételének. A versenyelőnyöket tekintve több nő (77,9%) jutott be a felnőttoktatási és rokon szakokra, mint hasonló korú férfi társaik (22,1%). További kutatás tárgya lehet annak vizsgálata, hogy a nők magas arányát milyen tényezők befolyásolják. A hazai felsőoktatási intézményekben tanulók között a nők részvétele magas, amely számos professzió elnőiesedése felé is mutat(hat), ezért az adatok mögött az egyes szakok sajátosságain túlmutató okok is figyelemre méltóak. Így többek között valószínűsíthető az is, hogy a megcélzott szakmák szerény társadalmi presztízse is magyarázhatja a nők egyetemre jutásának magas arányát. Bár a női hallgatók háromszor

többen vannak, mégis **a férfiak kisebb aránya ellenére többen (54,3%-a) értek el magasabb teljesítményt, mint a hölgyek.** A férfiak körében kiegyenlítettebb a tesztekkel mért iskolai tudás (lásd a 3. számú ábrát). Az eredmények összhangban vannak a korábbi hazai és nemzetközi kutatások ismert adataival, így a felnőtt korosztály PISA mérésével is.

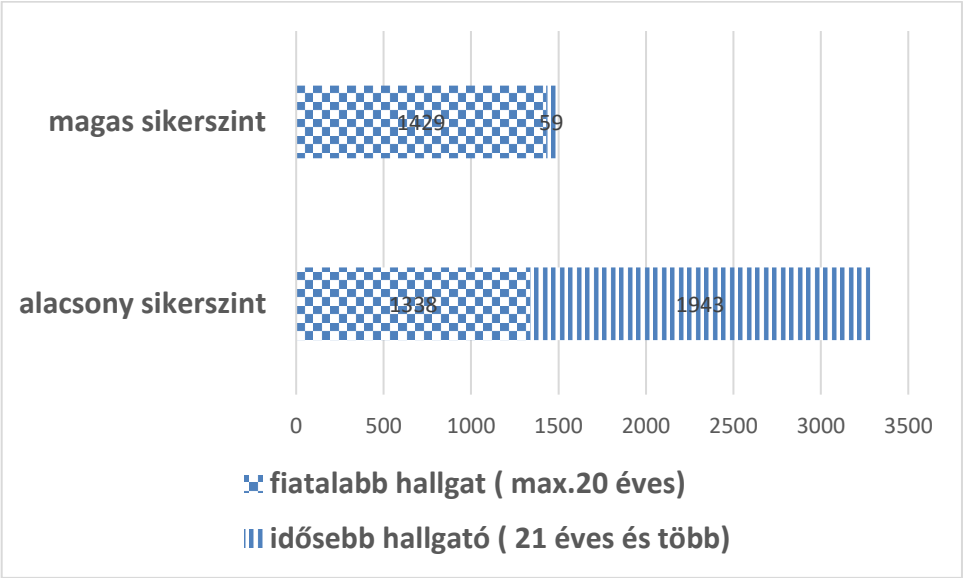
3. számú ábra: A teszteredmények szintjeinek nemenkénti alakulása (fő)



(korreláció: 0,509, szignifikancia szint: 0,000).

A sikeresen felvételizők korösszetételében megnyilvánuló különbségek is látható egyenlőtlenséget jeleznek. A különböző korosztályi csoportokba tartozó első éves hallgatók egyetemre jutási esélye erősen eltér egymástól. **A 20 év alattiak nagyobb arányban találhatóak meg az eséllyel indulók körében** (lásd a 4. számú ábrát). Ebbe belejátszhatnak az aktuális oktatáspolitikai hatások, illetve a különböző korosztályokat jellemző egyetemre jutási motivációk és stratégiák is. **Az idősebb hallgatók többszöri próbálkozásra, - egzisztenciális életpályájuk tekervényes útjait követően - jutottak be főként a levelező tagozatok szakjaira.** Az idősebb korú és főként levelező tagozatra járó egyetemisták körében a teszteredmények tekintetében erős rétegzettséget tapasztaltunk, ugyanis az idősebb korosztály tagjai 59,1 %-a igen alacsony olvasási és szövegértési képességgel jelentkeztek felsőfokú tanulmányaik megkezdésekor.

4. számú ábra: A felsőfokú felvételi esélyek életkor szerinti megoszlása



(korreláció: 0,519, szignifikancia szint: 0,000).

Az is láthatóvá vált, hogy a fiatal felnőttek és az idősebb felnőttek sikeres egyetemre jutása mögött eltérő életutak és erősen különböző életstratégiák húzódnak meg. A sajátos életutat bejárók teszteredményeinek vizsgálatakor kitűnt ugyanis az is, hogy akik több éves munkavégzés után vállalkoztak újra képességeik megmérettetésére, azoknak több mint a fele (54,8%-a) magas szövegértési teszteljesítményt produkált. Azoknak a hallgatóknak a többsége, akiknek az érettségit követően nem adatott meg a „királyi út" a sikeres felvételiig, ők továbbra is a családjukkal éltek együtt és változatlanul a szüleik tartották el őket. Egy részük a közös háztartás terhének megosztásában segédkezve munkát vállalt és készült az újabb egyetemi felvétel lehetőségére. Jól körülhatárolható csoportjuk egyetemi előkészítő tanfolyamokat látogatott, vagy ismételt érettségivel igyekezett a felvételi esélyeit javítani. A meghosszabbított gyermekstátusz azonban nem vitte közelebb a hallgatókat a sikeres felvételihez. Többségüknek csak a sokadik nekirugaszkodást követően sikerült bejutnia az egyetemre. Mi lehet ennek az oka? A korosztály tudásának teljesítményszintje mögött számtalan magyarázó tényezőt kereshetünk. Részben arra is következtethetünk, hogy az alapfokú képzés deficitjeiből adódó rendszerszerű hiányosságokat kell keresnünk az alacsony szövegértési teszteredmények indokai között. Az okokat kutatva az első megközelítésre - az IEA, a PISA, illetve a hazai Monitor- kutatások tanúsága alapján – ezt a negatív jelenséget az alacsony szintű közoktatási teljesítménnyel is magyarázhatnánk. Hiszen az alapképességek kifejlesztése és rögzülése már az iskolában akadályokba ütközik, ezért a későbbiekben is gátolja a fiatalokat a sikeres iskolai előrejutásban. Az utóbbi évek mérései szerint az egyes tudásterületeken megállt a tudásszintek csökkenése és bíztató jelek mutatkoznak a színvonal további növekedésére. Ám ez a relatív javulás a mért korosztály tudásának teljesítményét még nem érinthette. **Vagyis a fiatal felnőttek rossz teljesítménye - az iskolai tanulmányaik korai szakaszából magukkal hozott - olyan**

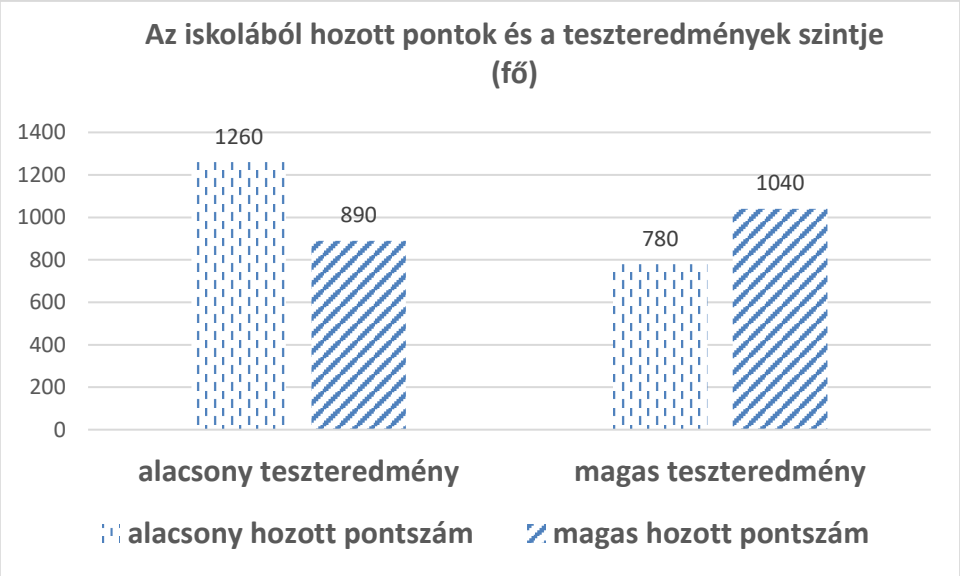
tartós deficit, amely komoly akadályokat gördít a diplomára pályázók tervei elé az egyetemi küszöb átlépésében.

A hallgatók tudásának szerkezete: a tesztekkel mért iskolai tudás, valamint a mindennapi tudás hatása a sikeres egyetemi felvételre

Az eltérő iskolai életutak, az érettségi vizsgák típusai, a középiskola adottságai és a tanítás színvonala is befolyásolták az egyetemre jutás esélyét. A legsikeresebb fiatal felnőttek a tagozatos (58,5 %), illetve a középiskolák országos hierarchiájának első harmadába tartozó intézmények egykori tanulóiként (60,1%) legalább egy emelt szintű tantárgyból érettségiztek. Az esélykülönbségek itt feltárt adatai arra ösztönöztek, hogy az eltérő versenypozíciókat befolyásoló további okokat részletesen megvizsgáljam.

A felsőoktatási tanulmányok megkezdéséig eljutott hallgatók esélyeinek egyik fontos faktora az egyéni képességek által mozgósítható akadémiai tudás. Az **iskolában elsajátított tudás nagyságát** validált kompetenciatesztek segítségével mértünk. Az egyes szövegtípusok elért teljesítményátlagát tekintve a vizsgálatban résztvevő első évesek több mint a fele a (53,4 %) igen alacsony teljesítményt ért el a szövegértési kompetenciáik értékelése során (lásd a 3. számú táblázat összesített adatait). **A magasabb teszteredményeket elért hallgatók egyben a legsikeresebbek is voltak az egyetemre jutási esélyeik tekintetében.** Az iskolai tudás más mérőszámai, mint például a középiskolából hozott magas pontszámok is az egyetemre jutás sikertényezőit gyarapították (lásd az 5. számú ábrát).

5. számú ábra: A középiskolából hozott pontértékek és a teszteredmények



(korreláció: 0,675, szignifikancia szint: 0,000)

Mivel tudnak többet vagy másként a munka világát ismerő jelöltek? E kérdés megválaszolása érdekében szükségessé vált a hallgatók tudásának, a – korábbi iskolai éveik során megszerzett, valamint más úton elsajátított, felhalmozott tudásfajták összetételének és nagyságának közelebbi vizsgálata. Az első évesek adatfelvétele során az iskolában megszerzett tudás mérésére alkalmas adatok felvételén kívül vizsgáltam a felsőoktatásba bejutottak tudásának a szerkezetét, összetételét, így a mindennapi tudás szintjét is. Az új megközelítéstől azt vártam, hogy az iskolán kívüli tudásfajták esélyalakító hatásáról többet tudhatunk meg.

Megvizsgáltam a munkavégzésben jártas első évfolyamos hallgatóknak az iskolából hozott tudásától eltérő kompetenciáik sajátosságát. **A kiemelkedő teszteljesítményeket elért hallgatók körében a magas szövegértési kompetenciáik mellett - a nyelvtudás, gépjármű vezetésére képesítő végzettség, a számítástechnikai végzettség, rendszeres olvasással és elektronikus úton szerzett ismeretek – röviden, a mindennapi tudás átlagtól eltérő magas szintje volt jellemző (66,9%).** Ezzel szemben az alacsony teszteredményű hallgatók szerényebb (51,8%) mindennapi tudásszintet értek el. További tudás-komponenseket találtunk azoknak a hallgatóknak a körében, akik az iskolai kötelezettségeik mellett más tudásforrásokat is adaptáltak képességstruktúrájukba. **A középfokú tanulmányaik során szakköröket látogató diákok, illetve a tanulás mellett iskolán kívüli többletfeladatokat vállalók is sikeresebbnek bizonyultak az első egyetemi felvételi során.** Mindazok, akik már a középiskolai évek idején egyetemi előkészítő tanfolyamokon, tanulmányi versenyeken tudatosan készültek a megmérettetésre, azok sokkal nagyobb eséllyel jutottak be a kívánt szakokra. Az iskolai út konkrét céljainak korai kijelölése és a sikeres egyetemi felvételre fókuszáló versenystratégia felépítése növelte az esélyeket. Megelőlegezhetjük azt a feltevést, hogy nem csupán a képességek, ismeretek felhalmozása, hanem a versenytechnika gyakorlása, illetve a céltudatos életútvezetésből adódó érési folyamat is felerősíti a sikeres iskolai mobilitás esélyét. **Az iskolában elsajátított tudáson kívül a magas szinten művelt és sokféle mindennapi tudáselemmel rendelkező hallgatók a tudásfajták akkumulálásával és azok hatékony mozgósításával jobb eredményt értek el az egyetemi felvételi során.**

Mindezekből a mért adatokból kitűnik, hogy az egyes tudáselemek szintjei összeadónak. Sokféleségük, az egyes tevékenységekhez kötődő szakmai és mindennapi kódrendszerek ismerete, valamint a többféle kulturális terek és értékek érintkezési felülete differenciált tudásszerzési stratégiák kifejlődésével párosulnak. Az iskolai tudás kognitív tényezői mellett fontosak a mindennapi tudásfajták és a munkavégzéshez kapcsolódó attitűdök, mentális kompetenciák megléte is. **A mindennapi tudásfajták katalizátor szerepet töltenek be a fiatal felnőttek érésében és az így megszerzett kompetenciák összegződve beépülnek az egyetemi start sikertényezői közé.** A többféle kódrendszert használó és rendszeresen tájékozódó jelöltek láthatóan több idegen nyelvi tanulmánnyal és eredményes nyelvvizsgával rendelkeztek (58,8%). A hagyományos ismeretszerzésnek, főként az életmódelemmé vált rendszeres olvasásnak is meghatározó

szerepe van a mindennapi tudás gyarapításában (53,5%). A képességek gazdagításában hasonló szerepe lett a számítógépnek, az Internetnek és az email használatának. A kiterjedt kommunikáció, az információgyűjtés, a kapcsolatépítés és a térbeli mozgás bővítésének lehetőségei – például a jogosítvány megszerzése – új típusú információs forrásokat, mobilitási utakat nyitottak meg, továbbá az is megállapítható, hogy az így megszerzett képességek, illetve azok eredményes adaptálása figyelhető meg a sikeresebbek életében.

4. számú táblázat: A szövegértési tesztek eredményei és a mindennapi tudás szintjének alakulása (fő, %)

Teszteredmény szintje/ Mindennapi tudás szintje	**Alacsony**	**Magas**	**Összesen**
	Szövegértési tesztek teljesítményének szintjei		
Alacsony	1921	1452	3373
70,4%	57,0%	43,0%	100,0%
Magas	635	781	1416
29,6%	44,8%	55,2%	100,0%
Összesen (fő) **100,0 %**	2556	2233	4789
Százalék	53,3%	46,7%	100,0%

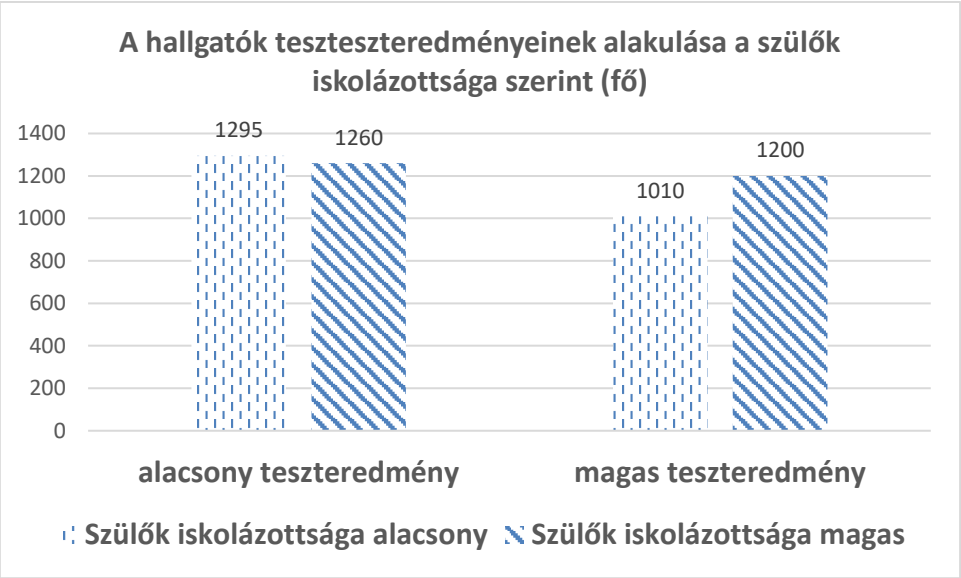
A levelező tagozatosok közül csak minden negyedik végzett jövedelemmel járó munkát a felvételi időpontjában, viszont a tartós munkavégzés életmódja egyben magasabb kompetenciaszintekkel jár együtt. Elemzésre vár az a kérdés, hogy az érettségi óta eltelt évek hátrányainak kompenzálását milyen tudatos vagy látens tanulási technikákkal fejleszti az a fiatal felnőtt, aki meghatározóan munkavégzéssel tölti életét. Az érési folyamat mélyebb megismerése további interdiszciplináris, elsőként andragógiai és a mentális világ érését megértő vizsgálatokat igényel.

A családi háttér és a továbbtanulás esélyének kapcsolata

A családban felhalmozott tőkefajták közül a szülők iskolázottságával mért kulturális tőke meghatározónak bizonyul a fiatalok előmenetelében. A magas teszteredményeket elérő első éves hallgatók szülei közül az édesanyák 70,0 %-a , az édesapák csupán 56,6%-a rendelkezett magas iskolai végzettséggel, diplomával. A PISA-mérések szerint magyar sajátosság, hogy az anyák képzettségének tudásközvetítő és a tanulási motivációt erősítő szerepe erőteljesebb. Azonban az édesanyák iskolázottságának a sikeres egyetemi felvételire gyakorolt elsődleges hatását adatainkkal nem tudjuk igazolni. Ennek egyik magyarázata az lehet, hogy az életkor előrehaladtával elhalványodik, kisebb hangsúlyt kap az egyéni életvezetési stratégiákban és teljesítményekben a primér szocializációs

közeg, a család és rokoni környezet hatása. Felértékelődik a kortárs csoport, a média, a divat, a gazdasági környezet és más teljesítménykésztetések befolyása a felnőttek döntéseire.

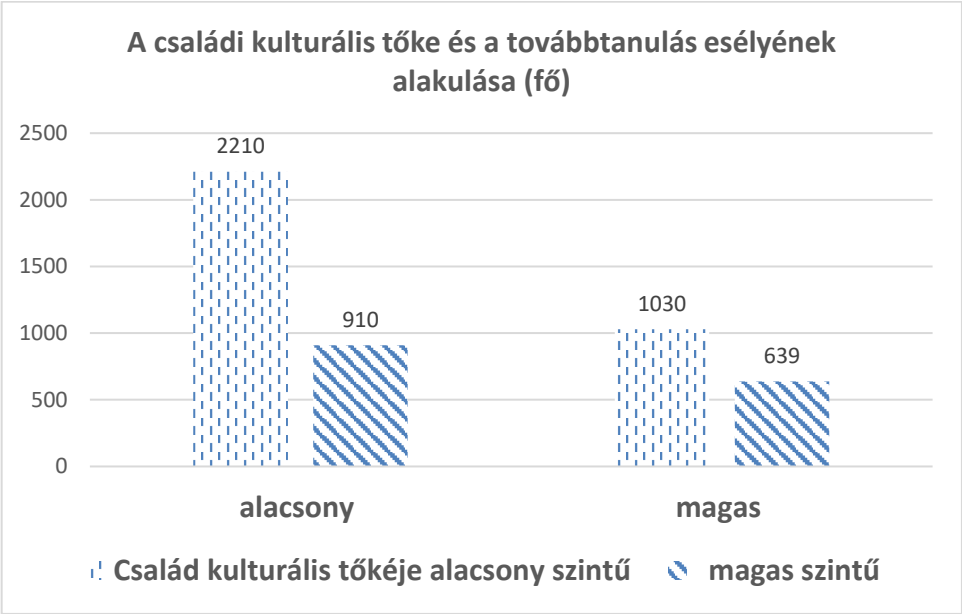
6. számú ábra: A szülők iskolázottsága és az iskolai teljesítmény összefüggése



(korreláció: 0,548 , szignifikancia szint: 0,000)

A felvételi vizsgának sokadszorra nekirugaszkodó, szerény esélyekkel induló hallgatók többségét (68,2%-át) ínséges kulturális környezet vette körül. **A magas szövegértési teszteredményeket elért hallgatók 53,9%-a magas iskolai végzettségű és magas szintű kulturális tőkével rendelkező családban nevelődött** (lásd a 6. és a 7. számú ábrákat).

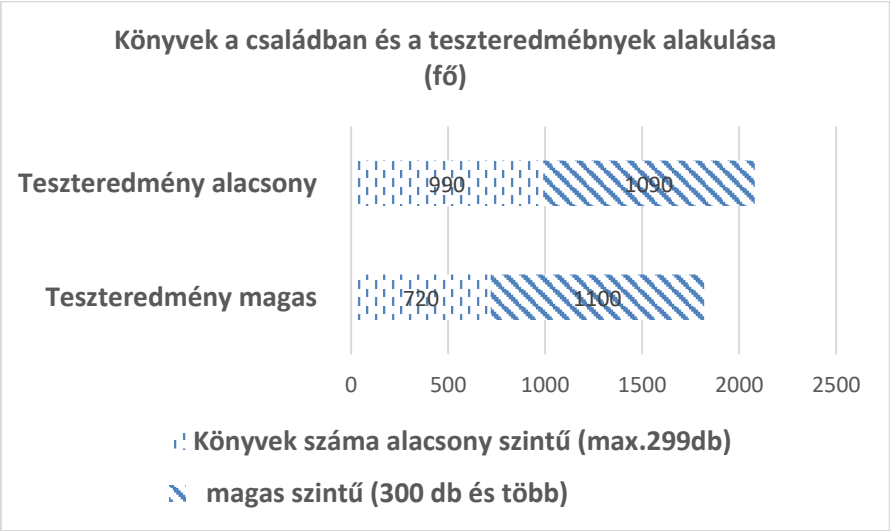
7. számú ábra: A család kulturális tőkéjének szintje és a továbbtanulás esélye



(korreláció: -0,543, szignifikancia szint: 0,000)

Az iskolai eredményeket és a sikeres egyetemre jutást a család kulturális tőkefelhalmozása más módon is befolyásolja. A mindennapi tudás szerepének felértékelődése révén fontos szerepe van a családban megtalálható hagyományos és modern információhordozó és kultúraközvetítő eszközöknek. A fiatalok otthoni környezetében a házi könyvtár, illetve a könyvek száma – az eddigiekhez hasonlóan - ma is meghatározó a középosztályi kulturális minták, az iskolában használt nyelvezet, a művelődési motivációk és életértékek kialakulása tekintetében (lásd a 8. számú ábrát).

8. számú ábra: Könyvek száma a családban és a tesztekkel mért teljesítmény összefüggése



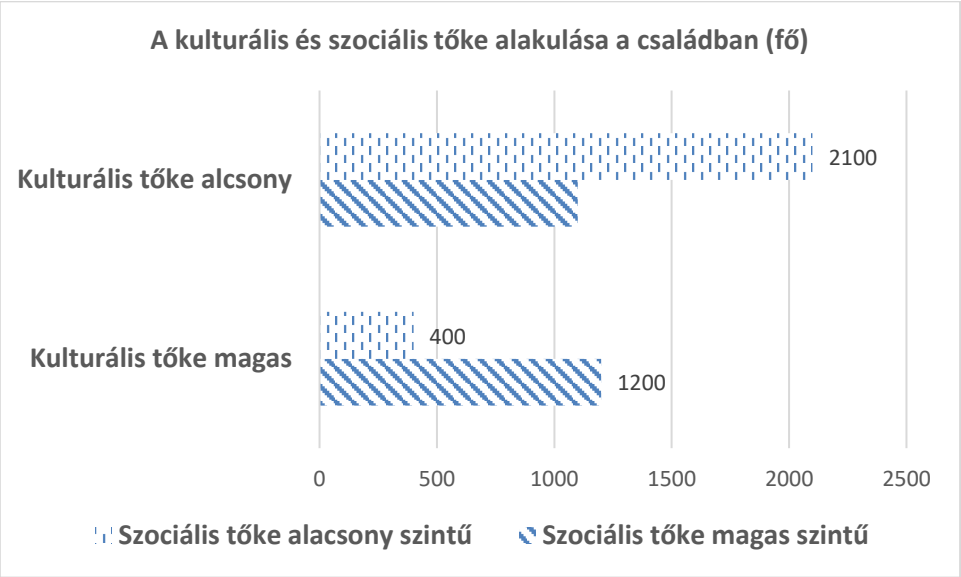
(korreláció: 0,578, szignifikancia szint: 0,000)

A család anyagi helyzete és a továbbtanulási esélyek alakulása

A szociális tőke mérése során a család jóléti színvonalát a háztartás jövedelmi viszonyaival, illetve vagyoni jellegű infrastrukturális ellátottságával mértem. Másrészt a megkérdezett hallgatók ötfokú skálán értékelték a családjuk aktuális vagyoni helyzetét, továbbá megbecsülték a jövőre vonatkozó anyagi várakozásukat is. A kedvező anyagi körülmények között élő szülők gyermekei nagy arányba jutottak be a felsőfokú képzésbe, láthatóan eredményesen kamatoztatták szociális tőkéjüket az egyetemre való felkészülés során, körükben meghatározó a különórákat, egyetemi előkészítőket látogatók aránya.

Indexeink egyre növekvő státuszdiszkrepanciát jeleznek a különböző utakat bejáró felvételizettek körében. **Ugyanis az alacsony szociális tőkével rendelkező hallgatóknak több, mint a fele jó tanulmányi eredményt teljesítő és magas kompetencia-szinttel rendelkező hallgató (53,1%).** A probléma vizsgálata szerteágazó eredetének fölfejtése további kutatásokat igényel. Rövid kitérővel azonban érdemes rávilágítani arra, hogy a magyar gyermekszegénység nemzetközi viszonylatban is növekszik, a legszorultabb helyzetben a gyermekes családok vannak. Minden negyedik alapfokú iskolás szegény sorsú, egy ötödük mélyszegénységben él. Körükben sok olyan család tartozik, akik a gyermekeik iskoláztatása érdekében - tiszteletreméltó erőfeszítésük mellett - a diplomához vagy a piacképes szakmához vezető lehetőséget első sorban az iskola jelenti, ezért a még meglévő, illetve az utolsó tartalékaikat is gyermekeik iskoláztatására fordítják. Másrészt ismert adat az is, hogy a felsőoktatási intézmények és a munka világában érvényesíthető diplomák hierarchiája leképezi a piac és az értelmiségi szakmák hierarchiáját. A felnőttoktatási, pedagógiai és rokon szakok első évfolyamos hallgatóinak sajátos szociokulturális összetétele a felsőoktatási intézmények és szakjaik sajátos rekrutációjából, hagyományos beiskolázási célcsoportjaiból is adódhat. A felsőoktatásba bejutó hátrányos helyzetű fiatalok köre zsugorodik, ugyanakkor kevés számú, csökkenő társadalmi presztízsű szakokra koncentrálódik. Holott jószerivel csak az államilag finanszírozott nappali tagozatos képzésbe juthatnak be. A reziliens tanulók a mért hallgatók aránynak több mint a fele (lásd a 9. számú ábrát). A szociális hátrányokkal küszködő, ám tehetséges fiatalok egyre inkább kiszorulnak a költségtérítéses, piacképesebb képzésekből. Éppen ezért olyan szociális ellátó, támogató rendszer szükségeltetik, amely nem csak a startvonalhoz kíséri el a fiatalokat, hanem a szegényebb státuszcsoportban lévő hallgatók egyetemi rendszerben való tartását és akadálymentes továbbhaladását is szavatolja.

9. számú ábra: A család kulturális tőkéje és szociális helyzete

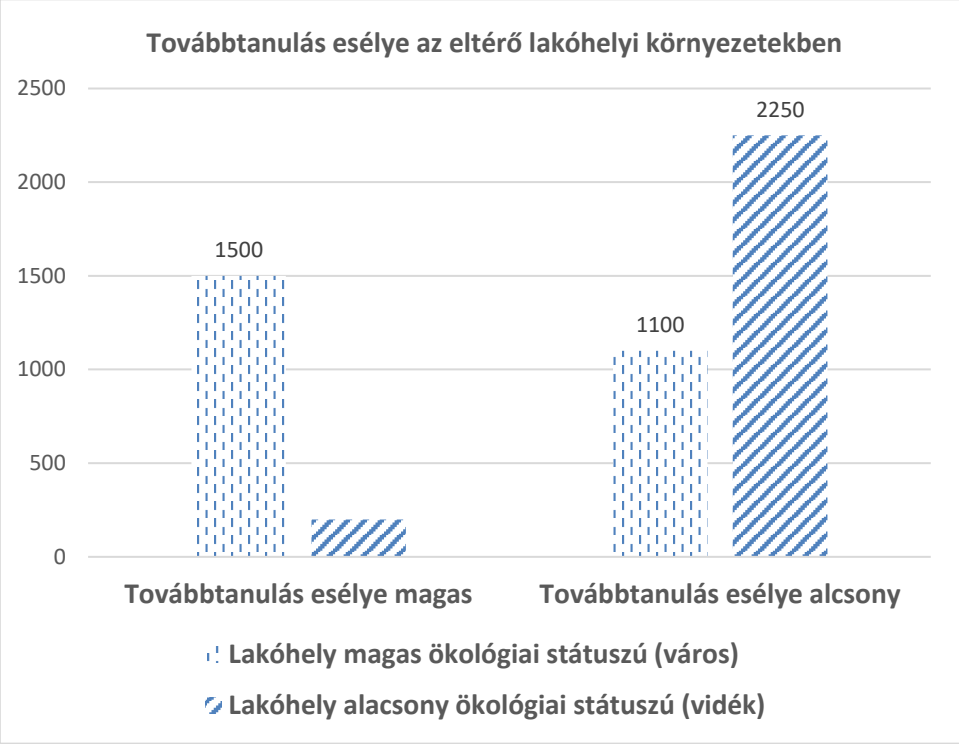


(korreláció: 0,578, szignifikancia szint: 0,000)

A siker szocioökológiai tényezői

Korábbi kutatások tapasztalatai arra az eredményre jutottak, hogy az iskolában szerzett tudás és az iskolai út folytatásának potenciálja a településlejtőn lefelé haladva egyre inkább csökken. Ma már az is látható, hogy ezt a képet a települések előnyös és hátrányos, illetve fejlődési potenciálja erősen árnyalja. Szükségessé vált annak vizsgálata, hogy miként befolyásolja az egyetemre jutás esélyét az érettségit adó középiskola településének adottsága, ökológiai státusza. Vajon beszüremkedik-e, és milyen módon a nevelődés színterének szocioökológiai hatása az egyetemi felvételi sikertényezői közé? Bár a nemzetközi és hazai tanulói mérések hagyományosan az iskola településtípusát veszik alapul, e kutatás során e módszertani gyakorlat átgondolására vállalkoztam. Korábbi iskolai méréseink szerint a szocioökológiai tényezők körében a mért tanulók lakóhelyének településtípusa és adottságai erőteljesebben befolyásolják az iskolai eredményességet, mint az a település, ahol a fiatal iskolai tanulmányait végzi.

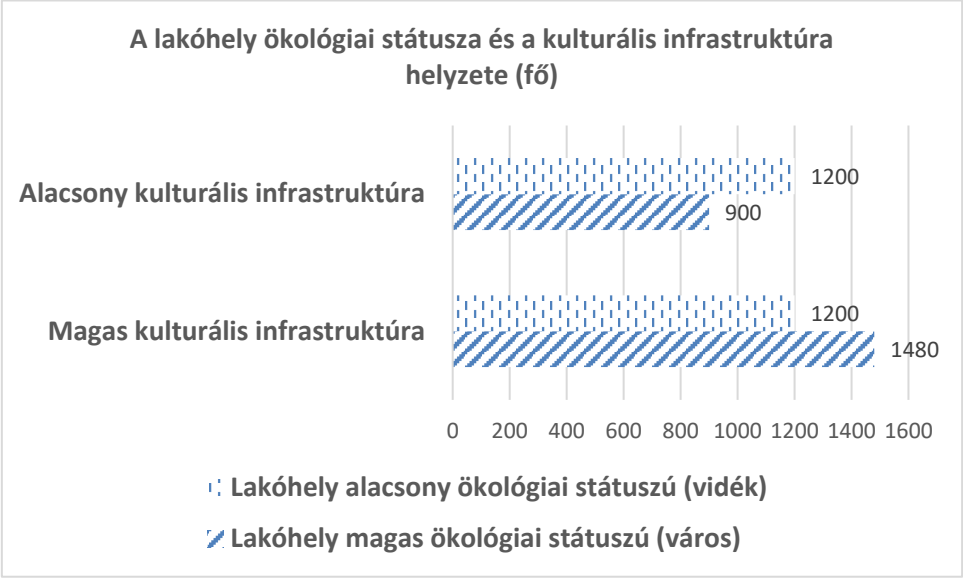
10. számú ábra: Az eltérő státuszú lakókörnyezetben élők felsőfokú tanulmányainak esélye



(korreláció: 0, 626, szignifikancia szint: 0,000)

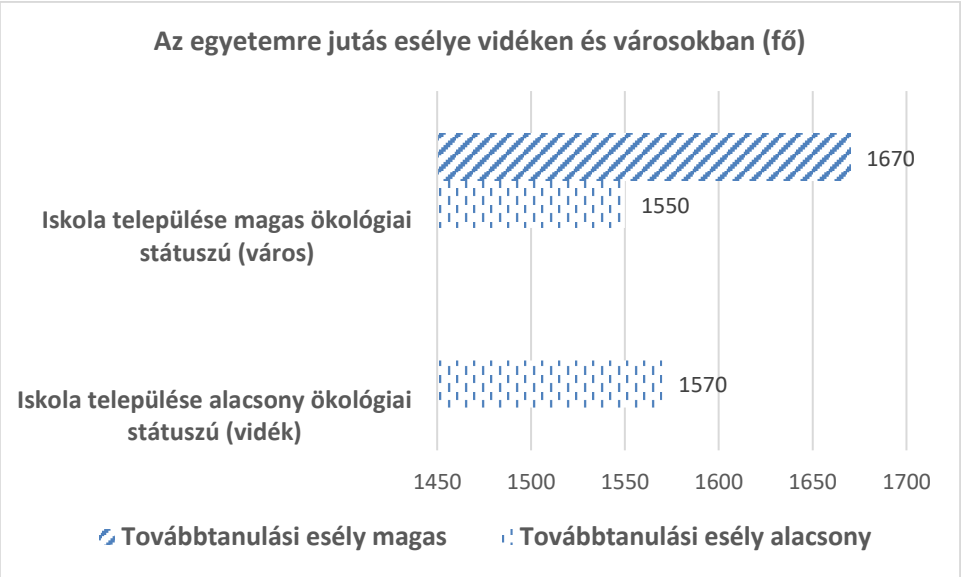
A vizsgálat során mindenekelőtt azt is tisztázni kellett, hogy a szocializáció térbeli adottságai közül melyik környezet hat erőteljesebben a tanulók felsőfokú tanulmányai megkezdésének esélyére. A mérés során a kapott indexekből létrehozott **felsőfokú tanulási esélyt jelző bináris index** segítségével megvizsgáltam azt, hogy az iskolai, illetve a lakóhely ökológiai hatása milyen erősen befolyásolja az egyetemre jutás esélyét. Kutatócsoportunk korábbi kutatási eredményeit megerősítette az a mérés, amely szerint a középiskola településtípusa (korreláció: 0,511, szignifikancia szint:0,000) és a lakóhely települése (korreláció:0,626, szignifikancia szint:0,000) közül a **hallgatók lakhelyének települése erősebb kapcsolatot jelez a felsőfokú tanulási potenciál indexével.** Vagyis annak a környezetnek a szocioökológiai hatásai, amelyben a fiatal életmódszerűen él erősebben épülnek be a fiatal felnőttek aspirációs rendszerébe, mint az a környezet, ahol az intézményszerű nevelésük zajlik.

11. számú ábra: A család kulturális tőkéje és a lakóhely ökológia státuszának alakulása



(korreláció: 0,523, szignifikancia szint: 0,000)

12. számú ábra: Az egyetemre jutás esélye az eltérő ökológia státuszú településtípusokban élő hallgatók körében



(korreláció: 0,511, szignifikancia szint: 0,000)

Az összefüggés két fontos tényt világíthat meg. Egyrészt a hazai középiskolák egyenlőtlen térbeli elosztása miatt az érettségit adó iskolák meghatározó többsége városi környezetben van, holott életmódszerűen vidéki, pontosabban falusias környezetben él a hallgatók egyharmada. A korábbi és napjaink regionális kutatásai sorra rávilágítottak a lakóhely, a helyi munkaerőpiac, a közszolgáltatások, illetve a közlekedési- és kulturális infrastruktúra életmódot alakító hatásaira. Ma már bizonyításra nem szoruló tény az,

hogy a lakóhely településjellege markánsan behatárolja a család és a fiatal generációk szociokulturális környezetét és életkezdési esélyeit. Közvetlen vagy áttételes módon, befolyásolja az ifjúsági generáció életstílusát, az iskolai és egzisztenciális életpályája alakulását. Az urbánus lakóhelyi környezetben a továbbtanulás esélyei növekednek. **A vidéki és különösen a rurális térségekben azonban az egyetemre jutási esélyek felsőoktatási potenciálját akadályozó szociokulturális tényezők halmozódásával kell számolni. Az adatok azt is jelzik, hogy az előnyökhöz vezető, illetve a hátrányokat generáló faktorok összeadódnak.** Az urbanizáltabb lakóhelyi környezetben élő fiataloknak több mint a fele (64,8%) az érettségi évében bejutott a megjelölt egyetemre (korreláció: 0,587, szignifikancia: 0,000). **Azonban a falusi környezetben élő családok esélytelenebb gyermekei csak a sokadik nekirugaszkodást követően jutottak be az egyetemekre, ez a felsőoktatási intézmények első évfolyamaira beiratkozottak 94,9%-a.**

A felsőoktatásra bejutás esélyét olyan kumulált index-szel mértem, amely jelzi, hogy a felvételt nyert hallgató akadálytalanul jutott-e be az intézménybe, illetve hány évet kellett várnia a felvételéig. Az index azt is jelzi, hogy a hallgatónak - a leginkább óhajtott, ezért az első helyen megjelölt szakmegjelöléséhez képest - hány további helyről kellett lemondania a kompetencia hiánya és/vagy más okok miatt ahhoz, hogy bejusson a felsőfokú képzésbe. Az évről évre rendre változó érettségi követelmények, az idők során halványuló tudás, illetve a tanulói szerepváltozásból adódóan a képességek és azok interpretációjának elbizonytalanodása növeli a meglévő hátrányokat. Az érettségi vizsga után szaporán múló évek eseményei, illetve a jelöltek előtt tornyosuló akadályok leküzdése a fiatalok többségét arra kényszerítette, hogy lemondjon az eredetileg megcélzott szakmáról, egyetemi szakról. Így a halmozottan hátrányos helyzetben lévő hallgatók az esélyeik javítására sajátos felvételi stratégiát választottak. Többségük lemondott a dédelgetett szakirányról és lényegében nem az első helyen megjelölt szak sikeres felvételére összpontosított, hanem arra, hogy egyáltalán valamely egyetemi szakra bejuthasson. Céljaik módosítása a kudarcok kompenzálására, valamint az akadályok közömbösítésére sarkallta őket. A piacképesebb szakok helyett a kevésbé keresett szakmát adó képzőhelyekre jelentkeztek és jutottak be. A hátrányaik ledolgozásáért küzdők ezzel a stratégiával nem az első három helyen megjelölt célintézménybe, csupán a felvételi kérelemben a sokadik helyen megjelölt felsőoktatási intézmény polgárai lettek.

Eredmények

- Bemutattuk az egyes egyetemista korosztályok, így a **fiatalabb és idősebb generációk tanulási teljesítményére ható tényezőket**.
- Számba vettük az az **egyetemre jutás sikerkritériumait**.
- Az iskolai előmenetelt, az életpálya mobilitását az eredményes tanulást megalapozó szövegértés, illetve az **iskolában szerzett tudás** változatlanul erősen meghatározza.

- **A versenyképes tudás** sikerkritériumai körében fontos szerepe van a **tudás szerkezetének, differenciáltságának, célorientált mozgósításának, illetve hasznosíthatóságának** is.
- A versenyhelyzetben felértékelődik a hallgatóknak a családból és közvetlen környezetéből hozott tartalékai, illetve **szociokulturális hátterük** értékei, valamint a lakóhely és az érettségit adó iskola **ökológiai hatása**.
- Az egyetemre vezető életutak alakulásában az **előnyöket és hátrányokat** generáló tényezők hatásai külön – külön is **összeadódnak**.
- Rávilágítottunk az előnyösebb helyzetű és hátránnyal élő fiatal felnőttek **iskolai mobilitásának** sajátosságaira.
- Kutatásunkban **új mérőeszközöket** és metodikai eljárásokat dolgoztunk ki, illetve bemutattuk azokat az elemzéseink során. Az adatbank és mérőeszközök alkalmasak hallgatói csoportok további követéses vizsgálatára, valamint egyes hallgatói csoportok teljesítményének összehasonlító elemzésére.
- A kutatásnak a felsőoktatásban is hasznosítható andragógiai és pedagógia konzekvenciái vannak, amelyek beemelhetőek **a felsőoktatás fejlesztésének** prioritásai közé.

Irodalom

Bildungpolitische analyse (2002): Leseleistung und Auswirkungen des familiären hintergrunds, OECD-Länder, PISA 2000, OECD, Frankreich, Ebb.2.3. 49.S.

BOURDIEAU P. (1973): Cultural reproduction and Social Reproduction. In: Brown, Richard (ed.) Knowledge, Education and Cultural hange, London: Wilhelmer Brothers Limited

CSALÁNÉ DR. RANSCHBURG Ágnes: Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ, A folyamatos értékelés szükségessége és lehetősége a(z) (felnőtt)oktatásban. OKI, Budapest. www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/folyamatos-ertekeles. [2012. 08. 17.]

CSERNÉ ADERMANN Gizella (2009): Andragógiai mérési és értékelési elvek és technikák. OFI, www.ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/andragogiai-meresi. OFI, Budapest. [2012 06.22.]

COLEMAN J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology/ 94. 95-120.

DIMAGGIO, P. (1982): Cultural Capital and School Success, American Sociological Rewiew. $Vol. 47. 189-201.

GANZEBOOM,H.B.G.(1986): Cultural Socialization and Social Reproduction. Paper presented an the XI. World Congress of Socilogy, New Delhi

GANZEBOOM, H.B.G.- M.De Graaf P. –Róbert P.: Cultural Reproduction Theory on Socialist Ground: Intergenerational Transmission of Inqualities in Hungary. In: A.L.Kelleberg (ed.) Research in Social Stratification and Mobility, Vol.9.

KOCSIS Mihály (2009): Meddig érvényes a „PISA-látlelet? ", Az I. évfolyamos hallgatók akadémiai képességeinek vizsgálata; In.: Műhelykonferencia a nemzetközi tanulói teljesítménymérésekről. OFI, Budapest. www.ofi.hu/kiadvanyaink/ofi-kotetek. [2012 06.22.]
MIHÁLY Ildikó (2008): PISA-vizsgálatok felnőtteknek. In: Felnőttképzés, 2008/6. 3. szám 27-28.
NAGY Tamás (2008): A pedagógiai értékelés elméleti kérdései. In: A felnőttképzés módszertani kérdései. NSZFI, Budapest. 445-553.

Virtuális oktatás és hatékony tanulás a felsőoktatásban – Virtual Education and Effective Learning in Higher Education

Bajner Mária

Innovatív felsőoktatás és „haknigazdaság". Hátrafele megyünk?

A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy rámutasson a technológiai fejlődés, és a rövid ciklusú, kompetencia-alapú oktatás ígéretét nyújtó felsőoktatás kapcsolatára, miközben néhány kikerülhetetlen témát boncolgat, mint pl. a **kereslet-kínálat megfeleltetése, az oktatói állomány fiatalítása, az új típusú hallgatók, vagy a minőség kérdése**. A technológia és a „big data" új szereppel ruházza fel az egyetemeket, akik számtalan lehetőséget ajánlanak az adathalmazból kihalászott jelölteknek, akik abban a reményben válogatnak krediteket a színes képzési palettáról, hogy könnyebben boldogulhassanak a munkaerő piacon. Néhány vonatkozásban a rugalmas, mozaikokból összerakott oktatás a „gig economy" (haknigazdaság) jeleit hordozza magán, ahol a rövid távú haszon felülírja a hosszú távú munkavállalói biztonságot. Visszafelé megyünk?

Felsőoktatási helyzetkép: derűre ború

A *Guardian* 2017. októberi számában meglepő jelenségről számol be az egyetemisták, vagy friss diplomások munkavállalási szokásaival kapcsolatban, akik közül egyre többen választják a rugalmas részmunkaidős tevékenységeket, és cégeket, mint pl. az Uber fuvarozótársaság, vagy egyéb szolgáltatók, mint a Deliveroo vagy a TaskRabbit. A Hertfordshire Business School kutatási adatai szerint a rugalmas munkaidőben, az úgynevezett „haknigazdaságban" (gig-economy) dolgozó millennálisok száma Európában akár a 30%-ot is elérheti. Eltűnik a hagyományos értelemben vett karrier, a fiatalok a szabadság reményében különböző tevékenységekből és szakmákból válogatják össze a foglalkozási ‚puzzle-t", alkalmi munkákból rakják össze a munkabeosztásukat úgy, hogy az igazodjon az egyéb tevékenységeikhez. A haknigazdaságban dolgozni azt is jelenti, hogy meg kell szokni a teljesítményhez kötődő azonnali értékelést, visszacsatolást, amely a további alkalmazás feltétele. A cégek adatbázisában minden információ megtalálható a munkavállalókról, könnyen elérhetők, igény szerint bármikor bevethetők, több műszakot is vállalhatnak, vagy egyet sem, mindez gyors megegyezés kérdése. Több vonatkozásban is párhuzamot lehet felfedezni a fent vázolt munkavállalási attitűd és a felsőoktatási trendek között, különös tekintettel a **diplomahalmozásra**, a **képesítési-képzettségi portfólió b**ővítésre, a rövid távú „mozaik" képzésekre, a **hallgatói adatbázis** felhasználására, vagy az **oktatói állomány** szerződéses alkalmazására.

Az 1980-as évektől a felsőoktatásban szerzett diplomák értéke – az érettségihez viszonyítva – jelentős mértékben nőtt. Az elmúlt négy évtizedben ez is hozzájárult a diplomások számának növekedéséhez: egyre inkább beivódott a köztudatba, hogy a diplomások többet keresnek, és könnyebben tudnak elhelyezkedni. A hallgatók számának

a rendszerváltozást követő fokozatos növekedését befolyásolta a középiskolások viszonylag nagy száma, a dolgozó felnőttek visszatérése az egyetemekre a magasabb végzettségért, valamint – főleg az orvosképzésben – megjelenő külföldi hallgatók. A 18-22 éves hallgatói bázisra épít a legtöbb intézmény, ez a legkönnyebben prognosztizálható adat, mivel a többi piaci szegmens a gazdasági környezet függvényében gyorsan változik. Gazdasági szakértők, agytrösztök, oktatáspolitikusok az elmúlt évek során nem győzték hangsúlyozni, hogy a jövő gazdasága egy műveltebb, képzettebb populációt igényel. *Új oktatás stratégiai célok fogalmazódnak meg regionális, és helyi szinteken.*[1]Obama elnök egy 2009-es Kongresszusi beszédében kijelentette, hogy 2020-ra az Amerikai Egyesült Államok újra a világ legnagyobb számú diplomással bíró országa lesz úgy, hogy a hazai diplomások számát megduplázzák. A *The New York Times*, *The Washington Post*, and *The Boston Globe* 2008 decemberében hozta nyilvánosságra azt a tervet, miszerint 2025-re a fiatal amerikaiak legalább 55%-a rendelkezik majd egyetemi diplomával. Ez 129 millió diplomát jelent, 57 millióval többet, mint a 2008-as kibocsátási szint. Ahhoz, hogy teljesüljön az ambiciózus terv, az egyetemeknek meg kell duplázniuk a felvettek számát, és a jelenlegihez hasonló, vagy jobb színvonalon kell teljesíteni.

Az „Európa 2020" kiemelt célja, hogy 2020-ra a 30-34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen.

Az oktatáspolitikai célokat kezdetben idehaza is gyors eredmények követték. A KSH 2016-os mikrocenzus adatai szerint a diplomások száma 1990-től 2006-ig folyamatos emelkedést mutat. Húsz év alatt közel négyszeresére nőtt a felsőoktatásban tanulók száma: 2016-ban kétezernél is többen szereztek diplomát, mint 2010-ben.[2]

Az Oktatási Hivatal statisztikái azt mutatják, hogy 2000-től folyamatosan növekedett a levelező képzésben tanulók száma, sőt pár éven keresztül (2004-2006) többen szereztek munka mellett, levelező, és esti képzésben, vagy távoktatásban diplomát, mint nappalin.[3] Ugyanakkor ez a folyamat megtorpanni látszik. (1. ábra). Annak ellenére, hogy nyilvánvaló, hogy a felsőfokú diplomák értéket képviselnek a munkaerőpiacon, a felsőoktatásban továbbtanuló középiskolások száma 2015-16-ban stagnált, majd "2.2%-os csökkenést mutat.[4] Amíg 2004 és 2006 között több, mint 420 ezren vettek részt a felsőoktatásban, a 2017/2018-as tanévben már csak 283 ezren, ami 20 éves mélypont a felsőoktatásban.

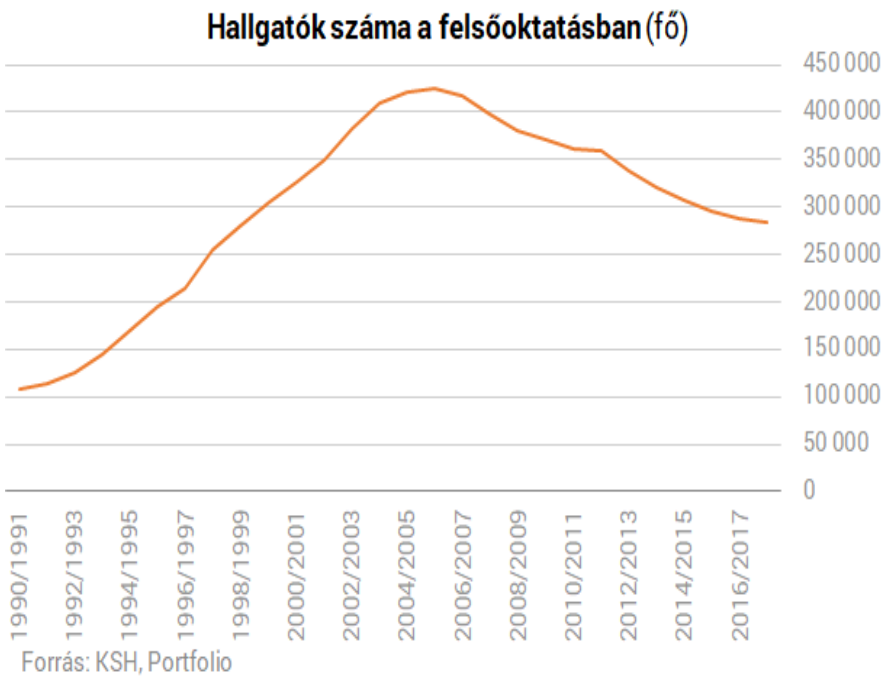
1 Oktatás és képzés 2020 (ET 2020); Opening up Europe; Horizon 2020; Széchenyi 2020

2 https://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_4_iskolazottsagi_adatok

3 https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele

4 https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf

1. Ábra: Hallgatók számának alakulása
(Forrás: https://www.portfolio.hu)



A csökkenő végzős létszámra magyarázatul szolgál, hogy magas a lemorzsolódottak száma, nagy az egyenlőtlenség a hallgatók szociális hátterét illetően, kevesebb a fiatal, rosszabbak a demográfiai mutatók. A hagyományos „piaci merítés" apadásának okához – a csökkenő létszámú érettségizett korosztály mellett – még egyéb tényezők is hozzájárulnak: 1. a kereslet-kínálat nincs összhangban, 2. változóban van a felsőoktatás arculata, 3. vékonyodik a középosztály.

A hallgatói létszám csökkenésével erősödik az intézmények közötti verseny. A kereslet-kínálat diszharmóniáját jelzi, hogy miközben a legrangosabb (fővárosi) egyetemek a nemzetközi piacon is sikerrel versenyeznek a külföldi hallgatókért, a legtöbb vidéki egyetemeknél a toborzás helyi, és regionális ügy. Az elsőévesek többsége a lakóhelyükhöz legközelebb eső intézményt választja, így a vidéki egyetemek leginkább a régióra koncentrálnak. Ugyanakkor tudomásul kell venni, hogy a középiskolában végzettek csökkenése miatt nem nő az igény a felsőoktatásra, miközben a kínálat (az intézmények és helyek száma) nem változik. Az intézmények helye fizikaliag adott, nem költöztethetők. Több csatornára van szükség az intézmények és a potenciális célcsoport között, több irányra, több lehetőségre, projektekre, mint ami most van, és mindezt azért, hogy jobban megszólíthassák, és kiszolgálhassák a különböző hátterű hallgatókat. Ki kell használni a technológiában rejlő lehetőségeket, amelyekről a későbbiek során bővebben szólunk.

Intézményi stratégiák: jóslatok, jövőképek

A legtöbb intézmény rövid távú jelentkezésekre van berendezkedve. Egy évvel korábban kezdik a toborzást a szakokra, és 4-5 éves időszakkal terveznek. A stratégiai tervek hosszabb időtartamot ölelnek fel, de a konkrét szakmai célok ritkán mutatnak pár évnél előrébb. Ahhoz, hogy tudjuk, milyen lesz az ország 10 év múlva, a születési adatokat kell megnézni, az előbb említett demográfiai mutatókból kell kiindulni. Nagyjából kimutatható, hogy hányan fognak az elkövetkező évtized végéig a hazai diákokból egyetemi campusokra beiratkozni. Ebből következik, hogy az egyetemeknek nyitottabbnak kell lenniük a kisebbségi, nemzetiségi csoportok előtt, vagy azok számára is elérhetővé kell válniuk, akik rosszabb szociális háttérrel rendelkeznek.

Az elmúlt évtizedekben a korábbi generációk nagyratörő, ambíciózus, jó (jobb)módú hallgatói közül lehetett válogatni, ők jelentették a majdani diplomások gerincét. Ahhoz, hogy több romát vonjanak be a felsőoktatásba, először is a roma érettségizettek arányát és a legszegényebb családok jövedelmi szintjén kellene javítani, hisz az államilag finanszírozott képzések is nagy terhet rónak az átlag jövedelmű családok költésvetésére. Minden jel arra mutat, hogy a politikusok által felvázolt, a diplomások számának növelésével kapcsolatos nagyratörő tervek elérése bizonytalan. **Hogyan tud, meg tud-e egyáltalán küzdeni a demográfiai és fiskális kihívásokkal a felsőoktatás az elkövetkező évtizedben? Mit hoz a jövő?**

Ez az a kérdés, amire minden érintett szereplő – oktatók, diákok, szülők, döntéshozók szeretne választ kapni. Az oktatásban érintettek közül kevesen elégedettek a jelenlegi helyzettel, mivel mindenkinek vannak egyéni aggodalmai a jövőt illetően; egyre szélesebb a különbség egyetemek és diákok között, emelkedő költségekkel kell számolni, stb. 2011-ben a Harvard Business School konferenciáján Clayton M. Christensen "romboló innováció" (disruptive innovation) hatással számolt a felsőoktatásban, és 10-15 év múlva belövetkező katasztrofális csődöt vizualizált. Kétségkívül az előttünk álló évtized ugyanazon kihívások elé fogja állítani az intézmények jó részét, mint a 2008-as válság. 10 évvel a fiskális megszorítások után a felsőoktatás vezetői abban reménykednek, hogy a nehéz idők után fellélegezhetnek. De a jelek arra mutatnak, hogy az elmúlt évek demográfiai és fiskális trendje bármikor megfordulhat, és a változások követésére egyre kevesebb idő áll rendelkezésre. A vezetőknek olyan problémákkal kell megküzdeniük, mint az oktatói gárda elöregedése, az egyre növekvő bér-és fenntartási költségek, így az alaptevékenységük mellett vállalni kell az alternatív szolgáltatások, innovatív oktatási-tanulási módszerek bevezetésének irányába.

Nem valószínű, hogy a véleményformálók által megjósolt forradalmi változás fog bekövetkezni, minden esetre látható jelei vanak annak, hogy **három kiemelt területen jelentős** változásokkal kell számolni. **1. oktatói állomány 2. kompetencia-alapú képzések 3. lifelong learning újragombolása.** Egyes amerikai egyetemek már bevezett, és a gyakorlatban kipróbált tapasztalatai például szolgálhatnak a „jó gyakorlathoz",

melyek eredményeit – többek között – a *The Chronicle of Higher Education 2026* által összegyűjtött felmérések, statisztikai adatok, jelentések tükrözik.

The „big data" kora

Az intézményválasztás racionális és emocionális döntések eredményeképp jön létre, amikor több hónapos bemutatkozás után derülhet ki, hogy nem felelnek meg a hallgatói, vagy intézményi elvárások egymásnak, és ennek az eredménye az átjelentkezés, lemorzsolódás. Hagyományosan az intézmények megkörnyékezik a középiskolásokat, marketing üzenetekkel bombázzák a reménybeli hallgatókat, és a jelentkezéskor (nyílt nap, felkészítés, stb.) adatokat gyűjtenek róluk. Az egyetemi **jelentkezés rengeteg adat, „big data" rendelkezésre bocsátását jelenti.**

Az IDC tanácsadó cég szerint a bolygón 2020-ra 1.7 megabájtnyi új információ jut minden emberi lényre, másodpercenként. A „data analytics" abból a „big data"-ból nyerhető, ami a tanulási folyamatban nap-mint nap, a nap minden percében zajlik. Ennek alapján nem fikció, hogy a jövőben az egyetemek egyre több adathalmazból tudnak jelentkezőket toborozni, érdeklődési területeket, eredményeket, szociális hátteret képzési portfóliókkal összepárosítani, és célzottan, már a középiskolásokat megszólítani. Ahogy egyre több diáknak van LinkedIn portfóiója, már egyre kevésbé tűnik víziónak a közösségi oldalakon keresztül történő egyetemi jelentkezés.

Mindamellett jelenleg sem csupán a tradícionális érdemjegyek, teszt vagy érettségi eredmények azok, amelyekből az egyetemek adatokat gyűjthetnek. MOOCs kurzusokat, és egyéb, nyílt hozzáférésű kurzusokat azért is érdemes indítani, mert segítik a tehetségek, vagy a potenciális hallgatók felkutatását, marketing költségeik csökkentését. Nagyobb eséllyel találhat egymásra képző és képzett, tekintettel arra, hogy az online képzésbe bekapcsolódott hallgató már valamilyen mértékben bizonyította a tanulás iránti elkötelezettségét. A 2015-ben létrehehozott Global Freshman Academe hasonló elveken alapul, és megfordítja a hagyományos felvételi eljárást. Egy tucat MOOCs kurzust ajánlanak fel ingyen a jelentkezőknek, akik – amennyiben elvégzik a kurzust - csekély összegért kreditet is szerezhetnek. A tandíjfizetést megelőzi a próba, a betekintés, a kockázat nélküli tanulás, amely mindkét fél számára hosszú távú előnyökkel jár.

A „fordított menetrend" másik előnye, hogy csökkenti a szociális helyzetből adódó különbségeket, elősegíti a demokratikus tanulást, lehetőséget ad az alacsony jövedelmű és az első-generációs értelmiségi diákoknak a továbbtanuláshoz. Ezeket a kurzusokat elvégezve nagyobb önbizalommal jelentkezhetnek a toplistás egyetemekre, és nem kell megelégedniük az általuk kevésbé preferált, de elérhető egyetem képzésével.

A diploma gazdasági megtérülése

A felsőoktatás magán-és közérdeket egyaránt szolgál. Bővíti az alkalmazási lehetőségeket, és elősegíti a közügyekben való egészséges, aktív társadalmi részvételt. Az egyén számára

a diploma értékének felbecsülésekor a legfontosabb mérőszám a **gazdasági haszon, a gazdasági megtérülés. Amíg a KSH adatok azt jelzik, hogy Magyarországon 2017**-ben a diplomás munkanélküliség 2,5%-os, az amerikai jelentések azt hangsúlyozzák, hogy a végzősök nagy számban (50%-ban) nem találnak a végzettségüknek megfelelő munkát.[5] Az USA-ban a közvélemény pontos tájékoztatása érdekében 2013-ban bevezettek egy új adatfeldolgozó esztközt, a ROI-t (Return of Investment) amely átláthatóvá teszi az oktatásra fordított megtérülést, és a College Scorecard-hoz (Felsőoktatási Pontozási Táblázat) hasonlóan – kimenet szerint – összehasonlíthatóvá teszi az intézményeket. A nálunk alkalmazott DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) adataiból szinte lehetetlen a gazdasági megtérülésre vonatkozó, megbízható következtetéseket levonni.
A gyors automatizáció és a mesterséges intelligencia térhódításával a közvéleményt nem véletlenül aggasztja a munkavállalási lehetőségek szűkülő köre. A Pew Research Center kutatásából kiderül, hogy az emberek kétharmada gondolja azt, hogy 50 éven belül robotok és számítógépek végzik el azt a munkát, amit az emberek ma.[6]

A gazdasági megtérülés kérdése az egyetemeknél is előtérbe kerül, amikor képzéseik hasznosíthatósága mellett szóló meggyőző érvekkel kell előállni. Hogyan tudják felkészíteni a felsőoktatási intézmények a hallgatóikat arra, hogy sikeresek legyenek egy globális információs gazdaságban, milyen milyen kompetenciákkal és készségekkel kell, hogy rendelkezzenek a végzősök – sokáig ez szerepel még a viták központjában. A 21. századi, magas szinten elsajátítandó készségek közé sorolják a kognitív, intra-és interperszonális, együttműködési készségeket, a kreativitást, a képzelőerőt, a kritikai gondolkodást, és a probléma megoldást.[7]

Mindezeket figyelembe véve az amerikai egyetemek újragondolják a tanterveiket, a képzéseiket, hogy minél inkább megfeleljenek az új kihívásoknak. Új típusú képzéseiket „T-shape" képzéseknek nevezik, ahol a „T" vertikális szára jelenti a tárgy ismeretanyagát, a horizontális szár pedig a képességet arra vonatkozóan, hogy komplex tudományterületeket kapcsolnak össze. A „T-shape"-ben szerzett krediteket kérik számon a munkára jelentkezett jelöltektől többek között a Cisco, az IBM, vagy az IDEO HR menedzserei is.

A versenyszférában alapdiplomával rendelkezőket vesznek fel oda is, ahol régen elég volt az érettségi, ugyanakkor a HR-eseket egyre kevésbé hozza lázba a több diploma bemutatása. Két nemzetközi felmérés adatai szerint a multinacionális cégek egynegyede kevesebb értéket tulajdonít az alapdiplomának, mint egy évtizede[8] A vezetők mellé beosztott asszisztensi állások 65%-ának feltétele az alapdiploma.[9] Amikor a munkáltatók

5 The Chronicle. p. 6
6 Frey and Osborne 2013
7 National Research Council 2010
8 The Chronicle. p. 37.
9 Burning Glass felmérés

a diplomás jelölttel találkoznak, a diploma számukra csak egy dolgot jelent: a jelentkezőnek volt annyi kitartása, hogy X kreditet teljesítsen.
Ezért is lesz egyre fontosabb az egyetemi rangsor. A munkáltatóknak és a közvéleménynek a legtekintélyesebb egyetemen szerzett diploma a kemény játszmában való küzdést tükrözi, ami a munkaerőpiacon előnnyel jár. Tény azonban, hogy a **diploma önmagában nem tükrözi a tudást.** Mégis, diákok, szülők, és felnőtt dolgozók fizetnek több százezer forintot a kétoldalas, keménykötéses papírért. A munkáltatók többsége nem veszi a fáradságot, hogy utána nézzen, milyen tudás is van a tanult tárgyak mögött. A mai gazdaság olyan magas szintű ismereteket követel meg, amelynek alapjait az akadémiai tárgyak, és a gyakorlati készségek keveréke adja. Ez az a „tapasztalati tudás", amit a munkáltató elvár a munkavállalótól, de nem bízik abban, hogy mindezt egy vagy több diploma reprezentálja. Az alapdiploma helyett a jövőben a munkáltatók képzési listát kérhetnek a tanult ismeretekről és az eredményekről, és ezek alapján megfeleltetik a jelöltek képességeit a feladatokkal, és a pozíciókkal. Ez a megközelítés új munkalehetőségeket nyit meg a nem toplistás egyetemen végzett szélesebb hallgatói réteg előtt is, akik több lépcsőben, több helyről szereztek krediteket, és gyakorlati tapasztalatokat. Magyarországon egyelőre a munkáltatók nem a diplomát kiadó egyetem alapján döntenek a felvételi alkalmasságról, (amely nem mellékesen még mindig hemzseg az előítéletektől), de a jövőben ez is változhat. Mint ahogy az is változott, hogy a korábbiakkal ellentétben **nem a diploma a legfontosabb jelzés** arra nézve, hogy alkalmas-e valaki a munkakör betöltésére, vagy nem.

A magas képzési költségek miatt itthon és külföldön is egyre többen kérdőjelezik meg a diplomák értékét, és helyette a munkahelyi továbblépéshez szükséges **rövid távú képzéseket** választanak. Az u.n. „boot camps" (gyorstalpaló kiképző táborok) olyan divatos tudást adnak, mint a gyámítógépes kódolás, de ide tartozhatnak orvosi (betegápolási) vagy műszaki ismeretek is.

Képzési portfóliók bővítése

Régebben a diploma megszerzése egy adott életszakaszhoz kötődött. Ma természetes az, hogy több bizonyítványt, diplomát, szakképzettséget, oklevelet kell szerezni, sőt pályamódosítással kell alkalmazkodni a gazdaság igényeihez. Ez lényegében arról szól, hogy az alapképzésekhez kiegészítő- vagy társképzéseket kapcsolnak, u.n. szakirányú tanfolyamokat, azért, hogy a munkavállaláskor sokszínű tapasztalatot tudjanak felmutatni. A jövőben a bizonyítvány (szakképesítés) halmozás folyamata növekvő tendenciát mutat, csakúgy, mint a képzést biztosító intézményeké.

A tanulás kompetencia alapúvá válik, és a kimenetet nem a tanulással eltöltött idő határozza meg. 2014-ben a Standfordon ötleteket gyűjtöttek a jövő oktatásáról. Az egyik elképzelés a „nyitott hurokra" (open loop) vonatkozott. A szokásos 4 éves képzések helyett a hallgatókat a Stanford 6 éves tanulmányi ciklusokra venné fel, amely 6 évet a hallgatók az életük bármely szakaszában felhasználhatnák: a képzést abbahagyhatnák,

folytathatnák. Ez lenne az „élethez igazított egyetem", ahol a diákok ki-be mozoghatnának, ahogy nekik megfelel. Ez a hat év azok számára biztosítana kontingenst, akik hagyományos keretek között már szereztek diplomát, de azon kívül szereznék meg azt az extra tudást, szakértelmet, ami a munkájukhoz, a folyamatos önképzéshez kell, és mindezt hosszabb tanulmányi elkötelezettség nélkül tennék.

A kompetencia-alapú oktatásban a hallgatók a saját tempójuk szerint haladnak, megmutatva azt, hogy mit tudnak, ahelyett, hogy meghatározott ideig a tanteremben ülnének. Annak ellenére, hogy az 1970-es évek elejétől ismert ez a módszer, ezidáig inkább csak a járulékos tevékenységek közé sorolták. Az, hogy a kompetencia alapú oktatáshoz kapcsolódó nézetek kezdenek megváltozni jórészt annak köszönhető, hogy a jól ismert egyemek saját ütemezésű diplomaszerző programokat vezetnek be. A kompetencia-alapú képzések nagy része a „bármit, bármikor, bármennyit" elv alapján működik, ahol a hallgatók alapdíjat fizetnek, amely egy bizonyos időszakra vonatkozik, és az összes képzéshez való hozzáférést biztosítja.

A képzések mögötti koncepció ugyanaz: a hallgatónak demonstrálnia kell egy tárgy elsajátítását tesztek, feladatsorok, projektek teljesítésével, ahelyett, hogy a kurzus anyagát lépésről-lépésre, időrendi előírás szerint teljesítenék. Félállásban alkalmazott tanszéki mentorok segítik a hallgatók munkáját, a kurzusok megtervezését egészen a tesztek kiértékeléséig, a visszacsatolásig.

A kompetencia alapú oktatáshoz való hozzáállás akadémiai körökben mai is inkább szkeptikus. A főállású tanszéki munkatársakat nem könnyű meggyőzni arról, hogy nem a tanulásra fordított, vagy az intézményben fizikailag eltöltött idő az egyetlen hiteles mérőszám. A legtöbb kompetencia-alapú program a felnőtt hallgatók igényeihez szabott, és nem feltétlenül diplomához kötött. Ez a réteg egy nagy potenciális piacot jelent a felsőoktatás számára, különösen azoknak, akik a hagyományos 18-22 éves korosztály bevonzásával küzdenek. Amennyiben a felsőoktatásban a végzettek száma csökken, és nagy a lemorzsolódás, úgy ebben a képzési formában még nagy lehetőségek rejlenek.
Számos amerikai egyetem ajánl kompetencia-alapú képzéseket közvetlenül a cégeknek is, amit béren kívüli juttatás-ként nyújtanak a dolgozóiknak. Partnerségeket alakítanak ki az egyetemek ezekkel a cégekkel, mint pl. McDonald's-szal, vagy a Gap-pel. Az ilyen partnerségek az egyetemek arculatát is átformálják: különböző szolgáltató cégektől átvett gyakorlati tartalmakat becsatornáznak, majd a tanterveiket átszabva ajánlják ki azokat ahhoz hasonlóan, ahogy az Apple és a Google állítja össze a zenei streaming listákat. A jelenlegi campust ez a tartalom még sokáig nem fogja felváltani, vagy helyettesíteni, de a diákok nagyobb értéket kapnak a pénzükért, hisz egy magas színvonalú tanulási platformhoz férnek hozzá, akkor, amikor szükség van rá, és akár egy egész életen keresztül. Az ötletek mindegyike nagy valószínűséggel nem fog megvalósulni, de az látható, hogy a nem hagyományos formában zajló diplomaszerzés és a kötetlen forma közel áll az új generáció mentalitásához, életviteléhez.

Technológia: áldás vagy átok?

Amikor a személyi számítógépeket először bevezették az oktatásba, ezt abban a reményben tették, hogy a technológiai fejleszti a tanulást, az oktatást hatékonyabbá teszi, és a költségeket csökkenti. Az utóbbi – a gyors fejlesztéseknek köszönhetően – biztosan nem történt meg, és sokak számára az előző is kétséges. De egyvalami biztos: az új mobil technológia elterjedése és a „big data" robbanás azt jelzi, hogy ha az egyetemek el akarják érni a jövő generációját, akkor ki kell fejleszteniük a saját elektronikus adatbázisukat, a saját rendszerüket, új személyre szabott technológiát kell kifejleszteni a személyre szabott oktatás nyújtásához. A hallgatókról gyűjtött adathalmaz – amit a tanulás során nyernek – a cégek vásárlóikról gyűjtött adatgyűjtéséhez hasonló. A hallgatóknak küldött célzott marketing üzeneteket ugyanaz az algoritmus működteti, mint amelyik zenét javasol a Spotify-on, vagy filmeket a Netflix-en. Ami a felsőoktatást illeti, az olyan egyetemeken, mint az Arizona Stek – korábbi teljesítmények alapján – adatelemzés segítségével a hallgatók előmenetelét előre megjósolják. Például, ha egy hallgató nem jól teljesít statisztika teszten az első évben, akkor nem valószínű, hogy közgazdaságtanból diplomát fog szerezni.

De az előjelző elemzés csak akkor tekinthető megbízhatónak, ha a hallgató minden jelzését elektronikusan gyűjtik, követik, és az egyre növekvő adathalmazt csoportosítják. A tanulás irányító rendszerek (LMS) amelyek a késő 1990-es évek első technológiai hullámával terjedtek el, már esetlennek, és idejét múltnak tűnnek ma, hogy a diákok és az oktatók is ragaszkodnak a saját tanulási eszközeikhez, amivel a tanulásba bárhol, bármikor bekapcsolódhatnak. Az új tanulási forma egy digitális stratégiai terv köré épül, amely mindent lefed: az új bemeneti pontoktól (beiratkozástól) a tanulás-elemző rendszeren át a lifelong-on át a mikro-kreditekig. A hallgatók az LMS korlátan kívül más, saját tanulási eszközt is megtalálnak online, a YouTube-on, vagy az Amazon-on. Így lesz vége a hallgatói aktivitást egyáltalán nem erőltető passzív előadásnak („sage on the stage"). Azokon az egyetemeken, ahol az oktatók már figyelik, hogy mikor és mennyi ideig nézik a hallgatók a video előadásokat, és a tükrözött osztálytermi módszerekkel (flipped classroom) dolgoznak, tudják, hogy mi okoz(hat) problémát a diákoknak. A hallgatói teljesítmények mérése általában jóval a tananyag elsajátítása után történik, teszt formájában, amelynek az eredményét hetekkel, hónapokkal később tudják meg a hallgatók. Kevés értékelés történik valós időben, a professzorok sem könnyen térnek el az értékelési szokásaiktól, de azáltal, hogy a technológia bevezetésre kerül az oktatásban, lehetőség van a haladás valós időben való mérésére, a szokások megváltoztatására.

Az oktatói állomány újratervezése

Az oktatói állomány „elöregedése" nem csak külföldi jelenség. Magyarországon a „Ratkó-gyerekek" nyugdíjazásával elkezdődhet az egyetemi oktatói állomány újratervezése, hisz a 60-as éveik közepén nyugdíjba vonuló generáció (1946-64 között születettek)

adták/adják az egyetemi professzori karok gárdájának gerincét. Aktív életük jelentős része összefonódik a magyar felsőoktatás elmúlt 40 évével.
A professzorok nyugdíjazásával az egyetemi vezetők számára megnyílna a lehetőség az emberi erőforrás újratervezésére, karok szerepének átformálására, újradefiniálására, tanszékek közötti pozíció-cserére attól függően, hogy hol indulnak innovatív, új szakirányok, vagy hol van szükség új oktatók felvételére. A nyugdíjazási hullám azonban nem a jóslatoknak megfelelően következik be. A 65 év feletti professzorok száma 2000 óta közel megduplázodott, az Oktatási Hivatal statisztikája alapján 80%-uk teljes állásban foglalkoztatott. A törvény szerint meghosszabbítható nyugdíjkorhatár negatívan befolyásolja az új oktatók felvételét és az intézményi költségvetést.

Egyes amerikai példák azt mutatják, hogy a professzorok könnyebben visszavonulnának, ha több opció állna rendelkezésükre az oktatásban és a kutatásban való részvételre. Ennek hatékony módjának tartják a kutatási eredmények alkalmazásának széleskörű bemutatását, valamint a fiatal tehetségek és oktatók mentorálását, alumni kapcsolatok ápolását, fejlesztésben való részvételt, az intézményt népszerűsítő kurzusok tartását a nagyközönség számára.

A professzorok megtartása azt eredményezheti, hogy a megszorítások miatt amúgy is nehéz anyagi helyzetben levő intézmények a hiányzó humán erőforrást projektek-függő szerződéssel foglalkoztatott állománnyal oldják meg.

Az oktatás jövője, avagy a lifelong learning újragombolása

A felsőoktatási intézményekre a csökkenő hallgatói létszám, a szoros költségvetés, és az egyre nehezedő társadalmi elvárás miatt nagy nyomás nehezedik; mindezt tetőzi az oktatói állomány elöregedése, és a technológiai fejlődés által felkínált opciók szédítő gyorsasága. Ugyanakkor nemcsak a hallgatók, hanem az intézmények között is növekvő gazdasági-szociális különbséggel kell számolni. A gazdasági válságot túlélő intézmények vezetőinek el kell gondolkodniuk azon, hogy mi lesz a következő lépés, amivel talpon maradhatnak.

A kérdés továbbra is az, hogy megértik-e az egyetemek azokat a fenyegető jelzéseket, amelyekkel szembe kell nézniük? Hajlandóak-e, tudnak-e alkalmazkodni a változó piaci helyzethez? Azok lesznek nyerő pozícióban, akik meg tudják magukat különböztetni a többitől, az akadémiai kínálatukat a jelentkezők igényeihez szabják, és a hallgatók speciális szegmensére fókuszálnak, ahelyett, hogy mindenkit próbálnának elérni, és kiszolgálni az ,,egy méret mindenkire" elv alapján.

Számos megközelítés és stratégia létezik, amelyekből a jövőben a felsőoktatási intézmények válogathatnak. Ami a hallgatók közötti szociális egyenlőtlenségeket illeti, az intézményeknek új piacot jelenthetnek azok a hallgatók, akiknek van egyetemi kreditjük, de nincs diplomájuk. Ahhoz, hogy ezeket a hallgatókat bevonzzák és megtartsák, több

intézménynek kell változtatni a hozzáállásán, és a tehetség-alapú válogatás mellett nyitni a szükséglet-alapú lehetőségek felé.
Az oktatói állomány oldaláról nagyobb flexibilitásra van szükség – ami nem egyenlő azzal, hogy több félállású oktatót vesznek fel, és kevesebb oktatót neveznek ki. Ehelyett egy új oktatói kör modelljét érdemes felépíteni, ahol kutatási és oktatási pozíciókat különböztetnek meg, a kinevezés eléréséig többféle lehetőséget biztosítanak. Ez utóbbi garanciát ad egy meghatározott periódusra történő alkalmazásra az éves szerződések, vagy projekt-függő alkalmazás helyett.

Az előttünk álló évtizedben a legnagyobb ,,tapogatózás" az ismeretlenbe azt a területet érinti, amely évszázadokig változatlan volt: a tanítást és a tanulást. A technológia olyan gyors változáson megy át, és az elmúlt évben az IT befektetések oly nagy aktivitást mutatnak, hogy ezek hullámai elől az oktatási piac nem térhet ki.

Másként kell tervezni az intézményeknek. A múltban az intézményi terveket a karok lehetőségeihez és igényeihez alakították. Most a stratégiákat az adatokhoz szabják. A tanácsadás, tervezés, az akadémiai programok növelése és csökkentése ösztönös, és tapasztalat-alapú volt. Ma adathalmazok állnak rendelkezésre a hallgatók nyomon követésére, arra, hogy milyen kurzusra (szakra) jelentkeztek, hogy milyen a teljesítményük, és a diploma után milyen irányt vesznek, hol helyezkednek el. A ,,big data" az intézmények ,,kincsesládája", a jövőbeli döntések megalapozója.

A századfordulótól kezdve, amikor a technológiának köszönhetően hagyományos iparágak estek és forgácsolódtak szét, és alakulták át a médiától a zenéig, gyakran születtek a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos analóg megközelítések. Néhányan még mindig azt jósolják, hogy az egyetemek lesznek a jövő Tower Record-jai, vagy Blockbuster-ei. De ez a párhuzam elhanyagolja azt a tényt, hogy a felsőoktatás erősen szabályozott, és államilag támogatott szektor.

Találóbb analógia lehet a haknigazdasággal (gig-economy) való összehasonlítás. Olyan szolgáltatás nyújtásáról van szó, amelyeket a kor, és az ügyfelek igényeihez igazítanak, összeraknak, szétszednek, átszabnak. Az Uber-nek vannak előnyei és hátrányai a hagyományos taxitársaságokkal szemben, és a piacon jelenleg is folyik a kiszorítósdi, a piaci részesedésről szóló hatalmi harc, verseny az ügyfelekért. A jövő nyertese pedig az lesz, aki már ma a vezető nélküli autókkal tervez. A ma generációjának, holnapra.

Irodalom

FREY, B. Carl and M. A. OSBORNE. (2013). “The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerization?” University of Oxford Martin School, September 17, 2013.
In: The Chronicle. May 2016. p. 33.

KSH Mikrocenzus 2016. 4. Iskolázottsági adatok.
https://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_4_iskolazottsagi_adatok (Hozzáférés: 2018. január. 05.)
OKTATÁSI HIVATAL. Oktatási datok. Felsőoktatás.
https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak
(Hozzáférés: 2018. aug. 1.)
PELLEGRINO, J. W. And HILTON M.L. (eds.), (2010). Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills; Center for Education; Division on Behavioral and Social Sciences and Education; National Research Council, 2010. In: The Chronicle. May 2016. p. 34.
PORTFÓLIÓ. "Romokban a felsőoktatás, és van még ennél rosszabb hírünk is". 2018. jan. 14. https://www.portfolio.hu/gazdasag/romokban-a-magyar-felsooktatas-es-van-egy-ennel-sokkal-rosszabb-hirunk-is.273163.htmls (Hozzáférés: 2018. június 15.)
SELINGO, J. Jeffrey (ed.) (2016). The Chronicle of Higher Education. 2016. The Decade Ahead. 2026. The Seismic Shifts Transforming The Future of Higher Education. [Report. May 2016]. Report. Washington, D.C. Chronicle.com
THE NEW YORK TIMES. (2009). "President Obama's Address to Congress". February 24. 2009 https://www.nytimes.com/2009/02/24/us/politics/24obama-text.html
(Hozzáférés: 2016. nov. 22.)

Dr. Bodnár Éva

A felsőoktatásban oktatók módszertani megújulással kapcsolatos attitűdje

A kutatásunk célja az volt, hogy feltárja a felsőoktatásban oktatók attitűdjének érzelmi és kognitív komponenseit a felsőoktatásban folyó, oktatói tevékenységeket közvetlenül érintő főbb innovációk, különösen a módszertani megújulás vonatkozásában és rámutasson azokra az elvárásokra, amelyek a generációk tanulási szokásainak változásai alapján jelentek meg.

Thomas és Znaniecki (1918) (in: Faragó, Karczag, 1988) szerint az attitűdök egyéni mentális folyamatok, amelyek meghatározzák a személyek aktuális és potenciális reakcióit a szociális világban. Mivel az attitűd mindig valamilyen tárgy felé irányul, úgy határozható meg, mint „az egyének valamilyen értékre irányuló lelkiállapota".

Az attitűd mérésének legtöbb módszere feltételezi, hogy az attitűdök a személyek attitűdtárgyról alkotott véleményével vagy hiedelmével mérhetők.

Mishra(2006) összegző ajánlása nyomán a minőségfejlesztéshez való viszonyt egyéni és intézményi szinten is érdemes átgondolni, így az adminisztráció; a felszereltség, infrastruktúra; az oktatás tartalma; az oktatók szakmai felkészültsége; az intézmény megbízhatósága; az intézményben folyó tudásátadás folyamata; a tanár-diák kapcsolat lehet kiemelten fontos.

A módszertani megújulással, valamint a tehetséggondozással kapcsolatos attitűd összehasonlítására a képzet- vagy szóasszociációs, kevésbé strukturált eljárást használtuk fel, ami lehetőséget ad az attitűdtárgyra vonatkozó képzetek szabad kifejtésére. Mivel a módszer „szabadsága" miatt a válaszolók közti teljes összehasonlítás problémás, ezt követően egy kötöttebb formában is Likert skála módszerével is vizsgáltuk a viszonyulást. A kérdőívben hatfokú Likert skála segítségével vizsgáltuk a módszertani megújulással, a hallgatók gondozásával és a hallgatóközpontú oktatás kontextuális jellemzőivel kapcsolatban az oktatók és hallgatók egyetértését. A vizsgálatban rögzített képzet- és szóasszociációk feldolgozásához a tartalomelemzés módszerét használtuk fel. A tartalmi kategorizálás mellett az elemzést szófelhők formájában is megjelentettük.
Egy korábbi kutatásunkban Sass, Bodnár(2012) oktatás tartalmához kapcsolódóan az intézményi szintű attitűdök pozitívabbak mint az egyéni szintűek. Mindkét szint egyértelműen jelzi a támogatás és átvihetőség fontosságát. Az intézményben folyó tudásátadáshoz pozitív volt a válaszadók viszonyulása, ugyanakkor az intézményi szintű attitűdök kevésbé pozitívnak értékeltek a válaszokban. Az elkülönülő három attitűdkomponensnél legkedvezőbb a proaktivitás megítélése, kevésbé kiemelkedő a tevékenyég rendszeres és kölcsönös voltára vonatkozó ítélet. Tudományterületek szerint nem tapasztalható szignifikáns eltérés. Az oktató- hallgató kapcsolathoz pozitív a

válaszadók viszonyulása, ugyanakkor az egyéni szintű attitűdök kevésbé pozitívnak értékeltek a válaszokban. Az attitűdkomponensek közül a tevékenység szükségessége kiemelkedően kedvező viszonyulást mutat. Szintén kedvező a támogató és átgondolt jelleg megítélése. A minőségfejlesztés nyomán megvalósuló változás vonatkozásában minden területen inkább semleges, de a pozitív irányba elmozduló átlagos megítélés tapasztalható. Az oktató-hallgató kapcsolat, az oktatás tartalma és az oktatók szakmai felkészültsége területeken megjelenő minőségfejlesztéshez kapcsolódó változás kissé kedvezőbben megítélt. Ezzel szemben az adminisztráció, az infrastruktúra, az intézményi működés és a tudásátadás folyamata kapcsán megvalósuló változás megítélése inkább semlegesnek tekinthető.

A New Horizon Report (2017) az oktatók szerepének újragondolását az egyik nehezen kezelhető, komplex kihívásként azonosítja. Az oktató feladatai között megjelenő, alkalmazkodást kívánó változások a technológia kezelése, az aktív, tanulócentrikus megközelítés, és a tanulás kompetencia-alapú elmozdulása. Az aktív tanulás facilitátor és vezetői szerepeket kíván az oktatótól, hogy a diákokat támogassa a mélyebb tanulásban, a kutatói képességek fejlesztésében és mélyebb kutatási kérdések megfogalmazásában. A kompetencia-alapú tanulással a tanulói szükségletek kerülnek előtérbe. A tanár már nem a tekintélyelvű tudás forrása, feladata a tanulónál a tartalom- és készségelsajátítását támogatása. A szerepváltáshoz kapcsolódóan a hatékony tanári kompetenciák azonosítására is szükség van a fejlesztési célok megfogalmazásához.

A vizsgálat bemutatása

A vizsgálatot 2018 tavaszán végeztük a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói és hallgatói körében. A célja az volt, hogy feltárjuk melyek az egyetemen folyó módszertani megújulás akadályai, milyen elvárások jelennek meg az oktatásra, a pedagógusra, oktatóra vonatkozóan.

A minta jellemzői

Az általunk elvégzett kérdőíves felmérés 2018 tavaszán valósult meg. A kérdőívet hólabda módszerrel terjesztettük, online kitöltéssel.

A kérdőív 47 oktatói válaszadó töltötte ki. 34%-uk férfi, 66%-uk nő. A válaszadók életkorukat tekintve az alábbi megoszlást mutatták: 20%-uk 35 év alatti, 55%-uk 36-50év közötti, 25%-uk 51-65 év közötti. Beosztásukat tekintve a legtöbb válaszadónk a egyetemi docensi kategóriából került ki. E mellett a válaszadók 19%-a egyetemi adjunktus, 9%-uk tanársegéd és PhD hallgató, 7% egyetemi tanár, 6% óraadó és nyelvtanár, 2-2%uk tudományos főmunkatárs, segédmunkatárs és mesteroktató. A válaszadók szervezeti egység szerinti megoszlása alapján azt láthatjuk, hogy 38%-uk a G Karról, 36%-uk a T Karról, 15%-uk a K Karról, 7%-uk az IOK-ból, míg 4%-uk a Tanárképző Központból válaszolt a kérdésekre. A válaszadók 70,2%-a ismeri a Tanárképző Központ által biztosított módszertani támogatások lehetőségeket.

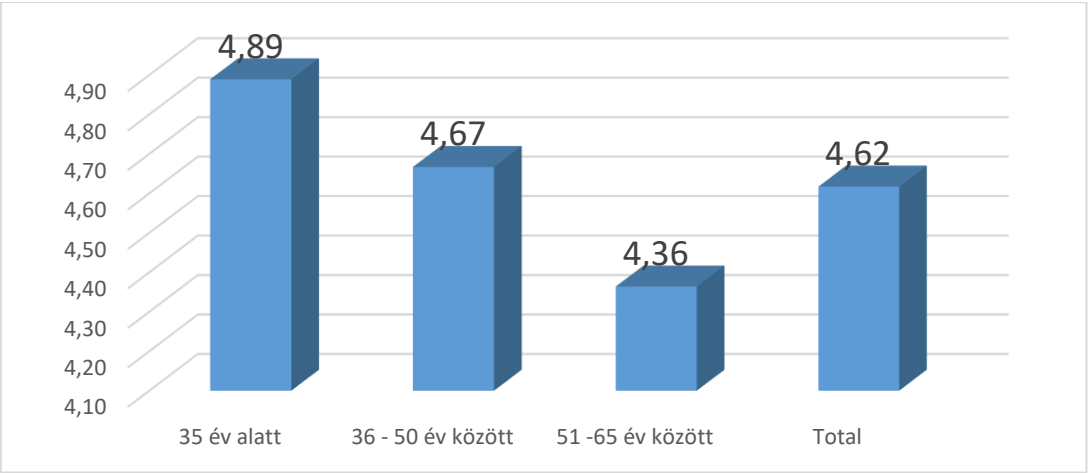
Emellett a kérdőívet 394 hallgatói válaszadó is kitöltötte. 41,9%-uk férfi, 58,1%-uk nő. A válaszadók átlagéletkora 23,7 év közötti. A válaszadók szervezeti egység szerinti megoszlása alapján azt láthatjuk, hogy 65%-uk a G Karról, 24%-uk a T Karról, 11%-uk a K Karról töltötte ki a kérdőívet. A válaszadó hallgatók 69%-a BA szintű képzésre jár. 26%-uk MA, míg 5%-uk szakirányú képzésen vesz részt.15%-uk teljes állásban dolgozik, 25%-uk részmunkaidőben,10%-uk gyakornokként, 19%-uk alkalmi munkában, 31%-uk nem dolgozik. Arra kérdésre, hogy miért dolgoznak a válaszadók, azt találjuk, hogy a 32%-uk zsebpénz keresés miatt, 22%-uk a megélhetés miatt, 21% nem dolgozik, 22%-uk gyakorlatszerzés céljából dolgozik. A válaszadóink 33%-a tagja diákszervezetnek. 9,2%-uk tagja a szakkollégiumnak. 57,1%-uk tanul együtt csoporttársaival. Azt láthatjuk, hogy a legtöbb hallgató dolgozni szeretne, nagy részük tervezi, hogy külföldre megy. A válaszadó hallgatók 45%-a már nem tanul nyelvet, 27%-uk az egyetemi kreditek terhére, 10%-uk online, 11%-uk magántanárnál, 5%-uk nyelviskolában, 2%-uk egyéni módon tanul. A válaszadóink 79%-a nem vett még részt megújult módszertannal dolgozó kurzuson.

A vizsgálat eredményeinek bemutatása

Megkérdeztük a válaszadókat arról, hogy mit gondolnak az egyetemen zajló módszertani fejlesztések fontosságáról. A válaszokat ötfokozatú skálán kellett megítélni a válaszadóknak és azt tapasztaltuk, hogy az átlagos válaszaik 4,62 pont körüliek, azaz 92,4%-os a fontosság megítélése. A női válaszadók fontosabbnak ítélik a fejlesztéseket. (nők: 4,71 illetve férfiak:4,44)

A korcsoportok válaszait összevetve azt látjuk, hogy a legfontosabbnak ítélik a 35év alatti válaszadók a fejlesztések fontosságát, majd a középkorúak és legkevésbé fontosnak tartják az 51-65 év közöttiek mindezt.

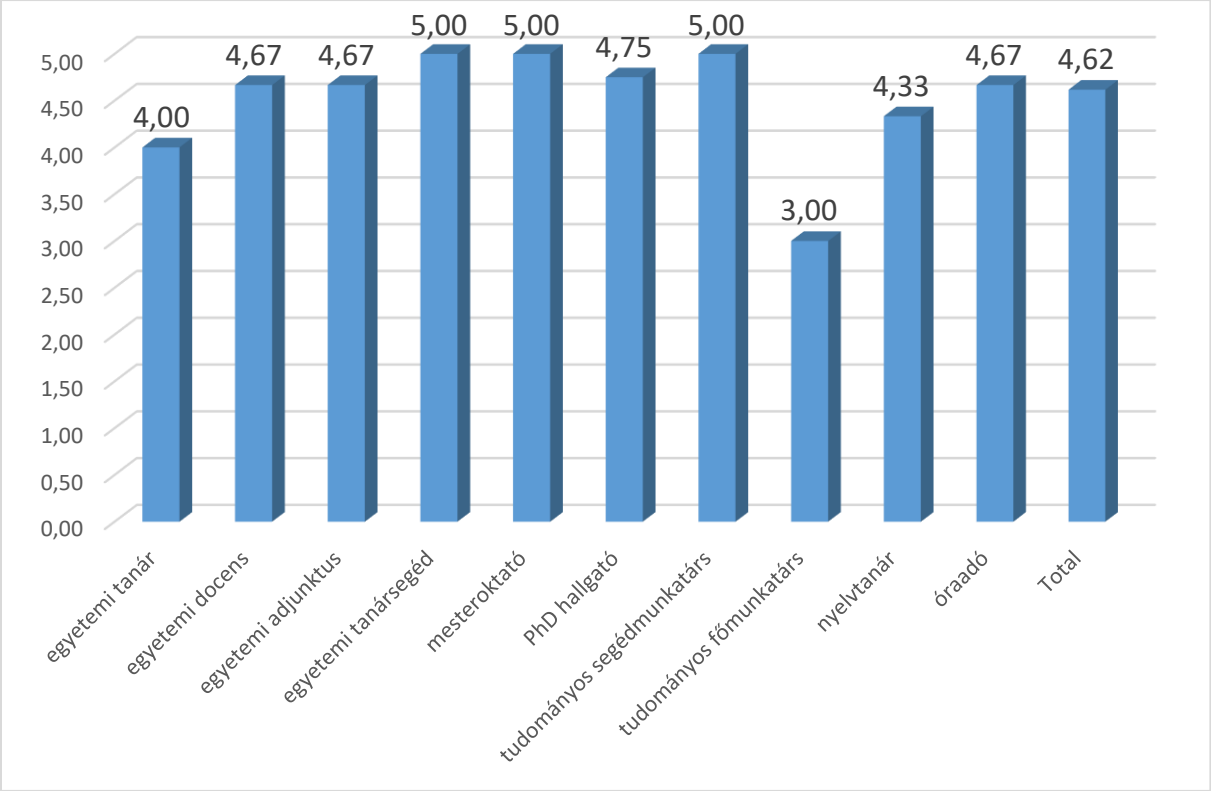
1. ábra A módszertani fejlesztések fontosságának megítélése korcsoportonként



A beosztás szerinti megítéléseket összevetve azt látjuk, hogy a módszertani fejlesztések fontosságát a legtöbbet oktató beosztásúak gondolják a legfontosabbnak. Kevésbé látják

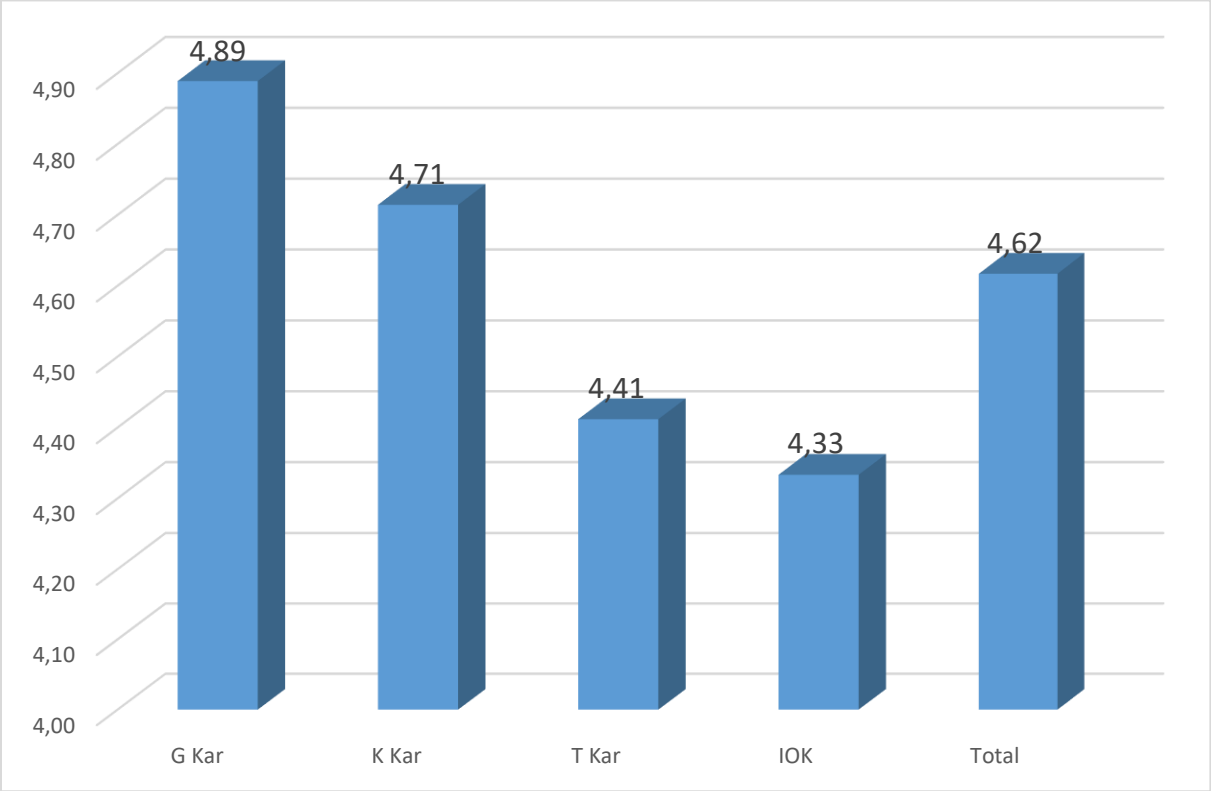
fontosnak a kiscsoportban oktató nyelvtanárok és a nem oktató kutatással foglalkozó tudományos főmunkatársak. Ez utóbbiak mellett az egyetemi tanárok is kevésbé látják fontosnak a fejlesztéseket.

2. ábra A módszertani fejlesztések fontosságának megítélése beosztás szerint



Szervezeti keretek alapján megítélve azt látjuk, hogy a legnagyobb létszámú kurzusokat oktató G kari kollégák tarják a legfontosabbnak, majd a K karos kifejezetten elmélet és alapozó tárgyakat oktató K karos kollégák ítélik fontosnak, míg a legkevésbé fontosnak a T karos kollégák és az IOK-os kollégák tartják fontosnak a fejlesztéseket.

3. ábra A módszertani megújulás fontossága szervezeti egységenként

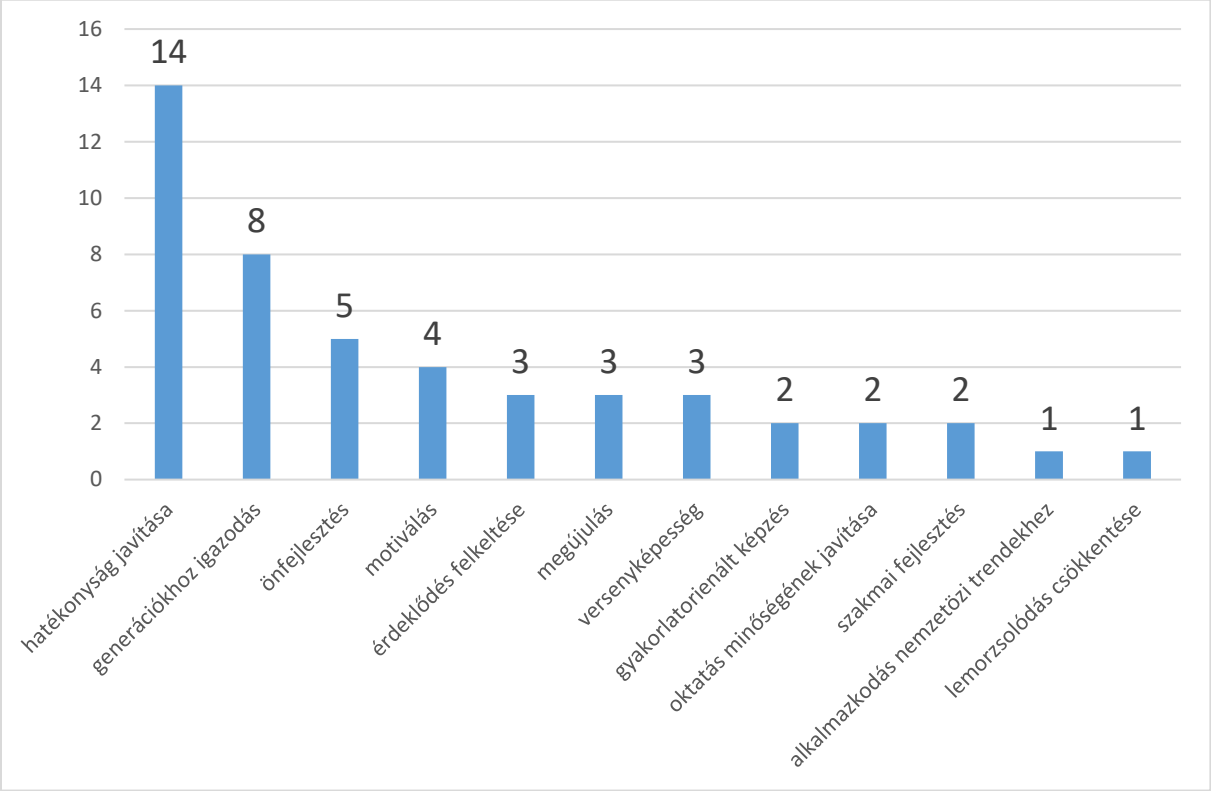


Arra kérdésre, hogy miben látják a módszertani fejlesztések hasznát a legtöbb válaszadó az oktatás hatékonyabbá tételét jelölte meg. Az alábbi szófelhőben mutatjuk meg a válaszokat:

4. ábra Mire jó a módszertani fejlesztés az oktatók véleménye szerint

A tartalomelemzések alapján a leggyakrabban megjelenő kategória a hatékonyság mellett a generációkhoz igazodás és az önfejlesztés.

5. ábra Módszertani fejlesztések hasznossága



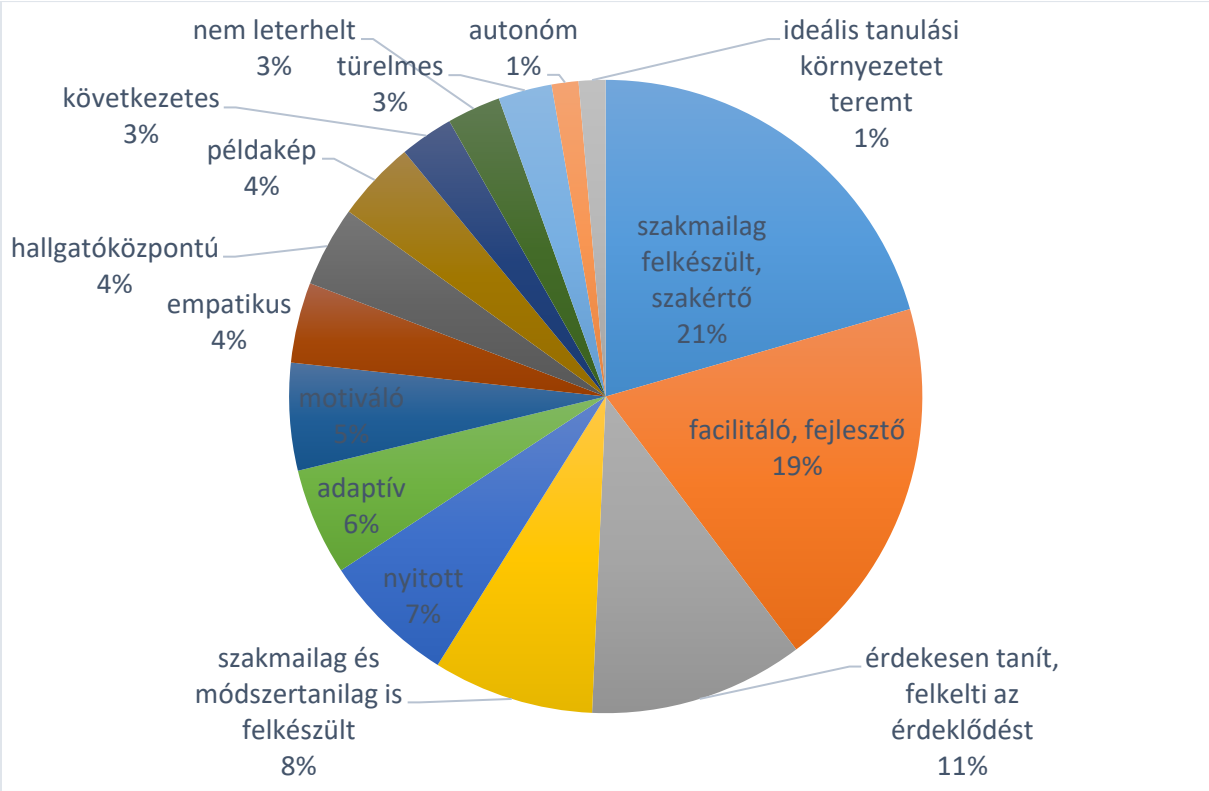
Arra a kérdésre kinek hasznosak a módszertani fejlesztések a válaszadók egyértelműen legnagyobb arányban az oktatókat említették. Majd ezt követik azok a válaszok, amelyek szerint mind az oktatóknak, mind a hallgatóknak hasznos a fejlesztés (23%). A válaszadók 11%-a szerint a diákoknak jó a fejlesztés és 6% szerint az egyetemnek jó a versenyképesség miatt. Volt olyan említés is, amely szerint a fiatal oktatóknak hasznos a fejlesztés.

Megkérdeztük a válaszadóinkat, hogy szerintük milyen egy jó oktató és azt találtuk, hogy a válaszokban még mindig a szakmai felkészültség dominál, majd ezt követi a facilitálás, fejlesztés képességének elvárása a jó oktatótól.

6. ábra Milyen legyen egy jó oktató a felsőotatásban dolgozók véleménye szerint

Emellett azt várják, hogy a jó oktató szakmailag és módszertanilag is felkészült, érdekesen tanít, adaptív, nyitott, rugalmas, empatikus, motiváló, hallgatóközpontú, példakép, következetes, nem leterhelt, türelmes, autonóm, ideális tanulási környezetet képes teremteni.

7. ábra Mi jellemzi a jó egyetemi oktatót?



A diákok véleménye alapján a jó oktató leginkább felkészült, segítőkész és nyitott.

8. ábra Milyen a jó oktató a hallgatók szerint?

S míg az oktatók szerint a jó oktatót szakmai felkészültség jellemzi, majd ezt követi a facilitálás, fejlesztés képességének elvárása a jó oktatótól.

Arra a kérdésre, hogy milyen segítséget igényelne az oktató azt a választ kapjuk, hogy a legtöbbjük azt jelöli meg, hogy leginkább módszertani és informatikai támogatásra lenne szüksége (24%). Majd ezt kiegészíti a szakmai támogatás igénye 21%-uknál, majd a módszertani, pszichológiai és infrmatikai támogatás jelenik meg. Néhányuk csak infrmatikai togatásra vágyik ez a válaszadók 13%-a és van olyan is aki csakadminisztratív támogatást várna el.

Összesítve a kapott válaszokat azt találjuk, hogy a válaszadók több mint 40%-a informatikai 36%-uk módszertani támogatást vár el, 16%-uk szakmai támogatást is igényelne, míg 8%-uk jelzi pszichológiai támogatás igényét és 1%-uk kérne adminisztratív támogatást.

Összegzés

Az elmúlt évtizedek felgyorsuló technológiai fejlődése a felsőoktatási rendszerben mára feszítő erejű ellentmondásokat generált. A digitális forradalom hatására bekövetkező változások (igények, preferenciák, magatartási mintázatok, értékek, érdekek változása) adaptációs kényszert támasztanak az oktatási intézmények, köztük a Budapesti Corvinus Egyetem felé is. Az elmúlt években megtapasztalt átrendeződések egyetemi, kari, intézeti és oktatói szinten egyaránt tartalmi, módszertani, oktatásszervezési és attitűdbeli változásokat kívánnak.

Számtalan, a felsőoktatást közvetlenül érintő kihívás van jelenleg, amelyek megoldása nem halogatható tovább, ha meg akarja őrizni az egyetem hazai és nemzetközi szintű versenyképességét. A különböző időtávokat átölelő nemzetközi trendek egyetemünk számára is irányadóak lehetnek. A fent vázolt dilemmákból és a kutatási eredményekből kiindulva, a nemzetközi és hazai trendek mentén haladva, a belső igények feltárásával az alábbi célok, feladatok fogalmazhatók meg. A feladatokat és a célkitűzéseket a Tanárképző Központ kollégái által megfogalmazott stratégiai elképzelések alapján vesszük számba.

Rövid távú célkitűzések, feladatok – módszertani váltás folytatása

Rövidtávon, elsődleges feladatnak tekinthetjük a meglévő oktatási rendszeren belüli korszerűsítések megvalósítását, mint:

- a tevékenységalapú tanítási és tanulási módszerek kipróbálását, adaptálását és alkalmazását a frontális oktatás arányának csökkentésével párhuzamosan,
- elmozdulást a hibrid oktatás felé (tükrözött osztályterem, „peer instruction"-módszer),
- az egymással versengő oktatási modellek hatékonyságának, bevezetési lehetőségének tesztelését,
- a rugalmas, interaktív módszereknek, csoportmunkának kedvező tanulási terek kialakítását (oktatási célú helyiségekben, illetve tantermen kívül például folyosón, könyvtárban),
- a digitális eszközökkel ellátott alkotóműhelyek (makerspace) kialakításának tervezését,
- ezeken a tereken az információs eszközökhöz való hozzáférés infrastruktúrájának javítását, azok kreatív használatának támogatását,
- a BYOD, azaz a hallgatók saját digitális eszközeinek integrálását az oktatásba,
- az oktatók, PhD hallgatók digitális műveltségét és módszertani fejlődését segítő továbbképzések megvalósítását.

Középtávú célkitűzések, feladatok – rendszerszintű változások megindítása is célunk kell legyen, mint:

- a hibrid oktatási formák megvalósítása – hatékonyság, minőség növelése, költségek csökkentése érdekében,
- az interdiszciplináris, komplex, kreatív gondolkodás előtérbe kerülése a képzések során, ennek megfelelően a képzési programok LEO (Learning Outcome) alapú újragondolását,
- a nyitott oktatási formák terjedésével az intézményi együttműködések fejlesztését,
- tanulás-analitikai rendszer kiépítését és használatát, amely alapján gyorsabban lehet reagálni a hallgatók problémáira, személyre szabott támogatást lehet nyújtani nekik,
- a szintek közötti átmenet segítését – online támogatással.

A kutatási eredmények alapján megfogalmazható hosszú távú célkitűzések, feladataink:

- a kreditalapú képzésről, értékelésről elmozdulás a kompetenciaalapú értékelések, képzések felé (kompetenciatérkép használata, az egyes kurzusok hozzájárulása a kívánt kompetenciákhoz, e–portfólió készítése a tanulmányi idő alatt, áttérés a tanulási eredmény alapú megközelítésre),
- a tananyagok átgondolása – az elvárt kompetenciáknak való megfeleltetése,
- a tanulási terek kitágítása (formális és informális tanulás szerves egységének megteremtése),
- az adaptív tanulást támogató rendszer alkalmazása, azaz a tanulók tudásszintjéhez, tanulási igényeihez, tapasztalataihoz való alkalmazkodás,
- a tanulási eredményalapú szemlélet alapján kidolgozott képzési programok standarddá válása. (Bodnár és mtsai, 2018)

Jogszabályok

A fogyatékos személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény (2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossággal 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/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2016A/2_pontszamitas/23_tobbletpontok/233_eselyegyenlosegert
2005. évi CXXXIX. törvény „A felsőoktatásról”
https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0500139.TV

Csillik Olga

A tanári hatékonyság elemei a felsőoktatásban

Az oktatás világában tapasztalható gyors és intenzív változások hatására folyamatosan alakul annak megítélése, hogy kit tekinthetünk jó tanárnak, melyek a tanári munka sikerességének, hatékonyságának kritériumai. Számunkra, a felsőoktatásban dolgozók számára különösen érdekes kérdés az, hogy különböznek-e, és ha igen, miben, a hatékony egyetemi oktató ismérvei a közoktatásban eredményesen dolgozó kollégáitól, mást kell-e tennünk, máshogy kell-e tanítanunk hallgatóinkat, mint ahogy eddig tettük, illetve ahogy a közoktatásban tanították őket.

Tanulmányunkban egy 2018 tavaszán, a Budapesti Corvinus Egyetemen végzett kutatás eredményeit bemutatva igyekszünk megválaszolni a kérdést. Kutatásunk során a tanulók jellemzőiből kiindulva vizsgáljuk a tanárok szükséges képességeit, tulajdonságait, kompetenciáit. Természetesen nem lehet figyelmen kívül hagyni azt, hogy hogyan változott meg a bennünket körülvevő világ, azonban ezzel a kérdéssel csak érintőlegesen foglalkozunk. A pedagóguskompetenciákat nem az információs társadalom jellemzőihez illeszkedve vizsgáljuk, hanem abból indulunk ki, hogy a gyerekek változása miatt válik szükségessé a tanárok kompetenciáinak átalakulása, megújulása.

A digitális generáció tagjai az iskolapadban

Az iskolák tanulói, az egyetemek hallgatói ma már zömében a digitális generáció tagjai. Az elmúlt években az elméleti és empirikus kutatások eredményeként egyre többet tudunk róluk, napi gyakorlatunkból egyre több tapasztalattal rendelkezünk. Az az általános vélemény alakult ki az oktatók körében, hogy többségük nem felel meg a tradicionálisnak tekinthető diákképnek, tanári elvárásoknak. A korábbi generációkhoz hasonlítva válik nyilvánvalóvá a mai generációs igények és a mai oktatási rendszer ellentmondásainak gyökere.

A digitális generáció tanulással kapcsolatos jellemzőit összegyűjtve kiemelhetjük, hogy a tanulási folyamatokban az együttműködésen alapuló munkaformákat (páros munka, csoportmunka, hálózati munkák (Ollé és munkatársai 2013), hagyományosnak tekintett tanár-diák kapcsolat helyett a tanár mentor, facilitátor szerepkörét, a változatos, progresszív tanulási környezetet, óravezetést preferálják. Számukra a kihívásokat jelentő, de teljesíthető feladatok motiválóak, amelyek megoldásához digitális eszközöket használhatnak (Sass, 2017).

A korábbi generációkéhoz képest jelentősen megváltozott preferenciáikkal rendelkeznek többek közt az ismeretek, tananyagok elérésének módja, digitális eszközhasználat lehetősége, információszerzés és feldolgozás mikéntje, stb. tekintetében (Bodnár, 2017).

Többségük a hagyományos frontális oktatást nem tartja érdekesnek, motiválónak, hatékonynak. A digitális kor gyermekei számára a jelenlegi iskola egyre kevésbé motiváló. Úgy tűnik, hogy nyitott, elkötelezett, dinamikus, innovatív, elfogadó attitűddel rendelkező, tanítványaiban bízó, velük együttműködő, vezetői, változásmenedzseri kompetenciákkal bíró tanárra van szükség (Daruka, 2017).

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók csoportja szelektált csoport. Ahhoz, hogy egy egyetemre bekerülhessen egy fiatal, jó (sok esetben kiváló) eredménnyel kell elvégeznie a középiskolát. Több kutató egyetért abban, hogy a felsőoktatásban tanulók átlagosan magasabb intelligenciával rendelkeznek, eredményesebb, jobb tanulási és önszabályozási stratégiákat alkalmaznak, mint a teljes népesség (Credé & Kuncel, 2008; Richardson et al., 2012; Sackett , Kuncel, Arneson, Cooper és Waters, 2009, idézi Schneider & Preckel, 2017). Úgy vélik, hogy mindezeken túl mentális rugalmasságuk segítheti őket abban, hogy mindenféle oktatási módszerből és tananyagból profitáljanak – tehát ez ő megközelítésük szerint a sikeres tanulási teljesítményt inkább meghatározza a hallgatók személyisége, képessége tanulási stratégiája, tanulástörténete, mint az oktatók „hozzáadott munkája": azaz a használt technikák, stratégiák, módszerek.

Szintén kevésbé tekinti fontosnak a tanárok tanítási kultúráját Benassi & Buskist (2012), akik szerint a felsőoktatásban dolgozó tanárok általában kutatói és szakértői az általuk tanított tudományterületeknek. Azt feltételezik, hogy ez a magas szintű szakmai tudás elegendő lehet ahhoz, hogy a kurzusaik a használt tanítási módszerektől függetlenül is hatékonyak legyenek.

Nem önmagában a tanítási módszerek használatában látja a sikeres egyetemi oktatói munka kulcsát McMillan (2007). Véleménye szerint azok a tanároknak szóló munkák, amelyek jó tanítási gyakorlatokat ismertetnek, és módszertani segítséget szeretnének nyújtani, legtöbbször „önsegítő" könyvek, amelyek pusztán tippeket és stratégiákat kínálnak a pedagógusoknak a tanításuk minősége, hatékonysága javítására érdekében. Úgy véli, hogy bár a pedagógiai módszerek, tanítási technikák széles körű ismerete kétségkívül nélkülözhetetlen a tanítási folyamat hatékonyságának javítása érdekében, ez nem lehet az egyetlen eszköz. Ramsden (2003), Clark (1998) és Cannon és Newble (2000) munkái alapján a McMillan (2007) felhívja a figyelmet arra, hogy a tanítási tippek "csupán szélesíthetik a tanár technikai repertoárját." Mindennek okát abban látja, hogy a *"tippek és stratégiák"* megközelítés nem teszi egyértelművé a bemutatott technikák, módszerek elméleti alapjait, így csak mechanikusan alkalmazható (McMillan 2007) tudást ad az oktatóknak. Tehát nem tudják, hogy milyen tanuláselméleti alapjai vannak az egyes módszereknek, stratégiáknak, eljárásoknak, így azokat nem is használják jól. Amint azt Porter és Brophy (1988) is megjegyzi, a felsőoktatásban fontos figyelembe venni a tanítás "mélyebb dimenzióit" is - azaz a jó tanítási gyakorlatra vonatkozó elméleteket, hiszen csak ez vezethet el a hatékony tanuláshoz.

Light és Calkins (2008) a jó tanításról szólva Prosser és Trigwell (1999) alapján a tanítási koncepciók három fajtáját fogalmazza meg: tanárközpontú, diákközpontú és tanulásközpontú koncepció. Míg a tanárközpontú és diákközpontú megközelítések véleményük szerint a tanár szerepével foglalkoznak, a tanulásközpontú koncepció elsősorban a tanulókra koncentrál a tudás megkonstruálásával kapcsolatos megközelítések bevonásával. Light, Cox és Calkins (2010) megjegyzi, hogy a tanulásközpontú koncepció tökéletes példa a jó tanításra, mivel segíti a tanulók fogalmi fejlődését, fogalmi váltását, illetve támogatja a tanulókat abban, hogy megértsék, hogy a tudás szociális konstrukció. Véleményük szerint a jó tanterv kialakításával érhető el, hogy a tanulók képesek legyenek a tanulási készségeik fejlesztésére és a tanultak új és összetettebb szituációkban való alkalmazására.

A témában folytatott empirikus vizsgálatok (Ciascai és Vlad, 2014, Domíngez és López-Rubió, 2018) az egyetemi hallgatók oldaláról a következő lényeges tanári képesség igényét azonosították: magas szintű szakmai ismeretek, a hallgatói motiváció elősegítése, az elvárások megfelelő kommunikációja, illetve a módszertani innovációk beépítése az oktatói munkába – különös tekintettel az értékelés megújítására. Igazán hatékony a hibrid oktatás lehet a számukra (Tamim et al. 2011, Adams Becker et al. 2017), különösen akkor, ha lehetőség van a perszonalizációra, az egyéni különbségek figyelembe vételére. A jó oktató jellemzőivel kapcsolatban a személyiség kiegyensúlyozott voltát, a lelkesedést és a barátságosságot hangsúlyozzák az áttekintések. Emellett a képességeket (készség, tapasztalat) és a szakmai ismertek emelik ki az összegzések (Bullock, 2015).

Clarke és Jopling (2009) szintén egyetemi hallgatói vélemények alapján úgy látja, hogy a hatékony tanár amellett, hogy támogató tanulási környezetet teremt, képes elfogadó, partneri tanár-diák kapcsolat kialakítására is.

Kember és McNaught (2007, idézi Devlin, & Samarawickrema, 2010) 44, ausztrál egyetemi oktató körében végzett interjú alapján kidolgozta a "jó egyetemi tanítás" modelljét. Tanulmányukban az alábbi 10 pontban foglalják össze javaslataikat:

1. A tanítási és tantervi tervezés során a diákok jövőbeni igényeinek kielégítésére kell összpontosítani, ami többek között a generikus képességek, például a kritikai gondolkodás, a csapatmunka és a kommunikációs készségek fejlesztését jelenti.
2. A diákoknak alapos ismereteket kell szerezniük az alapvető fogalmakról, még akkor is, ha ez kevesebb tartalomra vonatkozik csupán.
3. A tanítást a valóságos, a valós idejű és / vagy helyi példák felhasználásával, valamint az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásával kell relevánssá tenni.
4. A hallgatók hiedelmeivel foglalkozni kell: fel kell deríteni téves értelmezéseiket, ismereteiket, azokat ki kell javítani.
5. Az érdemi tanulás érdekében különböző tanulási feladatokkal (pl. hallgatók közötti beszélgetésekkel) kell a hallgatókat bevonni a tanítási-tanulási folyamatba.
6. A hallgatókkal mint egyénekkel empatikus kapcsolatot kell kialakítani, hiszen ez vezethet valódi interakciókhoz.

7. A tanároknak motiválniuk kell a diákokat saját lelkesedésük által, illetve érdekes, élvezetes és aktív órák révén.
8. A tanterv tervezése során biztosítani kell, hogy a célok, a tanítási tartalom, a tanulási tevékenységek valamint az értékelés összhangban legyenek a tanulási eredményekkel és a jövőbeli hallgatói igényekkel.
9. Amellett, hogy minden órát alaposan meg kell tervezni, rugalmasnak kell lenni, és ha szükséges, a visszajelzések alapján változtatásokat kell tenni.
10. Az értékelésnek összhangban kell lennie a kívánt tanulási eredményekkel, ezért valódi, hiteles feladatokat kell készíteni.

Ellis (1995) szerint az egyetemi oktatás legfontosabb feladata, hogy kielégítse az elsődleges fogyasztó, a hallgató igényeit. Clegg (2003) szerint egyre kevésbé tekinthetünk a hallgatóra mint tanulóra: inkább „ügyfélnek" kell őt tekinteni a felsőoktatásban. Fabos and Young (1999) szerint a hallgatók aktív fogyasztók és passzív tanulók. Az egyetemi oktatók ma már nem csak tanárok és kutatók, hanem vezetők is.
Tanulmányunk további részében saját kutatási eredményeink alapján mutatjuk be, hogy milyen véleménnyel bírnak a kérdésről a mi hallgatóink.

Eddigi eredmények

A témával kapcsolatos elővizsgálatunkat 2016-ban végeztük el, amikor a kutatás első lépéseként a szakirodalmak alapján összegyűjtöttük a Z és az α generációra jellemző tulajdonságokat. A különböző tulajdonságok csoportba rendezésével 14 pontban ragadtuk meg a net-generáció jellemzőit. Ezek az alábbiak:

1. szakaszos figyelem jellemzi őket, nem képesek hosszútávon egy dologra koncentrálni,
2. a digitális tudás tekintetben tapasztaltabbak a korábbi generációknál,
3. nem éltek olyan korban, amikor nem volt internet, nem vette volna körül őket digitális környezet,
4. szülőktől való függőség, az önállóság halogatása jellemző rájuk,
5. interaktivitást, a motiváció fenntartását, állandó visszajelzést igényelnek, az egyénre fókuszálva igénylik a tanár figyelmét,
6. felfokozott eszközhasználat jellemzi őket, vizualizáció mentén eredményesebben sajátítják el a tananyagot,
7. elsősorban internetes keresőfelületeket használnak információszerzéshez, ezt viszont nem feltétlenül elég alaposan és körültekintően,
8. információszelektálási nehézségek jellemzőek rájuk, nem képesek szűrni a kapott anyagot, kiemelni a lényeges elemeket,
9. specializáltabb érdeklődés tapasztalható részükről, az aktuális témák is rendkívül érdeklik őket,
10. hiányzik nekik a stabil támogató háttér, társadalmilag befolyásolt változó családi berendezkedés hatással van rájuk,

11. a körülöttük zajló eseményeket túl változékonynak látják, életükből hiányzik az állandóság,
12. értékválság figyelhető meg náluk, a meglévő értékek és társadalmi normák átértékelődnek a szemükben,
13. tudásuk mozaikszerű, egyes témakörökben rendkívül elmélyedt, másokban viszont hiányos,
14. megváltozott verbális és non-kommunikáció jellemzi őket, ezért kommunikációs zavarok jelennek meg köztük és a korábbi generációkhoz tartozók között.

Ezt követően egy 109 itemből álló kérdőívet készítettünk. A kérdőívet hólabda módszerrel terjesztettünk a közoktatásban és a felsőoktatásban tanulók illetve dolgozók között, összesen 1123 válaszadót elérve (42% pedagógus, 58% tanuló). A tanulóktól kapott legfontosabb eredmények röviden:
A válaszok elemzése során elvégzett faktoranalízis eredményeként 10 faktort tudtunk azonosítani, amelyek a következők voltak:

1. hatékony kommunikáció (6 állítás)
2. rugalmas megküzdésre felkészítés (3 állítás)
3. önálló, újító, kritikai gondolkodás támogatása (8 állítás)
4. rendszergondolkodás elősegítése (3 állítás)
5. információkezelés támogatása (3 állítás)
6. tanulói hozzáértés, támogatás elfogadása (2 állítás)
7. motiváló játékosítás (3 állítás)
8. digitális eszköz- és forráshasználat (7 állítás)
9. tanulók „nyelvének" és kommunikációs csatornáinak használata (8 állítás)
10. perszonalizált kihívás (egyéni motiváció, fejlesztés, partneri viszony) (8 állítás)

A faktorokból képzett kompetencia-változók állításainak átlaga alapján a tanulóknál átlag feletti, kiemelkedő jelentőséget kap a „hatékony kommunikáció" mint tanári képesség. Emellett szintén magas a „rugalmas megküzdésre való felkészítés" és az „önálló, kritikai gondolkodás támogatásának" megítélt fontossága.

Legkevésbé fontos tanári képességnek a tanulók a „perszonalizált kihívást", a „tanulók „nyelvének" és kommunikációs csatornáinak használatát", valamint a „digitális eszköz- és forráshasználatot" tartják.

Az kapott adatokat további szempontok alapján (nem, korcsoport, oktatás szintje) elemeztük. Az eredményekről több konferencia-előadásban és tanulmányban számoltunk be (pl. Csillik, Sass, Bodnár, Daruka, 2016).

Vizsgálatunk

A vizsgálatot 2018 tavaszán végeztük a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói és hallgatói körében. A célja az volt, hogy feltárjuk, melyek az egyetemen folyó módszertani megújulás segítő erői és akadályai, milyen elvárások jelennek meg az oktatásra, a pedagógusra, oktatóra vonatkozóan. Tanulmányukban e kutatás kis szeletét mutatjuk be: a hallgatóktól beérkezett válaszoknak azon részét elemezzük, amelyek arra vonatkoznak, hogy kit tekintenek jó tanárnak, mit gondolnak arról, mi jellemzi azt az egyetemi oktatót, aki hatékonyan tudja tanítani őket.

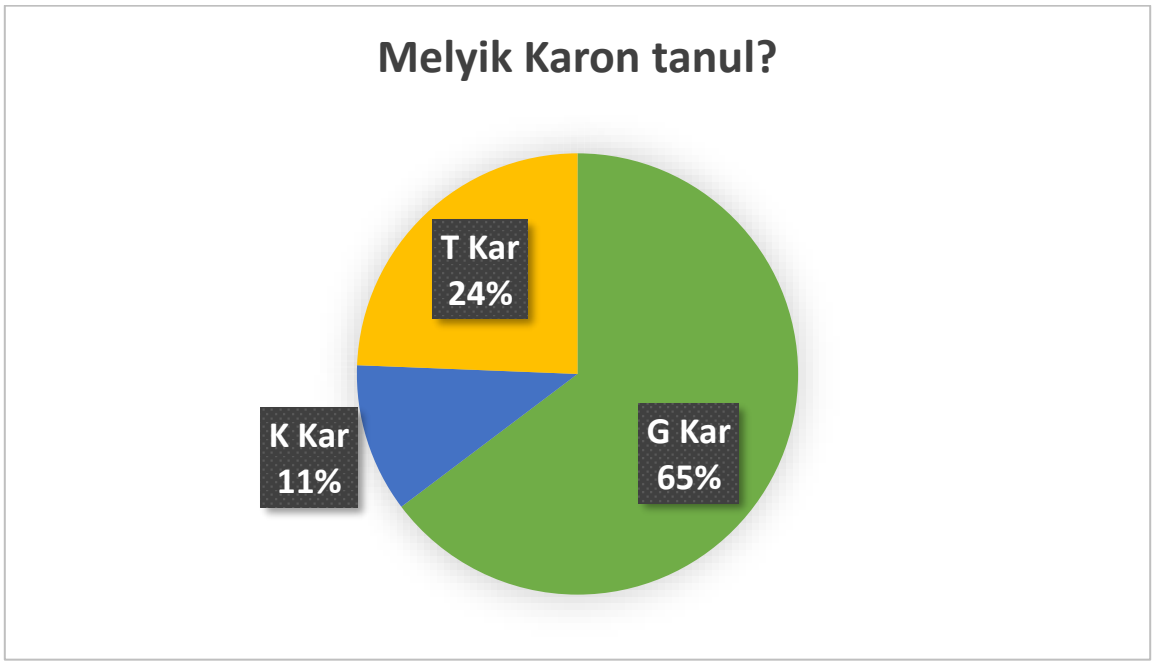
Az elővizsgálat során szerzett adatok alapján a 109 itemből álló kérdőívet lerövidítettük, és azokat az állításokat hagytuk meg, amelyek az egyes faktorokban a legerősebb itemek voltak. Így kialakítottunk egy 38 kérdésből álló mérőeszközt. A kutatás további fázisaiban ezzel az eszközzel végeztünk méréseket. A statisztikai vizsgálatokat továbbra is SPSS programmal végezzük el.

Minta, mintavétel

Az **új minta** a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatóiból áll. Mivel az Egyetemen az elmúlt években módszertani paradigmaváltás kezdődött, a vizsgálatunk áttételesen ezzel is kapcsolatos, hiszen kíváncsiak vagyunk arra, látják az egyetemi hallgatók és oktatók: más kompetenciákat igényelnek oktatóktól az innovatív módszereket, tanulásszervezési eljárásokat alkalmazó kurzusok, mint a hagyományos egyetemi órák?

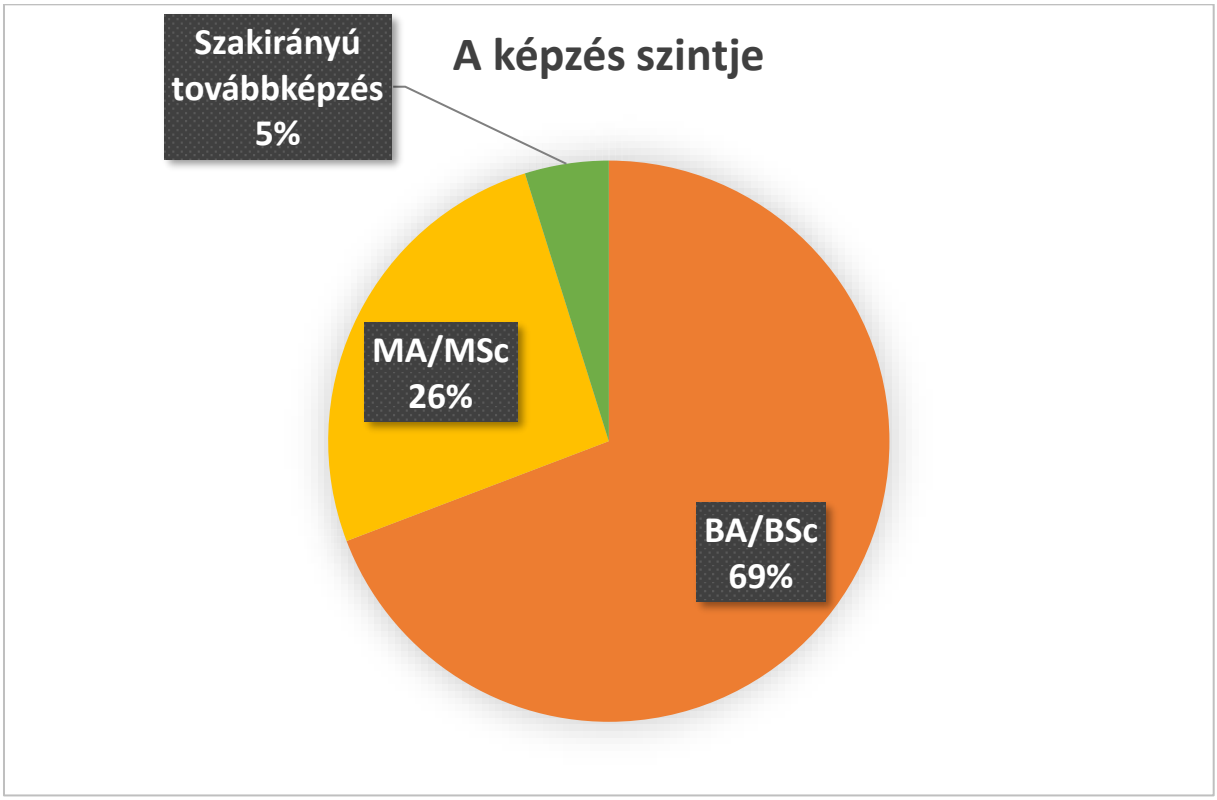
A kérdőívünket 394 hallgató töltötte ki, 41,9%-uk férfi, 58,1%-uk nő. Átlagéletkoruk 23,7 év.
A válaszadók szervezeti egység szerinti megoszlása alapján azt láthatjuk, hogy 65%-uk a Gazdálkodástudományi Karon, 24%-uk a Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Karon, 11%-uk a Közgazdaságtudományi Karon tanul.

1. ábra: A válaszadók karonkénti megoszlása



A képzés szintjét tekintve megállapíthatjuk, hogy a válaszadók legnagyobb része (69%-a) BA/BSc szintű képzésen, 26%-a MA/MSc szintű képzésen tanul, 5%-a pedig szakirányú továbbképzésen vesz részt.

2. ábra: A válaszadók képzés szintje szerint megoszlása



Mivel kutatásunk szorosan kapcsolódik az egyetem módszertani paradigmaváltásához, kíváncsiak voltunk arra, hogy a válaszadóink vettek-e már részt olyan kurzuson, amely esetében megtörtént a módszertani megújulás. A válaszadóink legnagyobb része (79%-a) még nem vett részt megújult módszertannal dolgozó kurzuson.

A hallgatói vizsgálat eredményeinek bemutatása

Vizsgálatunk elején megkérdeztük a válaszadókat arról, hogy véleményük szerint milyen a jó oktató. *Ennél a kérdésnél azt szerettük volna, ha önállóan fogalmazzák meg, hogy mit gondolnak erről, ezért nyílt kérdést tettünk fel. A válaszokból egy szófelhőt készítettünk, amelyben kiemelve jelennek meg a leggyakrabban említett tulajdonságok.* Láthatjuk, hogy a hallgatók szerint a jó oktató leginkább felkészült, segítőkész és nyitott, illetve amellett, hogy jól tudja a tananyagot, azt képes érthetően, érdekesen, lelkesen elmagyarázni tanítványai számára. Tehát a hallgatóinknak a tanár személyisége mellett fontos pedagógusi képessége módszertani kultúrája is.

2. ábra: A jó oktató megítélése – szófelhő

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogyan gondolkodnak a mostani nemzedéket hatékonyan tanítani képes tanárok jellemzőiről a hallgatóink. Arra kértük őket, hogy 1-től 6-ig terjedő skálán értékeljék az egyes tanári kompetenciákat tartalmazó állításokat annak megfelelően, hogy mennyire tartják azt fontosnak.

Azt egyértelműen kijelenthetjük, hogy minden egyes felsorolt kompetenciát fontosnak tartanak a hallgatók, hiszen az átlagosan legkevésbé fontos kompetencia megítélése is 3,58 volt.

A válaszadó diákok szerint legfontosabb, hogy a tanár képes legyen a hallgatók figyelmét és érdeklődését felkelteni. Ezt követi a hallgatókkal való világos, érthető, megfelelő kommunikáció. Emellett fontosnak tartják, hogy a tanár legyen megértő velük kapcsolatban, és nyitott a segítségnyújtásra, ha tanácsért vagy segítségért fordulnak hozzá, illetve érdeklődjön saját területének újabb felfedezései iránt, és emelje be az óráiba a diákok számára érdekes információkat. Legkevésbé fontosnak ítélt állítások mind a személyes viszonnyal voltak kapcsolatosak: úgy tűnik, nincs igényük arra, hogy a tanár igyekezzen személyiségük, belső világuk, motivációs tényezőik, hobbijaik, elfoglaltságaik megismerésére, illetve azt sem tarják szükségesnek, hogy törekedjenek a hallgatókkal való személyes kapcsolat kialakítására, illetve hogy segítsék, támogassák őket az egyetemen kívül is.

1. táblázat: Az egyes itemek átlagos megítélése

állítás	**átlag**
Képes fenntartani a hallgatók figyelmét.	5,72
Képes felkelteni a hallgatói érdeklődését.	5,7
Érthetően és világosan kommunikál a hallgatókkal.	5,64
Megfelelően tud kommunikálni a hallgatókkal.	5,62
Ha a hallgató tanácsért vagy segítségért fordul hozzá, megértő és nyitott a segítségnyújtásra.	5,46
Érdeklődik saját területének újabb felfedezései iránt, a diákok számára érdekes információkat beemel az órába.	5,39
Képes bevonni a hallgatókat a tanulási folyamatba.	5,2
Képes segítséget nyújtani az információ súlyozásában.	5,06
A hallgatók elbizonytalanodása esetén képes támaszt nyújtani.	4,99
Törekszik arra, hogy megvilágítsa a kurzusok közötti összefüggéseket.	4,97
Felmerülő kérdéseknél bíztatja a hallgatókat önálló vélemény megfogalmazására, ezzel kapcsolatos feladatokat is ad.	4,96
Képes rugalmasan kezelni a tanár-diák kapcsolatban felmerülő nézeteltéréseket.	4,92
Lépést tart a technikai fejlesztésekkel, megpróbálja azokat beépíteni kurzusaiba, felhasználja azokat az ismeretanyag átadására.	4,92
Lehetőséget ad a diákoknak önálló ötletek, akár projektek megvalósítására, bíztatva őket az önálló gondolkodásra.	4,82
Jártas a tárgyaihoz kapcsolódó internetes tartalmakban.	4,81
Nem zárkózik el a legújabb technikai eszközök használatának elsajátításától.	4,79
Képes különböző módszereket használni és alkalmazni a tanítás során.	4,77
Támpontokat ad a tananyag kulcsszavainak megtalálásához.	4,73
Képes integrálni azokat az ismereteket, amelyeket más órán is tanulnak a hallgatók.	4,72
Képes a többi oktatóval együttműködni, összeegyeztetni a kurzusokat.	4,71
A kommunikációban felhasználja a modern technikai eszközöket és a média által kínált lehetőségeket.	4,68
Adekvát problémamegoldó technikákat alkalmaz.	4,65
Ismeri és megfelelően alkalmazza az internetes kereső felületeket.	4,64
Képes az ismeretanyagot érdekessé, játékossá tenni, ezáltal fenntartva a hallgatók érdeklődését.	4,6
Ha teheti szívesen alkalmaz kísérleteket, gyakorlatokat az óráin.	4,56
A tananyag elsajátításához több fajta feladatot ad a hallgatóknak. (szimuláció, csoportfeladat, projekt….)	4,48
Ismeri és kihasználja oktatói munkájában a hálózatosodás adta lehetőségeket.	4,45
Képes bevonni más tudományterületek eredményeit a saját tárgyába.	4,45
Interaktív óra keretében felhasználja a különböző informatikai segédeszközöket.	4,42
A tananyagot játékos elemekkel érdekesebbé tudja tenni.	4,39
Megfelelő humorérzékkel rendelkezik.	4,37

Ismeri a szakmai hálózatokat (esetleg tagja a szakmai hálózatoknak)	4,32
Ismeri a játékosítás adta lehetőségeket, és a játék motiváló szerepét felhasználja az oktatásban.	4,11
Olyan feladatokat ad, amiben a hallgatók együtt működhetnek, csoportokban dolgozhatnak.	4,1
Törekszik a hallgatók személyiségének megismerésére.	3,78
Nyitott a hallgatók belső világának, motivációs tényezőinek, hobbijának, elfoglaltságainak a megismerésére.	3,7
Segíti, támogatja a hallgatókat az egyetemen kívül is.	3,68
Törekszik hallgatóival a személyes kapcsolat kialakítására.	3,58

Ezt követően feltáró faktoranalízist végeztünk, amely eredményeképpen 8 faktor bontakozott ki.

Az első faktorban a *digitális technika* használatával kapcsolatos tételek kaptak helyet (6 állítás):

- Nem zárkózik el a legújabb technikai eszközök használatának elsajátításától.
- A kommunikációban felhasználja a modern technikai eszközöket és a média által kínált lehetőségeket.
- Interaktív óra keretében felhasználja a különböző informatikai segédeszközöket.
- Ismeri és megfelelően alkalmazza az internetes kereső felületeket.
- Lépést tart a technikai fejlesztésekkel, megpróbálja azokat beépíteni kurzusaiba, felhasználja azokat az ismeretanyag átadására.
- Jártas a tárgyaihoz kapcsolódó internetes tartalmakban.

A második faktorba a *kapcsolatteremtés*re utaló tételek kerültek (6 állítás):

- Törekszik hallgatóival a személyes kapcsolat kialakítására.
- Nyitott a hallgatók belső világának, motivációs tényezőinek, hobbijának, elfoglaltságainak a megismerésére.
- Törekszik a hallgatók személyiségének megismerésére.
- Segíti, támogatja a hallgatókat az egyetemen kívül is.
- Képes rugalmasan kezelni a tanár-diák kapcsolatban felmerülő nézeteltéréseket
- A hallgatók elbizonytalanodása esetén képes támaszt nyújtani.

A harmadik faktor a *motiváció*val, *hallgatóközpontúság*gal kapcsolatos itemeket tartalmazza (6 állítás):

- Képes fenntartani a hallgatók figyelmét.
- Érthetően és világosan kommunikál a hallgatókkal.
- Képes felkelteni a hallgatói érdeklődését.
- Megfelelően tud kommunikálni a hallgatókkal.
- Ha a hallgató tanácsért vagy segítségért fordul hozzá, megértő és nyitott a segítségnyújtásra.

- Képes bevonni a hallgatókat a tanulási folyamatba.

A negyedik faktor az *információközpontúság*gal kapcsolatos 4 állítás mentén szerveződött:

- A tananyag elsajátításához több fajta feladatot ad a hallgatóknak. (szimuláció, csoportfeladat, projekt….)
- Olyan feladatokat ad, amiben a hallgatók együtt működhetnek, csoportokban dolgozhatnak.
- Lehetőséget ad a diákoknak önálló ötletek, akár projektek megvalósítására, bíztatva őket az önálló gondolkodásra.
- Ha teheti szívesen alkalmaz kísérleteket, gyakorlatokat az óráin.

Az ötödik faktorba az *aktivizálás*sal kapcsolatos tételek kerültek (6 állítás):

- Képes integrálni azokat az ismereteket, amelyeket más órán is tanulnak a hallgatók.
- Képes bevonni más tudományterületek eredményeit a saját tárgyába.
- Törekszik arra, hogy megvilágítsa a kurzusok közötti összefüggéseket.
- Képes segítséget nyújtani az információ súlyozásában.
- Felmerülő kérdéseknél bíztatja a hallgatókat önálló vélemény megfogalmazására, ezzel kapcsolatos feladatokat is ad.
- Adekvát problémamegoldó technikákat alkalmaz.

A hatodik faktor a *játékosítás*sal kapcsolatos állításokat tartalmazza (4 állítás):

- A tananyagot játékos elemekkel érdekesebbé tudja tenni.
- Képes az ismeretanyagot érdekessé, játékossá tenni, ezáltal fenntartva a hallgatók érdeklődését.
- Ismeri a játékosítás adta lehetőségeket és a játék motiváló szerepét felhasználja az oktatásban.
- Támpontokat ad a tananyag kulcsszavainak megtalálásához.

A hetedik faktor *együttműködés* mentén határozható meg (4 állítás):

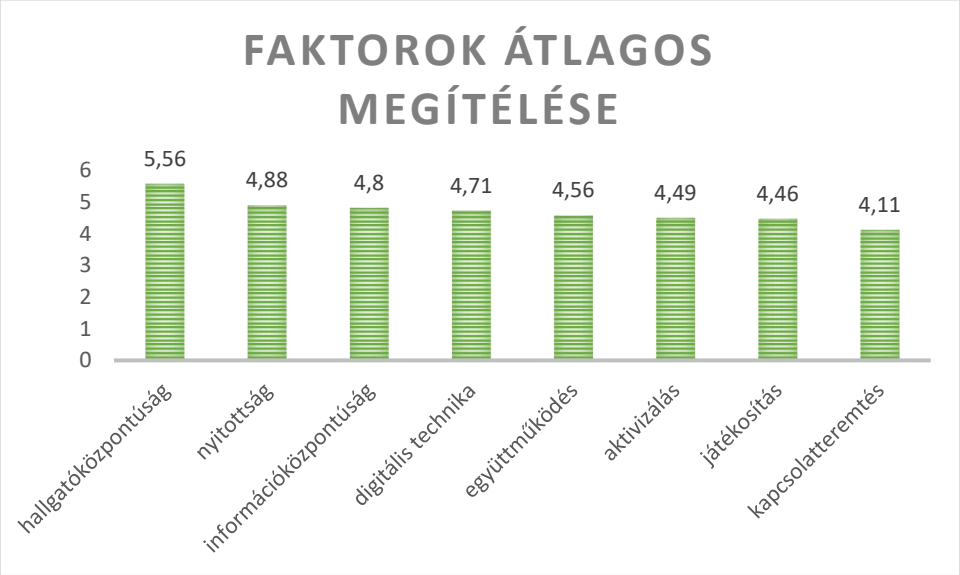
- Ismeri a szakmai hálózatokat (esetleg tagja a szakmai hálózatoknak)
- Ismeri és kihasználja oktatói munkájában a hálózatosodás adta lehetőségeket.
- Képes a többi oktatóval együttműködni, összeegyeztetni a kurzusokat.
- Képes különböző módszereket használni és alkalmazni a tanítás során.

A nyolcadik faktorba a *nyitottság*gal kapcsolatos 2 állítás került:

- Érdeklődik saját területének újabb felfedezései iránt, a diákok számára érdekes információkat beemel az órába.
- Megfelelő humorérzékkel rendelkezik.

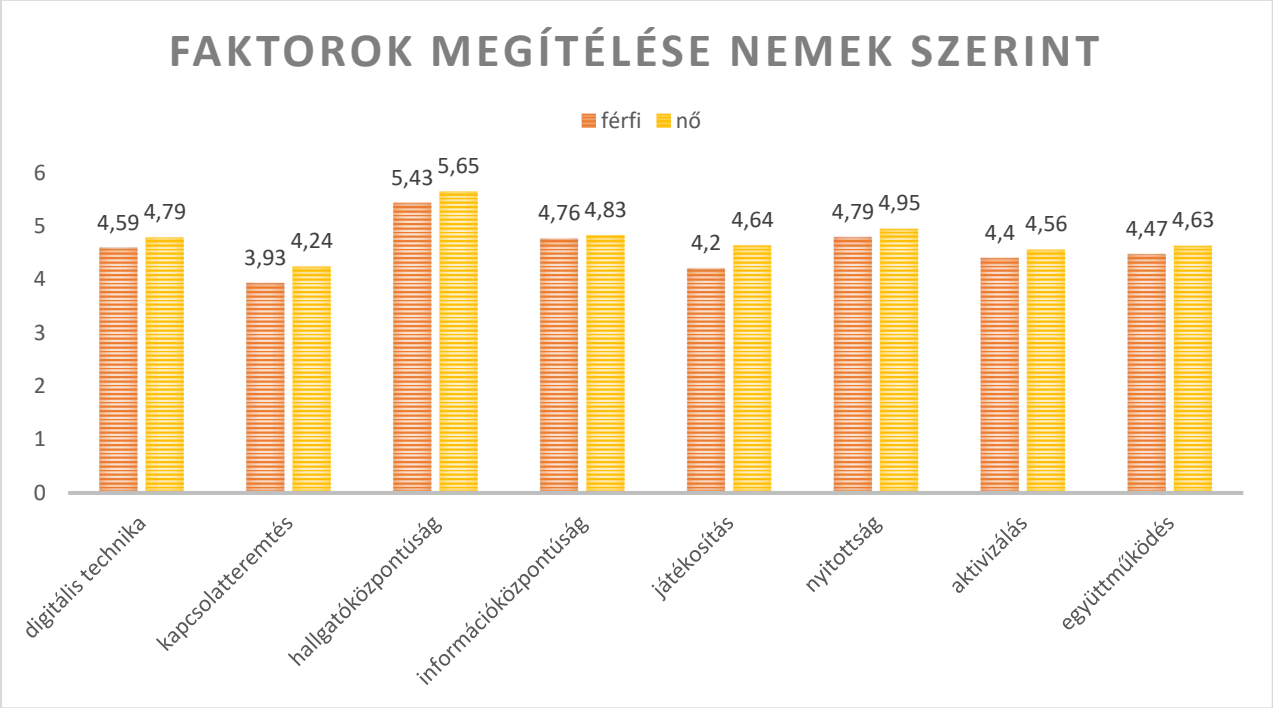
A faktorokból képzett kompetenciaváltozók átlagát vizsgálva kitűnik, hogy hallgatóink véleménye szerint legfontosabb tanári jellemző a hallgatóközpontúság, majd ezt követi az oktató nyitottsága, az információközpontúság, a digitális technika használata, az együttműködés képessége, az aktivizálás és a játékosítás, míg legkevésbé fontos a kapcsolatteremtés, a személyes támogatás.

3. ábra: A faktorok átlagos megítélése



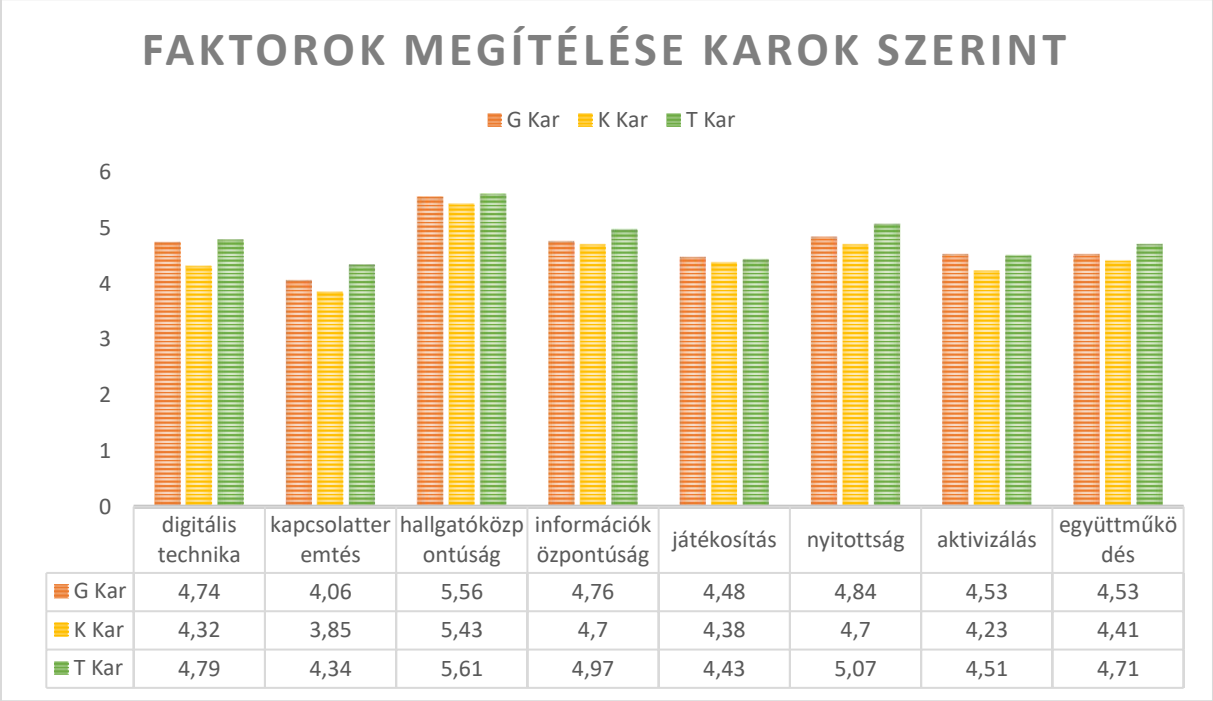
Kíváncsiak voltunk arra, hogy a nemek között van-e különbség abban, hogy az egyes kompetenciaváltozókat hogyan ítélik meg a válaszadók. Szignifikáns eltérést találtunk a digitális technika használata (p=0,022), a nyitottság (p=0,048) és az együttműködés (p=0,038), erős szignifikáns kapcsolatot a kapcsolatteremtő képesség (p<0,00), és a játékosítás (p<0,01) kompetenciáinak fontossága kapcsán: minden esteben a nők ítélték fontosabbnak az adott tanári kompetenciát.

4. ábra: A faktorok megítélése nemek szerint



Amenniyben az egyes tanári kompetenciákat Karonként vizsgáljuk, azt találjuk, hogy mindhárom Kar hallgatói szerint magasan a legfontosabbnak ítélt tanári jellemző a hallgatóközpontúság.

5. ábra: A faktorok megítélése Karok szerint



	digitális technika	kapcsolatteremtés	hallgatóközpontúság	információközpontúság	játékosítás	nyitottság	aktivizálás	együttműködés
G Kar	4,74	4,06	5,56	4,76	4,48	4,84	4,53	4,53
K Kar	4,32	3,85	5,43	4,7	4,38	4,7	4,23	4,41
T Kar	4,79	4,34	5,61	4,97	4,43	5,07	4,51	4,71

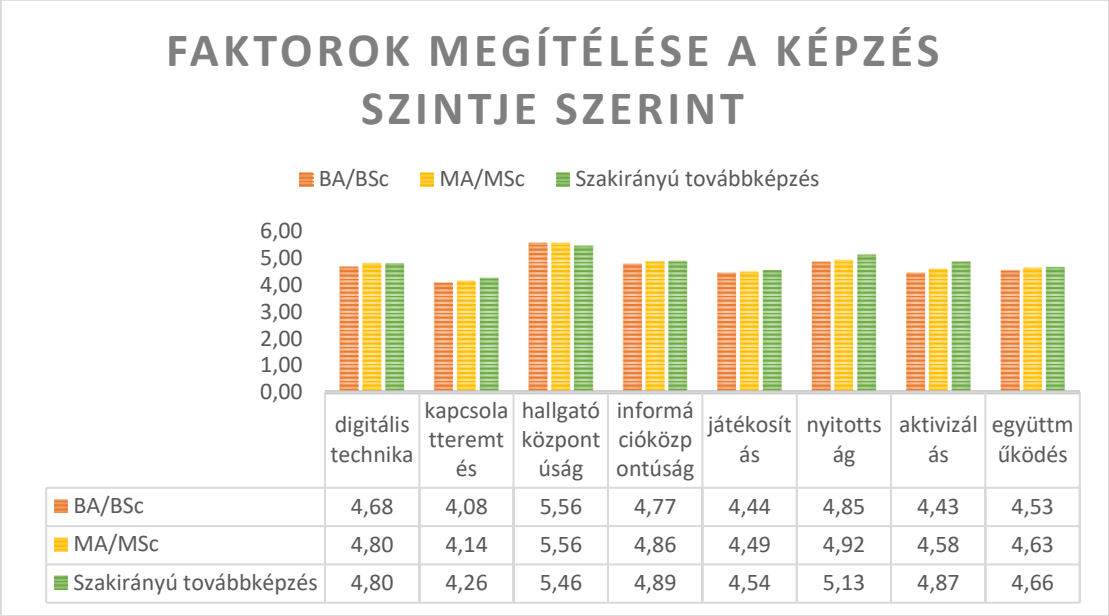
A kompetencák sorrendjét vizsgálva láthatjuk, hogy a a Gazdálkodástudományi Kar és a Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar hallgatói ugyanolyan sorrendben ítélik fontosnak a vizsgált tanári komeptenciaterületeket. A Közgazdaságtudományi Kar hallgatóinak úgy tűnik, más jellegű tanári kompetenciákra van szükségük: az együttműködést és a játékosítást fontosabb tanári jellemzőként ítélték meg, mint a másik két Kar hallgatói.

2. táblázat: a kompetenciaváltozók sorrendje a Karok szerint

Közgazdaságtudományi Kar		Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar		Gazdálkodástudományi Kar	
hallgatóközpontúság	5,43	hallgatóközpontúság	5,61	hallgatóközpontúság	5,56
nyitottság	4,7	nyitottság	5,07	nyitottság	4,84
információközpontúság	4,7	információközpontúság	4,97	információközpontúság	4,76
együttműködés	4,41	digitális technika	4,79	digitális technika	4,74
játékosítás	4,38	együttműködés	4,71	együttműködés	4,53
digitális technika	4,32	aktivizálás	4,51	aktivizálás	4,53
aktivizálás	4,23	játékosítás	4,43	játékosítás	4,48
kapcsolatteremtés	3,85	kapcsolatteremtés	4,34	kapcsolatteremtés	4,06

Ezt követően a tanári kompetenciajellemzők képzés szintje szerinti megítélését vizsgáltuk. A kérdőív kitöltői között BA/BSc, MA/MSc és szakirányú továbbképzésen résztvevő hallgatók egyaránt voltak. A képzési szinttől függetlenül a legfontosabbnak a hallgatóközpontúságot ítélték a válaszadók. Azonban ez az egyetlen kompetencia, amelynek megítélése fordítottan arányos a képzés szintjével: minél magasabb szintű képzésen vesz részt egy hallgató, annál kevésbé fontos számára az, hogy a tanár legyen képes fenntartani a tanulók figyelmét, érdeklődését, vonja be őket a tanulási folyamatba, és érthetően, világosan tudjon velük kommunikálni. Az összes többi kompetenciajellemzőről elmondhatjuk, hogy minél magasabb szintű képzésen vesz részt valaki, annál fontosabbnak ítéli meg az adott tanári jellemzőt. Azonban csak az aktivizálás esetében találtunk szignifikáns összefüggést (p=0.026).

6. ábra: A faktorok megítélése a képzés szintje szerint



	digitális technika	kapcsolattteremtés	hallgatóközpontúság	információközpontúság	játékosítás	nyitottság	aktivizálás	együttműködés
BA/BSc	4,68	4,08	5,56	4,77	4,44	4,85	4,43	4,53
MA/MSc	4,80	4,14	5,56	4,86	4,49	4,92	4,58	4,63
Szakirányú továbbképzés	4,80	4,26	5,46	4,89	4,54	5,13	4,87	4,66

A kompetenciák fontossági sorrendjét vizsgálva láthatjuk, hogy az első 3 kompetencia mindháromcsoport számára ugyanaz: hallgatóközpontúság, nyitottság és információközpontúság. A BA/BSc és az MA/MSc szinten tanulók a 6. és a 7. helyre sorolt kompetenciákat cserélik fel (játékosítás, együttműködés). A szakirányú továbbképzésben részt vevők azonban az aktivizálást fontosabb tanári jellemzőnek tartják, mint a másik két szinten tanulók, azaz számukra fontosabb, hogy a tanár bíztassa hallgatóit arra, hogy saját véleményüket megfogalmazzák, problémás esetekben megfelelő technikákat használva, illetve legyen képes integrálni a más kurzusokon tanultakat, más tudományterületek eredményeit saját óráiba.

Összességében elmondhatjuk, hogy – a hallgatóközpontúság kivételével – a képzés szintje fordítottan arányos az egyes kompetenciajellemzők megítélésének erősségével.

3. táblázat: A komepetenciaváltozók sorrendje a képzés szintje szerint

BA/BSc		MA/MSc		Szakirányú továbbképzés	
hallgatóközpontúság	5,56	hallgatóközpontúság	5,56	hallgatóközpontúság	5,46
nyitottság	4,85	nyitottság	4,92	nyitottság	5,13
információközpontúság	4,77	információközpontúság	4,86	információközpontúság	4,89

digitális technika	4,68	digitális technika	4,80	aktivizálás	4,87
együttműködés	4,53	együttműködés	4,63	digitális technika	4,80
játékosítás	4,44	aktivizálás	4,58	együttműködés	4,66
aktivizálás	4,43	játékosítás	4,49	játékosítás	4,54
kapcsolatteremtés	4,08	kapcsolatteremtés	4,14	kapcsolatteremtés	4,26

Eredmények összevetése

Amennyiben a Budapesti Corvinus Egyetemen hallgatói körében végzett vizsgálatunk eredményeit összevetjük korábbi, a közoktatásban és a felsőoktatásban végzett kutatásunk eredményeivel, láthatjuk, hogy csupán 2 faktor esetében találunk átfedést: mindkét minta esetében megjelenik önálló faktorként a digitális technika használata és a játékosítás.

4. táblázat: Az elővizsgálat és a vizsgálat faktorainak összehasonlítása

elővizsgálat	**vizsgálat**
hatékony kommunikáció (6 állítás)	digitális technika használata (6 állítás)
rugalmas megküzdésre felkészítés (3 állítás)	kapcsolatteremtés (6 állítás)
önálló, újító, kritikai gondolkodás támogatása (8 állítás)	motiváció, hallgatóközpontúság (6 állítás)
rendszergondolkodás elősegítése (3 állítás)	információközpontúság (4 állítás)
információkezelés támogatása (3 állítás)	aktivizálás (6 állítás)
tanulói hozzáértés, támogatás elfogadása (2 állítás)	játékosítás (4 állítás):
motiváló játékosítás (3 állítás)	együttműködés (4 állítás):
digitális eszköz- és forráshasználat (7 állítás)	nyitottság (2 állítás):

tanulók „nyelvének” és kommunikációs csatornáinak használata (8 állítás)	
perszonalizált kihívás (egyéni motiváció, fejlesztés, partneri viszony) (8 állítás)	

A faktorokból képzett kompetencia-változók állításainak átlaga alapján az elővizsgálatban szereplő tanulóknál átlag feletti, kiemelkedő jelentőséget kap a hatékony kommunikáció mint tanári képesség. Emellett szintén magas a rugalmas megküzdésre való felkészítés és az önálló, kritikai gondolkodás támogatásának megítélt fontossága.

A BCE hallgatói szerint legfontosabb tanári jellemző a hallgatóközpontúság, majd ezt követi az oktató nyitottsága, az információközpontúság.

Az elővizsgálatban résztvevők legkevésbé fontos tanári képességnek a tanulók a perszonalizált kihívást, a tanulók nyelvének és kommunikációs csatornáinak használatát, valamint a digitális eszköz- és forráshasználatot tartják. A BCE hallgatói pedig a játékosítást, a szakmai kérdésekben való együttműködés képességét és a kapcsolatteremtést, a személyes támogatást ítélték legkevésbé fontos tanári kompetenciának.

Irodalom

ADAMS BECKER, S., CUMMINS, M., DAVIS, A., FREEMAN, A., HALL GIESINGER, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC horizon report: 2017 higher education edition. *Austin, Texas: The New Media Consortium*. Letöltés ideje: 2018. 07. 25.

ALLAN, J., CLARKE, K., & JOPLING, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *21*(3), 362-372. Ellis (1995:3) http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE642.pdf. Letöltés ideje: 2018. 07. 14

BENASSI, V. A., & BUSKIST, W. (2012). Preparing the new professoriate to teach. In W. A. Buskist & V. A. Benassi (Eds.), Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate (pp. 1– 8). Los Angeles, CA: Sage. http://dx.doi.org/10.4135/978145 2244006.n1 Letöltés ideje: 2018. 05. 10

BODNÁR É (2017): A perszonalizáció lehetőségei a tükrözött osztályteremben. in: Bodnár, Csillik, Daruka, Sass: Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? (pp. 62-87), Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest

BULLOCK, M. (2015): What makes good teacher? Exploring Student and Teacher Beliefs on Good Teaching http://www.smcm.edu/mat/wp-content/uploads/sites/73/2015/06/Bullock-2015.pdf Letöltés ideje: 2018.04.07.

CANNON, R. & NEWBLE, D. (2000). A Handbook for Teachers in Universities and Colleges, Kogan Page, London.

CIASCAI, L., & VLAD, I. E. (2014). Perception of School and University Students of Ideal Teacher Behaviours (II). Pilot Study. *Acta Didactica Napocensia*, *7*(3), 49-58. https://eric.ed.gov/?id=EJ1053277. Letöltés ideje: 2017. 08. 31.
CLARK, S. (1998). Tutor development. Finding a language for teaching: Access to success, UCT Press, Cape Town.
CLEGG, S. (2003). Learning and teaching policies in higher education: mediations and contradictions of practice. British Educational Research Journal, 29(6), 803-819. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/0141192032000137312 Letöltés ideje: 2018.08.10.
CREDÉ, M., & KUNCEL, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*, *3*(6), 425-453. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x. Letöltés ideje: 2018.02.10.
DARUKA (2017): Miért van szükség az innovációk különböző fajtáira a felsőoktatásban? in: Bodnár, Csillik, Daruka, Sass: Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? (pp. 6-13), Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
DEVLIN, M., & SAMARAWICKREMA, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, *29*(2), 111-124. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360903244398 Letöltés ideje: 2018.08.01.
DOMÍNGUEZ, E., & LÓPEZ-RUBIO, E. (2017, September). Developing Cooperative Evaluation Methodologies in Higher Education. In *International Joint Conference SOCO'17-CISIS'17-ICEUTE'17 León, Spain, September 6–8, 2017, Proceeding* (pp. 706-711). Springer, Cham. Developing Cooperative Evaluation Methodologies in Higher Education. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-67180-2_68 Letöltés ideje: 2018.07.28.
FABOS, B. & YOUNG, M. (1999). Telecommunications in the Classroom: rhetoric versus reality. Review of educational research, 69(3), 217-259. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543069003217. Letöltés ideje: 2018.07.10.
KEMBER, D., & MCNAUGHT, C. (2007). Enhancing university teaching. London and New York: Routledge content.taylorfrancis.com. Letöltés ideje: 2018.08.20.
LIGHT, G. & CALKINS, S. (2008). The experience of faculty development: Patterns of variations in conceptions of teaching. International Journal for Academic Development, 13, 24-70. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13601440701860227. Letöltés ideje: 2018.07.10.
LIGHT, G., COX, R. & CALKINS, S. (2010). Learning & Teaching in Higher Education: the Reflective Professional, Sage, London. https://eric.ed.gov/?id=EJ938570. Letöltés ideje: 2018.07.10.
MCMILLAN, W. J. (2007). "Then you get a teacher" - Guidelines for excellence in teaching. Medical Teacher, 29, 209-218 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590701478264. Letöltés ideje: 2018.08.10.

OLLÉ, J, PAPP-DANKA, A, TÓTH-MÓZER Sz, VIRÁNYI, A (2013) Oktatásinformatikai módszerek Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó
PORTER, A. C. & BROPHY, J. (1988). 'Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the Institute for research on teaching', Educational Leadership, May, pp74-85
https://pdfs.semanticscholar.org/8a1e/835777ed78aa11d8e0f78b1af464a17d359c.pdf . Letöltés ideje: 2018.07.10.
PROSSER, M. & TRIGWELL, K. (1999). Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education, Open University Press, Buckingham
RAMSDEN, P. (2003 [1992]). Learning to Teach in Higher Education (2 ed.), Routledge-Falmer, London. content.taylorfrancis.com. Letöltés ideje: 2018.04.20.
RICHARDSON, M., ABRAHAM, C., & BOND, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. Psychological bulletin, 138(2), 353.. http://psycnet.apa.org/buy/2012-04281-001
SACKETT, P. R., KUNCEL, N. R., ARNESON, J. J., COOPER, S. R., & WATERS, S. D. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance? Psychological Bulletin, 135, 1–22. http://dx.doi.org/10.1037/a0013978
SASS J (2017): A tükrözött osztályterem mint a tanulási motiváció egyik lehetséges forrása a felsőoktatásban in: Bodnár, Csillik, Daruka, Sass: Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? (pp. 88-112), Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
SCHNEIDER, M., & PRECKEL, F. (2017, March 23). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. Psychological Bulletin. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098
TAMIM, R. M., BERNARD, R. M., BOROKHOVSKI, E., ABRAMI, P. C., & SCHMID, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning a second-order meta-analysis and validation study. Review of Educational research, 81(1), 4-28. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654310393361

Daruka Magdolna

Online és offline elemek hatékony aránya napjaink felsőoktatásában

Bevezetés

A digitális forradalom egyre inkább kikényszeríti a tradicionális tanulási környezet, a megszokott tanulási és tanítási stratégiák, módszerek megváltozását. A gyakorlati tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a tanítási-tanulási folyamatokba egyre több online elem épül be. Így a változások egyik lehetséges alternatívájává a blended learning/hibrid oktatás válik, amelynek egyre gyorsabb terjedését figyelhetjük meg a hazai és nemzetközi felsőoktatásban, így egyetemünkön, a Budapesti Corvinus Egyetemen is. A megjelenő blended learning kurzusok nemcsak BA/BSc nappali, hanem nappali és levelezős MA/MSc képzésekhez, felnőttképzési tanfolyamokhoz köthetőek. Jellemzőjük, hogy bár mindegyik az online és offline tanulási környezet egyfajta hatékony mixeként értelmezhető, megvalósulási formájuk a hibrid oktatás különböző típusait megtestesítve igen különböző. A tanulmány fókuszában az a kérdés áll, hogy az adott képzés szintje és szervezési formája, az adott kurzus hallgatói összetétele, preferenciái, motiváltsága, elköteleződése, a tananyag jellege mennyiben és hogyan befolyásolja az online és offline tevékenységek optimális arányát, a hallgatók által végzett munkát, a tanulási eredményeket a tapasztalatok türkében

Tanulmányunkban nemzetközi empirikus kutatások eredményeit felhasználva két konkrét hibrid kurzus kerül összevetésre (egy elméleti közgazdasági tantárgy nappali BA képzésben, illetve egy levelezős MA tárgy Közgazdásztanár képzésben). A megállapított hasonlóságok és különbségek, a problémák és eredmények összegezése várhatóan hasznosítható mindazon kollégák számára, akik a jövőben blended learning kurzusok tervezésébe és megvalósításába vágják fejszéjüket.

Környezeti változások hatása

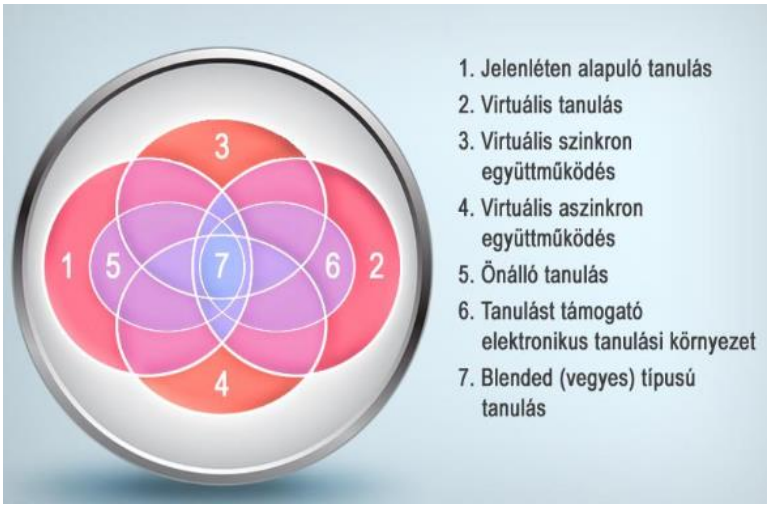
A digitális korban bekövetkező társadalmi és gazdasági változások újradefiniálják az igényeket, keretfeltételeket, „játékszabályokat". Ez a gyorsan formálódó környezet az egyetemek számára komoly kihívásokat generál. A szükséges adaptációs folyamat a buktatók mellett a lehetőségek sorát teremti meg a minőség, hatékonyság, sikeresség háromszögében. Az egyetemek szerepe részben az adott gazdaság innovációs- és versenyképessége, részben pedig az újonnan megfogalmazódó munkaerő-piaci igények (Lippman, Ryberg, Carney és Moore, 2015) szempontjából újradefiniálódik. Ebben a folyamatban a „status quo" megváltoztatása megkerülhetetlen. Az évtizedek alatt stabilizálódott tradicionális oktatási keretek között azonban ez az igazodási folyamat

nagyon lassú, nehézkes, ellentmondásokkal és vissza-vissza rendeződésekkel terhes. A megújulás többdimenziós elmozdulási irányt feltételez, amely érinti a képzési tartalmakat, az oktatásszervezési formákat, oktatási és értékelési módszereket, a tanulási tereket, az egyetemi szervezet felépítését, a szervezeti kultúrát, az egyetem és gazdasági szektorok közötti együttműködés fontosságát, tartalmát és formáját, stb.

Blended learning/hibrid oktatás mint lehetséges alternatív oktatási stratégia

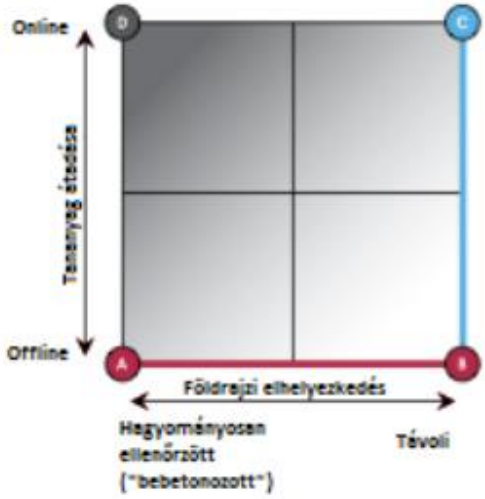
A nemzetközi tendenciákat megalapozó kutatások igazolják, hogy az elmúlt évek egyik legsikeresebb oktatási innovációja a blended learning. Gyors és széles körű terjedése, növekvő elfogadottsága megfigyelhető a felsőoktatásban is (NMC Horizon Reports). A szakirodalomban számos definícióját találhatjuk meg, amelyek alapján kiemelhető, hogy olya korszerű tanulás- és oktatáselméleti (konstruktivizmus), módszertani (hallgató- és tevékenységközpontú) alapokon nyugvó tanulási stratégia, amely az online (távoktatás) és az offline (tantermi órák) oktatás előnyeit változatos tanulási terek mellett hatékonyan integrálja. A nemzetközi és a hazai empirikus kutatások tanúsága szerint a hagyományos és virtuális tanulási formák, a formális és informális tanulás, az elektronikus és a papíralapú tananyagok, feladatok, a személyes és online interakciók sikeresen kombinálhatók, lehetővé téve az egyéni tanulási utak kialakítását, a tanulói előrehaladás rendszeres ellenőrzése mellett (Forgó 2014, Csillik 2016). Mindez jelzi, hogy a blended learning nem egyszerű mixe az online és offline elemeknek. Jól átgondolt, komplex tanítási stratégia, amely során szükség van a tananyag struturálására, az online elemek tananyagba történő interaktív integrálására, az egyéni és csoportos online és offline munkák megtervezésére, azok szinergiáinak biztosítására, a hallgatók tutorálására, stb. Az alábbi ábrán jól megfigyelhető, hogy komplexitása milyen elemekre vezethetők vissza.

1. ábra: A blended learning komponensei
Forrás: http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/6-blended-learning-tudasszervezes-halozatalapu-tudasmegosztas-forgo-sandor-komlo-csaba-isbn_565d55661de45.pdf 35. oldal



A blended learningnek sokféle konkrét megvalósulási formáját figyelhetjük meg. Attól függően, hogy milyen az online és offline elemek aránya, milyen tevékenységet milyen ütemezésben és milyen tanulási környezetben szervezünk, váltakoztatunk, a szakirodalom megkülönbözteti a blended learning rotációs-, flex-, self blend- és enriched virutal modelljét.[1] A rotációs modellcsaládon belül a leggyakrabban alkalmazott az ún. tükrözött osztálytermi (flipped classroom) modell.

2. ábra: Blended learning mátrix
Forrás: https://www.slideshare.net/zaid/blending-quality-learning-to-survive-the-mooc-invasion/56-Blended_Learning_Matrixhttpwwwknewtoncomblendedlearning alapján



Pont	Hibrid	A program példája
A	Nem	Hagyományos ("bebetonozott")
B	Nem	Otthoni iskola, online tananyag átadás nélkül
C	Talán	Tisztán virtuális iskola (cyber iskola, e-iskola). Csak akkor számít hibrid oktatásnak, ha a diák a hagyományos kampusszal vegyíti.
D	Igen	A hibrid tanulásnak a teoretikus értelemben vett "tiszta" játéka (100% online és 100% ellenőrzött "bebetonozott")
	Igen	A diákok vegyesen online/offline tanulnak és az ellenőrzés is vegyes (távoli/hagyományos)

Az online és offline elemek aránya, ahogy az az ábrán is jól érzékelhető, meglehetősen sokféleképpen alakítható egy-egy kurzus tananyagán belül. A szakirodalomban kialakult állásfoglalás szerint akkor beszélhetünk hatékony hibrid oktatásról, ha az online elemek aránya 30-80 %.

A blended learning előnyei, hátrányai a felsőoktatásban

Vizsgálva a blended learning terjedésének, elfogadottságának exponenciális növekedését, érdemes összegezni, hogy milyen előnyökkel jár alkalmazása a felsőoktatásban. Vitathatatlan, hogy a bevezetőben hangsúlyozott társadalmi és gazdasági változások által újradefiniált igények, keretfeltételek között hatékony alkalmazkodást tesz lehetővé.

[1] Ezekről részletesebb információk olvashatók: https://www.blendedlearning.org/models/

Előnyei közül - a már meglévő tapasztalatok alapján - kiemelendő, hogy a korábbiaknál lényegesen tágabb teret biztosít a kompetenciafejlesztésre, az akadémiai tudás és a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő soft skillek összehangolt fejlesztésére. A tantermi órákon hosszabb idő áll rendelkezésre olyan gyakorlatorientált, komplex feladatok megoldására, amelyek együttműködést, kreativitást, hatékony kommunikációt, magasabb szintű gondolkodást, az elméletben megtanult ismeretek gyakorlatban történő alkalmazását feltételezik (Smith et al, 2009, McLanghlin et al, 2014).

A hallgatók az online felületeken végzett tevékenységek eredményeként önállóan szabályozhatják saját tanulási folyamatukat. Jellemzően motiváltabban és felkészültebben jelennek meg az órákon. Érdekesebbnek és élvezetesebbnek érzékelik a tanítási-tanulási folyamatot (Delioglou and Yildirim 2007). Ennek következtében erőteljesebb bevonódás, hallgatói elköteleződés és elégedettség figyelhető meg (Dzinbai et.al. 2004, Vinter 2004). A blended learning óriási előnye, hogy az online tanulási környezet növeli az oktatás és tanulás térbeli és időbeli rugalmasságát (Lock 2006), a hallgatók személyes preferenciáinak, tanulási stílusjegyeinek figyelembevételével pedig segíti a tanítási-tanulási folyamatok személyre szabottabbá válását, az egyéni tanulási utak kialakítását (Wenchieh Wu1, Lan-Yin Hwang 2010, Dell Foundation 2014.) .

Általános tapasztalat, hogy a blended learning kurzusok a tanulási eredmények szempontjából hatékonyabbnak bizonyultak a gyakorlatban, mint a tisztán online, illetve a tisztán offline, frontális oktatással jellemezhető kurzusok (pl. (Garrison, Kanuka, 2004, López-Pérez et al, 2011, US DEPT ED:2010, iNACOL 2015). A növekvő részvétel és aktivitás, hallgatói és oktatói lelkesedés és elégedettség nemcsak a tanulási- tanítási folyamat eredményességét növeli, de egyúttal csökkenti a lemorzsolódóak arányát is. Elmozdulási lehetőséget biztosít a mélyebb tanulás, így a tartós tudás irányába (Zaug, 2006). A hallgatók, valamint a hallgatók és oktatók közötti gyakoribb és hatékonyabb interakciók (Chamberlin and Moon 2005)

A megfigyelhető előnyök mellett azonban hangsúlyozni kell, hogy a hibrid oktatáshoz szükséges tanulási környezet kialakítása és működtetése jelentős erőforrásigénnyel jár mind az oktató, mind a hallgató, mind pedig az egyetem egésze számára. A felmérések eredményei szerint a hallgatóknak mintegy negyede negatív attitűdöt mutat a hibrid megoldások iránt. Ez részben a folyamatos tanulási kényszerre, az önirányította tanulási készség hiányára, részben az online környezetben érzett stressz negatív hatására vezethető vissza. Az oktatók szempontjából számolni kell azzal a jelentős megterheléssel, amellyel a tananyag korszerűsítése, átstrukturálása, az online anyagok folyamatos karbantartása, frissítése, a visszajelzések elkészítésejár. A megváltozó oktatói szerepkör –mentor, facilitátor – a pedagógiai és módszertani ismeretkör bővítését igényli. Szervezeti szinten támogatni és elismerni kell e többletráfordítást.

A blended learning szükségessé teszi a meglévő szervezeti keretek átalakítását, így az egyetem egész szempontjából is komoly kihívásokat támaszt. Kezelni kell például azt a

kérdést, hogy mi lesz az előadásokkal, előadótermekkel, a tanulási tereket hogyan és milyen forrásokból alakítsuk át, a szervezeti és működési szabályozásban hogyan építhetők be ezek az oktatási innovációk, hogyan kezeljük a szervezeti ellenállást, stb-stb. Az előnyök és hátrányok összegezésének véleményem szerint pozitív a mérlege. A hátrányok bemutatásával senkit sem akarok elriasztani e tanulási stratégia alkalmazásától, csak jelezni és megerősíteni kívántam komplexitását.

Blended leraning a felsőfokú gazdasági képzésekben

Az általános trendeknek megfelelően a hibrid oktatás viszonylag korán, már a kilencvenes évektől megjelent nemzetközi térben a gazdasági jellegű felsőoktatásban is. Ezt a folyamatot kísérő tanulmányok, kutatások a gazdasági oktatás különböző szakterületeit érintik. A 2000-2008-as időszakban a gazdaságtudomány egyes területeket érintő cikkek száma a vizsgált témában:

1. táblázat: A gazdasági felsőoktatásba alkalmazott blended learninggel foglalkozó cikkek száma 2000-2008. közötti időszakban
Forrás: Arbaugh, J.B. & Godfrey, Michael & Johnson, Marianne & Leisen Pollack, Birgit & Niendorf, Bruce & Wresch, William. (2009). 2009.06.006. alapján saját szerkesztés

Tudományterület	Megjelent cikkek száma
multidiszciplináris/nincs tudományterületi specifikuma	47
Menedzsment	41
Informatika	37
Számvitel	19
Marketing	15
Logisztika	12
Pénzügy	6
Közgazdaságtan	5

Az elmúlt évtizedben az érdeklődés és a megjelent cikkek száma a blended learning tanulási stratégia megismerésével és terjedésével párhuzamosan exponenciálisan nőtt. A megjelent cikkek jelentős része olyan esettanulmány, amelyekben maga a kísérletező oktató számol be konkrét tapasztalatairól (pl Bank, Graham 2005, Csillik, Daruka 2016.). A tanulmányok kisebbik része foglalkozik a tisztán hagyományos, tisztán online és a blended learning kurzusok többdimenziós összehasonlító elemzésével, például a hatékonyság, tanulási eredmények, motiváltság, attitűd, elköteleződés, differenciálási lehetőség stb. szempontjából (pl Bodnár, Sass 2017), illetve a kihívások, korlátok azonosításával.

Az empirikus kutatások azt mutatják, hogy a különböző blended kurzusok online fázisai azok, amelyek inkább összevethetők egymással, mivel nagyjából azonos elvek alapján felépítettek, működtetettek. Az offline fázisok jellemzői ugyanakkor erőteljesen szóródnak. Konkrét megvalósulási formáit számos tényező befolyásolja, mint például a tananyag jellege, a képzés szintje, formája, a hallgatói összetétel, az oktató motiváltsága, módszertani felkészültsége, technikai jártassága stb.

Az empirikus kutatások tükrében érdemes néhány fontos megállapítást kiemelni a blended learning oktatási stratégiával kapcsolatban. A legfontosabbak:

a) A gazdasági jellegű blended kurzusok esetében nem figyelhető meg összefüggés a hallgatók életkora és nemek szerinti különbsége, valamint az adott oktatási stratégia elfogadottsága, hatékonyságának megítélése és a tanulási eredmények között. (Webb et al., 2005; Williamset al., 2006)
b) A tanulási eredmények, teljesítmények és a blended learning között szignifikáns pozitív korreláció jellemző. Valamennyi esettanulmány erről számol be (például Mitchell, Forer 2010, Sign,Shivam,Yaduvanshi 2016).
c) A hallgatók tanulási stílusa jelentősen befolyásolja elégedettségüket a blended kurzusokkal kapcsolatban. (Bodnár, Sass 2016.)
d) Szintén pozitív korreláció tapasztalható az online felületre történő belépés gyakorisága és a tanulási eredmények között.
e) Jellemző a hallgatók részéről a gyors és folyamatos visszajelzés igénye. Tapasztalható, hogy a pozitív visszajelzések számának növekedése a hallgatók erőteljesebb elköteleződésével jár. Intenzívebben és sikeresebben vesznek részt az offline szakaszokban, csoportmunkákban.
f) Azoknál a gazdasági tárgyaknál jellemző a kedvezőbb fogadtatás, amelyek stabil fogalom- és elméleti keretrendszerrel rendelkeznek. Valószínűleg ennek az az oka, hogy az önálló online tanulás során így a hallgató biztonságosabb, ismerősebb közegben mozog. (Hornik, Sanders ,Li, Moskal, Dziuban 2008).
g) A blended stratégia alkalmazása eltérő ütemben terjed a különböző tantárgyak esetében. Jellemzően nagyobb érdeklődés figyelhető meg a nagyobb tanulói aktivitást igénylő menedzsent és informatikai tárgyaknál, és kisebb az elméleti jellegű tárgyaknál. A tapasztalatok szerint ez utóbbi csoportba tartoznak például a pénzügyi és elméleti közgazdaságtani tantárgyak. (Arbaugh et.al 2009, Arbaugh,Hwang, 2015, Eastman, Aviles, Hanna 2016). Az erőteljes számolásigénnyel bíró tantárgyak esetében kisebb az oktatók és a hallgatók befogadókészsége. (pl. Anstine, Skidmore, 2005; Arbaugh, Rau 2007)
h) Érdemes megemlíteni a tanári tapasztalat, motiváltság szerepét. Több esetben igazolták, hogy e tényező hatása erőteljesebb, mint a kurzus típusának nehézsége, kvantitatív vagy kvalitatív jellege, stb.

A nemzetközi kutatási eredmények, trendek megismerése erőteljes motivációt jelentett, hogy hazai keretek között egyetemünkön kipróbálásra, majd terjesztésre kerüljön a hibrid oktatási stratégia, segítve a környezeti változásokhoz való alkalmazkodást.

Blended learning a Budapesti Corvinus Egyetemen

A Budapesti Corvinus Egyetem stratégiájának egyik kiemelt célkitűzésévé az elmúlt évek óta a módszertani paradigmaváltás vált. Ennek jegyében jelentős változások indultak meg az egyetem valamennyi karán. Az EFOP 3.4.3. projekt adta kereteken belül ezek a folyamatok felgyorsultak. Mára már számos eredményről, tapasztalatról számolhatunk be.

A kezdetek

A tradicionális oktatási keretek között egyes online elemek (pl. videók, interjúk, filmrészletek) integrálása a tanórákba (az előadásokon és szemináriumokon egyaránt) az oktatóktól függően kisebb-nagyobb mértékben már a 2000-es évek elejétől megjelentek. Egy-egy oktató kísérletezett a Moodle oktatási keretrendszer interaktív szolgáltatásainak igénybevételével. Összehangolt, pedagógiailag és módszertanilag is megtervezett és kivitelezett, a kurzus egészére kiterjedő tanulásszervezési, oktatásstratégiai innovációk csak később, a kezdeti hazai és nemzetközi tapasztalatok figyelembevételével születtek meg.

A 2015/16-os tanév második félévében indult el az első, a tanítási-tanulási folyamatokat mérésekkel, adatelemzésekkel vizsgáló, korszerű pedagógiai és módszertani ismeretekkel alátámasztott blended learning kurzus. Az egyetem Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Karán egy első évfolyamos BA kurzuson alkalmaztuk először a tükrözött osztályteremi modellt. A kiválasztott tárgy egy elméleti jellegű közgazdaságtudományi tárgy volt, amelyet a Mikroökonómia Tanszék és a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ együttműködésével alakítottunk át. A kísérleti kurzussal párhuzamosan mintegy 270 hallgató vette fel ugyanezt a tárgyat, ahol a tananyag feldolgozása hagyományos keretek és tanárcentrikus módszerekkel történt. Ezekből a hallgatókból képeztük a kontroll csoportot. Programunkhoz a Moodle keretrendszert használtuk fel. A félév folyamán vizsgáltuk az online és offline térben folyó tanulási - tanítási folyamatot, az alkalmazott módszerek, megoldások hatékonyságát, elemeztük a differenciálás és az egyéni tanulási utak kialakításának lehetőségét. A pilot program során több területen valósult meg innováció:

a) A tananyag felépítésében (A hagyományos tananyagtól eltérően egy-egy témakör feldolgozását mikro szintről kezdtük, amit követett a makro szintű elemzés. A feldolgozott témakörök megegyeztek a hagyományos kurzus témaköreivel.)

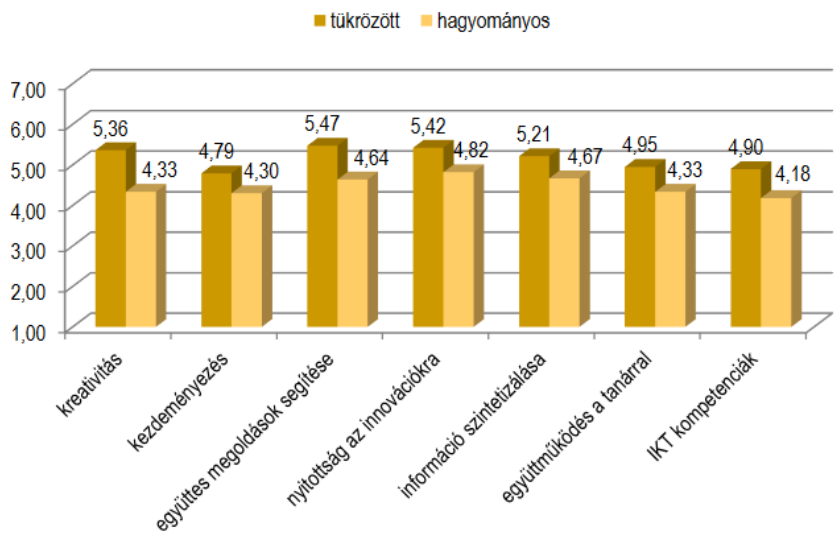
b) A tanulásszervezési eljárás. (A megszokott előadás helyett tükrözött osztályterem modelljét alkalmaztuk.)

c) Módszertani innovációk. (Tanárközpontú frontális tudásátadás helyett tanulóközpontú, tevékenységalapú kooperatív módszerek alkalmazása)

d) Értékelési rendszer átalakítása (Zárthelyi dolgozatok és írásbeli vizsga helyett a tanulási folyamat minden mozzanatát értékelő –jutalmazó és rendszeres visszacsatolást biztosító pontrendszert dolgoztunk ki, amely lehetővé tette a javítást, plusz pontok szerzését, így folyamatos munkavégzésre ösztönözte a hallgatókat. Mindez feleslegessé tette a vizsgáztatást. A szerzett pontszámok alapján a hallgatók megajánlott jegyet szereztek, amelyet hagyományos félévi vizsga keretében javíthattak.

A kurzus fogadtatása nagyon kedvező volt mind a hallgatók, mind az oktatók részéről. A tanulási eredmények jelentősen javultak (a hallgatók év végi átlaga 3,89, a hagyományos kurzus hallgatóié pedig 2,87 lett, a lemorzsolódás csökkent), a résztvevők a kurzus során jelentős mértékű kompetenciafejlődést érzékeltek mind a hard-, mind pedig a soft skillek tekintetében. Az alábbi ábrán a hallgatói értékelést látjuk. Minden tekintetben a tükrözött osztálytermi kurzus hallgatói értékelték magasabbra az oktatás során észlelt kompetenciafejlesztést.

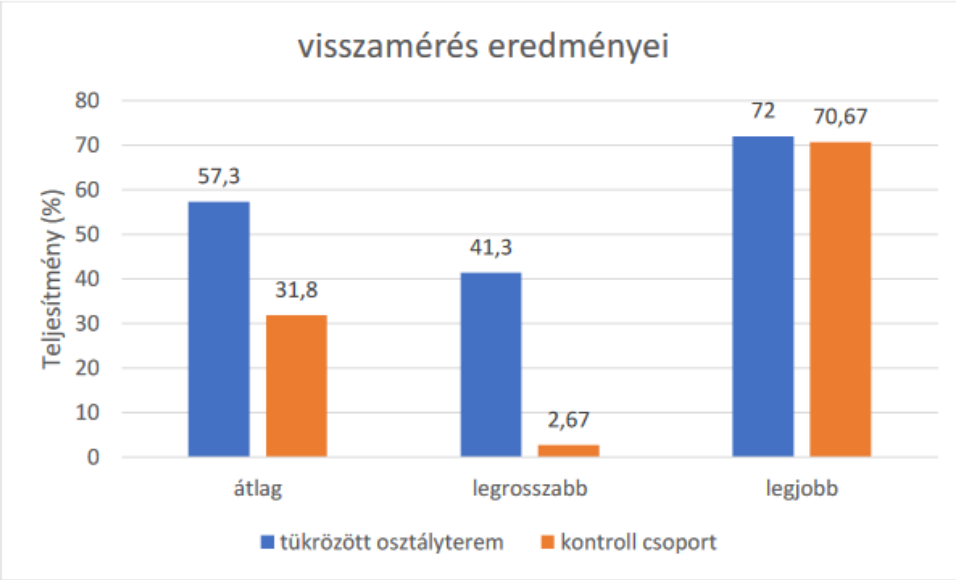
3. ábra: A kompetenciák észlelése a hallgatók megítélése szerint
Forrás: a kurzussal kapcsolatos empirikus kutatások eredményei[2]



Egy fél év múlva történő visszamérés keretében kiderült, hogy ez az oktatási innováció mennyire volt sikeres a tartós tudás szempontjából. A kapott eredmények önmagukért beszéltek:

[2] A részletes kutatási eredmények megismerhetők a Varázsszer-e a tükrözött osztályterem című kötetünkben.

4. ábra: A visszamérés eredményei
Forrás: a kurzussal kapcsolatos empirikus kutatás eredményei



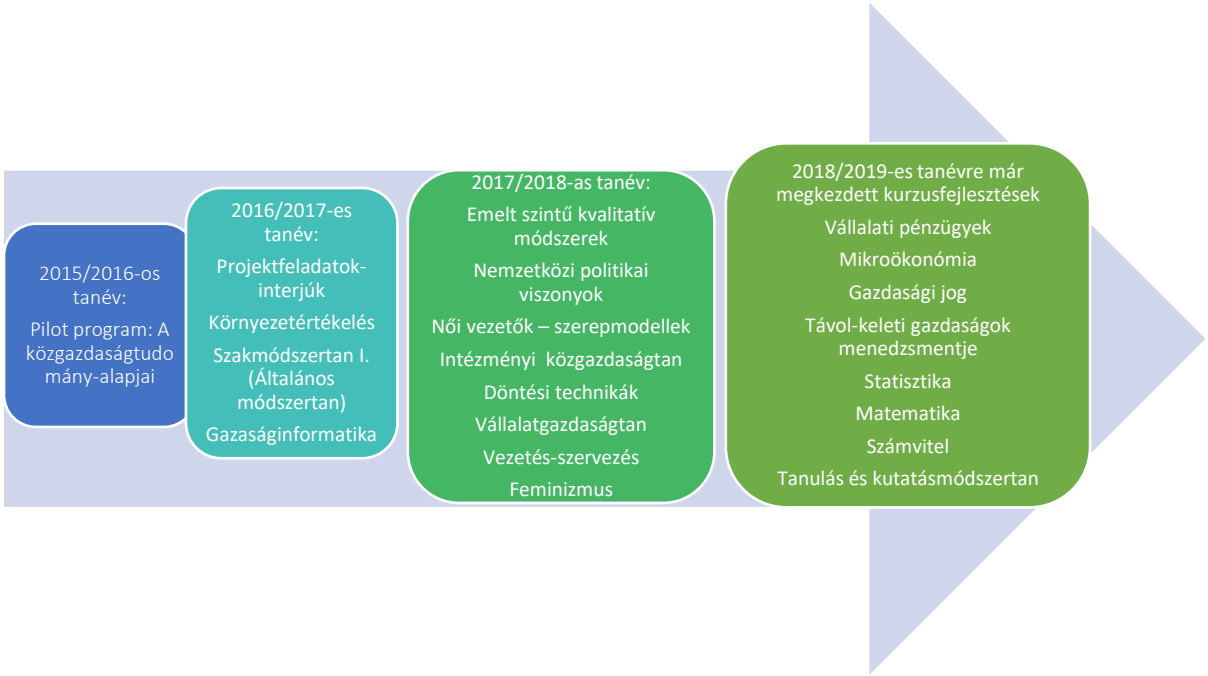
A folytatás

A kísérleti kurzus sikere és a 2017-ben induló EFOP 3.4.3.-as projekt jelentősen felgyorsította a megcélzott módszertani paradigmaváltást. Egyre több kurzus keretében, egyre több oktató indult el a blended learning tanulási stratégia alkalmazásának útján. Ennek következményeként jelentősen nőttek az oktatók részéről megfogalmazódó pedagógiai és módszertani képzések igénye a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ felé.

Az átalakuló kurzusok sokfélék, érintenek alap-, mester-, felsőfokú szakirányú képzéseket, készülnek magyar és angol nyelven. A fejlesztések többsége nappali tagozatos kurzust érint, de ebben a tanévben már egy-egy levelező tagozatos képzésben is kipróbálásra került.

A kísérleti projekt nyomán az innovatív oktatók először néhány (3-4) kisebb létszámú kurzusban alkalmazták a blended learning valamelyik formáját, de a 2017/18-as tanévben már közel 1000 fő számára a Vezetés-szervezés BA tantárgy keretében is. A Budapesti Corvinus Egyetem gyakorlatában is igazolódni látszik az a tendencia, hogy elsősorban a nem kvantitatív jellegű kurzusok oktatói fogékonyabbak inkább hibrid oktatás iránt. Ennek ellenére a nyári hónapokban megkezdett munkák azt mutatják, hogy egyre inkább megjelennek a nagylétszámú, kvantitatív jellegű kurzusok fejlesztései is. Az adaptálás folyamán a rendelkezésre álló tapasztalatok segíti az elkészült és készülő kurzusfejlesztések minőségének javítását.

5. ábra: A blended learning kurzusok terjedése a Budapesti Corvinus Egyetemen
Forrás: saját szerkesztés



Két konkrét hibrid kurzus, bemutatása és összevetése

A következőkben két tantárgy, egy nappali első éves alapképzéses és egy levelező tagozatos mesterképzéses tantárgy esetében vizsgáljuk meg az adott képzés szintje és szervezési formája, az adott kurzus hallgatói összetétele, a tananyag jellege mennyiben és hogyan befolyásolja az online és offline tevékenységek optimális arányát, a hallgatók által végzett munkát, a tanulási eredményeket a tapasztalatok türkében

BA nappali tagozatos kurzus

A pilot program sikerességének hatására *A közgazdaság-tudomány alapjai* kurzus már a harmadik tanévben került blended learning formában meghirdetésre. A kurzusra minden tanévben 30 fő jelentkezhet. A hallgatók összetétele viszonylag homogén az életkor és a kar szempontjából. Mindannyian a Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Karának hallgatói. Közös jellemzőjük, hogy képzésük nem matematika igényes és a kurzus általános közgazdasági szakmai műveltséghez tartozó témaköröket dolgoz fel. 75-80 %-uk első évfolyamos, de minden évben jelentkezett 2-4 fő olyan hallgató is, aki a hagyományos oktatási stratégia, tanulásszervezési eljárás mellett sikertelenül zárt már korábban egy (vagy két) félévet. Összetételük abból a szempontból viszont heterogén, hogy négy szakról (politológia, nemzetközi közgazdaságtan, szociológia és kommunikáció) jönnek, így előzetes ismereteik, tanulási tapasztalataik eltérőek, ugyanazt a témakört, feladatot más-más kontextusban képesek feldolgozni. Ez az offline fázisban

szinergiát teremtve jelentősen támogatta mindhárom évben a rendszerszintű gondolkodás fejlesztését. Ez a cél az egyes témakörökhöz tartozó komplex feladatok megfogalmazásánál tudatosan megjelent. A kurzus tervezése során az online és offline tevékenységek heti gyakorisággal váltakoztak. Minden tanegység egy tanóra előtti online, egy offline és egy tanóra utáni online részből áll. Az online és offline aránya a tanulási-tanítási folyamatban 50-50 %.

Az alábbi táblázatban a három csoport online tevékenységének főbb jellemezőit láthatjuk és hasonlíthatjuk össze Moodle adatok felhasználása alapján.

2. táblázat: BA kurzus adatai
Forrás: Moodle adatok alapján saját szerkesztés

	2015/16-os tanév	2016/17-es tanév	2017/2018-as tanév
Hallgatók száma	29 fő	31 fő	30 fő
Teszteredmények - **átlag** - **maximum** - **minimum**	 85,16 % 89 % 64 %	 82,24 % 89 % 70,8 %	 77,45 % 84 % 68 %
A heti tesztek átlagosan megírt hallgatók aránya	79,8 %	87 %	77,45 %
A tesztet megíró hallgatók közül nem érte el az offline órára való belépési küszöböt, a 66,6 %-ot átlagban	6 %	8 %	11 %
A tesztfeladatok megoldások során a próbálkozások száma hetente - **átlagos** - **maximum** - **minimum**	 1,6 2,21 1,17	 1,825 2,76 1.45	 1,28 2,06 1,26
A tesztek kitöltésével eltöltött idő egy héten - **átlag** - **maximum** - **minimum**	 n.a.	 14,82 perc 24,36 perc 8,21 perc	 n.a.
Kreatív és mélyülj el feladatok teljesítményszázaléka	80-100 %	80-100%	75-100 %
Tanulmányi átlag	3,89	4,53	4,5
Nem végezte el a kurzust	2 fő	1 fő	2 fő

MA levelező kurzus

A bemutatásra kerülő másik kurzus, mesterszakos kurzus: a Szakmódszertan I. (Általános módszertan közgazdász tanároknak). Sajátossága, hogy levelező tagozaton, a közgazdász mester szakos hallgatók első évfolyamos, a szak szempontjából szakmai alapozó, a képzés egésze számára fontos tárgy.

A kurzus hallgatói heterogén összetétellel jellemezhetők mind az életkor, mind a lakóhely, mind családi állapot, mind pedig tanítási és tanulási tapasztalataik alapján. Hallgatóin 82 % nő és 73 %-a vidéki. Életkori megoszlásukra jellemző, hogy 24 %-uk az 50-es és 60-as években született, 37 %-uk a 70-es években, 35 %-uk a 80-as években. A hallgatók 4 % 1990 után született. Mint látható, nagyon vegyes korosztály vesz részt a képzésben, akiknek vélhetően eltérő tanulási környezetben szocializálódva alakult ki és stabilizálódott hozott tanítási mintájuk, eltérő tanulási preferenciákkal és tapasztalatokkal rendelkeznek.

A tipikus hallgatónk vidéki, kétgyerekes nő, aki a szakképzésben már néhány éve/évtizede tanít valamilyen közgazdasági tárgyat. Ebből a tényből számos nehézség adódik a képzés során. Mivel levelező tagozaton folyik az oktatás, ezért viszonylag kevés óraszámmal, az órákat tömbösítve szervezzük meg. Ha valamelyik hallgató családi, iskolai okok, vagy éppen betegség miatt hiányzik, akkor az jelentős, nehezen pótolható kiesést jelent számára. Hallgatóink egyszerre tanulók és tanárok, a terhelési időszakok mindkét szerepkörben egyszerre jelennek meg. Számukra nagyon fontos a képzés rugalmas kialakítása. Ugyanakkor a kontaktórás találkozások fontosak, hiszen így saját élmény alapján győződnek meg a korszerű tanítási módszerek hatékonyságáról, az IKT eszközök integrálási lehetőségéről, a kurzus befejezésével motiváltak saját tanári munkájukban alkalmazni a tanultakat. A képzés sajátosságából adódott, hogy a kurzus keretein belül kipróbáljuk a blended learning oktatási stratégiáját.

Az online és offline aránya a nappali BA kurzusétól eltér. A csoport összetételének megfelelően az online rész aránya 70 %, az offline részé 30 %. Az online szakasz szerkezeti felépítése megegyezik a másik kurzus felépítésével: rövid 7-10 perces videók, tesztfeladatok, kreatív és mélyülj el! elnevezésű feladatokat tartalmaz egy-egy tematikus egység. Hasonló elveket alkalmazva a videós anyagok mellett hagyományosan szöveges tankönyvszerű részleteket is elérhettek a hallgatók, a feladatok a különböző tanulási stílust figyelembe véve választási lehetőséget biztosítottak.

A kontaktórás foglalkozások tréning jellegűek, ahol saját élményen alapulva próbálták ki a hallgatók a különböző módszereket.
Az eddigi két tanévben megszervezett kurzusok jellemző adatai a Moodle adatait feldolgozva a következők:

3. táblázat: MA kurzus jellemzői
Forrás: Moodle adatok alapján saját szerkesztés

	2016/17-es tanév 2. félév	**2017/2018-as tanév 1. félév**
Hallgatók száma	25 fő	21 fő
Teszteredmények - **átlag** - **maximum** - **minimum**	 76,95 % 88 % 48 %	 83,73 % 93,3 % 74,67 %
Hányszor lépett be - **átlag** - **maximum** - **minimum**	 92,56 359 27	 106,52 231 30
Kreatív és mélyülj el feladatok	80-100 %	80-100%
Kontaktórai részvétel	3 fő nem jelent	2 fő nem jelent meg
Nem végezte el a kurzust	2 fő	0 fő
Tanulmányi átlag		

A két kurzus összehasonlítása

A két kurzus összehasonlítása során – ahogy az a nemzetközi esettanulmányokban is körvonalazódott - lényegében az online szakasz összevethető. A kontaktórai munkák a tantárgy jellegéből, a hallgatói preferenciáktól, a tantárgy célkitűzéseiből fakadóan nagyon eltérőek. A feldolgozott adatok alapján a következő megállapítások tehetők:

4. táblázat: A két kurzus összevetése
Forrás: saját szerkesztés

Szempontok	**Nappali BA**	**Levelező MA**
tanulói csoport összetétele	heterogenitása kisebb	erősen heterogén
végzett tanulói munka	• szigorúbb ütemezés • egyenletesebb erőfeszítést kíván	• önállóbb ütemezési lehetőség,

	• önálló tanulási utak lehetősége és igénye • elméleti anyag elsajátításához nagyobb támogatási igény • interaktivitás nagyobb • hasonló feladattípusok • alkalmazások könnyebb használata	• nagyobb önállóság a tananyag feldolgozásában • magasabb arányú belépések a Moodle felületre • a félév vége felé húzódik el a végzett munka • önálló tanulási utak lehetősége és igénye • interaktivitás egymás közötti erőteljesebb, tanárral kisebb mértékű • hasonló feladattípusok • alkalmazások használata az idősebb hallgatók egy részének probléma
online-offline aránya	• 50-50 %	• 70-30 %
online-offline váltakozása	• rendszeres • heti bontásban: online-offline-online • online feladatok 67 %-os elvégzése feltétele a tanórai munkán való részvételnek • órarendileg nem jelent problémát	• online arány nagyobb, elvégzendő a kontaktórára (problémát jelentett az órarend összeállítása során) • A tananyag 4 témakörre lett bontva, amelyet a hallgatók egységben kezeltek • a kontaktóra lényegében módszertani tréning • időbeliségben nagyobb rugalmasság
tanulói terhelés	• hetente 4-5 órai rendszeres felkészülési igény	• félév egészére széthúzódó, nagyobb szóródást mutató
tananyag sajátossága	• adott képzésben általános szakmai műveltséget biztosító • matematikai igény az elméleti anyag megértéséhez, a	• fontos szaktárgy a képzésben • korábbi tanítási tapasztalatok miatt mintaváltást kell elérni, ezért hangsúlyos a saját

	gyakorlati feladatok megoldása	élményen alapuló tanulás
tanári munka	• hasonló, • jelentős és rendszeres	• hasonló, • kevesebb igény a támogatásra,
Visszajelzés igénye	• nagyobb • folyamatos, minden héten megtörténik a heti munka részletes értékelése, az elért pontszámok kiszámítása	• kisebb, • töredezett, inkább a kurzus végén jelenik meg a nagyobb igény
tanulási eredmények	jelentősen jobbak a kontroll csoporthoz képest	jobbak a korábbi tanévekhez képest
a kurzus tanulói értékelése	kedvező, pozitív attitűd figyelhető meg	kedvezőbb, nagyobb elköteleződés figyelhető meg, nagyra értékelik a megismert innovatív megközelítési lehetőségeket
problémák	feszültség, egy-két hét kihagyása jelentős hátrány	felkészülés kontaktórára, esetleges hiányzás hogyanja

Az elemezések eredményei arról tanúskodnak, hogy a blended learning kurzusokban a hallgatók tanulási eredményei jobbak, mint a hagyományos oktatási formában tanulóké, hatékonyságát nem befolyásolja a kurzus témája. A tanulók tudása hosszú távon jobb, mint a hagyományos oktatási formában tanulóké.

Összegezés

A két kurzus elemzése és összevetése azt mutatja, hogy a kapott eredmények és a megfogalmazott tapasztalatok összecsengnek a nemzetközi empirikus kutatások eredményeivel (lásd 7. oldal). Fontos megállapítás, hogy a blended learning kurzusok elfogadottság, hatékonysága nem függ a hallgatók nemétől, életkorától, a kurzus témájától. Kiemelendő, hogy a hallgatók tanulási stílusához alkalmazkodva célszerű odafigyelni a különböző tanulási utak kialakítására, a feladatok sokféleségére, megfogalmazási módjára. A online és offline arányát, a kurzus felépítését befolyásoló legfontosabb tényezőket a következő táblázat tartalmazza.

Befolyásoló tényező	Mit befolyásol?
Képzési szint	• a tanulói önállóság mértéke, • a tananyag felépítése, • az online-offline váltakozás módja, üteme

	• a feladatok összetettsége, • a feladatok elvégzésének ütemezése
Képzési forma	• online-offline aránya, váltakozás gyakorisága • visszajelzés gyakorisága
Tananyag tartalma	• mit érdemes online feldolgozni • mi történjen a kontaktórákon • online és offline aránya
Csoportjellemzők	• preferenciák, érdeklődési kör, • a feladatok nehézségi foka, kreativitás iránti igénye
Egyéni hallgatói jellemzők	• a kognitív stílus befolyásolja az egyéni tanulási utakat • differenciálás • Az analitikus és holisztikus tanulók más tananyag-elemeket, feladattípusokat preferálnak az online térben történő tanulás során. • támogatási igény • visszajelzés gyakorisága, formája
Tanári jellemzők	• csak annak javasolt, aki képes uralkodni a termékeny „káosz" felett

Irodalom

ACEMOGLU, D., AUTOR, D., 2011. Skills, tasks and technologies: Implications for employment and earnings. In: Handbook of Labor Economics. Vol. 4b.

ACEMOGLU, D., RESTREPO, P., 2017a. Robots and jobs: Evidence from US labor markets.

ANSTINE, J., & SKIDMORE, M. (2005). A Small Sample Study of Traditional and Online Courses with Sample Selection Adjustment. *The Journal of Economic Education, 36*(2), 107-127. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/30042641

AUTOR, D.H., .LEVY, F., MURNANE, R., 2003. The skill content of recent technological change: an empirical exploration. Quarterly Journal of Economics 118 (4), 1279–1333, Nov. 2003.

BECKER, S. CUMMINS, M. DAVIS, A. FREEMAN, A.HALL GIESINGER, C., ANANTHANARAYANAN, V. (2017). NMC horizon report: 2017 higher education edition. Austin, Texas: The New Media Consortium http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf

BECKER, S., HORNUNG, E., WOESSMANN, L.(2009). Catch me if you can – education and catch-up in the industrial revolution. Tech. Rep. 2816, CESifo Working Paper Series.
Blending Learning:The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015
BLIUC A.M., GOODYEAR P., ELLIS R.A (2007)Focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. Internet and Higher Education 10 (2007) 231–244
BODNÁR, É., CSILLIK, O., DARUKA, M., SASS, J. (2017) Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf
BODNÁR, É., CSILLIK,O., DARUKA, M., SASS, J (2017) Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?
BODNÁR, É., SASS, J (2007) Az e-tanulótípusok oktatásának módszertani különbségei, VII. Neveléstudományi Konferencia, Budapest
BONK, C. J., & GRAHAM, C. R. (2012). The handbook of blended learning: perspectives, local designs. John Wiley & Sons
CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., & STAKER, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation
CLOUSE, S. F., EVANS, G. E. (2003), Graduate Business Students Performance with Synchronous and Asynchronous Interaction e-Learning Methods. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 1: 181-202. doi:10.1111/j.1540-4609.2003.00017.x
CSILLIK O., BODNÁR, É (2009) A „kognitív stílusra" szabott e-tananyag. Pedagógusképés: a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztályának kiadványa 1, 5-24
CSILLIK O., DARUKA M., (2016) : Módszertani lehetőségek a tükrözött osztálytereben in: Tóth Péter, Makó Ferenc, Varga Anikó (szerk.) Empirius kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben: VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötet. pp. 392-409.
DELIALIOGLU, O. AND YILDIRIM, Z. (2007) "Students' Perceptions on Effective Dimensions of Interactive Learning in a Blended Learning Environment", Educational Technology & Society, Vol. 10, No. 2, pp 133-146.
DEMING, D., 2015. The growing importance of social skills in the labor market. Tech. Rep. 21473, NBER Working Paper.
E. ROSSIOU, A.SIFALERAS (2007). Blended Methods to Enhance Learning: An Empirical Study of Factors Affecting Student Participation in the use of e-Tools to Complement F2F Teaching of Algorithms
EASTMAN, AVILES , HANNA (2017) Determinants of Perceived Learning and Satisfaction in Online Business Courses: An Extension to Evaluate Differences Between Qualitative and Quantitative Courses, Marketing Education Review, 27:1, 51-62, DOI: 10.1080/10528008.2016.1259578
FORGÓ S.: Tanulás és az új médiumok Eger: EKF Líceum Kiadó, *2014*.
FORNACIARI, C. J., HWANG, A., & ARBAUGH, J. B. (2015). Business education research: An identification and analysis of key clusters and themes. In *Academy of Management*

Proceedings (Vol. 2015, No. 1, p. 12421). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.

GARRISON, KANUKA (2004)Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education The Internet and Higher EducationVolume 7, Issue 2, 2nd Quarter 2004, Pages 95-105

GRAHAM, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. 3-21.

HALÁSZ, G. (2010) A tanulás minősége a felsőoktatásban: Intézményi és nemzetközi szintű folyamatok. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf

HECKMAN, J., KAUTZ, T., 2012. Hard evidence on soft skills. Labour Economics 19 (4), 451–464.

HEINZE A, PROCTER C. , 2004. Reflections on the use of blended learning. Paper presented at: The Conference on education in a changing environment. 2004.

HORNIK, SANDERS ,LI, MOSKAL, DZIUBAN (2008) The Impact of Paradigm Development and Course

http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf

https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24AWFCSoftSkillsExecSum.pdf

https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/07/iNACOL_Blended-Learning-The-Evolution-of-Online-And-Face-to-Face-Education-from-2008-2015.pdf

https://www.indiana.edu/~istr695/readingsfall2013/Arbaugh%20et%20al.%20(2009).pdf

iNACOL (2015)

J. K. EASTMAN, M. AVILES, M. D. HANNA (2017). Determinants of Perceived Learning and Satisfaction in Online Business Courses: An Extension to Evaluate Differences Between Qualitative and Quantitative Courses Journal Marketing Education Review Volume 27, 2017 - Issue 1

J.B. ARBAUGH, B.L.RAU (2007). A Study of Disciplinary, Structural, and Behavioral Effects on Course Outcomes in Online MBA Courses

J.B. ARBAUGH, MICHAEL R. GODFREY, MARIANNE JOHNSON, BIRGIT LEISEN POLLACK, BRUCE NIENDORF, WILLIAM WRESCH (20099 Research in online and blended learning in the business disciplines: Key findings and possible future directions Internet and Higher Education 12 (2009) 71–87

Journal of Inovative Education, Januáry 200957. pp.65-95

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-4609.2007.00128.x

LABOISSIERE, MOURSHED, 2017. Closing the skills gap: Creating workforce-development programs that work for everyone

https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/closing-the-skills-gap-creating-workforce-development-programs-that-work-for-everyone

Level on Performance in Technology-Mediated Learning Environments International Journal of an Emerging TransdisciplineVolume 11, 2008

LIPPMAN, L. H., RYBERT, R., CARNEY, R., MOORE, K.A. (2015). Key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields
LÓPEZ-PÉREZ, M. V., PÉREZ-LÓPEZ, M. C., & RODRÍGUEZ-ARIZA, L. (2011). Blended learning in higher education: Students’ perceptions and their relation to outcomes. *Computers & education*, *56*(3), 818-826.
MCLAUGHLIN, J. E., ROTH, M. T., GLATT, D. M., GHARKHOLONAREHE, N., DAVIDSON, C. A., GRIFFIN, L. M., ... & MUMPER, R. J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, *89*(2), 236-243.
MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol.10, No.4, December 2014.
MITCHELL, P., & FORER, P. (2010). Blended learning: The perceptions of first-year geography students. *Journal of Geography in Higher Education*, *34*(1), 77-89.
OECD, 2016a. Fostering and assessing students’ creativity and critical thinking in higher education. In: Workshop Summary Report.
OECD, 2016b. Getting skills right: assessing and anticipating changing skill needs.
O'FLAHERTY, J., & PHILLIPS, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education, 25, 85-95
PETERSON, D. J. (2016). The Flipped Classroom Improves Student Achievement and Course Satisfaction in a Statistics Course A Quasi-Experimental Study. Teaching of Psychology, 43(1),10-15.
RAJKOOMAR M., RAJU J. (2016): A Framework Using Blended Learning for Innovative Teaching and learning http://www.rroij.com/open-access/a-framework-using-blended-learning-for-innovative-teaching-and-learning-.pdf
ROACH, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. International Review of Economics Education, 17, 74-84.
SANFORD, D.M. N.ROSS, JR., D.,.ROSENBLOOME, A (2014). The Role of the Business Major in Student Perception of Learning and Satisfaction with Course Format
SASS, J., BODNÁR, É. (2016) A tükrözött osztályterem motivációs potenciáljai VI.Trefort Ágoston Szakképzés-és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia konferenciakötete
SINGH, S., SHIVAM, R., & ANGEETA YADUVANSHI, S. Effectiveness of blended learning in economics classroom.
WU, W., & HWANG, L. Y. (2010). The effectiveness of e-learning for blended courses in colleges: a multi-level empirical study. *International Journal of Electronic Business Management*, *8*(4).

Dr. Horváth Miklós – Dr. Kadocsa László – Dr. Ludik Péter – Váraljai Mariann

Virtuális tanulási környezetek a Dunaújvárosi Egyetemen

Oktatási környezetek

Jelenleg a Z generáció (1995-2010 között születettek) képviselői töltik meg az egyetemek padsorait. Ők e korszak „digitális bennszülöttjei" (Prenszky 2001), akik beleszülettek az internet, a web2-s technológiák, a 3D-s videojátékok, az „okos" eszközök korába. Az őket körülvevő környezet és a környezettel való interakciók formája és gyakorisága miatt a mai diákok másképpen gondolkodnak és tanulnak, mint elődjeik. Jellemző rájuk a gyors információszerzés, igazi ingerfalók, immunisak a szürkébbre, a hagyományos oktatási technológiákra. Sokcsatornás figyelemmegosztás (multi tasking) jellemző rájuk, a 3D-s videó- és a képformátumokat részesítik előnyben a verbális kommunikációval szemben. A frontális, merev oktatás helyett olyan órákat igényelnek, amelyek az együttműködést, az információk megosztását, megbeszélését teszik szükségessé.

Már a 2016-os Davosi Világgazdasági Fórumon is megfogalmazódott, hogy a mai tanulók fele olyan munkakörökben fog dolgozni, amelyek még nem is léteznek. Várhatóak lesznek a munkaerőpiac gyors átrendeződését igénylő, ún. „diszruptív technológiák" megjelenése, amely a piacokat, életünket „felforgató", átrendező/átalakító digitális technológiák. Ilyenek többek között a 3D-s technológiák a vizuális kommunikációban és a gyártás-technológiában egyaránt.

Az EU-s és OFCD dokumentumok hangsúlyozzák, hogy a kulcskompetenciák, a képességek fejlesztése felértékelődött. Előtérbe kell kerülni ezeknek, pl. tanulás megtanulása, digitális kompetenciák, kommunikációs képesség (anyanyelvi és idegennyelvi) alkalmazkodó képesség, kreativitás, kritikai érzék fejlesztése. A digitális kompetenciák megléte alapvető feltétele a munkaerőpiacon való sikeres elhelyezkedésnek.

Ipari forradalmak zajlottak az elmúlt évszázadok során, s így van ez most is. Az első ipari forradalom Angliában a XVIII. században zajlott, s meghatározó mozzanata a gőzgép megalkotása volt. A második ipari forradalom (1870-1914) a szerelőszalagok megjelenésével; a harmadik az automatizáció kialakulásával zajlott. A negyedik ipari forradalom a digitalizáció, a hálózatosodás. A gyártási módszerek alapvető megváltozását, az információs technológia és az automatizálás egyre szorosabb összefonódását, hálózatokba szerveződését előidéző időszak neve. A termelési feladatokat a humán erőforrástól egyre inkább átvevő gépek működéséhez több tényező is szükséges. Ahhoz, hogy a gépek át tudják venni a komplexebb folyamatok irányítását (gyártósoron dolgozó robotok), meg kell őket tanítani emberi közreműködés nélkül kommunikálni egymással (M2M technológia-Machine to Machine). Az autóiparban (V2Vtechnológia-Vehicle to Vehicle) az önmagukat irányító autók „beszélgetnek"

egymással, a forgalomirányító lámpákkal, útjelzésekkel. További tényező a mesterséges intelligencia (AI-Artifical Intelligence), amely a gépek logikus gondolkodásra való képessége. Szükséges továbbá a dolgok közötti (IoT-Internet of hings) információs csatorna megléte és a Big Data, a már „kezelhetetlen" méretű adathalmaz, amelyet az információs társadalomszereplői állítottak elő. Végül a felhő alapú adattárolás, amely szerint az adatokat nem helyi adathordozón, hanem egy szolgáltató eszközein, ún. „felhőben" tárolják.

A negyedik ipari forradalom korszakában az emberi tevékenység zöme más dimenzióba kerül át, a termelési feladatokról a digitális kompetenciákat igénylő tervezői, irányítói, ellenőrző, szolgáltató funkciókra. Várhatóan mindezek a folyamatok nem a munkanélküliséghez vezetnek (korábban ezt jósolták), hanem az átalakuló, többnyire digitális kompetenciákat igénylő munkakörökben hasznosulnak.

A Digitális Oktatási Stratégia (DOS) célkitűzései.
Elfogadásra került (2016) a DOS, amely 3-5 éven belül az oktatási rendszerek radikális átrendeződését tűzi ki célul. Nem a hagyományos oktatás digitális eszközökkel támogatott változata, hanem szemléletmódjában, módszertanában, követelményrendszerében is új, a digitális kor kihívásaira reflektáló nyitott tanulási környezet. A közoktatás ennek segítségével lehetővé teszi, hogy a diákok képesek legyenek a multimédiás technológiájú információk keresésére, értékelésére, tárolására, létrehozására, bemutatására és átadására, valamint online hálózatokban való részvételre, a szaktantermek pedig alkalmasak a 3D megjelenítésre.

A szakképzés biztosítja, hogy a végzettek rendelkeznek a munkaerőpiac által elvárt, valamint a továbbtanuláshoz szükséges általános és szakmai digitális kompetenciákkal. A tantermek pedig rendelkeznek a szakmák elméleti és gyakorlati oktatásához szükséges hardver és szoftver állománnyal.

A DOS eredményeként a felsőoktatásban olyan egységes online digitális környezet alakul ki, amely egyénre szabott tanulási lehetőségeket kínál, korra, nemre, érdeklődésre és egyéni élthelyetekre szabottan, s az egész oktatási folyamatot intenzív személyes és online konzultáció jellemzi.

A felnőttképzés célját akkor éri el, ha minden állampolgár a digitális közösség tagja.
A stratégia megvalósításában jelentős szerepet kapnak a 3D-s megjelenítést biztosító platformok, melyek eredményessége bizonyított. A többcsatornás, multimédiális tanulási környezetek hatékonyságát számtalan tanulmány támasztja alá. Ezek közül az egyik legutóbbi vizsgálat (400 fős felhasználó) a Széchenyi Egyetemen (amelyeket a mi tapasztalataink is alátámasztanak), az alábbiakban foglalja össze: 1, 50%-kal hatékonyabb a memória előhívásában; 2, 30%-kal gyorsabb a hallgatói aktivitás kiváltásában a csoportmunkában 3, 50%-kal jobb megértést biztosít, 4, 50%-kal hatékonyabb a tudásmegosztásban,

A 3D-s megjelenítést biztosító MaxWhere EDU- 3D platform alkalmazása egyszerű, egy kattintással teszi lehetővé a válltást tantermek és tantárgyak között, illetve képes integrálni az online oktatási/tanulási anyagokat.
Fontos megjegyezni azt is, hogy a magyar felsőoktatási intézmények (többek között a Dunaújvárosi Egyetem) a szabad kapacitásaik kihasználása és bevételszerzés céljából minél több külföldi hallgatót kívánnak bevonni a képzéseikbe. Számukra is fontos a vonzó tanulási környezet megteremtése, amelynek leginnovatívabb formája a 3D-s interaktív tanulási környezet lehet.

A pilot projekt bemutatása

A Dunaújvárosi Egyetemen a MOODLE keretrendszerben fejlesztett online kurzusok 3D-s megjelenítésére a pilot projekt keretében a MaxWhere platform alkalmazásával került sor. A kurzusok felépítése: célkitűzések, követelmények, tananyagok (pdf), videók, ppt-k, animációk, önellenőrző kérdések, megoldások, kidolgozandó feladatok, értékelések.

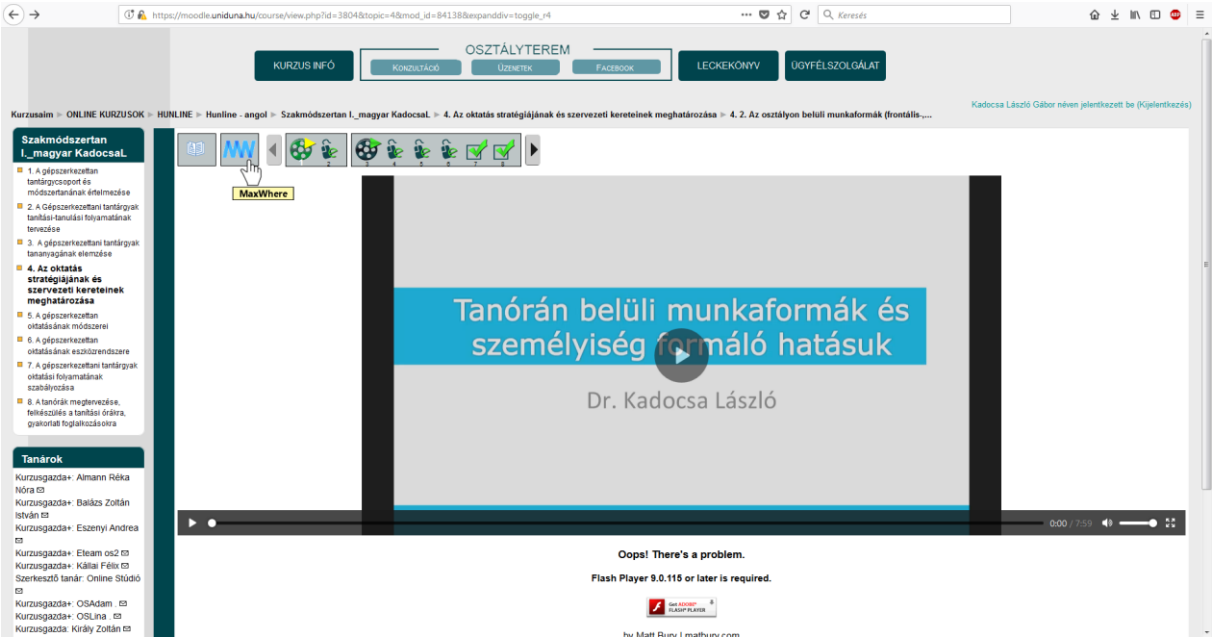
A pilot projekt keretében kidolgozott kurzusok:

a.) Szakmódszertan: az osztályon belüli munkaformák bemutatása, 3D-s megjelenítéssel
b.) Multimédia;
c.) Mérnöki fizika: interaktív fizikai kísérletek;
d.) Matematika (Nagy 2018, Bognár et al. 2018).

A Szakmódszertan I. tantárgy felépítése a Moodleban

2012-ben készült el az egyetem elektronikus oktatási keretrendszerében, a Moodleban elérhető polimédia gyűjtemény, mely az újragondolt, videóvezérelt tantárgy vázát adja. Minden fejezet videó – jegyzet – teszt hármasok sorozatából épül fel, mely végigvezeti a hallgatót a teljes tananyagon. Az 1. ábrán, a Moodle rendszerben található tananyag képernyőképén látható, hogy a tananyagelemek egyszerűen elérhetőek. A képernyő bal oldalán olvasható a teljes tartalomjegyzék, fent érhető el néhány adminisztrációs hivatkozás. A tartalomjegyzék mellett látható ikonok sorozata videó tananyagokra, az elektronikus jegyzet különböző fejezeteire és a dinamikusan változó tesztekre mutatnak. Erről az oldalról a kurzus összes résztvevőjének lehet üzenetet küldeni, de megtalálható a hallgatók által a félév során szerzett pontszámok listája is.

1.ábra. Szakmódszertan I. tantárgy szerkezete a Moodleban



A teljes Szakmódszertan I. teljes tananyaga megtalálható a Moodle keretrendszerben. Az egyetem hallgatói sikerességet támogató projektje (HASIT) eredményeként számos újítást, átalakítást hajtottunk végre az oktatásban (Szabó et al. 2017, András et al. 2016).

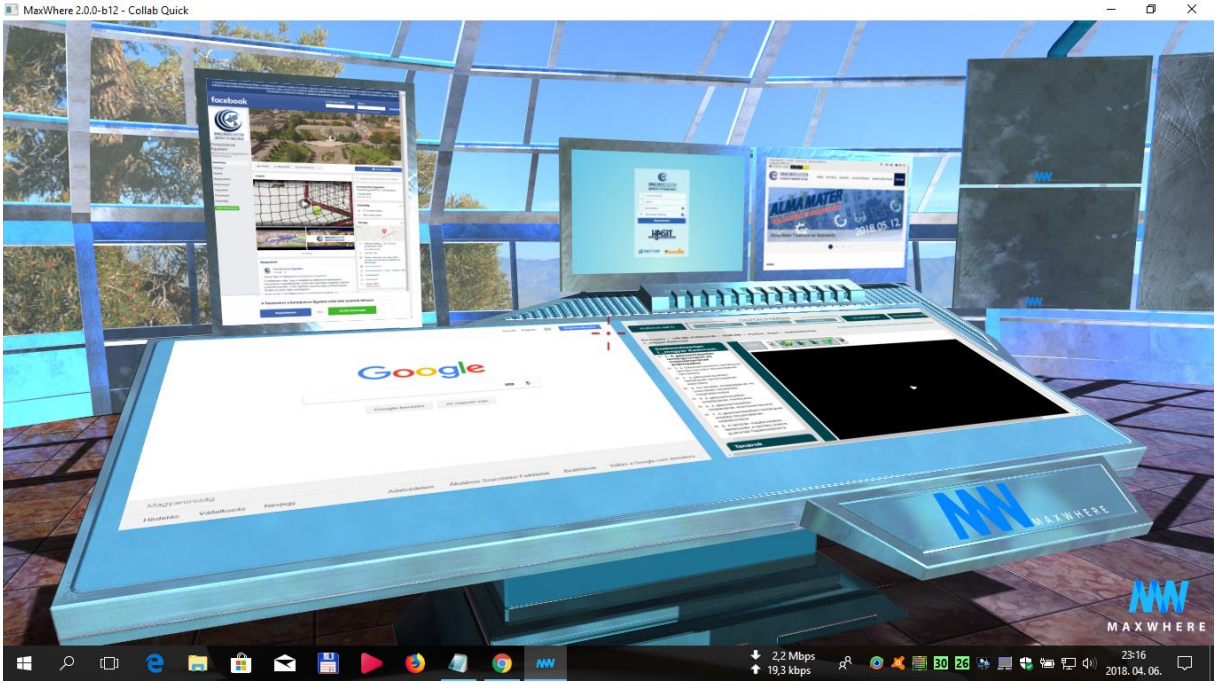
A Szakmódszertan I. a MaxWhere virtuális valóságában

Számos kutatás mutatja, hogy az imént vázolt tananyag – bár teljessége és áttekinthetősége nem kérdőjelezhető meg – sokkal hatékonyabb formában is bemutatható a virtuális valóság (VR) alkalmazásával. (Baranyi P. – Csapó Á. 2012, Lampert et al. 2018, Katona J. – Kővári A. 2018, Molnár et al. 2018)

A tananyag további fejlesztése során így figyelmünket a VR által kínált lehetőségek felé fordítottuk. A Moodle tökéletesen ellátja a hallgatók azonosítását és a felhasználókhoz rendeli a tanuláshoz szükséges megfelelő jogokat, így a Moodle keretrendszerben már felépített tananyagra támaszkodtunk.

A térben a 2. ábrán látható központi asztal, s a tananyagrésznek megfelelően számos további asztal helyezkedik el. A központi asztalon öt, a tanulás szervezéséhez szükséges tartalom érhető el: az egyetemi weboldal, az egyetemi elektronikus oktatási keretrendszer, a Moodle bejelentkezési oldala, a HASIT weboldala, az egyetem közösségi oldala és egy webes kereső. Az egyetemi weboldalról minden, az egyetemi élettel kapcsolatos információ közvetlenül elérhető, így nélkülözhetetlen kiindulópontja a tanulásnak. Innen lehet bejelentkezni az egyetem Neptun rendszerébe, ahol a hallgatók a tanulmányi ügyekkel kapcsolatos adminisztrációt tudják intézni. Szintén a központi asztalon érhető el a Moodle bejelentkezési oldala, amin keresztül a hallgatóknak be kell jelentkezni a további munkához. Ezután a rendszerben a hallgató azonosítása és a megfelelő Moodle tartalmak és jogok hozzárendelése megtörténik, így a hallgató kezdheti a munkát.

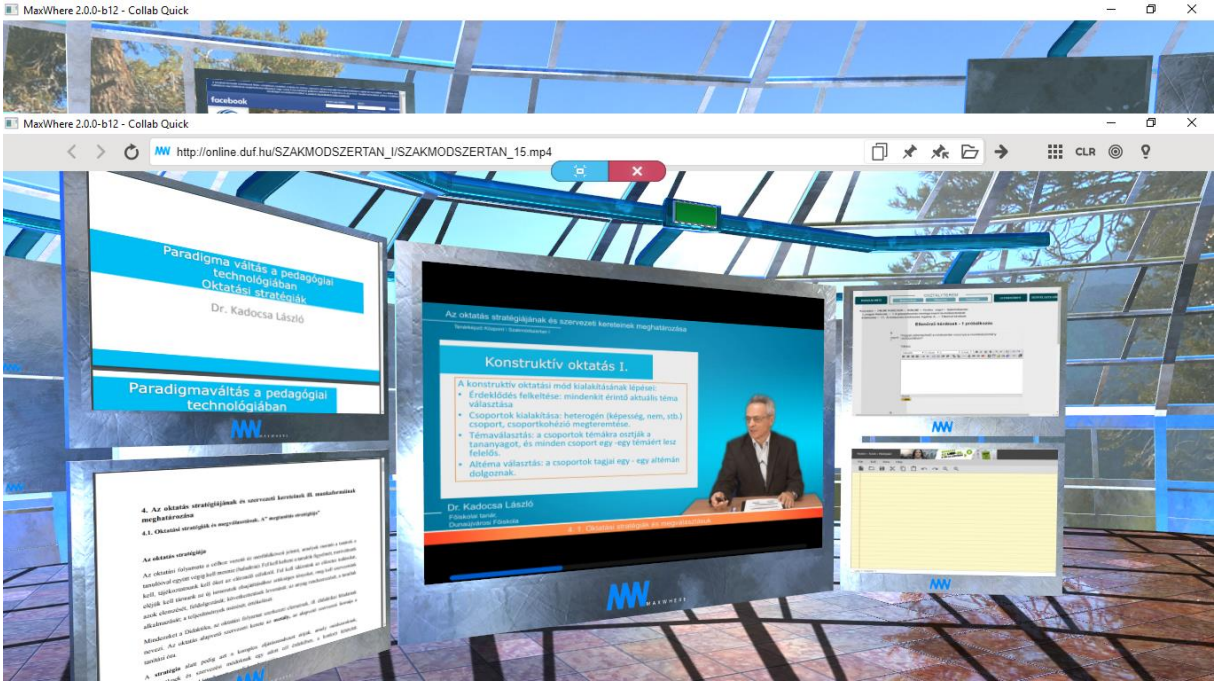
2. ábra. A központi asztal



A további asztalokon számos további tananyag érhető el.

1. videó;
2. előadás prezentációja;
3. jegyzet;
4. megoldható moodle teszt;
5. egyéni jegyzetek készítésére szolgáló alkalmazás.

3.ábra. Tananyagok a CollabQuick térben



Összegzés – Továbbfejlesztési lehetőségek

Számos tanulmány mutatja, hogy a 3D tanulási környezetek fokozzák és tovább fenntartják a hallgatói érdeklődést, mint a tradicionális oktatási módszerek. Bízunk abban, hogy a Dunaújvárosi Egyetemen is sikerrel alkalmazzuk a fent bemutatott oktatási környezeteket. Látható, hogy további fejlesztések szükségesek. Szükséges a hallgatói kollaboráció biztosítása, virtuális laboratóriumok létrehozása. Ezek a fejlesztések és a fenti erőfeszítések eredményeinek mérése a következő félévek feladata.

Irodalom

ANDRÁS I.–RAJCSÁNYI-MOLNÁR M.–BACSA-BÁN A.–BALÁZS L.–NÉMETH I. P.–SZABÓ Cs. M.–SZALAY Gy. 2016. Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatói szerepnek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. *Dunakavics* 4:(6) 25-62.
BARANYI P. (2018): Max Where EDU3D platform Széchenyi István University
BARANYI P., Csapo A. 2012. - Definition and Synergies of Cognitive Infocommunications. *Acta Polytechnica Hungarica* 9:(1) 67-83.
BOGNÁR L., FÁNCSIKNÉ H. É., HORVÁTH P., JOÓS A., NAGY B. (2018): Improved learning environment for calculus courses, *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 8:3. megjelenés alatt
Davos (2016): The World Economic Forum
HORVÁTH I.: "Innovative engineering education in the cooperative VR environment", In: Proceedings of 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications. 496 p. Wrocław, Poland, 16-18.10.2016. Budapest: IEEE Hungary Section, 2016. pp. 359-364. (ISBN 978-1-5090-2644-9; 978-150902645-6),
KADOCSA L., NÉMETH I. (2015): Virtuális Egyetem, DUF PRESS, Dunaújváros

KATONA J., KŐVÁRI A. (2018): Examining the Learning Efficiency by a Brain-Computer Interface System. *Acta Polytechnica Hungarica* 15:(3) 251-280.
LAMPERT B., PONGRÁCZ A., SIPOS J., VEHRER A., HORVÁTH I. (2018): „MaxWhere VR-learning improves effectiveness over clasiccal tools of e-learning" *Acta Polytechnica Hungarica* 15:(3) 5-13.
MOLNÁR Gy., BIRÓ K., PAP D., SZŰTS Z. (2016): „The impact of virtual and augmented learning environments on the teaching and learning process in secondary and higher education",
NAGY B. (2018): VR alkalmazásának lehetősége a matematika oktatásában, XXI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia, Tanulmánykötet, megjelenés alatt,
PRENSZKY M. (2001): Digital natives, digital immigrants part.1 On the Horizont
SZABÓ Cs. M., ANDRÁS I., RAJCSÁNYI-MOLNÁR M. (2017) HASIT: komplex rendszer a felsőoktatási lemorzsolódás csökkentésére. In: Kerülő J., Jenei T., Gyarmati I. (szerk.): XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet, 505.

Feketéné Szakos Éva

Az időskori tanulás támogatása IKT eszközökkel

Absztrakt

Segítik-e az időskorú felnőttek tanulását az IKT eszközök? Mennyire képesek az idős emberek az IKT eszközök hatékony alkalmazásának megtanulására, avagy léteznek-e olyan IKT fejlesztések, amelyek megkönnyítik az időskori tanulást? Hogyan járulhat hozzá a felsőoktatás a társadalom számára hasznos tanulástámogató eszközök létrejöttéhez és elterjedéséhez? A dolgozat e kérdések megválaszolását kívánja elősegíteni elméleti és empirikus kutatási eredmények elemzésével.

Bevezetés

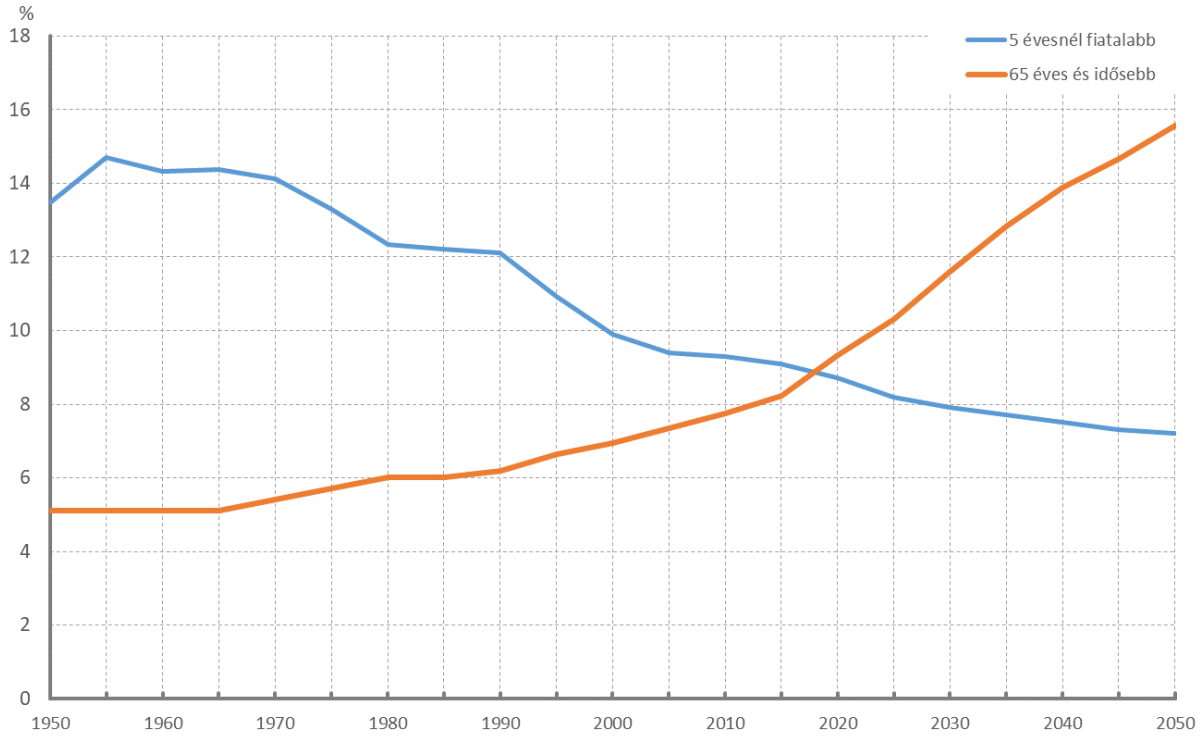
Az újabb globális előrejelzések szerint az átlagos emberi élethossz örvendetesen növekszik, míg a születések száma sajnálatos módon csökkenő tendenciát mutat (ld. 1. ábra). Az idősödő társadalmakban ezért a minőségi öregedést elősegítendő, nemcsak az idős emberek anyagi javakkal történő ellátottsága, hanem az időskorú felnőttek tanulása is a figyelem középpontjába került. Kérdés, hogy milyen és mennyi igényük van az időseknek a tanulásra. A tanulás kérdése nem is annyira igényként, hanem inkább *szükségletként* jelentkezik, hiszen az idősödéssel járó, sokféle, egymással összefüggő fizikai, élettani, szociális és egyéb változás számos új kihívást, megoldandó kérdést, problémát hoz a felnőttek életébe, amelyeket csak tanulással lehet megoldani. Az aktuális életkor menedzselése, a túlélés elképzelhetetlen lenne tanulás nélkül. A romló egészségi állapotból adódó, új helyzetekkel, napi feladatokkal történő megbirkózás mind megannyi tanulási feladattá válik. Lehet-e ezt a tanulási folyamatot „kívülről", szervezett módon, programszerűen támogatni?

Ez a dolgozat szakirodalmi források és nemzetközi, valamint hazai empirikus kutatási eredmények alapján rávilágít az időskori tanulás jelenkori, globális társadalmi kontextusára, áttekinti az idősek tanulás szempontjából releváns sajátosságait, tanulási szükségleteit és korlátait. Különösen is az idősek információs-kommunikációs technológiához való viszonyulását és az életvitelüket támogató, mesterséges intelligenciát alkalmazó, fejlesztés alatt álló eszközök tanulással kapcsolatos jellemzőit veszi górcső alá. Egy ilyen eszköznek a felsőoktatás keretében történő fejlesztésébe is bepillantást nyerünk, hogy végül aktuális következtetéseket vonhassunk le az idős, betegségekkel küszködő emberek IKT-val támogatott tanulására vonatkozóan.

Időskor és tanulás

Korunkban a várható emberi élettartam meghosszabbodása (ld. 1. ábra) előrevetíti az egyre nagyobb létszámú időskorú népességről történő gondoskodás szükségességét (ld. 2. ábra). A lakosság korösszetételét tekintve a világ 25 „legidősebb" országának listáját Japán vezeti, és az előrejelzések szerint 2050-re is meg fogja tartani vezető pozícióját (ld. 3. ábra). Tovább elemezve az ábrát, az Egyesült Államok kormánya által 2013-ban kiadott adatok szerint Magyarország a 16. helyen állt a „legidősebb" országok között, de 2050-re hazánkban is 30%-ra nőhet a 65 éven felüli népesség aránya. Ez valamivel kisebb mértékű emelkedés, mint a globális átlag, de még így is a 25 legidősebb ország között maradunk, a 21. helyen (He, Goodkind and Kowal 2016, ld. 3. ábra). A 2. ábráról leolvasható, hogy egyre szélesebb, 80 éven felüli idős réteg fog élni a jövő társadalmaiban. Az előrejelzés szerint a 80 éven felüliek számának megháromszorozódása várható 2050-re. Következésképpen a társadalomnak hosszútávon a mainál jóval nagyobb tömegű, erősen idősödő felnőtt tanulásának támogatására kell felkészülnie.

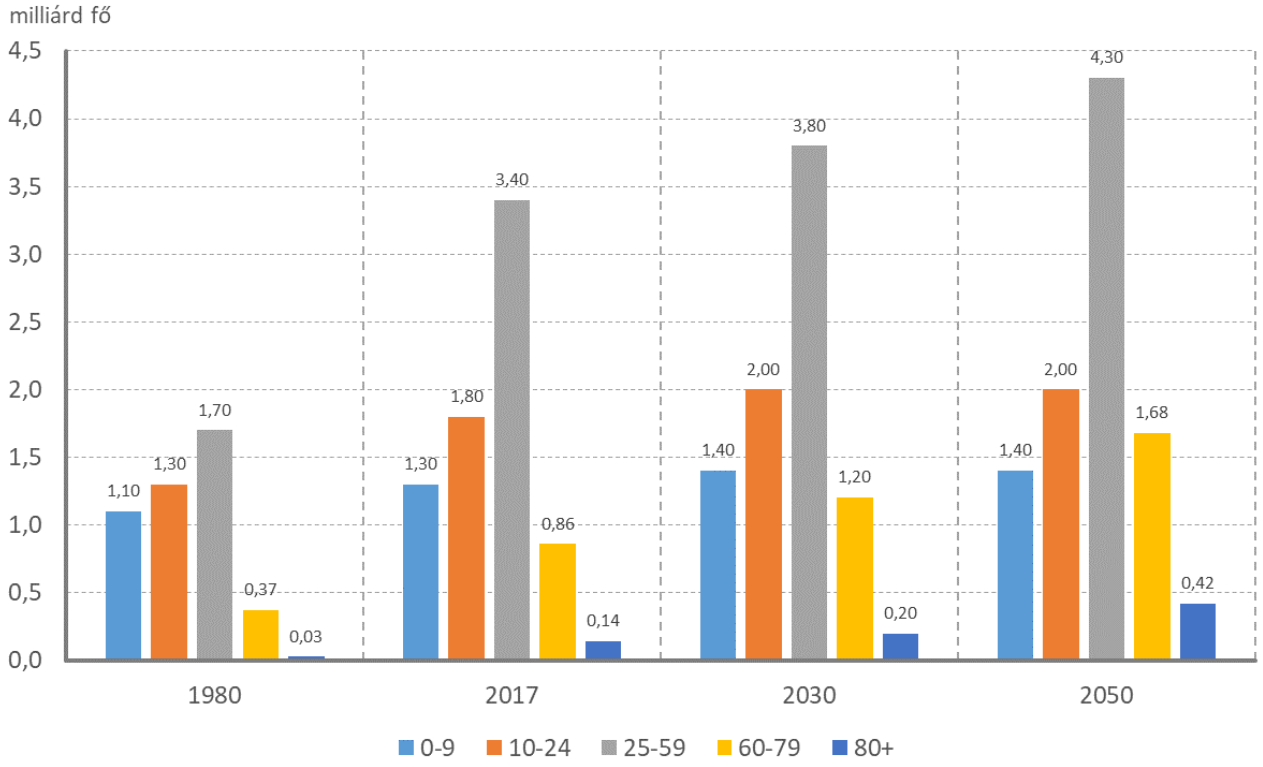
1. ábra: Kisgyermekek és idősek populációjának alakulása
1950 és 2050 között a globális populáció százalékában.
(Forrás: United Nations 2013. In: He, Goodkind and Kowal 2016:5.)



Az idősödés mértéke egyénenként nagyon eltérő, ráadásul a különböző vetületeiben (pl. morfológiai, fiziológiai, pszichikus stb.) sem azonos mértékű. Ezt szokták kifejezni a morfológiai, fiziológiai, pszichikus stb. életkorral (Zrinszky 2008), amely arra utal, hogy egy bizonyos naptári életkorú egyén pl. pszichikai állapotát tekintve milyen életkorú réteg átlagos sajátosságait mutatja. Ezzel az adattal fejezhető ki például, ha valaki valamilyen szempontból „fiatalos" idős.

A normális testi idősödés már tulajdonképpen 30 éves kor körül elkezdődik, és a 90. életévre fokozatosan megnyilvánul a következőkben: összességében 30%-kal csökken az izmok tömege és ereje, lelassul az idegrostok ingerületvezetése (15-20%-kal), az agy tömege 300 grammal, a test vérbősége (az átáramló vér mennyisége) 50%-kal csökken. A látás és a hallás 75 éves korra jelentős mértékben (70-80%-ban) romlik (Iván 2002:416, Sz. Molnár 2009). E változások mindegyikének sok más változással együtt szerepe van a tanulási képességek alakulásában is az életpálya során.

2. ábra: A globális populáció szélesebb korcsoportok szerint
1980-ban, 2017-ben, 2030-ban és 2050-ben.
(Forrás: United Nations 2017. In: Department of Economic and Social Affairs 2017:6)

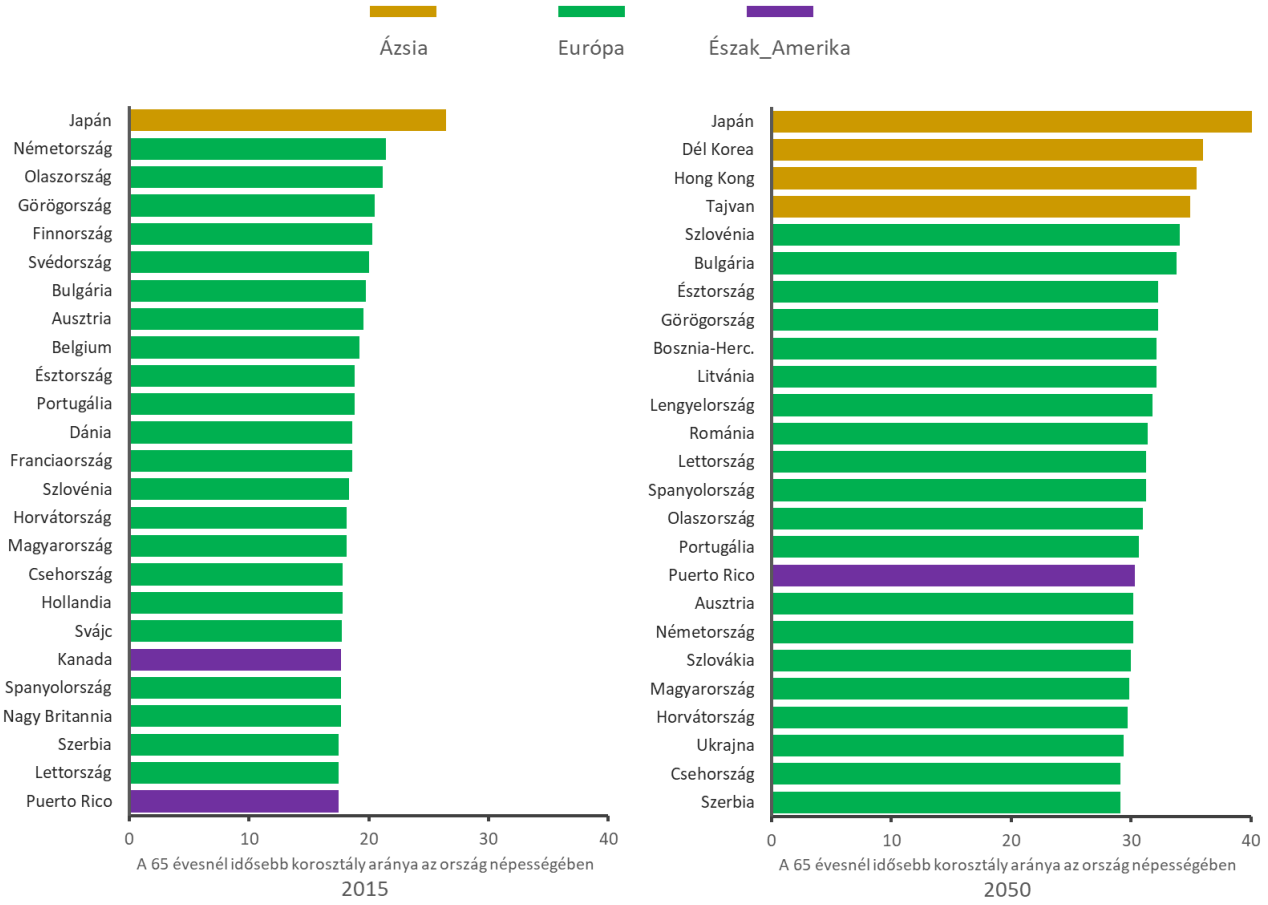


Már az elmúlt évezred utolsó évszázadaiban megfigyeléseken alapuló tudományos elméletek jelentek meg a tanulási képességek változásáról az emberi életút során. William James amerikai pszichológus „A lélektan alapjai" című művében (1890) azt állította, hogy csupán 25 éves korig van értelme a tanulásnak, utána a felnőtt már nem képes rá. Az ugyancsak amerikai pszichológus, Edward Lee Thorndike (1928) ezt megfigyelései alapján úgy cáfolta, hogy bár a tanulási képességek optimuma valóban 25 éves korra tehető, utána 50 éves korig csupán kismértékű a romlás, és a meredek visszaesés csak ezután következik be.

A tanulási képességek alakulását a későbbi elméletek sokkal differenciáltabban értelmezték. Ezek szerint a tanulás komplex folyamatában az életkor *egy* a sokféle

befolyásoló faktor között. Horst Siebert német felnőttképzés-kutató például 19 egyéb faktort azonosított (Siebert 1997:25): az életkoron kívül többek között a testi és pszichikai egészségi állapotot, az önképet, az adottságokat, a tanulás környezetét, a foglalkozást, a referencia személyeket, az érdeklődést és a felnőtt életében bekövetkezett szociális változásokat. A sorból szándékosan azokat választottuk ki, amelyek az idősek tanulásában feltehetőleg a legnagyobb szerepet játsszák. Az újabb pszichológiai kutatások (Czigler 2005) szerint a mentális folyamatok ugyan lelassulnak az életkor előrehaladtával, de többek között a verbális képességek terén nem mutatható ki romlás.

3. ábra: A világ 25 legidősebb országa 2015-ben és 2050-ben.
(Forrás: U. S. Census Bureau, International Data Base 2013.
In: He, Goodkind and Kowal 2016:10.)



A késői időskorban különösen nagy jelentőségű a fizikai és szellemi aktivitás, mert ezek segítségével jóval későbbre tolhatók az idősödés negatív változásai, mint például az elmagányosodás, a feleslegesség-érzés, az időskori fóbiák, a szociális izoláció és a kiszolgáltatottság érzése (Maróti 2005). Kialakulhat egy, az idősödéssel szembeni negatív attitűd, befelé fordulás is, vagy a kapcsolati veszteségek pozitív feldolgozásának sikertelensége következtében gyász, depresszió (Sz. Molnár 2009). Az aktivitást akadályozhatja az önálló közlekedés képességének megszűnése, sikerélményt, örömet jelenthet viszont például az otthon, segítséggel végzett gyógytorna. Az idős ember aktív tevékenységét a családja is ösztönözheti, de ebben az időszakban, amikor a család egyre több feladatot vesz át, szükség van a család erősítésére is a társadalom, a szociális ellátó rendszer részéről. Az idősödés során nemcsak az idős személy, hanem a családja is számos, új tanulási feladattal szembesül. Az idősgondozó a legtöbb esetben hozzátartozó, akinek legalább informális úton betegségekkel kapcsolatos ismereteket és gondozási technikákat kell elsajátítania. Az idősnek pedig saját állapota, lehetőségei, korlátai, illetve a gondozás elfogadását kell önállóan, vagy professzionális szakemberek facilitálásával megtanulnia. Egy diétás étrend megtervezése, kivitelezése és a beteggel történő

elfogadtatása például egy igen komplex tanulási és tanítási folyamat, amely szervezett keretek között, felnőttképzés formájában is folyhatna. Társadalmi szinten ennek megszervezése olyan szakpolitika keretében történhetne, amely figyelembe veszi az *edukációs gerontológia* vagy a *geragógia* tudományterületének interdiszciplináris kutatási eredményeit, többek között az idősek tanulási igényeiről.

Időskori tanulási igények, különös tekintettel a „Negyedik kor" populációjára

Az idősek képzésével és tanulásával foglalkozó, interdiszciplináris, új tudományterület, a *geragógia* egyik hazai úttörője Boga Bálint időskutató orvos, aki a nemzetközi szakirodalom alapján az elsők között publikált kutatási eredményeket az idősek tanulási igényeiről (Boga 1999, 2015). Öt féle időskori tanulási igényt azonosított:

1. a megbirkózási (cooping) stratégiákat,
2. az önkifejezést (alkotásvágyat),
3. a segítő szándék megvalósításának igényét,
4. a mások befolyásolásának igényét és
5. a transzcendencia igényét.

A tanulási célok között a következőket tematizálta:

- a biológiai és szociális változások megismerése,
- a környezet tudatos észlelése,
- az elmaradt, vágyott tanulás pótlása,
- kedvtelés,
- mentális tréning,
- interperszonális kapcsolatok létesítése,
- a politikai és társadalmi súly növelése,
- a biológiai rugalmasság megőrzése (Boga 2015).

David Istance (2015), az OECD kutatója a korábbi publikációk alapján összegezte, hogy mit jelent(hetne) a tanulás az idősek számára. E tipológia részei (amelyek kölcsönösen nem zárják ki egymást,) a következők:

1. professzionálisan haladni a korral,
2. az egészségről és az idősödésről tanulni,
3. a változó környezetről és társadalmakról tanulni,
4. visszatérni az elmulasztott oktatáshoz,
5. konstruktívan eltölteni az időt,
6. mozgásban tartani az elmét és a testet,
7. szélesíteni a szociális kapcsolatokat és hálózatokat,
8. keresni a spiritualitást és az élet értelmét,
9. megosztani a tudást és tapasztalatokat a fiatalokkal,
10. tutorálni (mentorálni) az időstársakat,
11. gondozási ismereteket tanulni,

12. megtapasztalni az önkifejezést és kreativitást,
13. a tanulást élvezetes aktivitásként megélni,
14. elköteleződni a közösségi-társadalmi ügyek iránt.

Az időskutatások újabb vonulatának egyik része a „Harmadik kor" idősei után kifejezetten a „Negyedik korban" lévő, azaz a 75 éven felüli idősek tanulással kapcsolatos igényeit és azok támogatási lehetőségeit célozza meg. Ebben a késői idős korban a Boga Bálint által felsorolt tanulási célok közül minden valószínűség szerint az első kettő: (A biológiai és szociális változások megismerése és a környezet tudatos észlelése), valamint az ötödik, a transzcendencia igénye válik dominánssá. Ha abból a tényből indulunk ki, hogy a németországi egyetemeknek 80 éven felüli, nappali tagozatos hallgatói is vannak, Istance fenti tipológiáját egy az egyben érvényesíthetjük, mint elérendő célrendszert a Negyedik Kor időseire is. (További fejtegetéseink konklúziójaként még újabb aspektusokkal is kiegészítjük, ld. a Konklúziókban.)

A korlátozottsággal élők és a krónikus betegek esetében kulcsszerepük van a *segítő gondozóknak és/vagy családtagoknak*, akik egyben „felnőttoktatói" szerepet is betöltenek, és akik legtöbbször maguk is idősödő személyek. A „segítő szándék megvalósításának igénye" az ő időskori tanulási igényük, amely által, ha realizálódik, hasznosnak érezhetik magukat, amely növeli társadalmi integritásukat. Az ő szerepük társadalmi, gazdasági hasznát matematikailag is le lehet vezetni, de vajon ki gondoskodik az ő mentális és fizikai jól-létükről?

A gondozásra szoruló idősek és gondozóik rendszerszemléletű tanulása

A szociális gondozás és betegápolás professzionális ismereteket igénylő szakma, formális szakképzés keretében is tanulható. Az idősgondozás nagy részét azonban a történelem során „laikus" családtagok végezték, akik szociális környezetükben informális tanulással sajátították el a gondozási, ápolási ismereteket. A beteg családtag hirtelen állapotromlása sokszor megoldhatatlannak látszó feladatok elé állítja a családot. Ilyenkor önmagában a segítőkészség általában kevésnek bizonyul, hanem intenzív, hatékony és az ismereteket a gyakorlatban azonnal alkalmazandó tanulásra van szükség. Az, hogy a család hogyan találja meg ehhez a szükséges tudásforrásokat és időkereteket, a család kreativitásán és erőforrásain múlik.

Az informális, legtöbbször családtagok által végzett, hosszas otthoni betegápolás jelentősége növekszik a világ gazdagabb országaiban, és szociális ellátórendszerük kiemeltebben kezdi támogatni ezt a formát, mint az intézményes betegápolást. Egy 2010-es felmérés szerint (He, Goodkind and Kowal 2016:79) az 50 éven felüliek több mint 15%-a vesz részt informális betegápolásban 11 európai országban (Magyarországon 16,2%). Világviszonylatban hazánkban a legnagyobb (71%) a női betegápolók aránya és átlagos életkora is (u.o.). Érdekes párhuzam, hogy az időskori tanulásban részt vevők többsége is

nő, akik előnyben részesítik az informális és nonformális tanulást (Szabóné Molnár 2009, Csoma 2005).

Az otthonápoló családtagok, akik legtöbbször maguk is az idősödő korosztályhoz tartoznak, és szintén egészségügyi problémákkal küszködnek, vagy még aktív munkavállalók, idős házastársuk vagy szüleik mellett sokszor emberfeletti, újabb és újabb tanulási feladatokat igénylő munkát végeznek. Őket ugyanúgy sújtja az elmagányosodás, a szociális izoláció veszélye, mint az ápoltjukat. Jó esetben a családi háló mind az ápoltat, mind az ápolót támogatja, ez a feladat azonban csak a klasszikus nagycsaládban oldható meg ideálisan.

Ha a család végzi az ápolást, ezt egy olyan rendszer részeként képes kielégítően megoldani, amely minden érintett szereplő kölcsönös együttműködésén és támogatásán alapul, beleértve a társadalom szociális és egészségügyi ellátó és támogatási rendszerét. Fontos, hogy mindegyik szereplő kihívást jelentő, tanulási feladatként értelmezze a rendszer működtetését, és tudatosítsa, értékelje a kölcsönös előnyöket. Mivel az idős ápolt tanulási képességei erősen lecsökkennek, – de nem szűnnek meg (Maróti 2005) –, azt is mondhatjuk, hogy a többi szereplő (pl. a család) vállalja át a tanulási feladatok egy részét is.

Jól ismert tény, hogy a tanulás gazdasági mutatókkal is kifejezhető befektetés, amely kiszámítható gazdasági értéket termel. A Negyedik Kor idősei már ritkán képesek „munkaerőként" gazdasági értéket teremteni. A társadalomnak nyilván jobban „megéri" például a koragyermekkori fejlesztés elősegítésébe invesztálni, hogy a gyermekek idejében felkészítést kapjanak arra, hogy a munkaerő-piacon hasznosítható tanulási eredményeket mérő nemzetközi vizsgálatokban majd jobb helyezést érjenek el.

Ha a család vállalja az idős ember szükségessé váló ápolását és az ezzel járó tanulási feladatokat, a tanulás egyéni és közösségi előnyei (Polónyi 2018) közül társadalmi (közösségi), pénzügyi előnyként kimutatható a társadalom „egészségügyi költségeinek csökkenése". Ha az otthonápolás következtében nem pénzügyi előnyként kialakul az idős beteg „jobb egészségi állapota", „nagyobb életviteli elégedettsége", „egyéni jóllétének növekedése", akkor a társadalom egészségügyi költségei is tovább csökkennek, és nő az úgynevezett „szociális bizalom" is.

Mindebből az is következik, hogy a rendszer minden elemének kölcsönös előnyöket jelent az otthonápolás, viszont egyszersmind erőn felüli terhet is róhat az ápolást végzőre, amelynek jelentős része tanulási és tanítási feladat, valamint új tanulási feladatokat ad az ápolt számára is. Ezért indokolt, hogy e tanulási folyamatok támogatásából a társadalom is kivegye a részét. Digitális korunkban, ahol az IKT és mobil eszközök egyre inkább átszövik életünket, és az emberi tanulás szerepét egyre több helyen veszi át a mesterséges intelligencia alkalmazásán alapuló gépi tanulás, kézenfekvő, hogy a szociális szférában is kihasználjuk ezeket az emberi tanulást megkönnyítő lehetőségeket.

A Negyedik kor és az otthonápolás tanulási feladatainak támogatása IKT eszközökkel

Az idős emberek tanulására vonatkozó legújabb kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy mára az idősek is aktívan használják az IKT eszközöket és az Internetet. Egy 2017-ben végzett hazai felmérésben (Vehrer 2017) a megkérdezett idősödők 15%-a vallotta azt, hogy szabad ideje eltöltésében használja az Internetet, 4%-uk pedig számítógépes játékokkal játszik. Igaz, a válaszadó 170 fő túlnyomó többsége 55-től 74 éves korú idős volt, mégis informatív a válaszuk, mivel néhány év múlva közülük fognak kikerülni a Negyedik kor idősei.

Az idősek számára a legfontosabb kérdések a *tanulás* és az *egészség.* Az Egészségügyi Világszervezet (WHO 2002) szerint az „aktív idősödés" az idősödés ellenére az *egészség*, a *szociális részvétel* és a *biztonság* lehetőségeinek optimalizálási folyamata az életminőség javítása vagy megtartása céljából. Az életminőség fenntartásában nemcsak az egészségügyi ellátórendszer játszik szerepet, hanem azoknak a lehetőségeknek a hozzáférhetősége is, amelyek megkönnyítik a társadalomban való részvételt. A szociális háló, az interperszonális kommunikáció működése és a spirituális elégedettség vezethet az élettel való elégedettséghez, egyfajta pozitív életminőséghez. Ebben az életszakaszban az idős számára a tanulásnak nem a kognitív dimenziója fontos, hanem az a szituáció, azok a körülmények, amelyek között a tanulás történik, nevezetesen a *szociális részvétel*. Ez jól illusztrálja a tanuláselméletek fejlődését is, amelyek között a kognitív tanuláselméletet túlhaladva, a szociális-konstruktivista tanuláselmélet a legkomplexebb, legkorszerűbb (vö. Feketéné Szakos 2014). A szociális konstruktivizmus a tanulást szociálisan konstruált folyamatként, szociális részvételként értelmezi.

A *közösség-alapú tanulás* nemcsak az idős emberek, hanem gondozóik számára is létfontosságú (lenne). Ha olyan közösségi létesítmény (tanulóközpont), ahol ezt megtalálja, nem áll az idős és/vagy gondozója rendelkezésére helyben, akkor csak utazással érhető el, de nem mindegy, hogy milyen, mennyi ideig tartó utazással és milyen költségvonzattal. A földrajzi távolság csak egy meghatározó paraméter, a megközelíthetőség ennél jóval komplexebb. Tajvani kutatók számítógépes modellt dolgoztak ki az idősek számára tervezett tanulóközpontok elérhetőség szempontjából optimális elhelyezésére (Tseng és Wu 2018).

Az új technológiákhoz való hozzáférés az idős emberek számára legalább olyan létfontosságú, mint a tanulási lehetőség földrajzi elérhetősége. Egy spanyolországi kutatás szerint (González, Ramírez és Viadel 2012) az új technológiák alkalmazásában való aktív részvétel a technológiák iránti pozitív attitűd kialakulását vagy erősödését, az önbizalom növekedését, valamint az új technológiák tanulásának hasznosságában való hit erősödését eredményezte. A 75 éven felüliek számára pedig, akik gyakran mozgáskorlátozottak, illetve a gondozóik számára minden valószínűség szerint az új

technológiák maradnak a szociális részvétel domináns eszközei. Elég, ha csak az online közösségekbe való bekapcsolódásra gondolunk.

A jelenbe és a közeli jövőbe pillantva, már találkozhatunk olyan innovatív technológiákon alapuló kezdeményezésekkel, amelyek megkönnyítik és biztonságosabbá teszik az idős emberek önálló életvitelét, illetve otthoni gondozásukat. A mesterséges intelligencia alkalmazásával a számítógépek által részben lehetővé válik az érintettek tanulási feladatainak átvétele. Az *okos otthonokban* (smart homes) megoldható az idős beteg aktivitásának monitorozása, és így a szükség szerinti, gyors segítségnyújtás, sőt, a rendellenes viselkedés előrejelzése is. Többféle gépi tanulás modellt kidolgoztak már az okos otthonokban dokumentált emberi szcenáriók előrejelzésére. A gép által gyűjtött, nagyszámú adat feldolgozási idejének csökkentésén még dolgoznak a fejlesztők. A smart otthonok szociális funkciójának alkalmazása kimutatható költségmegtakarítást jelent a társadalom számára, mert kiválthatja az állandó emberi felügyeletet (Liouane, Lemlouma, Roose, Weis, Messaoud 2018). Az eddig kifejtettek alapján felvetődik azonban a kritika, hogy az ilyen eszköz használata is igényel emberi tanulást és tanítást, és hogy mennyire szolgálja az idősek által annyira igényelt szociális részvételt.

Felsőoktatási technológiai innovációk a népesség idősödésére történő felkészülésben

A hazánkban is nagysikerű Harmadik Kor Egyetemei tipikus példái a felsőoktatás tevőleges hozzájárulásának az értelmes idősödés társadalmi programjához. A népesedési előrejelzésekre figyelve, a Harmadik Kor Egyetemei mellett meggondolandó a „Negyedik Kor Egyetemeit" is elindítani, akár Magyarországon elsőként. Feltehetőleg ez a fajta „továbbtanulási lehetőség" hozzáadott értéket, motivációt, tanulási célt és „szociális tőkét" jelentene a Harmadik Kor Egyetemeinek hallgatói számára is, és a szó szoros értelmében hozzájárulhatna a „Tanulj, hogy élj!" („Learning to be") mozgalom megvalósításához.

Az oktatás mellett a *kutatás* az a másik terület, ahol az egyetemek innovációs erősségét és tudásforrás voltát ki lehet(ne) használni. Az egyetemeken adva van többféle tudományterület kutatási kapacitásának azonos idejű, együttes elérhetősége, azaz az interdiszciplináris együttműködés kihasználható, potenciális lehetősége. Ha a kezdeményezők ezt az interdiszciplináris együttműködést a társadalom érintett intézményeivel is összekötik, egyesített kompetenciákkal munkálkodhatnak például a növekvő időskorú népesség tanulásának elősegítésén. Számos jó gyakorlatot, esetpéldát lehetne felsorolni ilyen kezdeményezésre, innovatív módszertani megoldása miatt azonban egy finnországi példa látszik a legtöbb előnyt magában egyesítőnek.

Az Aalto Egyetemen, Helsinkiben évente visszatérő, közkedvelt esemény a Hackathon innovációs verseny döntője, amelynek zsűrijében társadalmi szervezetek és intézmények vezetői értékelnek, és a közönségben is több száz innovációs szakember foglal helyet. A

versenyzők olyan öt fős hallgatói csoportok, amelyek tagjai más-más kart, illetve tudományterületet képviselnek, és egy multidiszciplináris kurzus teljesítéseként vesznek részt a saját, közösen kidolgozott ötletükből származó, interdiszciplináris innovációs folyamatban. A témát, illetve megoldandó problémát, amely általában valamilyen aktuális társadalmi, globális kérdés köré szerveződik, oktatóiktól kapják. A közelmúltban például egy olyan, mesterséges intelligencia alkalmazásán alapuló fejlesztés nyerte a versenyt, amely „okos" személyi asszisztensként a saját családtagját ápoló, idősödő, nemhivatásos gondozót segíti napi tevékenységeiben, valamint személyre szabott aktivitási (tanulási) lehetőségeket ajánl fel számára, kommunikál az egészségügyi hálózattal, a szociális ellátórendszerrel, és szükség szerint megszervezi a helyettes ápolót is. Minimalizálja az emberi tanulás erőfeszítését többek között azzal, hogy emberi hanggal kommunikál, továbbá önállóan gyűjti és dolgozza fel a működéséhez szükséges adatokat. Az „okos" eszköz használata javítja a túlterhelt, áldozatos munkát végző családi betegápoló életminőségét.

Az idősek tanulásának megkönnyítéséhez kapcsolódik az a hír is, hogy magyar egyetemisták a Hackathon-hoz hasonló szoftverfejlesztő nemzetközi versenyeken nagy sikereket értek el, többek között egy olyan „látó" kesztyű kifejlesztésével, amelynek segítségével vak emberek olvasni tudnak (eduline.hu).
A fentiek alapján megkockáztathatjuk azt a kijelentést, hogy a jövőben az időskori tanulás és az idősek otthonápolása elképzelhetetlen lesz az új, tanulást könnyítő és támogató technológiák alkalmazása nélkül.

Konklúziók

Az „őszülő" társadalmakban „ezüst cunaminak" is nevezett, várható népességrobbanás jelensége új kihívások elé állítja az érintett szakterületek és szakpolitikák kutatását. Ezek a társadalmak az idősotthonokkal szemben – ameddig csak lehet – a saját otthonban történő, tanulással támogatott idősödést (age in place) preferálják. A diskurzusban részt vevő, számos szakterület (közöttük a felsőoktatás) innovatív együttműködése szükséges az idősek és a társadalom komplex igényrendszerének kielégítését célzó fejlesztések és programok kidolgozásához.

Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy az idős korcsoportokat hiba lenne homogén rétegekként kezelni. Egy korcsoporton belül a tanulási és egyéb képességeket tekintve sokszor nagyobb különbségekkel kell számolni, mint a fiatalok és idősek átlagos tanulási képességeinek különbsége, ezért az időseknek és gondozóiknak mindig személyre szabott támogatást, tanulási lehetőségeket kell biztosítani.

A Negyedik Kor várható népesség-növekedésére való tekintettel, valamint a dolgozatban elemzett, az idősek és gondozóik tanulását támogató IKT és smart eszközök előnyeinek ismeretében Istance (2015) összegző tipológiája az idősek tanulási céljairól és motívumairól kiegészítésre szorul. A tipológia új elemei a következők lehetnének:

„Tanulással felkészülni a hosszabb távú, otthoni gondozás lehetőségeire (a korlátozottsággal élő és a gondozói szerepre egyaránt)", illetve „az idősek életében releváns IKT és smart eszközökről (például okos otthonokról) és eszközökkel tanulni". Az új technológiák újfajta, értékes életvitel lehetőségét nyithatják meg az idősek számára. Elérhetőségük biztosításának rendszere még kidolgozásra vár, vitathatatlan azonban hozzájárulásuk a „Tanulj, hogy élj!" (Learning to be") mozgalom megvalósulásához, amely jobban kiemeli a tanulás *aktív* voltát, mint a lifelong learning program.

Irodalom

BOGA Bálint (1999): Az idősek és a felnőttoktatás. In: Kultúra és Közösség 2. évf. 1999/1. 137-145. p.

BOGA Bálint (2015): Pillantás a dombról. Budapest, NOVUM PUBLISHING.

CZIGLER István (2005): Hogyan küzdünk meg az életkorral a megismerés terén? In: Magyar Tudomány, 166.évf. 11. 1328-1335. p.

CSOMA Gyula (2005): Az alkalmazható andragógiai ismeretek a KSH adatai tükrében. In: SZ. Molnár Anna: Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 69-94. p.

DEPARTMENT of ECONOMIC and SOCIAL AFFAIRS (2017): World Population Ageing 2017. Highlights. New York, United Nations.

FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2014): Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

GONZÁLEZ Antonio, RAMÍREZ M. Paz és VIADEL Vicente (2012): Attitudes of the Elderly Toward Information and Communications Technologies. Educational Gerontology, Vol. 38(9), 585-594. p.

HE Wan, GOODKIND Daniel and KOWAL Paul (2016): An Aging World: 2015. International Population Reports, U.S. Census Bureau. Washington, U.S. Government Publishing Office.

ISTANCE David (2015): Learning in Retirement and Old Age: an agenda for the 21st century. In: European Journal of Education, Vol. 50, No. 2, 225-238 p.

IVÁN László (2002): Az öregedés élettani és társadalmi jelenségei. Az öregedés aktuális kérdései. In: Magyar Tudomány 2002. 4. sz. 412-419. p.

JAMES William (1890): The Principles of Psychology. Henry Holt and Company.

LIOUANE Zaineb, LEMLOUMA Tayeb, ROOSE Philippe, WEIS Fréderic és MESSAOUD Hassani (2018): An improved extreme learning machine model for the prediction of human scenarios in smart homes. In: Applied Intelligence, Vol.48(8),.2017-2030. p.

MARÓTI Andor (2005): Elméleti alapok az idős emberek tanulásáról és tanításáról. In: SZ. Molnár Anna: Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 37-58. p.

POLÓNYI István (2018): A felnőttképzés megtérülései. 14. évi Mellearn konferencia – Debreceni Egyetem http://mellearn.hu/wp-content/uploads/2018/04/Pol%C3%B3nyiEAMELLearR.pdf

SIEBERT Horst (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Berlin, Luchterhand, Neuwied, Kriftel.

SZ. MOLNÁR Anna (2009): A tanuló felnőtt. In: Pedagógusképzés. 7. évf. 2-3. sz. 199-220. p

SZABÓNÉ MOLNÁR Anna (2009): Tanulás idős korban, In: ZRINSZKY László (szerk.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből: A megújuló felnőttképzés. Budapest, Gondolat Kiadó, 174-183. p
THORNDIKE Edward L, BREGMAN Elsie Oschrin, TILTON J W és WOODYARD Ella (1928): Adult learning. New York, Macmillan.
TSENG, Ming-Hseng ; WU, Hui-Ching (2018): The geographic accessibility and inequality of community-based elderly learning resources: a remodeling assessment, 2009–2017. In: Educational Gerontology, Vol. 44(4), 226-246. p.
UNITED NATIONS (2013): World Population Prospects, New York, United Nations.
UNITED NATIONS (2017): World Population Prospects, New York, United Nations.
VEHRER Adél (2017): Az idősödők informális tanulási szokásai. In: Opus et Educatio, IV. évf. 4. sz.
WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002): Active Ageing: A policy framework.
ZRINSZKY László (2008): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest, Okker

Fodorné Tóth Krisztina

Elektronikus tanulástámogatás mint rendszerszintű tervezés eredménye a felsőoktatásban

Az elektronikus tanulástámogatás tipikus formái és az e-learning felsőoktatási kerete

A szélesebb értelemben vett e-learning, azaz az elektronikus tanulástámogatás, amely napjainkban a digitális tanulás szinonimájaként használatos, jószerivel megjelenése óta három tipikus modellt mutat (noha az első e-learning felosztások némileg más taxonómiát határoztak meg (Berecz 2017)).

Az első ezek közül a jelenléti képzés kiegészítő jellegű támogatása a képzési alkalmak között, illetve a képzési alkalmak során. Az előbbi az elektronikus felületen elérhető tartalmakat, ott elvégzendő feladatokat, illetve az online szinkron vagy aszinkron kommunikációt foglalja magába; az utóbbi pedig az IKT-eszközökkel oktatási alkalmak során – jellemzően tanórákon – való munkát, az egyszerű szoftverhasználati feladatoktól a virtuális tanulási terek tartalommal való feltöltéséig (Lamperth et al 2018). Ennek a formának a tanulási, illetve oktatási folyamatot meghatározó jellemzői a következők:

- rendszeres, viszonylag gyakori személyes találkozás (kontaktórák);
- a képzésben domináns a jelenléti oktatás, ennek módszertanára épül;
- az elektronikus támogatás kiegészítő jellegű, gyakran inkább tartalommegosztási vagy logisztikai-szervezési funkciójú (pl. keretrendszerben beadható feladatok, elektronikus teszt, fejlesztett elektronikus tananyag beforgatása több kurzusba), de idővel egyre gyakoribbak a szinkron interaktív tevékenységek is (pl. a virtuális tantermek, illetve tanulási terek használata órákon);
- két igen tipikus felsőoktatási formája a nagyelőadás vagy az IKT-kompetenciákat is magában foglaló gyakorlat/készségfejlesztés.

Mint jól látható, a jelenléti képzések támogatásában az e-learning többnyire csupán kiegészítő szerepet kap, a hagyományos jelenléti oktatás szervezését és módszertanát csak nagyon kis mértékben módosítja. Legalábbis így volt ez a közelmúltig, amikor az IKT-pedagógia és társfogalmai már megjelennek a mind a felnőttképzés, mind a közoktatás mindennapi gyakorlatában – ugyanakkor a magyar felsőoktatás egésze, legalábbis módszertani és szervezési szempontból, egyelőre nem tud úttörő szerepet betölteni ezen a területen.

A második, ha úgy tetszik, a skála túlvégén elhelyezkedő tanulástámogatási forma az elektronikus távoktatás. A magyar felsőoktatás ennek elviekben egy, a gyakorlatban kétféle formáját ismeri. A magyar törvényi szabályozás és akkreditációs folyamat az e-

learning és az elektronikus tanulástámogatás fogalmát nem ismeri, a távoktatás pedig mint teljes egyetemi képzésre vonatkozó oktatásszervezési követelményrendszer van jelen.[1] A hatályos felsőoktatási törvény a távoktatásra vonatkozóan a következőket határozza meg:

- a távoktatás meghatározása, a digitális korszak alapfogalmaival;[2]
- a távoktatás óraszámainak aránya a jelenléti képzésekhez viszonyítva;
- a levelező képzés meghatározása mint olyané, amely a jelenléti alkalmakat távoktatásos módszerekkel egészíti ki.[3]

Ezt a követelményrendszert egészíti ki a képzés-akkreditáció, illetve engedélyeztetés során szükséges feltételek sora:

- a távoktatási szervezeti egységre vonatkozó elvárások;
- a (nyomtatott és/vagy elektronikus) tananyagcsomagokkal szembeni elvárások;
- az ellenőrzés/értékelés rendszerével kapcsolatos elvárások;
- a konzultációra vonatkozó elvárások;
- a képzés személyi feltételei;
- infrastrukturális feltételek.

Természetesen egyik szabályozás sem tartalmaz konkrét módszertani vagy kommunikációs kitételeket, de olyan helyzetet meghatározó szabályokat sem, amelyben a teljes képzésnél kisebb távoktatásos egységek fejlesztése és megvalósítása is lehetséges. Holott a távoktatásos képzések a leghatékonyabban rövid ciklusokban működnek, jól belátható, ütemezett, de bizonyos fokú szabadságot biztosító tanulási útvonallal (Fodorné 2014). Így nem példátlan, hogy a graduális képzésnél kisebb egységek távoktatásos támogatása formális engedélyeztetés nélkül, a meglévő hagyományos oktatásszervezési keretek – levelező képzés, érettségi előkészítő, konzultációs rend, nyílt kurzusok – kreatív betöltésével működnek. Ezekre vonatkozóan viszont jelenleg nincs érvényes szabályozás vagy akár a fenntartható minőségi kritériumok elérését segítő útmutatás. Az akkreditációs előírások – amelyek, mint tudjuk, csak teljes képzések indításával foglalkoznak – annyit mondanak erről, hogy a gyakorlatban bármelyik meglévő modell használható. Így a távoktatásos szervezésű részképzések vagy kurzusok keretei az

[1] 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV ; Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, szakindítási dokumentációk: http://www.mab.hu/web/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=78&Itemid=502&lang=hu

[2] „távoktatás: sajátos információ-technológiai és kommunikációs taneszközök, valamint ismeretátadási-tanulási módszerek, digitális tananyagok használatával az oktató és hallgató interaktív kapcsolatára és az önálló hallgatói munkára épülő képzés, amelyben a tanórák száma nem éri el a teljes idejű képzés tanóráinak harminc százalékát" (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 108. § 44.

[3] „levelező képzés munkarendje: olyan oktatásszervezési rend, mely szerint - az érintett hallgatókkal kötött eltérő megállapodás hiányában - a hallgatók tanóráira tömbösítve, legfeljebb két hetenként munkanapokon vagy a heti pihenőnapon az intézményben, valamint a képzés fennmaradó részében a távoktatás módszereinek alkalmazásával kerül sor." 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 108. § 25.

intézmények belső szabályozására maradnak. A belső szabályozás pedig jobbára ott kialakult erre a területre, amely intézmények vagy rendelkeznek teljes távoktatásos képzésekkel, vagy régi távoktatási hagyományaik és gyakorlatuk van (vagy mindkettő). Ez utóbbi abban az esetben áll fenn, ha az intézmény sikerrel integrálta a korábban hozzárendelt regionális távoktatási központot (ritkábban ha ennek híján maga alakított ki hasonló funkciójú egységet: oktatás-technológiai központot, e-learning központot, felnőttképzési központot stb.), illetve ha korábban indított távoktatásos képzéseihez kifejlesztette a megfelelő protokollokat és szabályozásokat. A kívánatos természetesen az volna, ha az ország összes felsőoktatási intézménye azonos minőségi elvárások mellett, átlátható szabályozással tudna kisebb, képzési struktúrákhoz igazított egységekben is elektronikus távoktatásos folyamatokat működtetni. Ez azonban még most sem tekinthető általánosnak. Ha azonban megvalósulna, akkor a képzések szempontjából csak az eleve rövid ciklusú képzések – felnőttképzések, nyílt kurzusok – esetében tekinthető definíciószerűen távoktatásnak; amikor egy-egy komplexebb képzés részeként jelennek meg távoktatásos elemek, akkor az a harmadik típusú modell területére tartozik. Ez – amelyet leggyakrabban nevezünk blended vagy vegyes tanulásnak – a jelenléti képzés kiegészítésénél hangsúlyosabban, meghatározóbb módon, de a távoktatáshoz mérten kisebb arányban tartalmaz elektronikus tanulástámogatási elemeket. Ebben a modellben nincsenek szilárd, általános érvényű struktúrák, csak megvalósult gyakorlatok, amelyek szerencsés esetben jól igazodnak az egyes képzések tartalmi és szervezési sajátosságaihoz. Ilyenek a tömbösített órákra épülő levelező képzésekben alkalmazott váltott tanulási ciklusok. Ebben a gyakorlati formában az oktató a szemeszter elején kapcsolatba lép a hallgatókkal, informálja őket elvégzendő feladataikról és azok ütemezéséről, valamint a használt elektronikus felületek és szoftverek elérhetőségéről, használati sajátosságairól és az ott már megtalálható tartalmakról, beillesztett tevékenységekről. A hallgatók ezt követően folyamatos, elektronikus oktatói és társkonzultáció mellett önállóan (egyedül vagy csoportban) dolgoznak az első jelenléti konzultációig. Ekkor az eddig elvégzett feladatok és felvetett kérdések mentén haladnak tovább a jelenléti alkalom során az oktatóval, és megegyeznek a további feladatokról. Majd újra önálló fázis következik, és így tovább az utolsó konzultációig, amikor vagy közösen lezárják a folyamatot, vagy előkészítik a kurzus lezárásáig hátralévő teendőket. Ebbe a gyakorlati formába éppúgy belefér a hagyományos előadás éppúgy, mint az online előadás, vagy oktatóvideó, illetve a személyes/csoportos konzultáció, sőt a flipped classroom vagy a gamifikációs folyamattervezés módszerei is.

A fenti modellek vagy gyakorlat-típusok megismerése során az a sajátosság figyelhető meg, hogy a teljes távoktatásos egyetemi képzést kivéve csak mint innovatív kezdeményezések láthatók. Ennek oka részben az, hogy a szabályozás maga is csak a teljes képzések távoktatásos szervezését ismeri, részben pedig, hogy nagyrészt valóban elszigetelt, egyedi kezdeményezésekről beszélünk, amely jelenség nyilván maga is többféle okból eredeztethető. A Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (MDO, korábban DOS) felsőoktatási fejezete (4.1.2. Digitális helyzetkép) listába is szedi ezeket az

okokat.[4] A felsőoktatás résztvevői számára közhelyszámba menő infrastrukturális kihívások (wifi elérés, elavuló oktatás-technológiai eszközpark, a hallgatói és az oktatói eszközök variabilitása, e-learning fejlesztésekre korlátozottan alkalmas eszközök, speciális célú jogtiszta szoftverek hiánya, központi beszerzési tilalom) mellett kiemelt figyelmet érdemelnek a digitális oktatás/tanulás módszertani hátterével kapcsolatos megállapítások, valamint a felsőoktatás-szervezés helyzetének idevágó kérdései. Az IKT-, illetve digitális kompetenciák kérdéskörében az MDO mindenekelőtt a hallgatói kompetenciákkal foglalkozik, azokkal is elsősorban az informatikai képzések kapcsán, és kevéssé tér ki a belépő hallgatók hozott ismereteinek és képességének igen széles szóródására. A digitális oktatás/tanulás módszertani hátterét illetően ellenben igen konkrét megállapításokat tesz:

- *„A felsőoktatási programok nemzetközi összehasonlítása nyomán elmondható, hogy a hazai szakok leírásai nagyon csekély mértékben tartalmaznak a hagyományostól (előadás, szeminárium, gyakorlat) eltérő munkaformákat. A szakokon belüli modernizáció legfőbb akadálya az oktatói munka központi szabályozása, ami csak a leghagyományosabb „face to face" tevékenységeket ismeri el fizetett munkaidőként. A hazai és nemzetközi online programok (tömegek számára nyitott online kurzusok) nemzeti és intézményi akkreditációját (és ezáltal az idegen nyelven történő önálló hallgatói munkát) pedig a képzési kimeneti követelmények és a MAB programakkreditációs eljárása lehetetleníti el."*
- *„Az eddigi intézményfejlesztések szerény eredményeket hoztak a digitális kompetenciák területén, miközben a munkaerőpiacra kiválóan kalibrált, nemzetközi elfogadottsággal rendelkező képzőrendszerek (corporate academies) és vállalkozások működnek (Cisco, Corning, Huawei, IBM, Microsoft, HTTP Alapítvány, Oracle, Codecool stb.) a felsőoktatási intézmények mellett, részbenmagukban az intézményekben."*
- *„A digitális kultúra felsőoktatásban való elterjedésének egyik nagy akadálya, hogy a digitális oktatás lassan és szigetszerűen fejlődik. Fontos módszertani hiányosság az is, hogy az oktatóknak csak kis része rendelkezik azokkal a képzésfejlesztési kompetenciákkal, amelyek lehetővé tennék a saját maguk által tartott kurzusok elektronikus tanulási környezetben történő megvalósítását. Mivel 2016-ban egyetlen hazai állami felsőoktatási intézmény sem rendelkezett (minden oktatót bevonó) belső továbbképzési rendszerrel, így a digitális kompetenciák oktatói oldalú fejlesztése jelenleg nem indítható el a szükséges mértékben."*

Az MDO nem hozza összefüggésbe az infrastrukturális fejlesztéseknek is útját álló forráshiányt és az oktatói munka rigid, némileg egyoldalú szabályozását a belső továbbképzési rendszer hiányával, illetve a tartalomfejlesztés helyzetének nem teljes körűen részletezett kihívásaival. Ám a fenti megállapítások ezek híján is helytállóak, és legalábbis részleges magyarázatot adnak a meglévő kezdeményezések szigetszerűségére.

[4] Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája, 2016. június 30. http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf

A stratégia jövőképe megfogalmaz ugyan lépéseket, köztük megalapozó szabályozási lépéseket is egy funkcionálisabb és teljes körűbb modell eléréséhez, azonban egyáltalán nem látható, hogy ezen lépések megtételére van-e a közeljövőben bármilyen esély.

A fentiek értelmében a jelen pillanatban ezen írás szerzője – a korábbi évekhez hasonlóan – még mindig csupán a meglévő jó gyakorlatok előszámlálására szorítkozhat, remélve, hogy az MDO-ban stratégiai fontosságúként megjelölt rendszerszintű változások mihamarabb elindulnak.

Blended példa és az intézmények

A fent vázolt vegyes formák egyikeként a COMPALL (Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning) projekt[5] elektronikus tanulástámogatási modelljét, illetve keretét mutatjuk be. A projekt maga az ERASMUS+ program részeként zajlott 2015-től 2018-ig, és a Julius-Maximillians-Universität Würzburg koordinációjával hét európai partnerintézménnyel, számos európai és nem-európai bevont intézménnyel működött. A projekt tanulási folyamatának (Joint Module) szervezési és módszertani kerete a blended tanulási útvonal (blended learning path), amely időben ütemezett online és jelenléti tanulási fázisokat foglal magába. A projektben MA- vagy PhD-képzésben tanuló hallgatók vehettek részt, akik előtanulmányaik és képzési irányuk szerint alkalmasak voltak a komparatív andragógiai tanulmányok, illetve kutatás elvégzésére. A hallgatók a gyakorlatban egy nemzetközi kurzusra jelentkeztek, amelyet a saját felsőoktatási intézményükben vettek fel. A kurzus egy több hónapos, a saját intézmény által szabályozott felkészülési fázissal indult, amelynek során a hallgatóknak két nagy feladatuk volt:

- a partnerintézmények által közösen kidolgozott és folyamatosan frissített keretben fejlesztett online tutorialok alapján, a saját intézményben biztosított oktatói konzultációkkal támogatva szereznek előzetes ismereteket a mindenkori témában;
- ennek alapján összeállítanak egy belépő írásos munkát, amely az adott téma egy aspektusának feldolgozását adja a hallgató hazájára vonatkozóan (country report).

Az online tutorialok feldolgozása és azok alapján való támogatott felkészülés az egyes intézményekben és az egyes hallgatói célcsoportokhoz igazítva, némileg egyedi módon valósult meg, ez azonban a gyakorlatban két fő modellt jelentett: vagy önálló feldolgozást egyéni oktatói konzultációval, vagy jelenléti alkalmakkal ütemezett, adott szempontsor alapján végzett munkát. Emellett volt olyan intézmény, amely az online tutorialok feldolgozásához szinkron online konzultációt is nyújtott a más intézményben tanuló hallgatóknak. Jól látható, hogy a fenti gyakorlatok beilleszthetők a korábban vázolt blended learning halmazba. Az online tartalmak és tevékenységek a Würzburgi Egyetem Moodle-rendszerében érhetők el (WueCampus). A tartalmak fejlesztése az adott

[5] A projekt weboldala: https://www.hw.uni-wuerzburg.de/compall/startseite/

partnerintézmény felelőssége volt, azonban azok strukturális sémája közös munka eredménye, a technikai fejlesztésben pedig a würzburgi egyetemi IT-központ nyújtott segítséget. Maguknak a tananyagelemeknek a kifejlesztése (prezentáció, videofelvétel, a video szövegének átirata a feliratozáshoz, önálló feldolgozásra szánt olvasmányok) volt az a feladat, amelyet minden partnerintézmény önállóan végzett.

A felkészülési fázist követően került sor az intenzív jelenléti szakaszra, amely a Würzburg Winter School nevet viseli. Ez egy kéthetes intenzív, irányított tanulási időszak, amelynek középpontjában a nemzetközi szemináriumok, a tréningek és a nemzetközi csoportmunka áll, tereplátogatásokkal kiegészítve. A harmadik fázisban ismét minden hallgató a saját intézményében dolgozott tovább: összegezték a tanultakat, az intézmény segítségével különböző fórumokon publikálhatták (doktoranduszhallgató esetében publikálták) a közös kutatás eredményeit, valamint csatlakoztak a felépült online szakmai hálózathoz.

A tanulási útvonal bejárását és a fejlesztéseket a fent említett Moodle rendszeren kívül a következő felületek szolgálták:

- WueTeams felület a projektben dolgozók közötti együttműködésre, a fejlesztett tartalmak első megosztására;
- a projekt website-ja, különös tekintettel az Information Tool és a Winter School aloldalakra;
- az online szakmai hálózat színteréül szolgáló nyilvános LinkedIn csoport
- az egyes Winter School szakaszokhoz (2016, 2017, 2018) kapcsolódó zárt LinkedIn csoportok.

A Joint Module blended modellje szerint szervezett tanulási folyamatban évente közel száz hallgató vett részt; a hallgatói értékelések átlaga 1-től 5-ig tartó skálán minden évben stabilan 4.0 fölött volt. A projekt eredményeiből eddig négy tanulmánykötet és számos folyóiratcikk született.[6] A modell szemmel láthatóan sikeres a megfelelő előképzettséggel rendelkező, motivált egyetemi hallgatók körében. Mint ilyen, jó alapot adhat a levelező képzések elektronikus tanulástámogatására, különös tekintettel a nemzetközi képzésekre; bár kétségtelen, hogy fenntartása egy intézmény számára jóval erőforrás-igényesebb lenne. Kiemelendő, hogy a modell első változata csaknem egy teljes évet felölelő intenzív, mintegy tizenöt fős teamet igénybe vevő fejlesztés eredménye, és hogy minden egyes tanulási ciklusra a folyamatnak egy továbbfejlesztett változatát állították elő a résztvevő intézmények. Így 2018-ra a harmadik verzió vált igazán kiforrottá (ez egyébként a hallgatói értékelések szövegében is tetten érhető[7]). Emellett igen beszédes, hogy bár minden intézmény a saját infrastruktúráját használta a tartalomelemek fejlesztéséhez, azok összeállításához és elérhetővé tételéhez szükség volt a würzburgi IT-részleg munkájára, illetve az egység által üzemeltetett stabil, funkcionális, jól működő

[6] A projekthez kötődő publikációk listája: https://www.hw.uni-wuerzburg.de/compall/results/publications/
[7] https://www.hw.uni-wuerzburg.de/compall/results/evaluation-results/

keretrendszerre. A tervezhető, funkcionális technológiai támogatás (mind a tanulási keretrendszert, mind az elektronikus tananyagfejlesztést illetően) kétségkívül minimumfeltétele bármilyen elektronikus tanulástámogatási modellnek.

Az elektronikus tanulástámogatás mint rendszer

A fenti keretleírás és az idézett nemzetközi példa szerint az elektronikus tanulástámogatás alapegysége a képzés – legyen az teljes egyetemi képzés, részképzés, nemzetközi egyetemi kurzus vagy nyílt online kurzus. Azonban ami az erős elektronikus tanulástámogatással ellátott képzések fejlesztését, lebonyolítását és fenntartását illeti, az egység nem a képzés, hanem a képző intézmény. Ugyanis a fenntartható elektronikus tanulástámogatás – különösen a napjainkban joggal elvárt, egyéni tanulási útvonalakat biztosító, személyre szabható, gyakran humán támogatást igénylő módon – infrastruktúra, munka- és időigényes folyamat. Megvalósítása a felhőszolgáltatások korában mindenekelőtt rendszerszintű gondolkodás, jól kidolgozott eljárások és mintegy ezek előfeltételeként megfelelő kapacitású és minőségű emberi erőforrás kérdése. Ez pedig kizárólag intézményi szinten biztosítható, illetve tervezhető. Az intézmény és annak tanulói, hallgatói számára nem fenntartható, nem stabil és olykor kifejezetten drága is a csak egy-egy területre esetlegesen kiterjedő, egyes, korlátozott idejű projektekben megvalósított elektronikus tanulástámogatás. A fenti jó gyakorlat, a COMPALL projekt eredményeként például létrejött egy számos környezetre adaptálható elektronikus tanulástámogatási modell, amely megfelelő intézményi keretek mellett rendszerszerűen alkalmazható (ahogyan ezt is teszi több résztvevő intézmény). Ehhez azonban mindenekelőtt szüksége van az intézménynek arra, hogy meghatározza az e-learning mint eszköz optimális szerepét saját maga, a képzései és a tanulói számára – ehhez előzetesen természetesen ismernie kell a szereplők (oktatók, tanulók, hallgatók) ismereteit, tapasztalatait, kompetenciáit, elképzeléseit és elvárásait a területtel kapcsolatban. Ezután tudja kidolgozni az optimális szerep betölthetőségének feltételeit és az oda vezető utat, röviden: az e-learning szervezeti keretrendszerét az intézmény számára. Ebben az e-learningnek mint a képzéseken átívelő szemléletmódnak éppúgy meg kell jelennie, mint helyet kapnia az egyes képzési szintekhez és képzési területekhez igazított tanulástámogatási modelleknek (mintakurzusokkal és értékelési rendszerekkel), az ezekhez szükséges műszaki feltételeknek (infrastruktúra, szoftverek, adatbázisok), humán feltételeknek (szerepkörök, kompetenciák, belső képzési rendszer) valamint nem utolsósorban a szervezeti feltételeknek (erőforrás-lokalizáció, koordináció, felelősség-megosztás).

Amint látható, az e-learning ilyenformán egy intézmény vagy akár egy képzés számára nem projektként vagy projektek soraként, hanem teljes rendszerként vagy legalábbis részrendszerként kell hogy működjön. Ennek feltételeit kell most már megteremtenünk belülről és kívülről, intézményi gondolkodás, struktúra és szabályozás oldaláról.

Irodalom

BERECZ Antónia (2017): E-learning modellek osztályozása / Classification of E-learning Models. In: Multimédia az oktatásban konferencia, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 2017. pp. 73-86. www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/2017/MMO2017_Proceedings.pdf (Letöltés: 2018. augusztus 30.)

EGTENMEYER, R., GUIMARAES, P., NÉMETH, B. (Eds.) (2017): Joint Modules and Internationalisation in Higher Education. Reflections on the Joint Module "Comparatives studies in Adult Education and Lifelong Learning". Frankfurt a. Main: Peter Lang https://www.hw.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030230/COMPALL/Publikationen/Joint_Modul_Book.pdf (Letöltés: 2018. augusztus 30.)

FODORNÉ TÓTH Krisztina (2014): Távoktatás és MOOC – nyílt online kurzusok jellemző kérdései magyar környezetben. E-nyelv Magazin, 2014. 12.03. https://e-nyelvmagazin.hu/2014/12/03/tavoktatas-es-mooc-nyilt-online-kurzusok-jellemzo-kerdesei-magyar-kornyezetben/ (Letöltés: 2018. augusztus 30.)

LAMPERTH, B., PONGRACZ, A., SIPOS, J., VEHRER, A., HORVATH, I. (2018): MaxWhere VR-Learning Improves Effectiveness over Classical Tools of e-learning. In: Acta Polytechnica Hungarica, Vol. 15, No 3, 2018

SCHMIDT-LAUFF, S., SEMRAU, F., EGETENMEYER, R. (2018): Academic Professionalization and Transnationalization - Comparative Studies in Adult and Lifelong Learning (COMPALL). In Jean-Francois, E. (Ed.) Transnational Perspectives on Innovation in Teaching and Learning Technologies. pp. 141- 154. https://brill.com/abstract/book/edcoll/9789004366077/BP000016.xml

STAAB, M., EGETENMEYER, R. (accepted): Mit Blended Learning zur Internationalisierung der Hochschulbildung – Die Erasmus+ Strategische Partnerschaft COMPALL. In Angenent, H., Heidkamp, D., Kergel, D. (Eds.): Digital Diversity – Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen. Hamburg.

Janurikné Soltész Erika – Járeb Ottmár

A hosszabb lazító gyakorlatok hatása a generatív erőforrásokra és a problémamegoldó képességre

Kutatásunk célja a lazítás szorongást csökkentő és a nem kívánatos stresszt oldó hatásának vizsgálata. Az elméleti hátteret egyrészt a kognitív terhelés klasszikus elmélete (Sweller 1994) és az annak fejlődésével egyre nagyobb jelentőségre szert tevő, a generatív erőforrásokra vonatkozó részei (Kalyuga és Liu 2015), másrészt a lazításra vonatkozó (Bagdy 2014) és az inkubáció problémamegoldó képességre gyakorolt hatását leíró elméletek (Barkóczi 2007) adják. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a tantermi körülmények között elsajátított és végzett, valamint az otthoni tanulás során alkalmazott hosszabb lazító gyakorlatok hatással vannak-e a tanulás eredményességére. 11 csoportban összesen 132 hallgatóval ismertettük meg a teljes testi lazítást, valamint azt, hogy hogyan lehet a lazítást a tanuláshoz alkalmazni. Az utánkövetési kérdőívünk kérdései arra vonatkoztak, hogy fél évvel a kurzus elvégzése után használják-e a megismert módszert, és milyen hatásokat tapasztaltak. Az eredményeket részletesen bemutatjuk, és beszámolunk a továbblépési lehetőségekről is.

The purpose of our research is to investigate the anxiety suppressing and stress reducing effects of relaxation. The theoretical background is supported on the one hand by the classical theory of cognitive load (Sweller 1994) with the germane cognitive resources gaining increasing significance (Kalyuga and Liu 2015), on the other hand by the theories relating to relaxation (Bagdy 2014) and the effects of incubation to problem solving (Barkóczi 2007). In our research, we sought to find out whether the longer relaxation exercises that have been learned in the classroom and done both in classroom and at home do have an impact on the effectiveness of learning. In 11 groups, a total of 132 students mastered physical relaxation and how it can be applied to learning. Half a year after the course has been completed the questions in our follow-up questionnaire are related to whether the familiar method is used and what effects have been experienced. The results will be presented in detail and a summary will be given on the possibilities for further progress.

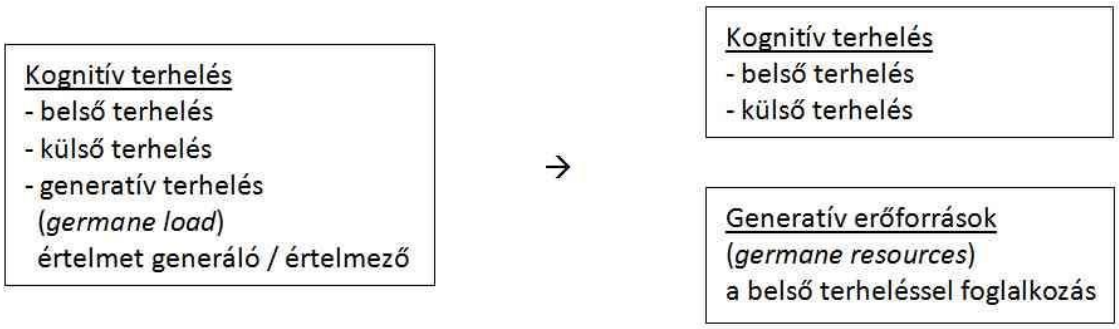
A kutatás elméleti háttere

A generatív erőforrások megjelenése a kognitív terhelés elméletében

A kognitív terhelés elméletében a sémák és a munkamemória fogalmak mellett a kognitív terhelés először még részekre bontás nélkül szerepelt (Sweller 1994). Később a kognitív terhelést külső (felesleges / oda nem tartozó / idegen), belső (szükséges / lényeges) és generatív (értelmet generáló / értelmező) részekre bontották (DeLeeuw és Mayer 2008). Mivel a további kutatások során úgy találták, hogy a generatív terhelést nehéz megkülönböztetni a belső terheléstől, az a javaslat született, hogy a kognitív terhelést csak

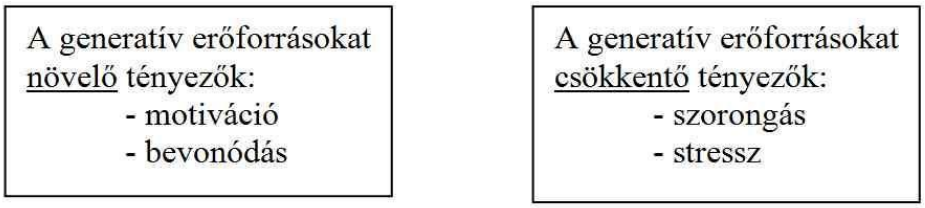
két részre bontsák: elég kétféle fogalmat, a külső és a belső terhelés fogalmát használni (Kalyuga 2011). A generatív kifejezés sem tűnt azonban el, csak új értelmet kapott. A korábbi generatív terhelés (*germane load*), azaz értelmet generáló / értelmező terhelés kifejezés helyére a generatív erőforrások (*germane resources*) kifejezés mint a belső terhelést okozó tényezőkkel történő foglalkozáshoz szükséges erőforrásokat leíró fogalom került (Kalyuga és Liu 2015) (1. ábra). Mindezzel a kognitív terhelés elmélete egy olyan fogalommal bővült, amihez már jól illeszthető a szorongás és a stressz is. Mivel a szorongást és a stresszt többek között lazítással is jól lehet oldani, ezért a kognitív terhelés elmélete alkalmassá vált a lazítás hatásainak kezelésére is.

1. ábra: A kognitív terhelés elméletének változása
(Forrás: saját ábra)



Az új értelmezés következtében a kognitív terhelés elméletébe beilleszthetők azok a módszerek, amelyek a generatív erőforrásokat növelik, mint például a motiváció és a bevonódás növelésére szolgálóak, illetve azok, amelyek a generatív erőforrások használatát akadályozó tényezőket – például a szorongást és a stresszt – csökkentik (2. ábra). Ezeknek az elemeknek a vizsgálata még új és viszonylag fejletlen terület a kognitív terhelés elméletén belül.

2. ábra: Generatív erőforrásokra ható tényezők
(Forrás: saját ábra)



A szorongás és a stressz hatása pszichológiai és orvosi kutatások alapján

Gaskó Krisztina a szorongás oldását a hatékony tanulás belső feltételei között említi (Gaskó 2011). Szerinte a tanulás kezdete előtt a legfontosabb, hogy megfelelő lelki állapotba hozzuk magunkat, azaz önmagunkat motiválva hangolódjunk rá a tanulásra.

Héjja-Nagy Katalin a szorongást mint negatív teljesítményérzelmet említi (Héjja-Nagy 2015). Bagdy Emőke a stressznek lazító gyakorlatok által történő oldásának és a koncentrálásnak a kapcsolatát hangsúlyozza, felhíva a figyelmet a belső erőforrások megfelelő használatának fontosságára (Bagdy 2014). Neurológiai vizsgálatok is alátámasztják, hogy ellazult állapotban, azaz amikor az alfa hullámok dominálnak, akkor a figyelem jobban megmarad, több alfa hullám esetén az egyén boldogabb (Dinyáné Szabó 2014). A boldogsággal kapcsolatban még fontosnak tartjuk megemlíteni Csíkszentmihályi Mihály megállapítását, miszerint a flow mint tökéletes élmény szoros kapcsolatban van a tanulással és a boldogsággal (Csikszentmihalyi és Massimini 1985; Csíkszentmihályi 1997).

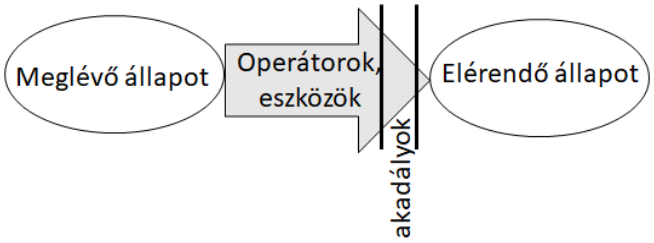
Összefoglalásként a kognitív terhelés elméletének nyelvén megfogalmazva: a szorongás és a stressz oldásával generatív erőforrások szabadulnak fel, ezzel csökken a nem kívánatos kognitív terhelés.

A problémamegoldó képesség

Korunk embere életének legkülönbözőbb színterein találkozik megoldandó problémákkal. A munkavállalóktól elvárt képességek között kiemelkedő szerepű a problémamegoldó képesség (OECD 2010). Ezt felismerve 2004-ben az OECD már célként tűzte ki annak vizsgálatát, hogy rendelkeznek-e a diákok azzal a tudással, azokkal a kompetenciákkal, amik segítségével el tudnak igazodni a mindennapokban, képesek élni a lehetőségeikkel (OECD 2004). Ennek megfelelően a PISA-mérések sorozatában az első mért képességek között volt a problémamegoldó képesség (Molnár 2008). A vizsgálat eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy diákjaink tanulmányaik során jellemzően a jól strukturáltnak nevezett kategóriába sorolható problémaszituációkkal találkoznak. A megtanulandó tananyag végén lévő (ön)ellenőrző kérdésekre a válaszokat megtalálják néhány sorral vagy bekezdéssel feljebb a szövegben, így egy közepes szövegértő képességgel rendelkező tanulónak nem jelent problémát a válaszadás egy ilyen helyzetben. A való élet problémái azonban nem ilyenek, és nem egyszerű – fiókból kihúzható – sablonokból álló megoldásokra kell a különböző életszituációkban és munkahelyi helyzetekben hagyatkozni. A korábban értékes tudásnak számító tudományos ismeretek és a mechanikusan ismételt műveletelemek, műveletek kizárólagos elsajátítása a mai gazdasági-társadalmi kihívásoknak már nem felelnek meg (Molnár 2016).

Duncker megfogalmazása alapján akkor áll elő probléma, amikor a jelen állapotból az elérendő állapotba jutás között akadályok vannak, és az egyén számára nem egyértelmű, hogyan jut el a célállapotba (Duncker 1945), ezt szemlélteti a 3. ábra.

3. ábra: A problémaszituáció
(Forrás: saját ábra)



A problémákat többféle szempont alapján csoportosíthatjuk. A kutatásunk céljának és az oktatástervezési megfontolásainknak leginkább releváns csoportosítás a jól-, illetve rosszul strukturált problémák kategóriájára való tagolás. Rosszul strukturáltnak nevezzük azt a problémát, amely jellemzője, hogy a napi gyakorlat problémája, vagy egy speciális kontextushoz tartozik, vagy abból emelkedik ki, a probléma egy vagy több eleme ismeretlen, a cél határozatlan vagy nem tisztázott, és a megoldásához több út is vezet, vagy egyáltalán nincs (Jonassen 1997). Tudományos kutatások is hangsúlyozzák, hogy a munkahelyeken elvárt kompetenciák egyre inkább meg kell, hogy jelenjenek az oktatási színtereken is (Jamaludin és Hung 2017), és egyre nagyobb hangsúlyt kell kapniuk a problémamegoldó képesség fejlesztésére irányuló törekvéseknek (Martz és mtsai 2017). A problémamegoldó képességet az OECD definíciója alapján az egyénnek azzal a képességével határozhatjuk meg, amely segítségével megérti és megoldja azokat a problémaszituációkat, amelyekben a megoldás módja nem nyilvánvaló (OECD 2012).

A 21. századi tanulásról való gondolkodás alapján az oktatástervezés feladata a komplex, rosszul strukturált problémák megoldási képességének és a magasabbrendű gondolkodás képességének fejlesztése (Akcaoglu 2016). Kutatók különböző vizsgálatokat végeztek arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet az életszerű problémákat az iskolarendszerű oktatás területein megjeleníteni és ezzel az ismeretszerzésen túl a gondolkodási képességek fejlődését is támogatni. Német kutatók 2001-es írásukban kifejtik, hogy a tanulás problémaközpontúvá válásával aktuális, a tanulók számára releváns problémákat – aktuálisan és a személyes érintettséget is láttatva – kell megjeleníteni az oktatási folyamatban (Hense és mtsai, idézi Komenczi 2003). Yeo és Tan 2014-es tanulmányukban igazolták, hogy a problémaalapú tanulás kettős célt eredményez: a tudományos tartalom elsajátítását és a problémamegoldó képesség fejlesztését (Yeo és Tan 2014).

Az inkubációs hatás mint a problémamegoldási folyamat része

A problémamegoldási folyamatokra pszichológiai aspektusból tekintve figyelmet kell fordítanunk Wallas 4 szakaszos modelljére (idézi Barkóczi 1999):

1. előkészítés
2. inkubáció
3. megvilágosodás
4. kidolgozás.

A múlt században több kutató is megerősítette, igazolta ezt a modellt, pl. Csíkszentmihályi és Sawyer az 1995-ben publikált kutatásával, melyben 60 tudós és művész problémamegoldási folyamatát vizsgálták (Csíkszentmihályi és Sawyer 1995). A komplex, rosszul strukturált problémák megoldásában a kezdeti nehézségek kudarcot okoznak az egyénnek, ami arra készteti, hogy félretegye a feladatot – ezt nevezzük inkubációs szakasznak. A megoldás az inkubáció hatására mintegy véletlenül jut eszébe, bukkan fel. Pszichológiai vizsgálatok alapján az inkubációs hatást több tényezővel magyarázzuk. Az első ilyen a kipihent agy, amely biztosítja a memóriában tárolt információkhoz való hatékony hozzáférést. Ismert jelenség az ún. hozzáférési kudarc, amikor a fáradt gondolkodó nem tudja előhozni a szükséges információkat, pihent állapotban azonban a felidézés sokkal könnyebben megtörténik. Az inkubációs hatás következő tényezője a szelektív felejtés folyamata, amelyben a probléma félretevése során annak lényegtelen elemei, mozzanatai elfelejtődnek. Mindeközben a probléma feszültsége Zeigarnik-hatásszerűen fennmarad, és kísérletekkel igazoltan eredményesebb problémamegoldás követi. A kontextusváltás inkubációs hatótényezőként szintén széleskörűen igazolt jelenség. Az ún. küszöb alatti ingerek vagy a környezet megváltozása (pl. kimenni a laborból, felállni a tervlaptól) újabb ötleteket válthatnak ki, ezzel olyan kognitív folyamatokat hozva működésbe, amelyek belátást, tudatos szinten megjelenő megoldást eredményeznek (Barkóczi 1999). Szintén fontos tényező a fixáció csökkentése, amely az adott problémával kapcsolatosan korábban rögzült vagy a segítő szándékkal bemutatott példák által létrejött gondolatok erős befolyásoló hatásának kizárását jelenti. Jansson és Smith kutatásukkal felhívták a figyelmet arra, hogy azok a tanulók, akik a probléma megoldásához nem kaptak példákat, sokkal változatosabb megoldásokat készítettek (Jansson és Smith 1991).

A közelmúlt problémamegoldással kapcsolatos kutatási eredményeiben is megjelenik a folyamatokban tetten érhető frusztráció, stressz, amely az eredményes problémamegoldást gátolja. A teljesítménykényszer okozta frusztrációra hívja fel a figyelmet Hense és mtsai tanulmánya (idézi Komenczi 2003). A problémahelyzetre épülő tanítás-tanulás kapcsán többen is rámutatnak, hogy a tanulói hibázások oka a magas kognitív terhelésben rejlik. Ennek egyik fontos faktora a megértéséhez és az információkereséshez és -szűréshez szükséges olvasáskészség (*reading literacy*), kiemelten a rövid szövegek értelmező olvasása, amelynek fejletlensége túlzott kognitív terheket jelenthet a tanuló számára (Zhang és mtsai 2017).

A fentiek alapján összegezhetjük, hogy a problémamegoldásra optimalizált tanulási folyamatokban elkerülhetetlenül megjelenik a tanulói szorongás. A megfelelő tanulási állapot elérése a folyamat elején nagy jelentőségű, és kiemelt figyelmet érdemes fordítani az inkubációs szakaszra is, amely a problémamegoldás segítője, része. Ezért hangsúlyt kell fektetni annak vizsgálatára, hogy ezt a tanulásra alkalmas állapotot milyen eszközökkel érhetjük el, és hogy hogyan készíthetjük fel a tanulót arra, hogy képes legyen a saját szorongásszintjét és a kognitív terhelést csökkenteni, ezzel elősegíteni az eredményes és hatékony tanulást.

A kutatás és az eddigi eredmények

A kutatás alapjául a Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karának Tanulásmódszertan kurzusa szolgált. A kurzus négy félév óta szerepel az egyetem programjában szabadon választható tantárgyként, az oktatást eddig 3 tanár párhuzamosan végezte félévente átlagosan hét csoport részére. A hosszabb lazító gyakorlatok időtartama 30-45 perc, a hallgatók létszáma csoportonként 10-12 fő, a gyakorlatok fekvő helyzetben végzett gyakorlatok.

A kutatás célja

A kutatás célja az oktatás hatékonyságát növelő olyan módszerek keresése és vizsgálata, amelyek a hatékonyságot a tanulók testi, lelki és szellemi állapotának javításával növelik. A kutatás első részének középpontjában a kontakt osztálytermi környezetben alkalmazott módszerek állnak. Az itt szerzett tapasztalatok alapján a cél olyan módszerek kifejlesztése és empirikus vizsgálata, amelyeket távoktatási környezetben is eredményesen lehet használni a szorongás és a stressz oldására.

A kutatás jellege, módszerei és eszközei

A bemutatott kutatás egy nagyobb kutatás első részeként két kérdőív segítségével arra a kérdésre kereste a választ, hogy tantermi körülmények között és otthon végzett hosszabb lazító gyakorlatokkal mennyire csökkenthető a szorongás és a nem kívánatos stressz, és hogy ez milyen hatással van a tanulás eredményességére. A négy félév alatt 132 hallgató vett részt a kurzusainkon. A két kérdőívet számukra küldtük el, akik a kurzus keretében lazító gyakorlatok végzését is elsajátították. Az első félév 24 hallgatója közül 16, a fél évvel később készült utánkövetéses kérdőívet 21 hallgató töltötte ki. Kutatásunkban ezeknek az eredményeit elemezzük.

Az első egy 15 itemes, 14 feleletválasztós és egy kiegészítendő kérdést tartalmazó, önkéntesen kitölthető, anonim válaszadást biztosító, főleg a Tanulásmódszertan kurzusra vonatkozó kérdéseket tartalmazó kérdőív volt. A lazító gyakorlatokra vonatkozóan is megkérdeztük a hallgatókat, azt szerettük volna megtudni, hogy a kipróbált lazítási technikát alkalmazta-e már valamilyen (élet)helyzetben. Három válaszlehetőséget ajánlottunk fel:

a) igen, egyszer.
b) igen, többször is.
c) nem.

A második kérdőív egy 10 itemes, részben feleletválasztós kérdéseket tartalmazó, szintén önkéntesen kitölthető, anonim válaszadást biztosító kérdőív volt. A válaszadás részben lineáris skálán jelölendő válaszokkal történt. Ebben a kérdőívben a lazító gyakorlatokra vonatkozóan az első kérdésünk az volt, alkalmaz-e a tanuláshoz kapcsolódóan lazító gyakorlatokat. A válaszokat a tanulás előtt, tanulás közben és tanulás utáni időszakra vonatkozóan adhatták meg. Ezek után megkértük a hallgatókat, hogy ha végeztek lazítást, néhány szóval írják le, milyen érzés volt. Ezek után öt kérdést tettünk fel a lazítást követő

tanulásra vonatkozóan, melyekre ötfokozatú skálán jelölhették be válaszukat. Elsőként azt kérdeztük meg, hogy a lazítás hatására tapasztalnak-e változást abban, hogy milyen kedvvel kezdik el a tanulást. Ezt követően arra kértük a hallgatókat, hogy a tanulási folyamat hatékonyságáról számoljanak be: mennyire tudják összeszedni a gondolataikat, mit tapasztalnak a lazítás után tanultakra való visszaemlékezés eredményessége területén. Megkérdeztük a lazítás utáni tanulás során az összefüggések átlátásáról, és arról is, hogy mit tapasztalnak a tanulás közbeni elfáradás kapcsán. Utolsó kérdésként arra kértük őket, hogy fogalmazzák meg, tapasztalnak-e egyéb pozitív vagy negatív változást a lazítás hatására.

A kutatás eredményei

Az első kérdőívvel 24 hallgatót kerestünk meg, akik a legelső félév két kísérleti kurzusán vettek részt, közülük nyolcan válaszolták azt, hogy azóta is alkalmazzák a megtanult lazítási technikákat.

A második kérdőívünk lazítással kapcsolatos kérdéseiből néhányat az alábbiakban részletesebben mutatunk be.

Arra a kérdésünkre, hogy ha végzett lazítást, akkor az milyen érzés volt, 13 választ kaptunk az alábbi érzéseket megfogalmazva:

- *Frissítő, üdítő.*
- *Megnyugtató, lendületet ad a tanuláshoz*
- *Nagyon jó*
- *Megnyugtató volt, jobban rá tudtam hangolódni*
- *Felszabadít, megnyugtat*
- *Segít ellazulni, jobban összpontosítani utána, ha van rá időm.*
- *Jobban tudtam koncentrálni*
- *Nyugodt*
- *Nyugtató, pihentető, frissítő*
- *Pihentető*
- *Nem lazítok, edzek, sétálok, olvasok*
- *Kikapcsoló, stresszmentes, nyugalmas*
- *Pihentető érzés volt, segített a tanultakat még egyszer átgondolni.*

A tanulás utáni tapasztalatokat bemutató válaszok azt tükrözik, hogy a lazítás a tanulás után is hozzájárul a tanultak rögzítéséhez, és segíthet a későbbi előhívások sikerességében.

Kérdőívünk 10. kérdése az volt, hogy tapasztal-e egyéb pozitív vagy negatív változást a lazítás hatására. 16 hallgatónk válaszai az alábbiak voltak:

- *Semmit nem tapasztaltam.*
- (nincs válasz)
- *Siettetem a tanulnivaló befejezését.*
- *Lelkesedés*

- *Csak pozitív hatásai vannak*
- *Túl sok időt töltök lazítással tanulás előtt.*
- *Kevésbé vagyok tőle stresszes, olyan, mintha tanulás közben "körbevenne egy burok", ami sokkal jobban segít abban, hogy kizárólag a tanulásra tudjak összpontosítani a rászánt idő alatt*
- *Nem*
- *Nem használok lazítást*
- *Lazítás alatt is gyakran a feladaton dolgozik az agyam. Keresem a kapcsolatokat a feladatrészek között.*
- *Könnyebb leülni és elkezdeni tanulni*
- *Frissebb vagyok*
- *Sokszor többet pihenek, mint amennyit kellene*
- *Negatív - ritmusból kieses, kevés kedv visszamerülni*
- *Pozitív - hatásfok javulása*
- *A tanárnő nekünk a legjobbat akarja, de a jógával/lazítással nem értek egyet, szerintem olyan keleti vallási és szellemi háttere van, ami inkább rossz hatással van az emberre.*
- *Pozitív változást érzékeltem, segít két különböző tantárgy tanulása között feltöltődni.*

A két nyíltvégű kérdés alapján megfogalmazott tanulói visszajelzéseket pozitív és negatív kategóriákba soroltuk.

Pozitív visszajelzések:

- általános	- *nagyon jó*
- érzésre vonatkozó	- *megnyugtató*
	- *frissítő*
	- *pihentető*
	- *felszabadít*
	- *segít ellazulni*
	- *kevésbé vagyok stresszes*
- tanulásra vonatkozó	- *lendületet ad a tanuláshoz*
	- *könnyebb leülni és elkezdeni tanulni*
	- *jobban rá tudtam hangolódni*
	- *segít összpontosítani*
	- *jobban tudtam koncentrálni*

Negatív visszajelzések:

- *nem lazítok*
- *semmit nem tapasztaltam*
- *túl sok időt töltök lazítással tanulás előtt*
- *sokszor többet pihenek, mint amennyit kellene*
- *ritmusból kiesés, kevés kedv visszamerülni*
- *lazítás alatt is gyakran a feladaton dolgozik az agyam*

- a jógával/lazítással nem értek egyet, keleti vallási és szellemi háttere van, ami inkább rossz hatású.

A lazításra és a lazítás utáni tanulásra adott pozitív válaszok az alábbi eredményeket mutatják:

- Alkalmaz a tanuláshoz kapcsolódóan lazító gyakorlatokat: 60%
- A lazítás hatására jobb kedvvel tanul: 84%
- A lazítás hatására jobban össze tudja szedni a gondolatait: 89%
- A lazítás hatására jobban emlékezik a tanultakra: 84%
- A lazítás hatására jobban átlátja az összefüggéseket: 89%
- A lazítás hatására kevésbé fárad el tanulás közben: 79%

A lazítást követő tanulási folyamatokban tapasztalt pozitív hatások a problémamegoldást a tanulmányunkban ismertetett kutatások alapján több elemében segítik. Így nagy jelentőségűek azok a válaszok, amelyek a lazítás után a tanulás kezdetén jobb kedvről számolnak be. A jobb hangulat segítheti, hogy a problémával való találkozáskor a kezdeti kudarcon könnyebben átlendüljön a tanulónk. A lazítás eredményezte pihent állapot az információhoz való könnyebb hozzáférést segíti az ún. hozzáférési kudarc megelőzésével, elkerülésével. Az agy pihent, lazult állapota segítségével a tanuló önmaga képes lehet a kognitív terhelésének és szorongásszintjének csökkentésére, amely hatékonyabb tanulást eredményez.

Tervezett további lépések

A tantermi körülmények között végzett hosszabb lazító gyakorlatok hatását vizsgáló előkutatás után a következő lépés az óra közben végezhető rövidebb lazító gyakorlatok hatásának a vizsgálata. Ezen vizsgálatok eredményei alapján a kutatás folytatásaként távoktatási környezetben is alkalmazható lazító gyakorlatok vizsgálata fog következni. Az így kvalitatív módon feltárt jelenségek pontosabb megismerése és a távoktatásban alkalmazható módszerek kidolgozása érdekében olyan, pszicho-fiziológiai szenzorokat (EKG-t, EEG-t, bőrellenállás- és bőrhőmérséklet-mérőt) használó empirikus vizsgálatokat tervezünk végezni, amelyekkel kvantitatív módon értékelhető ezeknek a módszereknek a kognitív terhelésre gyakorolt hatása (Ferreira és mtsai 2014).

Irodalom

AKCAOGLU Mete (2016): Design and Implementation of the Game-Design and Learning Program. In: TechTrends, 60, 114–123. p.

BAGDY Emőke (2014): Relaxáció, megnyugvás, belső béke. Budapest, Kulcslyuk Kiadó.

BARKÓCZI Ilona (1999): Kell egy csapat? - A problémamegoldás egyéni és társas tényezői. In: KÓNYA Anikó - KIRÁLY Ildikó - BODOR Péter - PLÉH Csaba (szerk.): Kollektív, társas, társadalmi. (Pszichológiai Szemle Könvvtár 2.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999. 479–487.p.

BARKÓCZI Ilona (2007): Alkotó gondolkodás, alkotó ember. In: CZIGLER István – OLÁH Attila (szerk.): Találkozás a pszichológiával. Budapest, Osiris, 95–115. p.
CSIKSZENTMIHALYI Mihály – MASSIMINI Fausto (1985): On the psychological selection of bio-cultural information. In: New Ideas in Psychology, 3(2), 115–138. p.
CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály – SAWYER Keith (1995): Shifting the Focus from Individual to Organizational Creativity. Reprinted in: The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer Science + Business Media Dordrecht, 2014.
CSÍKSZENTMIHALYI Mihály (1997): Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In: BESS James L. (szerk.): Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 72–89. p.
DELEEUW Krista E. – MAYER Richard E. (2008): A Comparison of Three Measures of Cognitive Load: Evidence for Separable Measures of Intrinsic, Extraneous, and Germane Load. In: Journal of Educational Psychology, 100, 1, 223–234. p.
DINYÁNÉ SZABÓ Mariann (2014): Tanulásmódszertan. Budapest, Semmelweis Egyetem.
DUNCKER Karl (1945): On problem-solving. Psychological Monographs, 58, 5. sz.
FERREIRA Eija – FERREIRA Denzil – KIM Seung Jun – SIIRTOLA Pekka – RÖNING Juha – FORLIZZI Jodi F. – DEY Anind K. (2014): Assessing real-time cognitive load based on psychophysiological measures for younger and older adults. In: 2014 IEEE Symposium on Computational Intelligence, Cognitive Algorithms, Mind, and Brain (CCMB), IEEE (2014), 39–48. p.
GASKÓ Krisztina (2011): A tanulás pszichológiai értelmezése. In: NAHALKA István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Hatékony tanulás. Budapest, Bölcsész Konzorcium, 20–40. p.
HENSE Jan – MANDL Heinz – GRÄSEL Cornelia (2001) ford. KOMENCZI Bertalan: Probléma-központú tanulás. In: Információs Társadalom 2003 (III)2. 53–62. p. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00007/pdf/infotars_2003_03_02.pdf (Letöltés ideje: 2018. május 25.)
HÉJJA-NAGY Katalin (2015): Tanulási stratégiák és a tanulói aktivitást befolyásoló egyéni feltételek online környezetben. In: LÉVAI Dóra – PAPP-DANKA Adrienn (szerk.): Interaktív oktatásinformatika. Eger, ELTE Eötvös Kiadó, 33–49. p.
JAMALUDIN Azilawati, HUNG David (2017): Problem-solving for STEM learning: navigating games as narrativized problem spaces for 21st century competencies. In: Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 12(1). https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-016-0038-0 (Letöltés ideje: 2018. február 2.)
JANSSON David G. – SMITH Steven M. (1991): Design Fixation. In: Design Studies, 12, 3–11. p.
JONASSEN David H. (1997): Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes. In: ETR&D, 45(1), 65–94. p.
KALYUGA Slava (2011). Cognitive Load Theory: How Many Types of Load Does It Really Need? In: Educational Psychology Review, 23, 1–19. p.

KALYUGA Slava – LIU Tzu-Chien (2015): Managing Cognitive Load in Technology-Based Learning Environments. In: Educational Technology & Society, 18(4), 1–8. p.
MARTZ Ben – HUGHES Jim – BRAUN Frank (2017): Creativity and Problem-Solving: Closing The Skills Gap. In: Journal of Computer Information Systems, [57.1], 39–48. p.
MOLNÁR Gyöngyvér (2008): A képességek fejlődése és a problémamegoldó gondolkodás. In: FAZEKAS Károly (szerk.): Közoktatás, iskolai tudás és munkaerőpiaci siker. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 99–111. p.
MOLNÁR Gyöngyvér (2016): Technológiaalapú tesztelés az oktatásban: a problémamegoldó képesség fejlődésének értékelése. Akadémiai doktori értekezés tézisei. URL: http://real-d.mtak.hu/920/1/dc_968_14_tezisek.pdf (Letöltés ideje: 2017. február 27.)
OECD (2004): Problem Solving for Tomorrow's World First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment pisa/34009000.pdf (Letöltés ideje: 2018. január 3.)
OECD (2010): Competencies in Technology-Rich Environments, http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41690983.pdf (Letöltés ideje: 2017. február 20.)
OECD (2012): Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills. OECD Publishing. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en (Letöltés ideje: 2017. március 7.)
SWELLER John (1994): Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design. In: Learning and Instruction, 4, 295–312. p.
YEO Jennifer – TAN Seng Chee (2014): Redesigning problem-based learning in the knowledge creation paradigm for school science learning. In: Instructional Science, 42, 747–775. p.
ZHANG Lishan – YU Shengquan – Li Baoping – WANG Jing (2017): Can Students Identify the Relevant Information to Solve a Problem? In: Educational Technology & Society, 20 (4), 288–299. p.

Pavlik Lívia – Sass Judit – Daruka Magdolna

Az új oktatásmódszertani megközelítések gazdasági és humánerőforrás menedzsmentre gyakorolt hatásai

A környezeti változások lenyomata a felsőoktatási intézmények gondolkodásában

A XXI. század második évtizedére jellemző, hogy a felsőoktatás környezete is turbulenssé vált. Az elmúlt években az Intézményfejlesztési Stratégiák készítésekor valamennyi egyetemnek szembe kellett néznie azzal, hogy a tevékenységüket oly módon szükséges fejleszteni, hogy versenyképességüket, működésük hatékonyságát, ennek köszönhetően gazdaságosságát és pénzügyi értelemben vett eredményességét a gyökeresen és rendkívül gyorsan változó környezetben kell fenntartani, növelni. Az összetett környezeti változások által meghatározott dinamikus keretfeltételek alkalmazkodási kényszerrel járnak, amelyek következtében az elmozdulás szükséges iránya mára már jól körvonalazható. Az alkalmazkodási kényszer szükségessé teszi a stratégia alapkérdések újbóli meghatározását:

a) kik jelentik a tevékenységünk fő célcsoportjait, azaz hogy definiálhatjuk a fogyasztóinkat, mi jellemezi a fogyasztói várakozásaikat, igényeiket,
b) mi az a termék/szolgáltatás, amit számukra a feltárt igények alapján nyújtanunk kell,
c) hogyan, milyen módon, milyen eszközökkel lehetséges ezen felmerülő igények kielégítése?

Az alapkérdésekre adandó válaszok egy sor kihívásra, dilemmára hívják fel az intézményvezetők, stratégiaalkotók figyelmét. Feltételezik az egyetem és a környezete közötti viszony elemzését, a meglévő sikertényezők, lehetőségek, a kialakuló mozgástér felismerését, azonosítva a potenciális fenyegetéseket. Csak így határozható meg, hogy merre és hogyan kívánunk rövid és hosszú távon haladni, milyen célokat tűzünk ki, azokat milyen módon, milyen eszközökkel, milyen finanszírozási feltételekkel és milyen egyéni motivációs eszközök mellett valósítjuk meg, melyek a támogatandó oktatási, szervezeti innovációk.

A hazai és a nemzetközi tendenciákat figyelembe véve tanulmányunkban a Budapesti Corvinus Egyetem által kitűzött stratégiai célok elérése érdekében szükségesnek ítélt, végrehajtandó konkrét akciók közül az oktatásmódszertani megújítások gazdasági és humánerőforrás menedzsmenttel kapcsolatosan felvetődő kérdéseit mutatjuk be.

Nemzetközi trendek, azonosítható kihívások, fejlesztési lehetőségek, szervezeti és vezetői implikáció

A New Media Consortium évente összeállított elemzéseiben (Horizon Report) az oktatás különböző területeire, szintjeire – K12, könyvtár, felsőoktatás stb. – előrejelzéseket készít rövid-, közép- és hosszútávon. Az előrejelzések alapja a szakértői csoport által azonosított, várhatóan hatást gyakorló technológia fejlesztések (1, 2-3 és 4-5 éves távlatban), a nyomukban kibontakozó komplex kihívások. Tárgyalják azokat az implikációkat, amelyek egyrészt a szakpolitika, másrészt az intézmény és vezetése szempontjából jelentkeznek. A jelentéseket évente „frissítik", publikáljak.

Az alábbiakban a felsőoktatással kapcsolatos elmúlt öt évben megjelent riportok főbb szervezeti és vezetési implikációit foglaljuk össze röviden. Három témakörhöz kapcsolódóan mutatjuk be ezeket: online tanulás, innovációk, költség vonatkozások. Ezek kiválasztásánál azt vettük figyelembe, hogy a Budapesti Corvinus Egyetem érintett stratégiai fejlesztései milyen fókusszal történnek, és a megvalósítás általunk kiemelt pénzügyi vonatkozásai szempontjából milyen általános következtetésekre hívják fel a figyelmet a jelentések készítői.

Az online tanulás szervezeti implikációi

Az online tanulás vonatkozásában tágan értelmezve minden olyan területet vizsgáltunk, ahol az online megoldás megjelenik: „online", „blended", „digitális" kulcsszavak mentén elemeztük az azonosított befolyásoló fejlesztéseket, és a kihívások és trendek szervezeti, intézményvezetési vonatkozásait.

A tanulás, tanítás, oktatás szempontjából releváns fejlesztések időrendben 2014-2018-as jelentésekben az alábbiak voltak: (2014) gemifikáció, 3D nyomtatás, tanulási analitikák, tükrözött osztályterem (TO); (2015) adaptív tanulási technológiák, TO, Bring Your Own Device (BYOD); (2016) Affektív Computing, kiterjesztett és virtuális valóság, tanulási analitikák; (2017) újgenerációs Learning Management System, adaptív tanulási technológiák; (2018) mesterséges intelligencia, kevert valóság.

Az azonosítható fejlesztési lehetőségek ebből a szempontból:

- Adaptív tanulási szoftverek: Figyelembe véve az egyéni tanulói fejlődést, készségeket, érdeklődést, aktivitást, adatvezérelten, az egyéni tanulói igényekhez, érdeklődéshez (profil), használathoz (BYOD) igazodás segítségével motiváló tartalom, feladatok, tanulói kollaboráció (pár-, csoport-alakítás), források, értékelés, tanulási út – alkalmazásának a lehetősége. A felhasználói adatok segíthetik a döntéselőkészítést: képzési irányok, tanterv-kialakítási fókuszok, adaptív fejlesztési célok megfogalmazása, valamint a veszélyeztetett csoportok azonosítása révén célzott beavatkozások megtervezése révén.
- Virtuális tanulási környezet (interakció virtuális tárgyakkal 3D térben) és a felhasználói inputra vonatkozó információszerzés beépítése. A tanulás során lehetővé teszi a virtuális tárggyal történő interakciót, a kreatív alkotást és a

felkészülést az alkalmazásra (kipróbálás, tapasztalás/ felfedezés, gyakorlás, ismétlés és megértés) egyedül vagy kollaborációban.

- A tanulási tartalmak és alkalmazások képzési keretrendszereinek (adaptív tanulási portál) kialakításával az egyéni igényekre, készségszintre, ismeretekre, érzelmi válaszra történő rugalmas, adatív, önszabályozást támogató megoldások, reagálás lehetősége jön létre.
- A blended megoldások (pl. TO) alkalmazásával kihasználhatóvá válik a hagyományos, kontakt és online megoldások egymást erősítő, a diákok bevonását biztosító előnyei: egyéni ütemezés, előzetes felkészülés, változatos, motiváló módszertani megoldások alkalmazása (pl. játékosítás, szimuláció), a kontakt órákon aktív interakció, alkalmazás, tudás elmélyítés lehetőségével.

A fenti fejlesztésekhez kapcsolódó felsőoktatási trendek és az azonosított kihívások fő területei az alábbiak.

A trendek: (2014) az online tanulás evolúciója, adat-vezérelt tanulás és értékelés előtérbe kerülése, az online, hibrid és kollaboratív tanulás integrációja; (2015) intézményi kollaboráció növelése, nyitott oktatási források elburjánzása, hibrid tanulás terjedése, a tanulási terek újratervezése; (2016) intézményi működés újragondolása, a tanulás mérése, blended megoldások növekvő használata; (2017) a tanulás mérése, a tanulási terek újratervezése, kollaboratív tanulási megközelítések; (2018) a tanulás mérése, a tanulási terek átalakulása, új, interdiszciplináris oktatási területek, a nyílt oktatási források elterjedése, intézmény- és szektorközi együttműködések.

A kihívások: (2014) az oktatói kar alacsony digitális írástudása, versengő oktatási modellek, az oktatási innovációk körének növekedése, az oktatás-hozzáférés gyors bővülése, az oktatás relevanciájának megtartása; (2015) digitális írástudás fejlesztése, versengő oktatási modellek; (2016) digitális írástudás fejlesztése, versengő oktatási modellek, személyre szabott tanulás, az internettel kapcsolódó és nem kapcsolódó életünk közötti egyensúlyozás; (2017) digitális írástudás fejlesztése, teljesítmény szakadék, digitális egyenlőség javítása, oktatói szerep újragondolása; (2018) oktatói szerep újragondolása, politikai és gazdasági nyomás, digitális írástudás fejlesztése, digitális egyenlőség fejlesztése.

A trendek és kihívások szervezeti és vezetési implikációi alapján az alábbi fókuszokat fogalmazhatjuk meg.

1. A szervezet és vezetés részéről az együttműködés, a kollaboráció megvalósításának támogatása minden szinten elengedhetetlennek látszik az eredményességhez. Ide tartozik a tudományterületek közötti együttműködés a diák, az oktatók között, a tanulás, a kutatás és a fejlesztés területén. Az intézmények közötti együttműködés a forrásbővítés lehetőségének tekinthető: az oktatási jó gyakorlatok, tananyag- és adatmegosztás mellett a hozzájárulás járulékos hozadéka a szervezeti innovatív, fejlesztői öndefiniálás is. A szektorközi együttműködés, a vállalati oldal bevonása lehetővé teszi a gyakorlati

tapasztalatok, komplex, valós problémák megjelenését a tanórákon. A kollaboráció rugalmas struktúrával, illetve az együttműködést lehetővé tevő informális térkialakítással segíthető elő szervezeti szinten.

2. Az innovációt támogató szervezeti struktúra kulcsa a kollaborációk elősegítése a karközi és a tudományterületi rugalmas együttműködés szervezeti kereteinek (projekt-jellegű megközelítés) megteremtésével.

3. Az intézményi szintű tervezésben az alábbi kihívásokra kell tudatosan reagálni a jelentések szerint: az oktatás relevanciájának megtartása, versengő oktatási modellek mellett áttérés a kompetencia-, értékelés-alapú oktatásra; eredményes és költséghatékony képzési alternatívák kidolgozása. A tervezésnek ennek megfelelően folyamatosnak kell lennie. A képzésekkel kapcsolatos értékeléseket, méréseket, vonatkozó kutatásokat (tanulás/ tanítás eredményességét befolyásoló tényezők, digitális kompetencia definiálása) és a diákokra vonatkozó adatgyűjtést beépítve, a résztvevőket bevonó fejlesztéseket, kurrikulum-fejlesztések kell megvalósítani. A fejlesztés elemei az innovatív módszerek, a digitális kompetenciafejlesztés, holisztikus, a sokféle tanulói igényre rugalmasan reagálva, új, tudományterületek közötti együttműködést kihasználó képzések. További lényeges tervezési fókusz, hogy a tervezés megértését biztosítani kell a résztvevők számára, például a diákok számára érthetőnek kell lennie a technológiahasználatnak és támogató útmutatókat érdemes biztosítani (online tanulás guide) a felhasználóknak.

4. A szervezeti pénzügyi tervezésnél a technológiai trendek integrálásának feladatát, a digitális írástudás fejlesztését és a gazdasági nyomást (digitális források költségcsökkentő és befektetés-vonzatai), mint kihívásokat kell figyelembe vennie a felsőoktatási intézményeknek. A finanszírozás alábbi fókuszait emelik ki a jelentések az elmúlt öt évben. Az intézményi befektetéssel érdemes támogatni az online tanulást felhasználó modellek (hibrid, blended) kidolgozását, a digitális (online) kompetenciafejlesztő képzéseket oktatók, adminisztratív állomány, diákok részére egyaránt, a tanulási terek átalakítását, kiépítését (rugalmas, interaktív, valós környezetet leképező, aktív tanulást és jóllétet támogató formában), valamint a képzéseknél az egyénre szabott minőségi tartalmak kidolgozását.

5. Az intézmény vezetőinél a nyitottság támogathatja a fentiek megvalósítását, így kiemelt az együttműködés más intézményekkel, vezetőkkel, valamint a változásra nyitott, innovációt, tanítási gyakorlat átalakítását (oktatási módszer, képzés, problémamegoldás) támogató szervezeti kultúra (pl. a hibázás, mint tanulási lehetőség szemlélet; kreatív, innovatív módszerek jutalmazása) kialakításának elősegítése.

6. Intézményi, vezetői feladat a tanulócentrikus megközelítés érvényesítése. Ide tartozik az egyéni hallgatói igények, erősségek, lemorzsolódás veszélyek és a kapcsolódó egyéni adatgyűjtés és támogató-, jelzőrendszer kiépítése. A jelzőrendszerek egyrészt a

lemorzsolódás, kimaradás megelőzését szolgálhatják, másrészt a diákoknak nyújtott visszajelzés a képzési előrehaladásról önreflexiót, motivációt, önkorrekciót támogat, kielégíti a fokozott értékelési igényt. További kapcsolódó feladat a digitális egyenlőség-, hozzáférés-támogatása specifikus programokkal, valamint az adatgyűjtéshez kapcsolódóan a felelős szabályozás (személyes adatok védelme) megvalósítása. Szintén kapcsolódó szabályozási terület a korábbi képzések, informális ismeretek, tapasztalatok beszámítási módjának kialakítása.

7. Az intézmények további feladata az oktatáshoz való hozzáférés bővítése alternatív képzési megoldásokkal, ami egyenlő hozzáférést, rugalmas, személyre szabott fejlesztést (eredményesség mérése, értékelése, visszajelzése) tesz lehetővé, ugyanakkor a tanulócentrikus oktatással és az oktatási források bővülésével mindez az oktatói szerepátalakulás támogatásának igényét (kompetencia-fejlesztő, egyénre szabott facilitáló, vezető oktatói szerep) is maga után vonja szervezeti szinten. Itt is megjelenik az oktatói képzés, továbbképzés biztosításának igénye.

8. További intézményi következménye a technológiai fejlesztéseknek a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő fókuszú kompetenciafejlesztés előtérbe kerülése. Ez egyrészt a digitális írástudást, technológiahasználatot, az innovatív/ vállalkozói szemlélet átadását, valamint a hard és soft skillek fejlesztésére képes oktatókat jelent.

Az innováció szervezeti vonatkozásai

Az online oktatáshoz kapcsolódó fejlesztések és szervezeti implikációk között az innovatív működés hangsúlyos szerepet kap. Ugyanakkor nemcsak az online tanulási környezet von maga után újító megközelítést a felsőoktatásban. Az innovációhoz kapcsolódóan az alábbi felsőoktatási trendeket és kihívásokat azonosítják a jelentések.
A trendek: (2014) A változásra való gyors reagálás; (2015) A változtatás és innovációs kultúra fejlesztése, Intézményi összefogás növelése, (2016) innovációs kultúrák előretörése, mélyebb tanulási megközelítések felé történő elmozdulás; (2017) innovációs kultúrák előretörése; (2018) innovációs kultúrák előretörése.

A kihívások: (2014) Oktatási innovációk számának növekedése; (2015) A tanítás jutalmazása; (2016) Az internettel kapcsolódó és nem kapcsolódó életünk közötti egyensúlyozás.

1. Az innovácó, progresszió kultúrájának megteremtése, amelyben az intézmény-vezetés feladata a kísérletezést és kiegészítő (több tudományterületi) készségeket egyesítő együttműködést támogató szervezeti kultúra kialakítása (ötleteket, ismétlést, hibázást, mint a tanulási folyamat részét elfogadó szemlélet, kutatás-alapú tanulás) kialakítása, és ennek megfelelően a tanterv folyamatos értékelése, fejlesztése, például az ötleteket korlátozó akadályok megszüntetése, a valós problémamegoldások keresésének integrálása, a technológia-használat, fejlesztések megértésének biztosítása.

2. Az oktatás munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelő készségfejlesztést célzó, eredményalapú, mélyebb elsajátítást lehetővé tevő megközelítése. Így például az alkalmazkodó, inventív, vállalkozói készségek fejlesztése a diákoknál vagy a gyakorlati részvétellel (saját ötletek megvalósítása, probléma-alapú tanulás, terepmunka, versenyek), vagy az oktatóknál ezen készség fejlesztési képességét, valamint komplex pedagógiai ismereteket támogató képzések (az oktatóknál a kutatást előnyben részesítő szemlélettel szemben/ mellett) finanszírozása intézményi szinten. Emellett a munkaerőpiacról olyan oktatók bevonása is támogatandó, akik ezen készségeket a gyakorlatban sajátították el.

3. Hierarchikus döntéshozatali utaktól eltérő, az érintetteket bevonó vezetői döntéshozatal a kollaboratív stratégiák támogatásához, valamint az innovatív környezetben szükséges gyors döntéshozatal megvalósításához.
4. Az intézmények közötti együttműködés elősegítése a kapacitások, források (tudás, adat, infrastruktúra, oktatási innovációk) optimális megosztásával csökkentheti a költségeket, növelheti a befektetési lehetőségeket az innovatív megoldások kialakításához.

A költségek szervezeti vonatkozásai

Mind az online oktatás, mind az innovációk vonatkozásában megjelentek olyan szervezeti implikációk, amelyek a szervezet részéről befektetést igényeltek Az alábbiakban azokat a további, az oktatást érintő fejlesztéseket összegezzük, amelyek költség-vonatkozásokkal bírnak az oktatás szempontjából:

- az egyénekre vonatkozó adatgyűjtés lehetőségei: technológiahasználat (internet of things) és személyes tanulási és háttértényezők (adaptív tanulási technológiák) adatainak felhasználása. Ezek a megoldások lehetővé teszik a biztonságos (például a hallgató veszélyeztetettségének észlelése) és hatékony (költségkímélő fogyasztás) intézményi működést és a tanulói haladás, elakadás monitorozását. Az illeszkedő kurzustartalmak biztosítása valós időben támogatja a motiváló, aktív, önszabályozó tanulást, emellett a veszélyeztetett (lemorzsolódás) tanulóknak célzott támogatást képes biztosítani. Mindez növeli az oktatás eredményességét: a minőség és a hozzáférés vonatkozásában és csökkenti a költségeket.

Az alábbi azonosítható költség-vonatkozású trendek és kihívások jelennek meg az NMC riportokban.

A trendek: (2014) változásra történő gyors reagálás (2015); nyitott oktatási források elburjánzása; (2016) az innovációs kultúra fejlődése; (2018) a nyitott oktatási források elburjánzása.

A kihívások: (2014) Versengő oktatási modellek, az oktatás relevanciájának megtartása; (2015) Versengő oktatási modellek, az oktatás relevanciájának megtartása; (2016)

Versengő oktatási modellek; (2018) A digitális egyenlőség fejlesztése, gazdasági és politikai nyomás.

A trendek és kihívások szervezeti és vezetési implikációi a költségekkel kapcsolatban.

1. Az oktatási költségek csökkentését célzó gazdasági nyomás megoldásaként ingyenesen hozzáférhető források, nyílt forráskódú szoftverek felhasználása a tanítás, tanulás, kutatás, technológiai fejlesztések területén. Mindez költséghatékony oktatási megoldásokat tesz lehetővé, ugyanakkor a fejlesztések közös felhasználásával kölcsönös hozzájárulást is jelentenek. További kihívást jelent, hogy az online megoldások keresleti oldalon milyen megítélést kapnak, például a tanulók, munkaerőpiac szemében mekkora értéket képvisel ez a képzési forma (kereslet), illetve a munkaerőpiac által igényelt kompetenciák specifikus fejlesztését (érték) lehetővé teszik-e ezek a képzések.

2. A változásokra reagálni képes, innovációs kultúra fejlődéséhez hozzájáruló szervezeti struktúra igénye, ami a flexibilitást, kreativitást, kezdeményezést és vállalkozói gondolkodást támogatja, ahol a technológia, mint katalizátor szerepel. Javasolt megoldás a diákoknál a részvétel vállalkozói programokban, gyakorlatszerzés interaktív, való élet feladatok (szociális és globális problémák) megoldásával, míg az oktatóknál a pedagógiai készségek fejlesztése, különböző technológia-használati lehetőségek, tanulmányutak intézményi finanszírozása a diákok és oktatók számára innovatív megoldások kidolgozására (pl. jutalmazási vagy verseny rendszer).

A bemutatott felsőoktatási intézményekre vonatkozó szervezeti és vezetési implikációkat összegezve az alábbi szempontok emelhetők ki:

- Kulturális és strukturális szinten a kollaboráció, innováció, fejlesztések (fejlesztés, ötletek, hibázás) tudatos támogatása.
- intézményi és egyéni szinten költséghatékony, munkaerőpiaci igényekre válaszoló, új oktatási megoldások, tantervek folyamatos fejlesztése.
- Tanulócentrikus, adatalapú (személyes adatokat védő) fejlesztések, egyénre szabott támogatás, képzéskínálat.
- Intézményi befektetés a készségek- és technológiák fejlesztésébe, a flexibilis és interaktivitást támogató tanulási, fejlesztési tér kialakításába.
- Oktatói, intézményi résztvevők szerepváltozását támogató intézményi támogatás: képzések (digitális, vállalkozói kompetencia), pedagógiai felkészülés (tanulócentrikus módszerek), jó gyakorlatok megosztása.
- Ipari és társadalmi szereplők, források bevonása gyakorlati oldalról, valós problémák oktatási integrálásához a diákok gyakorlati felkészítéséhez.

A trendek megjelenése a Budapesti Corvinus Egyetem stratégiájában

A nemzetközi trendek elemzése rámutat a hazai felsőoktatási intézmények várható fejlődési pályájának fontos jellemzőire. A komplex és gyorsan változó hazai és nemzetközi környezetben a magyar egyetemek is rákényszerülnek ezek figyelembe vételére. Egy-egy időszakra mozgásterük, lehetőségük, környezetükben megjelenő fenyegető tényezők, folyamatok stratégiai gondolkodásra késztetik az egyetemek vezetését. Az intézmények stratégiája, az adaptációs folyamatban a prioritásuk meghatározása, a társadalmi-gazdasági igényeket folyamatosan figyelembe vevő képzési portfóliójuk kialakítása rugalmasságot, a változó környezethez való alkalmazkodást támogató szervezeti működést, és az innovációkat támogató szervezeti kultúra formálását, fejlesztését, valamint az ezek megvalósítását biztosító döntések, vezetői feladatok menedzsment szemléletet igényelnek.

A következő lépésben megvizsgáljuk, hogy a Budapesti Corvinus Egyetem 2016-2020-as időszakra vonatkozó Intézményfejlesztési tervében hogyan jelennek meg a nemzetközi trendeknek, dinamikus környezeti változásoknak megfelelő elemek. Az összevetés eredményét az alábbi táblázatban foglaltuk össze:

1. táblázat: A BCE stratégiai célkitűzései a nemzetközi trendek, azok szervezeti és vezetői implikációjának tükrében
forrás: Horizon Reports és BCE Intézményfejlesztési Terve alapján saját szerkesztés

Horizon Reportok-ban meghatározott főbb trendek	Szervezeti, vezetői implikációk	A BCE stratégiai céljai
• Az online tanulás evolúciója: az online, hibrid és a kollaboratív tanulás integrációja • Tanulási terek, tanulási környezet újra tervezése • Újgenerációs Learning Menedzsment System • Adatvezérelt tanulás, egyéni tanulási utak	• Innovációt támogató szervezeti struktúra és -kultúra fejlesztése • Tanulócentrikus megközelítés érvényesítése, fejlesztése • Technikai trendek integrálása • Eredményes és költséghatékony képzési alternatívák kidolgozása	• Piacvezető pozíció megőrzése • Nemzetköziesedés, a nemzetközi beágyazódás növelése • Módszertani paradigmaváltás, hallgató centrikus, tevékenység és élményalapú innovatív tanulási környezet • Társadalmi-gazdasági igényekre

• Intézményi működés újragondolása	• A munkaerő-piaci igényeknek megfelelő kompetencia fejlesztés, az online tanulást felhasználó oktatási modellek, az egyénre szabott minőségi tartalmak kidolgozásának, tanulási terek átalakításának támogatása, források biztosítása • Intézményi nyitottság, ipari és társadalmi szereplőkkel való együttműködés • Szükséges továbbképzések biztosítása	reflektáló képzési portfólió, képzés- és kurzusfejlesztés • A képzések eredményességének, hatékonyságának és gazdaságosságának javítása • átlátható, fenntartható működés • Hallgatói elköteleződés növelése • Nyitott és befogadó egyetemmé válás • Üzleti, állami és civil szervezetekkel való együttműködések fejlesztése • Ösztönző szervezeti kultúra, környezeti feltételek teremtése (oktatók, kutatók, adminisztratív személyzet számára)

A párhuzam nyilvánvaló. Határozottan megállapítható, hogy a BCE Intézményfejlesztési Tervében megjelennek a vizsgálatunk szempontjából lényeges nemzetközi trendek, azok szervezeti, vezetői implikációinak igényei.

A kiemelt stratégiai célkitűzésekből a továbbiakban a módszertani paradigmaváltásra, a hallgató centrikus, tevékenység és élményalapú innovatív tanulási környezet megvalósítására, és az azzal kapcsolatos vezetési, szervezési kérdésekre fókuszálunk.

Új tanulási stratégiák a Budapesti Corvinus Egyetemen

A Budapesti Corvinus Egyetemen már a stratégiakészítés időszakában is több kurzusnál kísérleteztek az oktatók korszerű tanítási-tanulási módszerrel. Alapvetően a meglévő tradicionális oktatási stratégiába illesztve került ezekre sor. Az online elemek beépítése a hagyományosan felépülő tananyagokban többnyire szemléltető jelleggel történt meg. Ezekben az esetekben az oktatási innovációk alapvetően oktatóhoz voltak köthetők.

Jellegzetességük, hogy amennyiben az adott oktató más tárgyat kezdett el oktatni, akkor az adott kurzus esetében a módszertani fejlesztések elhaltak, a tanulási-tanítási folyamat korábbi jellemzői visszarendeződtek.

Hibrid oktatás, tükrözött osztályterem megjelenése

Az első olyan oktatási innováció, amely a tanulási stratégiát korszerűsíti a 2015-16-os tanév második félévében jelent meg. Ekkor a blended/hibrid oktatás[1] egyik formája a „tükrözött osztályterem" került kipróbálásra a Társadalomtudomány és Nemzetközi Kapcsolatok Kar egy első évfolyamos, „A közgazdaság-tudomány alapjai" BA kurzusán.
Az oktatási innovációt a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ, valamint a Mikroökonómia Tanszék közreműködésével egy team (közgazdász tanár, módszertani és e-learninges szakértők, pszichológus és informatikus, Moodle-gazda) fejlesztette, dolgozta ki. Alkalmazása újszerű tanulási terek létrehozásával, módszerek alkalmazásával, egyéni tanulási utak kialakításával járt együtt.

A kísérleti kurzuson 27 fő vett részt. A kísérlet során kontrollcsoportként ugyanebből a tantárgyból egy 270 fős kurzus szerepelt, ahol a tantárgy hagyományos – heti 4 óra előadás – keretében került feldolgozásra. Kezdeti tapasztalatok

Az oktatási innovációt folyamatos mérések kísérték, vizsgálták az online és offline térben folyó tanulási-tanítási folyamatokat, az alkalmazott módszerek, megoldások hatékonyságát, az egyéni tanulási utak kialakításának, a differenciálásnak a lehetőségét. A kurzus befejezése után fél évvel visszamérés keretében a tartós tanulási eredmények összevetésére került sor. A hallgatók tapasztalatait összevetve a kísérleti és a kontroll csoportban megfigyelhető volt, hogy a tükrözött osztálytermi programban részt vevők a kurzust érdekesebbnek, élvezetesebbnek találták, motiváltabban érkeztek a kontakt órákra. Nagyobb autonómiát éltek meg a tanulási – tanítási folyamatban, tanulási eredményeik lényegesen kedvezőbbek voltak[2] (Bodnár, Csillik, Daruka, Sass 2017). A kedvező fogadtatás és a pozitív eredmények hatására a hibrid oktatás különböző formái egyre nagyobb elfogadottságot élveznek, egyre több kurzusban jelennek meg. Ezt támogatja az EFOP 3.4.3. projekt is.

[1] „A hibrid oktatás (blended learning) egy olyan, tanulás – és oktatáselméleti, módszertani alapokon nyugvó oktatási stratégia, amely ötvözi a hagyományos tantermi, kontakt órás oktatást és a távoktatást, kihasználva mindkettőben rejlő lehetőségeket. A tanulástámogató oktatási keretrendszerrel tér- és időkorlátok nélkül teszi lehetővé a diákok számára az optimális ismeretelsajátítást. Hagyományos és virtuális tanulási formákkal, személyes és online konzultációkkal, elektronikus és papíralapú tananyagokkal és fejlett infokommunikációs eszközökkel teszi hozzáférhetővé a tananyagot, lehetővé téve a tanulási folyamat egyénre szabhatóságát és biztosítva tanulók előrehaladási ütemének ellenőrzését, értékelését." (Csillik,2017. 25.old)

[2] Lásd részletes eredményeket: Varázsszer-e a tükrözött osztályterem 54-59. oldal, illetve 111-115. oldal és a hallgatók véleményéről készült videóban: https://www.youtube.com/watch?v=VbiM9KQ6etk

A tükrözött osztályterem SWOT analízise

Az elmúlt három tanév tapasztalatait, értékeléseit összegezve készítettük el a tükrözött osztályterem modelljének SWOT analízisét.

2 . táblázat: Tükrözött osztályterem tanulásszervezés SWOT – mátrixa, forrás: saját szerkesztés

Erőssége	Gyengesége
• Tanulói kompetenciák fejlesztési lehetősége: kritikus gondolkodás, szakmai ismereteknél valós problémamegoldás képessége, kommunikációs és együttműködési készség, konfliktuskezelés, kreativitás, nyitottság, innovativitás, felelősségvállalás a saját haladásért, egymástól tanulás. • A tanulók motiváltabban és felkészültebben érkeznek az órákra. • Tanulói motivációt támogató tényezők: énhatékonyság érzés, bevonódás és részvétel, kooperáció és kapcsolódás tanárhoz, diáktársakhoz, tanár támogatás elérhetősége, előzetes készülés és megbeszélés nyomán kompetencia- és kontroll-érzet. • Tanulói egyéni sajátosságok figyelembe vétele: tanulási nehézségek (rugalmas, interaktív megoldásokkal), egyéni tanulási és kognitív stílust támogató változatos megoldási lehetőségek , tanuló saját ütemben készülhet fel az órát megelőzően az anyagból. • Tanulás eredményessége: növekvő részvétel, aktivitás, elégedettség, eredmények javulása/ nem rosszabbak az eredmények, mint más módszerrel, lemorzsolódás csökkenése. • Az osztálytermi órákon komplex és gyakorlatorientált feladatok, a tudás elmélyítésének lehetősége.	Feltételek a tanuló oldaláról: • a módszerhez alkalmazkodnia kell, • önirányította tanulás készsége szükséges (a tanuló önmaga felelős a haladásért), • otthoni felkészülés sokszor unalmas, megterhelő a megkívánt munka, • több hallgató a határidőre való elkészülést kötöttségként éli meg • stresszelő, tanár elérése, a támogatása késleltetett, nem minden tanulói típusnak megfelelő, rendszeres oktatói kontaktus nélkül nehézség a csoportmunka szervezése, nem észlelt/ tudatosított az interaktív tanulási megközelítés előnye, nem felismert a megtérülés (az, hogy a folyamatos tanulás csökkenti a záróvizsgákra történő felkészülés idejét). • A diákok harmada negatív attitűdöt mutat. Feltételek a tanári oldalról: • jelentős idő- és erőfeszítés, nagy megterhelés; • a tanulói frusztráció csökkentéséhez világos követelmény-megfogalmazás szükséges, • megfelelő módszertani ismeret megléte (hiánya csökkenti az eredményességet), a didaktikusabb megközelítést preferálóknak mentorálás szükséges a

• A diákok 70-81 %-a kedvező attitűdöt mutat, a magas motivációjú hallgatók teljesítménye magasabb.	módszerhez kapcsolódó interakciók facilitálásához; • tanulóknak részletes információ nyújtás kell a módszer megértéséhez és az elköteleződéshez. • Kevés az elérhető/ felhasználható kész „tananyag" (pl. videó). Tanári IKT készségek hiánya akadályozhat. • Szervezeti szinten: magas költségek a kb. 24-30 fős csoportok miatt, előkészítés időigényes, az infrastrukturális háttér biztosítandó. • Nagy előadások kérdése – hogyan lennének hasznosíthatók (pl. intenzív hét, a tanultak szintetizálása, gyakorlati szakemberek előadása, stb).
Lehetőségek	**Veszélyek**

• Egy-egy kurzus esetében alternatív lehetőségként felkínálása a hallgatóknak. (Nem kizárólagos alkalmazása)
• Tantárgyközi, interdiszciplináris kapcsolódásra, gyakorlati vonatkozásokra fókuszálhat a szakmai tartalmakban.
• Jó lehetőséget biztosít arra, hogy áttekintsük és korszerűbbé tegyük képzéseinket.
• A módszertani újításokhoz kapcsolódóan a tanároknak korszerű módszertani ismeretek adhatók át, fejleszthetők a különböző tanári kompetenciák (kommunikáció, mentorálás, módszertan, szakmai ismeretek megújítása stb.).
• növelheti az egyetem:
  ○ versenyképességét (nemzetközi)
  ○ a munkaerő-piaci igényekre reagálási képességét
  ○ a projektfeladatokon keresztül a hatékonyabb együttműködést a vállalati szférával
	• A módszerrel szemben elutasító hallgatóknál a tanulási motiváció csökkenhet, előzetes készülés csökkenő bevonódást okozhat (eredményességben nincs eltérés a preferálókhoz képest). A módszertani újításokkal kapcsolatos ellenállás nőhet.
	• Az oktatóknak csak egy kis része vállalja fel ezt a munkát. Folyamatos karbantartást, aktualizálást igényel.
	• Oktatói terhelés növekedésének nem megértése, elismerése. A tanórán kívüli hallgatói tevékenység kevésbé ellenőrizhető.
	• Szervezeti vonatkozások: változással szembeni ellenállás.
	• Ha minden kurzus így kerül megszervezésre, akkor az elaprózott tantárgyi szerkezet óriási terhet ró a hallgatókra (önbevallás alapján egy-egy ilyen órára heti 4-5 órát készülnek), ezért szükség lenne a tantárgyak félévenkénti számának csökkentésére

• a kurzusok angol nyelvű változatának elkészítése (külföldi hallgatók) • átláthatóbb tanítási-tanulási folyamat • nemzetközi hallgatói elvárásokhoz nagyobb igazodás, illeszkedés • szervezeti kultúra részévé válhat a módszertani megújulás-igénye • oktatói kiégés megelőzése (szakmai, módszertani megújulás, kooperatív oktatói együttműködési lehetőségek) • az eredményalapú KKK-hoz való igazodással a képzések megújításának lehetősége nyílhat meg.	• Az interaktív online részek és a tevékenységorientált órák megtervezése, megtartása jelentős továbbképzési és támogatói igényt támaszt a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ felé.

Összegezve a tapasztalatokat, eredményeket és a megfogalmazódó problémákat hangsúlyozni kell, hogy a hibrid oktatás egyetemi szintű terjedése a korszerű tanulási terek kialakítását teszi szükségessé, ami jelentős befektetésekkel jár (IKT felszereltség kezelése), kikényszeríti a szervezet és a szervezeti kultúra fejlesztését, HR kérdéseket vet fel (motivációs, személyi, pedagógia feltételek biztosítása), valamint az egyetem működésével kapcsolatos belső szabályozási környezet korszerűsítését igényli. Szükségessé teszi az oktatási innovációkkal kapcsolatos stratégiai döntések sorozatát. Egyik legégetőbb kérdése, hogy az oktatói terhelés jelentős növekedését hogyan lehet elismerni, hogyan építhető be ez a munka az oktatók teljesítmény értékelési rendszerébe. A megfogalmazódó kérdések a menedzsment számára a mérlegelendő szempontok sorát veti fel.

A menedzsment számára megfogalmazódó kérdések, feladatok

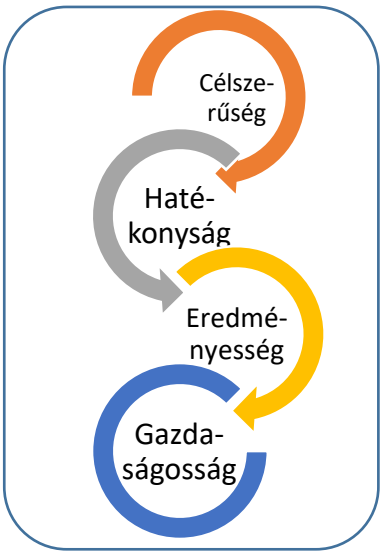
A profitorientált szervezeteket általánosan jellemző menedzsment alapokon nyugvó szemlélet érvényesülése az egyetemi döntéshozatalban szükségszerűen utat tört. Ennek tükrében egy-egy oktatási innováció elterjedése nemcsak pedagógiai, módszertani, oktatástartalmi kérdéseket vet fel, hanem annak költségkihatásaival, a működésbe történő bevonásával elérhető eredményre gyakorolt hatásával is foglalkozni kell. Felvetődik a kérdés, hogy vajon a versenyszféra gazdálkodó szervezeteinek működésével szemben megfogalmazódó sikerkritériumok, mint hatékonyság, eredményesség, gazdaságosság az egyetemek esetében milyen formában tudnak érvényesülni. Egyértelműen leszögezhető, hogy nemcsak érdemes, hanem szükségszerű is mérlegelni ezeket a kritériumokat a megjelenő oktatási innovációk esetében is. Az eredmények alapján mérleget állítva kell meghatározni a menedzsment további lépéseit, az innovációhoz való viszonyulását.

Vállalati környezetben a sikeresség kritériumai

A management szakirodalom és a vállalati stratégiák állandó elemeiként megjelenő, a sikeres működést megalapozó kritériumok minden gazdálkodó szervezet – így az

egyetemek – esetében is a célszerűség, a hatékonyság, az eredményesség és a gazdaságosság. A négy kategória külön-külön, de együtt is vizsgálandó a közöttük kialakuló oksági viszonyok feltárásával.

1. ábra: A gazdálkodó szervezetekkel szemben megfogalmazható kritériumok
forrás: saját szerkesztés



A célszerűséggel kapcsolatos kritérium a szervezet létének a „gyökereit" vizsgáló minőségi szempont. Azt a kérdést feszegeti, hogy az adott szervezet által végzett tevékenységnek létezik-e a hasznossága a társadalom egésze, illetve az egyén vagy az egyének valamely csoportja szintjén. Csak akkor érdemes a további kritériumokat vizsgálni, ha erre a kérdésre a válaszunk: igen. A célszerűen végzett tevékenységgel kapcsolatban hangsúlyos kérdés, hogy vajon hatékonyan ellátható-e a rendelkezésre álló erőforrásokkal, és ez ennek köszönhetően eredményes és egyben gazdaságos lesz-e? A válaszok megadása méréseket, értékeléseket feltételez. A megfogalmazott kritériumok közül a hatékonyság például egyértelműen mérhető jellemző, amely számszerűsítésének általános alakja a jól ismert formátumban írható fel:

$$\frac{Bevételi\ kategória}{Valamely\ rendelkezésre\ álló\ erőforrás\ "mennyisége"}$$

Ilyen mutató lehet például a végzett tevékenységből származó bevétel / végzett tevékenység humán erőforrás igénye (fő-ben, költségben stb. kifejezhető).

Az eredményesség mérése már nem ennyire egyértelmű. Alapvető kérdés, hogy adott szervezet mit tekint eredménynek. Vállalati környezetben egyértelmű a válasz: a tulajdonosi/befektetői kör által adott kockázati szint mellett elvárt hozamhoz képest a ténylegesen – pénzügyi alapokon mért és elért – jövedelem. Ebből következik, hogy a

jövedelmezőség az eredményesség elsődleges kritériuma. Természetesen már az üzleti alapon működő szervezetek esetében is felvetődik az a kérdés, hogy azokat a tevékenységeket (például: a vállalatok társadalmi szerepvállalása), ahol nem jelentkezik közvetlenül pénzbeli hozam, azaz klasszikus értelemben közvetlen jövedelemtermelő képessége nincs az adott tevékenységnek, milyen módon tudjuk a gazdasági racionalitás részeként értelmezni, azaz miként járulnak hozzá a vállalati tevékenység eredményességéhez. Nem vitatható, hogy a példaként idézett tevékenyégnek „brandépítő" hatása van, így közvetetten növelheti a pénzügyi kimutatásokban mért eredményt, de ez a hatás közvetlenül nehezen számszerűsíthető. A nem profitorientált szervezeteknél ez a probléma, azaz a végzett tevékenység jövedelemtermelő képessége közvetlen mérési lehetőségének nehézsége lényegesen erőteljesebben jelentkezik, sőt, ami ennél is fontosabb, nem feltétlenül a jövedelemtermelő képesség jelenti az eredményes feladatellátást. A jövedelmezőségi mutatók általános formulájában valamely tevékenység, szervezeti egység stb. eredményét (valamely eredménykategóriát pl. üzemi/üzleti eredmény) viszonyítjuk az azon elért bevételhez (pl. nettó árbevétel), vagy valamely erőforrás (eszköz) könyv szerinti értékéhez.

A tevékenység gazdaságosságát tekinthetjük az előző kritériumok – azaz a célszerűen és hatékonyan végzett tevékenység jövedelemtermelő képességéből levezethető következményként. Vállalati környezetben mindezt evidenciaként fogadjuk el. Sikerkritériumként kezeljük, mérjük, indikátorokként használjuk a szervezeti teljesítmény-mérésben.
A vizsgálatunk szempontjából fontos kérdés, hogyan viszonyul mindehhez az egyéni teljesítmények mérése és elismerése? Vállalati környezetben megszokott, hogy teljesítmény mérési és ösztönzési rendszereket alkalmaznak.

Felvetődik a kérdés, hogy vajon szükséges-e vizsgálni ezeket a kritériumok egy nem vállalati (nem profit-orientált) környezetben végzett tevékenység esetében? A válasz egyértelműen igen, hiszen általánosságban kell megfelelni annak az elvárásnak, hogy a szervezet – legyen az non -vagy for-profit-, a rendelkezésére álló erőforrásokat a legnagyobb hatékonyság mellett hasznosítsa. Vagyis a kérdés nem kérdésként, hanem elvárásként jelenik meg. Hazai jogszabályi környezetben a költségvetési szervek belső kontrollrendszeréről és belső ellenőrzéséről szóló 370/2011. (XII. 31.) Korm. rendelet a költségvetési szervek vonatkozásában előírja, hogy:
"a kontrolltevékenység részeként minden tevékenységre vonatkozóan biztosítani kell a folyamatba épített, előzetes, utólagos és vezetői ellenőrzést (FEUVE), különösen - többek között - a pénzügyi kihatású döntések **célszerűségi, gazdaságossági, hatékonysági és eredményességi** szempontú megalapozottsága tekintetében."

Hogyan értelmezhetők ezek a kritériumok a tükrözött osztályterem, mint oktatásmódszertani innováció esetében?
Vizsgáljuk meg a következőkben a konkrét – a tükrözött osztályterem – oktatásstratégiai megközelítést a tárgyalt és elvárt szempontokból! Elemzésünknek szükségszerűen

rendszerszemléletűnek kell lennie, hiszen nem elég csak azt nézni, hogy az oktatási eredményt a lehető legolcsóbb megoldással, a legkevesebb ráfordítással érjük el. Az eredményt a stratégiába meghatározott célkitűzésekhez viszonyítva nem egyszerűsíthetjük le számszerűsíthető tényezőkre. A rövid távon jelentkező hatások mellett a hosszabb távon jelentkező hatásokat is számba kell venni a mérleg megvonásakor.

A tükrözött osztályterem célszerűsége

A tükrözött osztályterem célszerűségének értékelését a BCE Intézményfejlesztési Tervében stratégiai céljai alapján nézzük meg. A megfogalmazott stratégia célok (13) közül négy az, amelynek eszközeként szolgálhat. Közvetlenül a 4. – kiemelt stratégiai célhoz - kapcsolódó oktatási innováció[3]. Az eddigi tapasztalatok, mérési eredmények alapján kiemelhető, hogy támogatja a hallgatói kiválóság emelését, és jelentősen hozzájárul az egyéni tanulási utak biztosításával a hallgatói lemorzsolódás csökkentéséhez. Megállapítható tehát, hogy a végzett innovációs tevékenységnek létezik hasznossága közvetlenül az egyén, azon keresztül az egyetem, és így közvetve pedig a társadalom egésze számára.

A tükrözött osztályterem hatékonysága

A „hagyományos" oktatásmódszertani megközelítésekhez képest a tükrözött osztályterem modelljének alacsonyabb a közvetlenül mérhető hatékonysága. Ennek okai megtalálhatóak mind az online, mind pedig az offline szakaszban. Az online fázisban jelentős erőforrásigény lép fel a videók elkészítésével, interaktívvá tételével, a tanulási keretrendszerbe történő integrálásával. Nagy a korszerű IKT eszközök iránti igény is. Az offline szakaszban tovább rontja a hatékonyságot, hogy a hallgató- és tevékenységorientált módszerek alkalmazása miatt a megszokott szemináriumi csoporthoz képest kisebb csoportokban dolgoznak a hallgatók. Ehhez pedig több, a csoportmunkákhoz megfelelően átalakított szemináriumi teremre, oktatóra van szükség. A hatékonyság megítélése szempontjából figyelembe kell venni, hogy terjedése során jellemzően nő az oktatók (pedagógiai, módszertani, e-learninges) képzési költsége. Hatékonyság szempontjából az egyetemnek mindenképpen számolni kell az erőforrás-igény növekedésére, illetve a meglévő erőforrások átrendeződésére, mindezen keresztül a képzés növekvő önköltségére.

A tükrözött osztályterem eredményessége

Az eredményesség szempontjából kedvező a kép, mivel közvetlenül, ill. közvetve segíti az egyetem adaptációját a környezeti változásokhoz (pl. hallgatók preferenciáihoz való illeszkedés, munkaerő-piaci igényeken alapuló kompetencia fejlesztés, a hallgatók digitális műveltségének növelése, gyakorlatorientált képzés megvalósulása, nemzetközi

[3] „4. stratégiai cél: a tanulás és tanítás megújítása: innovatív, tanulásintenzív oktatási módszerek kifejlesztése és alkalmazása a képzések eredményességének és a társadalmi – gazdasági relevanciájának növelése érdekében (kiemelt cél)" (BCE IFT 42. oldal)

trendekhez való igazodás, stb.). Az intézményi stratégia célkitűzéseinek megvalósítását támogatva hozzájárul az oktatás minőségének, az egyetem hazai és nemzetközi versenyképességének növekedéséhez. Természetesen eredményessége nem fordítható át teljes egészében közvetlenül mérhető, pénzben kifejezhető jövedelemmé, de ennek ellenére közvetett hatásait is figyelembe véve ebből a szempontból pozitív egyenleget vonhatunk.

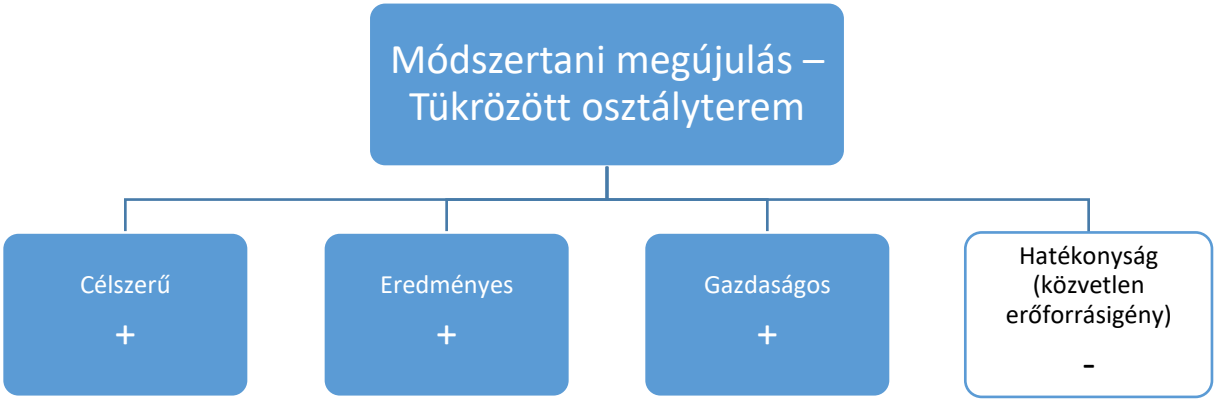
A tükrözött osztályterem gazdaságossága

A hatékonysággal szorosan összefüggő kérdés a gazdaságosság. Megítélésekor fontos az időtáv kérdése. Célszerű megkülönböztetni közvetlenül, illetve csak hosszabb távon jelentkező hatásokat:

a. Közép- és hosszú távú hatásként a kiválósággal elért eredményeken keresztül brand építő, versenyképesség növelő és így a működés gazdaságosságát javító hatása van.
b. Közvetlenül érvényesülő gazdasági hatás egyéni vagy társadalmi szinten: csökken az elsüllyedt és nem hasznosuló költség a hallgatói lemorzsolódás csökkenésének köszönhetően.

A vizsgált kritériumok alapján megállapítható, hogy a tükrözött osztályteremhez kapcsolódó oktatási innovációk - a célszerűség fennállása mellett - hagyományos oktatásmódszertanokkal összevetve fennálló közvetlen erőforrásigényének növekedése miatt negatív hatással bírnak az oktatási tevékenység hatékonyságára, azonban az egyéb – főként a lemorzsolódást csökkentésén keresztül - a nem hasznosuló költségek csökkenésével és a kiválóság növelésével elérhető hosszabbtávon jelentkező brandépítő hatásnak köszönhetően komoly versenyelőnyt biztosíthatnak a felsőoktatási intézménynek. Mindez a működésének társadalmi-gazdasági hasznosulását növelve az eredményesség és gazdaságosság terén pénzügyi értelemben mérve is előnyökkel jár.

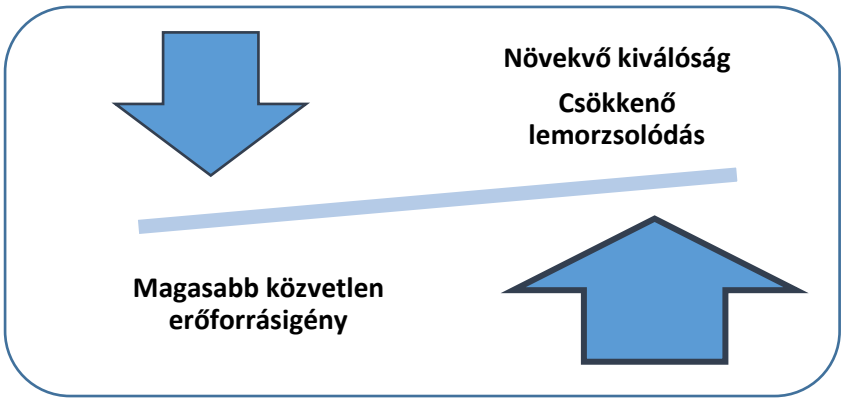
2. ábra: A tükrözött osztályterem megfelelése az egyes kritériumoknak
forrás: saját szerkesztés



Összegezés: a mérleg egyenlege

Napjaink oktatási rendszerével szembeni elvárások között egyre erőteljesebben megjelenő elem a széleskörű tudásátadás mellett a sikeres kompetenciafejlesztés, ami egészen más oktatásmódszertani eszközök alkalmazását kívánja meg. Az önálló hallgatói felkészülésre építő, projektmunkát, probléma megoldást középpontba állító oktatásmódszertani megközelítések eltérő humán és infrastrukturális erőforrás igényt támasztanak a felsőoktatási intézményekben. Biztosan állítható, hogy ez a képzési forma magasabb fajlagos erőforrásigénnyel, azaz növekvő képzési önköltséggel társul, miközben ez egyben az intézmény versenyképességét és működésének hatékonyságát növelő tényező is lehet, amennyiben a képzésekben betöltött szerepét, részarányát és hallgatói célcsoportját helyesen választjuk meg. Ennek következtében a módszertani megújulás sikeres integrációja az intézmény működésének egészét tekintve gazdasági értelemben is pozitív hozadékkal társulhat. A hátrányos hallgatói csoportok kezelése, a hallgatói lemorzsolódás csökkentésén keresztül még további egyértelmű pozitív gazdasági hatásokat azonosíthatunk. Mindkét területen igaz, hogy bár más okból, de a hallgatói motiváció az átlagosnál magasabb szintre emelhető, ami elengedhetetlen a módszertan sikerességéhez. Tehát a mérleg nyelve a pozitívan ható tényezők irányába billen el

3. ábra: A mérleg nyelvének ingadozására ható tényező
forrás: saját szerkesztés



Az egyetem menedzsmentje a tükrözött osztálytermet (tágabban hibrid oktatást) megtérülő innovációnak tekinti, amelynek helye és szerepe van a felsőoktatásban. Az intézmény ennek sikeres működését, terjedését támogatni tudja az alábbi feltételek mellett:

- A hallgatói célcsoport helyes megválasztása (nem minden hallgatónak, nem minden kurzuson) – az intézményi stratégia célkitűzéseivel összhangban.
- Az oktatási tevékenységen belül a „hagyományos", kevésbé erőforrás-igényes módszertanok mellett ezen erőforrás-igényesebb módszertan alkalmazásának megfelelő arányát szükséges kialakítani, amely mellett továbbra is fennáll az

intézmény hallgatói létszámából adódóan az oktatási tevékenység méretgazdaságossága.

Úgy véljük, hogy a BCE számára a működésünk eredményességét és ezen keresztül a gazdaságosságát is növelni tudják a megújuló oktatás módszertani megközelítések.
Sikeres megvalósítása feltételezi az oktatói elköteleződést. Vajon mi jelenthet az oktatói oldalról a főbb motivációs tényezőket? Természetesen sokféle indíttatás állhat az újszerű módszertanok iránti oktatói elkötelezettség hátterében, de ezek közül most a gazdasági – az egyén szempontjából hívhatjuk egzisztenciális – kérdéseket kiemelve elmondható, hogy különösen fontos, hogy intézményi szinten milyen módon mérjük és értékeljük az egyéni oktatói teljesítményeket és ezen belül fordítunk-e megkülönböztetett figyelmet a hagyományos oktatói munkához képest sajátos felkészülést és odafigyelést igénylő oktatásmódszertanok elismerésére. A fejlesztést támogató ösztönző rendszer kialakítása és működtetése megkerülhetetlen, kialakítása még sok egyeztetést igényel az általános elfogadottsága érdekében. Egyéni teljesítményértékelés során meg kell találni a jogszabályi környezethez illeszkedő HR stratégiát és Foglalkoztatási követelményrendszert, és ennek részeként olyan teljesítményértékelésen alapuló differenciált bérezést szükséges kialakítani, amelynek mérési rendszerébe fontos elemként figyelembe vehető az ezen oktatásmódszertan hagyományostól eltérő erőforrásbefektetési igénye. Ezen a rögös úton egyetemünk már elindult.

Egyértelmű sikertényezőként értékelhető, hogy az oktatók motiválását támogatandó, az igényeknek megfelelően létrejött a belső képzési rendszer. A pedagógiai, módszertani képzéseket az egyetem önálló szervezeti egysége, a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ, az Oktatási Rektorhelyettes közvetlen irányítása alatt végzi. Tevékenységéhez a pénzügyi források is biztosítottak részben költségvetési forrásokból, részben pedig pályázatokból (pl. EFOP 3.4.3.).

A motivációs, ösztönzési rendszer hatékony kialakítása mellett további fontos vezetői feladat a szervezeti ellenállás mértékének, okainak felmérése, feloldása, az innovatív szervezeti kultúra erősítése, amely segíti a további oktatási innovációk megjelenését.

Irodalom

BECKER, S. A., CUMMINS, M., DAVIS, A., FREEMAN, A., HALL, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC horizon report: 2017 higher education edition (pp. 1-60). The New Media Consortium. http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf Elérés ideje: 2017.08.15.
BODNÁR, É., CSILLIK, O., DARUKA, M., SASS, J. (2017) Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf
Budapesti Corvins Egyetem Intézményfejlesztési Terve (2016) https://www.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kozponti_szervezeti_egysegek/kommunikacio/

Honlap_fileok/IFT_Foszoveg_2017_evi_felulvizsgalat_20170908_Sharepointra.pdf Elérés ideje: 2018.08.08.
CSILLIK O., DARUKA M., (2016) : Módszertani lehetőségek a tükrözött osztályteremben. in: Tóth Péter, Makó Ferenc, Varga Anikó (szerk.) Empirius kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben: VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötet. pp. 392-409.
GRAHAM, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. 3-21.
HALÁSZ, G. (2010) A tanulás minősége a felsőoktatásban: Intézményi és nemzetközi szintű folyamatok. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf
JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V., and FREEMAN, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/ Elérés ideje: 2015.08.31.
JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V., FREEMAN, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. https://cdc.qc.ca/pdf/2014-Horizon-Report-creative-commons-copy.pdf Elérés ideje: 2014.09.01.
JOHNSON, L., BECKER, S. A., CUMMINS, M., ESTRADA, V., FREEMAN, A., & Hall, C. (2016). NMC horizon report: 2016 higher education edition (pp. 1-50). The New Media Consortium. http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf Elérés ideje: 2016.08.01.
M.BORSA, T.HORVÁTH, I.SOMIN ed: Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban, Tanulmánykötet https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR_strat_gondolk_tanulmkotet/AVIR_Tanulmanykotet_TELJES.pdf Elérés ideje: 2018.08.05.
Módszertan a teljesítmény-ellenőrzéshez Állami Számvevőszék 2008 https://www.asz.hu/storage/files/files/Ellenorzes_szakmai_szabalyok/egyeb_utmutatok/06_modszertan_teljesitmeny_ellenorzes.pdf Elérés ideje: 2018.08.10.
NMC horizon report: 2018 Preview higher education edition https://library.educause.edu/resources/2018/4/nmc-horizon-report-preview-2018 Elérés ideje: 2018.05.01.
SASS, J., BODNÁR, É. (2016) A tükrözött osztályterem motivációs potenciáljai VI.Trefort Ágoston Szakképzés-és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia konferenciakötete

Tróbert Anett Mária - Asztalos Bernadett - Széman Zsuzsa

Az e-learning képzés szerepe a formális és informális idősgondozók támogatásában

Absztrakt

Az élethosszig tartó tanulás társadalmi - gazdasági hasznának egyik fontos aspektusa a pszichés jóllét támogatása, és a prevenció. A tanulmányban a formális és informális idősgondozók e-learning képzésében rejlő prevenciós lehetőségeket mutatjuk be két innovatív magyar jó példa tükrében. A téma égető aktualitását a társadalom elöregedése és az ebből fakadó egyik legjelentősebb társadalmi-gazdasági kihívás, a tartós idősgondozás iránti megnövekedett igény adja. Az átlagéletkor kitolódásával az egészségben eltöltött évek száma nem növekszik párhuzamosan, ezért a népesség elöregedésével növekszik a gondozási igény. Az egészségügyi és szociális ellátórendszerek terheltsége fokozódik, az ellátás biztosítása egyre nehezebb. Az intézményes ellátás helyett előtérbe kerül a költséghatékonyabb otthoni gondozás. Ezzel együtt a formális gondozók mellett a családtagok és más informális gondozók szerepe is megnő a gondozási folyamatban. Mivel a gondozást végzők körében nagy a kimerülés, kiégés veszélye, nagy jelentősége van a prevenciónak. A prevenció egyik fontos célja, hogy javuljon a gondozók megküzdési képessége a kihívásokkal szemben, és nagyobb jártasságot szerezzenek a gondozási helyzetből fakadó problémák kezelésében. A bemutatott képzések ehhez kínálnak innovatív eszközöket.

Kulcsszavak: idősellátás, formális gondozók, informális gondozók, prevenció, e-learning

Bevezetés

Az átlagéletkor megnövekedésével nem mozog párhuzamosan az egészségben várható életévek száma, így a hosszabb élet várhatóan több betegségben eltöltött évet jelent. A nők magasabb életkorra számíthatnak, mint a férfiak, de betegségben eltöltött éveik száma is várhatóan több: Az Eurostat 2016-os adatai szerint Magyarországon a 65 éves korban várható élettartam a nőknél 18,7 (ez az Európai Unióra jellemző átlagnál kevesebb, az EU átlag 21,6), a férfiaknál pedig 14,6 év (EU átlag: 18,2). Ugyanekkor, a 65 évesen várható, egészségben eltöltött évek száma nőknél csak 6,4 (EU átlag 10,1), férfiaknál 6,7 év (EU átlag: 9,8). E szerint életük utolsó szakaszában a magyar nők várhatóan 12,3, a férfiak pedig várhatóan 7,9 évet élnek betegséggel. Az élettartam és az egészségi állapot alakulása függ az iskolai végzettségtől és a lakóhelytől: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők

valamint a nagyobb településeken, városokban élők magasabb élettartamra, és kevesebb betegségben eltöltött évre számíthatnak (KSH 2007, 2018).

A 2009-es lakossági egészség-felmérési adatok szerint a nyugdíjasok 93%-a számolt be krónikus betegségről. Ez nem jár együtt szükségképpen korlátozottsággal, ám a súlyosan korlátozottak százalékos aránya 75 év felett már 33 (ELEF 2009, ST 2010/50). A 2014-es egészségfelmérés adatai szerint a 65 évesek és idősebbek 80%-a él együtt krónikus betegséggel, a súlyosan korlátozottak aránya a 60-74 évesek korcsoportjában 15%, a 74 éven felüliek körében 30 % volt. (ELEF 2014, KSH)

A társadalom elöregedése nyomán a tartós gondozási igény növekszik, de a rendelkezésre álló erőforrások korlátozottak. Ez egyfelől kérdésessé teszi az ellátórendszer fenntarthatóságát és az ellátás minőségének biztosítását, másfelől a rendszer meglevő strukturális problémái fokozódhatnak. Mindemellett olyan *új igények ésszükségletek jelennek meg* az elöregedéssel összefüggésben, melyek a tartós gondozási rendszer valamennyi szereplőjére hatással vannak:

a) Ellátottak:

A jelenlegi ellátórendszerben az állapot- és gondozási szükséglet felmérés elavult, és nem tartalmaz az ellátott fizikai és szociális, családi környezetére vonatkozó tényezőket (Szabó 2014). Mivel Magyarországon is megjelenik a költséghatékonyabb gondozási formák - így a házi segítségnyújtás - preferenciája, *az ellátottak fizikai és szociális környezetének figyelembe vétele, a szükségletek felmérésének korszerűsítése megkerülhetetlen*. Az átlagéletkor kitolódásával várhatóan növekszik a betegségek előfordulási gyakorisága, és megnyúlik a gondozás időtartama. Feltételezhetően több krónikus betegség együttes előfordulásával, és a demenciák gyakoriságának növekedésével számolhatunk az ellátottak körében. Mindez *új gondozási feladatokat és formákat tehet szükségessé.*

b) Formális gondozók:[1]

Az otthoni tartós gondozási igényeket a jelenlegi rendszer nem tudja ellátni. A házi segítségnyújtásban gyakran korszerűtlen a klienskísérés módszere, a gondozónők túlterheltek, képzettségük gyakran nem megfelelő. A gondozói stábból hiányoznak a mentálhigiénés szakemberek, hiányzik a team-munka, gyenge a szakmaközi együttműködés. (Szabó 2013) *A gondozási igény növekedésével, új gondozási formák kialakításával szükségessé válik a formális gondozók számának növelése, új kihívásokra valóprofesszionális felkészítése.*

[1]Formális gondozók: az intézményes ellátás keretében dolgozó professzionális segítők. Az informális gondozók az ellátórendszeren kívül gondozási feladatot felvállaló nem professzionális segítők, pl. családtagok, rokonok, barátok, szomszédok. (Szabó 2014)

c) Időseket gondozó családtagok:
Újra előtérbe kerül a család, mint természetes gondozási erőforrás. Azonban az időseknek segítséget nyújtó családtagok számára a gondozás felvállalása jelentős megterheltséget okoz. Ahhoz, hogy segíteni tudják az idős családtagot, nekik is *több támogatásra* van szükségük (Szabó 2013, 2014; Tróbert 2015). Emellett a demográfiai folyamatok következtében a gondozás felvállalásakor az ő életkoruk is várhatóan magasabb lesz, így újabb problémákat vethet fel, ha az idősebb gondozottal *párhuzamosan ők maguk isgondozottakká válnak* majd.

d) Más informális gondozók:
Várhatóan megnövekszik a gondozási feladatot az ellátórendszeren kívül, privát módon elvállaló, családon-baráti körön kívüli informális gondozók iránti igény. Munkájuk finanszírozhatósága azonban kérdéses a gondozási terhekkel amúgy is nehezen boldoguló család részéről.

Sürgető feladat a formális gondozás - tartós gondozási rendszer megerősítése és reformja, de ezzel párhuzamosan szükséges a családtagok gondozási folyamatba való integrálása és a gondozási feladatban való támogatása. Az ellátásban tehát megnő a *formális és informális gondozás együttes szerepe*, a gondozási folyamatban részt vevők partneri együttműködésének jelentősége. Mindkét, egymáshoz szorosan kapcsolódó terület fejlesztésében fontos szerepe van a képzésnek és továbbképzésnek. A tanulmány első részében a képzés támogató szerepét tekintjük át a formális és informális gondozók munkájában. Különös hangsúlyt fektetünk a gondozó családtagok problémáinak elemzésére, mivel gondozási szerepük növekszik. A második részben az e-learning jelentőségét, lehetőségeit mutatjuk be két megvalósult jó példa alapján.

A képzés szerepe a formális és informális gondozók támogatásában

Közismert, hogy a segítő foglalkozásúak körében a fokozott pszichés igénybevétel miatt igen gyakori a kiégés (burnout) jelensége. Freudenberger (1974) a túlzott érzelmi megterhelés nyomán kialakuló érzelmi és mentális kimerültség leírására alkotta meg a fogalmat. Maslach szerint (1982) kialakulását a stresszel való nem megfelelő megküzdés okozza, legjelentősebb következményei pedig az elszemélytelenedés (a motiváció elveszítése, súlyosabb esetben a kliensekkel szemben cinizmus, dehumanizálódás), az érzelmi kimerülés (energiavesztés), és az inkompetencia (csökkenő hatékonyság, alacsony önértékelés, depresszió) érzése (Piczil-Pikó 2012). Facilitáló tényezői között a kutatások alapján a segítő szakma választásának problémás motivációi (pl. Helfer- szindróma, idealisztikus, irreális segítő-modellek) mellett jelentős a személyiségstruktúra, a klienssel való túlazonosulás, az érzelmi túlterhelődés szerepe, valamint a visszajelzések hiánya, a kollegiális, megtartó szakmai háttér

lazulása, a munka/munkahely túlzott hangsúlya, a privátszféra elhanyagolása (Fekete 2010). Az egészségügyben és a szociális szférában, különösen súlyos betegek körében ki kell emelnünk a betegekhez képest nem megfelelő számú személyzet, a feszített munkatempó, az állandó pozitív hozzáállás – jókedv - kedvesség elvárás, a gondozók mint „minden szükséglet tökéletes kielégítői" illúzió, a szinte állandósuló kudarc (gyógyulás igen ritkán látható), a folyamatos veszteségélmény (kliensek halála) és a gyászmunka kihívásait. Bár ezeket a veszélyeztető tényezőket főként a professzionális segítők körében vizsgálták, számos közülük a laikus segítőket is terheli. A veszélyeztető belső tényezők közül hangsúlyos a fejlett empátiás készség, a fejlett hivatástudat, a magas elvárások szerepe is (Piczil-Pikó 2012). Maslach és Jackson (1982) szerint a kudarc, mint stresszkeltő tényező növeli az érzelmi megterhelést, ismétlődve pedig tehetetlenséghez vezet, mely mint kontroll nélküli állapot pszichés és fizikai terhet egyaránt jelent (Piczil-Pikó 2012). A képzettség és a kompetenciahiányok miatt ez a faktor is erőteljesen jelen van az otthoni ápolást végzők körében. A súlyos betegekkel foglalkozók testi és lelki egészségének vizsgálata (Hegedűs 2004) kimutatta, hogy esetükben nem csak magasabb a kimerültség, gyakoribbak a stressz függő testi-lelki tünetek, rosszabb a káros szenvedélyek aránya, hanem gyengébb a szociális háló is, a pszichoszomatikus illetve a pszichés megbetegedések száma pedig jóval magasabb – tovább növelve a kiégés esélyét. Mindez felhívja a figyelmet a prevenció fontosságára körükben. A továbbiakban a formális és informális gondozók képzésében rejlő prevenciós és innovációs lehetőségeket tárgyaljuk.

Formális gondozók és képzés

A 2013-2017 között zajló nemzetközi MoPAct kutatás[2] az aktív idősödés előmozdításának legfontosabb területeit vizsgálta. Magyarország a tartós gondozási rendszer és a hozzá kapcsolódó szolgáltatások fejlesztési lehetőségeit kutató csoport munkájában vett részt. Két fókuszcsoportos interjúban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy vajon melyek a legfontosabb szükségletek és innovációs lehetőségek a szociális ellátás területén. (Széman - Tróbert 2017) A legfontosabbnak megjelölt probléma-csoportok közül *a professzionális, minőségi szakmai munka igénye/hiánya* valamint a *szolgáltatásfejlesztés* szorosan kapcsolódik a képzés, továbbképzés témájához. A szakképzett munkaerő alkalmazását a szociális szolgáltatások terén nem támogatják kellőképpen, ami hatással van a munka színvonalára és presztízsére. A minőségi munka iránti motiváció csekély. Ehhez a nagy munkaterhek mellett hozzájárulnak a rossz munkafeltételek, az alacsony szakmai presztízs, a szakmaiságban való fejlődés lehetőségének hiánya és az alacsony bérezés is. A professzionális, szakmai irányelveket szem előtt tartó idősgondozás megvalósításához elengedhetetlen a minőségi és elérhető képzések biztosítása, a szakmai presztízs növelése, a

[2] 2MoPAct: 'Mobilising the Potential of Active Ageing in Europe' projekt, 2014-2017.

szakma vonzóvá tétele. *A szolgáltatások fejlesztésének igénye* megköveteli a demográfiai és társadalmi folyamatokból fakadó új szükségletek feltárását a gondozásban. Az új szükségletek kielégítéséhez, új szolgáltatási formák bevezetéséhez azonban szintén elengedhetetlen a szakemberek felkészítése a meglevő képzések fejlesztésével és új képzések kidolgozásával.

Gondozást vállaló családtagok és képzés

A MoPAct keretében 8, idős hozzátartozót gondozó családtaggal készítettünk interjút. Az interjúalanyokkal a szociális rendszeren keresztül illetve családokhoz kötődő informális segítők által kerültünk kapcsolatba. Az alábbiakban az interjúalanyok gondozói szereppel és gondozási helyzettel összefüggő leghangsúlyosabb problémáit mutatjuk be (Tróbert - Széman 2016) - valamennyi rámutat a képzés hiányára és szükségességére a gondozást felvállaló családtagok körében.

A gondozáshoz szükséges információk és egészségügyi ismeretek hiánya

A gondozást felvállalók számára nehézséget jelent, hogy legtöbbször nem rendelkeznek a gondozáshoz szükséges tudással. Az ismeretek hiánya egyfelől az alapvető, szolgáltatásokkal kapcsolatos információk hiányát jelenti: a családtagok gyakran sem a kórházban, sem a háziorvostól nem kapnak megfelelő tájékoztatást az elérhető szociális szolgáltatásokról, és az igényelhető ápolási díjakról. Másfelől, szinte mindenkinek nehézséget jelent az ápolási feladatokkal kapcsolatos tudás hiánya.

Az egyik interjúalany beszámolójából kiderül, hogy az otthoni gondozási helyzettel nem pusztán a gondozási feladatok megfelelő, biztonságos elvégzését kell a hozzátartozóknak megtanulniuk. A gondozás gyakran csak úgy végezhető el, ha a betegszobát (és a lakás beteg által is használt részét) a beteg, és a gondozást ellátó családtag új igényeinek megfelelően átalakítják. Az akadálymentesítés, és a hozzá kapcsolódó szakszerű tanácsadás hazánkban még kezdetleges. Szükségességét és hatékonyságát Széman Zsuzsa és munkatársai magyar mintán pozitív eredményekkel kutatták (Széman - Pottyondy 2006).

Volt, aki arról számolt be, hogy az ápolási kompetenciák hiánya erős szorongást idézett elő benne. Ő leginkább saját tapasztalataiból építkezve vált gyakorlott gondozóvá. A megerősítés hiányából fakadó aggodalom azonban máig jelentős stressz-forrás számára. Van, aki komplex ismereteket igényelne a gondozási helyzettel kapcsolatosan, szakemberek közvetítésével.

Az információ-, tudás-, és kompetenciahiány terhe felveti a gondozást felvállaló családtagok előzetes képzésének, illetve mentorálásának szükségességét.

A gondozási feladat és a családi élet összeegyeztetésének nehézségei: a hatékony konfliktuskezelést támogató ismeretek hiánya

Valamennyi interjúalany számára központi nehézség a gondozásból fakadó családi konfliktusok kezelése: a gondozó számos esetben "két tűz közé" kerül. A gondozási helyzet egyéni megélését - vagyis a gondozással járó szubjektív terheket jelentősen növelheti a többi családtag negatív hozzáállása, mely kapcsolati válságokat és szorongást, bűntudatot okozhat.

A család szempontjából szintén gyakori probléma a gondozás időigényessége. Egyfelől időt vesz el a gondozott felkeresése, másfelől, a napi, gyakorlati teendőkön túl a mélyebb támogatás biztosításához több órás jelenlét kellene.

Problémát jelent a folyamatos újratervezés, a családi élet és a gondozás összehangolása is. Márpedig a gondozást felvállaló családtag számára a gondozói helyzetből fakadó nehézségekben a család lehet az egyik legjelentősebb erőforrás. A gondozási helyzetből fakadó, férj és feleség közötti konfliktusok a párkapcsolatot is sérülékenyebbé teszik, ami plusz terhet jelent mindkét félnek.

A gondozó családtagok mentálhigiénés ismereteket is tartalmazó képzése hozzájárulhatna a család egészségének védelméhez.

Szerep-konfliktusok: az önismeret szükségessége

A segítői helyzet gyakran szerep-konfliktusokat idéz elő: részben a hiányzó segítői kompetenciák, részben az állandó érintettség miatt.

A leggyakoribb probléma az, hogy a segítő családtag az otthon töltött időben mintegy újra gyerek szerepbe kerül. Különösen nehéz a saját hozzátartozó segítőjévé válni, ha régi, fel nem oldott konfliktusok terhelik a szülő-gyerek kapcsolatot. Nehézséget okozhat az is, ha a szülő nem tudta "elengedni" a gyermekét. Ekkor a gondozással járó közelebbi viszonnyal az egészséges határtartás is nehezebbé válik. Problémát jelenthet az is, ha a szülő számára a gyermeke teljesítménye nem elég jó - a gondozási helyzetben így állandó elégedetlenséget tapasztal meg, miközben fájdalmat, esetleg bűntudatot is okoz gyermekének. Szintén a szerep-konfliktushoz köthető probléma, hogy a szülő kiszolgáltatottságának megtapasztalása, a testi ápolás megrázó élmény.

A szerep-konfliktusból adódó nehézségek nemcsak a gondozó családtag, de a gondozott mentálhigiénés támogatásának szükségességét is felvetik. A mentális, pszichés jól-lét erősödése mindkét fél részéről hozzájárulhatna a gondozó-gondozotti kapcsolat egészségesebbé válásához is. A gondozó családtag számára a szerep-konfliktusok kihívásai közepette nagyon hasznosak lennének az önismeretben való növekedést támogató eszközök.

A tehermentesítés hiánya: a preventív szemlélet előmozdításának szükségessége

A családi segítők tehermentesítése nem megoldott - az egyik interjúalany évek óta nem pihent hosszabban, mások az intenzív gondozáshoz kötötték a privát életük megszűnését. Volt, aki arról számolt be, hogy egyetlen vágya egy kötöttségek nélküli nap. A tehermentesítés megoldatlansága hosszú távon kimerüléshez vezet, amely a munkahelyi és a családi életben is komoly veszteségeket okozhat. A számok tükrében a szociális ellátórendszer jelenleg még a gondozottak szükségleteit sem tudja ellátni, nemhogy a támogató családtagok tehermentesítését felvállalni. A preventív szemlélet érvényesülése nagyon fontos lenne, hiszen hosszú távon költségmegtakarítást eredményez nem csak az egészségügyi és szociális ellátórendszer, hanem a munkaerőpiac területén is.

Megküzdési nehézségek: nevelés az erőforrások felfedezésére és a tudatos élettervezésre

A nehézségekkel való megküzdésben legtöbbször megtartó erő a kapcsolati háló, de személyiségtől függ, hogy a meglevő kapcsolati tőkét az egyének valóban képesek-e mozgósítani. A legfontosabb erőforrást a legszorosabb kapcsolatok jelentenék, ám gyakran éppen ezek terhelődnek leginkább, emellett a kapcsolatok ápolására a gondozás miatt kevesebb idő marad. Ez ismét felhívja a figyelmet a gondozást végző családtagok tehermentesítésének lényeges voltára, valamint a tudatos, lelki egészséget szem előtt tartó élettervezésre.

Gondozási feladat és munkavégzés: a kiégés- prevenció szükségessége

Arra a kérdésre, hogy hogyan hat a gondozási feladat a munkavégzésükre, a gondozók sok esetben munkahelyi nehézségekkel válaszoltak. A munkahelyi és gondozási feladatok párhuzamos ellátása legtöbbször nemcsak fizikailag, hanem lelkileg is megterhelő. A munka utáni feltöltődés sok esetben szinte teljesen lehetetlenné válik, előfordul, hogy éppen a munkahely lesz pihentető a megterhelő családi-gondozási helyzet után.

Munkaerő-piaci érdek, hogy a gondozást végző családtagok ne essenek ki a munkából - támogatásuk megkívánná a rugalmasabb munkaidő, és a részmunkaidő lehetőségének biztosítását., valamint a gondozással összefüggő kiégés-prevenciós ismeretek elsajátítását.

A spiritualitás mint védőfaktor: az érték és értelemkeresés támogatása

Sokan említik, hogy a nehézségek idején a hitükből, Istennel való kapcsolatukból, az egyházi közösségből merítenek erőt. Van, aki nem említi erőforrásként a hitet, vagy a vallást, viszont arra a kérdésre, hogy mi ad erőt a nehézségekben, az előretekintést, a célok kitűzését és a pozitív szemléletre való törekvést emeli ki, amelyek a tágabb értelemben vett spiritualitásnak fontos elemei.

A laikus gondozók képzésében fontos egészség-támogató eszköz az érték és értelemkeresés kultúrájának erősítése.

Tartózkodás a szociális ellátórendszerrel szemben: partneri viszony kiművelése

Sokan családi feladatnak tartják a gondozást, szégyellnék, ha nem tudnák ellátni ezt a szerintük elsődlegesen gyermeki kötelezettséget. A szolgáltatást azonban gyakran azért nem igénylik, mert nem bíznak az ellátás minőségében. A szociális ellátórendszerrel kapcsolatban kevés a pozitív tapasztalat. A családdal való kapcsolat kiépítésére, ápolására a szociális ellátórendszerben dolgozóknak a tapasztalatok szerint már nincsen kapacitása, pedig a partneri viszony és az együttműködés mindkét fél, valamint a gondozási folyamat szempontjából is gyümölcsöző lenne.

Mivel az ellátórendszerek terheltségének növekedésével a családi erőforrások várhatóan egyre hangsúlyosabbá válnak a tartós gondozásban. Az interjúk tapasztalatainak tükrében Magyarországon a családtagok szociális ellátórendszerrel kapcsolatos szerepének újragondolása - a családtagok gondozási folyamatba való partneri bevonása, képzése, és mentálhigiénés támogatása elsődleges feladattá válik a szolgáltatásfejlesztés terén.

Miért e-learning?

Az eddigiek alapján látható, hogy a minőségi, elérhető képzésnek, továbbképzésnek jelentős preventív szerepe lehet mind a formális, mind az informális gondozók esetében. Egy, a munka minőség és az innováció kapcsolatát vizsgáló nemzetközi kutatás keretében (QuInnE[3]), magyar formális gondozók körében készített fókuszcsoportos interjú szerint (Tróbert– Makó –Illésy, 2017) a munkahelyeken a képzés nehezen illeszthető a munkaidőbe, a helyettesítés az eleve kevés munkatárs miatt szinte kivitelezhetetlen. A képzés anyagi háttere sincs meg: az intézmények nehezen gazdálkodnak ki pénzt a tréningekre, a dolgozók munkabére pedig olyan alacsony, hogy ők maguk szinte egyáltalán nem tudják a saját képzésüket finanszírozni. Egyéb pénzügyi forrás intézményi fellelése gyakran a vezetők leterheltsége miatt ütközik akadályokba. Az informális gondozók körében a megterheltség, időhiány, anyagi források hiánya mellett a legfőbb probléma, hogy nincsenek a célcsoport számára elérhető képzések.

Az előzőekben felvázolt jelenségek és tendenciák alapján kikerülhetetlenné válik olyan képzések kidolgozása, amelyek mindenki számára könnyen hozzáférhetőek, alacsony költségűek, és rugalmas beosztással, munka mellett is elvégezhetőek. A továbbképzések területén várhatóan egyre nagyobb teret fognak nyerni az internet- hozzáféréssel működő, önállóan végezhető, személyes jelenlétet nem

[3] QuInnE: 'Quality of jobs and Innovation generated Employment outcomes' projekt, 2015-2018.

feltétlenül igénylő oktatási formák. Ilyen az e-learning is. Az e-learning fogalma az oktatásban betöltött szerepe és az alkalmazott módszerek, felhasznált eszközök fejlődésének megfelelően folyamatosan alakult. Számos változata létezik (vö. Fazekas et al. 2014). a meghatározások közös jellemzője, hogy elektronikus formában elérhető, önállóan feldolgozható, gyakran interaktív elemeket tartalmazó tanulási lehetőségről van szó. Az e-tananyagok előnye, hogy az információ nemcsak könnyen hozzáférhető általuk, hanem folyamatosan magas minőségi színvonalon biztosítható. Elfoglalt, nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek is könnyebben be tudnak kapcsolódni a képzés lebonyolításába, mint a helyhez és az időhöz kötött képzések esetén. Akár országhatárokat is át lehet hidalni, így a tananyag összeállításnál a legjobb ár-érték arány érhető el. A tananyagot folyamatosan lehet frissíteni, bővíteni, minimális humán erőforrás felhasználásával.

Az e-learning oktatásnak persze előnyei mellett vannak hátrányai is. Például személytelenebb, az oktatásban résztvevők között minimális vagy nincs kapcsolat, beindításának költségei magasak, stb. (Fazekas et al. 2014; Arkorful et al. 2014). Mégis az e-tananyagok várhatóan egyre nagyobb szerephez fognak jutni a továbbképzésekben, mert energia-, idő- és költséghatékonyak mind a képzőhelynek, mind pedig a hallgatóknak, így kölcsönösen jó megoldást nyújtanak. A kis költségvetéssel rendelkező területeken az ilyen képzések növelik az esélyegyenlőséget és preventív funkciót is betölthetnek (lásd 1. fejezet). Továbbá az e-learning hozzájárulhat a Lifelong Learning (LLL) - az élethosszig tartó tanulás - intézményének kiszélesítéséhez. A nemzetközi szakirodalom ma már egyre inkább evidenciának tekinti azt, hogy a mentális aktivitások és stimulációk, mint például az élethosszig tartó tanulás, a társadalmi aktivitások, vagy a kapcsolatok ápolása csökkenteni tudják a demencia kockázatát. Tehát a tananyagok fejlesztésénél érdemes nemcsak az ápolókra gondolni, hanem magára az idősödő társadalom egészére. Ugyanis az LLL-re egyre inkább úgy tekintenek, mint jelentős tényezőre, mely támogatja és fokozza a politikai strukturális változásokat és nagyban hozzájárul a gazdasági növekedéshez és a társadalmi összetartozáshoz. (Panitsides 2014) Kifejezetten hangsúlyozzák a kutatások, hogy az idős generációnál a rossz egészségi állapot, a lecsökkent fizikai aktivitás, a depresszió és a korábbi rossz tanulási élmények negatív hatását képes csökkenteni az e-learning. A számítógép használatnak egyik pozitív hatása lehet idős korban, hogy szignifikánsan növeli a motivációt a további tanulmányokra. (Bekisheva et al. 2017:68) A tanulás maga képes a legsérülékenyebb idős csoportok esetén is a betegségek ellen hatni. (Narushima et al. 2018: 703)

Groombridge szerint legalább öt fontos területet kellene tekintetbe venni a politikai döntéshozóknak és a társadalom többségének, amikor a kései életkorban folytatott tanulásról van szó, sőt arról, hogy a tanításba bevonják magukat az időseket is: a) önbizalom és függetlenség, b) funkcionalitás és reziliencia, c)

társadalmi részvétel, d) önkifejezés és kreativitás ugyanúgy, mint e) az intergenerációs párbeszéd támogatása. (Groombridge 1982). Az élethosszig tartó tanulás ugyanis ezeket a területeket segíti, támogatja a mentális és fizikai egészséget, a társadalmi részvételt, a motivációt növeli, s mindezek azt eredményezik, hogy a növekszik az egyén jóllétének (well-being) szintje. Az idősek jelenléte az élethosszig tartó tanulásban két szinten is megfontolandó, egyrészt mint célcsoport, vagyis hogy ők lehessenek tanulói szerepben, másrészről pedig, hogy ők maguk mint tanárok kapcsolódhassanak be. Ezek alapján tehát a társadalomnak több szempontból is érdeke, hogy időseket csatarendbe állítsa mind kognitív, mind szociális funkcióikat tekintve, nem is beszélve arról, hogy ezzel egy időben hasznosíthatja az általuk felhalmozott életbölcsességet. (Panitsides 2014:6)

Az elöregedő európai társadalmunknak ugyanis kulcskérdése, hogy az idős populációban rejlő potenciálokat ki tudja-e használni. Ezt ismerte fel az Európai Parlament (2011) is, amikor a demencia problémáját, a prevenció, valamint a fizikai és szellemi aktivitás promotálását hangsúlyozta és tűzi időről időre a napirendjére, mint az egyik legfontosabb prioritást.

Kreditpontos e-learning képzés szociális szakembereknek a Mentálhigiéné Intézetben

Az e-learning előnyeit mérlegelve indított a Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézete 30 kreditpontos, 40 órás szakmai tanfolyamot „Az innováció szerepe az aktív idősödésben és a gondozásban" címmel - egyben kísérleti jelleggel is. A témában olyan alapvető, a legfőbb témaköröket feldolgozó, innovatív információk kerülnek a tananyagba közérthető módon, melyek mind a formális, mind az informális ápolóknak, sőt az érintetteknek is segítséget nyújthatnak (pl. technika az idősgondozásban), szemléletet formálhatnak (pl. idősgondozást érintő innovatív megoldások a világban), kompetenciát növelhetnek (pl. mentálhigiénés ismeretek) és a motiváció erősítésével önálló iniciatívákra serkenthetnek (pl. jó példák tára).

A hallgatók földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül bárhonnan beiratkozhatnak, adott határidőn belül bármikor elkezdhetik a tanulást. Teljesen személyre szabottan és egyénileg a legoptimálisabban oszthatják be idejüket, a tananyagban egyéni képességüknek és szabadidejüknek megfelelően haladhatnak, a nehezebb részeket ismételhetik, amennyiszer csak szándékukban áll.

Különösen fontos ez a lehetőség a leterhelt, anyagi tekintetben kihívásokkal küzdő szociális ellátó rendszerben dolgozók számára, vagy a beteg hozzátartozó mellől nehezen elszabaduló ápolást végzőknek. Új esélyt kapnak a minőségibb és élhetőbb munkára és életkörülményekre azáltal, hogy könnyen hozzáférhetnek olyan ismeretekhez, amelyek segítik őket saját kiégésük megelőzésében, és abban, hogy az általuk gondozottaknak a legújabb, legjobb

megoldásokat tudják biztosítani az ápolási folyamatbanNagy jelentősége van annak is, hogy a tananyag nemcsak a lexikális tudást bővíti, hanem szemléletet formál és kompetenciákat fejleszt. Így nem pusztán konkrét megoldásokhoz jutnak a hallgatók, hanem ők maguk sajátíthatják el annak a képességét, hogy megoldásokat találjanak saját területükre, földrajzi környezetükbe, vagyis ők maguk fejlesszenek ki innovációkat.

Tapasztalatunk az, hogy a résztvevők szinte 100%-ban a megadott határidőn belül el tudják végezni a tanfolyamot, s visszajelzéseik annak hasznosságáról pozitívak, szívesen ajánlják környezetükben. Az internet lefedettség és hozzájutás fejlődésével, mely a jövőben várhatóan még teljesebb lesz Magyarországon, vélhetően növekedni fog az érdeklődés a képzés iránt.

Egyedülálló támogató portál informális gondozóknak: WebNővér

Az előzőekben láttuk, hogy egyre többen gondozzák otthon családtagjaikat, ez azonban amellett, hogy a betegnek sokféle előnyt jelent, számos problémát vet fel az ápoló hozzátartozók számára, melyekre megoldást kell találnunk ahhoz, hogy az otthoni ápolás hosszú távon biztosítható, és élhető legyen. A jelentős igénybevétel, a felmerülő problémák és az erőforrások mobilizálásának nehézségei miatt nagy a gondozó családtagok körében a kiégés veszélye.

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat (MMSz) 1989-es megalakulása óta számos segélyprogrammal, szociális feladatokat ellátó intézmények létesítésével, széles önkéntes hálózattal, a társadalmi szolidaritás sokoldalú megélésével vesz részt aktívan a rászorulók megsegítésében. Az otthonukban betegeket ápolók, időseket ellátók problémáira elsőként a jelzőrendszeres házi segítségnyújtás, és a gyógyászatisegédeszköz-kölcsönzés projektjével válaszoltak. Azóta is folyamatosan figyelemmel kísérik az otthonápolást végző laikusokat. Az elindított programokban tapasztaltak hatására fogalmazták meg, hogy a betegeknek nyújtott szolgáltatások fejlesztési céljai között helyet kell, hogy kapjon a laikus segítők segítése. A Szeretetszolgálat munkatársai ebben az optikában dolgozták ki a WebNővér portált.

A portál születése, alapvető célkitűzései

Az Európai Unió Közép-Európai Transznacionális Programjában, a nemzetközi HELPS projekt egyik partnereként a MMSz is olyan megoldásokat keresett, amelyek javítják az idősek, és a sérülékeny lakosság (mozgáskorlátozottak, fogyatékkal élők) életfeltételeit, életminőségét. A projekt elsődleges célja e veszélyeztetett csoportok peremre sodródásának megakadályozása, társadalmi integrációjuk előmozdítása, a szükségleteiknek és igényeiknek megfelelő ellátások biztosítása, valamint életfeltételeik, és életminőségük javítása. A projektben részt vevő partnerek innovatív programokat dolgoztak ki, kísértek figyelemmel, elemzésük eredményeinek felhasználásával pedig javaslatokat tesznek a

szélesebb körben megvalósítandó kezdeményezésekre. A projekt az Európai Unió - Regionális Fejlesztési Alap támogatásával, a Central Europe Program társfinaszírozásával valósult meg, futamideje 2011-2014 volt. A projekten belül született meg a szociális innovációt jelentő WebNővér portál is, melynek hosszú távú fenntartását az MMSz költségvetéséből, és pályázati forrásokból biztosítják. A portál célja támaszt és gyakorlati segítséget nyújtani az otthonukban beteg hozzátartozójukat gondozó laikusoknak, csökkentve ezáltal terheltségüket, és hozzájárulva mentális egészségük védelméhez. A tapasztalatok alapján az egyik fontos kihívás, amellyel a Szeretetszolgálat munkatársai a laikus gondozók körében szembesülnek, az előképzettség hiánya, mely megnehezítve a gondozási feladatok elvégzését, tovább növeli a gondozó családtagra háruló terheket. A gondozással kapcsolatos ismeretek képzési rendszerben való elsajátítását a legtöbben nem engedhetik meg maguknak, részben anyagi okokból, részben pedig idő hiányában. Emellett hiányoznak a felnőttképzési palettáról az olyan tanfolyamok, melyek kifejezetten az otthoni ápolást végző laikusok alap-felkészítését szolgálnák. A WebNővér portál legfontosabb célja ezért, hogy elérhetővé tegye az ápoláshoz szükséges alapvető tudást, és oktatófilmekkel segítsen elsajátítani a legszükségesebb, laikusok által is elvégezhető ápolási feladatokat. Ezáltal egy bárki által elérhető, hatékony képzési eszköz: a könnyen érthető kisfilmek bármikor ismételten megtekinthetőek. Az oldalon jelenleg mintegy 50 videó áll a felhasználók rendelkezésére.

A másik probléma, amellyel szakemberek találkoztak, hogy a laikus gondozók gyakran nem tudnak kihez fordulni kérdéseikkel, egyedül érzik magukat a feladatokkal. Ezért a portálon egyrészt lehetőségük van személyesen, online tanácsot kérni szakápolótól, másrészt praktikus, gyakorlati információkhoz juthatnak: a "szolgáltatási térkép" segítségével könnyen megtalálhatják a lakóhelyükhöz legközelebb található egészségügyi, szociális szolgáltatókat, emellett fogalomtár segíti őket az egyes szolgáltatások megismerésében.
Mivel a segítő szerep fizikai, szellemi, és lelki megterhelést is jelent, az oldal harmadik fő célja az, hogy lelki támogatást, töltődést is nyújtson a felhasználóknak.

A három alap-cél: tudásátadás, gyakorlati segítség, lelki támogatás mellett egy második lépésben integrálásra került a dietétika és a jogi rovat is, mindkettő szintén lehetővé teszi az online tanácsadást. A továbbiakban az eddigiek fejlesztését, valamint folyamatos bővítést is terveznek.

A portál innovációs jelentősége

A portált kidolgozó szakemberek az otthonápolási, gondozási megoldások fejlesztése terén elsőként felmérték, és elemezték a jelenleg tapasztalható, fent említett hiányosságokat, majd olyan megoldásokat kerestek, amelyek nem rónak plusz anyagi terhet sem a családra, sem a gondozottakra. Így rajzolódott ki

a portál két fő aspektusa: az oktatófilmek bázisa és az online tanácsadási felület. A prioritásokat az MMSz saját tapasztalatai, saját intézményi rendszeréből származó információk alapján dolgozták ki. Tájékozódva a kínálatról e téren, megállapították, hogy komplex és ilyen terjedelmű portál nem létezik hazánkban, sőt Közép-Európában sem: minőségi és szakmailag megalapozott oktató filmek nincsenek, nagyon kevés a laikus nyelvezeten megfogalmazott konkrét útmutatás, a dietétikai tanácsadás többnyire pénzért működik, költsége magas, hiánycikk a jogi tanácsadás és gondozási tanácsadás is.

A portál mentálhigiénés jelentősége - az internetes szemléletformálás szerepe

A mentálhigiéné a lelki egészség kialakítására, védelmére irányuló egyéni és társadalmi szintű erőfeszítések összessége, mely főként különböző egészségfejlesztő tevékenységekben, a prevencióban, és a rehabilitációban ölt testet. A lelki egészséget és fenntartását nem csak a személyiségfaktorok, hanem a környezeti és az érzékelhető környezeten túli elemek egyaránt befolyásolják (Tomcsányi 2003: 18-20). Egyén és társadalom egészsége szoros interakcióban alakul: ha a társadalom biztosítani tudja, hogy tagjai lelki egészségben éljenek, egyúttal megteremti az egyének társadalomért való hasznos munkálkodásának lehetőségét is (Tomcsányi 2003: 23). Buda Béla szerint a társadalmi mentálhigiéné legfontosabb, intézmények és szervezetek tevékenysége által megvalósuló programjai a következő területeken valósulnak meg (Buda 1995: 8):

- az emberi személyiség fejlődésének elősegítése,
- a személyiség rendszerállapotának, kibontakozásának segítése,
- a kapcsolatok kulturáltságának fokozása,
- a kapcsolathálózatok kommunikációs és interakciós viszonyainak fokozott humanizálása,
- a személyiség társadalmi participációjának kulturáltsága és motiváltsága,
- a segítés, tolerancia, pluralizmus gyakorlatának kialakítása a kirekesztettekkel és hátrányos helyzetben lévőkkel szemben.

A fentiekből következik, hogy az egyéni és társadalmi szintű mentálhigiéné kialakításában nem csak az egészségügynek, hanem a politikai, jogi, vallási, szociális, oktatási, kulturális szférának is nagy jelentősége van. A társadalmi mentálhigiéné megvalósításában jelentős szerepet vállalnak a civil szervezetek. A médiában számos, gyakran nagyon eltérő jellegű lelki segítséget nyújtó program létezik. Ez egyrészt mutatja a lelki támaszra való igény nagyságát, másrészt a kínálat sokféleségét; és megjeleníti a közvetített értékrendek különbözőségét is. A tömegkommunikációs eszközök óriási távlatokat rejtenek a széles körű szemléletformálás terén, de ártó és építő hatást egyaránt fejthetnek ki. A médiák képesek például olyan pozitív magatartásminták közlésére, amelyek a fiatalok személyiségébe beépülve segítik őket a lelki egészség kialakításában (Domján 2003: 274). Az életvezetési, mentális problémákkal küszködők,

vagy a személyiségüket fejleszteni vágyók egyre több ún. alternatív nézeteket képviselő csatornára bukkanhatnak a médiában. A krízisben lévő, vagy labilis személyiségű emberek tömegesen válhatnak a megfelelő szakmai háttérrel nem rendelkező oldalak áldozataivá (Domján 2003: 287). Ezért egyre égetőbb feladat olyan fórumokat teremteni, amelyek professzionális mentálhigiénés szemlélettel, társadalmat építő értékeket képviselnek.

A WebNővér portál egyik innovációs jelentősége, hogy a lélekápolást komplex rendszerbe ágyazza, nem "elszeparáltan", hanem a fizikai gondozástól elválaszthatatlan valóságként közvetíti. A mentálhigiénés szemléletben test, lélek, és szellem egységét képviseli. A laikus segítők segítését kívánja megvalósítani: közérthető nyelven törekszik lelki egészség-védő ismeretek átadására, a segítő kapcsolatban felmerülő problémákra, kihívásokra fókuszálva. Teret ad a tágabb értelemben vett (vallásosságtól független) spiritualitásnak, és a vallásos szemléletnek is, a keresztény értékeket ökumenikus szemléletben kívánja közvetíteni. A lelki támasz rovat alapvető célja segíteni a megterhelt laikus segítőket belső erőforrásaik megtalálásában, mobilizálásában; támaszt nyújtani számukra a határhelyzetekben: az élet nagy kérdéseivel való szembesüléskor és az értelemkeresés útján; közvetíteni számukra a vallásban, spiritualitásban rejlő forrásokat; előmozdítani az egészséges, életadó kapcsolati kultúrát; töltekezést nyújtani pl. a művészet által; fórumot biztosítani a megosztásra - élő, személyes tapasztalatokat közvetíteni az interjúkkal.

A portálon a lelki egészségvédelemben hangsúlyos szerepet kap a segítő szerep fejlesztése, a kiégés megelőzése, valamint a spiritualitás, mint egészségvédő faktor.

A laikus, otthoni betegápolók a sokoldalú, gyakran erejüket felülmúló kihívások, és a nagy megterheltség miatt fontos burnout rizikócsoportot jelentenek. A prevenció nem csupán saját egészségük megőrzése miatt lényeges, hanem azért is, mert ha a kiégés áldozataivá válnak, az általuk végzett otthoni ápolásban a jelenlegi ellátórendszer nem tudja pótolni a munkájukat. A WebNővér portál sokoldalú szolgáltatásával a prevenció egyik hatékony eszköze lehet körükben.

Összegzés

A minőségi idősellátás hosszú távú fenntartásához elengedhetetlen a tartós gondozási rendszer megújítása, és a gondozási folyamat valamennyi résztvevője szerepének újragondolása. Mindennek a prevenció és integráció szemléletében kell megvalósulnia: a testi-lelki-szellemi egészségvédelem és a társadalmi részvétel erősítése nem pusztán az idős betegek, de az ellátásukat biztosító szakemberek és családtagok számára is elsődleges. Szükséges a társadalmi elöregedés támasztotta kihívásoknak megfelelő, új szolgáltatások kidolgozása; a szakma

presztízsének, megbecsülésének növelése; motivált, professzionalitásra törekvő, szakmaközi együttműködésre képes, innovatív szemlélettel rendelkező idősgondozók kiképzése; valamint a gondozásban aktív, partneri szerepet vállaló családtagok támogatása. Láttuk, hogy ezeken a területeken fontos fejlesztő és preventív szerepe van a képzésnek. A nagy munkaterhek, finanszírozási nehézségek miatt a költséghatékonyságot, esélyegyenlőséget biztosító, maximális rugalmasságot lehetővé tevő e-learning képzések jelentősége növekszik.

Irodalom

A 2014-ben végrehajtott lakossági egészségfelmérés eredményei. Összefoglaló adatok. KSH, 2018.
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/elef2014_osszefoglalo.pdf (2018.02.22.)

ARKORFUL Valentina, ABAIDOO Nelly (2014): The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education. In: International Journal of Education and Research, Vol.2. No.12, 397-410.p.; http://www.ijern.com/journal/2014/December-2014/34.pdf (2018.09.06.)

BEKISHEVA G. Tatiana, KOVALENKO A. Natalia, GASPARYAN A. Gayane (2017): E-learning as a Model of Lifelong Education for Older Adults. In: The European Proceeding of Social and Behavioural Sciences, Vol.19, 67-73.p.

BUDA Béla (1995): A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései (Újabb tanulmányok). Területi Általános Megelőző Addiktológiai Szakgondozásért Alapítvány (TÁMASZ), Budapest

DOMJÁN Dénes (2003): Az elektronikus média mentálhigiénés lehetőségei. A mentálhigiénés szemléletű média szakember. In: TOMCSÁNYI Teodóra - GREZSA Ferenc - JELENITS István (szerk.) Tanakodó. Budapest, Semmelweis Egyetem TF - Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány - HÍD Alapítvány, 272-292.p.

Egészségesen várható élettartamok Magyarországon 2005. KSH, Budapest, 2007.

Egészségfelmérés (ELEF)2009, Statisztikai Tükör 2010/50
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel310021.pdf letöltve: 014.02.04.

Europen Parliament (2011): Resolution on a Europen inituative on Alzheimer's disease ande other dementias. Brussels, 2010/2084 (INI)

FAZEKAS Gábor, KOCSIS Gergely, BALLA Tibor (2014): Elektronikus oktatási környezetek, Digitális Tankönyvtár, https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20110103_10_elektronikus_oktatasi_kornyezetek/ch02s02.html (2018.09.06.)

FEKETE Sándor dr. (2010): Segítő foglalkozások kockázatai – helfer szindróma és burnout jelenség. In: Dr. PILLING János (szerk.): A halál, a haldoklás és a gyász kultúrantropológiája és pszichológiája (szöveggyűjtemény). Budapest, Semmelweis Kiadó, 2010, 189-202.p.

GROOMBRIDGE Brian 1982: Learning, education and later life. In: Adult Education, 54, 314-325.p.Healthy life years and life expectancy at age 65 by sex.

https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tepsr_sp320&plugin=1 (2018.09.08.)
HEGEDŰS Katalin, RISKÓ Á., MÉSZÁROS E. (2004): A súlyos betegekkel foglalkozó egészségügyi dolgozók testi és lelkiállapota. In: Lege Artis Medicinae, 14.évf., 2004/11, 786-793.p.
Life expectancy by age and sex. https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00026&language=en (2018.09.08.)
NARUSHIMA Miya, LIU Lian, DIESTELKAMP Naomi (2017): I learn, therefore I am: A phenomenological analysis of meanings of Lifelong Learning for vulnerable older adults. In: The Gerontologist, Vol.58. No. 4., 696-705.p.
PANITSIDES Eugenia A. (2014): Lifelong Learning as a lever for trackling the ageing phenomenon int he European Union: new challenges, new tools. In: Journal of Educational Sciences and Psychology, Vol.4. No.1. 1-8.p.
PICZIL Márta - PIKÓ Bettina (2012): Az ápolás, mint hivatás. Magatartástudományi elemzés. Szeged, JATE PRESS
SZABÓ Lajos (2013): Idősellátás kérdőjelekkel. In: Esély, 2013/4., 87-97.p.
SZABÓ Lajos (2014): A professzionális és informális segítők szerepe az idősek otthoni ellátásában. In: Esély, 2014/1., 79-93.p.
SZÉMAN Zsuzsa, POTTYONDY Péter (2006): Idősek otthon. Megszokott környezetben, nagyobb biztonsággal. Budapest: Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesület –MTA Szociológiai Kutatóintézet.
SZÉMAN Zsuzsa, TRÓBERT Anett Mária (2017): A szociális innováció lehetőségei a tartós idősgondozásban. In: Esély, 2017/6, 45-62.p.
TOMCSÁNYI Teodóra (2003): A mentálhigiéné jelenségvilága. In: TOMCSÁNYI Teodóra - GREZSA Ferenc - JELENITS István (szerk.): Tanakodó. Budapest, Semmelweis Egyetem TF - Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány - HÍD Alapítvány, 16-45.p.
TRÓBERT Anett Mária –MAKÓ Csaba –ILLÉSY Miklós (2017): Poor job quality as a hindrance for innovation. Case study in the hungarian old age care sector. QuInnE, Manuscript. Budapest, Institute of Sociology –Centre for Social Sciences, Hungarian Academy of Sciences.
TRÓBERT Anett Mária - SZÉMAN Zsuzsa (2016): Kiegészítő elemzés a MoPAct WP8 T3 magyar fókuszcsoportjában felmerült problémafelvetéshez. Kézirat, MTA.
TRÓBERT Anett Mária (2015): Az idős hozzátartozót ápolók támogatásának jelentősége. In: Esély, 2015/1., 85-94.p.

Vehrer Adél

Generációs ismeretek oktatása 3D/VR technológiával

Bevezetés

A generációs problematikával kapcsolatos ismeretek oktatása napjainkban nagyon összetett feladat. A mai fiatal generáció tagjait nagyon nagy szakadék választja el elődeik nemzedékétől életmódban, értékrendben, a tanuláshoz és a munkához való viszonyulásban. Példaképeiket, mintáikat sok esetben nem felmenőik közül vagy szűkebb környezetükből választják. Az idősebb generációk általános megítélése, az idősekről alkotott kép ugyanakkor mindennapi cselekvéseink, döntéseink részévé válik, és ezzel aktívan hozzájárul az adott társadalmi csoport helyzetének formálásához. Korábbi elemzésekhez képest az idősek társadalmi megítélése némileg javult hazánkban az utóbbi években. A magyarországi időskorúakról alkotott kép egy 2008-as nemzetközi összehasonlítás alapján viszont negatív képet mutat. Legelőnyösebbnek a Dél-Európában (Görögország), illetve a Nyugat-Európában (Németország) élő idősek társadalmi státusa tűnik, leginkább hátrányosnak pedig a volt szocialista országokban élőké, köztük a magyar 70 éveseké. Az idősek státusa Magyarországon – európai összehasonlításban – az alacsonyabbak közé tartozik, a 25 ország tekintetében a harmadik legalacsonyabb. Továbbá Magyarország azon országok között helyezkedik el, ahol az idősek státusát alacsonyabbnak tartják, mint a fiatalabbakét. (Bálint–Spéder 2012: 101–102)

Ezt a tendenciát erősíti, hogy napjainkban nem jellemző az, hogy az idősek gyermekeikkel és unokáikkal többgenerációs családban élnek együtt. Az életkor előrehaladtával folyamatosan nő az egyedül, özvegyen, egyszemélyes háztartásban élők aránya. A késői időskor lassan terjedő folyamata a szülők és valamelyik gyermek újbóli összeköltözése: becslések szerint az idősek egyötöde él (újra) együtt gyermekével a nyolcadik évtized fordulóján. Az idős generáció gyakran van együtt gyermekeivel: a gyerekeiktől külön élő idős szülők több mint felének van szinte napi személyes kapcsolata gyermekeivel (Bálint–Spéder 2012: 89). Az oktatás folyamatában ezt a jellemzőt hasznosítani tudjuk, a fiatalok könnyen kerülhetnek személyes kontaktusba nagyszüleik generációjával, s mindezt a digitális eszközök elterjedése is elősegíti (Skype, Messenger). Interjúk készítését, régi emlékek felidézését, a családtörténet és a közvetlen környezet jobb megismerését mindez lehetővé teszi.

Mindezek mellett az oktatási folyamat során arra kell felkészítenünk hallgatóinkat, hogy

- hogyan és mely területeken lehet egy többgenerációs szervezetben hatékonyan kihasználni a különböző életkorú munkatársak eltérő élet- és munkatapasztalatait,
- miért van szükség a generációk közötti tudástranszferre és mi ennek a szerepe,
- mi jellemzi az egyes generációkat, mik az erősségeik, és melyek a legfőbb ösztönző erők az idősebb, és melyek a fiatalabb nemzedékek számára.

Az utóbbi évek társadalmi, valamint demográfiai kihívásai keltették életre a generációmenedzsment bevezetésének szükségességét, nemcsak az emberi erőforrás, hanem a hétköznapi élet számos területén is. Napjaink változó világát a társadalmi kapcsolatok átrendeződése és a generációk közötti szakadék mélyülése jellemzi. Gyakori, hogy egy munkahelyen akár három-négy nemzedéknek is együtt kell dolgoznia. Ilyen esetben problémát jelenthet a generációk közötti párbeszéd hiánya. Ugyanakkor az együttműködés és együtt gondolkodás eredménye olyan tudás és szellemi tőke lehet, amely a cégeknek versenyelőnyt jelenthet. A társadalmi-demográfiai faktorok mellett meg kell említenünk a kommunikációs szokások átalakulását, valamint a technológia rohamos fejlődését is. Az internet, az új médiaeszközök, és a különböző közösségi oldalak használata mindennapossá vált a szervezetek életében, éppen ezért az informatikai fejlesztések kiemelkedő fontosságúak az intergenerációs tanulás és a generációk közötti párbeszéd területén is. Mivel a jövőben e változások fokozódni fognak, a szervezeteknek meg kell tanulniuk kihasználni a különböző nemzedékek adta lehetőségeket, valamint a foglalkoztatásukból, együttműködésükből származó előnyöket. Ezekre a folyamatokra az oktatás során felkell készítenünk hallgatóinkat.

A digitális kultúrában való részvétel manapság szinte megkerülhetetlen. Nemcsak a hétköznapi életünkben játszik szerepet, hanem a munkaerő piacon való bentmaradás is nagymértékben függ digitális ismereteinktől. Itt mutatkozik meg a gyors technológiai fejlődés egyik árnyoldala. A kommunikációs formák nemzedékről-nemzedékre változnak meg. A papír alapú levelezést kiszorította a vezetékes telefon használata és az e-mailezés, ezeket pedig a mobiltelefonok üzenetküldő funkcióinak az elterjedése. A szóbeli kommunikáció szerepe lecsökkent, megváltozott. A digitális kultúrában való részvétel minősége a fizikai hozzáférés megléte után leginkább azon múlik, hogy ki milyen szinten tudja elsajátítani a különböző eszközök használatát, és általánosságban mennyire tájékozott a lehetőségek tekintetében. Elsősorban az idősebb korosztály számára jelenthet ez kihívást, és szükségessé teszi a fiataloktól való tanulást. Optimális esetben a tanulás kétirányú folyamat: vannak olyan területek, amelyekben a fiatal generáció, az unokák sokkal jártasabbak, mint nagyszüleik, ezzel párhuzamosan pedig az idős korosztály tagjai is sok kihasználatlan potenciállal rendelkeznek és olyan ismeretek, képességek birtokában vannak, amelyeket a fiatalok az iskolarendszerben nem, vagy csak érintőlegesen tanulhatnak meg. A különböző kutatások azt mutatják, hogy a fiatalok elsősorban a digitális kultúrával kapcsolatos ismereteiket adják át szüleiknek, nagyszüleiknek.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a generációs sokszínűség nagymértékben növeli a szervezet adaptációs kvalitásait és versenyképességét. Jó hatással van a csoportkohézióra a fiatalok lendülete, újszerű gondolkodásmódja, rugalmassága és energiája, míg az idősebbek megfontoltságukkal, tapasztalataikkal járulnak hozzá a közös munkához. Az eltérő szemléletű és tudású személyek keveredése hatékony lehet például komplex feladatok megoldásakor, amikor a csoporttagok egymásra vannak utalva. A közös munka lehetőséget nyújt az egymástól való tanulásra és egymás megismerésére, ez pedig véget

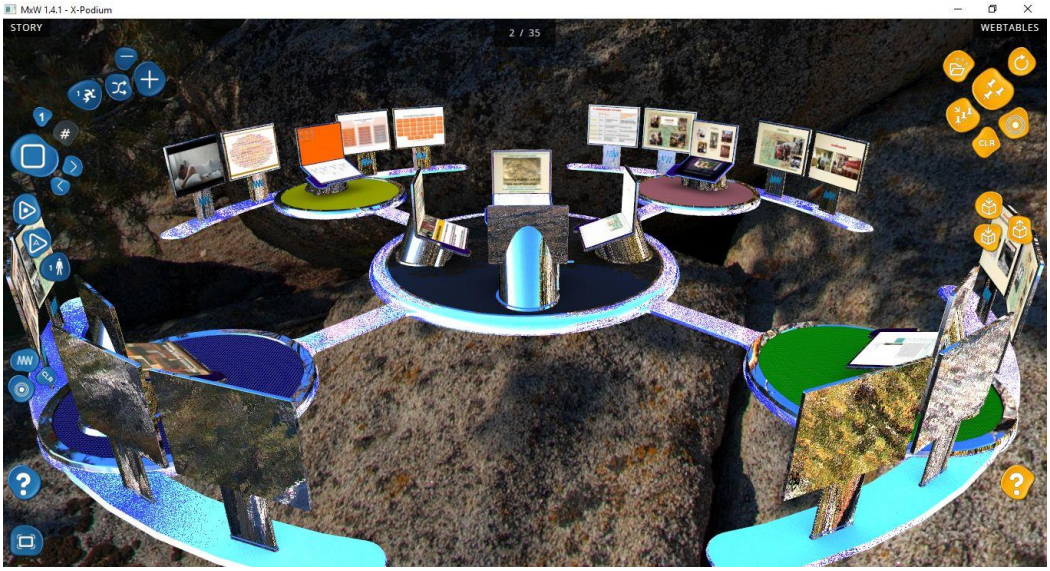
vethet a különböző sztereotípiáknak is. Szintén a tanulást és a hatékonyságot erősíti, ha sok eltérő intelligenciájú ember dolgozik együtt. Kutatások rámutattak, hogy az azonos szellemi képességű tagokból álló csoportok gyakran rosszabbul teljesítettek egy feladat megoldása során, mivel saját véleményükhöz ragaszkodva kevésbé voltak fogékonyak az együttműködésre. A sokszínű szervezet egyúttal kreatív szervezet is. Az eltérő szemléletmódú, képességű személyek ugyanazt a problémát más-más szemszögből látják, ami új és eredeti ötletek születéséhez és megvalósításához vezethet. Ahhoz azonban, hogy ez jól működjön, ismernünk kell a munkatársak teljesítőképességét, személyiségét is. Ha a tagok nem lesznek képesek az együttműködésre, az könnyen eredménytelenséghez és konfliktusokhoz vezethet. (Zubány 2008)

A szemléltetés fejlődése a generációkkal kapcsolatos ismeretek oktatásában

A 3D/VR technológiájú oktatás Maxwhere program használatával a hosszú évek alatt kifejlesztett, módszertanilag sokrétű tananyag szemléltetésében új távlatokat nyitott számomra 2017-ben. A több, mint egy évtizeden keresztül hatékonyan működő, jól bevált módszerek a mai fiatal nemzedék esetében egyébként is változtatásra, fejlesztésre szorulnak (Kövecsesné 2018; Horváth 2016a). Emellett a generációk szerepe az ismeretek átadásában jelentős átalakuláson ment keresztül az utóbbi évtizedekben. Ezt a folyamatot számos tényező befolyásolta, többek között az új évezredben kibontakozó információs forradalom. A mai generációk tudása, értékrendje között sok esetben áthidalhatatlan szakadékok húzódnak. A generációs ismeretek oktatása tehát a nemzedékek együttélése, együttműködése, valamint ennek jövőbeni lehetőségei és korlátai miatt is időszerű. A mai idősek közül még sokan őrzik a hagyományos tanulási folyamatokhoz kötődő tudást, gyermekkorukban kialakult értékrendjük sok esetben meghatározza mindennapjaikat. A fiatalok számára azonban nemcsak a nagyszülők, szülők korosztálya közvetít tudást, értékrendet, a minták és források száma határtalan. Az ezekben való eligazodást valóban segítheti az egyes generációk párbeszéde, az idősebb nemzedék számos tekintetben lehet példa a fiatal generációk számára. Ezek a tényezők befolyásolják ma a tananyag átdolgozását, és ezt a folyamatot teszi hatékonnyá a 3D/VR technológia (Horváth 2016b).

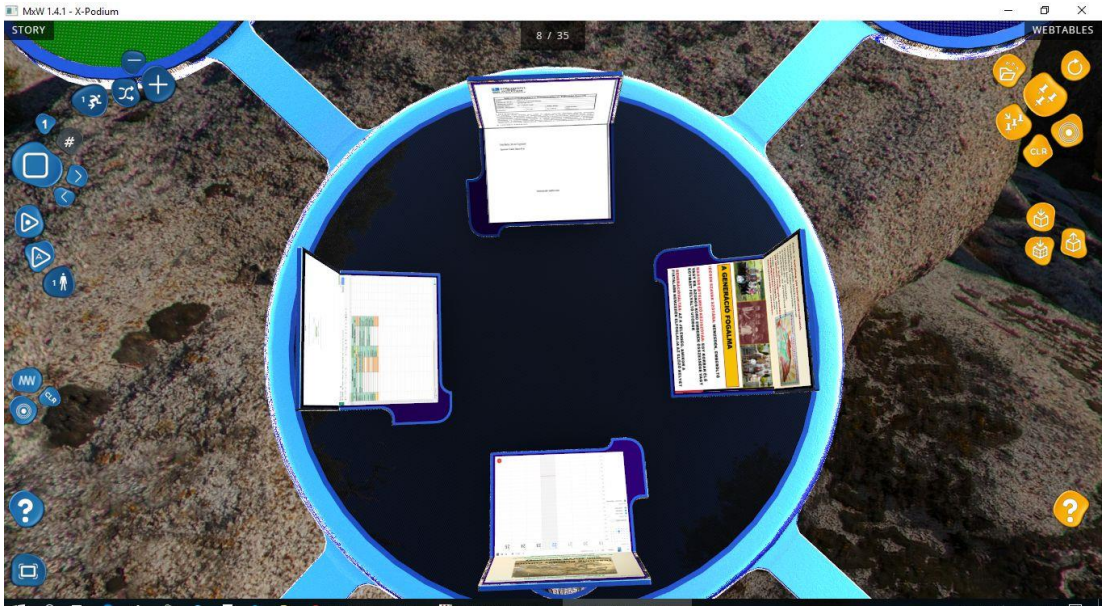
A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán 2017-ben alapított VR Learning Research Lab kutatásai alapján a Maxwhere terekben elhelyezett tananyag feldolgozása sokkal hatékonyabb és gyorsabb a hagyományos formákhoz képest, amikor a hallgatók pdf, ppt és video fájlokat, internetes oldalakat nyitnak meg külön-külön ablakokban (Lampert B.–Pongrácz A.–Sipos J.–Vehrer A.–Horvath I. 2018: 125–147). Az alábbi képernyőképek a tananyag virtuális térben való hatékony elhelyezését szemléltetik a Maxwhere programban:

1. ábra: Tananyag Podium X térben



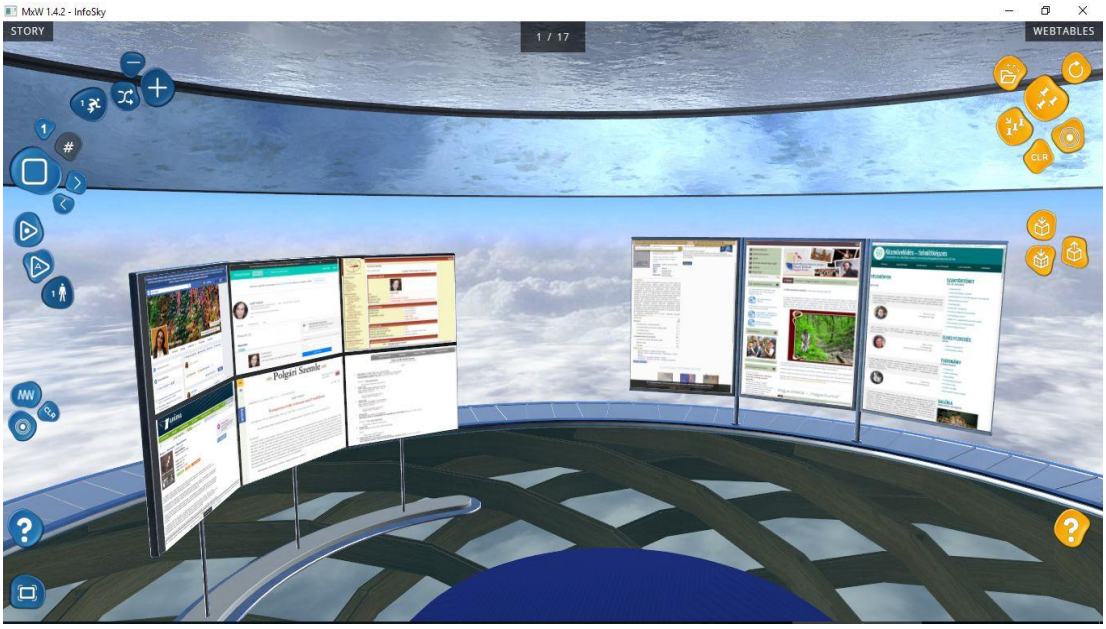
E virtuális tér a csoportmunkát segíti. 4 csoport kialakítására van lehetőség. A feladatok megoldását az oktató és a hallgatók is nyomon követhetik, egymás munkáját, előre haladását is folyamatosan látják. A tér közepén az elméleti anyag található pdf formátumban, térképek, ábrák, valamint a kurzus időbeosztását, a csoportok munkájának előrehaladását rendszerezzük Google Drive, vagy Trello felületeken. Ugyanitt ismeretellenőrző teszteket töltenek ki a hallgatók Redmenta vagy Quizlet internetes oldalakon. Körben a csoportok munkájának eredménye látható: saját készítésű videók, fotómontázsok, táblázatok, szófelhők, pdf dokumentumok, illetve fontosabb honlapok.

2. ábra: Tananyag Podium X térben



A Pódium térben a tanári asztal középen helyezkedik el, ezért célszerű itt elhelyezni a szakirodalmat, a tematikát, a félévi feladatok sorrendjét és a főbb tudnivalókat.

3. ábra: Tananyag Info Sky térben



A bal oldali webtáblák az oktatóról és az egyetemről, a karról tartalmaznak ismereteket, itt vannak a félév során szükséges honlapok is. A hallgatók a saját maguk által berendezett térben kiegészíthetik az oktató által összegyűjtött webtáblákat, saját igényeiknek megfelelően akár közös felületeket is létrehozhatnak, melyeken egymás között osztják meg az információkat.

4. ábra: Tananyag Victorian térben

A generációs ismeretek témaköréhez stílusban jól illeszkedik az archaizáló hatású Victorian tér, melybe beköltözve, a hallgatók a webtáblákon szükséges honlapokat, szakirodalmat találnak pdf formátumban, valamint a power point bemutatók diáiból készült fotókon követhetik nyomon a tananyagot. A különböző tananyagok azonos webtáblái szabadon variálhatók a térben.

Összegzés, következtetések

Napjainkat mára már nem a generációról generációra történő hagyományos tanulási formák, hanem egy másik fontos tényező, a technológia határozza meg. Az információs társadalom korszaka nagy fordulatot hozott az emberek életében, többek között egyre nagyobb lett a távolság a nemzedékek között. Ennek fő oka a rendszeres újítás a technikában, és a folyamatos változásokat nem mindenki tudja egyformán követni (Lentner 2007). Más országokhoz képest Magyarországon nagyobb számban vannak azok az idősek, akik még a régi hagyományokat képviselik, más életfelfogással rendelkeznek, ezt a pozitívumot a hazai oktatásban kiaknázhatjuk. A fiatalok és az idősek között viszont épp emiatt több konfliktus törhet felszínre, mert a fiatalok sok esetben nem tartják már fontosnak a történelmi hatásokat és hagyományokat (Tari 2010: 188–189). Érdeklődésük viszont a virtuális terek segítségével a felmenőikkel kapcsolatos ismeretek iránt is könnyen felkelthető. A Z és az alfa generációk egy olyan korszakban nőnek fel, ahol a vizuális csatorna uralma lesz az egyedülálló. Internetezési szokásaik legtöbbször autodidakta módon alakulnak, vagyis nem professzionális tanulási folyamatban sajátítják el a készségeket, hanem azok maguktól alakulnak. Sok esetben avatárokat alkotnak, valamilyen virtuális identitás mögé rejtőznek. Tari Annamária e változásokat a virtuális evolúció fogalmával jellemzi (Tari 2011: 137–139). A felsorolt tényezők határozzák meg tehát a virtuális technológiák oktatásban betöltött szerepének hatékonyságát és fontosságát.

Irodalom

BÁLINT Lajos–SPÉDER Zsolt (2012) Öregedés In: ŐRI Péter–SPÉDER Zsolt (szerk.) Demográfiai portré 2012. Jelentés a magyar népesség helyzetéről. Budapest, KSH Népességtudományi Kutatóintézet. 89–102. p .http://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiportre/issue/view/35

HORVÁTH Ildikó (2016a) Digital Life Gap between students and lecturers. 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications. Wrocław, Poland, 16–18.10.2016. IEEE Hungary Section, 353-358.p.

HORVÁTH Ildikó (2016b) Disruptive technologies in higher education. 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom 2016). 16-18 October. 10.1109/CogInfoCom.2016.7804574

KÖVECSESNÉ GŐSI Viktória (2018) A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai I. Katedra. A szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja. 2018. XXV/7. Katedra Alapítvány. Dunaszerdahely, 21–22.p.
LAMPERT Bálint–PONGRÁCZ Attila–SIPOS Judit–VEHRER Adél HORVÁTH Ildikó (2018.) MaxWhere VR-Learning Improves Effectiveness over Clasiccal Tools of e-learning. Acta Polytechnica Hungarica. Volume 15. Issue Number 3. 125–147.p.
LENTNER Csaba (2007) A magyar nemzetgazdaság versenyképességének új típusú tényezői. In: Lentner Cs. (szerk.): Pénzügypolitikai stratégiák a XXI. század elején: Prof. dr. Huszti Ernő DSc. egyetemi tanár a pénzügyi intézményrendszer, a tudomány és a felsőoktatás szolgálatában: Tiszteletkötet 75. születésnapja alkalmából. Budapest: Akadémiai Kiadó. 271–297.p.
TARI Annamária (2010) Y generáció. Budapest: Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft.
TARI Annamária (2011) Z generáció. Budapest: Tericum Kiadó.
ZUBÁNY Emese (2008) Éljünk a sokszínűséggel! In: Munkaügyi Szemle, 52. évf. 1. sz. 38.p.

Adél Vehrer-Attila Pongrácz

Generation management trends in VR education

Abstract

The authors of the present essay have been teaching at the department of Human Resoursces Counselling, MA for a decade. They both consider demographic changes and discrepancy in the various generations' digital competence as the greatest professional challenge. In this study of theirs, the authors present the principles along which they wish to prepare students for such challenges. In the future authors will designate a key role to the application of co-operative techniques as well as to the usage of 3D/VR spaces within the education process.

Keywords: generations; teaching; 3D/VR technologies; labour market

Introduction

At the István Széchenyi University we have been dealing with the topic of generation management for several years and have been using 3D/VR Maxwhere spaces as education tools for a year. We have recently managed to prove the efficacy of applying virtual technologies through researches. Processing curricula placed in Maxwhere spaces has been examined by VR Learning Research Lab founded at Apáczai Csere János Faculty of István Széchenyi University in 2017, which proved to be much more effective and faster as compared to the conventional education forms during which students open pdf, ppt and/or vieo files as well as Internet sites in separate links. (Lampert–Pongrácz–Sipos–Vehrer–Horvath 2018.)

Intergenerational learning

The present study of ours focuses on generations' problematics. During the education process our students need to be prepared to how and in what areas it is possible to use and take the advantage of both life and work experiences of colleagues with different ages within a multigeneration organization, why knowledge transfer from one generation to the other is needed and what its role is, what the main characteristics of each generation are, what their strengths are and what the main incentive effects are for both the elderly and the younger generations.

The necessity to introduce generation management has been brought to life by recent years' social and demographic challenges – not only in the field of human resources but in various fields of everyday life, too. Nowadays fast changing world is characterized by

the negative re-arrangement of social relationships as well as by the continuously deepening gap between the different generations. It is often three to four generations that have to work together at the same workplace. In such cases lack of dialogues may be a problem. However, the result of both co-operation and thinking together may become knowledge and intellectual capital meaning competitive advantage to companies. (www.tekt.hu) Apart from socio-demographic factors, the change in communication habits as well as the rapid development of technology must also be mentioned. The usage of the Internet, new media tools as well as that of innumerous social media sites have become daily routine in the lives of organizations. Therefore IT developments are of major importance in the field of intergeneration learning as well as in that intergenerational dialogues. Since these changes are expected to accelerate in the future, organizations will have to learn how to take advantage of both the possibilities offered by the different generations and the benefits originating from their employment and co-operation.

Changes in communication

Information exchange does not restrict to verbal communitation: the existence of various Internet platforms made multidirectional information exchange possible. Besides, various text, image and sound based information as well as their combination is available and can be created in great volumes. As a consequence, communication has become cost effective, fast and much more simple: it is not by chance that knowing how to use the Internet and varoius media tools, as well as the ability of developing and using information have become basic requirements in both everyday life and in the world of labour. (Habók–Czirfusz 2013)

Nowadays it is almost impossible to avoid participating in the digital culture. It plays an important role not only in our daily lives, but whether one is able to stay in the labour market also greatly depends on our digital knowledge. This is where one of the dark sides of fast technologic development can be seen. Communication forms change from generation to generation. Paper-based correspondence has been superseded by fixed telephones and e-mails and these latter ones have been ousted by message sending functions of mobile phones. The role of verbal communication has therefore decreased and changed. After obtaining access to the digital culture, the quality of participating in it will mostly depend on who and on what level can get the mastery of using the different tools and, in general, how familiar one is with their possibilities. It is primarily the elderly who it may mean a challenge for and therefore will make it necessary to learn from the young. In an optimal case learning is a two-way process: there are certain areas in which young generation, grandchildren will be much more skilled or experienced than their grandparents. However, the older generation may have a lot of unutilized potential and be in the possession of knowledge and abilities that the young cannot learn within the school system, or, even if they can do so, it is only a superficial act. Various researches show that the young will impart their knowledge concerning primarily digital culture to their parents and/or grandparents.

Different generations

In order to become clear on the processes that have brought generation management to life, it is important to know and understand the characteristics of each generation. The socio-economic environments in which each generation grew up and socialized as well as the objects, events and processes that have affected them will play a very important role in categorizing these generations. Generations living in a society cannot either be separated sharply from each other, nor will, naturally, the characteristics listed below be applicable to each and every of the people belonging to one generation or another.

Veterans

- Age: people born between 1925 and 1942
- Attitude to work: committed, respecting authority, conscientious, loyal, work hard, will find it difficult to change
- Career: not more than one or two workplace(s) throughout their lives
- Appreciated values: personal contact, recognition, stability, work ethics
- Way(s) of communication: personal

Baby Boomers

- Age: people born between 1943 and 1961
- Attitude to work: question authority, team players, flexible, open-minded, co-operative
- Career: several workplaces throughout their lives
- Appreciated values: changes, equality, competition, personal relations, recognition, work ethics
- Form(s) of communication: personal, telephone

Generation X

- Age: people born between 1962 and 1981,
- Attitude to work: independent, self-confident, critical thinkers, impatient, often cynical, know technology very well
- Career: will not commit to any (work)place on the long run
- Appreciated values: balance between work and private life, freedom, feedback
- Form(s) of communication: e-mail, text message

Generation Y

- Age: people born between 1982 and 2000
- Attitude to work: social people, perfectly aware of technology, creative, persistent, thirsty for knowledge, need guidance
- Career: will not commit to any (work)place on the long run

- Appreciated values: diversity, clear aims and expectations, flexible working conditions
- Form(s) of communication: e-mail, message sending applications

Generation Z

- Age: people born after 2001
- Attitude to work: function best through networks, socialization of this age group takes place in cyberspace. This generation will handle electronic tools in a professional way, is able to communicate with up to several hundred people a day
- Career: change fast
- Appreciated values: practicality, free from formality, co-operation
- Form(s) of communication: parallel actions (multitasking), co-operation through networks (Zubány 2008)

Beside the fact that numerous labour aid schemes are available for employees to hire and retain different generations, employing each and every age group has its own advantages. Older generations, for example, mean reliable, "safe" points for enterprises or companies as they do not have family obligations that younger generations do. Moreover, the elderly are responsible, calm, cool-headed and possess valuable experiences. They are extremely committed which does not present only in their loyalty: neither some extra work nor some sacrifice made for the company will worry them. On the other hand, however, the advantage of employing younger generations lies in their great enthusiasm, resilience, interest in challenges, creativity and, in addition, they will express and prove their gratitude for appreciation by being loyal and committed. Furthermore, they will easily find their way in the world of digital culture: they know well how to use the Internet and various IT programmes, too. Many of them speak several foreign languages as well. (Garadnay–Koltai 2009)

Generational conflicts

As it can be seen from the above list, generations do differ from each other in several areas as they have different views of life, experience, knowledge and scales of values, which they take to their workplaces, too. Therefore, it may lead to conflicts if all four generations have to work together. Based on the scientific literature, the roots of the discrepancies arising from age difference can be arranged into two groups:
negative stereotypes and ii.) conflicts of roles.
Stereotypes develop as a result of faulty perception of the other person(s): a cognitive representation or impression, a syndrome we generalize and consider as true for each and every member of a group. Both the elderly and the young often fall into the error of stereotyping since they turn to a new colleague with previously developed expectations and tend to misperceive and misinterpret the newcomer's behavior in accordance with the expectations.

The most common stereotypes are as follows:

Youngsters

are extremely self-confident;
have very high expectations;
have little experience;
have high salary requirements;
have lax work ethics and discipline;
are not very loyal.

The Elderly

are less competent;
are inflexible and find it difficult to change;
work slow;
are not very familiar with technology;
are characterized by low productivity.

It may well be due to the stereotypes listed above that the majority of employers consider the generation of the thirty and forty-year-olds as the ideal labour force as it is in them where the different generations' strengths combine: these people possess both the young's impetus, openness, flexibility, creativity and the elderly's commitment, discipline, experience as well as their sense of duty. Another prevalent source of generational conflicts will arise from mixing up roles. Several roles are played throughout life. Such roles can be those of a child, a parent, a spouse, a leader or that of a subordinate, etc. Some roles come one after the other (e.g. child-parent), whereas others run parallel with each other. (e.g. student-child). Sometimes even our roles within the family or those at the workplace can get mixed up, too. In the case of colleagues of the same rank, but from different age groups the issue of subordination-superordination in the relations between parents and children may be a source of confusion. As far as subordinate/superordinate relations between a young leader and an older employee is concerned, it may be the tradition of respecting the elderly that may cause difficulties. (Soós 2008)

Conflict management

It is primarily the leader's task to recognize and handle generation disorders within an organization. Leaders must meet the following expectations:

Flexible communication

One fact must be taken into consideration: different generations will prefer different communication forms. Veterans and Baby boomers will prefer face-to-face communication, whereas Generations both X and Y will much rather opt for e-mails, chats, telephone conversations or the Intranet. These different needs have to be kept in mind and the different communication platforms have to be adopted in accordance with such needs or requirements.

Knowing the characteristics of generations

Leaders must be aware of the general characteristics of each generation so as to be able to attract, engage and retain valuable labour force. In order to be able to do so, leaders need to know how to inspire generations: the young are motivated mostly by career promotions, whereas it is the recognition of their performance as well as positive ethical feedbacks what really matter in case of the elderly.

Encouraging positive relations

Colleagues must be given the opportunity to forge and get to know each other. Events mean good opportunities for them to relax and make friends with each other when freed from their daily responsibilities and duties. Playful tasks and competitions can also enhance team spirit.

Knowledge management

Generations' strengths and competencies must be taken advantage of. In order to pass knowledge from one generation to another it is good to form teams of mixed ages as well to organize mentor and/or education programmes prepared by veterans or baby boomers. Thus the elderly will also feel useful and "knowledge jealousy" can also be prevented. Competition must be replaced with the atmosphere of co-operation.

Equal Treatment

Despite of the fact that employees have their own individual or unique needs and requirements, each and every of them will have essential expectations such as equal treatment, recognition, proper incentives, open communication and/or the possibilities of promotion. These elements must be provided to each and every generation while offering the same and equal conditions. As far as career making is concerned, it is worth taking advantage of internal migration: changing jobs or positions, job rotation and/or job enrichment may be good solutions.

Trainings, courses

When organizing trainings and/or courses, age peculiarities must also be taken into consideration. The elderly's anxiety or fear may be eased if/when they can participate in such programmes without time pressure whereas the young will need fast information flow and active participation. This latter age group may find multimedia solutions such as e-learning attractive. (Smith 2003)

Advantages of diversity

Experience has shown that generation diversity increases both adaptation qualities and competitiveness of a company to a large extent. The young's impetus, novel way of thinking, flexibility as well as their energy have positive effects on group cohesion, while the elderly will contribute to collective work with the help of their thoughtfulness and experience. Mixing people with different views, attitudes and knowledge may be effective when solving, for example, complex tasks when team members are dependent on each other. Common work provides an opportunity for them to learn from each other as well as to get to know each other, which may stop negative stereotypes, too. Both learning and efficacy can be enhanced and increased when many people with different levels of intelligence work together. Researches show that groups of people with the same mental and intellectual abilities tend to perform weaker when trying to solve tasks as sticking to their own views and opinions these people are much less receptive to co-operation.
A diverse company is, at the same time, always a creative one. People with different views and abilities will see the same problem from different angles and points of views, which may lead to the birth and realization of new and authentic ideas. In order to make it work properly, however, our colleagues' abilities and personalities also need to be known well. Team members' inability to co-operate may easily result in failure and conflicts. (Zubány 2008)

Generations and education

Nowadays teaching generation-related subject or knowledge is a rather complex task. As far as scales of values and attitude to workplace are concerned, there is a huge gap between today's young generation and their ascendants'. Youngsters often pick their role models from among a narrow work environment of theirs much rather than from among their ascendants. Education with 3D/VR technology using Maxwhere programme affords possibility for us to bring the subject closer to the young generation by incorporating the knowledge related to the elderly. In addition, from the point of view of methodology, curriculum can be renewed –its process is made effective by 3D/VR technology. (Horváth 2016)

Based upon researches made by VR Learning Research Lab founded at Apáczai Csere János Faculty of István Széchenyi University in 2017, processing the curriculum placed in Maxwhere spaces proves to be much more effective and faster as compared to the

traditional ways, i.e. when students open pdf, ppt and video files as well as Internet sites in separated links. (Lampert–Pongrácz–Sipos–Vehrer–Horvath 2018.)

The virtual space shown in Figure 1 helps team work. Four (4) groups can be created. Both the teacher and the students have the opportunity to follow the accomplishment of the tasks as well as each other's work and progress can also be seen continuously. The theoretical material in pdf format is located in the centre of the space above. Maps or illustrations as well as the timetable of the course and the progress of the groups' work are systematized in either Google Drive or Trello. Students fill in tests on the websites Redmenta or Quizlet. The curriculum in the centre is surrounded by the result of the teams' work: videos, photo collages, tables, word clouds, pdf documents as well as by the best known websites.

The importance of the development of education methodology described above lies in the fact that the era of the information society has greatly changed our lives, the distance between generations – among others – has increased. This is due to regular technical innovations, however, continuous changes cannot be equally followed or adopted by each and every generation.

Younger generations' interest in the topics listed in the present study can easily be arisen with the help of virtual spaces as these generations are growing up in an era in which the rule of visual channel will be unmatched. The factors listed above will determine the efficiency and importance of the role virtual technologies play in education.

References

GARADNAY Tímea–KOLTAI Luca (2009) Generációs különbségek és a halmozott hátrányok a munkahelyen In: GARADNAY Tímea–KOLTAI Luca (szerk.): Szöveggyűjtemény foglalkozás speciális helyzetű csoportokkal, egyénekkel előadáshoz. Budapest. Esély Műhely pp.75-77.

HORVÁTH Ildikó (2016b) Disruptive technologies in higher education. 7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom 2016). 16-18 October. 10.1109/CogInfoCom.2016.7804574

LAMPERT Bálint–PONGRÁCZ Attila–SIPOS Judit–VEHRER Adél HORVÁTH Ildikó (2018.) MaxWhere VR-Learning Improves Effectiveness over Clasiccal Tools of e-learning. Acta Polytechnica Hungarica. Volume 15. Issue Number 3. pp. 125–147.

HABÓK Lilla– CZIRFUSZ Dóra (2013) Információcsere a digitális korban – a kommunikáció modellje, eszközei és kommunikációs helyzetek a digitális térben. http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/habok-lillaczirfusz-dora-informaciocsere-a-digitalis-korban-a-kommunikacio-modelljeeszkozei-es-kommunikacios-helyzetek-a-digitalis-terben/

http://www.tekt.hu/hirek/szervezetfejlesztes-es-kommunikacio/szemelyisegfejlesztes-es szervezetfejlesztes/szervezetfejlesztes/generaciomenedzsment
SOÓS Júlianna Katalin (2008) Generációk találkozása: értékrendek ütközése vagy hatékony együttműködés? Munkaügyi Szemle 52. évf. 1. sz. pp. 29-30.
SMITH G.P. (2003) Baby Boomer Versus Generation X: Managing the New Workforce http://www.chartcourse.com/articlebabyvsgenx.html
ZUBÁNY Emese (2008) Éljünk a sokszínűséggel! In: Munkaügyi Szemle, 52. évf. 1. sz. pp. 38.

Közösség-fejlesztés, közösségi tanulás és lifelong learning innovációk – Community Development, Community Learning and Lifelong Learning Innovations

Hangya Dóra

„Semmit rólatok, nélkületek"
Lépések egy inkluzív felnőttképzési rendszer felé

„Megírtam, hogy mozgássérült vagyok a jelentkezésnél. Írták majd keresnek akadálymentes helyet. Aztán fölvettek, de mikor menni kellett volna a hely persze nem volt akadálymentes. Írtam nekik, telefonáltam is. Hát sajnálták. Aztán 3 hónap múlva azt a levelet kapom az iskolától, hogy a sok hiányzásom miatt fölmondják a tanulói jogviszonyomat. Na, ennyi. Pedig ingyenes lett volna."
(mozgáskorlátozott válaszadó)

Bevezető gondolatok

2011. évi népszámlálás során 110.541 fő jelezte, hogy fogyatékossága akadályozza a tanulásban és a munkavállalásban egyaránt. A 2011. évi magyarországi népszámlálási adatok szerint a fogyatékossággal élő személyek 20,16 %-a az általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb végzettséggel sem, 36,18%-a általános iskola befejezett 8. évfolyamával rendelkezik. Érettségivel a fogyatékossággal élő személyek 22,46 %-a, középfokú iskolai végzettséggel, szakmai oklevéllel 16,99 %-a, mely meglehetősen alacsony arány. A diplomások aránya csupán 11, 41 %. (KSH, 2013). A fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű személyek alacsonyabb iskolai végzettsége egyértelműen kihat a munkaerő-piaci lehetőségekre és ennek következtében a megváltozott munkaképességű emberek nemzetközi összehasonlításában alacsonyabb foglalkoztatási rátájára. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés szerepe ezért – mind a képzés, mind az át- és továbbképzés szempontjából – rendkívül meghatározó lehet. A felnőttképzést érintő különböző jogszabályok és rendeletek alapján úgy tűnik, hogy mindenki számára biztosított az integrált és egyenlő eséllyel történő képzésben való részvétel lehetősége, azonban a kutatási eredmények nem ezt mutatják.

A KJM Alapítvány 2016[1]. évi Phd pályázatának köszönhetően lehetőségem volt vizsgálni az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények gyakorlatát a fogyatékossággal élő felnőttek képzéseikhez történő egyenlő esélyű hozzáférésének biztosításának tárgyában. Az ÚNKP 2017/2018. évi pályázatai keretében pedig további kiegészítő adatfelvételt készítettem. A pályázat keretében vizsgáltam a fogyatékossággal élő felnőttek iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű hozzáférésének tapasztalatait.

[1]Hangya Dóra (2016): „Esély(egyenlőség) - részvétel – lehetőség" Fogyatékossággal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a felnőttképzés területén" c. kutatási jelentés https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/hangyadora_eselyegyenloseg_kutbesz.pdf

Miért fontos a témával foglalkoznunk?

2015-2025 közötti időszakra vonatkozó Országos Fogyatékosságügyi Program kiemeli a fogyatékossággal élő személyek népszámlálási adataira hivatkozva, hogy a legmagasabb iskolai végzettségre vonatkozó adatok jóval elmaradnak a társadalom egészére vonatkozó mutatóktól. Az Európai Fogyatékossági Stratégia 2010-2020 szerint a fogyatékossággal élő személyek teljes körű gazdasági és társadalmi részvétele alapvetően fontos az Európa 2020 stratégia céljainak teljesüléséhez. Hangsúlyozza, hogy az Európa 2020 Stratégia azon célja, hogy 2020-ra 75%-ra emelkedjen a 20-64 éves népesség foglalkoztatási rátája a fogyatékossággal élő személyek bevonása nélkül nem teljesíthető. Ehhez szükség van az inkluzív oktatás és a személyre szabott tanulás támogatásának megteremtésére. Az Oktatás és képzés 2020 is szorgalmazza a fogyatékossággal élő személyek egész életen át tartó tanulási rendszerekhez való hozzáférését megnehezítő akadályok lebontását. A kutatási terület fontosságát jelzi a Fogyatékossággal Élők Jogairól szóló ENSZ Egyezmény is, mely esetében a magyar Kormány elsők között fejezte ki azt a szándékát, hogy magára nézve kötelezőnek ismeri el az Egyezményben foglaltakat. (ENSZ, 2006) Magyarország egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának Keretstratégiája a 2014-2020 közötti időszakra is a specifikus célok és beavatkozási területek között említi a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztathatóságának javítását a felnőttkori tanulás által. (Hangya, 2018)

A 2013. évi LXXVII. törvényhez kapcsolódó 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet 2. pontjának 16. §-a kimondja, hogy *felnőttképzési engedély csak annak a kérelmezőnek adható*, amely rendelkezik – a (2), valamint a (4) és (5) bekezdésben foglalt eltéréssel – a (3) bekezdésben és az 1. és 2. mellékletben meghatározott tárgyi, valamint a (7) bekezdésben foglalt személyi feltételekkel. A (2) szerint a felnőttképzést folytató intézménynek a 2. mellékletben meghatározott tárgyi feltételeket abban az esetben kell biztosítania, ha a képzési program alapján megvalósuló képzésbe fogyatékos felnőttek is bekapcsolódnak. A nem akadálymentes képző intézmény, illetve tanulási folyamat egyértelműen okozhatja a fogyatékossággal élő felnőtt távolmaradását, lemorzsolódását, valamint a tanulási motiváció csökkenését.

A felnőttképzés kulcsfontosságú tényező a munkanélküliség és a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelemben a foglalkoztatás- és a szociálpolitika szempontjából egyaránt. (Farkas 2013, Hangya 2013) A modern és innovatív oktatáspolitikának számos célja közül kiemelten kell, hogy kezelje a méltányosság és az esélyegyenlőség kérdését. Az oktatás és a képzés ma már nem csupán nemzeti, hanem globális ügy és kérdés, elismerten az európai uniós tagállamok versenyképességi tényezőjének tekinthető.

Magyarországon jelenleg is számos olyan európai uniós támogatással megvalósuló projekt kerül(t) (pl. TÁMOP 1.1.1; EFOP-1.1.1-15; VEKOP-7.1.3-15; EFOP-1.9.3.) lebonyolításra, melyek fontos célja a fogyatékossággal élő személyek munkavállalásának elősegítése, többek között képzésekbe való bekapcsolódás elősegítésével. A

pályázatokban résztvevő megváltozott munkaképességű személyek – beleértve a fogyatékossággal élő személyeket is – számára a támogatási rendszer elemei között megtalálhatóak például a következők is: képzési lehetőségek feltárása, képzésbe irányítás, képzésben való részvétel támogatása, egyéb képzést kiegészítő szolgáltatások. A felnőttképzési intézmények tehát kiemelt partnerként jelennek meg a foglalkozási rehabilitáció hazai térképén. Nem kérdés, hogy a sokszínűséggel, a multikulturalitással foglalkozni kell, a kérdés inkább az, hogy egy felnőttképzési intézmény hogyan tudja aktívan és stratégiai céllal kezelni a sokszínűséget, milyen intézkedésekkel tud értékteremtő puzzle-ként beépülni a szervezet kultúrába.

„Esély(egyenlőség) - részvétel – lehetőség" – Egy korábbi kutatás eredményeiről[2]

Fontosnak érzem, hogy a tanulmányban néhány információt mindenképpen közöljek egy korábbi felmérésem eredményeiről. A KJM Alapítvány 2016. évi Phd pályázatának köszönhetően lehetőségem volt vizsgálni az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények gyakorlatát a fogyatékossággal élő felnőttek képzéseikhez történő egyenlő esélyű hozzáférésének biztosításával kapcsolatban. A kutatás 2015. szeptember és 2016. júniusa között zajlott. A kutatás célja volt megismerni a fogyatékossággal élő személyek foglalkozási rehabilitációjának egy fontos területét, az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézmények működését. Kiemelten vizsgáltam a fogyatékossággal élő felnőttek képzésekhez történő akadálymentes hozzáférésének lehetőségeit, figyelembe véve az iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez kapcsolódó jogszabályi előírásokat. A fogyatékosságtudományt érintő határtudományok területén történő kutatások kapcsán kiemelt jelentőséggel bír az érintett személyek bevonása a „Semmit rólunk, nélkülünk"-elv alapján. Ennek érdekében elengedhetetlennek tartottam bevonni ebbe a kutatásba is a fogyatékossággal élő személyek hazai érdekvédelmét ellátó országos szervezeteket annak érdekében, hogy adatokat kapjunk arra vonatkozóan, hogy milyen tapasztalataik vannak az iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű részvételről, hogyan vélekednek a fogyatékossággal élő felnőtt személyek tanulási lehetőségeiről és ezzel összefüggésben a munkavállalási esélyekről, számukra mit jelent a képzéshez, oktatáshoz való akadálytalan hozzáférés. Kutatóként az is érdekelt, hogy mit gondolnak a 393/2013 (XI.12.) Korm. rendelet mellékleteiben felsorolt oktatási eszközökről, berendezési tárgyakról, van-e és ha igen, akkor milyen jellegű módosítási javaslatuk a végrehajtási rendeletben megtalálható oktatási eszközök és berendezési tárgyak kapcsán. Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények esetében a teljes alapsokaság 1287 intézményt jelentett, melyek mindegyike számára kiküldésre került a kérdőív. A beérkezett kérdőívek száma 136 db, ami a teljes alapsokaság 11%-a. A kutatás hiánypótló

[2] A fejezet megírásához felhasználtam a felmérés korábbi kutatási jelentését, mely elérhető itt: Hangya Dóra (2016): „Esély(egyenlőség) - részvétel – lehetőség" Fogyatékossággal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a felnőttképzés területén" c. kutatási jelentés https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/hangyadora_eselyegyenloseg_kutbesz.pdf

jellegű, hiszen az új felnőttképzési rendszert, azon belül is az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézményeket az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása szempontjából még nem vizsgálta kutatás. Kutatásommal igazolni kívántam, hogy értelmezési zavarok tapasztalhatók a felnőttképzés jogszabályi környezetében jelentkező, az intézmények számára előírt kötelezettségek kapcsán, valamint inkongruencia fedezhető fel a biztosítandó feltételek és az érintett célcsoporthoz tartozó személyek valódi szükségletei között. Nem csak problémákat szerettem volna feltárni, hanem támpontokat kívánok nyújtani ahhoz, hogy az oktatási és képzési rendszer hogyan tudja biztosítani a célcsoport felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű hozzáférését, ezáltal pedig hatékonyabban segíteni a fogyatékossággal élő személyek foglalkozási rehabilitációját, munkaerő-piaci integrációját. A kutatás folyamán összegyűjtött adatok elemzése alapján úgy vélem, hogy jó alapot kaptam mindehhez.

A kutatás legfontosabb megállapításai többek között a következők voltak:

- Az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 51%-a számára nem egyértelmű, hogy a felnőttképzés jelenlegi törvényi szabályozása kit tekint fogyatékossággal élő felnőttnek (2013. évi LXXVII. törvény 2. §)
- Az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények jelentős többségének 393/2013 (XI.12.) Korm. rendeletben előírt feltételek nehézséget jelentenek, problémát okoz számukra. A válaszadó felnőttképzési intézmények 32,4%-a nem rendelkezik egyik rendeletben felsorolt eszközzel sem.
- A 393/2013. (XI.12.) Korm. rendelet 2. mellékletében felsorolt tárgyi eszközök és azok funkciói csupán az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 18%-nak érthető és ismert teljes mértékben, 60%-uk számára részben, míg 22%-uk számára egyáltalán nem.
- Az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 47,8%-ának képzésein vett részt fogyatékossággal élő személy. A legnagyobb arányban a mozgássérült személyek jelentek meg a válaszokban, amely kongruens a 2011. évi népszámlálás eredményeivel is.
- A megváltozott munkaképességű személyeket (13,2%) és a fogyatékossággal élő személyeket (8,1%) mindösszesen 21,3% jelölte meg képzéseik célcsoportjaként.
- A 136 intézmény 16%-nak volt olyan képzése, melynek célcsoportja kifejezetten a fogyatékossággal élő személyek voltak.
- 64 válaszadó intézmény közül arra a kérdésre, miszerint a fogyatékossággal élő személyek képzéseikbe való bevonását támogatta-e valamilyen külső pályázati forrás 42% válaszolt igennel, illetve 8% szeretne a jövőben igénybe venni erre a célra pályázati forrást.
- Az intézmények plusz teherként élik meg a fogyatékossággal élő személyek részvételét a képzésekben és a személyi, tárgyi feltételekből fakadó nehézségeket vagy többletköltségeket plusz forrás igénybevételével szeretnék biztosítani. A folyamatos igénybe vehető pályázat forrás megnövelheti a fogyatékossággal élő személyek, mint a képzések célcsoportjának a szerepét, motiválhatja az

intézményeket a megszólításukban, az akadálymentes feltétel biztosításának megvalósításában.

- *Az* engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 90%-a egyetért azzal, hogy a felnőttképzési intézmények munkatársai számára szükséges volna olyan tartalmú továbbképzés biztosítása, mely segítő információval és támpontokkal látja el őket annak érdekében, hogy maximálisan segíteni tudják a képző intézményeket az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának megteremtésében.
- Az információhiány megszüntetésének az egyik legjobb módja a téma-specifikus képzésen vagy tanácsadáson való részvétel. A válaszadó 136 intézmény 24%-a vett már részt olyan továbbképzésen, mely célja a fogyatékossággal élő személyek különböző csoportjainak megismerése, az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges specifikus ismeretek megszerzése. A 103 nemmel válaszoló intézmény 68%-a szívesen venne részt ilyen típusú képzésen, míg 32%-a továbbra sem nyitna ebbe az irányba.
- A válaszadó 136 intézmény 88%-a szerint a fogyatékossággal élő személyek sikeres részvétele a képzésekben jelentős hozzáadott értéket képvisel az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények mindennapi működésére vonatkozóan.
- *Az* engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 95%-a egyetért azzal, hogy a felnőttképzési szakértők számára szükséges volna olyan tartalmú továbbképzés biztosítása, mely segítő információval és támpontokkal látja el őket annak érdekében, hogy maximálisan segíteni tudják a képző intézményeket az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának megteremtésében.
- A válaszadó 136 intézmény 96%-a szerint az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények számára fontos, támogató eszköz lehet a felnőttképzési normatív támogatás a fogyatékossággal élő személyek képzésben való részvételének elősegítésében, azonban 78%-uk számára a felnőttképzési normatív támogatás igénybevételének jelenlegi feltételei nem egyértelműek.
- A válaszadó 136 intézmény 76%-a szerint a fogyatékossággal élő személyeket rendszeresen éri hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció a felnőttképzés területén.
- A válaszadó 136 intézmény 93%-a egyetért azzal, hogy az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézményrendszer fontos szerepet tud vállalni a fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű személyek sikeres társadalmi (re)integrációjának érdekében, míg 90%-a úgy gondolja, hogy kell is szerepet vállalnia. Azonban nem érzik úgy, hogy az ő feladatuk lenne a fogyatékossággal élő személyek egész életen át tartó tanulását, képzését biztosító rendszer létrejöttének megalapozása
- A válaszadó 136 intézmény közül 51 inkább egyetért azzal, hogy a 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet 2. melléklete segíti az intézményüket abban, hogy a fogyatékossággal élő felnőttek egyenlő esélyű részvételét biztosítani tudják igény esetén. 26 intézmény többnyire, illetve 10 teljes mértékig elfogadja ezt az állítást.

Azonban jelentős azoknak a száma, akik inkább nem (30 db), többnyire nem (16 db) vagy egyáltalán nem gondolják úgy, hogy a 2. sz. melléklet segíti őket. Azonban az egyértelműek kirajzolódik, hogy az intézmények számára pozitív a konkrétabb feltételek elérhetősége, bár mégis nehézséget jelent a biztosítás, illetve a felsorolt csupán részleges ismerete.

- A fogyatékossággal élő személyek országos érdekvédelmi szervezetei szerint nem megfelelő a 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendeletben található 2. számú melléklet, módosítást, változtatást igényel, melyhez mindenképpen szükséges az érdekvédelmi szervezetekkel való kommunikáció, tapasztalatcsere.

„Semmit rólatok, nélkületek" Fogyatékossággal élő személyek iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez való egyenlő esélyű hozzáférésének vizsgálata c. kutatás

A következő fejezetben az Új Nemzeti Kiválóság Program keretében lefolytatott kutatásom legfontosabb eredményeit mutatom be. A kutatásom célja volt megismerni, hogy a fogyatékossággal élő személyek milyen tapasztalatokkal rendelkeznek az iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű hozzáféréssel kapcsolatban, hogyan vélekednek az akadálymentes felnőttkori tanulási lehetőségekről és ezzel összefüggésben a munkavállalási esélyekről, számukra mit jelent az oktatáshoz való akadálymentes egyenlő esélyű hozzáférés.

A korábban említett KJM kutatásban az országos érdekvédelmi szervezetek (MEOSZ, MVGYOSZ, SINOSZ) mindegyike nagyon készségesen reagált megkeresésemre és őszintén, valós tapasztalataik megosztásával segítette a kutatást. Korábbi válaszaik közül érdemesnek érzek néhányat a jelen tanulmányba történő beemelésre:

„Felnőttkori tanulás és az élethosszig tanulás a fogyatékos emberek alapjoga, melyre a Magyar Állam kötelezettséget vállalt (ld. CRPD 24 cikk, és amely központi szerepet tölt be a versenyképesség, a foglalkoztathatóság, a társadalmi befogadás, és a személyes fejlődés fejlesztésének tekintetében. Fontos kiemelni, hogy az OFP a fogyatékos emberek tekintetében is életpályában gondolkodik, és a fogyatékos emberek versenyképes tudása, és foglalkoztatása a cél." (MEOSZ, 2016, saját kutatás)

„A 2013. évi felnőttképzési törvény viszonyát a hazánkban élő fogyatékos személyekhez leginkább az tükrözi, hogy a képzés alanyaként meghatározott személyek leírása, körülírása, meghatározása kapcsán a törvényalkotó még csak nem is vette a fáradtságot, hogy egy oktatási modell szemléletéből kiindulva és ***az oktatás „szükségletalapú" megközelítésére fókuszálva*** *definiálja a társadalom azon tagjainak körét, akiket tudáshoz, művelődéshez, szakképesítéshez kíván juttatni. (ha egyáltalán van az intézményeknek ilyen motivációjuk) Definíció hiányban kölcsönvette a 1998 évi törvényi meghatározását, amelyről igaz, hogy a fogyatékosok jogait deklaratívan leíró szabályozó, de célját, küldetését tekintve más irányú, eltérő funkciójú és szemléletű dokumentum.*

Nyilvánvaló, hogy a FOT célja, funkciója nem szolgálhatja egy másik törvény célcsoportjának a pontos körülírását. Különösen nem a 4. § a) pontja, mivel ez meghatározás tovább szűkíti a kört azokra, akik fogyatékossági támogatásban részesülnek, miközben jóval szélesebb (lehet) az a kör, akik a felnőttképzés célcsoportját alkot(hat)ják. ***Értelmezhetjük úgy is, a felnőttképzés nem is számol velük, amelyet a KSH adatok is jól tükröznek.*** *Szerény számban jutnak el a felnőttképzésbe, jellemzően megrekednek a közoktatás szintjén, nem tényezők az oktatási piacon, az ellátórendszerben kötnek ki,* ***hamar feladásra kényszeríti őket a társadalom, mert nem is kalkulálnak velük. Nagyon helytelenül.*** *(SINOSZ, 2016, saját kutatás)*

Fontos, hogy a támogatások a képzés teljes időtartama alatt legitim módon álljanak rendelkezésre, illetve a vizsgázás, a számonkérés is az egyéni szükségletekhez mérten akadálymentes legyen (pl. szóbeli számonkérés), és biztosítsa a másokkal azonos szintű vizsga követelmények teljesítését, és a végzettség megszerzését... ***Az akadálymentesség nem kötelező volta miatt, a felnőttképzés mai rendszerét a kerekesszékkel közlekedők nem tudják igénybe venni****." (MEOSZ, 2016, saját kutatás)*

„A meghatározás egyértelmű, és megfelel a jelenleg elfogadott fogyatékos fogalomnak, amennyiben a végrehajtási rendelet szabályait vesszük figyelembe. Maga a FOT tágabb körben definiálja a fogyatékosságot, melyet a gyakorlatban a FOT támogatási minősítési vizsgálata hivatott legitimálni, és szűkíteni. Azonban a mozgáskorlátozott személyek köre jóval tágabb a fogyatékossági támogatásban részesülők körénél, hiszen hazánkban jobb egészségi állapot is kölcsönhatásba lép számos társadalmi hátránnyal, amely gátolja a társadalmi részvételt. A MEOSZ fogyatékossági fogalomnak, az emberjogi szemléletű meghatározást tekinti irányadónak, melyet a CRPD13 preambuluma az alábbiakban rögzít „e) elismerve, hogy a fogyatékosság egy változó fogalom, továbbá, hogy a fogyatékosság a fogyatékossággal élő személyek és az attitűdbeli, illetve a környezeti akadályok kölcsönhatásának következménye, amely gátolja őket a társadalomban való teljes és hatékony, másokkal azonos alapon történő részvételben. A hazai gyakorlat, azonban az, hogy a különböző kedvezmények, szolgáltatások igénybevételét különböző elsősorban medikális szempontú vizsgálatokhoz köti, melynek alapja egy orvosi vizsgálat: ilyenek a komplex minősítés, a közlekedőképesség vizsgálat vagy a fogyatékossági támogatáshoz szükséges szakértői vélemény. Szövetségünk célja kettős egyrészt a vizsgálatok áthangolása, oly módon, hogy a CRPD-vel összhangban az egyén a társadalmi részvételét vizsgáló akadálymentesítési szempontok legyenek a meghatározóak a támogatásokhoz való jogosultság megállapításakor, kialakításakor. Másrészt az egyezmény kiemeli a fokozott támogatási szükségletű személyek - esetünkben a súlyosan mozgássérült személyek- szempontjait. Az egyezmény értelmében e célcsoport többletigényeit figyelembe véve kell megszervezni a különböző szolgáltatásokat. Sokszor azt tapasztaljuk, hogy azok a személyek, akik jogosultak a különböző ellátásokra, szolgáltatásokra, de mivel súlyosan mozgáskorlátozottak, azokat mégsem tudják használni, mert számukra ezek a lehetőségek nem elégségesek. Ezen, a fokozott támogatású szükségletű személyek szempontjából használhatatlan szolgáltatások kialakításának oka, hogy a költségesebbnek ítélt pl. akadálymentesítést, személyi segítést a programgazdák nem vállalják fel. Így képez a társadalom a fogyatékos embereken belül

egy olyan társadalmi csoportot, akiknek emberi méltóságához való alapjoga nap, mint nap sérül." (MEOSZ, 2016, saját kutatás)

„Alapvetően az élethosszig tartó tanulás mellett tesszük le a voksunkat. Látássérültek esetében a munkavállalás lehetőségeinek növekedése nem csak a felnőttkori és folyamatos, vagy visszatérően megjelenő, oktatásban történő részvételen múlik. Attól is függ, hogy a munkahelyek, illetve a közterületek egyenlőesélyű hozzáférhetősége hogy alakul. *Az sem mindegy, hogy a megszerzett elméleti tudást képes-e a gyakorlatban alkalmazni az adott látássérült. Az oktatáshoz hozzáférhet, mert teljesen akadálymentes, viszont a korlátai miatt már sok esetben vizsgázni nem engedik az illetőt, hiszen ahhoz, hogy adott munkaterületen minden feladatot el tudjon látni, esetlegesen látni is szükséges. Kizárólag akkor van értelme oktatási intézményben egy elméleti tudást elsajátítani, ha azt a gyakorlatban hasznosítani tudja a tudás birtokosa. (MVGYOSZ, 2016, saját kutatás)*

"A szakpolitika, a döntéshozó és maga a társadalom is egyre nehezebben küzd meg azzal, hogy letagadni, nem létezőnek minősíteni már nem tudja a fogyatékossággal élő emberek több százezres tömegét, – amely folyamatot az alulról jövő szerveződések, az érdekvédelmi törekvések eredményének lehet betudni – ugyanakkor még mindig nem képes/nem akarja a társadalmi befogadás folyamatát a törvénykezés szintjéről a végrehajtás, a gyakorlati megvalósítás szintjére emelni. Sajnos a szakpolitika nehezen, vagy egyáltalán nem képes megbirkózni azzal a lehetőséggel, hogy az érintettek tapasztalatait, javaslatait építse be a törvényalkotásba és a megvalósítást szorgalmazó végrehatási rendeletekbe. ***Az „úgysem képesek erre" gondolata hatja át a viszonyrendszert, jelen van az előítélet, a tájékozatlanság, a tehetetlenség, az óvatoskodás, a bizalmatlanság, a nem tudom, hogyan bánjak vele csapdája. Egyszerűbb nem létezőnek titulálni ezt a problémát, akkor nem kell rajta gondolkozni.*** *Az is látható, ha a végrehajtási rendelet szintjére eljutnak egy – egy törvényalkotási folyamat során, a megvalósítás, a források mellérendelése, vagy az ellenőrzés szintjén akadnak el a folyamatok. A mai magyar társadalom valamennyi szereplője inkább teherként éli meg és századrangú társadalmi nehézségként kezeli a fogyatékosok társadalmi csoportjának létét. Nem néz szembe a nehézséggel, hiszen nem tud mit kezdeni velük. Nem csoda hát, hogy a fogyatékosok csoportjára vonatkozó helytálló kifejezések, intézkedések és megoldási javaslatok nem születnek meg. " (SINOSZ, 2016, saját kutatás)*

„Szövetségünk véleménye szerint a felnőttképzési oktatás, vagyis a felnőttképzési akkreditáció alapfeltétele legyen a teljes körű akadálymentesítés, az egyetemes tervezés paradigmája szerint (épület, tanterem, szolgáltatások is) (1.sz melléklet kiegészítése javasolt). Az egyénre szabott tárgyi feltételeket az ésszerű alkalmazkodás mentén akkor kell biztosítani, amikor az egyén a felnőttképzésre felvételt nyert (pl. személyi segítés, digitális eszközök használatának biztosítása stb.)" (MEOSZ, 2016, saját kutatás)
"A Braille-nyomtató megléte nem eredményezi azt, hogy azzal a magyar Braille-írás szabályainak megfelelően lehet Braille-írást nyomtatni. Speciális szoftver és a szoftvert

használni tudó, a Braille-írás hazai szabályait ismerő és alkalmazó személy is szükséges hozzá. Az egyenlő esélyű hozzáférés fogalomköre nem korlátozódik a tananyag elsajátítására, hanem kiterjed az oktatás helyszínének fizikai és infokommunikációs területeire is. Felesleges ráfordítási kényszert terhel a jogszabály a képző intézményekre."
(MVGYOSZ, 2016, saját kutatás)

„Nem. Bár a felsorolt eszközök tekintetében engedi, hogy azonos célra lehessen helyettesítő eszközöket alkalmazni, nem tér ki az oktatás helyszínére vonatkozó fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés módozataira. Ha nem tud az oktatás helyszínén önállóan tájékozódni, közlekedni egy látássérült, akkor nem valósul meg az oktatáshoz történő egyenlőesélyű hozzáférés alapfeltétele. A látás hiányából, vagy gyenge mivoltából származó hátrányok áthidalását segítő technológiák is folyamatosan fejlődnek, nem szabad olyan korlátokat szabni, amik a hatékonyabb eszközöket kizárják a körből."
(MVGYOSZ, 2016, saját kutatás)

Az ÚNKP kutatás arra kereste a választ, hogy a fogyatékossággal élő felnőtteknek:

- Milyen tapasztalataik vannak az iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű hozzáférés kapcsán?
- Hogyan vélekednek a felnőttkori tanulási lehetőségeikről és ezzel összefüggésben a munkavállalási esélyekről?
- Vettek-e már részt pályázat által finanszírozott képzéseken, és ha igen, akkor az az egyén életében milyen pozitív következményekkel járt (szociális és gazdasági értelemben egyaránt)?
- Számukra mit jelent a képzéshez, oktatáshoz való akadálymentes hozzáférés?
- Hogyan vélekednek a 393/2013 (XI.12.) Korm. rendelet a mellékletekben felsorolt tárgyi eszközökről?

A kutatás hozzájárulhat:

- Hiánypótló információk szerzéséhez a fogyatékossággal élő személyek képzésben történő részvételére vonatkozóan
- Fogyatékossággal élő személyek egész életen át tartó tanulását, képzését biztosító rendszer létrejöttének megalapozásához
- Egy hatékonyabb, a munkaerőpiac elvárásaira reagáló képzési rendszer létrejöttéhez, mely hatékonyabban segíti a fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű személyek munkaerő-piaci elhelyezkedését, figyelembe veszi az eltérő tanulási szükségleteket.
- Szakirányú továbbképzések megalapozásához (képzők képzése)
- Hatékonyabb kommunikációhoz a felnőttképzési intézmények és a különböző érdekvédelmi és civil szervezetek között.
- Szükség esetén jogszabály-módosító javaslat megfogalmazásához.
- A foglalkozási rehabilitáció oktatási-képzési célú tevékenységrendszerének fejlesztéséhez.

A kutatás menete és annak eredményei

A kutatás hipotézisei

1. A fogyatékossággal élő felnőttek többsége nem vett még részt felnőttképzésben.
2. A fogyatékossággal élő felnőttek többsége elsősorban a képzésekhez történő akadálymentes hozzáférés hiányában nem vesz részt a felnőttképzésben.
3. A fogyatékossággal élő felnőttek több mint 50%-át érte már hátrányos megkülönböztetés a felnőttképzésben.
4. A fogyatékossággal élő felnőttek szerint a 393/2013. évi Korm. rendelet 2. sz. mellékletében meghatározott tárgyi eszközök nem segítik elő a képzésekhez történő egyenlő esélyű hozzáférést, illetve a felsorolt eszközök közül több is ismeretlen a számukra.
5. A fogyatékossággal élő felnőttek szerint kiemelten fontos a képzők képzése.
6. A fogyatékossággal élő felnőttek szerint az oktatóknak, oktatásszervezőknek, vizsgáztatóknak problémát okoz a speciális szükségletre való reagálás.
7. A fogyatékossággal elő személyek legalább 40%-a kapott már munkahelytől álláspályázat folyamán elutasítást a képzettségének, ismereteinek, alacsony szintjére vagy nem megfelelőségére hivatkozva.
8. Azok a fogyatékossággal élő felnőttek, akik részt vettek képzésben valamilyen pályázati finanszírozás keretein belül tanultak és a pályázatba való bekerülést civil, nonprofit szervezet segítette, támogatta.
9. Pályázat által biztosított képzésen való részvétel esetén a fogyatékossággal élő felnőtt nem feltétlenül az érdeklődési körének megfelelő képzések közül választhat.
10. A fogyatékossággal élő személyek szívesen tanulnának, de nem létezik egy olyan egész életen át tartó tanulásukat támogató képzési rendszer, amely segítené eligazodásukat, karriermenedzsmentjüket.

A kutatási minta és az adatfelvétel folyamata

A kutatás mintáját azok az országos, fogyatékosságügyi érdekvédelmi szervezetek tagjai alkotják, akik a 393/2013 sz. végrehajtási rendelet 2. sz. mellékletében megnevezett fogyatékossági csoportok érdekvédelmét látják el Magyarország területén: Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, Mozgáskorlátozottak Szervezeteinek Országos Szövetsége, Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége.

A kutatás első lépése volt felvenni a kapcsolatot az érdekvédelmi szervezetekkel és szoros együttműködésüket kérni a kutatás eredményes megvalósulása érdekében. A mérőeszköz fejlesztése előtt is és a kutatás lebonyolításának ideje alatt több alkalommal történt személyes találkozás, egyeztetés az érdekvédelmi szervezetek vezetőivel és a témával foglalkozó, azért felelősséggel tartozó érintett munkatárssal. Fontosnak tartottam, hogy a kutatás participatív módon valósulhasson meg, a “Semmit rólunk, nélkülünk” elv alapján.

A kutatás során alkalmazott módszerek

Kutatás módszere primer adatgyűjtés, félig strukturált kérdőíves lekérdezés, a kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt. A kutatás célcsoportját képezték látássérült, mozgáskorlátozott és hallássérült személyek, akik elmúltak 16 évesek.

A kutatás kérdőívének terjesztését az érdekvédelmi szervezetek vállalták honlapjukon, akadálymentes hírlevelükben, direkt e-mailben és Facebook oldaluk felületén.

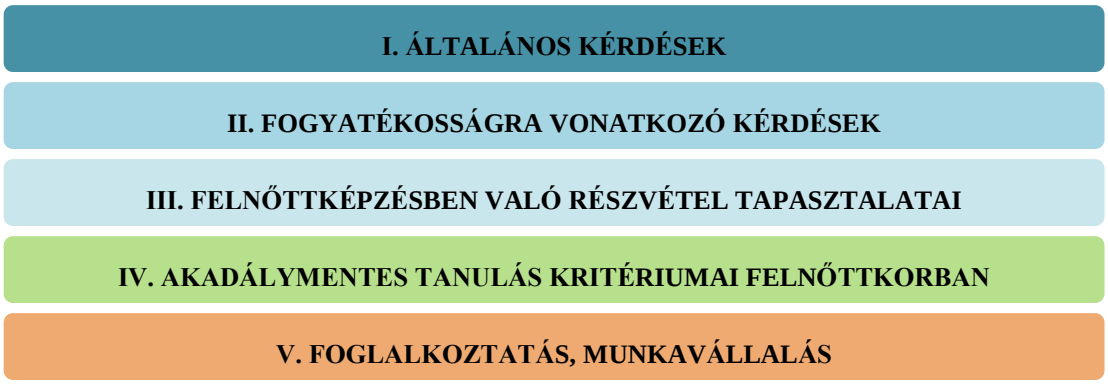
A célcsoport lekérdezése számukra akadálymentesen valósult meg, így siket, jelnyelv-használó személyek számára a SINOSZ közreműködésével a kérdőív, a tájékoztatás, a hozzá-járulási nyilatkozat és a felhívásról szóló hír is jelnyelvi adaptált formában is elkészült, valamint az MVGYOSZ javaslatára egy olyan online kérdőíves lekérdező felületet használtunk, mely vak személyek számára is akadálymentesen használható.

1. ábra: A kérdőívről szóló hír és a kérdőív jelnyelvi adaptált verziójának bemutatása

(Forrás: saját kutatás, 2018)

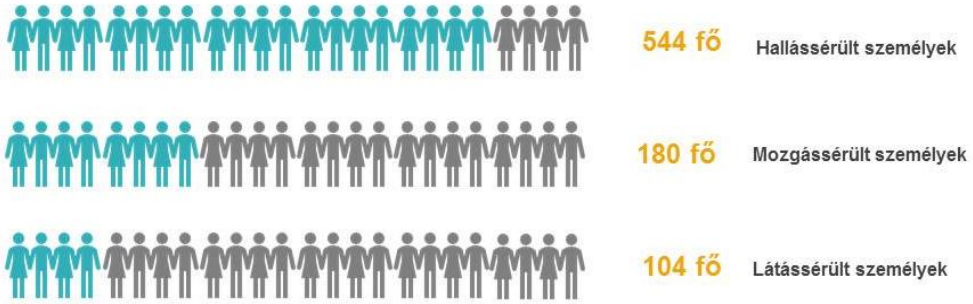
A kérdőív utolsó kérdése interjú módszer keretében történő későbbi részvételre kérte a válaszadó személyeket, akik közül sokan nyitottságot jeleztek egy további adatfelvételbe való bekapcsolódásra. A **kérdőív** 5 szakasza összesen **74 kérdést** tartalmaz, azonban nem kellett minden kitöltőnek minden kérdésre válaszolnia. A kérdőív kitöltésére első körben 2018. április 30-ig volt lehetőség, majd az érdekvédelmi szervezetekkel egyeztetve meghosszabbításra került május 18-ig.

2. ábra: A kutatás kérdőívének szerkezeti felépítése
(Forrás: saját kutatás, 2018)



A kérdőívet összesen **761 fő** fogyatékossággal élő személy töltötte ki. A válaszadók 40%-a férfi, 60%-a nő, 1 fő jelölte az interszexuális kategóriát. A 3. ábrában látható a fogyatékosság típusa szerinti megoszlás. (3. ábra) A válaszadók között jelentős számban vannak halmozott fogyatékossággal élő személyek.

3. ábra: A válaszadók nemek szerinti és fogyatékosság szerinti megoszlása
(Forrás: saját kutatás, 2018)



A válaszadó fogyatékossággal élő személyek 39%-a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, 55%-a középfokú iskolai végzettséggel (n=761 fő). Területileg a legtöbb kitöltés nem meglepő módon Közép-Magyarországból érkezett. (4. ábra)

A kutatás hipotézisei

A kérdőívben található egy Likert skála egy táblázat formájában. A válaszadóknak 12 állítással kapcsolatosan kellett megfogalmazniuk egyetértésüket, illetve egyet nem értésüket. A skála 6 fokozatú volt, hogy mindenképpen el kelljen köteleznie magát a válaszadónak valamely irányba. A hipotézisek igazolásának céljából a skála mellett számos további kérdés is bekerült a kérdőívbe. A hipotézisekhez, előfeltevésekhez kapcsolódó kutatási eredmények bemutatásakor végig jelezni fogom, amikor a Likert skála eredményeire hivatkozom (LS).

1. **hipotézis: A fogyatékossággal élő felnőttek többsége nem vett még részt felnőttképzésben.**

A kutatás szempontjából az egyik legfontosabb kérdés annak feltárása volt, hogy vajon a fogyatékossággal élő személyek megjelennek-e a felnőttképzésben. A kutatás előzményeként említett KJM kutatás eredményei azt mutatták, hogy az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények **47,8%**-ának képzésein vett részt fogyatékossággal élő személy. A kutatásban együttműködő, fogyatékossággal élő válaszadók **24%**-a egy alkalommal, míg **41%**-a már több alkalommal is vett részt iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben. **18%** jelenleg is tanul (n=761).

2. **hipotézis: A fogyatékossággal élő felnőttek többsége elsősorban a képzésekhez történő akadálymentes hozzáférés hiányában nem vesz részt a felnőttképzésben.**

A válaszadók **48%**-a érzi úgy, hogy a képzőintézmények csak részben tudják figyelembe venni a speciális, felmerülő szükségleteit, míg **37%**-uk jelezte, hogy esetében egyáltalán nem merül fel speciális szükséglet, igény képzésben való részvételkor (n=761).
75%-uk szerint a fogyatékossággal élő felnőttek többsége elsősorban a képzésekhez történő akadálymentes hozzáférés hiányában nem vesz részt a felnőttképzésben. (n=686; LS)

3. **hipotézis: A fogyatékossággal élő felnőttek több mint 50%-át érte már hátrányos megkülönböztetés a felnőttképzésben.**

A válaszadók **66%**-a szerint fogyatékossággal élő személyeket rendszeresen éri hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció a felnőttképzés területén (n=698; LS). **106 fő** jelezte, hogy érte már hátrányos megkülönböztetés a felnőttképzésben fogyatékossága miatt, azonban **16 fő** tett hivatalosan is panaszt a történtek miatt, többnyire a képzőintézmény vezetője felé. (n= 759 fő)

4. **hipotézis: A fogyatékossággal élő felnőttek szerint a 393/2013. évi Korm. rendelet 2. sz. mellékletében meghatározott tárgyi eszközök nem segítik elő a képzésekhez történő egyenlő esélyű hozzáférést, illetve a felsorolt eszközök közül több is ismeretlen a számukra.**

A kérdőívben mindhárom kiválasztott célcsoportra vonatkozóan felsorolásra kerültek a **393/2013. sz. Kormányrendelet 2. sz. mellékletében megtalálható tárgyi eszközök.** A kitöltőknek meg kellett jelölniük, hogy a felsorolt eszköz segítheti-e az akadálymentes tanulást vagy nem, illetve megjelent a válaszok között, mint opció, hogy a kitöltő nem is ismeri az adott eszközt. A kitöltőknek a fogyatékosság típusa szerint kellett az eszközlistára vonatkozóan válaszokat adni, így halmozott fogyatékosság esetén egy személy több fogyatékossági csoporthoz tartozó tárgyi eszközt is véleményezett.

A rendeletben meghatározott tárgyi eszközök értékelését követően nyitott kérdésben a válaszadóknak leírhatták, hogy milyen személyi és tárgyi feltételre van szükségük a képzéseken történő akadálymentes részvételhez. A válaszok alapján egyértelműen

látszik, hogy fontosak a személyi feltételek, többen is jelezték, hogy a tárgy nem sokat ér a személy nélkül, illetve volt, akik szerint az oktató a kulcs. A jelnyelvhasználó siket személyek okkal hiányolják a felsorolásból a jelnyelvi tolmácsot vagy az írott jegyzeteket, a megfelelő fényviszonyokat és a zajmentes környezetet, a látássérült személyek pedig a digitalizált tananyagokat, a szemléltetést, a mozgáskorlátozott válaszadók pedig a személyi segítséget, a fizikai mobilitás jelentőségét.

A jelenlegi rendeletben megtalálható felsorolás azt suggalja a képzőintézmények felé, hogy a mellékletben felsorolt eszközök beszerzésével tulajdonképpen akadálymentessé válik képzési tevékenységük, de ez nem így van. A korábban említett KJM kutatás eredményei is rávilágítanak arra, hogy az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények jelentős számának ismeretlenek a kormányrendelet 2. számú mellékletében felsorolt eszközök.

A következő táblázatokban láthatóak a fogyatékossággal élő személyek által adott válaszok az egyes eszközökre vonatkozóan. (1-3. sz. táblázat)

1. táblázat: Hallássérült személyek véleményezése a 393/2013. évi Kormányrendelet 2. sz. mellékletében felsorolt tárgyi eszközökről
(forrás: saját kutatás, 2018)

	Eszköz, berendezés	Az eszköz segítheti az akadálymentes tanulást	Nem segíti elő az akadálymentes részvételem a tanulási folyamatban	Nem ismerem ezt az eszközt	*Összes válaszadó száma*
	HALLÁSSÉRÜLT SZEMÉLYEK				
01.	Vezetékes vagy vezeték nélküli egyéni, vagy csoportos adó-vevő készülék	188 (13%)	62 (38%)	241 (49%)	*n= 491*
02.	Hallásvizsgáló és hallókészülék-tesztelő felszerelés	179 (37%)	124 (26%)	179 (37%)	*n= 482*
03.	Zöld alapon sárga, széles vonalközű tábla	54 (12%)	83 (18%)	325 (70%)	*n= 463*
04.	A különböző nyelvi kommunikációs szinteknek megfelelő kifejezések képi megjelenítésére alkalmas elektronikus információhordozó	210 (44%)	45 (10%)	217(46%)	*n= 472*
05.	A nyelvi kommunikáció vizuális, auditív megjelenítésének ellenőrzésére alkalmas elektronikus eszközök	225 (48%)	28 (6%)	217 (46%)	*n= 470*
06.	A nyelvi fejlődésükben akadályozottak kommunikációját segítő nyelv szemléltetésére alkalmas audiovizuális, illetve elektronikus eszköz	195 (41%)	36 (8%)	242 (51%)	*n= 473*

2. táblázat: Látássérült személyek véleményezése a 393/2013. évi Kormányrendelet 2. sz. mellékletében felsorolt tárgyi eszközökről
(forrás: saját kutatás, 2018)

	Eszköz, berendezés	Az eszköz segítheti az akadálymentes tanulást	Nem segíti elő az akadálymentes részvételem a tanulási folyamatban	Nem ismerem ezt az eszközt	*Az összes válaszadó száma*
	LÁTÁSSÉRÜLT SZEMÉLYEK				
01.	Olvasótelevízió	37 (44%)	19 (22%)	29 (34%)	***n= 85***
02.	Nagyítók	55 (66%)	19 (23%)	9 (11%)	***n= 83***
03.	Kézikamerás olvasókészülék	30 (39%)	15 (20%)	31 (41%)	***n= 76***
04.	Speciális könyvtartó eszköz	25 (34%)	23 (32%)	25 (34%)	***n= 73***
05.	Számítógép színes, nagyító programmal	56 (67%)	17 (20%)	11 (13%)	***n= 84***
06.	Világító színű, erősen kontrasztos, vagy nagyított méretű demonstrációs ábragyűjtemény	32 (40%)	17 (21%)	31 (39%)	***n= 80***
07.	Pontírógép	31 (40%)	14 (18%)	32 (42%)	***n= 77***
08.	Pontozó	23 (31%)	20 (27%)	32 (42%)	***n= 75***
09.	Braille-tábla	22 (29%)	23 (30%)	32 (41%)	***n= 77***
10.	Számítógép beszélő szintetizátorral vagy Braille-kijelzővel	50 (65%)	7 (9%)	20 (26%)	***n= 77***
11.	Braille-nyomtató	28 (39%)	17 (23%)	28 (38%)	***n= 73***
12.	Optacon	6 (8%)	13 (17%)	58 (75%)	***n= 77***
13.	Scanner	47 (62%)	10 (13%)	19 (25%)	***n= 76***
14.	Speciális rajzeszköz készlet	25 (35%)	19 (27%)	27 (38%)	***n= 71***
15.	Abakusz	23 (31%)	19 (26%)	32 (43%)	***n= 74***

3. táblázat: Mozgássérült személyek véleményezése a 393/2013. évi Kormányrendelet 2. sz. mellékletében felsorolt tárgyi eszközökről
(forrás: saját kutatás, 2018)

	Eszköz, berendezés	Az eszköz segítheti az akadálymentes tanulást	Nem segíti elő az akadálymentes részvételem a tanulási folyamatban	Nem ismerem ezt az eszközt	*Az összes válaszadó száma*
	MOZGÁSSÉRÜLT SZEMÉLYEK				
01.	Fogyatékossághoz igazodó, egyénre szabott eszközök	113 (75%)	5 (3%)	33 (22%)	***n= 151***
02.	Állítható magasságú tábla	97 (72%)	18 (14%)	19 (14%)	***n= 134***

A rendeletben felsorolt eszközökön kívül lehetősége volt a válaszadóknak arra, hogy leírják, hogy melyek azok a személyi és tárgyi feltételek, melyek mindenképpen szükségesek annak érdekében, hogy azok biztosítsák számukra az akadálymentes tanulási folyamatot. Ezek közül csupán néhány:

"Legfontosabb: a szándék és a segítőkészség felmerülő probléma esetén! Elkötelezett, elérhető oktató, jó tanulócsoport. A fogyatékossághoz és a tanulási folyamathoz igazodó speciális segédeszközök megléte. Az oktatás helyszínének tömegközlekedési eszközzel történő megközelíthetősége, az épületen belül tájékozódási pontok. Rengeteg türelem a tanulni vágyótól is!" (látássérült válaszadó)

"Személyi segítség az épületen belül pl. a szünetekben, az eljutásban segítség egy ismert találkozási helytől, ha van képi anyag, akkor annak "tolmácsolása", vagy kiváltása valami mással a tananyagban, ami látás nélkül is feldolgozható." (látássérült válaszadó)

„Esetemben kizárólag személyi feltételekről beszélhetünk. Artikuláltabb beszédet várnék el az oktatóktól, több vizuális megjelenítéssel és nagyobb türelmet az oktatók részéről." (hallássérült válaszadó)

„Türelem, jól artikulált beszéd, a tanulótársak empátiája." (hallássérült válaszadó)

„Tárgyi feltételek: 1) mikrofonos rendszer, amit az oktató használ és közvetlenül a hallókészülékembe küldi a hangot. 2) írott tananyag, amiben minden le van írva, ami szóban is elhangzott és a tananyag megértéséhez szükséges. Személyi: az oktató részéről empátia és akarat a segítségre." (hallássérült válaszadó)

„Én csak fekve tudok öltözni, ezért nekem létfontosságú lenne, hogy minden akadálymentes WC-ben legyen egy kis öltöztető ágyszerűség. Ilyen Magyarországon sehol nincs. Külföldön

- pl. USA, Anglia, Ausztrália - egyre elérhetőbbek ezek a WC-k. Igaz, ez nem konkrétan a tanuláshoz kell, de egy hosszú egyetemi napon, biztos, hogy ki kell mennem a WC-re. "Nálunk" szerencsére elég tágas a WC, ezért egy kis összecsukható masszázságyat vittem be erre a célra, amit otthagyok addig, amíg ott tanulok. Személyi feltétel, hogy szükségem van valakire, aki napközben segít használni a WC-t, és elvisz az egyetemre (mivel nincs akadálymentes tömegközlekedési eszköz). Egyáltalán nincs lehetőségem ilyesmi segítséget igénybe venni, ezért ezeket anyukámmal oldom meg. Ezen kívül laptop nagyon fontos, mert sok gépteremben a gyakorlati órákon nem férek oda a kerekesszékemmel az ottani asztalokhoz, számítógépekhez. A saját laptopomat viszem magammal ezekre az órákra." (mozgáskorlátozott válaszadó)

„Amennyiben el tudok jutni a képzés helyére, a teremben használható eszközökhöz való hozzáférés (kerekesszékkel be lehessen ülni a padba, esetleges számítógéphez hozzá lehessen férni (általában kevés a hely két pad között, vagy a fixen rögzített számítógépekhez csak oldalról lehet hozzáférni, ami azt jelenti, hogy a billentyűt már lehetetlen elérni.) Sok helyen van ugyan lift, de nem fér be minden kerekesszék.„ (mozgáskorlátozott válaszadó)

„Az én legfőbb korlátom, ha a lépcső mellett nincs korlát. Két lépcső is akadály korlát nélkül." (mozgáskorlátozott válaszadó)

„közlekedésbiztosítás az épületig és az épületen belül, a személyi higiénia biztosítása, elérhetősége. (Esetleg kerekesszék biztosítása annak, aki autóval, mankóval tud ugyan valamennyire mozogni, de már egy folyosón végig menni probléma. Sokan elfeledik, hogy magának a kerekesszéknek az autóba helyezése és kivétele is megoldhatatlan nehézséget okozhat.) Egy technikai személyzet akár több mozgássérültnek is segíthet." (mozgáskorlátozott válaszadó)

"Gyógymasszőr képzésen vettem részt, s az oktatónak komoly nehézséget jelentett, hogy átadja a gyakorlati tudást számomra. Nem tudott és nem is akart a helyzettel mit kezdeni." (látássérült válaszadó)

"Látássérültként az ismeretszerzés nem szokványos mivolta lehet az esetleges problémák forrása, függetlenül a személyes viszonyulástól, ami mellesleg szinte mindig pozitív. Inkább engem feszélyez, ha netán többletmunkát követel a részvételem az oktató/vizsgáztató, valamint a társaim részéről, netán fennakadást okozok." (látássérült válaszadó)

"Számítógép használati kihívást jelentett néhány oktatónak, vizsgáztatónak a különböző típusú szöveges anyagok közötti konvertálás lebonyolítása. Ld. mentés másként" (látássérült válaszadó)

„Az oktatás helyszínének akadálymentes megközelíthetősége, a helyszínen akadálytalan közlekedés, mozgás lehetőségének rendelkezésre állása, a tájokozódáshoz, tananyagokhoz, az oktatás keretében szerezhető mindennemű információhoz (beleértve

az online felületeket is mindenféle végfelhasználói eszközön) való egyenlőesélyű hozzáférés megléte, a vizsgáztatás, számonkérés alkalmával, ide értve a vizsgákat is."
(MVGYOSZ, 2016, saját kutatás)

„Épületbe való bejutás, akadálymentes illemhely, tanterembe való bejutás, térd szabad íróasztal, állítható magasságú-, dőlésszögű asztal, állítható szék, személyre szabót eszközök (speciális nagyméretű billentyűzet, egér), jól olvasható kivetítő, tananyag papír és elektronikus formában való rendelkezésre állás, személyi segítő jegyzeteléshez és a személyes szükségletek támogatásához is. Fontos, hogy a támogatások a képzés teljes időtartama alatt legitim módon álljanak rendelkezésre, illetve a vizsgázás, a számonkérés is az egyéni szükségletekhez mérten akadálymentes legyen (pl. szóbeli számonkérés), és biztosítsa a másokkal azonos szintű vizsga követelmények teljesítését, és a végzettség megszerzését."
(MEOSZ, 2016, saját kutatás)

„Siket személyek esetében alap: jelnyelvi tolmács, jegyzetelő tolmács, tutori rendszer (vizuális kapcsolatteremtési lehetőséggel), a tanár/intézmény részéről pozitív diszkrimináció, a fizikai környezet függvényében igényekhez alakított tantermi elhelyezkedés. Prezentációk használata, a tanár diák, tolmács között előzetes egyeztetések, a tolmács számára a hangzó kommunikáció hozzáférésének biztosítása (FM rendszer a tanár nyakában). Tanárok, oktatók érzékenyítése, diákok érzékenyítése, hallgató érzékenyítése, mentorálás.
Nagyothalló személyek esetében: orális/és vagy jelnyelvi tolmács, jegyzetelő tolmács, tanári/órai jegyzetek, indukciós hurok, tantermi elhelyezkedés során előnyök, tanárok, diákok érzékenyítése, mentorálás. Mindkét esetben az intézménynek a referensen keresztül az érintettektől meg kell kérdezni, hogy ők mit/hogyan szeretnék. Másrészt nem csak a tanórákat, hanem az intézmény formális/informális eseményeit is hozzáférhetővé kell tenni a hallgatók számára - intézményi költségen. „
(SINOSZ, 2016, saját kutatás)

5. **hipotézis: A fogyatékossággal élő felnőttek szerint kiemelten fontos a képzők képzése.**

A válaszadó fogyatékossággal élő személyek **96%**-a szerint a felnőttképzésben dolgozók számára szükséges volna továbbképzést biztosítani a témában. (n=716; LS)

"A normál méretnél (12-es betűméret) is apróbb nyomtatásban hozta a tanár a dolgozatot és nem boldogultam a megadatott idő alatt a nagyítózás miatt. Sajnos nem igazán értette meg min is problémáztam. Másodrangúnak éreztem tőle magamat :("(látássérült válaszadó)

"Vannak tanárok, akik járkálnak, miközben oktatnak. Ha nem néz velem szembe, és nem közelről beszél hozzám, én nem hallom. Többször szólitottak már meg igy, és mint én, és a tanár is, nagyon rosszul éreztük magunkat miatta, zavaraba is jöttünk. Nagyon rossz élmény volt mindannyiszor." (hallássérült válaszadó)

"Sok tanár oktat ppt-s anyagból és nehezen alkalmazkodnak ahhoz, hogy nem tudja mindenki elolvasni az anyagot és így többet kell beszélniük, vagy másként. Sokan nincsenek tisztában a látássérültek számára mely formátumok akadálymentesek." (látássérült válaszadó)

"vizsga előtt voltam, amikor nem tudták a tanárok, hogy hogy álljanak hozzám, írásban, vagy szóban kérjenek számon" (látássérült válaszadó)

"Olyan tételt húztam, amit vakok esetében ki szoktak venni, illetve nem szokták kérni, mert látást igényel." (látássérült válaszadó)

„a tananyag legyen elérhető a számomra is. A tanárnak ne kelljen megmagyarázni, hogy mit tudok és mit nem. Ha elmagyarázom, akkor azt fogadja el. Ne akadjunk fent olyanon, hogy "jaj a látni szót használtam", stb. Legyen lehetőségem ugyanazt tanulni, mint a társaimnak." (látássérült válaszadó)

6. **hipotézis: A fogyatékossággal élő felnőttek szerint az oktatóknak, oktatásszervezőknek, vizsgáztatóknak problémát okoz a speciális szükségletre való reagálás.**

A válaszadó fogyatékossággal élő személyek **80%**-a szerint az oktatóknak, oktatásszervezőknek, vizsgáztatóknak problémát okoz a speciális szükségletre való reagálás. (n=692; LS) Saját tapasztalataik alapján pedig válaszadók **25%**-a érezte/érzi úgy, hogy képzésben való részvétele nehézséget okozott/okoz az oktatásszervezőknek, oktatóknak és a vizsgáztatóknak egyaránt (n=761). A válaszadók **48%**-a érzi úgy, hogy a képzőintézmények csak részben tudják figyelembe venni a speciális, felmerülő szükségleteit, míg **37%**-uk jelezte, hogy esetében egyáltalán nem merül(t) fel speciális szükséglet, igény képzésben való részvételkor. (n=761)

„Félreértés, a kérdés nem teljes meg értése, félre értése!" (hallássérült válaszadó
„Beszédemet időnként nehezen értik, nincs elég türelmük a válaszom megvárására." (hallássérült válaszadó)

„Problémám egyedül az épület akadályaival szokott lenni (nem akadálymentes, rossz rámpák, nincsenek liftek, túl szűk ajtók, nem megfelelő mozgássérült WC-k), az oktatók semmit nem vesznek észre a nehézségeimből, órákon nincsenek különleges igényeim, vizsgán sem kell máshogy bánni velem." (mozgáskorlátozott válaszadó)

„Akadálymentesítés hiánya rugalmatlanság (pl. több idő biztosítása a dolgozatnál,) elfogadás hiánya az oktató részéről, illetve osztálytársak részéről." (mozgáskorlátozott válaszadó)

„Nem csak az egészséges embernek, hanem a fogyatékossággal élőnek is érezni kell a helyét a társadalomban. El kell tudnia döntenie, és fel kell ismernie képességeit. A továbblépéshez ki kell harcolnia a társadalomtól a segítséget. Minden embernek joga van a méltóságához, a körülményeihez képest a legjobb élethez. Nagy vívmány az, ha a fogyatékos ember nem megtűrt, hanem aktív, és segítő szándékot lát maga körül. Segítőkésznek kell lenni az oktatásnak is. Akadály- mentesnek kell lenni minden oktatási intézménynek, mindenhol szakembereknek kell segíteni a fogyatékosokat, hogy érvényesüljön az egyenlőség. Ez elsősorban állami feladat. Nekem, még ezek a lehetőségek nem voltak adottak. Minden iskolát, amit felnőttként, fogyatékosként végez- tem, a középiskolától az egyetemig 11 évet rendes diákok között jártam végig. Saját eszközeim-mel, (pl. riporter magnóval) módszereimmel igyekeztem lépést tartani a többiekkel. Nyugodtan kijelenthetem, hogy ez végig kínlódás volt." (mozgáskorlátozott válaszadó)

7. **hipotézis: A fogyatékossággal elő személyek legalább 40%-a kapott már munkahelytől álláspályázat folyamán elutasítást a képzettségének, ismereteinek, alacsony szintjére vagy nem megfelelőségére hivatkozva.**

Összesen **173 fő**, valamivel több, mint **20%** jelezte, hogy utasították már el jelentkezését egy állásra arra hivatkozva, hogy nem elég képzett vagy nem megfelelő a képzettsége (n=731).

8. **hipotézis: Azok a fogyatékossággal élő felnőttek, akik részt vettek képzésben valamilyen pályázati finanszírozás keretein belül tanultak és a pályázatba való bekerülést civil, nonprofit szervezet segítette, támogatta.**

A válaszadók **87%**-a szerint a fogyatékossággal élő személyek akkor tudnak részt venni képzéseken, ha pályázat biztosítja a részvételt (n=701; LS).
A kitöltők **43%-**a vett már részt olyan pályázati programban, mely keretében lehetősége volt ingyenesen tanulni. A válaszadók **38%-a** (286 fő) jelezte, hogy nem vett még részt, de szívesen kapcsolódna be támogatott képzésbe. (n=761)

9. **hipotézis: Pályázat által biztosított képzésen való részvétel esetén a fogyatékossággal élő felnőtt nem feltétlenül az érdeklődési körének megfelelő képzések közül választhat.**

Azon válaszadók közül, akik részt vettek támogatott képzésen **44%** jelölte, hogy a képzés célja teljes mértékben összhangban volt az érdeklődési körével, **35%** szerint többnyire összhangban volt. Csupán **12%** jelölte, hogy a képzés a valós érdeklődési körét valamelyest fedte le, **4%**-nak egyáltalán nem volt összhangban a céljaival. (n=381)

10. **hipotézis: A fogyatékossággal élő személyek szívesen tanulnának, de nem létezik egy olyan egész életen át tartó tanulásukat támogató képzési rendszer, amely segítené eligazodásukat, karriermenedzsmentjüket.**

A válaszadó személyek **85%**-a szerint az érintett személyek szívesen tanulnának, de nem létezik az egész életen át tartó tanulásukat támogató oktatási rendszer (n=687; LS). **90%**-uk szerint számos speciális igényekre kell odafigyelni az oktatási intézményeknek

(n=683; LS). **96%**-uk szerint a felnőttképzési intézményeknek kötelessége is biztosítani az akadálymentes hozzáférést képzéseikhez. (n=696; LS).
A következő táblázatban láthatóak az hipotézisek igazolásához felhasznált Likert skála eredményei. (4. sz. táblázat)

4. sz. táblázat: 35. kérdéshez tartozó állításokra kapott válaszok
(forrás: saját kutatás, 2018)

Állítások	Teljes mértékben	Többnyire igen	Inkább igen	Inkább nem	Többnyire nem	Egyáltalán nem	Összes válaszadó száma
A felnőttképzésben dolgozók számára szükséges volna olyan továbbképzés biztosítása, melyben információkat kapnak arról, hogyan tudják biztosítani az egyenlő esélyű hozzáférést a fogyatékossággal élő felnőttek számára.	486	139	66	9	5	11	*n= 716*
Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézményrendszernek fontos szerepet kell vállalni a fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű személyek sikeres társadalmi (re)integrációjának érdekében.	457	159	65	10	8	9	*n= 708*
A fogyatékossággal élő személyek akkor tudnak részt venni képzéseken, ha valamilyen pályázat, támogatás biztosítja a részvételt.	252	221	142	47	18	21	*n= 701*
A felnőttkori tanulás nagymértékben képes hozzájárulni a munkavállalási esélyek növeléséhez.	408	165	74	30	11	10	*n= 698*
A fogyatékossággal élő személyeket rendszeresen éri hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció a felnőttképzés területén	138	133	185	123	76	31	*n= 686*
A fogyatékossággal élő felnőttek többsége elsősorban a képzésekhez történő akadálymentes hozzáférés hiányában nem vesz részt a felnőttképzésben.	170	165	188	102	46	21	*n= 692*
Az oktatóknak, oktatásszervezőknek, vizsgáztatóknak problémát okoz a speciális szükségletre való reagálás	174	188	191	77	44	13	*n= 687*
A fogyatékossággal élő felnőttek szívesen tanulnának, de nem létezik egy olyan egész életen át tartó tanulásukat támogató tanulási rendszer, amely segítené eligazodásukat, karriermenedzsmentjüket.	266	169	146	54	31	17	*n= 683*
Ha a fogyatékossággal élő felnőtt tanulni szeretne, akkor számos speciális igényekre kell odafigyelni az oktatási intézményeknek.	263	203	162	41	12	10	*n= 691*
A fogyatékossággal élő személyek részvétele a képzéseken teljesen természetes kell, hogy legyen.	485	127	53	18	4	8	*n= 695*
A felnőttképzési intézményeknek kötelessége biztosítani az akadálymentes hozzáférést képzéseikhez.	447	141	82	16	4	6	*n= 696*

A kutatás további fontosabb eredményei

A válaszadók:

- 25%-a úgy érzi fogyatékossága akadályozza a tanulásban, munkavállalásban. (n=761 fő).
- 24%-a egy alkalommal, míg 41%-a már több alkalommal is vett részt iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben. 18% jelenleg is tanul. (n=761 fő) 51%-

uk számára a képzés következtében életében pozitív változást történt (n= 494 fő). A képzésbe való bekapcsolódása kapcsán fontos motivációval bír a tanulás szeretete, az új ismeretek megismerésének vágya (28%), a család támogatása (11%), a munkahelyváltás, előrelépés a karrierben (22%) és a korszerű tanulási formák keretei között történő tanulás lehetősége (e-learning, távoktatás) (8%). (n= 286)

- akik jelenleg nem vesznek részt képzésben 49%-os arányban jelölték (316 fő), hogy a jövőben szeretnének tanulni (n=640). A válaszadók szerint kiemelten fontos a felnőttkori tanulás. 1-10-ig terjedő Likert skálán 358 fő 10 pontot, 101 fő 9 pontot, míg 121 fő 8 pontot adott (n=761 fő).
- 43%-a vett már részt olyan pályázati programban, mely keretében lehetősége volt ingyenesen tanulni, míg 7%-uk kedvezményesen. 38%-uk (286 fő) jelezte, hogy nem vett még részt, de szívesen kapcsolódna be támogatott képzésbe. (n=761 fő)
- a támogatott képzések lehetőségéről ismerőstől (25%) vagy leginkább érdekvédelmi, civil szervezetek felhívásából tájékozódnak (20%). (n=370 fő)
- 23%-nak (n=750 fő) kellett már igazolnia fogyatékosságát felnőttképzési intézmény felé.
- közül 68 fő jelentkezését utasították már el arra hivatkozva, hogy a fogyatékossága miatt nem tud részt venni a képzésen (n=754 fő).
- 48%-a érzi úgy, hogy a képzőintézmények csak részben tudják figyelembe venni a speciális szükségleteit, 15% érzi úgy, hogy teljes mértékben, míg 37%-uk jelezte, hogy esetében egyáltalán nem merül fel speciális szükséglet képzésben való részvételkor. (n=761 fő)
- 25%-a érzi úgy, hogy a képzésben való részvétele nehézséget okoz az oktatásszervezőknek, oktatóknak és a vizsgáztatóknak egyaránt.
- 173 fő jelezte, hogy utasították már el jelentkezését egy állásra arra hivatkozva, hogy nem elég képzett vagy nem megfelelő a képzettsége. (n=731 fő)

Következtetések, további kutatási irányok

A válaszadók között kiemelten magas a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők száma, mely azt mutatja, hogy valószínűleg olyan személyek töltötték ki a kérdőívet, akik életében a tanulás központi szereppel bír. Meglepett az eredmény, hogy válaszadók 65%-a vett már részt felnőttképzésben.

Az ÚNKP eredményei is rávilágítottak arra, hogy a fogyatékossággal élő személyek egyértelműen megjelennek az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézmények képzésein. A korábbi intézményi lekérdezés felhívja figyelmünket arra, hogy az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények ismeretei hiányosak a fogyatékossággal élő személyek esetenként előforduló specifikus szükségleteivel kapcsolatban. Az EFOP és VEKOP projektek, melyek jelenleg a hazai foglalkozási rehabilitáció területének meghatározó színterei, kiemelt partnerként dolgoznak együtt az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézményekkel annak érdekében, hogy a

pályázatokba bevont megváltozott munkaképességű és fogyatékossággal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációját minél hatékonyabban legyenek képesek támogatni. A kutatások eredményei alapján arra következtethetünk, hogy a foglalkozási rehabilitáció oktatási és képzési célú tevékenységrendszerét egyértelműen fejleszthetjük a fogyatékossággal élő személyek hazai érdekvédelmét ellátó szervezetek bevonásával és a felnőttképzés területén dolgozó szakemberek képzésével.

Elmondható, hogy a kutatás hozzájárulhat egy olyan, inkluzív felnőttképzési rendszer létrejöttéhez mely hatékonyabban tudja segíteni a fogyatékossággal élő személyek munkaerő-piaci elhelyezkedését és hozzájárul a fogyatékossággal élő felnőttek egyéni igényen alapuló szükségleteinek megismeréséhez, mely hosszútávon eredményesebbé teheti a foglalkozási rehabilitáció oktatási-képzési célú tevékenységrendszerét.
A jövőben mindenképpen fontos foglalkoznunk:

- Az inkluzív felnőttképzési rendszer kritériumrendszerével, a hazai és nemzetközi jó gyakorlatokkal, a felnőttképzésben dolgozó személyek képzésével.
- A felnőttképzési szakértők és felnőttképzési program szakértők kötelező továbbképzésének tartalmával.
- A felnőttképzés területén dolgozó személyek érzékenyítésével, szemléletformálásával.
- A fogyatékossággal élő felnőttek felnőttkori tanulási tapasztalatainak kvalitatív kutatási módszerek keretében történő megismerésével.
- A felnőttképzési normatív támogatás jelenlegi és jövőbeli helyzetével.
- A foglalkozási rehabilitáció égisze alatt megvalósított, európai uniós finanszírozású képzések eredménymutatóival.
- A rehabilitációs hozzájárulás, valamint a megváltozott munkaképességű és fogyatékossággal élő munkavállalók képzésének összefüggéseivel.

Irodalom

EURÓPAI Bizottság (2010): Európa 2020 - Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Bizottsági Közlemény, Brüsszel
EURÓPAI Bizottság (2010): Európai fogyatékosságügyi stratégia 2010-2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt, EB, Brüsszel
FARKAS Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. typiArt Médiaműhely Kft., Pécs
HANGYA Dóra (2013): *"Esélyegyenlőségi útmutató" Fogyatékossággal élők és megváltozott munkaképességűek esélyei és lehetőségei a felnőttképzésben "A Guide to Equal Opportunities" – Opportunities for People with Disabilities and Decreased Work Ability in Adult Education* In: Szabó Ferenc: International Conference on Vocational and Adult Education, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, p. 271-281
HANGYA Dóra (2018): Szerettem volna ugyan tanulni, de sosem mertem belevágni a nehézségek miatt: Fogyatékossággal élő személyek iskolarendszeren kívüli

felnőttképzéshez való egyenlő esélyű hozzáférésének vizsgálata In: OPUS ET EDUCATIO: MUNKA ÉS NEVELÉS 5:(2) pp. 159-187.
KÖZPONTI Statisztikai Hivatal (2013): 2011. évi népszámlálás 3. Országos adatok, KSH, Budapest
UNITED Nations (2006): The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol, United Nations, New York
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról
2009. évi CXXXIX. törvény a 2011. évi népszámlálásról
2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról
2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosításáról.
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról

Herczegh Judit

Közösségi tanulási esélyek és veszélyek az információs társadalomban

Tanulmányunkban célunk a társadalmi élet és a kommunikáció alakulásának nyomon követése az internet és számítógép által meghatározott közeg tükrében, hiszen úgy gondoljuk, hogy ezen eszközök az egyéni szocializáció részét képezik. A család az elsődleges, az iskola pedig a másodlagos szocializációs szintér, így az információs társadalmat tekintjük a harmadik szocializációs közegnek, amelynek nagy előnye - különösen a mostani fiatalok számára - hogy míg az iskola csak tanuló éveink alatt közvetít mintákat és értékeket, addig az információs társadalom a családhoz hasonlóan egy élethosszig tartó formálódást biztosít (Herczegh 2014).

Az információs társadalom, mint szocializációs közeg legkörülhatárolhatóbban a kommunikáció jellegzetességein keresztül érető tetten. Az IKT eszközök segítségével megvalósuló kommunikációs folyamatok azonban – akár az eszközök újszerűségéből, akár az anonimitásából fakadóan – korántsem zökkenőmentesek, különösen, ha az online közösségi tereken megvalósuló kommunikációt vesszük figyelembe.
Az online felületek elsődleges kommunikációs funkciója arctalanságából adódóan sokszor nem a szocializációs normáknak megfelelően teljesül. Ahogyan a viktoriánus korabeli Angliában Bell telefonja a társadalomba való illesztésének kezdetén a társadalmi elit visszaélésének és szórakozásának eszköze volt, úgy az internet az online agresszorok, publikus nevükön trollok dédelgetett bölcsője. Egy eszköz akkor ver gyökeret a társadalomban, ha azt a társadalom tagjai rendeltetésszerűen használják. Noha az IKT szocializációs ágenssé vált, mégis a trolling virágzó kommunikációs jelenség. Ezt a jelenséget és az online kommunikációs tér sajátosságait kívánjuk körbe járni a továbbiakban.

Az információs társadalom formáló ereje

Ahogyan a fizikai valóságban létező társadalmak is bizonyos szegmensek mentén differenciálódnak, úgy az online leképeződő társadalmi mintázatok eltérései is feltárhatóak. Az eredmény egy időben és térben differenciált modell, ami igazodik a valós eltérésekhez, másolja azokat.

Az alapvető globális, vagy lokális egyenlőtlenségek képzésekor használt társadalmi mutatók majdnem egészében megegyeznek az elsődlegesre és másodlagosra lebontható digitális egyenlőtlenségek feltárásához használt mutatókkal: nem, életkor, iskolai végzettség, településtípus, anyagi helyzet, életkor és származás. Az elsődleges digitális törésvonalak kialakulásának, mélyülésének okairól

gondolkodva a tapasztaltak alapján a következő szegmenseket tudjuk elkülöníteni: *Gazdasági természetű okok*: a térség gazdasági mutatói lokálisan és globálisan egyaránt meghatározóak, *Urbanizáltság szintje*: úthálózatok, településtípus, *Az életkorból és eltérő kultúrából, szocializációs háttérből adódó különbségek*. Az, hogy a Föld melyik pontján élünk, milyen évtizedben, milyen neműek és életkorúak vagyunk, milyen társadalmi és szociális háttérrel rendelkezünk, alapvetően befolyásolja az infokommunikációs eszközökhöz való viszonyulásunkat, hogy mennyire vagyunk képesek beágyazódni az információs társadalom kínálta térbe.

Az elsődleges digitális törésvonalak gazdasági és társadalmi mutatói közül leginkább a nemek közötti egyenetlenségekre irányítják a kutatók a fókuszpontot. A nők IKT használatában mutatkozó lemaradás a technológiától való kezdeti elzárkózás következtében, mérhető jelenség amelyet sokszor technofóbia kifejezéssel illetnek (Szabó 2003). Szabó (2003) megközelítését a 2002-es Visitor Lifestyle Research, a SIBIS és az Eurobarometer kutatásai és kapott eredményei egészítik ki, amelyekben megállapítást nyert, hogy a férfiak több időt töltenek a net előtt és hogy a hétvégi internetezés pl. jellegzetesen férfi elfoglaltság (Szabó 2003). További kutatások arra is rámutattak, hogy az IKT eszközök használatának társadalmi terjedésének bizonyos szakaszaiban a két nem differenciáltan viselkedik (Molnár 2002).

Szabó (2003) és Molnár (2002) megállapításaira reflektálva úgy gondoljuk, hogy a nemekre vonatkozó eszközhasználatot az életkorral és a mindenkori társadalmi státusszal összehangoltan kell vizsgálni. Úgy gondoljuk, hogy a férfiak és nők számítógép és internet használata bizonyos aspektusokban eltér egymástól, a hozzáférés, a gyakoriság és bizonyos számítógépes és internetes tevékenységek tükrében.

A digitális megosztottság generálta egyenlőtlenségek megjelennek a munkavégzésben, az életmódban, életstílusban, időben és térben. Ahhoz, hogy a társadalom valós információs társadalomként tudjon funkcionálni, meg kell jelennie a hálón a különböző attitűdökkel és szakmai-technikai háttérrel rendelkező eltérő generációknak, korosztályoknak is, hiszen ezzel a heterogén bázissal képeződhet le egy valós társadalom virtuálisan is.

Az új kommunikációs technológiák és lehetőségek eltérő mértékű használata és hozzáférési lehetőségei révén bizonyos jellemzők mentén új egyenlőtlenségek keletkeznek a társadalomban, amelyek illeszkednek meglévő egyenlőtlenségekre, azonban nem tükörképei egymásnak. Az újfajta egyenlőtlenségeknek leginkább az életkori különbségekben rejlő magyarázatuk van (Csepeli - Prazsák 2010).

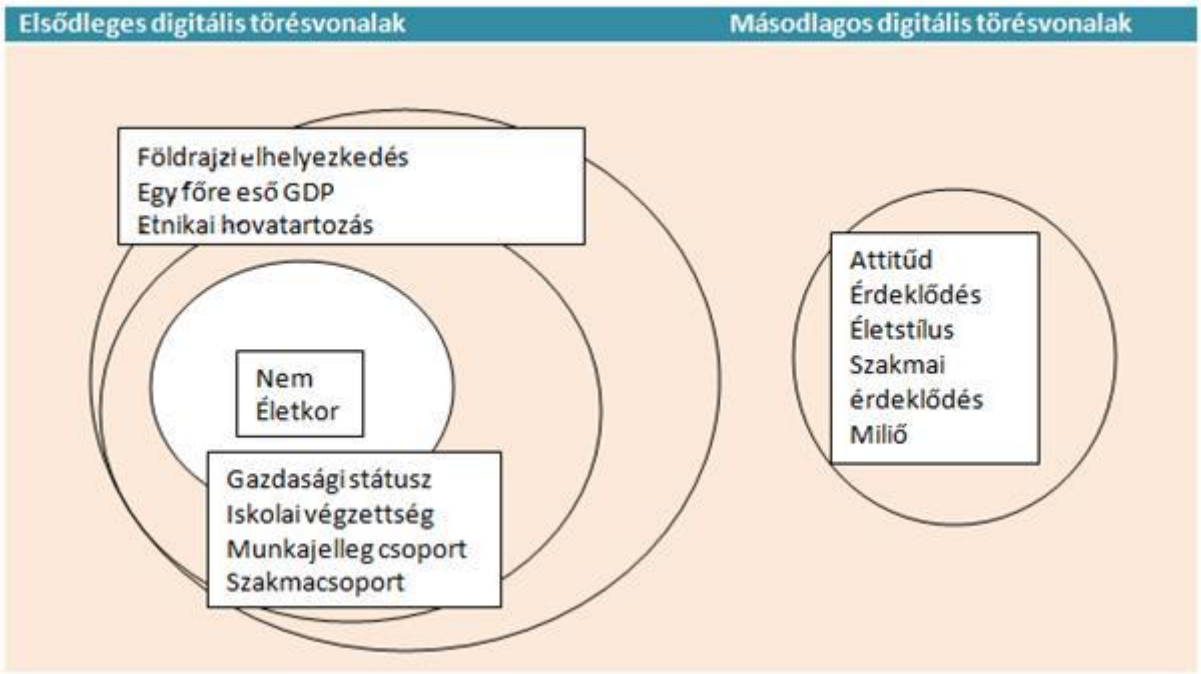
A nem, gazdasági státusz, földrajzi elhelyezkedés és egyéb társadalmi mutatók a hagyományos társadalmi egyenlőtlenségeket az IKT eszközök használatában is

leképezték, ugyanakkor a technológiai fejlődés az adott társadalmon belül eltérő korcsoportokat talál meg azonos időben. A fiatalabb korosztályok innovációs és újításokat elfogadó magatartása az IKT eszközök használatának esetében különösen nagy különbségeket képezhet.

Az elsődleges digitális törésvonalak adják a legtöbb digitális egyenlőtlenségre vonatkozó kutatás empirikus bázisát. Ugyanakkor napjainkra az internet globális terjedésével számolnunk kell un. másodlagos törésvonalak megjelenésével is, amelyek kvalitatív eltéréseket jelentenek az IKT eszközök használatában: mint pl. az egyes eszközök társadalmi elfogadottsága, az eszközhöz fűződő viszonyrendszer, az IKT eszközök beépülése a szocializációs folyamatokba és az egyének kapcsolati hálózatába (Ságvári 2011).

Összekapcsolva a digitális egyenlőtlenségek rendszerét a következő ábrán az előzőekben bemutatott elsődleges digitális egyenlőtlenségeket és a másodlagos digitális törésvonalakat mutatjuk be (1.ábra).

1.ábra: Elsődleges és másodlagos digitális törésvonalak megjelenése az információs társadalomban
(Forrás: Herczegh 2013)



Az elsődleges digitális vonalak makro, mezo és mikrotársadalmi szinten jelennek meg, hiszen az eddig taglaltaknak megfelelően a globális társadalmi és gazdasági jellemzőkre illeszthető a digitális törésvonal. A globális jellemzők után az egyén lokális helyzetét meghatáozó tényezők jelennek meg, mint az iskolai végzettség, az egyéni gazdasági státusz, a munkajelleg és szakmacsoport. Ezek a felsorolt

jellemzők már adott területen adott gazdasági-társadalmi státusz mentén differenciálnak, míg a nem és életkor mint mikrotársadalmi tényezők független változóként jelennek meg, mégis a már ismertetett jellemzők mentén az IKT eszközökhöz való hozzáférést befolyásolják. A másodlagos digitális törésvonalak, mint ahogy a későbbiekben látni fogjuk az egyén sajátos viszonyulását fejezik ki az adott társadalmi formához és az adott eszközrendszerhez. Ezek a törésvonalak az adott társadalmi viszonyrendszerbe ágyazottan vannak jelen és az adott társadalmi struktúrához igazodva az egyéni szocializációs mintázatokon keresztül válnak láthatóvá (Ságvári 2011).

Az információs társadalom a globalizációs folyamatok részeként egyaránt érinti a gazdaságot, a jogrendszert és a társadalmi jelenségeket (Vajkai 2008). A továbbiakban azokba a folyamatokba és társadalmi hatásokba kívánunk betekintést nyújtani, amely hatások a társadalomban élő egyének viselkedését, életmódját, életstílusát lényegien befolyásolják, azaz másodlagos digitális törésvonalakat képezhetnek egy adott társadalmon belül.

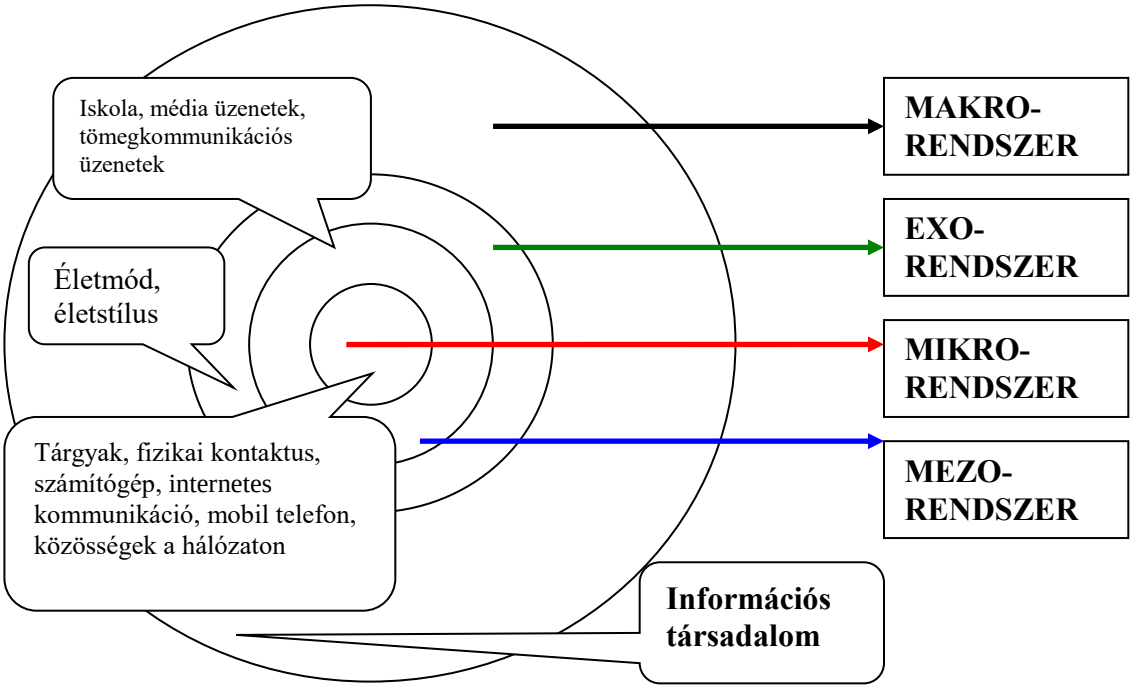
A társadalomban élő egyének személyiségének fejlődése alapvetően két pilléren alapszik: az egyik a biológiai érés, a másik pedig a szociális tanulási folyamatok összessége, azaz a környezeti beágyazottság, amelyet szocializációs folyamatként szoktunk értelmezni. A biológiai érés testünk, agyunk genetikai és élettani örökségének tükrében történő formálódása, amely adott, és szűkebben értelmezve megváltoztathatatlan. A genetikai állomány és az öröklődés mellett azonban a személyiség az adott társadalmi időbe és társadalmi térbe beágyazottan működik és ezt a működést a szocializációs közegek formálják, igazítják az adott társadalmi struktúrákhoz, berendezkedéshez. A szocializáció lényegében a társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, valamint elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat. (Bagdy 1986). A szocializáció olyan tanulási folyamat, amely a születéstől a halálig tart, csak az intenzitása válik eltérővé a különböző életkori szakaszokban. Az egyén társas közegei azok, amelyek a formálódást irányítják. Ezek a társas közegek különböző kis és nagycsoportok formájában alakítják meghatározó jelleggel személyiségünket. Az elsődleges kiscsoport, amelynek személyiség építő, befolyásoló szerepe van a család, amely a társadalmunknak azon mikro-környezeti szelete, amely a szociokulturális hátterünket alapjaiban formálja a születés pillanatától. Ahogy a gyermekek életkora halad előre, úgy válik egyre meghatározóbbá és egyre hatékonyabb formálóvá a következő kiscsoport: a kortárs csoport, amely a gyermeket körülvevő azonos életkorú, de nemi hovatartozás, szociokulturális háttér szempontjából heterogén közeg. Ezen csoportokat kiegészítenek olyan formális közösségek mint az iskola, a későbbiekben a munkahely és a média, amely az adott társadalmi korszakban meghatározó értékeket, normákat és viselkedés módokat közvetíti az egyén felé. Ezek a terek nem függetleníthetőek egymástól, sőt hatásaik összemosódnak, sok esetben

összeadódnak az egyéni fejlődés során. Az életkor előrehaladtával nő a szocializációban szerepet játszó tényezők száma, amelyek folyamatos interakcióban vannak egymással (Cole - Cole 1998).

Az egyént nem csupán saját mikrovilágában érik tapasztalatok, hanem kilépve ebből, a makro-környezet hatásait is lépten-nyomon felfedezhetjük. Társadalomtörténeti kontextusba helyezvén ezeket a tényezőket és egymásra hatásokat egyértelművé válik, hogy még a történelmi változások, az uralkodó technológia, az adott korszakok is szövevényesebbé teszik az interakciókat.

A társadalmi folyamatok és az egyéni élettér egymásra hatásait jól szemlélteti Bronfenbrenner 1979-es ökológiai modellje[1], amelyet alapul véve kívánjuk bemutatni az egyén kölcsönhatásait a társadalommal (2. ábra).

2. ábra : Bronfenbrenner modellje alapján létrehozott szocializációs modell az információs társadalomra értelmezve
(Forrás: Herczegh 2013, 2014)



Szocializációs modellünkben a környezeti tényezők koncentrikusan táguló szinteken ábrázolhatóak. A legszűkebb kategóriaként megjelenő mikrorendszer a közvetlen fizikai és szociális környezetet jelenti, ahol a személyiség pszichológiai sajátosságai, valamint a kompetenciák közvetlen érintkezések során fejlődnek. A mikrorendszert körülölelő mezorendszer jelenti azokat az aktív színtereket,

[1] A modell pontos bemutatása és eredeti értelmezési kerete: Bronfenbrenner, Urie (1979): The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design. Harvard University Press, Cambridge MA.

amellyel az egyén, különösen gyermek és fiatalkorban, állandó kontaktusban van, mint például az iskola és oktatási rendszer, valamint a média megjelenése az őt körülvevő környezetben. E köré kapcsolódik az exorendszer, amelyben az egyén a fizikai kontaktus szintjén nem jelenik meg, de látens módon hatással van szociális fejlődésére, mint például a szülői társadalmi háttér, az adott életmód, életstílus, kommunikációs sémák. És végül, de nem utolsó sorban egy tág, társadalmi erőtér veszi körül az egyént, amelyet makrorendszerként jelölünk és amely közvetíti azokat az általános értékeket és normákat, amelyek az adott társadalmi időszakban elsajátításra várnak (Bronfenbrenner 1979).

A szocializáció színtereit megfigyelve folyamatos változásokat detektálhatunk (2. ábra és 3. ábra). Egyfelől a család intézményének történelmi változásai (a nagycsaládtól való eltolódás a nukleáris családmagig, ahol a magas válási arányszámok miatt még magát a kétszülős család modellt is sok esetben külön-külön szülőnként kell értelmeznünk) gyökeresen megváltoztatták a családi szerepek elsajátításának szocializációs funkcióját. Másfelől az iskolarendszer átalakulása, az oktatásban eltöltött idő kitolódása megváltoztatta a tanulási szerepek, a diák életmód és a munka szerepek szocializációs funkcióját. Harmadrészt szólni kell a kortárs csoportokról, azokról az életkorban azonos egyénekről, akikre más-más mértékben, más-más irányban, de hatottak az előbb felsorolt tényezők és akik hosszabb rövidebb ideig kísérik a személyiséget fejlődésének útján.

Az információs társadalom korszakában olyan új eszközök jelentek meg (elsődlegesen az internet és a mobiltelefon) amelyek megváltoztatják magának a szocializációs folyamatoknak a terét, kiterjesztik azt egy a valós világgal párhuzamosan megjelenő virtuális világba. Új szerepek, újfajta kommunikáció, új kulturális mintázatok jelennek meg és várnak elsajátításra a hálózati társadalomban, amelyben az információ kezelése, terjesztése, birtoklása az első számú szervezőelv. Az egyén társadalmi élete, társas kapcsolatai megkettőződnek és leképeződnek az internet és számítógép világában. Kijelenthetjük, hogy a mostani generáció már részben virtuális térben identifikálódik (Tari 2010).

Az online közösségek rendszere és szabályai

Ahogyan az előzőekben bemutattuk az információs társadalmi modell mikro rendszerének szerves elemét képezik a hálózaton működő közösségek. Ezek a közösségek, mind tartalmukat, mind funkcióikat tekintve leképezik a valós társadalmi interakciók sokféleségét, a közelitől a távoli ismeretségek fenntartásán keresztül, az információ szerzéssel és véleménynyilvánítással bezárólag. Sokrétűek, ahogyan a társas interakciók is azok.

Danah M. Boyd, Nicole B. Ellison 2007-es Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship c. munkájukban három kritériummal határozzák meg a közösségi hálózatokat: lehetővé teszi az egyéneknek hogy (1) nyilvános vagy félig nyilvános szakosított oldalt hozzanak létre egy behatárolt rendszerben, (2) összekösse azokkal a felhasználókkal, akikkel kapcsolatban vannak (3) megnézhessék és áttekinthessék kapcsolataikat és mások kapcsolatait a rendszerben (Boyd-Ellison 2007).

Nem csupán a mindennapi, valós kommunikációnak vannak szabályai, az online közeg is életre hívta a maga viselkedési és kommunikációs etikettjét, amely azonban csupán követendő példaként van jelen. Azonban az online felületek elsődleges kommunikációs funkciója anonimitásából adódóan sokszor nem a szocializációs normáknak megfelelően teljesül. Különösen hangsúlyosan van jelen ez a jelenség a közösségi média oldalain.

A szabályszegőkre adható reakciók lehetőségei legtöbbször korlátozottak és sok esetben kihasználatlanok. A közösség által adott szankciók változatosak, de az esetek túlnyomó többségében eredménytelenek. A közösségi felületek az online agresszorok dédelgetett bölcsőjévé válhatnak. Azt tapasztalhatjuk, hogy noha az IKT szocializációs ágenssé avanzsált, mégis az online felületen történő kéretlen, agresszív vélemény-nyilvánítás gyakorta megjelenő kommunikációs lehetőség.

A privát felhasználói reakciók mellet társas és társadalmi reagensekkel is számolniuk kell az online agresszoroknak. Noha ingoványos talaj az online közösségi agresszió megjelenése, mind a jogalkotók, mind az Európai Unió az online szélsőségek elleni szigorú fellépést próbálja bevezetni a gyakorlatban.

Egyéni felhasználói szinten a kommunikáció az etikus viselkedési formákat erősíti a hozzászólások, tartalmi megjelenések szabályozásában.

Az online kommunikációs etikett, azaz Netikett közérthetően fogalmazza meg azokat az alap és irányelveket, amelyek megelőzhetik a szélsőséges kommunikációs elemek megjelenését. A netikett számba veszi azokat a kívánatos kommunikációs szabályokat, amelyek az összes résztvevő számára egyértelműsíthetik és leegyszerűsíthetik a kapcsolattartás formáit. Az online közösségek kommunikációs irányvonala az angolszász mintához kapcsolódóan fejlődött, így ezen kommunikációs forma jellegzetes eleme a tegeződés. A Netikett felhívja a figyelmet arra, hogy az írott és íratlan szabályok, irányelvek a valós kommunikációhoz hasonlóan kell, hogy megvalósuljanak. Az anonimitás problematikája elsődleges ezen kommunikációs felületeken, hiszen kontroll funkció nélkül, vagy csak lazán fennálló kontrollal kell számolni. Az anonimitás mellett az agresszív kommunikáció totális elvetése és a segítő közösségi elvek megjelenítése az elsődleges szempontjai az „etikai kódexnek”.

A TROLLING eredete és meghatározása

A közösségformáló kommunikációs irányelvek ellenére minden közösségi hálózaton megjelenhetnek és megjelennek a szabályokat rugalmasan értelmezők, vagy agresszorok. Az agresszív online kommunikáció oly mértékű jelenségkört teremtett, hogy átfogóan a „Trolling" kifejezést alkalmazzák a szabálysértőkre.

Az internetes folklór szerint a név forrása az azonos nevű mitológiai szörny, aki ostoba, de hatalmas erejű.(Herring et al. 2002)

Az elnevezés a legelfogadottabb elmélet szerint a trolling/trawling nevű tengeri horgászati technikából ered, amely során a horgász a mozgó csónakból vagy hajóból kidobott csalit elhúzza a halak előtt. (Herring et al. 2002)

A számítógép közvetítette kommunikáció egyik jellegzetes társas identitása, valódi célja a kialakult diskurzus, valamint a közösség bomlasztása, konfliktus generálása, ugyanakkor tudatosan hozza létre fiktív identitását, amely során a közösség hasznos tagjának látszatát kelti. (Hardaker 2010)

Nehezen definiálható, szubjektív megítélésen alapuló meghatározás. Azok a felhasználók tekinthetők annak, akik sokszor névtelenül, gyakran csoportokba verődve provokatív kommenteket tesznek közzé a közösségi oldalakon, illetve az online média lapjain kifejezetten destruktív célzattal. Konkrét céljaik azonban nehezen meghatározhatóak .(Philips 2015)

Céljuk: provokáció, feszültség keltés, ingerlés, erőszak, a kommunikáció megakasztása bármilyen verbális eszköz segítségével.

Az első megnevezés bizonytalan eredetű. Az 1980-90-es években Usenet felhasználók körében vált használttá. (Schwarz 2008, Buckels-Trapnel-Paulhus 2009)
Az Oxford English Dictionary 1992-ben tesz róla említést. (OED 2006)

Az 1990-es években a trollkodás egy-egy zárt internetes közösség veterán felhasználóinak módszere volt az újoncok humoros avatására, a negatív, provokatív tartalom csak később társult a kifejezéshez. (Buckels-Trapnel-Paulhus 2009) Tömeges jelenségként a 2000-res évek végétől számolhatunk vele, ugyanakkor az ítélkezési gyakorlatba való beépülése már a 2000-res évek elején megtörtént.

A trolling felületi megjelenése igen sokrétű és szerteágazó:

- Politikai oldalak, fórumok
- Vallási/spirituális oldalak, fórumok
- IKT oldalak/fórumok
- Közéleti fórumok

Ismert személyiségek oldalai
Tematikus fórumok
Közösségi oldalak
Chat szobák/közösségek
Blogok

Három fő típusba sorolható a trolling módszert alkalmazók köre:

1. *Provokative troll*: egy feltűnő, érzelmek felkorbácsolására alkalmas üzenettel (amit azonban komoly állításnak vagy kérdésnek álcáz) próbálja felhívni magára a figyelmet.
2. *Reaktive troll*: nem provokál, hanem keres magának egy megfelelő célpontot, és őt támadja szavai, érvei kiforgatásával vagy személyeskedéssel.
3. *Thread breaking* troll: egy fórummotor algoritmusának hibáit kihasználva olyan üzenetet posztol, amely vízszintesen vagy függőlegesen széthúzza az oldalt, nehezítve így annak olvashatóságát. Ez a stratégia alkalmas fórumok megölésére, az ott folyó eszmecsere ellehetetlenítésére. (Brown 2014)

A három típus közös metszete, hogy minden esetben a kommunikáció megzavarása, vagy akár a kommunikáció folyamatának lezárása a cél.

Már megjelenési formáik metódusa is figyelemfelkeltő, hiszen jól körülhatárolható elemek jellemzik. Saját tudományos szakértőket hívnak segítségül, a tekintélyérveket kedvelik, sok esetben hibás logika vagy logikai bukfencek mentén közlik gondolataikat. Érvelésükre az áltudományos megállapítások és a Galilei érvek a leginkább jellemzőek (Brown 2014).

Az online trolling módszertára igazán sokrétű és szerteágazó, de alapvetően három nagy csoportra osztható:

1. Baiting – azaz valamilyen provokatív csali téma bedobása,
2. Hit-and-run posting – információtartalom nélküli provokáló üzenet megjelentetése az oldalon,
3. Flame war – értékek, normák provokációja, majd áldozat szerepvállalás (Brown 2014).

Ugyanúgy ahogyan a módszer maga is jól körülhatárolható elemeket tartalmaz, a trolling módszert alkalmazók személyiségjegyeiben is felfedezhetőek bizonyos azonosságok.
Buckels et al. (2013) és Bishop (2013) amerikai szakértők kriminálpszichológiai kutatásai az internetes trollokat sötét személyiségjegyekkel rendelkező felhasználókként azonosították, akikhez közel áll a szadizmus, antiszociális viselkedés, valamint machiavellisztikus értékeket vallanak. A trollok személyiségét sokszor a hétköznapi életben velük szemben megfogalmazott túlzó elvárások alakítják: a sikeresség. A frusztrációik és kudarc élményeik levezetéseként jelenik meg tulajdonképpen az online kommunikációjuk során a provokáció és agresszió (Buckels et al 2013, Bishop 2013).

Összegzés

Noha maga a trolling jelensége az online kommunikáció és közösségek világában alapvetően negatív értékdimenziók mentén bontakozik ki, egyfajta társadalmi hasznosulásról is beszámolhatunk. A trolling jelensége úgy tűnik nem mindig öncélú rombolásként értelmezhető, hanem maga után vonhat társadalmi jelenségeket is. A társadalmi szempontból hasznos megjelenési formáik több területen is felbukkannak. Például gazdasági aktorokként léphetnek fel. Ugyanakkor civil társadalmi kezdeményezők lehetnek, politikai eseményeket generálhatnak, vallási nyitás felé orientálhatnak, rámutatnak a közösségi kommunikáció veszélyeire és ami talán a közösségi tanulási folyamatok szempontjából a legfontosabb; érték és norma védő funkciókat hívhatnak életre, akár olyan értelemben is, hogy egy adott közösség összezár a trollkodó személlyel szemben.

Irodalom

BAGDY Emőke (1986): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest.

BECK, Ulrick (2003): A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba. Századvég Kiadó, Budapest.

BISHOP, Jonathan (2013): The Art of Trolling law enforcement…. In https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Bishop4/publication/256437052_The_Art_of_Trolling_Law_Enforcement_A_Review_and_Model_for_implementing_'flame_trolling'_legislation_enacted_in_Great_Britain_1981-2012/links/580bf3bd08aeef1bfeeb60dd.pdf (2018.06.14.)

BOYD, Dannah M. – ELLISON, Nicole B. (2007): Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume 13, Issue 1, 1 October 2007, 210–230 p.

BROWN, Michael J. (2014): What I learned from debating with trolls. In http://theconversation.com/what-i-learned-from-debating-science-with-trolls-30514 (2018.06.10)

BRONFRENBRENNER, Urie (1979): The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design. Harvard University Press, Cambridge MA.

BUCKELS, Erin-TRAPNEL, Paul-PAULHUS, Delroy (2009): Trolls just want to have fun. In https://www.researchgate.net/publication/260105036_Trolls_just_want_to_have_fun (2018.06.14.)

BUCKELS, Erin et.al. (2013): Behavioral confirmation of everyday sadism. Psychological Science, 24, 2201–2209.p.

CASTELLS, Manuel (2000): The Information age. The rise of the network society. Blackwell Publishers.

COLE, Michael – COLE, Sheila R. (1998): Fejlődéslélektan. OsirisKadó, Budapest.

CSEPELI György – PRAZSÁK Gergő (2010): Örök visszatérés? Társadalom az információs korban. Jószöveg Műhely Kiadó, Budapest.
HARDAKER, Claire (2010) Trolling in asynchronous computer mediated communication: From user discussions to academic definitions. Journal of Politeness Research, 6 (2). 215-242.p.
HERCZEGH Judit (2014): Digitális törésvonalak és szocializáció az információs társadalomban. Kultúra és Közösség, IV. folyam, V. évfolyam, 1. szám. 31-37.p.
HERRING, Susane et. al. (2002): Searching for safety online: Managing "trolling" in a feminist forum. The Information Society, *18* (5), 371-383.p.
MOLNÁR Szilárd (2002): A digitális megosztottság értelmezési kerete. Információs Társadalom, 2002, 3-4.szám. 82-101.p.
PHILIPS, Whitney (2015): This is why we can't have nice things: Mapping the relationship between online trolling and mainstream culture. Cambridge, MIT Press.
SÁGVÁRI Bence (2011): A net-generáció törésvonalai – kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar fiatalok körében. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2010-2011. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 263-283 p.
SZABÓ Gabriella (2003): A hatalom elektronikus arca – a nők és férfiak eltérő IKT használati kultúrája. Információs Társadalom, 2003. 3-4. szám. 116-131.p.
TARI Annamária (2010): Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban. Jaffa Kiadó, Budapest.
VAJKAI András (2008): E-Government tanulmányok XXI. Az információs társadalom területi és módszertani vizsgálata. E-Government alapítvány a közigazgatás modernizációjáért. Budapest.
SCHWARTZ, Mattias (2008): The troll among us. In New York Times, https://www.nytimes.com/2008/08/03/magazine/03trolls-t.html (2018. 06.13.)

Koltai Zoltán

Egy lépés a nemzetköziesítés irányába. Belső nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen

A Pécsi Tudományegyetem Modern Városok Programjához kapcsolódóan kiemelkedően fontos célnak tekintjük az egyetemen oktató és nem-oktató munkakörben dolgozó kollégák nyelvtudásának fejlesztését. Ennek érdekében 2016 őszétől az egyetem belső képzési rendszerében a hatékony nyelvi kompetencia-fejlesztés lehetőségét kínáljuk az érdeklődő kollégáknak. Az elmúlt négy félévben több mint ezer munkatársunk vett részt nyelvi programunkon és szerzett sikeresen oklevelet.

A program alapkoncepciója

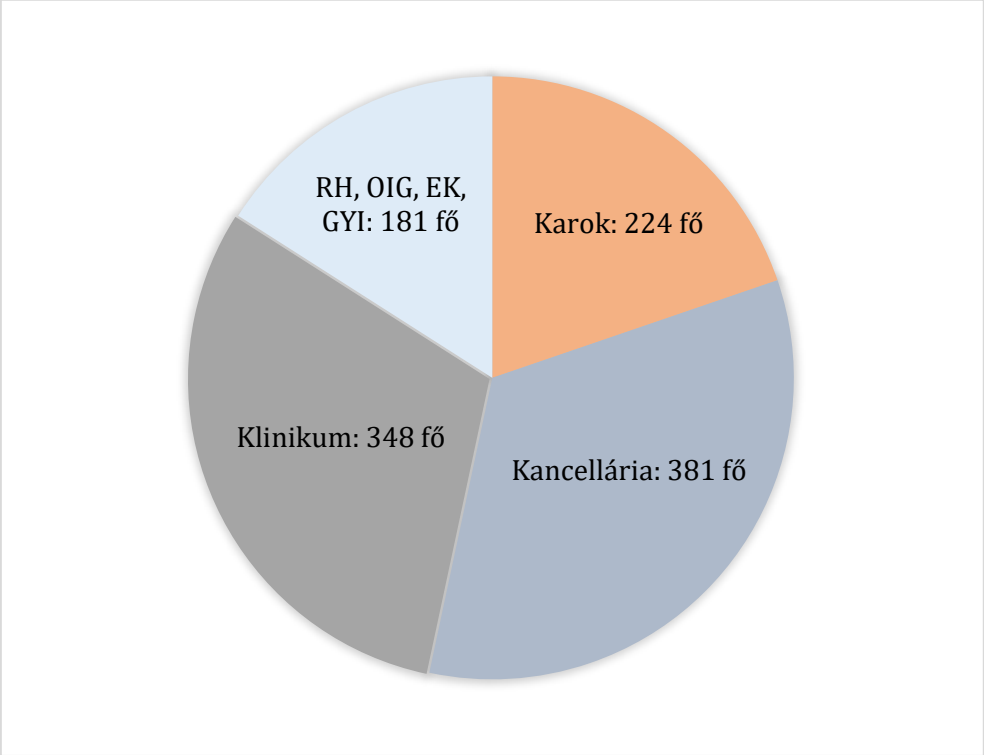
Angol és német nyelvi képzéseink 60 órás modulokban zajlottak, heti 2X2 óra időbeosztást feltételezve. A nyelvórák 8-18 óra között kerültek megtartásra, ezzel az órák munkaidőben és azon túl is lebonyolíthatóvá váltak, alkalmazkodva a mindenkori résztvevők igényeihez. A képzés kezdetben középszintig (KER B2) történt, később ún. szaknyelvi, valamint alap-, közép- és felsőfokú ECL nyelvvizsgára felkészítő képzéssel bővítettük kínálatunkat. A szaknyelvi képzésben kiemelt hangsúlyt helyezünk a szóbeli (tárgyalástechnika, konfliktuskezelés) és írásbeli kommunikációra (hatékony email kommunikáció, nemzetközi – kultúrák közötti – kommunikáció), valamint a prezentációs készségek fejlesztésére. Ezekben a csoportokban a már legalább középszintű nyelvtudással rendelkező kollégáknak biztosítjuk a nyelvi továbbképzés lehetőségét.

A program lebonyolításába az Idegen Nyelvi Központ által biztosított nyelvtanárok kapcsolódnak be. Az általunk első lépésben megcélzott csoportok a tanulmányi osztályok munkatársai, támogató funkciót ellátók, ügyintézők, referensek, könyvtárosok, egészségügyi területen dolgozók voltak, a program második félévétől már oktató kollégáink számára is megnyitottuk a részvétel lehetőségét.

A képzés résztvevőinek kedvező, 400 Ft/óra (szaknyelvi programunkban 700 Ft/óra) költségtől tudjuk biztosítani a nyelvtanulás lehetőségét, ami magában foglalja az oktatáson kívül a szintfelméréssel, vizsgáztatással, oklevél kiállítással kapcsolatos valamennyi költséget. Amennyiben a képzés finanszírozását részben vagy egészben az érintett szervezeti egység vállalja, illetve a képzéshez munkaidő kedvezmény kerül biztosításra, annak feltételeként a résztvevőknek a tanfolyam végén sikeres modulzáró vizsgát kellett tenniük. Az intézményi beiskolázás mellett természetesen az önköltséges képzésre is lehetőséget biztosítunk kollégáinknak.

Tájékoztató kampányaink 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 az elmúlt két évben összesen több mint 1100 fő jelezte felénk érdeklődését, nagyobb részben az angolt, kisebb létszámban a németet megjelölve választott nyelvként.

1. ábra: A résztvevők egyetemen belüli megoszlása (1134 fő)
RH: Rektori Hivatal, OIG: Oktatási Igazgatóság,
EK: Egyetemi Könyvtár, GYI: gyakorló intézmények



A résztvevők kezdetben elsősorban két olyan területről érkeztek nagyobb számban (Klinikum, Kancellária), melyek felé az egyetem korábban talán kevésbé nyitott képzési kínálatával. A későbbi félévek során egyre nagyobb arányban sikerült megszólítanunk a karokat, valamint a Rektori Hivatal, az Oktatási Igazgatóság, az Egyetemi Könyvtár és a gyakorló intézmények munkatársait is (1. ábra). Fontos szempontnak tekintettük, hogy belső nyelvi képzésünk által az egyetem valódi tanuló szervezetként működve a dolgozók minél szélesebb körére terjessze ki a felnőttkori tanulás lehetőségét, ezzel is elismerve a humán erőforrás alapvető fontosságát és a változó környezeti viszonyokhoz történő proaktív alkalmazkodás nélkülözhetetlenségét (Szirmai – Klein 2009). Képzésünk megvalósítása során természetesen kiemelt figyelmet fordítottunk a felnőttképzés alapvető sajátosságaira:

- felnőttképzésre csak erre felkészült képzők alkalmasak (ezért döntöttünk úgy, hogy az Idegen Nyelvi Központ által delegált, tapasztalt nyelvtanárokat vonjuk be programunkba),
- fontos a motiváció megerősítése, a résztvevők folyamatosan győződjenek meg a képzés hasznosságáról (a képzés tartalmi követelményeit úgy állítottuk össze, hogy az illeszkedjen a részvevő kollégák napi munkavégzéséhez),
- a felnőttek megalapozottabb önértékeléssel rendelkeznek, ezért abban kell támogatást kapniuk, amiben valóban fejlődniük szükséges (ezt a célt szolgálta a többfokozatú képzési szint kijelölése, majd ezt követően a programkínálat szaknyelvvel és nyelvvizsgára felkészítő képzési elemmel gazdagítása),
- időkorlátok és terhelhetőség figyelembe vétele (a munkatársak napi időbeosztásához és munkahelyük földrajzi elhelyezkedéséhez legjobban illeszkedő csoportbeosztás készítése),
- igény a visszajelzésre a képzés során (ez részben a munkáltatói támogatás előfeltételeként meghatározott záróvizsgával, részben a résztvevői elégedettséget kutató saját kérdőívünkkel valósul meg). (Nemeskéri – Pataki 2007)

A képzési program sikeres megvalósítása

Minden szervezet életében kiemelt jelentőségű cél, hogy a munkakörhöz kapcsolódó követelmények és az adott munkakört betöltők egyéni kompetenciái minél teljesebb 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 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 (Nemeskéri – Pataki 2007, Karoliny – Poór 2017).

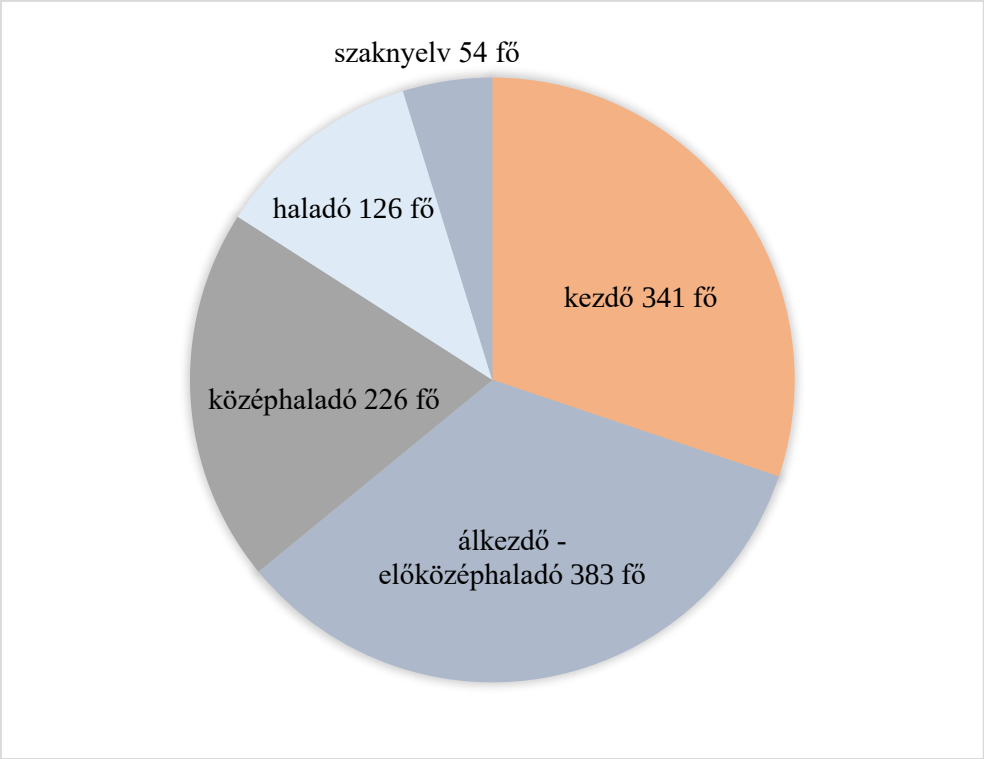
A csoportok kialakítása során elsődleges szempontunk a meglévő nyelvtudás volt, ezzel is törekedve arra, hogy minél egységesebb legyen az egy csoportban tanulók tudásszintje. Az aktuális nyelvismeret mellett (2. ábra) figyelembe vettük a résztvevők munkavégzésének helyét, valamint azt, hogy a tanfolyam 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 ugyan rugalmas hozzáállást biztosított a résztvevők földrajzi és időbeli

preferenciáihoz, ellenben a csoportok közötti átjárás az általunk korábban tervezett, 10-12 fő közötti létszámoktól való lefelé és felfelé történő eltérést is eredményezhetett. A nagyobb létszámú csoportokat ezért személyesen is felkerestük abból a célból, hogy felhívjuk a résztvevők figyelmét az egyéb időpontokra és helyszínekre, valamint csoportbontásra is sor került. A hozzánk beérkező kérések alapján végül a csoportok hétfőtől csütörtökig kerültek beosztásra, részben reggeli, részben koradélutáni, részben munkavégzést követő kezdési időpontokkal.

Az elmúlt két év során összesen 102 csoportban, 10 különböző pécsi helyszín mellett Szekszárdon, 6 nyelvi szinten (kezdőtől a haladóig) zajlottak képzések. Mindenkori helyszínként az egyetem azon intézményét javasoltuk, ahonnan a résztvevők többsége kikerült, heterogén csoportok esetében az egyetem azon központi elhelyezkedésű épületeit részesítettük előnyben, ahol nagyobb számban biztosítottak részünkre tantermeket.

Egyik legfontosabb célkitűzésünk, miszerint több szemeszteren keresztüli, folytatólagos részvétel mellett valósuljon meg a program, sikeresen teljesült. Jól mutatja ezt, hogy míg az első szemeszterben a kezdő (56%), a második csoportképzéskor már az álkezdő – előközéphaladó szinten tanulók száma volt a legszámosabb (43%). A harmadik szemeszterben utóbbival megegyező számú középhaladó szintű csoportot indítottunk (32%).

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:

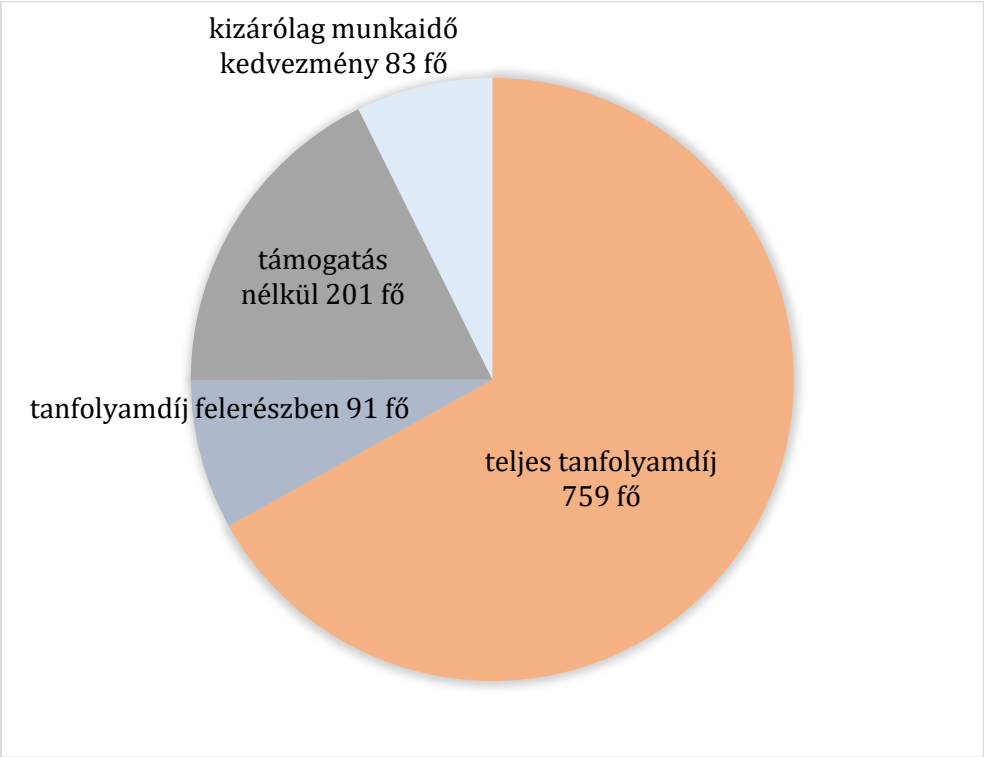
- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató fizeti a képzés költségét, valamint lehetővé teszi a képzés munkaidőben történő lebonyolítását, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük,
- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató fizeti a képzés költségét, melynek 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 részvevők számára,
- egyéb támogatási forma (utóbbira példaként szolgált a képzési költség fele összegben történő munkáltató általi átvállalása).

Ahogy a 3. ábrán látható, a résztvevők többsége támogatott formában kapcsolódott be képzésünkbe, de azok számaránya sem elhanyagolható (a résztvevők közel 20%-a), akik önköltséges formában és munkaidőn túl csatlakoztak a programhoz.

Elfogadva a tényt, hogy a képzési tevékenység akkor hatékony, amennyiben tervezett és értékelt folyamatként igazodik a szervezet stratégiai céljaihoz, valamint az érintettekkel való folyamatos egyeztetésen alapul, kiemelt figyelmet fordítottunk a résztvevői visszacsatolásra. Természetesen nem hagytuk figyelmen kívül, 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).

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) mi az első és a második szint értékelésére fordítottunk kiemelt figyelmet (Nemeskéri – Pataki 2007). Előbbihez a tanfolyam végén kitöltésre kerülő kérdőívünk, utóbbihoz a képzést lezáró vizsga biztosított megfelelő információt számunkra.

3. ábra: A résztvevők megoszlása támogatási forma alapján



A két év során összesen 724 résztvevő (a képzésben érintettek 64%-a) töltötte ki elégedettségi kérdőívünket (4. ábra). Az 1-10 pont közötti skálán kimondottan magas, 9,4 pontot kapott képzésünk. Ezen belül az oktatók 9,8-as, a tananyag 9,6-os, a szervezés 8,8-as pontértéket ért el, de az infrastrukturális adottságokra (8,6) és a tanultak hasznosíthatóságára (8,8) adott értékek is kiválónak mondhatók. A képzés megítélése egyetlen dimenzióban sem mutatott lényegi változást a félévek viszonylatában.

Megvalósult fejlesztéseink és jövőbeni tanfolyamokra vonatkozó újabb javaslataink

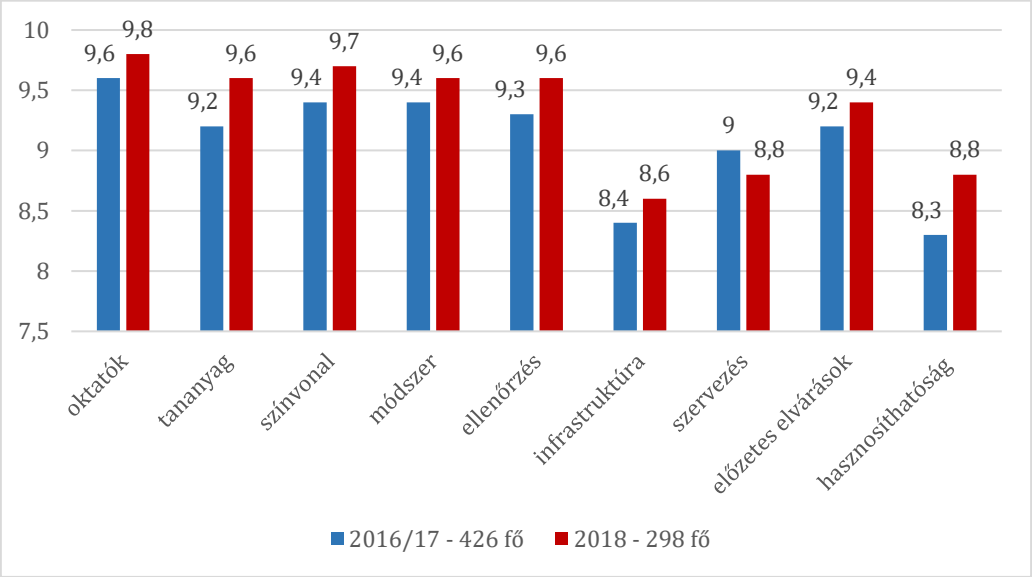
A félévek során az alábbi fejlesztéseket valósítottuk meg:

- a jelentkezések és a nyelvi szintfelmérők online formában történő megszervezése,
- a szintfelmérés kiterjesztése a képzésben korábban résztvevők körére,
- az adminisztratív munkakörben dolgozók mellett az oktatók fokozottabb megszólítása szaknyelvi programunkkal,
- államilag elismert nyelvvizsgára felkészítő kurzusok beemelése a programkínálatba,
- a fizetési határidők pontosabb betartatása, az ezzel kapcsolatos kommunikáció hatékonyabbá tétele a szervezeti egységek irányába.

Természetesen további lehetőségeket látunk a képzési program fejlesztésére, így többek között megvalósítani tervezzük:

- újabb nyelvek meghirdetése a képzési kínálat bővítésének szándékával (horvát és spanyol nyelv),
- a képzések időpontjának szemeszterkezdéssel és szemeszterzárással történő szinkronizálása, megkönnyítendő az elegendő számú terem biztosítását.

4. ábra: Résztvevői elégedettség (724 fő)



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.

Dr. Koltai Zsuzsa

Innovációk a múzeumandragógia gyakorlatában

Absztrakt

A múzeumok a társadalmi reprezentáció és a kulturális párbeszéd helyszínei. A múzeumi felnőttoktatás innovációi között meghatározó jelentőségű, hogy a múzeumi programok a felnőttek különböző célcsoportjainak mentális és pszichés jóllétét kívánják előmozdítani. Az elmúlt években, illetve évtizedekben a múzeumandragógia nemzetközi gyakorlatában megjelent új típusú programok közül különösen nagy jelentőséget nyertek a demens betegek, a bevándorlók, valamint a múzeumi kultúraközvetítésből rendszerint kimaradó, gyakran a társadalom periérájára szorult társadalmi csoportok társadalmi integrációját, mentális-szellemi jóllétét elősegítő múzeumi programok.

Az oktatással kapcsolatos innovációk leginkább a tanulás produktivitásával és a hatékonyságával kapcsolatos problémákra kívánnak választ adni. Általános trendként határozható meg az oktatás területén a személyre szabott oktatási formák térhódítása, valamint ezzel szoros összefüggésben az ICT egyre kiemelkedőbb szerepe. Az OECD keretein belül működő CERI[1] definíciója alapján tanulási innováció „*minden olyan mérhető eredményt hozó dinamikus változás, mely értéket kíván hozzáadni a nevelési folyamathoz*.„ (Antonacci – Ott 2014:29)

A múzeumi programokkal kapcsolatosan napjainkra elvárás az, hogy interaktív jellegük mellett multidiszciplináris és interkulturális megközelítést kövessenek, valamint, hogy lehetőség szerint mind a kiállításban, mind programjaik során kínáljanak olyan tanulási alkalmakat, melyek a különböző érzékszervek bevonása mellett építenek a multiméda, illetve a digitális eszközök alkalmazására. A múzeumi közönségkapcsolatokban egyre gyakrabban találkozhatunk egy olyan újszerű megközelítéssel, mely a korábbinál személyesebb kapcsolat létrejöttét teszi lehetővé a múzeumi szakemberek és a látogatók között, valamint amely egyre gyakrabban kínál a látogatók vagy látogatói csoportok egyéni igényeire reflektáló programot.

A migráció témájával foglalkozó múzeumok és múzeumi programok előmozdíthatják a bevándorlók társadalmi integrációját, valamint elősegíthetik a társadalom érzékenyítését a migrációval kapcsolatos tolerancia szintjének növelése érdekében. A kiállítások és a programok egyéni, illetve nagyobb csoportok történeteinek megosztásával, a történetmesélés segítségével lehetővé teszik, hogy a múzeumok látogatói mélységében megismerhessék a migrációra kényszerült személyek és csoportok motivációit, valamint szerepet kaphatnak a sztereotípiák ledöntésében. A migráció múzeumi prezentálása,

[1] Center for Education Research and Innovation

illetve a bevándorlók társadalmi integrációjának támogatása kapcsán hangsúlyozandó, hogy a multikulturális megközelítés mellett az interkulturális megközelítés is kiemelt szerepet kap. Ahogy azt 2006 októberében Rómában, 13 ország 30 bevándorlással foglalkozó múzeumát képviselő szakember a tanácskozás zárójelentésében megfogalmazta: „*Napjainkban szigeteken élünk. Hidakat kell építenünk*". (IOM-UNESCO 2006:5) A bevándorlókat célzó múzeumi kitelepülő programok különösen hatékonyak és sokféle célkitűzés megvalósítását támogathatják, hiszen a migráció előtörténete és a kulturális diverzitás iránti érdeklődés inspirálása mellett fejlesztik az interkulturális készségeket, valamint jó lehetőséget teremtenek új célcsoportok megszólítására és bevonására. (NEMO 2016:13-14.) A bevándorlók társadalmi integrációját célzó múzeumi programkínálat kapcsán különösen fontos szerepet kap a látogatói igényeket feltérképező látogatókutatás, valamint a célcsoport-specifikus, a hagyományostól gyakran eltérő kommunikációs csatornák felkutatása és alkalmazása, melyeken keresztül a múzeumok sikeresen tudják megszólítani a bevándorlókat. A közösségi média felületek alkalmazása kiemelten fontos szerepet kap ebből a szempontból. A bevándorlókat megcélzó múzeumi programok ugyanakkor olyan ismeretek, kompetenciák és készségek meglétét feltételezik, melyekkel a múzeumpedagógiai, illetve múzeumandragógiai tevékenységet folytató szakemberek gyakorta nem rendelkeznek. Hiszen alapos jártassággal kell rendelkezniük a bevándorlók saját kulturális hátteréről, szokásairól és tradícióiról, valamint bizonyos témák feldolgozása kapcsán pszichológia és szociológiai ismereteiket is bővíteni kell. Az új típusú feladatvállalások új, a korábbiaknál szorosabb együttműködések kialakítását igénylik nem csak egyéb kulturális és közgyűjteményi intézményekkel, hanem oktatási és egészségügyi intézményekkel egyaránt. Így például egy, a migráció emlékeit vagy annak előzményeit felidéző program kapcsán határozottan fontos, hogy pszichológus szakemberek bevonásával történjen meg mind a program kidolgozása, mind lebonyolítása.

A kulturális sokszínűség eszméjének múzeumok általi támogatása nem csak a napjainkra már etnikai szempontból heterogénné vált országokban kap nagy szerepet. A varsói POLIN[2] rendőröket, bírákat és ügyészeket megcélzó, 2016-ban lebonyolított antidiszkriminációs programja különösen előremutató kezdeményezés volt. A POLIN 2017-ben a széles közönség számára hirdette meg a „*Szembesítés a rasszizmussal és antiszemitizmussal*" címet viselő, két napos antidiszkriminációs műhelymunkáit, melyek keretében a rasszizmus és antiszemitizmus felismerésével, illetve a hatékony válaszreakciókkal kapcsolatos készségeiket is fejleszthették a résztvevők. (http://www.polin.pl/en/event/confronting-racism-and-antisemitism-anti-discriminatory-workshop)

A helyi közösségek múzeumi szakmai munkába való bevonása szintén meghatározó trend a múzeumandragógia nemzetközi gyakorlatában. A British Museum egyik, 2015-ben indított 3 éven át futó, „*Object Journey*" címet viselő projektje például a helyi szomál és

[2] Muzeum Historii Żydów Polskich- Lengyel Zsidóság Történetének Múzeuma, Varsó

kiribati közösség fiatal felnőtt tagjait vonta be a múzeumi gyűjtemény tárgyaival kapcsolatos szakmai munkába. Az együttműködés kettős cél mentén jött létre. A kezdeményezéssel egyrészről a kiállításban eddig többnyire nem szereplő tárgyakkal kapcsolatos információkat és új interpretációkat kíván megismerni a múzeum, másrészről pedig az adott helyi közösség igényeinek megismerését, illetve az adott közösség igényeire reflektáló együttműködési lehetőségek feltárását tűzte ki célul a projekt. A projekt mindemellett támogatja az adott közösségeket abban, hogy jobban megismerhessék saját kulturális örökségüket. A projekt keretében a British Museum együttműködik három másik múzeummal is, ahol hasonló, a helyi közösségeket aktív módon bevonó programokat indítanak, az alkalmazott módszertant és a projektek eredményeit pedig az intézmények disszeminálják egymás számára, megteremtve ezzel a lehetőségét annak, hogy feltárhassák, hogy a különböző helyszínek és múzeumi hátterek mennyiben befolyásolják a résztvevő múzeum konkrét megvalósítása kapcsán alkalmazott módszertant, illetve az adott projektrészben elért eredményeket (https://objectjourneys.britishmuseum.org/about/project-overview/) A londoni Natural History Museum „*Citizen Science*" kezdeményezése pedig a klímaváltozással kapcsolatos, illetve a természeti világ sokféleségét feltáró adatgyűjtésbe vonja be az érdeklődőket, akik a vadvilág megfigyelésével, az adatok leírásával, valamint minták begyűjtésével aktívan járulhatnak hozzá a múzeum tudományos tevékenységéhez. (http://www.nhm.ac.uk/take-part/citizen-science.html)

A társadalom elöregedése mind több múzeumot sarkall arra, hogy az idősek szociális elszigeteltségének csökkentését, valamint szellemi és lelki egészségük támogatását célzó programokat hirdessen meg. Az idősödő társadalom eredményeként a demenciában szenvedő betegek arányának jelentős növekedése a 21. század egyik legsúlyosabb demográfiai kihívása lett, a felmérések alapján minden harmadik másodpercben diagnosztizálnak valahol a világon egy új, Alzheimer-kórban szenvedő beteget. A demenciának jelenleg több, mint 100 formája ismert, a demens megbetegedések kb. 50-60%-át teszi ki az Alzheimer-kór. (https://www.alz.co.uk/about-dementia) A becslések szerint 2018-ban világszerte kb. 50 millió ember szenvedett demenciától. A demens betegek száma és társadalmon belüli aránya radikálisan növekszik, az előrejelzések alapján 2050-re kb. 152 millió demens él majd a világon. (Patterson 2018: 34) A muzeális intézmények egyre szélesedő társadalmi feladatvállalásával összhangban mind több múzeum kínál speciális programokat a demens betegek, illetve családtagjaik és gondozóik számára. Az ilyen programok közös vonása, hogy a pszichés jóllét támogatása érdekében lehetőséget nyújtanak a társas kapcsolatok kialakításához, valamint, hogy az idősek önbizalmának erősítésével bátorítani kívánják a résztvevőket a közösség életében való aktív részvételre. Míg a múzeumi demens programok egy része az emlékek előhívására törekszik, addig a programok egy másik típusa a jelen megélésére és az érzelmi és mentális kibontakoztatásra helyezi a hangsúlyt.

A múzeumi honlapok mind tudatosabban támogatják a múzeumi tanulás előmozdítását. A múzeumi weboldalak egyre több olyan szolgáltatást nyújtanak, melyek a valós és

virtuális látogatók tanulását segítik, illetve egyre több múzeum kínál a múzeumi tartalmak minél hatékonyabb befogadását elősegítő módszertani segédleteket. A múzeumlátogatásra való felkészülést, valamint a múzeumlátogatás hatékonyságának növelését célzó módszertani segédletek jelenleg leginkább a pedagógusokat és a szülőket célozzák meg.

A virtuális múzeumok egyre inkább támogatják a múzeumi tanulás formális, informális és nonformális módjait egyaránt. Az innovatív virtuális múzeumok közös jellemzője, hogy felhasználóik számára biztosítják a flow élményét, mely nem csak a tanulás hatékonysága miatt fontos, hanem a felületet használó tanulók motiválása és elköteleződése kapcsán is. (Antonacci – Ott 2014:32) A fogyatékkal élők esetében különösen fontos szerepe van annak, hogy elérhetővé válik számukra a tanulás a specifikus igények szerint alakítható digitális múzeumi applikációk elterjedése révén.

A kurátorok, illetve múzeumpedagógusok által vezetett blogok, valamint az egyes tárgyakhoz kapcsolódó történetek megosztása, általában véve a történetmesélés révén a múzeumi tanulás élménye személyesebbé válik a látogatók számára, lehetővé válik a múzeumi narratívák személyessé tétele. A múzeumi kultúraközvetítés egyik meghatározó trendjeként határozhatjuk meg azt, hogy a múzeumok mind inkább törekednek arra, hogy személyes hangvétellel, a korábban megszokotthoz képest jóval közvetlenebb formában forduljanak látogatóik felé. Mind gyakrabban jelennek meg a múzeumi honlapokon a múzeumi személyzet tagjainak a kiállítás egyes tárgyaival kapcsolatosan megfogalmazott személyes véleményei, interpretációi. Jelentős szociokulturális eredmény, hogy napjainkra nem csupán a kurátorok interpretációját, de a múzeumpedagógusoktól kezdve a teremőrökön át a múzeum igazgatójáig bezárólag az intézményben különféle munkaköröket ellátó kollégák személyes interpretációját is közzéteszik egyes innovatív múzeumok, ezzel is kifejezve a többszempontú megközelítés fontosságát, valamint ösztönözve ezzel a látogatók egyéni interpretációinak és véleményének kialakítását. Hasonló célokat szolgálnak a kortárs művészek műalkotásokkal kapcsolatos egyéni interpretációit megismertető kezdeményezések is. A Metropolitan Museum „*The Artist Project*" címet viselő, 2015-ben indított online sorozatában 120 kortárs művész reflektált a múzeum gyűjteményeire, fogalmazta meg egyéni interpretációit, valamint osztotta meg a közönséggel, mit jelent számára a művészet, valamint, hogy a múzeum mely tárgyai adtak számára különleges inspirációt. (http://artistproject.metmuseum.org/about/)

A múzeumok szolgáltató jellege, illetve a múzeumi szolgáltatások személyre szabásának lehetősége a múzeumi honlapok kialakításában is egyre inkább megjelenik. A múzeumok egyre szerteágazóbb szolgáltatásokat biztosítanak online, valamint egyre gyakrabban készítenek olyan applikációkat, melyek egyéni igények szerint alakíthatóak. Napjainkban már olyan okostelefonokra letölthető múzeumi alkalmazások is léteznek, ahol a látogatók realtime-ban kommunikálhatnak a múzeumpedagógusokkal, muzeológusokkal, akik választ adnak a múzeumi tárgyakkal, illetve az adott tudományos területekkel kapcsolatos látogatói kérdésekre. A londoni Natural History Museum „*Identify Nature*"

szolgáltatása például az Egyesült Királyságban fellelhető rovarok, kövületek, növények beazonosításában, illetve a vadvilággal és természettörténettel kapcsolatos kérdések megválaszolásában nyújt segítséget az érdeklődők számára online és személyes konzultáció formájában egyaránt. (http://www.nhm.ac.uk/take-part/identify-nature.html) A múzeum speciális, mobiltelefonokra ingyenesen letölthető applikációt fejlesztett ki az Egyesült Királyságban fellelhető 156 fafajta levelének beazonosítására, mely az egyes fajtákkal kapcsolatos adatokat és információkat is közöl a felhasználók számára. (http://www.nhm.ac.uk/take-part/identify-nature/leafsnap-uk-app.html) Hasonló applikációt kínál a múzeum az Egyesült Királyságban fellelhető őskövületek azonosítása és fellelhetőségének támogatása érdekében. (http://www.nhm.ac.uk/take-part/identify-nature/fossil-explorer-app.html)

Bár hosszú időn keresztül komoly szakmai vita övezte a digitális eszközök múzeumi programokba való bevonását, napjainkra általános trenddé vált, hogy a múzeumpedagógiai, illetve múzeumandragógiai szempontból innovatívnak tekinthető múzeumok az okostelefonok, tabletek múzeumi programokban való alkalmazása mellett a múzeumi honlapokról letölthető applikációkkal, online adatbázisokkal, valamint a tanulást támogató módszertani és egyéb online segédletekkel támogatják valós és virtuális múzeumi látogatóik tanulását. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni azt, hogy a múzeumoknak ügyelniük kell arra, hogy a digitális eszközök alkalmazása ne váljon öncélúvá, valamint, hogy ne szorítsa háttérbe az autentikus tárgyakkal való személyes találkozás varázsát, hiszen a múzeumi tanulás egyik legfontosabb varázsa ez utóbbiban rejlik. A varsói POLIN például okostelefonok és tabletek bevonásával alkalmazza a történetmesélés módszerét a múzeum közvetlen szomszédságában található egykori zsidó gettó egyes ikonikus helyszínén lebonyolított múzeumpedagógiai programjai során, ahol a fiatalok az adott, vonatkozó konkrét helyszínen hallgathatják meg a túlélők beszámolóit.

A látogatókutatások fontossága mind inkább megerősítést nyer. Bármely kisebb vagy nagyobb múzeum stratégiájának megformálását, a múzeumi gyermek és felnőtt programok kidolgozását minden esetben meg kellene előznie a látogatói igények felmérésének. Egyes európai országokban ma már mind gyakrabban találkozhatunk azzal a gyakorlattal, hogy a múzeumok a soron következő kiállítások témájának meghatározásába, az adott kiállítás felépítésének folyamatába, illetve a programkínálat kidolgozásába egyaránt bevonják a helyi közösséget. Ezzel a múzeumok kifejezik azt, hogy valóban a köz szolgálatában álló intézményekként kívánnak működni.

Összegzés

Az elmúlt évtizedekben a múzeumok társadalmi feladatvállalása kibővült, a felgyorsult társadalmi, technológiai és kulturális változásokat követve a múzeumok új típusú programokkal és szolgáltatásokkal kívánják meg szolgálni a társadalom különféle csoportjait. A bevándorlók vagy a demenciában szenvedő betegek mind gyakrabban

jelennek meg olyan múzeumi programok célcsoportjaiként, melyek a társadalmi integrációt, illetve a résztvevők pszichés-és mentális jóllétét egyaránt elő kívánják mozdítani. A résztvevő múzeum, illetve a múzeumok társadalmiasítása szintén meghatározó trend, a múzeumandragógia nemzetközi gyakorlata jelentős innovációkat ért el a helyi közösségek aktív bevonása és aktivizálása kapcsán. A múzeumok szolgáltató jellege mind inkább meghatározóvá válik, egyre több olyan múzeumi szolgáltatással találkozhatunk, melyek reflektálnak a látogatók egyéni igényeire, szükségleteire és érdeklődésére.

Irodalom

ALZHEIMER'S DISEASE INTERNATIONAL: The Global Voice on Demencia. https://www.alz.co.uk/about-dementia (2018.09.24.)

ANTONACCI, Alessandra - OTT, Michela (2014): Virtual Museums and Learning Innovation. In: *eLearning & Software for Education. 2014, Issue 2, 28-33.* https://www.researchgate.net/publication/263077334_Virtual_Museums_and_Learning_Innovation (2018.09.22.)

BRITISH MUSEUM - Object Journeys: https://objectjourneys.britishmuseum.org/about/project-overview/ (2018.09.23.)

IOM - UNESCO (2006): *Expert Meeting on Migration Museums. 23-25 October 2006. Rome, Italy. Final Report.* http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/Final-Report-Migration-Museums.pdf (2018.09.22.)

METROPOLITAN MUSEUM OF ART: The Artist Project. http://artistproject.metmuseum.org/about/ (2018.09.21.)

NEMO (2016): Museums, Migration and Cultural Diversity. Recommendations for Museum Work. Berlin, Network of European Museum Organisations. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMo_documents/Nemo_Museums_Migration.pdf (2018.09.21.)

NATURAL HISTORY MUSEUM, Citizen Science Project: http://www.nhm.ac.uk/take-part/citizen-science.html (2018.09.25.)

NATURAL HISTORY MUSEUM, Fossil Explorer App: http://www.nhm.ac.uk/take-part/identify-nature/fossil-explorer-app.html (2018.09.25.)

NATURAL HISTORY MUSEUM, Indentify Nature. http://www.nhm.ac.uk/take-part/identify-nature.html (2018.09.25.)

NATURAL HISTORY MUSEUM, Leafsnapp UK app: http://www.nhm.ac.uk/take-part/identify-nature/leafsnap-uk-app.html (2018.09.25.)

PATTERSON, Christina (2018): World Alzheimer Report 2018. The state of the art of dementia research: New frontiers. London, Alzheimer's Disease International (ADI). https://www.alz.co.uk/research/WorldAlzheimerReport2018.pdf?2 (2018. 09.27.)

POLIN (Muzeum Historii Żydów Polskich): http://www.polin.pl/en/event/confronting-racism-and-antisemitism-anti-discriminatory-workshop (2018.09.21.)

Kovács Tamás

Európai Tapasztalatokkal a nyomor felszámolásáért Indiában

Abstract

How to Use European Learning Experience in
Developing Underprivileged Slums Areas in India

Experience and methodological presentation about lectures and practical sessions for students of disadvantaged background from Delhi University in disadvantaged regions. It also covers the lecture held by students and professors at the Gandhi University's Regional Development College, introduce about the work in TK Slums' School in Delhi and the "Housing Management and Value Creation" process launched in Muzzafarpur (Bihar County).

Author: Tamás Kovács, University of Pécs, "Education and Society" Doctoral School of Education, phd. student

Bevezetés

A szerző 2017-ben negyedik alkalommal vett részt a University Würzburg által szervezett "Transnational Winter School on Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning" programon, ahol közel 20 ország 90 hallgatója vett részt. A program során a hallgatók és kutatók közösen tekintették át a küldő országok felnőttoktatásának struktúráját, a finanaszírozási és igazgatási rendszereket, az egyes "jó gyakorlatokat" valamint a megoldandó kihívásokat egyaránt. A plenáris csoportok 6-9 fő részvételével egy adott témakört dolgoztak fel, így került egy munkacsoportba Anil Kumar és Kovács Tamás. A csoportmunka sé a közösségi programok során körvonalazódott, hogy az egyetemek közötti együttműködésen túl tapasztalatcserére épülő közös tevékenységet is valósítani. Jelen előadáson betekintést nyerhetűnk ennek az együttműködésnek az első lépéseibe. A tanulmányban rögzített információk forrása a szerző és indiai önkénesek által közösen megvalósított együttműködés, másrészt a 2018. február-március hónapokban a helyszínen tett látogatása során végzett empírikus kutatása során gyűjtött adatok, személyes találkozók és oral history adják.

Szervezeti és személyi háttér

Anil Kumár a Delhiben és Muzzafarpurban működő G3S (Gram Swawlambi Swadesi Swaraj Foundation) Alapítvány vezetője valamint a University of Delhi hallgatója, Kovács Tamás többek között a hátrányos helyzetű személyek felzárkóztatását célzó projektek

generálását megalósító Zen-Rei Nonprofit KFT. vezetője, és a Pécsi Tudományegyetem hallgatója.
Mindkettejük szakterülete a felnőttképzés - Lifelong Learning - hátránykompenzáció területén megvalósuló gyakorlati alkalmazása, melyhez empírikus kutatásokat és projektgenerálást hajtanak végre.

A G3S Alapítvány egyrészt Delhi egyik nyomortelepén, másrészt a Bihar megyében található Muzzafarpurban fejti ki tevékenységét. Az alapítvány elnevezése hűen tükrözi tevékenységét. Jelentése a következő:

- "Gram" jelentése: Falu
- "Swawlambi" jelentése olyan egyénre utal, aki független, önálló és önellátó
- "Swadeshi" jelentése "saját országunkban termelt és értékesített"
- "Swaraj" jelentését Mahatma Gandhi alkotta. Elmondása szerint olyan társadalom felépítése a leghasznosabb, ahol minden falu és település képes az önnfenntartásra, és képes arra, hogy saját ügyeit irányítsa.

Az Alapítványtól kapott adat alapján az írástudatlanság Biharban a legmagasabb Indiában, jelenleg 36.16 %. Ugyanakkor büszkék eredményeikre, hiszen kormányuk megnyerte az UNESCO díját az írástudatlanság felszámolásáért végzett tevékenysége elismeréseképpen. - 1991-ben 61%, 2001-ben 53% volt az írástudatlanok aránya az adatközlő szerint.

Delhi India második legnagyobb világvárosa, lakossága 12.3 millió, mely az agglomerációval együtt 22 millió fő. Észak indiában, az igen szennyezett Jamuna folyó partján fekszik. A város önmagában is megjeleníti az országban található szélsőségeket, egyes városrészeiben a világelit számára elérhető luxuskörülmények, más városrészekben a harmadik világra jellemző nyomor jelenik meg, gyakorlatilag néhány metrómegállónyi távolságra egymástól.

Bihar India egyik állama - India szövetségi köztársaság - mely hazánkkal közel azonos területű, a Himalája lábánál, Nápállal határos területen fekszik. Mérete alapján india tizenkettedik, népességét tekintve harmadik legnagyobb állama, folyója a helyiek által szent folyóként tisztelt Gangesz.

Az Alapítvány szoros együttműködésben van a Delhi Egyetem hátrányos helyzetűek felzárkóztatását végző tanszékével. Manish Kumar tanszékvezető professzor elmondása alapján tevékenységük során lehetőséget biztosítanak a leszakadt országrészekből és államokból érkező hallgatóknak ösztöndíj, lakhatás és magas szintű tudás megszerzésére, ugyanakkor minden hallgató feladata és kötelessége, hogy a szülőföldjén, illetve tanulmányai alatt a fővárosban saját környezetében felzárkóztató tevékenységet végezzen. Ez azt jelenti, hogy a megszerzett tudást a tanulmányokkal egyidejűleg kötelező átadni a náluk hátrányosabb helyzetben lévők részére.

E kötelezettség teljesítése során az alábbi tevékenységek valósulnak meg:

- "Night rescue" program a hajléktalanok segítésére
- "Föld napja" ünnepség
- Menstruációs higiénia és családtervezés
- Faültetési program
- "Slum School" - iskola létrehozása nyomortelepen
- Árvízkárosult-mentő program
- Nemzetközi Jóga-nap
- Közösség a "vallások egyesítésére"
- Egészség és higiénia tudatosság program
- Gyerekkori stressz csökkentés program
- Organikus gazdálkodás tréning
- Digitális írástudás program

A Zen-Rei Nonprofit KFT. kaposvári székhellyel, elsősorban Somogy, Baranya, Tolna megyei hatókörrel valósítja meg tevékenységét, ugyanakkor sikeres tapsztalatai vannak pl. Csongrád és Bács-Kiskun megyékben is. Profiljának középpontjában a hátrányos helyzetű csoportok és települési közösségek önfoglalkoztatásra épülő gazdálkodáson valamint kompetenciafejlesztésen kereszül történő felzárkóztatása áll. E tevékenység keretében az elmúlt évtizedben számos eredményes projekt valósult meg.

A szervezet vezetője a G3S Alapítvány tevékenységét megismerve feltételezte, hogy az elzárt zsáktelepülésen élő roma populáció és az india hátrányos helyzetű településein élő helyi lakosság impulzusfókusza közel azonos, feltéetelezte továbbá, hogy egy korábba sikeresen végrehajtott felzárkóztató projekt adaptációja kedvező változást indukálhat az indiai célcsoportnál is.

Feltételezések - következtetések

A feltételezés felmerülését követően Anil Kumar, Deepak Kumar, Pawan Rajput, Manish Kumar, Abhishek Jha, Ashish Yadav, Dolly Rajput valamint önkéntesek segítségével természetes vizsgálati környezetben végzett tapasztalati mintavétel alapján alapján lehatárolták a két célcsoportot:

- Nyomortelepen élő családok (Delhi)
- Elmaradott - leszakadt régióban élő vidéki lakosság (Muzzafarpur)

A célcsoportok létszáma:

- 72 gyerek, 34 felnőtt (Delhi)
- 9 család, 31 gyermek (Muzzafarpur)

Megvalósításba vonható partnerek:

- G3S Alapítvány

- Swami Shaddhanand College, Delhi Egyetem
- Zen-Rei Nonprofit KFT.

A célcsoport okelvárásai az alábbiak:

- Lakhatás, jövedelemszerzés, foglalkoztatás és képzés szintjének növekedése
- Minőségibb élet megvalósítása
- Társadalmi környezet változatlanul hagyása

A kutatás során felszínre került, hogy az indiai kormányon kívül számos nem kormányzati szervezet is dolgozik a felnőttoktatás elterjesztésében Indiában, és eddig óriási munkát végzett. Bármely beavatkozás során meg kell küzdeni a társadalmi mobilitás szinte megvalósíthatatlan voltával. A nők, anyák jogai csak a jogi szabályozási környezetben léteznek, a társadalom jelentős része a tradiciók miatt túlnyomórészt nem veszi figyelembe ezeket, valamint forrás nem áll rendelkezésre, mivel a társadalom olyan rétegéről beszélünk, ahová az állami felzárkóztatási források nem jutnak el.

A kutatás eredményeképpen a felek arra a feltételezésre jutottak, hogy a közösségi elvárások indiai megvalósításának eredményessége egy korábban Magyarországon sikeresen megvalósított TÁMOP-2.4.3-D projekt adaptációjával modellezhető.

A mintaprojekt

Az adaptálandó projekt az "Önfenntartó kisüzemi savanyító létesítése, beüzemelése és hátrányos helyzetűek foglalkoztatása a Somogy megyei Alsóbogát zsáktelepülésen a környezetünk megóvásával" címet viselte, és a címben jelzett településen valósult meg, 2013 évben.

A projekt önkormányzati zöldségkertészetre épülve nyújt kitörési lehetőséget önfoglalkoztatás iránt nyitott, zsáktelepülésen élő hátrányos helyzetű munkanélkülieknek.

A megvalósulás elemei voltak: kisüzemi épület építése; eszközök beszerzése; célcsoporttagok toborzása; bevonás; képzés, foglalkoztatása; valamint kapcsolódó szolgáltatások igénybevétele.

Kimenetében késztermék feldolgozottsági fokú, piacképes termékek kerülnek gyártásra, hosszú távú megélhetésére a település szegény családjainak.

A projekt a menedzsment aktiválásával indult, előkészítő szakaszában megvalósult az építési beruházás megkezdése, kiválasztásra került a szakmai szolgáltató szervezet.

A célcsoport toborzását követően bevonás, tájékoztatás és kompetenciamérés, majd alapkompetencia-fejlesztés és szakmai képzés valósult meg. Lezárult az építési

beruházás, valamint beszerzésre kerültek a foglalkoztatás során használatos tárgyi eszközök. A foglalkoztatással párhuzamosan a célcsoport beilleszkedési mediációt, pszicho-szociális szolgáltatásokat, egyéni tanácsadást valamint önfoglalkoztatási mentorálást vett igénybe a projekt teljes időtartamában. Megvalósulási koordináció keretében megtörtént a szociális szövetkezet önfoglalkoztatási struktúrájának kialakítása a további bővülés érdekében.

Megvalósult a beszállítói szerződéskötés. Az azóta is siekresen működő szövetkezet elsősorban a települési önkormányzat által fenntartott zöldségkertészetből származó alapanyag felhasználásával, valamint a települési őstermelők bevonásával biztosítja a termelés nyersanyag-szükségletét. A projekt által aktivált erőforrások lehetőséget kínálnak egy késztermék feldolgozottsági fokú termékcsalád piacra juttatásához. Multiplikatív hatása a települési munkanélküliség csökkentésében, valamint a helyben lakók önfoglalkoztatásának megvalósulásában egyaránt megmutatkozik.

Az építési és eszközbeszerzési elemek által a projekt előkészítésekor biztosították a kisüzemi működés és a termelésnövekedés esetén bekövetkező kapacitás-bővítés lehetőségét, ami a hosszú távú fenntarthatóság záloga.

A Szövetkezet alapítói körébe a település és a foglalkoztatás ügyében elkötelezett lokálpatrióta személyek csakúgy megtalálhatóak, mint a hátrányos helyzetből kiutat keresők.
Számukra külső humán szolgáltató nonprofit szervezet bevonásával megvalósulási koordinácó kerül biztosításra, mely során egyéni és csoportos tanácsadás/fejlesztésen keresztül kerül átadásra az az információcsomag, amely a hatékony önfoglalkoztatáson felül az eredményes szövetkezeti működés lehetőségeit ismerteti meg a célcsoporttal.

Megvalósított tevékenységek

Az előző fejezetben ismertetett projekt elemei a helyi adottságokra tekintettel kerültek átalakításra. Mivel a szociális szövetkezet, mint gazdálkodási forma nem releváns, Indiában "önfoglalkoztató közösség" alakult. Forrás hiányában minimális eszközbeszerzés, valamint csak saját erőforrásokra - pl. vályogtégla, sátorlap - támaszkodó építési beruházás valósult meg. A szolgáltatási körben cselerületenként eltérő tevékenységet sikerült találni, így Delhiben egy hulladékszelektáló-újrahasznosító, Muzzafarpurban egy biogazdálkodásra épülő foglalkoztatási környezet valósult meg.

Mindkét esetben a G3S Alapítvány önkéntesei a Zen-Rei Nonprofit KFT. által alkalmazott felzárkóztatási, tanácsadási, kompetenciafejlesztési metodikák ismeret-átadása valósult meg.

Az önkéntesek on-line eszközök alkalmazásával valós idejű konzultációkat valósítottak meg, melyek során nemcsak a módszereket ismerték meg, hanem csoportos és egyéni konzultációs lehetőséget is kaptak.

Ugyanezekkel az on-line eszközökkel valósult meg az egyes tevékenységek specifikációja, melyet követően az érintettek helyben, a rendelkezésükre álló eszközökkel végezték el a megvalósítást.

A két célterület - bár eltérő településtípuson, valamint adottságokkal rendelkezik - a kitörési lehetőségeket tekintve 3 azonos lépésből álló cselekvéssorozatot indukált:

- Célterület megtisztítása, lakókörnyezet lehatárolása
- Életviteli és tanulási lehetőségek megszervezése
- Jövedelemszerző tevékenység indítása

Új-Delhi telep

Új-Delhiben a célterület a metropolisz egyik szeméttelepen élő közössége élőhelye volt. Itt a "szeméttelepen-élés" a gyakorlatban is azt jelentette, hogy ez az 5 tucatnyi ember a szeméttelepen élte napjait. Ide születtek, itt öregedtek meg. A gyermekek és fiatalok nem részesültek oktatásban, higiéniai feltételek gyakorlatilag az elérhetetlen szolgáltatások körébe tartoztak.

Első lépésként az egyetem önkéntesei az itt lakókkal közösen határolták le azt a területet, ahol közösségi és családi lakóhelyek kialakítását tervezték, majd az ott lévő törmelék elszállításával és az ott található szemét szelektív feldolgozásával - melyre sikerült átvevőt találni - megvalósult a tiszta terület kijelölése.

A következő lépés a "csoportban élés" felszámolása, a családok önálló élőhelyének kialakítása valósult meg. Az öregek közül többen ismerték a vályogvetés módszertanát, melyet a fiatalabbaknak átadva megvalósult a családok 16--20 négyetméternyi lakóhelyének felépítése. A tető funkcióját adományokból vásárolt sátorlap tölti be, mely az esős évszakban is megfelelő védelmet nyújt.

Az oktatás és a közösségi funciók ellátására egy 20m*10m alapterületű épület került felállításra, melynek két fala vályogból, másik két fala bambuszból és sátorponyvából készült. Kialakításra került továbbá egy közös tisztálkodásra alkalmas rész is.

Az oktatáshoz könyvek, demonstrációs eszközök, székek és használt IKT eszközök beszerzése valósult meg, melyhez az önkéntesek kitartó munkája párosul. Itt kiemelendő, hogy a szerző személyes látogatásakor a 4-7 éves gyerekekkel angolul kommunikált.

A következő lépés a jövedelemszerző tevékenység megtalálása, elindítása és beüzemelése volt. Bár a férfiak nagy része dolgozott már építőiparban, a nők ismerik pl. a varrás

technikáját, társadalmi státuszukból adódóan jelenleg elérhetetlen külső munkavállalónál történő foglalkoztatás. Ugyanakkor a terület kialakításánál feltárt hasznoshulladék-feldolgozó szervezettel kialakult partnerségre építve megállapodás született arról, hogy a telepen található jelenlegi, majd a későbbiekben érkező hulladék szelektálását az arra szolgáló területen az itt élők elvégzik, melyért jövedelemhez jutnak.

Az Új-Delhi telepen élőknél alkalmazott intézkedések összefoglalása:

- Terület tisztítása, lakóhely kijelölése
- Hajléktalanság és csoportban élés felszámolása
- Gyermekek oktatásának megszervezése önkéntesekkel, terepgyakorlat lehetősége
- Felnőttek kompetenciavizsgálata interjú eszközével
- Atipikus (ön)foglalkoztatási lehetőségek (szelektív hulladékkezelés, építés, oktatás, gyerekfelügyelet, közösségi szolgáltatás – egymásnak)
- Gyermekek differenciált oktatásának megteremtése, alfabetizáció mellett digitális írástudás és idegen nyelvi kompetenciafejlesztés
- Felnőttek részére alfabetizáció, jövedelemszerző gazdálkodási, egyszerű karbantartási ismeretek

Muzzafarpur tanyavilág

Muzzafarpur bár közigazgatásilag egy települést jelent, mégis hatalmas területen terül el. Több kis faluközpont, szolgáltatások, illetve egymástól akár több kilométeres távolságban elszórt utcácskák-tanyák alkotják. Itt számos esetben volt látható, hogyan konzerválódhat akár ezer éves életmód, szokások, tevékenységek. A sárból-vályogból tapasztott kunyhó előtt a vizes agyagot simító asszonyok körül pucéran futkosó 4-6 éves gyermekek, pár méterrel odébb ház körül szöszmötölő férfiak, és az elmaradhatatlan tehenek-kecskék mindenfelé. Pár kilométerrel távolabb iskola épül a gyerekeknek a helyi vezetők és vállalkozók támogatásából, illetve bio-mezőgazdasági telep a legkorszerűbb innovációkkal.

E kettősséget kapcsolta össze a megvalósító team, az Új-Delhiben alkalmazott gondolatsorral megegyezően, mindössze annyi a különbség, hogy itt az élőhelyek többé - kevésbé adottak voltak. Az oktatásra, alfabetizációra, praktikus ismeretek átadására viszont sokkal nagyobb hangsúly fektetése volt indokolt.

A helyi termékek előállításánál a helyi mezőgazdasági vállalkozó bevonásával termékpálya-modell került kialakításra. Érdekesség, hogy a takarmányozásra használt banán és mangó háncsát, levelét felhasználva készül a kártevők elleni permetszer, valamint a növényi trágya is. A fekáliából biogáz kerül kinyerésre, mely a kecsketej-

feldolgozás és a sajtkészítés segítője, egyben a dolgozóknak főzési és melegvíz-készítési lehetőség.

Előbbi erőforrások és tapsztalatok felhasználásával az embereknek lehetőséget kínál az Alapítvány, hogy magvakhoz, palántákhoz és haszonállatokhoz jussanak, melyek segítségével - és a vállalkozótól kapott felvásárlási díjért - kiegészítő jövedelemszerzés valósul meg.

Az oktatás fejlesztése keretében állami pályázaton wifi hotspot létesült, valamint berendezésre került egy 10 állomásos számítógépterem, ahol a felnőttek és gyermekek digitális írástudásának fejlesztése zajlik.

A távolabb élők részére mobil IKT eszközökön viszik el az önkéntesek a tudást. A felnőttek alfabetizációja kiemelt terület. Ennek legfőbb indoka, hogy aki nem tud olvasni-számolni, az nem tudja meghatározni a munkájának értékét sem. Ez fejlett alapoktatással rendelkező európaiként megdöbbentő gyakorlati tapsztalat volt, hiszen a vállalkozó nyíltan beszélget a kiváló hektáronkénti 2000 USD szezonális profitról, míg mellette a dolgozók 1200-1500 INR (rúpia) fizetést kapnak - ez megközelítőleg 15-20 USD havonta - és nem tudják mérlegelni, hogy vajon a munkájuknak az értéke jóval magasabb, mint az érte kapott javadalmazás.

A Muzzafarpur tanyavilágában élőknél alkalmazott intézkedések összefoglalása:

- Gyermekek oktatásának megszervezése egyetemi önkéntesekkel, terepgyakorlat lehetősége
- Felnőttek kompetenciavizsgálata interjú eszközével
- Atipikus (ön)foglalkoztatási lehetőségek a termelő iskola és a szociális gazdaság eszköztárával (termelő tevékenység)
- Gyermekek differenciált oktatásának megteremtése, alfabetizáció mellett digitális írástudás és idegen nyelvi kompetenciafejlesztés
- Felnőttek részére alfabetizáció, jövedelemszerző gazdálkodási ismeretek
- Nők részére önvédelmi kurzus, menstruációs higiénia kurzus, főzés és házipraktikák kurzus

Tapasztalatok

A két mintaprojekt megvalósulásával és a kapcsolódó empírikus kutatáshoz kötött online és személyes tapasztalatcserével a kutatás során feltárt adatokra épülő feltételezés beigazolódott. Ahhoz, hogy siekresen megküzdjünk a társadalmi mobilitás alapvető esélytelenségével, apró de határozott lépésekre volt szükség. Az első lépés maguknak a megvalósítóknak az a felismerése volt, hogy más léptékben mérhető az életszínvonalbeli különbségek hatása. Ami európai szemmel nézve elenyésző előrelépés, az a lét peremén élő személyek számára bizony igen komoly életminőség-változást eredményez. Itt

kiemelendő, hogy a minőségi rendszeres táplálkozás, a magasabb higiénia, a kiegészítő jövedelem megjelenése mellett a közösségben élés-gondolkodás egyaránt erősítette az eredményességet.

Az alfabetizáció megvalósulása e területen leghatékonyabban a gyerekeken keresztül volt eredményes, ugyanis gondoktól terhelt felnőttek kevésbé motiváltak, mint gyermekeik - ugyanakkor a gyermekek lelkesedése nyomán, és a tanultak szülőkkel-nagyszülőkkel való megosztását követően az idősebb generáció tagjai is kedvet kaptak a betűvetéshez, vagy az IKT eszközök használatához. A kutatás felismerte, hogy a felnőttnek először jövedelmet és közösséget célszerű adni, ezzel párhuzamosan a gyermekek oktatását úgy megvalósítani, hogy abba a felnőttek is bekapcsolódhassanak. Ennek az egyik jó példája az Új-Delhi projekt közösségi tere, ahol a gyerekek oktatásának a felnőttek fültanúi, és így ők is tanulnak - észrevétlenül.

Megfigyelhető volt továbbá, hogy az alkalmazott oktatóanyagokba épített családról, tiszteletről, gondoskodásról, nemi szerepekről és felelősségvállalásról szóló játékos tanulmányok, valamint a játékos gyakorlati feladatok felébresztették a nőkre, anyákra és leánygyermekekre figyelést. Sajnos a társadalmi szinten tapsztalható megkülönböztetést ez az egy tevékenység nem tudja kezelni, mindazonáltal megnyugtató, hogy az érintett célcsoportban gyakorlatilag megszűnt a nőkkel szembeni diszkrimináció.
Összességében a kutatás igazolta a feltételezést, miszerint európai minta sikerrel alkalmazható Indiában is, ugyanakkor az alkalmazás során szerzett tapsztalatok számos hasznos és hasznosítható ismeretet adtak viszonzásul.

Képek a megvalósulásról

1. ábra: Asszonyok az eredeti lakókörnyezetben
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

2. ábra: Család a vályogház előtt
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

3. ábra: Gyerekek csoportja Holi-ünnepen (Háttérben a vályogház-sor, a megtisztított terület)
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

4. ábra: Deepak Kumar bemutatja a szelektálás helyszínét
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

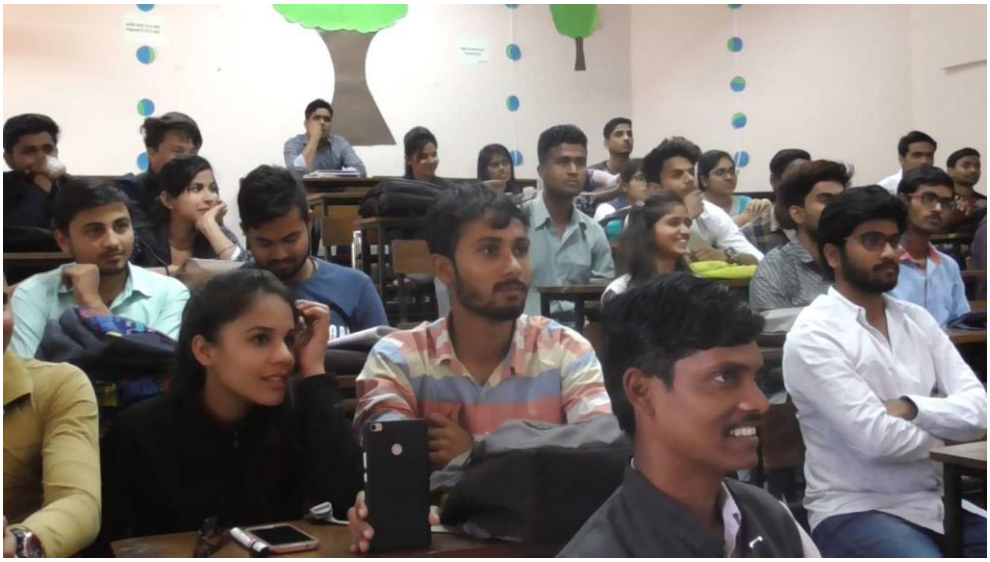
5. ábra: Gyerekek csoportja a Slum Schoolban
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

6. ábra: Az Új-Delhiben létrehozott közösségi térnél
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

7. ábra: Varrást tanulnak a Slum School tanulói
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

8. ábra: Mindful Thinking előadás a Delhi Egyetemen
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

9. ábra: Mindful Thinking hallgatók
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)



10. ábra: Anil Kumarral egy családnál Muzzafarpurban
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

11. ábra: Slum School diákjai a G3S Alapítvány önkénteseivel
(Forrás: Kovács Tamás, 2018)

Dr. Köpeczi-Bócz Tamás

Intergenerációs képzés a felsőoktatásban

Magyar összefoglaló

A felsőoktatásba belépő fiatalok életkorának növekedését tapasztaljuk, ami már önmagában azt jelenti, hogy a felsőoktatási közösségek átlagéletkora is folyamatosan növekedett az elmúlt évtizedben. Ezért a képzéshez kapcsolódó szolgáltatások újragondolása szükséges. Az életkori sajátosságok miatt a tanügyi szolgáltatások és a tanórák szervezésének új megoldásaival kísérleteznek a felsőoktatási intézményekben.
A kisvárosok felsőoktatási intézményei fontos helyi társadalomszervező feladatokat is betöltenek, ezért itt nagyobb jelentősége van a kampuszok közösségének.

Az intergenerációs felsőoktatás keretein belül az idősebb korú tanulásban részt vevők az informatikai és nyelvi tudásbeli hiányosságukat eredményesebben és jobban kompenzálhatják, míg a fiatalabb generációk közvetlenebbül ismerhetik meg a választott szakterületük munkaszervezési megoldásait, munkakultúráját. A megoldás a hallgatóknak (legyenek bármilyen korúak) oktatási minőségjavulást eredményezhet, az egyetemek számára pedig hatékonyság-növekedést hozhat.

Kulcsszavak: öregedés korszak, időskori tanulás, átlagéletkor a felsőoktatásban, felsőoktatás szerepe a helyi társadalomszervezésben, kampusz közösség, intergenerációs felsőoktatási modell

Javasolt hivatkozás:
Dr. Köpeczi-Bócz Tamás (2018): *Intergenerációs képzés a felsőoktatásban, Mellearn Egyesület*

English summary

The average age of higher education communities has steadily increased over the last decade. Thus, there is also a need for the reconsideration, redesign and reorganization of the teaching services, trainings and training related services due to the age-specific characteristics. In particular, in small-town environment higher education institutions play an important role in community development and organization of local society, so the campus community is of greater importance there. In the intergenerational higher education, elder participants in learning can more efficiently compensate for their lack in ICT and language skills, while younger generations can learn about the work organization solutions and work culture of their chosen field of expertise in a more practical manner. Introducing the new model would result in an educational quality improvement for students (of any age) and increase in efficiency for universities.

Keywords: age of aging, learning in later life, average age in higher education, role of higher education in local community, campus community, intergenerational higher education model

Recommended Citation:
Tamas Kopeczi-Bocz (2018): Intergenerational Training in Higher Education, Mellearn Assiciation

Az időskori tanulás egyetemi relevanciája

A felsőoktatási hallgatók összetételét vizsgálva egyre több intézmény ismeri fel a „nem hagyományos korú hallgatói" státuszban lévő résztvevők létszámának jelentős növekedését, vagyis az idősebb felnőttek egyetemi tanulmányainak expanzióját. A változó hallgatói korösszetételhez igazodva az egyetemeknek át kell formálniuk a különböző diákok egyetemi polgári létéhez igazodó szolgáltatásformáikat. Ez részben integrációt, részben pedig diverzifikációt jelent, mellyel az idősebb felnőtt hallgatók tanulási tereit próbálják szélesíteni, rugalmassá tenni. A szolgáltatásorientált változás az oktatás hatékonyságára is jelentős hatást gyakorol, ezért indokolt megvizsgálnunk az idősebb felnőttek előtt álló akadályokat, a hátrányos megkülönböztetés módozatait, okait. A magas minőségű egyetemi oktatás része, hogy a képzések irányítói, a hallgatói ügyintézők és az oktatók támogatják a befogadást és a méltányosságot szolgáló kezdeményezéseket. Az egyetemeknek tehát nem csak személyre, korosztályra szabott jobb szolgáltatást kell nyújtaniuk, hanem a tanulási részvételt nehezítő tényezőket is fel kell számolniuk. Az egyik leghatékonyabb megoldás az intergenerációs képzési terek rugalmas kialakítása, melynek megtérülése a jelenlegi idősebb felnőtt hallgatók részvételi költségviselésével gyorsan megtérülő befektetésnek tekinthető.

Demográfiai trendek és a felsőoktatási expanzió erőforrásai

Valamennyi OECD ország korfája a korábbi „háromszög" alakzatról egy „téglalap" mintázatra váltott az elmúlt évtizedben. Ez a vizualizált kép azt jelenti, hogy ezekben az országokban a várható átlagos élettartam folyamatosan növekedett és az idősebb generációk nagyobb létszámot képviselnek a társadalomban.

A jelenség alapján egyre többen a XXI. századot az **„öregedés korszakára"** keresztelték. A korszak egyik jellemzője, hogy 2050-re a 60 év feletti népesség megtriplázódásával kell számolni (ENSZ, 2010). Számos hatásvizsgálat mellett arra szeretnénk rámutatni, hogy ezeknek a világjelenségeknek az egyik következménye, hogy egyre növekszik azon aktív polgárok száma, akik idősebb korban tanulásra alkalmasak és motiváltak.

A demográfiai változások felnőttkori tanulásra gyakorolt egyik fontos hatása, hogy az eddigi „lifelong learning" megközelítés mellett a **„learning in later life"** vagyis az időskori tanulás témaköre önálló vizsgálat tárgyává erősödött (Findsen, Formosa, 2011).

A korábbi társadalmi és gazdasági hasznosság elvek alapján meghúzott 55 majd 60 év felettiek tanulásával kapcsolatos sztereotípiák már régen a múltba vesztek. Legtöbb országban az előbb említett demográfiai tények gazdasági versenyképességi kérdéssé teszik az idősebb generációk számára nyújtott magas minőségű képzési kínálat szükségességét.

Igaz ez Magyarország esetén is, hiszen Magyarország népességének csökkenése 2017-2030 időtávon további félmillió főre becsült (ENSZ, 2017). Ezzel egyidőben hazánkban a születéskor várható átlagos élettartam a 2016-os 75,4 évről 2030-ra 77,5 évre növekszik. Az elkövetkező 10-15 évben tehát jelentős népesség csökkenés mellett megfigyelhető lesz az idősebb korosztályok létszámának arányos növekedése is. Mindezek alapján szükséges, hogy a most 40 év felettiek számára a képzettségi szintjüknek és a gazdaság elvárásainak megfelelő képzési kínálatot biztosítsunk.

Milyen képzési szintet kell kínálni az időskori tanulásban részt vevőknek?

Magyarországon a felsőfokú végzettséggel rendelkező 15-64 éves korosztály gazdasági aktivitása a legmagasabb, szám szerint ez a 2011-es 78,3 %-ról 2016-ra 83,4 %-ra nőtt. Kívánatos lenne tehát, hogy az említett „időskori tanulás" kínálatát elsősorban a felsőoktatás bázisán szervezze újra Magyarország. Ezt támasztja az is alá, hogy amíg 2016-ban a 65 év feletti korosztály csaknem fele legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezett, vagyis számukra még nem lehetett felsőfokú képzést szervezni, addig megfigyelhető az is, hogy 2016-ban a 40-54 éves korosztály (akik 10-15 év múlva 55-65 év felettiek lesznek) körében a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező aránya már csak 15 % (KSH, 2017). Mindebből arra következtethetünk, hogy a felsőoktatási „időskori tanulás piaca" a következő 4-5 évben jelentősen bővül. A legtöbb felsőoktatással foglalkozó szakirodalom az idősebb felnőtt kategóriába sorolt diákokat az 50-80 év közötti korosztályba helyezi. Ami azt is jelenti, hogy a demográfiai változások drasztikusan befolyásolják a felsőoktatási hallgatók korösszetételét. Az idősebb felnőttek egyre gyakrabban keresik a lehetőséget, hogy formális környezetben folytassák a tanulást, mindez akár rövidebb távú kollégiumi tartózkodást is magával vonhat. Az idősebb felnőttek közül egyre többen a felsőoktatási részvételre törekszenek, indokaik:

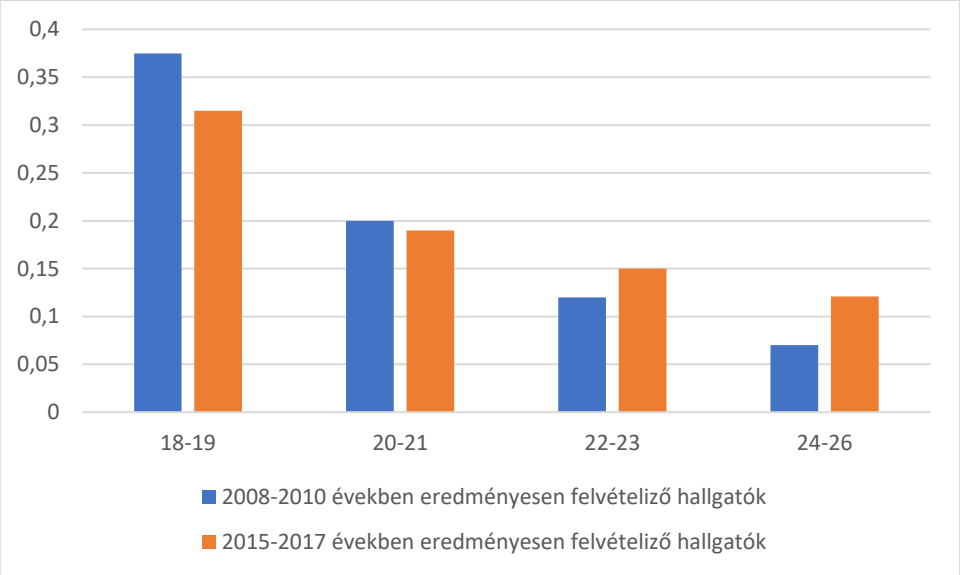
- új szakterületre való áttérés, szakmaváltás
- szakmai előmenetel,
- úgynevezett reszocializáció, amikor a gyorsan megváltozott társadalmi környezetben is sikerre, eredményességre törekszenek (például: információs társadalom kihívásai)

- az egész életen át tartó aktív életmód megvalósítása, melynek része a tanulás is (Lamb & Brady, 2005).

Milyen korosztályi környezetben szervezhető az időskori tanulás?

Az átlagéletkor növekedése megfigyelhető az eredményesen felvételizők körében is a felsőoktatásban. A felsőoktatásba lépők átlagéletkor változásának adatait feldolgozva azt tapasztaljuk, hogy a 2008-2010 tanévekben felvettek, valamint a hét évvel később 2015-2017-ben felvetteknél a 18-19 éves korosztály arányos létszáma 5,8 %-kal csökkent, a 24-26 éves korosztály arányos létszáma ezzel egyidőben 3,6 %-kal növekedett (1. ábra).

1. ábra Felsőoktatásba belépők átlagéletkora (felvi.hu adatok alapján saját számítás).



Megállapítható tehát, hogy a felsőoktatásba belépő fiatalok átlagéletkorának növekedését tapasztaljuk, ami már önmagában azt jelenti, hogy a felsőoktatási közösségek átlagéletkora folyamatosan növekedett az elmúlt évtizedben. Így a képzéshez kapcsolódó szolgáltatások újragondolása is szükséges. Az életkori sajátosságuk miatt szükséges a tanügyi szolgáltatások a tanórák szervezése, illetve más hallgatói szolgáltatások átszervezése. Különösen a kisvárosok felsőoktatási intézményei töltenek be fontos helyi társadalomszervező feladatokat ezért itt nagyobb jelentősége van a kampusz-ok közösségének.

Ezekbe a közösségekbe kellene megfelelő módon befogadni azokat az idősebb hallgatókat, akik a várható demográfiai folyamatok miatt a felsőoktatási intézmények egyre fontosabb szereplőivé válnak (Myles, 2017).

Egyszerre tehát két trenddel kell számolniuk az egyetemeknek:

1. a belépő hallgatók átlagéletkorának növekedésével,

2. az időskori tanulás felsőoktatási piacának bővülésével.

A két folyamat együttes átgondolása egy olyan „Intergenerációs felsőoktatási modell" kidolgozását teszi szükségessé, amely már a képzés más területein jól működik.
Az intergenerációs felsőoktatás gondolata összhangban van a vállalati képzések gyakorlatával, és hasonló pozitív hozadékkal rendelkezhet, mint a szakképzés területén már megvizsgáltak (Köpeczi-Bócz, 2017).

Következtetések, jövőbeni perspektívák

Számos országban a felsőoktatási intézmények és a szakpolitikák foglalkoznak az egyetemek kampuszainak keretében megvalósuló intergenerációs képzés különböző aspektusaival. Egyes szerzők egyenesen arról beszélnek, hogy a nosztalgikus tanulni vágyók elárasztják és átrajzolják az egyetemi közösségeket. Cruce és Hillman (2012) tanulmányában egyenesen "Az ezüst szökőárnak" nevezi a hallgatók idősebb felnőttkori tömegét, mondván a „baby boom" generáció újra egyetemre jár majd. Akárhogyan is alakul mindez, azt megállapíthatjuk, hogy az intergenerációs felsőoktatás keretein belül az idősebb korú tanulásban résztvevők az informatikai és nyelvi tudásbeli hiányukat eredményesebben és jobban kompenzálhatják, míg a fiatalabb generációk közvetlenebbül ismerhetik meg a választott szakterületük munkaszervezési megoldásait, munkakultúráját.

Így tehát *a különböző generációk közös tanulás szervezési megoldásai a hallgatóknak* (legyenek bármilyen korúak) *oktatási minőségjavulást eredményezhetnek, az egyetemek számára pedig hatékonyságnövekedést hozhatnak.*

Irodalom

FINDSEN, Brian, FORMOSA, Marvin (2011): Lifelong Learning in Later Life, Sense Publishers
CRUCE & HILLMAN (2012): Preparing for the silver tsunami: The demand for higher education among older adults. *Research in Higher Education, 53*, 593-613
Dr. KÖPECZI-BÓCZ Tamás (2017): Intergenerációs szakképzés, Óbudai Egyetem.
KSH (2017): Mikrocenzus 2016 4. Iskolázottsági adatok
LAMB & BRADY, E. M. (2005): Participation in lifelong learning institutes: What turns members on? Osher Lifelong Learning Institute. Portland, University of Southern
NARKETTA N. MYLES (2017): The Face of an Intergenerational Community in Higher Education, The University of Akron
United Nations (2017): World Population Prospects The 2017 Revision

Miklósi Márta

A reintegráció oktatáson kívüli eszközei, aktuális kérdései egy kutatás tükrében

A börtön funkciója a szakirodalom szerint hármas, megkülönböztetjük az ártalmatlanná tevő, az elrettentő, valamint a javító-nevelő célzatot. Az ártalmatlanná tétel megvalósulása a börtönben fontos szempont, az idő alatt ugyanis, amíg az elítélt a börtön falai között tartózkodik és büntetését tölti, cselekvőképtelenné válik, így nem tud ártani másoknak. A fő cél a társadalom védelme, az elkövető akadályoztatása (Pankász 2010:82). Az elrettentés, vagyis a fogvatartott újabb bűncselekmény elkövetésétől való visszatartása mellett a harmadik fő cél a javító-nevelő célzat. A klasszikus liberális kriminológia szerint a társadalom azért hozta létre a börtön intézményét, hogy a fogvatartottak valamilyen program keretében személyiségváltozáson menjenek keresztül (Fliegauf 2007:38). A hatályos magyar jogi szabályozás is ezt a felfogást tükrözi, eszerint a szabadságvesztés végrehajtásának célja „a büntetési célok érvényesítése a büntetés, illetve az intézkedés végrehajtásán keresztül, azzal a célkitűzéssel, hogy a végrehajtás során az egyéniesítés szempontjait biztosítani kell annak érdekében, hogy az megfelelően szolgálja az egyéni megelőzési célok elérését." (2013. évi CCXL. törvény (1)). A társadalomba való visszailleszkedés akkor érhető el, ha az elítélt személyisége pozitív irányú változáson megy keresztül, vagyis a szabadságvesztés–büntetés tartama alatt kialakul benne a társadalmi hasznosság tudata, a felelősségérzete saját sorsa irányítása iránt, önként és aktívan közreműködik élete alakításában, emellett önállósága is fejlődik (Kárpáti 2003:45). Tanulmányomban három fő kérdéssel foglalkozom, így a büntető igazságszolgáltatás céljaival, a reintegrációt, társadalmi visszailleszkedést nehezítő körülményekkel és a szabadulásra, társadalomba visszaillesztésre való felkészítés lehetőségével, nehézségeivel – egy friss kutatás tükrében.

Kutatás bemutatása

A magyar börtönügy szakmai előrehaladásának kulcskérdése, hogy a büntető-végrehajtási szervezet személyi állományának milyen a felkészültsége, a szellemi beruházás ugyanis potenciális stratégiai értékként jelenik meg a szervezet értékrendjében. A személyzetnek úgy kellene színvonalas, eredményes munkát végeznie, hogy aggasztó zsúfoltságban, fluktuációból és esetenként tartós létszámhiányból eredő méltatlan körülmények közepette tudjanak részt venni a fogvatartottak reintegrációra való felkészítésében és őrzésében.

Dézsi Judit börtönpszichológussal közös kutatásom a Magyar Börtönügyi Társaság és a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága által tudományos kutatási tevékenység támogatására kiírt, Naprakészen pályázat keretében támogatásra került, megvalósítása

2017. január és április között zajlott. Témánk a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatási, képzési, reintegrációs tevékenység hatékonyságának, eredményességének vizsgálata volt. Kérdőívvel és interjúval kerestük fel a BVOP segítségével a Debreceni és Tiszalöki büntetés-végrehajtási intézeteket, ahol megvizsgáltuk, hogyan vélekednek a reintegrációs tisztek és a börtöntanárok az intézetben folyó oktatás hatékonyságáról.

A vizsgálat általános céljául tűztük ki, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozó személyzet – munkájuk differenciáltságából fakadó rálátásuk, tapasztalataik sokszínűségét kihasználva – véleményét alapul véve minél szélesebb körből nyerjünk információt arra vonatkozóan, hogyan látják, értékelik saját munkájukat a fogvatartottak reintegrációjának elősegítése szemszögéből.

A kutatás konkrét célkitűzése a büntetés-végrehajtásról kialakított helyzetkép bemutatása az ott dolgozó, fogvatartottakkal közvetlen kapcsolatban álló személyzet véleménye alapján és a büntetés-végrehajtás reintegráció érdekében betöltött szerepének, sajátosságainak, nehézségeinek, lehetőségeinek vizsgálata.
Kutatásunkban az alábbi hipotézisekből indultunk ki, konkrét előfeltevéseink a következők voltak.

1. A reintegrációs tisztek munkájában a hivatalnoki elemek dominálnak, háttérbe szorul a nevelő, pedagógusi szerepkör.
2. A személyzet teljes mértékben támogatja a fogvatartottak iskolai képzését, minden szinten.
3. A büntetés-végrehajtásban való elhelyezkedés motivációja viszonylag széles körű hátteret mutat.
4. A pedagógusok nem elégedettek azzal a felkészítéssel, amiben részesülnek a büntetés-végrehajtási intézetben folytatott oktatási tevékenységük megkezdésekor.
5. A pedagógusok többsége negatív elvárásokkal, előítéletekkel kezd a börtönben tanítani, azonban pozitívabb a kép, mint amire számítottak.
6. A tanárok fontosnak tartják, hogy tanulhassanak a fogvatartottak.
7. A tanárok nem igazán tartják hasznosnak, eredményesnek munkájukat.

Empirikus kutatásunk, a lekérdezett interjúk válaszai, kitöltött kérdőívek feldolgozása után ezen hipotézisek egy részét cáfoltuk, másik részét megerősítettük, igazoltuk. Tanulmányomban a kvantitatív kutatás eredményeit ismertetem, a kvalitatív kutatás eredményeinek ismertetése egy külön tanulmány tárgya lesz.

Egy 30 kérdésből álló strukturált kérdőív képezte a vizsgálat gerincét, 79 kitöltött kérdőív érkezett vissza. A megkérdezettek mindegyike munkája során valamilyen mértékben közvetlen kapcsolatban van az elítéltekkel, így véleményük az fogvatartottakról, a velük való kapcsolatról, a reintegráció lehetőségeiről személyes tapasztalatok útján alakult ki.

Kutatásunkban az ország két büntetés-végrehajtási intézetét érintettük, így a Hajdú-Bihar Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet és a Tiszalöki Országos Büntetés-végrehajtási Intézet.

A büntető igazságszolgáltatás célrendszere

Vizsgálatunkban kíváncsiak voltunk arra, a személyzet véleménye szerint a büntető igazságszolgáltatás általunk megadott céljai mennyire tekinthetők fontosnak.

Az első válaszlehetőség a társadalmi igazságosság helyreállítása volt, ami szorosan együtt jár a bűnözés megfékezésének társadalmilag elfogadott céljával. A bűncselekmény büntethetőségének megmutatása erősíti az emberek jogi biztonságának érzését és elképzelését a törvények tekintélyéről, hozzájárul a megbillent társadalmi egyensúly helyreállításához (Vókó 2001). Elfogadott tény, hogy a társadalmi bűnmegelőzés rendszere a társadalmi igazságosság elvén alapul, vagyis ha a bűncselekményt elkövető személy megkapja a rá kiszabott büntetést, és azt letölti, helyreállhat a társadalmi igazságosság egyensúlya. A bűncselekményre kiszabott ítélettel a jogalkotó és a jogalkalmazó szándéka egyaránt az, hogy felhívja a társadalom figyelmét a büntető hatalom eszközeire, az elkövetett bűncselekmények igazságos megbüntetésének elháríthatatlanságára, helyreálljon a társadalmi igazságosság és elriassza az állampolgárokat a bűnözéstől (Boros – Csetneky 2000:111; Fliegauf 2007:68)

A második válaszlehetőség az elítélt elrettentése az újabb bűncselekmény elkövetésétől. Az elrettentés fogalmán belül elkülöníthetjük az általános és a speciális elrettentést, ennél a válaszlehetőségnél mindkét típusú elrettentésre gondoltunk. Az általános elrettentés esetében a büntetéssel való fenyegetés megfélemlítő hatású, a fenyegetés címzettje pedig az állampolgárokon belül a potenciális bűntettesek köre. A speciális elrettentés a már megbüntetett személyre hat, hogy ne kövessen el újabb bűntettet, tekintettel arra a büntetésre, amit elviselni kényszerül (Szabó 1993:100). A cél az, hogy akik bűncselekmény elkövetését tervezik, a börtön következményeivel számolva gondolhatják újra tettük következményeit, és térhetnek jobb belátásra, mielőtt még a bűn útjára lépnek (Pankász 2010:82).

Az igazságszolgáltatás célja továbbá az elkövető személy megbüntetése, a megtorlás is, ez szerepelt a harmadik válaszlehetőségben. Tény, hogy a börtönkörülményeknek kényelmetlennek kell lennie, hogy visszatartó erővel bírjon a büntetést saját bőrén megtapasztaló személyre. A cél az, hogy a korábban bűncselekményt elkövetett személy a büntetés hatására felhagyjon bűnöző életmódjával, és az intézetből kikerülve ne akarjon majd újabb bűncselekményt elkövetni (Pankász 2010:82). A jogoknak, javaknak bűnözőktől való elvonása a szabadságvesztés-büntetés velejárója, mert enélkül a rendszer nem rendelkezne visszatartó hatással (Lőrincz – Nagy 1997:86).

A szabadságvesztés büntetés végrehajtásának korszerű felfogása ugyanakkor nem elégedhet meg a hátrányok, a büntetéssel együttjáró „rossz" motiváló hatásának egyoldalú érvényesülésével. Az a börtön ugyanis, amely a minél szigorúbb, keményebb rezsimre, a fogvatartottak mély alávetésére, megalázására helyezi a hangsúlyt, nem számíthat az elvárható minimális eredményességre sem. Ellenkezőleg, inkább dacos agresszivitással kell számolnia a fogvatartottak részéről, mintsem együttműködésre. Ezért ma már nem újkeletű az a törekvés, amely a börtön visszatartó-elrettentő hatását „pozitív" hatáselemekkel egészíti ki (Lőrincz – Nagy 1997:86).

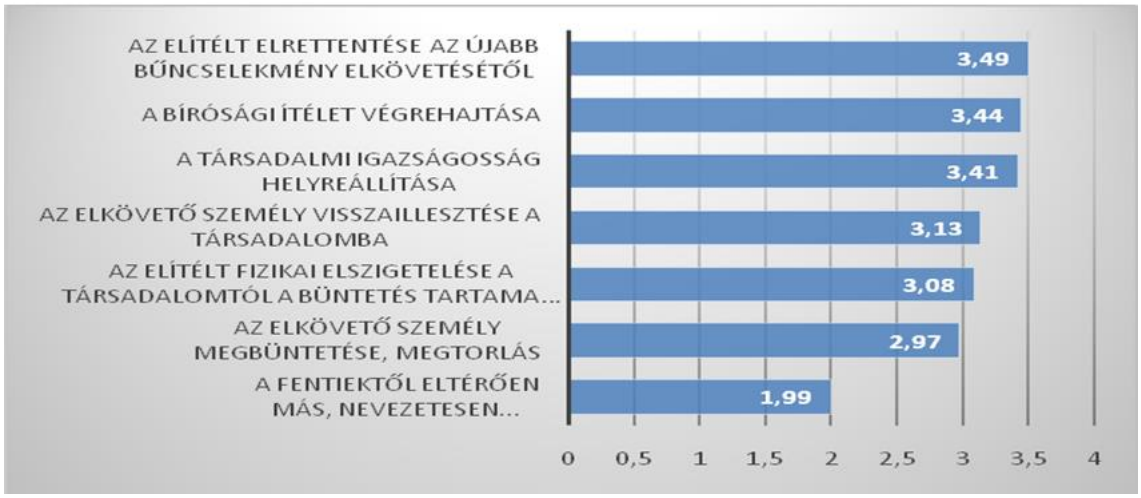
A negyedik válaszlehetőség a társadalomba való visszailleszkedés, a javító-nevelő célzat volt. A fogvatartottak reintegrációja akkor érhető el, ha az elítélt személyisége pozitív irányú változáson megy keresztül, vagyis a szabadságvesztés–büntetés tartama alatt kialakul benne a társadalmi hasznosság tudata, önként és aktívan közreműködik élete alakításában (Kárpáti 2003:45). Ehhez elengedhetetlenül fontos az elítélt családi kapcsolatainak erősítése, szellemi és fizikai állapotának, általános- és szakismereteinek fenntartása, fejlesztése (Ruzsonyi 2006:29).

A büntetés-végrehajtási nevelés folytatja, kiegészíti, illetve korrigálja a szabadságvesztést megelőző időszak nevelő hatásait, és a neveltet felkészíti a szabadulást követő időszakra is. (Vass 1998, 116) Ezek a célok azonban csak tudatosan megtervezett körülmények között, célirányos módszerek alkalmazásával, szakemberek irányítása mellett, és a fogvatartottak önkéntességére épülő tényleges együttműködés kialakításával érhető el (Ruzsonyi 2008:16).

Az ötödikként felsorolt cél az elítélt fizikai elszigetelése a társadalomtól a büntetés tartama idejére. Az ártalmatlanná tétel megvalósulása a börtönben fontos szempont, az idő alatt ugyanis, amíg az elítélt a börtön falai között tartózkodik és büntetését tölti, cselekvőképtelenné válik, így nem tud ártani másoknak. A fő cél a társadalom védelme, az elkövető akadályoztatása. Ilyen értelemben a börtön egyértelműen segít a bűnözés csökkentésében, bár nem minden bűncselekmény típus esetében (bizonyos cselekményeknél, mint például drogelkövetés más szereplők lépnek a bebörtönzött személy "helyére") (Pankász 2010:82).

Hatodik válaszlehetőségként a bírósági ítélet végrehajtása jelent meg. A bíróság ítélete minden esetben az elkövetett bűncselekményre adott társadalmi válaszként értelmezhető. Az elítéltek a bírósági ítélet végrehajtását, a börtönben való tartózkodást, a szigorúan szabályozott életrendet, a korlátozások sokaságát megtorlásként, büntetésként élik át, és ez a rendkívüli tapasztalat elméletben elrettenti őket az újabb bűncselekmények elkövetésétől.
Kérdésünkre adott válaszok alakulását az 1. ábra mutatja.

1. ábra: Büntető-igazságszolgáltatás céljai



A büntetés-végrehajtás részletesebben felsorolt céljai között hátrébb szorult fő kutatási témánk, a reintegráció, bár a válaszokra kapott értékek között szignifikáns különbséget nem fedeztünk fel. Az első három választott cél (elítélt elrettentése, bírósági ítélet végrehajtása, társadalmi igazságosság helyreállítása) inkább a generális prevenciót foglalja magába. Az utolsó három cél (elkövető személy visszaillesztése a társadalomba, fizikai elszigetelése a társadalomtól, megtorlás) konkrétan a bűncselekményt elkövető személyre utal, így a speciális prevenció eszközének tekinthető. Vagyis a büntetés-végrehajtási intézetben szolgálatot teljesítő személyzet meglátása szerint a rendszer legfőbb célja az általános elrettentés, a generális prevenció, ami hangsúlyosabb annál a hatásnál, ami a konkrét elkövető megváltoztatására, társadalomba történő visszaillesztésére irányul.

Társadalmi visszailleszkedést nehezítő körülmények

A szabaduló fogvatartottak reintegrációját számos tényező nehezíti, így többek között a szabadulás utáni elhelyezkedés, lakhatás, családi konfliktusok kezelése, társadalmi előítéletekkel való megbirkózás.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a személyzet szerint melyek a reintegrációt nehezítő körülmények. Arra kértük a megkérdezetteket, hogy állítsák sorrendbe az általunk megadott nehezítő körülményeket (egyén felelőssége; elkövetett bűncselekmény súlyossága; szabadulás utáni elhelyezkedés nehézsége; elkövető családjának felelőssége; társadalom működési zavarai; társadalom intoleranciája)

Az első lehetőség az egyén, a fogvatartott felelőssége volt. Ahhoz, hogy a reintegráció sikeres legyen, az elítéltnek rendelkeznie kell mindazokkal az információkkal, amelyekre szüksége lehet a társadalomba való visszatéréshez, így ide tartoznak az állásleheteőségek,

a munkanélküliség, lakáshelyzet, szociális segélyek, közlekedés, egészségügyi és oktatási szolgáltatások kérdései a szabad társadalomban. A fogvatartott felelőssége is, hogy mennyire együttműködő a szabadulásra való felkészítésben, amelynek két területe különíthető el: az egyik az elítélt igényeinek megfelelő támogató képzés, a másik speciális, gyakorlati felkészítés a visszailleszkedés megkönnyítése érdekében.

A második lehetőség az elkövetett bűncselekmény súlyossága. Az intézetekben fogvatartottak döntően a vagyon-, élet- és testi épség elleni erőszakos bűncselekményeket elkövetők kriminológiai csoportjához tartoznak. A helyzetet árnyalja, hogy egyre nő a fogvatartottak között azoknak a létszáma, akik a szervezett bűnözői körökhöz tartoznak, és bűnöző életmódot folytatnak. (Szabados 2005, 86) A súlyosabb bűncselekményt elkövetőkkel szemben az állam kellő szigorral kell élnie, így súlyosabb büntetést is kapnak tettükért. A hosszabb szabadságvesztés büntetés után nehezebb visszailleszkedni a társadalomba, így a hosszú ítéletes elkövetők esetében különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a szabadulásra való felkészítésre.

Harmadik válaszlehetőségként az elhelyezkedés nehézségét adtuk meg. A szabaduló fogvatartottak munkaerő-piacra történő belépése esetén többszörös depriváció jelentkezik, így elhelyezkedésük nagymértékben nehezített. Problémaként jelenik meg az erkölcsi bizonyítvány hiánya, a képzettség nem megfelelő volta, az önérvényesítés nonkonform módja, kommunikációs-, konfliktuskezelései problémák, információbefogadási- és kezelés problémák, szociális és szocializációs deficit (Hatvani 2006:29). Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódik az a tény, hogy a börtönben végzett munka kapcsán sem munkaszocializációról, sem pozitív munkatapasztalatról nem beszélhetünk, ami jelentősen befolyásolja a fogvatartottak szabadulás utáni munkához való viszonyát.

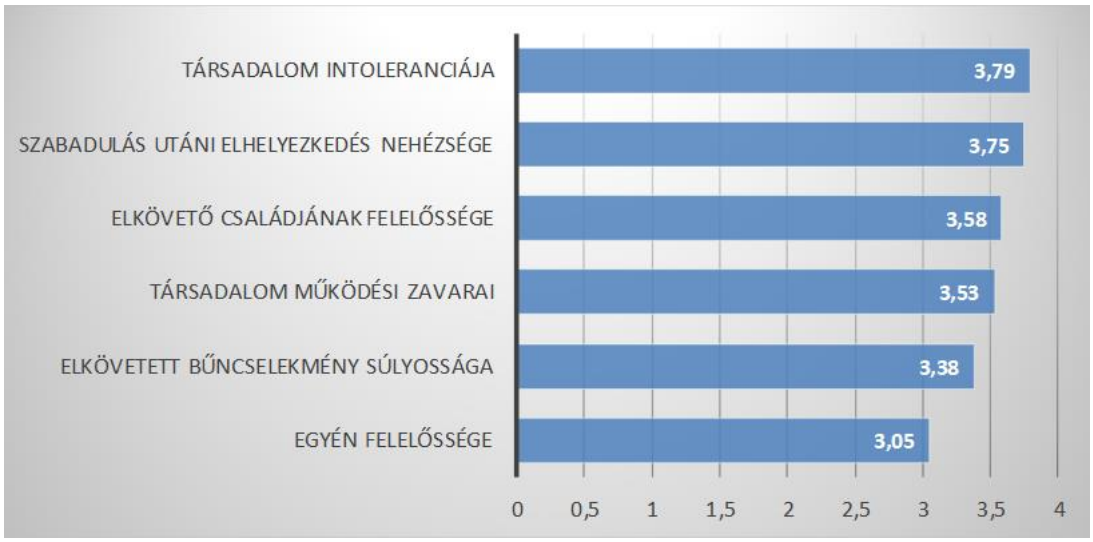
Az elkövető családjának felelőssége jelent meg negyedik válaszlehetőségként. Nemcsak az elhelyezkedés segítése kulcsfontosságú, de a visszailleszkedés emberi-érzelmi viszonyaira való felkészítés is, így az elkövető családjának felelőssége is előtérbe kerül. A frissen szabadult fogvatartottnak meg kell birkóznia a családi konfliktusokkal, párkapcsolati problémákkal, gyermekgondozási nehézségekkel. Fontos, hogy a hazai büntetés-végrehajtás szociális-gondozási feladatokat is ellásson, kiemelendők például társas kapcsolatok fejlesztésére, közösségi nevelésre irányuló törekvései, de jelentős erőfeszítések történnek az elítéltek familiáris kapcsolatainak szélesítése érdekében is (Lőrincz – Nagy 1997:94).

Ötödik megadott válaszlehetőségünk a társadalom működési zavara volt. A fogvatartottak jellemzően a társadalom olyan hátrányos helyzetű csoportjainak tagjai, akik esetében a marginalizációs tényezők (munkanélküliség, hajléktalanság, szenvedélybetegségek, anyagi problémák) és a személyiségbeli problémák (bizonyos készségek, képességek hiánya) együttesen vezettek a különböző súlyú bűncselekmények elkövetéséhez (Hatvani 2006:30). Büntetés-végrehajtási intézetbe való bekerülésük tovább fokozza a társadalmi

kirekesztődés veszélyét, szabadulásukat követő társadalmi reintegrációt nagymértékben nehezítik a hosszan tartó elszigeteltség és a börtön-szocializáció következményei, valamint a társadalomban élő - egykori elítéltekkel szembeni - előítéletek (Hatvani 2006:30).

Hatodik lehetőség a társadalom intoleranciája. A mai magyar társadalom nem igazán alkalmas a szabaduló fogvatartottak beilleszkedésének elősegítésére, a legtöbb ember elzárkózással, ellenszenvvel fogadja a volt elítélteket, így nagyon nehéz visszaintegrálódniuk a társadalomba.
Az összesítés során a következő sorrend alakult ki, az eredményeket a 2. ábra mutatja.

2. ábra: Társadalmi visszailleszkedést nehezítő körülmények



A reintegrációt leginkább nehezítő általunk felsorolt tényezők közül meglepő módon az egyén felelőssége került a legutolsó helyre, tehát a válaszadók meghatározóbb erejű faktornak tekintették az összes további válaszlehetőséget a társadalmi visszailleszkedés szempontjából. Elmondható, hogy az előrébb sorolt tényezők szinte kivétel nélkül inkább környezeti tényezőnek minősülnek (elhelyezkedés nehézsége; társadalom működési zavarai; társadalom intoleranciája). Arra következtethetünk, hogy az egyén – a fogvatartott – tulajdonképpen tehetetlen, a környezetére nincs hatással, befolyásoló erővel, legalábbis a büntetés-végrehajtásban dolgozók így vélik. Ez az eredmény elgondolkodtató, mert arra utal, hogy a visszailleszkedés sikere nagyobb mértékben múlik a társadalom, munkahelyek befogadóképességén, mint a szabaduló fogvatartott magatartásán, hozzáállásán.

Büntetés-végrehajtási rendszer kapcsolata egyéb szervezetekkel a reintegráció elősegítése érdekében

A reintegrációt nehezítő körülmények feltárása után kíváncsiak voltunk arra, hogyan lehetne sikeresebb a büntetés-végrehajtás reintegrációt elősegítő tevékenysége, milyen szervezetekkel lenne szükség szorosabb együttműködésre a fogvatartottak szabadulása után, így munkaügyi központtal, pártfogói szolgálattal, egyesületekkel, vagy egyházi szervezetekkel lenne célszerű erősíteni az együttműködést.

A büntetés-végrehajtási szervezet a fogvatartottak társadalomba való visszaillesztésének elérése érdekében számos olyan tevékenységet ellát, amely túlnő a klasszikus igazságszolgáltatás keretein, „a szabadságvesztés végrehajtása során biztosítani kell, hogy az elítélt önbecsülése, személyisége, felelősségérzete fejlődhessen, és ezáltal felkészüljön a szabadulása utáni, a társadalom elvárásának megfelelő önálló életre". (2013. évi CCXL. törvény 83.§ (7)). Sajnálatos módon a fogvatartottak többsége igen felkészületlen a szabadulásra, a rácsok mögött töltött hónapok, évek után számos nehézséggel szembesülnek szabadulásuk után. A társadalomba történő visszailleszkedés megvalósítása érdekében konkrét célként jelenik meg a börtönártalmak, illetve a szabadulás előtt kialakuló szorongások csökkentése. A gördülékenyebb visszailleszkedést segíti elő továbbá a jobb verbális kommunikáció, a börtön-szleng használatának elhagyása, a zárt közösségekben kialakuló és a kinti társadalomban negatív érzelmeket kiváltó non-verbális megnyilvánulási formák háttérbe szorítása, ezekre mind-mind hangsúlyt kellene fektetni a szabadulásra felkészítés során (Béres 2008: 70).

A bűnelkövető sikeresebb reintegrációjához, társadalomba visszaillesztéséhez elengedhetetlen, hogy a szabadságvesztés büntetést olyan intézkedésnek tekintsük, amely nem zárul le a szabadulás pillanatában (Molnár 2016). Az állami intézmények feladatkörét fokozatosan a társadalom más, civil közösségeinek kell kiegészíteniük, ehhez fontos, hogy a reintegráció más eszközökkel, más módszerekkel, megváltozott feltételek között folytatódjon tovább (Molnár 2017; Simándi– Visztenvelt 2017). Az elítéltek szociális gondozása azokban a büntetés-végrehajtási intézetekben a legsikeresebb, ahol összehangolt munka folyik a fogvatartottak szabadulásra felkészítésében, pedagógusok, pszichológusok, szociális munkások dolgoznak ezen célok elérése érdekében (Vacca 2004).

Első válaszlehetőségként a szociális hálózatot adtuk meg. Az alapvető szociális feltételek biztosítása mellett döntő jelentőségű a szabaduló számára egy támogató, segítő kapcsolat, amely mentálhigiénés gondozás a szabadulás utáni krízis csökkentésére, a személyes problémák pszichoszociális kezelésére irányul. A már kialakított és meglévő bizalom a segítő szakemberekkel, a külvilágból érkező érzelmi támogatás mind olyan jelek, melyek a fogvatartottak büntetésük letöltése utáni életük változtatását, a társadalomba való integrálódását segítik (Csáki – Mészáros 2005:100). Ehhez elengedhetetlen az, hogy a szociális munkás a fogvatartottal együttműködve kísérelje meg azon életlehetőségek megkeresését, amelyek növelik a szabaduló társadalmi érvényesülésének, boldogulásának esélyét. A börtönben levő, többségében hátrányos szociális helyzetű rétegekből kikerült elítéltek társadalomba visszavezetéséhez személyiségük és az őket

körülvevő szociális közeg együttes figyelembevételére van szükség. A szociális munka új szemlélete az elítélt érdekeinek képviseletével, motivációjának felkeltésével, tanácsadással próbálja elősegíteni a társadalmi adaptációt (Lőrincz – Nagy 1997:94).

Az államilag fenntartott szociális hálót vizsgálva Teleki véleményét osztva arra a következtetésre juthatunk, hogy a büntetést letöltöttek reszocializációjának legilletékesebb szerve a Családsegítő Szolgálat lehetne. Ezt sugallja a törvényi háttér is, amikor ezt az intézményhálózatot a kliensek szakosított ellátására: ápolására, gondozására, rehabilitációjára, ideiglenes vagy állandó lakás nyújtására szólítja fel (Teleki 2010:31). A rehabilitáció követelménye tehát megjelenik a törvényben is, és konkrétan gondozás, ideiglenes vagy állandó lakhatás biztosítását jelenthetné a börtönből szabadult számára. A törvény fogyatékossága, és emiatt a gyakorlat hiányossága is az, hogy a rehabilitációt csak a pszichiátriai és szenvedélybetegekre, a fogyatékosokra és a hajléktalanokra vonatkoztatja, a szabadultak gondozását nem említi, illetve csak akkor jöhetnek számításba, ha hajléktalanok (Teleki 2010:32).

Második válaszlehetőségként a munkaügyi központ szerepelt. A szabaduló fogvatartottak álláskeresésében a munkaügyi központok illetékesek, de összehangoltságuk egyelőre véletlenszerű a börtönökkel (Mátyás – Sallai 2014). A frissen szabadult, mivel kevés információval rendelkezik a munkaügyi központok tevékenységéről, inkább családi és egyéb kapcsolataira támaszkodva próbál munkát keresni magának (Ács-Bíró 2016; Budai 2017). További problémaként jelenik meg a „tiszta erkölcsi bizonyítvány" hiánya, ami nemcsak munkavállalásnál döntő, de a büntetlen előélet számos, a munkaügyi központok által kínált képzés előfeltétele is. Az erkölcsi bizonyítvány tehát nemcsak a munkavállalásban jelent komoly hátrányt, hanem akár még a munkaügyi központok által finanszírozott képzések esetében is kizárhatja a börtönből szabadultakat a továbbtanulás és szakmaszerzés lehetőségéből (Csáki et al. 2006:7). A szabadultak nem szívesen vállalják fel börtönmúltjukat, így nincs használható adat arra vonatkozóan, hogy a regisztrált munkanélküliek közül hányan tartoznak ebbe a csoportba. Ez abban az esetben is probléma, ha a munkaadót próbáljuk érdekeltté tenni pl. a 6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet alkalmazására A járulékátvállalás igénylése olyan adminisztrációs terhet ró a munkaadóra, hogy annak a továbbiakban gyorsabb és gazdaságosabb nem alkalmazni a jelzett csoport tagját.

Kiemelt fontosságú a pártfogó felügyelet szerepe a szabadulás hatékonyabb előké¬szítése kapcsán. A felügyelet és a gondozás folyamatosságának biztosítására, illetve az önkéntes utógondozás feltételeinek javítása érdekében meg kellett teremteni a büntetés-végrehajtá¬si intézetek és a pártfogó felügyelői szolgálatok intézményesített együttműködését. A hatékony reintegráció elősegítésében kiemelt jelentősége van annak, hogy 2003. július 1-jétől a pártfogó felügyelők jelen vannak a büntetés-végrehajtási inté¬zetekben. Jogszabályok szélesebb körben szabályozzák a szabadulás előkészítés érdekében végzett közös tevékenységeket, melyek végrehajtása érdekében a helyi intézetek és szolgálatok együttműködési megállapodásokat kötöttek. A pártfogó felügyelő

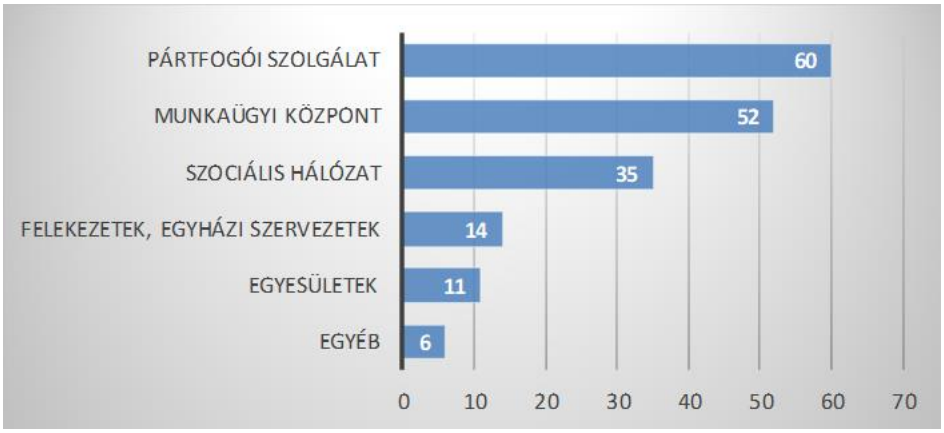
a bv. intézetekben elsősorban a szabadulás előkészítése érdekében végez tevékenységet, így a szabadítás előkészítése a várható szabadulást megelőző hat hónappal elkezdődik. A pártfogó felügyelő fő feladata segítségnyújtás a családi kapcsolatok helyreállításához, tájékoztatás a munka- és szálláslehetőségekről, segítségnyújtás iratok pótlásához, informálás különböző támogatási formákról, a megkezdett képzések, egészségügyi kezelések folytatásá¬nak, illetve szükség szerint újak elkezdésének támogatása (Hatvani 2006:30).

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a civil szervezeteket sem, a társadalmi szervezetek képesek ugyanis ellensúlyozni az igazgatási diszfunkciókat. Ezek a szereplők sok esetben hatékonyabban tudnak fellépni, mint az állami intézmények, mivel kamatoztatni tudják kapcsolati tőkéjüket, tapasztalatukat. További előnyük, hogy ezeket a szervezeteket nem kötik az állami szférára jellemző illetékességi és hatásköri korlátok. Emellett a bürokratikus állami szervezeteknél hatékonyabbak, rugalmasabbak időgazdálkodásban, szakmaiságban, valamint az állami politikával szemben/mellett szakmai alternatívákat képesek nyújtani (Somogyvári 2014:67). Az állam a nem állami szereplők megjelenésétől azt várta, hogy vállaljanak át olyan szerepeket, melyekre a szakpolitikai intézményrendszer nem tud megfelelő összeget fordítani, vagy költséghatékonyan beavatkozni. A civil szervezetek szerepet játszanak a „szabadulási krízis" csökkentésében, hozzájárulnak az információáramoltatás és –feldolgozás megvalósításához a börtönön kívüli világról és a különböző társadalmi változásokról. A civilek által szervezett szabadulásra felkészítő projekt lényege az esetlegesen felmerülő konfliktuskezelés mellett a tájékoztatás, így a szabadulás körüli ügyintézés, állás és munkavállalás, lakhelykeresés stb. lehetőségeinek és procedúrájának megismertetése, a lebonyolítás útjainak elsajátítása (Csáki – Mészáros 2005:108).

Ötödik válaszlehetőségként az egyházak szerepeltek. Hazai és nemzetközi források egyetértenek abban, hogy a börtönben biztosított egyházi programok hatalmas segítséget jelenthetnek az arra fogékony fogvatartottak számára. Ezek a lehetőségek hozzájárulnak ugyanis ahhoz, hogy az elítéltek meg tudjanak birkózni a büntetés-végrehajtási intézet kemény, kíméletlen, néhol embertelen környezetével (Dammer 2002; Szegál 2007; Thomas – Zaitzow 2006:242). Az egyházi szervezetek erőt adhatnak a fogvatartottaknak a szabadulás utáni időszakra is, sokat segíthetnek a bebörtönzés által okozott érzelmi megterheléssel való megküzdés folyamatában, valamint a társadalomba történő visszailleszkedésben.

Arra a kérdésünkre tehát, hogy a fent bemutatott szereplők közül mely szervezetekkel lenne szükség szorosabb együttműködésre a jövőben, a következőképpen alakultak a válaszok.
A válaszok alakulását a következő ábra mutatja.

3. ábra: Szorosabb együttműködés a reintegráció elősegítése érdekében



Az ábrából egyértelműen látszik, hogy a vizsgált állomány szerint a pártfogói szolgálat erősítésével lehetne sikeresebb a reintegráció. Jelen vizsgálat a pártfogókra nem terjedt ki, célspecifikusan ezt a dolgozói kört is hasznos lenne vizsgálni a jövőbenlehetne vizsgálni a hatékonyság növelése érdekében. A pártfogói szolgálat működésére a kitöltők jobban rálátnak, mivel a pártfogók a börtönben több időt töltenek el, mint korábban. A második helyen található a munkaügyi központ, ebből a válaszból kiderül, hogy a válaszadók nem látják az együttműködést a munkaügyi központtal. Rendszerszinten nézve érdekes volna megtudni, hogy a börtönben dolgozók mennyire vannak tisztában a börtönök külső kapcsolataival, a fogvatartottak lehetőségeivel. Amennyiben ez a tudás hiányos, akkor a közvetlenül a fogvatartottakkal dolgozók ezeket az információkat nem tudják átadni a fogvatartottaknak, így célszerű lenne az éves oktatásba erről a témáról egy rövid tájékoztatót be lehetne építeni. A megkérdezettek véleménye szerint az egyházi felekezetek és a civil szervezetek kevésbé töltenek be hangsúlyos szerepet a fogvatartottak társadalomba történő visszaillesztésének elősegítésében, ami kritikaként is felfogható. Valóban alacsony például azoknak a civil szervezeteknek a száma, amelyek fő tevékenységi köre a fogvatartottak társadalomba való reintegrálódásának, visszavezetésének elősegítése.

Záró gondolatok

A tanulmányomban részletesen bemutattam, mennyire jelenik meg hangsúlyosan a reintegráció a vizsgált állomány meglátása szerint a büntető igazságszolgáltatás céljai között, milyen problémákkal, nehézségekkel néznek szembe a fogvatartottak szabadulásuk után.

A feltárt és részletesen elemzett körülmények különösen összetetté teszik a büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozó személyzet dolgát, akiknek munkájuk során e problémákkal megbirkózva kell felkészíteniük a társadalomba történő reintegrációra a fogvatartottakat. A reintegráció sikeresebb megvalósításához a börtönön kívüli tényezők befolyásolására is törekedni kell, nemcsak a személyzet és a tanárok feladata tehát a

visszailleszkedésre való felkészítés, kulcsfontosságú ebben a folyamatban a pártfogói szolgálat és a munkaügyi központok szerepe, így ezekkel a szereplőkkel való aktívabb kapcsolat lehet a hatékonyság növelésének kulcsa.

A kérdőívvel feltárt adatok elemzése során rengeteg kérdés merült fel, ezek irányt mutathatnak a további vizsgálatok céljai felé. Érdekes eredményre bukkantam azon kérdés vizsgálatakor, vajon a személyi állomány szerint melyek a reintegrációt nehezítő tényezők. Izgalmas lenne összehasonlítani ugyanakkor a rács két oldalán lévők gondolatait a reintegráció megvalósításának nehézségeiről, ez egy következő kutatás tárgya lehet.

Irodalom

2013. évi CCXL. törvény

6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet a foglalkoztatást elősegítő támogatásokról, valamint a Munkaerőpiaci Alapból foglalkoztatási válsághelyzetek kezelésére nyújtható támogatásról

ÁCS-BÍRÓ Adrienn (2016): Szakképzés és foglalkoztatás a rácsok mögött. Tapasztalatok a Kalocsai Fegyház és Börtönben. In: EDU, 3, 147-156. p.

BÉRES Andrea Eszter (2008): Csoportfoglalkozásokkal a beilleszkedés elősegítéséért. In: Börtönügyi Szemle, 1, 69-74. p.

BOROS, János – CSETNEKY, László (2000): Börtönpszichológia. Budapest, Rejtjel Kiadó

BUDAI Gábor (2017): Fogvatartottak képzése és foglalkoztatása a Pálhalmai Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben. In: Börtönügyi Szemle, 1, 5–21. p.

CSÁKI, Anikó – MÉSZÁROS, Mercédesz (2005): Szociális munka a büntetés-végrehajtásban és az utógondozásban. In: Esély, 2, 95-114. p.

CSÁKI Anikó – GOSZTONYI Ágnes – HALMOS Szabolcs – MÉSZÁROS Mercédesz (2006): Fogvatartottak és büntetés-végrehajtási intézetekből szabadulók munkaerő-piaci reintegrációjának támogatása. Vitaindító. In: www.valtosav.hu/szakmai_anyagok/kiadvany_konferencia.pdf

DAMMER, H.R. (2002): Religion in corrections. In: The Encyclopedia of Crime and Punishment, Sage Publications, Vol. 3. 1375.p. In: http://www.scranton.edu/faculty/dammerh2/ency-religion.shtml

FLIEGAUF, Gergely (2007). Börtönártalmak. In: Fliegauf, Gergely – Ránki, Sára (2007): Fogva tartott gondolatok. Budapest, L'Harmattan Kiadó 11-132. p.

HATVANI Erzsébet (2006): A Pártfogó Felügyelői Szolgálat és a bűne Követők társadalmi reintegrációja. In: Börtönügyi Szemle, 1, 27-32. p.

KÁRPÁTI Tamás (2003): A nevelői tevékenység tapasztalatai a Márianosztrai Fegyház és Börtönben. in: Börtönügyi Szemle, 3, 45-50. p

LŐRINCZ József – NAGY Ferenc (1997): Börtönügy Magyarországon. Budapest, Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága

MÁTYÁS, Szabolcs – SALLAI, János (2014). Criminal Geographical Researches in Hungary. In: Kritische Zeiten, 1, 60-77. p.

MOLNÁR Attila Károly (2016). Andragógiai eszközökkel az elítéltek reintegrációjáért. In: Keresztes Gábor (szerk.): Tavaszi szél kötet, 56-69. p. Elérhető: http://dosz.hu/dokumentumfile/TSZ_IV_kotet_161114_504o.pdf#page=56
MOLNÁR Attila Károly (2017). Börtönbeli csoportfoglalkozások a társadalmi reintegrációért. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből. 146–151. p.
PANKÁSZ Balázs (2010). Büntetve nevelni – börtönparadigmák. In: Bálint Ágnes (szerk.): Az utópia ezer arca. Tanulmányok. Pécs, Pécsi Egyetem, 81-86. p.
RUZSONYI Péter (2006): A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében. In: Börtönügyi Szemle, 2, 21-33. p.
RUZSONYI Péter (2008): Kriminálpedagógiai útkeresés a fiatalkorú fogvatartottak szabadságvesztés büntetésének végrehajtásában. In: Börtönügyi Szemle, 4, 14-32. p.
SIMÁNDI Szilvia – VISZTENVELT Andrea (2017): Munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek tanulási jellemzői és a tanulásra ható tényezők. In: Orgoványi-Gajdos Judit és mtsai. (szerk.): Felkészülés a pályára, felkészülés az életre. EKF Líceum Kiadó, Eger, 98-109. p.
SOMOGYVÁRI, Mihály (2014). A börtönök körüli társadalmi szervezetek értelmezési keretei és a klasszikus civil szervezetek térnyerésének közelmúltja. In: Deák Ferenc – Palló József (szerk.): Börtönügyi Kaleidoszkóp. Budapest, Büntetés-végrehajtás Tudományos Tanácsa. 203-210. p.
SZABADOS Tünde (2005): A fogvatartottak szociális kapcsolatrendszere. In: Esély, 6, 83-105. p.
SZEGÁL, Borisz (2007): A szocializáció és reszocializáció a börtönben. In: Börtönügyi Szemle, 3, 25-38. p.
TELEKI Béla (2010): A szabadultak szociálpedagógiai ellátása. In: Börtönügyi Szemle, 3, 31-36. p.
THOMAS, Jim – ZAITZOW, Barbara H. (2006): Conning or Conversion? The Role of Religion in Prison Coping. In: The Prison Journal June vol. 86no. 2, 242-259.p.
VACCA, James S., 2004: Educated prisoners are less likely to return to prison. The Journal of Correctional Education, 4, 297-306. p.
VASS Lucia (1998): A fiatalkori bűnözés pedagógiai kérdései. In: Belügyi szemle, 1, 113-123. p.
VÓKÓ György (2001): Magyar büntetés-végrehajtási jog. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs

Orosz Beáta

Digitális tanulói tartalomfejlesztés a tananyagfejlesztésben, mint az informális közösségépítés egyik új lehetősége

A digitális transzformáció (Racsko 2017:9) korában mind több kutató és kutatócsoport foglalkozik a digitális eszközök és technikai vívmányok oktatásban betöltött, megváltozott szerepének vizsgálatával. Az egyik ilyen tudományos közösség a 2016 őszén létrejött, tagjait tekintve akadémiai referenciákkal rendelkező kutatókból álló Open Content Development (OCD) Research Group, mely mára gyakorló pedagógusokkal is kiegészült, együttműködik (Benedek 2016:5-18).

A projekt kiinduló céljának a szakképzés sajátos helyzetének megfelelő eljárások fejlesztése és bevezetése tekinthető, mely közelebb vihet a magyar szakképzés 3 legnagyobb nehézségének csökkentéséhez, leküzdéséhez. Ezek Benedek András (2016:6) alapján a merev tantárgyi struktúrák, a dinamikusan változó szakmai tartalom, valamint a csökkenő tanulói motiváció.

1. Tantárgyi struktúrák merevsége, a metodikák és szemléletek szűklátókörűsége Braun József (2018:4) szerint alapvetően két tényező által determinált. Egyik ok, hogy a „*tantárgyi szerkezet szerint tételezett tudás-konstrukció*" van jelen, amely gyakorta építene a korábbi közismereti képzés során megszerzett alapismeretekre és készségekre, ezek azonban sok szakképzésben résztvevő tanuló esetében gyakran hiányosak, nem érik el az elvárt szintet. Megfigyelhető, hogy a szakmai végzettség megszerzéséhez szükséges ismeretek gyakran nem egyeznek meg a piaci szereplők, munkáltatók igényeivel, elvárásaival. A másik ok a „*szakoktatók 10-20 évvel a kor színvonala mögötti ismeret- és készségszintjében"* keresendő. Az utóbbi időszakban előremutató fejlesztések és elmozdulások ugyan megfigyelhetők például a szakmai tanárképzésben, pedagógusi önfejlesztésekben és továbbképzésekben, azonban még mindig nagy méreteket ölt a pedagógusok és tanulók közötti digitális szakadék, s sajnos a szakképzésben tanító tanárok jelentős része is elavult, korszerűtlen ismereteket ad át, gyakran a technológiát nélkülözve.
2. Rendkívül dinamikusan fejlődő szakmai tartalom, melyet nem feltétlenül tudnak követni az iskolai tananyagok, és ami nagy nehézséget okoz a tanároknak és diákoknak egyaránt. A változás dinamikája és tartalma alapján három terület vizsgálatát tartom célszerűnek. Az első csoportba azokat az új vagy alternatív területeket sorolom, mint például az alternatív gyógyászati ipar, amelynek ismereteit formális keretek között nem, vagy csak erősen szabályozott keretek között, életszerűtlen formában lehet elsajátítani. Másodszor megjelennek azok a tantárgyak, ahol az átadott ismeretek elavultak, nincsenek, vagy nem teljes mértékben vannak összhangban a mai valósággal, gondoljunk például arra, hogy az elektromos autók megjelenése után milyen lassan növekszik azoknak a

szakembereknek, szervizeknek a száma, hol ezeket ismerik és javítani tudják szükség esetén. A harmadik csoportba azokat a tantárgyakat sorolom, melyekre közvetlen hatással vannak a gazdasági, politikai változások, mindezek következtében az elsajátított ismeretek és adatok a következő évben, vagy szakmai vizsgán már nem aktuálisak, példaként említhető adózás tárgyból az adókulcsok gyakori változása. Ezen tárgyak, területek esetében jelenik meg az a nehézség, ami saját kutatásom kiindulópontjaként szolgált, miszerint nincsenek, vagy csak nagyon alacsony számban vannak megfelelő szakmai tankönyvek, példatárak, feladatgyűjtemények, így a szaktanárok feladata évről-évre a tananyagok fejlesztése, összeállítása, gyakran tanév közbeni módosítása, a változásoknak megfelelően.

3. A szakképzésben tanuló fiatalok csökkenő motivációja, mely korántsem csak magyarországi nehézség. Véleményem és tapasztalataim szerint ehhez nagyban hozzájárul a szakképzés nem kellőképpen pozitív megítélése, a szakmák elértéktelenedése. Sajnos kevés olyan esettel találkoztam, amikor a tanulók a szakma iránti érdeklődésből, elkötelezettségből választották ezt a képzési formát. Saját tanítványaim elmondása alapján sokan azért jelentkeznek szakképző intézménybe, mert egy lépcsőfoknak tartják a sikeres egyetemi felvételi és diplomaszerzés felé, mások azért tanulnak ilyen iskolákban, mert tanulási nehézségekkel küzdenek, s attól tartanak, ha nem szereznek szakmát, a későbbiekben nem lesz megélhetőségük, másoknál pedig – OKJ-s szakképzés esetén – a jelentkezés oka a sikertelen egyetemi felvételi. A kudarctól való félelmet és a korábbi csalódást, negatív tapasztalatot tartom a tanulói motiválatlanság egyik legmeghatározóbb okának, fontosnak ítélem a szakképzés presztízsének, a motivált és érdeklődő tanulók számának emelését.

A szakmódszertani és tananyagfejlesztés okai, háttere és irányai

Az OCD célja az említett problémák megoldásának elősegítése a szakmódszertani és szakmai fejlesztés révén, a tanulás támogatásával, szervezésével és irányításával egyetemben. A szakmai fejlesztés részben a pedagógusok képzésén, szakmódszertani felkészültségük javításán keresztül valósulhat meg, hiszen egy szakmai tanárnak felkészültnek kell lennie kiskorúak és felnőttek oktatására egyaránt, valamint képesnek kell lennie a szakképzési kerettantervek témaköreinek, illetve a szakmai és vizsgakövetelményeknek megfelelő tananyagok összeállítására és átadására, a tanulók motiválására egyaránt (Benedek 2016:5-18). Ezek az új alapkészségek, a felgyorsult információáramlás, a digitális és okoseszközök terjedése a teljes oktatási rendszerre hatással vannak (Racsko 2017:10). A digitális technológiának egyre kiemelkedőbb szerepe van az ismeretek megszerzésében és megosztásában (Benedek 2007:1159), ennek következtében a korábbi mechanikus jellegű tanulás és memorizálás helyett egyre inkább a tanulás újfajta dimenziói kerülnek előtérbe, mint a problémamegoldás, a kooperáció, valamint a technológia alapú tanulás (Hunya 2014), melyekhez

elengedhetetlen az információk megkeresésének, értelmezésének, kiszűrésének és szintetizálásának képessége (Racsko 2017:35-40).

Az iskolai tananyagok tekintetében elmondható, hogy szinte kivétel nélkül lineáris elrendezésűek, 80%-ban szöveg dominanciájúak, a statikus képek inkább kiegészítő szerepet játszanak. Az OCD a digitális fejlődést és képi tanulás fontosságát figyelembe véve ezeken kíván változtatni. A törekvés a hagyományos tananyagok alternatíváinak létrehozása innovatív megoldásokkal, melyek sajátossága a vizualitás súlyának növelése a szakképzés sajátosságainak, tartalmának, a tanulók életkorának megfelelően. A létrejövő tananyagelemekhez, mikrotartalmakhoz elektronikus úton lehet hozzáférni, melyhez a BME jelentős háttértárat biztosít (Grenfield 2009; Benedek 2016:5-18; Molnár 2015).

Az OCD másik újszerűsége az, hogy a megfogalmazott koncepciója szerint úgy próbálja a képi tanulást és gyakorlati oktatást közelíteni egymáshoz, hogy a tartalomfejlesztés folyamatába nemcsak a gyakorló pedagógusokat vonja be, hanem a tanulókat is. Az ilyen jellegű tevékenység túlmutat a hagyományos tankönyv-alapú tanításon, hiszen az így létrejövő tartalmak egyénre szabottak, s elősegítik a tanulók fejlődését, növeli motivációs szintjüket azzal, hogy így a rendszer és a tartalomfejlesztési folyamat részesei lesznek, valamint a digitális környezet tagjává válnak nemcsak információszerző, hanem tudásmegosztó szerepben is. (Benedek 2016:5-18; Racsko 2017:14) A módszertani korszerűsítés, a mobileszközök oktatásban való alkalmazása, s az ezekre szabott mikrotartalmak létrehozása a tananyagfejlesztés új szintjét érik el, a tananyaghoz kapcsolják a különböző gyakorlati megoldásokat, így hozva közelebb az ismereteket a tanulókhoz, folyamatos fejlődési lehetőséget biztosítva mind a pedagógusnak, mind a tanulóknak (Benedek 2016:5-18; Racsko 2017:98).

Célok, motivációk az OCD-hez kapcsolódóan

A négyéves időtartamú kutatás megfogalmazott célja egy nyitott tananyagfejlesztési modell kialakítása és gyakorlati bevezetése, mely folyamat során sor kerül az innovatív tananyagtartalmak kidolgozására és kipróbálására, eredményességének ellenőrzésére, majd végül a kutatási eredmények összegzésére (Benedek 2016:5-18). Pályakezdő közgazdásztanárként ismerkedtem meg a projekttel 2017 őszén, s miután iskolám partnerintézményként csatlakozott a kutatáshoz, 2018 elején gyakorló pedagógusként kapcsolódtam a kutatócsoport munkájához. Az OCD szemléletével azonosulva célomnak és feladatomnak éreztem a digitális állampolgárság és felelősség modelljének, valamint a kreativitás és tanulás fejlődésének elősegítését (ISTE 2000). Pedagógusként kiemelten fontos a tanulók számára hatékony tanulási környezetet teremteni, ahol lehetőség van a differenciálásra és akár egyéni tanulási utak biztosítására, ebben fontos szerep jut az IKT-eszközök alkalmazásának a mindennapi munkában (Nagy 2004). Figyelembe véve az okos- és mobileszközök térhódítását és népszerűségét, s ezzel együtt a diákok megváltozott attitűdjét, preferenciáit és ingerküszöbét (Racsko 2017:98), lehetőségünk

nyílik ezeket a tanítási-tanulási folyamatba integrálni, például mikrotartalmak létrehozásával, ennek eredményeképp a tananyagot közelebb lehet hozni a tanulókhoz. A következő szintet és célt a diákok bevonása jelenti a tananyagfejlesztési folyamatba, ez segít megteremteni az aktív és eredményes társas tanulás és minőségi kooperáció alapjait, amely fontos hozzájárulást jelent a közösség fejlesztéséhez, miközben az új nézőpontok és értelmezések következtében a pedagógus szakmai fejlődését is biztosítja (Nagy 2004).

Az eredményes tanár-tanuló kooperáció tapasztalatai

Ma már általános megállapításként kezelhetjük azt a tényt, hogy a XXI. századi tanulók attitűdje, szokásai merőben eltérnek a korábbiaktól. A tanulási szokások megváltozása egyben azt is jelenti, hogy a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások is módosulnak, a szakmai tudás tapasztalatok szerint már kevés ahhoz, hogy egy tanárt tiszteljenek, és szívesen is tanuljanak tőle. A mai „jó tanárnak" meg kell ismerni a diákok preferenciáit, s ehhez alkalmazkodni, fontos pillér az oktatási innovációkhoz és módszerekhez való hozzáállás és az infokommunikációs eszköztár napi munkába való integrálása (Komenczi 2013:13, Nádasi 2013:17). Véleményem szerint a tanár és tanuló közötti együttműködés bármely formája esetén az első lépést a pedagógusnak kell megtennie azzal, hogy figyelembe veszi a megváltozott igényeket, szemléletet és eszközöket.

Az OCD esetében a diákokkal való közös munka a tananyagfejlesztésben nyilvánul meg. Pedagógusként rendkívül szerencsés olyan tananyagoknak az elkészítése, amely a későbbiekben más képzések és osztályok esetén is használható, bemutatható, példaként statuálható, a tanulók azonban más indítékkal vesznek részt a projektben. Saját célra készített rövid kérdőívben mértem fel a tananyagfejlesztési folyamatba bekapcsolt osztályok tanulóinak véleményét, motivációit, szükségleteit és tapasztalatait. Az 5. többszörös választásos és rövid kifejtős kérdésre 2 osztály összesen 52 tanulója válaszolt. A kérdőív első kérdése a következő volt: „Mi motivál abban, hogy részt vegyél az elektronikus tananyagfejlesztési folyamatban? Több válasz is megjelölhető." A tanulók 6 válaszból választhattak, ezek: jó jegyek szerzése (45 fő, 86,5%), megértés (22 fő, 42,3%), eredményesebb felidézés (29 fő, 55,7%), szakmai érdeklődés (19 fő, 36,5%), szorgalom (4 fő, 7,6%), semmi (7 fő, 13,4%). Ahogyan feltételezhető volt, a diákok döntő többségét a jó érdemjegyek szerzése motiválja, szívesebben vesznek részt a munkában akkor, ha hasznuk származik belőle. A kérdőívből az nem tudható meg, hogy ezek a jó jegyek önmagukban jelentenek motivációt a tanulóknak, vagy egy másik célt szolgálnak, amely lehet például javítás az adott tantárgyból, vagy akár a jó tanulók részére szervezett jutalomkiránduláson való részvétel is. A tanulók csupán elenyésző hányada végez azért pluszfeladatot, mert szorgalmas, vagy szeretne gyakorolni, miközben az anyagot érti, s nem feltétlenül vár érte jutalmat. Bár a minta nem reprezentatív, arra mindenképpen rávilágít, hogy pedagógusként el kell azon gondolkodnunk, mit lehetne tenni annak érdekében, hogy a tanulás kényszer helyett önmagában örömteli tevékenység legyen, s a tanulók szívesen foglalkozzanak a tanulmányaikkal csak azért, mert érdekli őket. Pozitív

eredménynek tekinthető, hogy csupán a válaszadók 13,4%-a nem volt partner a tananyagfejlesztési folyamatban. A tanulók több mint harmada számára a szakmai érdeklődés fontos szempont, ők tehát szívesen foglalkoznak a tanult ágazathoz kapcsolódó plusz feladatokkal is, bár ez önmagában nem biztosít elég motivációt – erre a csak szorgalomból dolgozó tanulók alacsony, és a jobb jegyek reményében résztvevők magas száma enged következtetni. Véleményem szerint a tananyag életszerű példákkal és esettanulmányokkal való bővítése, a vizualitás fokozása, és a nem csupán szöveg-dominanciájú órai és beadandó feladatok gyakoriságának és súlyának növelése fontos szerepet játszhat a motiválásban. A diákok 42,3%-a számára fontos faktor, hogy e feladatokkal jobban megértik a tananyagot. Ez azért van, mert e tevékenységnél nem a lineáris struktúrájú anyag bemagolása szükséges, hanem az ok-okozati összefüggések és logikai kapcsolatok megértése, az információk szintetizálása és a lényeg kiszűrése. A megértésnél fontosabb szempont az eredményesebb felidézés a válaszadók több mint felénél, ami azért tekinthető pozitív iránymutatásnak, mert azt jelenti, a többség számára a jó érdemjegyen kívül fontos és hasznos az eredményesség is.

A kérdőív következő kérdésében arra kértem a tanulókat, néhány szóban írják le, számukra mitől érdekes, hasznos, jó egy tanóra. 46 diák válaszolta azt, hogy több képet, ábrát és videót szeretnének látni, mert ezek segítségével jobban vissza tudják idézni a hallottakat. Szintén sok (41) válasz érkezett az okostelefonok bevonására. Bár ezek az eszközök szinte kivétel nélkül mindenkinek rendelkezésre állnak, a pedagógusok többsége mégis ódzkodik az órai munkába való integrálásuktól, attól félve, hogy más tevékenységre használnák a kért tevékenység helyett. Ha azonban megtanulják a telefonjukat tanulási célra használni, az órák érdekesebbek, interaktívak lehetnek, s a tanárok is gyakrabban alkalmazhatnak különböző módszereket, mint az önálló kutatómunka, csoportos interaktív feladatok stb. Az OCD támogatja ezt az elmozdulást, s a tanulók hasznosnak ítélik meg a mikrotartalmak készítését és használatát. 27-en fogalmazták meg azt, hogy a szakképzésben fontosnak tartják, hogy az általános témákhoz, anyagrészekhez is szakmai példákat, életszerű esettanulmányokat és feladatokat kapcsoljunk a csak elméleti síkon mozgó tananyagrészek mellé. Ezt alkalmazva a pedagógus is folyamatosan fejlődhet szakmailag, ami által még hitelesebb lehet a tanulók szemében. Néhány tanuló említette, hogy változatos munkamódszereket preferálna, mások azt szeretik, ha nem kell sokat jegyzetelniük, párban/csoportban dolgozhatnak, játékokon és alkalmazásokon keresztül tanulhatnak, egymás számára készíthetnek feladatokat. A jó tanóra ismérvei és a motivátorok között is megjelent a szakmai példákkal való bővítés és a képek segítségével történő eredményesebb felidézés, szaktanárként ezekre a tényezőkre mindenképpen figyelnünk kell az eredményes tanítási-tanulási folyamathoz.

A kérdőív folytatásában arra a kérdésre kerestem a választ, a tanulók szerint mi szükséges ahhoz, hogy jól tudjanak együtt dolgozni a pedagógussal. Minden válaszadó kiemelte a kommunikáció fontosságát. Véleményük szerint elengedhetetlen a tanárral való rendszeres kapcsolattartás és a jó munkakapcsolat. A jó kapcsolat azért szükséges, hogy

a közös munkát ne kényszerként éljék meg, ezen kívül merjenek segítséget kérni, kérdéseket feltenni. A tanulók elmondása alapján sokkal szívesebben dolgoznak együtt és kommunikálnak egy olyan pedagógussal, akit szakmai tudásának elismerésén túl kedvelnek is. Igénylik a rendszeres kapcsolattartást, azonban ennek mikéntjéről másként vélekednek. A többség szerint jó, ha a tanárokat a közösségi oldalakon keresztül el lehet érni, hiszen itt közvetlenebb üzenetváltásra van lehetőség, mint emaileken keresztül. Nem kedvelik a hivatalos formákat, a levelenkénti megszólítást, elköszönést, ezzel szemben az élőbeszédhez jobban hasonlító, közvetlenebb üzenetküldési lehetőségeket igen. Említett szempont volt az is, hogy a tananyagfejlesztésben a tanár inkább koordináló, partner szerepet tölt be, a közösségi felületeken keresztül elérve a diákok kevésbé érzik magukat alárendelt szerepben. A válaszadók másik része inkább az emailen keresztül történő kapcsolattartást pártolja, mert így elkülöníthető a privát és az iskolai élet, s szeretnek távolságot tartani a pedagógustól. Tapasztalatom szerint mindkét vélemény elfogadható, s mindkét lehetőség alkalmazható, akár egyszerre is. A tanulók azt elfogadják, hogy a kész munkákat minden esetben a hivatalos úton kell beadniuk, a kapcsolattartás módja és rendszeressége iránti igény egyénenként változik. A tanárokon múlik, mennyire képesek azonosulni a lehetőségekkel, figyelembe kell azonban venni azt, hogy a közösségi oldalakon keresztül történő kapcsolattartás esetében a magánélet és a munka határa nehezebben érzékelhető, a felek láthatnak és megtudhatnak egymásról olyan információkat, amelyek nem az iskolai élethez és a tanár-tanuló kapcsolathoz tartoznak.

Tanulói viselkedés online térben

A kérdőív utolsó két kérdését a kapcsolódó tartalmak miatt együtt kezelem, s azokat az eredményeket ismertetem, melyeket a kitöltők közül többen, legalább húszan megfogalmaztak valamilyen formában. Először arra kértem a tanulókat, röviden fogalmazzák meg, mi szükséges ahhoz, hogy társaikkal jól együtt tudjanak működni, majd azt kellett leírniuk, milyen tapasztalatokat szereztek az osztálytársaikkal való online munka során. A többség szerint a legfontosabb, hogy legyen egy közös feladat vagy cél, amit együtt kell teljesíteniük, s úgy látják, ilyen esetben azok is kiveszik a részüket a munkából, akik máskor nem túl aktívak. Lényegesnek tartják a közvetlenséget, s úgy érzik, ez az online munka során meg is valósul, még hatékonyabban, mint személyes kooperáció esetében, bár az is igaz, szívesebben dolgoznak együtt online azokkal a társaikkal, akikkel egyébként is jobb kapcsolatot ápolnak. Interneten keresztül történő kommunikáció esetén a tanulók bátrabban nyilvánulnak meg, nyitottabbak, többet mernek kérdezni, a válaszadók ezt magukon és másokon is érezik. Ha valamit nem tudnak, vagy nem értenek, a csoportnak címezve megfogalmazzák a problémájukat, s aki tud, segít, hiszen mindenkinek érdeke, hogy a csoportból mindenki boldoguljon. Személyesen, hasonló helyzet esetén a tanulók bevallása szerint nem mernének az osztály elé kiállni és vállalni, hogy nem értenek valamit, vagy nem tudják egyedül megoldani az adott feladatrészt. A közös céllal és érdekkel függ össze, hogy csoportos vagy osztálynak szóló online feladatok esetében a tagok sokkal segítőkészebbek és türelmesebbek egymással, mint általában. természetesen nem mindig értenek egyet mindenben, és néha összevesznek azon, kinek

pontosan mi a feladata, mit, hogyan és mikor csináltak meg, de bevallásuk szerint a konfliktusokat és személyes ellentéteket jobban kezelik. A tanulói vélemények megalapozottak, tanárként is megfigyelhetőek, hiszen a pedagógus sok esetben koordinátorként, segítőként része az online csoportoknak, s nyomon tudja követni a feladat alakulását, valamint a közösség fejlődését.

A kollaboratív tartalomfejlesztés empirikus tapasztalatai

A kérdőív válaszaiból egyértelműen levonható az a következtetés, hogy a közös munka és tartalomfejlesztés pozitív irányban befolyásolhatja a tanítás-tanulási folyamatot és segíthet az osztályközösség fejlődésében, odafigyelésre, egymás segítésére tanítja a diákokat. Mindezeken kívül az OCD keretein belül történő munka a tanulók egyéni haladásában is nagy segítséget nyújtott. Az egyéni és csoportos tartalomfejlesztés több tanuló esetében segítette a felzárkózást, ennek oka véleményem szerint a sikerélményben és ezen keresztül a motivációban keresendő, hiszen nem a lineáris tananyag bemagolása, számonkérése történik, hanem a tanultak újragondolása, saját logikai kapcsolatok keresése, aminek következtében nincs rossz megoldás. A tananyaggal való foglalkozás a jobb megértést eredményezi, aminek következtében a felidézés hatékonyabb a későbbiekben, akár számonkérések alkalmával is, ez pedig a jobb érdemjegyekben is megmutatkozik. Hasonlóképp eredményesnek tartom a tananyagfejlesztést a tehetséggondozásban is, hiszen lehetőséget ad a szakmai ismeretekben való elmélyülésre, az iskolai törzsanyag kiegészítésére, továbbgondolására, átstrukturálására.

Fontos hozadéknak tartom a tanulók digitális kompetenciáinak fejlődését is. Sajnálatos módon néhány szakképzési ágazatban a diákoknak nincs kimondottan informatika órájuk, melynek következtében sokaknak az alapvető programok alkalmazása is nehézkes. Természetesen számítógéppel támogatott tantárgyaik vannak (pl. pénzügy-számviteli ügyintézők esetében ügyvitel, elektronikus adóbevallás gyakorlata, projekttervezés stb.), ahol lehetőségük nyílik a szakmai speciális programokkal megismerkedni, azt azonban nem mindenki tudja, hogyan kell egy képet megszerkeszteni és szöveghez illeszteni, vagy épp milyen programok segítségével tudnak egy gondolattérképet elkészíteni. Az elektronikus tananyagfejlesztés folyamata során alkalmuk nyílik gyakorolni, és a mindennapi használatú programok számukra ismeretlen funkcióit és lehetőségeit elsajátítani. A munka során digitális írástudásuk fejlődik, emellett elsajátítják a lényegi információk kiszűrését, megtalálásuk módjait, lehetőségeit. S ami talán ezeknél is fontosabb, az okostelefonok képernyőire szánt mikrotartalmak elkészítésével és alkalmazásával sokat fejlődik a mobilhasználati kultúrájuk, megtanulják IKT-eszközeiket a tanulás szolgálatába állítani.

Az OCD legjelentősebb hatását az élményalapú tanítás-tanulásban látom. A folyamat kulcsfontosságú tényezője a pedagógus innovatív módszerekhez való hozzáállása, s a tanulók motiválásának képessége. Tanárként ma már elkerülhetetlen a digitális technológia alkalmazása, ha azonban az IKT-eszközöket tudatosan alkalmazzuk munkánk

során, s rendszeresen beépítjük az iskolai tanórákba, valamint online is elérhetőek vagyunk – természetesen mértékkel – a diákok számára, közvetlenebb kapcsolatot alakíthatunk ki velük, melynek következtében szívesebben vesznek részt a közös munkában. Ha a technológián keresztül „egy nyelvet beszélünk" a tanulókkal, a szakmai tananyagot közelebb hozhatjuk hozzájuk, felkelthetjük érdeklődésüket, így a tanulást nem kényszerként élik meg. Az osztályközösség alakulását vizsgálva megfigyelhető, hogy abban az esetekben, amikor az online csoportnak a pedagógus is tagja, s bekapcsolódik a kommunikációba, maga is a közösség részévé válik, ami az eddigieknél sokkal hatékonyabb együttműködést tesz lehetővé. Egy ilyen pozitív közegben pedig mindkét fél számára érdekesebb és örömtelibb a munka, biztosított a szakmai fejlődés és megújulás.

Irodalom

BARTHA Zoltán, SÁFRÁNYNÉ GUBIK Andrea (2018): Oktatási kihívások a technikai forradalom tükrében. [ÉSZAK-MAGYARORSZÁGI STRATÉGIAI FÜZETEK. 15/1] 15-29. p.

BEEDEK András (2007): Digitális pedagógia, mobil tanulás és új tudás. In: SZAKKÉPZÉSI SZEMLE 23/1. 7-19. p.

BENEDEK András (2008): Digitális Pedagógia: Tanulás IKT környezetben. [Baccalaureus scientiae tankönyvek] Budapest, Typotex Kiadó.

BENEDEK András (2016): Nyitott tananyag-fejlesztési modell (ODC). In: BENEDEK András (szerk): Koncepció és Partnerek. Első szakmai műhely. [MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények. 1. sz. 2016/1.] Budapest, 5-18. p.

BENEDEK András (2016): Új tartalomfejlesztési paradigma a szakmai tanárképzésben. In: TÓTH Péter - HOLIK Ildikó (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 87-94. p.

BENEDEK András, MOLNÁR György (2017): Open content development in ICT environment. In: L. GÓMEZ Chova - A. LÓPEZ Martínez - I. CANDEL Torres (szerk.) INTED2017 Proceedings [11th International Technology, Education and Development Conference.] Valencia, International Association of Technology, Education and Development (IATED 1883-1891. p.

CSEHNÉ PAPP Imola - CSAPÓ Ildikó (2017): Hiányszakmát tanulók munkaerőpiaci tervei. In: GYÖRKŐ Dorisz – KLESCHNÉ CSAPI Vivien - BEDŐ Zsolt (szerk.): ICUBERD 2017 [Book of Papers.] Pécs. 302-315. p.)

DUCHON Jenő (2016): Tanítás és tanulás elektronikus környezetben. In: TÓTH Péter (szerk.): Tanítás és tanulás elektronikus környezetben. [Szakmai pedagógusképzés. 9.] Budapest, Typotop Kft.

FORGÓ Sándor (2016) (szerk): A közösségi média az oktatásban: Elektronikus médiumok és tananyagok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézet.

FORGÓ Sándor (2017) (szerk): Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei. Eger, Líceum Kiadó.

GAGYI József - IMRE Attila (2014) (szerk.): Új média-terek: [Konferencia. Marosvásárhely, Románia, 2010.03.05-2010.03.06.] Kolozsvár, Scientia Kiadó.

GRENFIELD Patricia (2009): Technology and informal education. What is taught, what is learned. [Science. 323.] 68-71. p.
HAVAS Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. In: Új Pedagógiai Szemle 2004/6. Budapest, Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
HUNYA Márta (2014): A tanulás és a tanítás gyakorlatának innovációja: a kreatív osztályterem kialakításának kulcselemei Európában. Recenzió. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
ISTE (2000): ISTE Standards For Teacher.Educational Technologí Standards and Performance Indicators for All Teachers. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:I3X3-aFEK3MJ:https://www.iste.org/docs/pdfs/nets_for_teachers_2000.pdf%3Fsfvrsn%3D2+&cd=2&hl=hu&ct=clnk&gl=hu 2018.05.26.
KARLOVITZ János- KARLOVITZ János Tibor (2003): Korszerű oktatástechnológia. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
KÁRPÁTI Andrea (2007): Tanárok informatikai kompetenciájának fejlesztése.: Bevezetés a tematikus összeállításhoz. In: Iskolakultúra. 17/4. 3-7. p.
KOMENCZI Bertalan (2013): Elektronikus tanulási környezet kutatásai. Korszerű információtechnológiai szakok magyarországi adaptációja. In: Médiainformatikai Kiadványok. [TÁMOP-4.1.2-A/1-11/1-2011-0021.] Eger, Líceum kiadó.
KŐRÖSI Gábor (2015): BYOD mint oktatáspolitikai modell alkalmazhatóságának realitása a közoktatásban. Budapest, Informatika a társadalomért Egyesület. https://www.researchgate.net/publication/2828498.53_BYOD_MINT_OKTATASPOLITIKAI_MODELL_ALKALMAZHATOSAGANAK_REALITASA_A_VAJDASAGI_MAGYAR_KOZOKTATASBAN 2018.05.24.
MOLNÁR György (2012): A technológia és hálózatalapú alapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. In: Információs Társadalom. 12/3. 61-76. p.
MOLNÁR György (2012): Collaborative Technological Applications with Special Focus on ICT based, Networked and Mobile Solutions. In: WSEAS TRANSACTIONS ON INFORMATION SCIENCE AND APPLICATION 9/9. 271-281.p.
MOLNÁR György (2013): Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. In: BENEDEK András (szerk.): Digitális Pedagógia 2.0. [Baccalaureus scientiae tankönyvek] Budapest, Typotex Kiadó. 85-133. p.
MOLNÁR György (2017): Saját IKT és mobilkommunikációs eszközök élményalapú használatának lehetőségei felsőoktatási környezetben, In: LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde (szerk.): Agria Media 2017, ICI 15 Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás: Absztraktkötet. [Konferencia: Eger, 2017.10.11-2017.10.13.] Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 71-72. p.
MOLNÁR György (2018): A saját eszközhasználattal támogatott digitális módszertani megújítás lehetőségei és tanulás szervezési megoldásai a felsőoktatásban, In: KARLOVITZ János Tibor (szerk.): Program és tartalmi összefoglalók. [VI. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia: Stúrovo, Szlovákia, 2018. január 14-15.] Komárno, International Research Institute. 61-62. p.

MOLNÁR György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspekítvák). In: BENEDEK András (szerk.): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspekítvák). [MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények. 4. sz. 2018/1.] 1-70. p.
NÁDASI András (2014): Oktatásfejlesztési és - technológiai kutatások. Eger, EKF Líceum Kiadó.
NAGY Mária (2004): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában: Egy európai szakérő bizottság tapasztalatai. In: Új Pedagógiai Szemle 54/4-5. 69-77. p.
NÁMESZTOVSZKI Zsolt (2013): Oktatásinformatika. Szabadka, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
POLÓNYI István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Budapest, Osiris Kiadó.
RACSKO Réka (2017): Digitális átállás az oktatásban. [Iskolakultúra 52.] Budapest. Gondolat.
SEYMOUR Papert (1990): A Critique of Technocentrism in Thinking About the School of the Future. M.I.T. Media Lab Epistemology and Learning Memo No. 2. Idézi: RACSKO Réka (2017): Digitális átállás az oktatásban. [Iskolakultúra 52.] Budapest, Gondolat.
TÓTH Péter (2016): Az osztálytermi tanítás oktatástechnikája és oktatástechnológiája. [Szakmai pedagógusképzés 8.] Budapest, Typotop Kft.
VÁMOSI Tamás (2017): A középfokú szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzési folyamattal és kimenettel kapcsolatos elvárásai és részvételi jellemzői. [Képzés és gyakorlat: Training and Practice. 15/1-2.] 195-216. p.
VARGA Attila - UGRAI János (2016) (szerk.): Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI)

Simándi Szilvia – Oszlánczi Tímea

Időskori tanulás - közösségi művelődés

A népesség idősödési folyamata egyfelől vitathatatlan eredménye az orvostudományoknak, valamint az egyre egészségesebb életfeltételeknek, azonban napjainkban egyre inkább annak kihívás jellege kap hangsúlyt. Az európai népesség tekintetében is egy egyre gyorsuló idősödési folyamatot látunk, és a demográfiai csúcs tagjainak nyugdíjba vonulása is a kérdés szakmai, közösségi és családi színtéren való szerepvállalások átalakítását sürgetik. Az Eurostat adatai szerint az aktív korú lakosság összlétszáma 2005-2030. közötti időszakban 20,8 millió fővel csökken, emellett 2010-2030. között 57,1 %-kal nő a nyolcvan év feletti európai lakosság száma. A vázolt körülményekre adható előremutató választ az Európai Unió a „tevékeny időskor" fogalmával kívánta megadni, melynek tartalmi elemei is meghatározásra kerültek. A három pilléren álló tevékeny időskor jelenti egyfelől a foglalkoztatásban való megtartást, illetve az újbóli munkaerő-piaci integrációt (idős munkavállalók készségfejlesztése, az egész életen át tartó tanulás programja, támogató politikai intézkedések meghozatala és azok végrehajtása). Másfelől szükséges az időskorúak aktív polgári részvételének elősegítése, harmadsorban pedig egy olyan független életforma kialakítása és fenntartása, mely magában foglalja az egészségmegőrzést, a lakhatási körülmények és a helyi környezet fenti célokat szolgáló kialakítását. (Európai Bizottság 2012) Mindhárom pilléren átívelő, és mindhárom pillér tevékenységét segítő fogalom a tanulás, melyhez való hozzáférés európai vonatkozásban magas szabályozási szinten biztosított, hiszen az Európai Unió Alapjogi Chartája, amely dokumentum a Lisszaboni Szerződés elfogadása napjától (2009. december 1.) jogilag kötelező erejűvé vált a tagállamokra nézve. Ebben rögzítésre kerültek az alapvető emberi jogok, és a jogforrás hangsúlyozza azok kiemelt szerepét az Európai Unió jogrendjén belül. Az oktatáshoz való jog tételes megjelenítése rögzíti, hogy „Mindenkinek joga van az oktatáshoz, valamint a szakképzésben és a továbbképzésben való részvételhez." (14. cikk (1) bekezdés) A foglalkoztatásban való megtartást, illetve az újbóli munkaerő-piaci integrációt segítő alapjog a foglalkozás szabad megválasztása és a munkavállaláshoz való jog, mely valamennyi uniós polgárt megillet. (15. cikk) Ezt erősíti az egyenlőségre vonatkozó cikk is, mely rögzíti, hogy „Tilos minden megkülönböztetés, így különösen a nem, faj, szín, etnikai vagy társadalmi származás, genetikai tulajdonság, nyelv, vallás vagy meggyőződés, politikai vagy más vélemény, nemzeti kisebbséghez tartozás, vagyoni helyzet, születés, fogyatékosság, kor vagy szexuális irányultság alapján történő megkülönböztetés." (21. cikk (1) bekezdés) Mindezekből is levezethető, hogy az Unió valamennyi állampolgár számára, így az időseknek is biztosítja az alapvető emberi jogokat, azonban a jogalkotó mindezek felett egy külön nevesített cikkben is jelzi az idősek irányába való elköteleződést. „Az Unió elismeri és tiszteletben tartja az idősek jogát a méltó és önálló élethez, a társadalmi és kulturális életben való részvételhez." (25. cikk)

Magyarországon is kiemelt feladatként jelenik meg a demográfiai változásoknak[1] köszönhetően a tanuláshoz való hozzáférés biztosítása minden életszakasz számára (vö. GRALE III., UNESCO 2016), mely jogi garanciái elsődlegesen megjelennek az Alaptörvényben. A tanuláshoz való hozzáférés a művelődés jogának keretei között került szabályozásra akképpen, hogy valamennyi állampolgárnak jogot biztosít a művelődéshez. (XI. cikk (1) bekezdés) Majd ezt követően megadja annak tartalmi elemeit is: „Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja." (XI. cikk (2) bekezdés) A munka és a foglalkozás szabad megválasztása is deklarált jog, és az állam „törekszik megteremteni annak feltételeit, hogy minden munkaképes ember, aki dolgozni akar, dolgozhasson." (XII. cikk (2) bekezdés) A megkülönböztetés tilalma is rögzített jog, az idősekre vonatkozó szabályok viszont nem külön cikkben, hanem több védendő csoporttal együtt került megnevezésre, mely szerint „Magyarország külön intézkedésekkel védi a családokat, a gyermekeket, a nőket, az időseket és a fogyatékkal élőket." (XV. cikk (5) bekezdés)

A tanuláshoz való hozzáférés biztosítása megtörténhet akár a lakóhelyhez közel, vagy az új információs és kommunikációs technológiák lehetőségeinek a kiaknázásával. A 2011. évi népszámlálás alkalmával közel 2 és fél millió 60 éves és idősebb személyt regisztráltak hazánkban, mely a teljes népesség közel egynegyedét teszi ki. Egyúttal az idős lakosság iskolázottsági szintje is folyamatosan emelkedett az elmúlt évtizedekben: nőtt a felsőfokú oklevéllel, illetve az érettségivel rendelkezők aránya, ugyanakkor jelentősen csökkent az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők hányada (KSH 2014). Az idős életkorúak aránya, a növekvő iskolai végzettség a szabadidő eltöltésében fellépő igények átalakulását is magával hozza (vö. Európai Bizottság 2012).

Az életkor előre haladásával az iskolarendszerű képzéseken való részvétel csökken, a felnőtt lakosság körében a nem formális tanulási környezetben való tanulás kerül előtérbe (KSH 2014). Farkas (2014, 17) is kiemeli, hogy „a folyamatos tanulás szükségessége azonban nem csak munkaerő-piaci perspektívából, hanem egyéni és társadalmi szempontból is indokolt, hiszen a tanulás egyszerre segíti az egyén boldogulását, valamint a társadalom és a gazdaság fejlődését." Az egész életen át tartó tanulás fogalma meghaladja az egész életen át tartó oktatás fogalmát, mely a tanulási tevékenységet kiterjeszti a tanulási színterek relációjában. A felnőttkori tanulástámogatás vonatkozásában egyre inkább a figyelem középpontjába kerül az új technológiákban rejlő tanulástámogató lehetőségek kiaknázása, a tanuláshoz való hozzáférés biztosítása, az egymástól és a generációk közötti tanulás jelentősége, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés szükségessége, valamint a nem-formális és informális tanulási eredmények

[1] Magyarországon, miután az 1950-es évek közepének nagy létszámú generációi átlépik a 65. életévüket, felgyorsul a társadalmi öregedés folyamata (KSH 2016).

elismerésének kérdése is (vö. Farkas 2014, Miklósi és Oszlánczi 2010, Kolland 2008, Virág 2013, Waxenegger et al. 2008).

Az időskori tanulásnak, művelődésnek számos motivációja ismert:[2] kommunikációs szükséglet, közösséghez való tartozás,[3] a szabadidő hasznos eltöltése, akár már régóta tervbe vett, de idő hiányában elmaradt dolgokkal való foglalkozás, vagy a technikai eszközökkel való lépéstartás stb. (vö. Boga 2011).[4] Kutatási eredmények azt is mutatják, hogy a nők gyakrabban vesznek részt időskorban különböző művelődési, tanulási tevékenységekben, alkalmakban a szabadidő aktív és hasznos eltöltése céljából (Jászberényi és Bajusz 2013). Egyes kutatások szerint az életkor és a szubjektív életminőség között negatív irányú az összefüggés (Koo et al. 2004), melyet többek között a társas érintkezések redukálódásával magyaráznak (Murinkó 2007).

Előadásunkban a felnőttkori művelődést, a szabadidő változatos eltöltését támogató kezdeményezések és színterek közül a tanulókörökre, önképzőkörökre fókuszálunk nem formális tanulási környezetben. A személyes jelenlétre épülő tanulókörök/önképzőkörök az észak-európai országokban már évtizedek óta a tanulási tevékenységet középpontba helyező felnőttkori tanulásnak, művelődésnek népszerű színterei, jóllehet kezdetén elsősorban azoknak kínált tanulási, művelődési lehetőséget, akik csak korlátozott mértékben jutottak hozzá oktatáshoz. Azonban az idők folyamán a résztvevői köre kitágult, és különböző típusai, változatai is kialakultak.

Napjainkban a tanulókörök mozgatórugóját jellemzően egy személyes kíváncsiságon alapuló, konkrét témában való elmerülés képezi, hasonló érdeklődésű emberekkel való együttműködésben. A választott téma akár az általános műveltséghez, az egyén életmódjához, a hobbitevékenységéhez, a szakmai érdeklődéséhez, az élethelyzetéhez, akár a lokális közösségéhez, lakóhelyéhez stb. is kötődhet. Számos közösség szerveződik például közérdeklődésre számot adó témákban, illetve lokális, helyi értékek, örökségek feltárására irányulóan, továbbá érdeklődést generálhatnak olyan aktualitások is, melyek egy-egy szakmai közösséget foglalkoztatnak. A felnőtt és az idősebb korosztály is egyre nagyobb arányban válik digitális írástudóvá, amely új lehetőséget hordoz akár az intergenerációs tanulás dimenziójában is.

---

[2] Számos jó gyakorlat létezik az időskori tanulás támogatására: Például a „Harmadik Kor Egyeteme" szabadegyetem programok célja, hogy az idősebb korosztály számára is megnyissák a tanulás lehetőségét. A kezdeményezés célja az aktív idősödés és a generációk közötti párbeszéd támogatása és népszerűsítése.

[3] Jászberényi József: Margit története (2013) – novella (részlet) „Tudja tanár úr, az én életemben nincs már semmi érdekes. Hetven felett már minden nap ugyanolyan. (…) A napjaim ugyanolyanok - reggel lemegyek a piacra, elsétálok az SZTK-ba, délután itthon vagyok, és nézem a tévét, főleg sorozatokat. Ha nem lenne ez az iskola, lehet, hogy már meg is hülyültem volna. Sosem gondoltam, hogy rávesznek, hogy angolul tanuljak - a múltkor a kis Sanyikának (10 éves) angolul köszöntem a skype-on, kiesett a kanál a kezéből. A tanárok angyalok, nagyon szeretek idejárni. Már reggel gondolkodom, hogy mit vegyek fel, s egész nap örülök, hogy végre emberek közé megyek. Szinte mindegy, hogy mit kell tanulni, csak tudjak beszélgetni, lássanak meg."

[4] Írásunkban felhasználtuk a „Közösségi művelődés, közösségi tanulás" c. dolgozatunk néhány eredményét.

Felvetésünk, hogy napjainkban a közösségi oldalak bevonásával online felületen is lehetőség nyílik a felnőttkori tanulást, művelődést támogató online tanulóközösségek bátorítására, melyek hozadékai napjainkban szintén kitapinthatóvá válhatnak a résztvevők mindennapi életében és/vagy munkájához kötődően is. A tanulókörök iránti érdeklődés felkeltéséhez és a résztvevők megszólításához kötődően úgy látjuk, hogy a helyi vonatkozású, lokális érintettségű tanulókörök (helyi értékek feltárása, helytörténet stb.) esetében a helyi nyilvánosság eszközei (a helyi honlap, a helyi közösség online csoportja stb.), illetve a helyi tankatalógus alapja lehet a tanulókörök alakításának (Bővebben lásd Közösségi művelődés, közösségi tanulás c. munkát, vö. Simándi 2018).
Az (online) tanulókörök megítélésünk szerint elősegíthetik a generációk közötti kapcsolatok megteremtését, kibővíthetik, gazdagíthatják a társadalmi hálókat, pozitív hatást gyakorolhatnak az életminőségre, támogathatják a kulturális tapasztalatcserét, a hagyományápolást és az értékek megőrzését stb. (vö. Kolland 2008). Az intergenerációs online tanulókörök megvalósításához igény esetén az internet használatának az elősegítése is szükséges lehet, különösen az idősebb emberek számára (vö. Vavřín és Halvorson 2008). Az utóbbihoz kötődően jó gyakorlatnak tartjuk hazai vonatkozásban a „Kattints rá, Nagyi!" típusú kezdeményezéseket.

Irodalom

BOGA Bálint (2011): Tanulás időskorban, gerontagógia. In: Gerontoedukáció. 1. 4. sz. 41–46. p.
Európai Bizottság (2012): Tevékeny időskor és nemzedékek közötti szolidaritás – az EU támogatásával. Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg. http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6920&type=2&furtherPubs=yes, (letöltés dátuma: 2017. április 28.)
FARKAS Éva (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. Szeged, SZTE JGYPK FI.
JÁSZBERÉNYI József – BAJUSZ Klára (2013): Az időskori tanulásról. In: Kultúra és Közösség. 3. sz. 59–66. p.
KSH (2014): A népesség gyarapodó rétege – Az időskorúak jellemzői. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
MIKLÓSI Márta – OSZLÁNCZI Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések az Európai Unióban. In: Juhász Erika (szerk.) Kulturális projektciklus menedzsment: Elektronikus tananyag. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszéke; TIT Jurányi Lajos Egyesülete. 108–139. p.
MURINKÓ Lívia (2007): Életkor és szubjektív életminőség. In Utasi Ágnes (szerk) (2007): Az életminőség feltételei. Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete. 47–71. p.
KOLLAND, F. (2008): Was ist intergenerationelles Lernen im Hochschulkontext? In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): Das ADD LIFE

Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen. Graz
KOO, Jasook —RIE, Juil —PARK, Kunseok (2004): Age and Gender Differences in Affect and Subjective Well-Being. In: Geriatrics and Gerontology International. 4. sz. 268-270. p.
SIMÁNDI, Szilvia (2018): Intergenerational learning - lifelong learning. In: Acta Educationis Generalis. 2. sz. 63-71. p.
UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016): The third Global Report on Adult Learning and Education (GRALE III.)/ A harmadik Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (GRALE III.)
http://www.uil.unesco.org/system/files/grale-3-executive-summary.pdf (letöltés dátuma: 2017. május 4.)
VIRÁG Irén (2013): Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Eger, EKF Líceum Kiadó.
WAXENEGGER, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen. Graz
WLODKOWSKI, R. J. (2008): Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults. Jossey-Bass, San Francisco.
Európai Unió Alapjogi Chartája https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT (letöltés dátuma: 2018. augusztus 28.)
Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.)

Süveges Gergő

Vallási közösségek kutatási tapasztalatainak érvényesülése nem vallási közösségekben: a Természetes Közösségfejlődés (NCD) eszközrendszerének adaptációs kérdései

Bevezetés

Tanulmányomban a pedagógia egy speciálisan szűk területének, a gyülekezet- vagy közösségpedagógiának egy területét járom körül. A fogalmi tisztázás szükséges, hiszen ha *gyülekezetek*ről beszélünk, akkor döntően protestáns (református, evangélikus, baptista) felekezetek közösségeit értjük alattuk. Ha *plébániá*t mondunk, egyértelműen római katolikus közösségre gondolunk. A *parókia* a görögkatolikus közösséget jelenti. Épp ezért talán a *közösség* szó a legkifejezőbb, amely felekezetektől függetlenül jelöli azt a kisebb vagy nagyobb vallási csoportot, amelynek tagjai ismerik egymást, vezetőjük van, saját istentiszteleti formát alakítottak ki, és elkötelezettek abban, hogy hitüket közösségben is megéljék, egymás között a szeretet kötelékeit erősítsék, és egymást a hitben, istenkapcsolatban előbbre segítsék (Berger 2008:259–260).

A Természetes Közösségfejlődés (Natural Church Development, NCD) a német evangélikus teológus, Christian A. Schwarz közösségdiagnosztikai és közösségfejlesztő eszközrendszere, amelyet ma már a világ nyolcvanhat országában ismernek és használnak – természetesen eltérő intenzitással, elkötelezettséggel és eredményekkel (NCD International weboldala).

A tanulmány röviden elemzi a közösségek, azokon belül a vallási közösségek jelentőségét, majd ismerteti az NCD eszközrendszerét és gondolkodásmódjának sarokpontjait. Ezután bemutatja azt a folyamatot, amelynek révén az NCD eszközrendszere mára a magyarországi keresztény közösségek számára is elérhetővé vált; végül pedig kísérletet tesz arra, hogy vázoljon egy lehetséges utat, amelyen az alapvetően vallási közösségek számára kidolgozott felmérés nem vallási közösségek, szűkebben az oktatás területén kialakuló közösségek számára is adaptálható lehet.

A közösségekről

Nemcsak a pedagógia tudományának, hanem mindennapi életünknek is alapvető tapasztalata, hogy másokkal interakcióban, kisebb vagy nagyobb közösségbe tartozva tudjuk leginkább kibontakoztatni a képességeinket – illetve meglátni, hogy merre vezethet a személyes fejlődésünk útja. Ha értékrendről, annak megerősítéséről, átadásáról gondolkodunk, szintén megkerülhetetlen a közösségek szerepének felismerése.

A jól működő közösségek képesek megerősíteni és megtartani az értékrendünkben, képesek szembesíteni az értékrendünket érő dilemmákkal, és képesek támogatni azok feloldásában. A jól működő közösség elengedhetetlen mindnyájunk életében. Így vagy úgy mindannyian törekszünk is arra, hogy tartozzunk valahová. Vannak, akik számára – ez esetben gyerekként, nem pedig szülőként, ez fontos feltétel! – a család jelenti ezt a megtartó közösséget. Mások a munkahelyükön találnak összetartó csapatra. Adhat az életünkben ilyen közösséget egy iskolai osztály vagy annak egy része is. Vagy akár egy sportegyesület vagy hobbikör. Van azonban néhány mozzanat, amely az előbb említett közösségeket alapvetően megkülönbözteti a vallási közösségektől.

Az előbbiek egy részére (család, iskola, munkahely) igaz, hogy többé-kevésbé akaratunkon és döntésünkön kívül születnek. Valóban „belecsöppenünk" ezekbe a közösségekbe, és keressük bennük a helyünket, a kapcsolódási pontokat. Nem döntünk tudatosan és megfontoltan arról, hogy igen, ebbe a közösségbe szeretnék tartozni. A családba beleszületünk; munkát keresünk, találunk, oda beilleszkedünk; az iskolai osztály többnyire véletlenszerűen jön létre, a diákokat legalábbis – az esetek túlnyomó többségében – senki nem kérdezi meg arról, kivel szeretnének egy osztályba kerülni.
Az említett közösségek másik részéhez (sport, hobbi) saját döntésünk alapján kapcsolódunk ugyan, de ezek a közösségek az emberi életnek csak kisebb szeletét érintik. Nincs kizárva természetesen, hogy egy kártyapartneri társulás idővel mélyebb barátsággá és a tagok egész életét átszövő közösséggé alakul, de eredendően nem ez a célja (vö. Griffin 2008:25–46.).

A vallási közösségeknek legalább egy része más metódus szerint születik. (Természetesen sok esetben előfordul, hogy valaki gyermekként belenő szülei közösségébe, de felnőttként akkor is meg kell hoznia saját döntését: tagja kíván-e maradni annak a közösségnek.) Felnőtt emberek az esetek döntő többségében személyes döntések nyomán, kényszer és kötelezettségek nélkül válnak tagjaivá a vallási közösségnek. A személyes és közös döntés pedig végigkíséri a közösség életét: sokszor kell meghozni azt a döntést, hogy igen, én ide akarok tartozni, igen, minden nehézség ellenére itt olyan értékeket találok, és olyan mértékben tudok magam is hasznos lenni, hogy újra és újra döntök: ide tartozom. Vannak olyan közösségek, amelyekben gyakorlat, hogy a tagok bizonyos időre (egy–öt–tíz évre) elköteleződnek – ám ez az elköteleződés is önkánt vállalt, szabad döntés eredménye. A másik szempont pedig: a vallási közösség nem a tagok életének egy-egy szűk szeletét érintik, hanem a lelki fejlődés elősegítése, az egymás közötti szeretetkapcsolatok megélése és egymás Isten felé segítése révén hatással vannak a teljes személyiségre, annak minden összetevőjére (Mikonya–Szarka 2009:9–13.). A következő összefoglaló táblázat mutatja a vázolt szempontokat.

1. táblázat: Közösségek jellemző vonásai
(Forrás: A szerző saját táblázata)

	Szabad döntés a belépés?	**Szabad döntés a bent maradás?**	**Személyiség érintettsége**	**Vezető léte**
Család (gyerekként)	nem	igen/részben	teljes	igen/részben
Család (házaspárként)	igen	igen	teljes	nem
Munkahely	nem	nem	részleges	igen
Iskola	nem	nem	részleges	igen
Sportegyesület	igen	igen	részleges	igen
Hobbikör	igen	igen	részleges	változó
Vallási közösség	**igen**	**igen**	**teljes**	**igen**

A vallási közösség tehát – legfontosabb létösszetevői szempontjából – minden más közösségtől különbözik. Nem azt állítom, hogy jobb, eredményesebb, szükségleteket betöltőbb minden más közösségi formánál, de annyi bizonyos, hogy létrejöttében, működésében, viszonyrendszerében más, mint a többi. Ha szempontként mindehhez hozzátesszük, hogy vallási közösségről valójában csak akkor beszélhetünk, ha valamiféle liturgikus szokás, istentiszteleti forma (szentmise, istentisztelet, közös imádság stb.) is összekapcsolja a közösségbe tartozó embereket, akkor ez a különbség még szembetűnőbb.

A közösségek helyzete ma

Ambivalens világban élünk. Egyrészt felbomlóban vannak a hagyományos közösségek, és az értékőrzés helyei fogyatkoznak. Egyre többen koncentrálnak a személyiségfejlesztésére, miközben figyelmen kívül hagyják, hogy az embernek alapvetően kapcsolataiban kell jól működnie ahhoz, hogy lelki egészségét megőrizze (vö. Aronson 2001:23.). Másrészt hazai és tengerentúli kutatások és könyvek egyaránt alátámasztják, hogy egyre többen szenvednek a magánytól, a kapcsolatok hiányától (ld. Gergely 2016.).

A kérdés, hogyan lehet működő közösségeket létrehozni, illetve a meglévők működését segíteni, javítani. Ebben a gondolkodásban a vallási – és a kutatás szempontjából szűkebben: a keresztény – közösségek élen járnak, hiszen a vallási élet a kereszténység kétezer éves történetében mindig is közösségekben szerveződött (eltekintve a speciális hivatást kapó néhány kivételtől – például a remeték életformájától). A keresztény világot folyamatos gondolkodás jellemzi arról, hogy a közösségek hogyan lehetnek hatékonyabbak (vö. Douglass 2002.).

Az NCD eszközrendszere

Számos elgondolás és módszer létezik világszerte, amely a közösségek életével foglalkozik. Végső soron mindegyik irányzat és metodika ugyanazt a kérdést teszi fel: hogyan lesz egy vallási közösség egészségesebb? Hogyan tudja egy közösség minél jobban betölteni a szerepét? Hogyan lesz egy közösség erősebb, megtartóbb, értékeket egyre jobban átadó?

Kutatási területem e módszerek egyike, a németországi evangélikus teológus, Christian A. Schwarz eszközrendszere, a Natural Church Development (NCD, magyarul Természetes Közösségfejlődés) (vö. Schwarz 2015.). Schwarz a kutatás első szakaszában a világ 32 országában több mint 1000 keresztény közösséget vizsgált meg kérdőíves módszerrel, felekezettől függetlenül. Arra kereste a választ, vannak-e általánosan érvényes, kontextusfüggetlen alapelvek, amelyek egy vallási közösség életét, minőségét, működését meghatározzák. Azért így tette fel a kérdést, mert meggyőződése szerint az elsődleges cél nem egy közösség mennyiségi növekedése, hanem a minőségi, mélységi fejlődés. Ennek következményeként, másodlagos célként remélhetjük a közösség mennyiségi gyarapodását. Schwarz nemzetközi, hat kontinensre kiterjedő felmérésének eredményeképpen meghatározott nyolc minőségi jellemzőt, amelyek mentén leírható bármely keresztény közösség állapota:

(1) megerősítő vezetés
(2) hatékony struktúrák
(3) ajándék- vagy adományalapú szolgálat
(4) szükségletorientált evangelizáció
(5) inspiráló istentisztelet
(6) szenvedélyes lelkiség
(7) holisztikus kiscsoportok
(8) szeretetteljes kapcsolatok.

Tapasztalata szerint ezek a minőségi jellemzők minden keresztény közösségben mérhetők, vizsgálhatók. Nincs közöttük hierarchikus viszony, a nyolc minőségi jellemző egyformán fontos egy közösség életében – és a való életben hatnak is egymásra, átfedést is mutatnak egymással. Természetesen a közösség állapotától függ, hogy melyik minőségi jellemző mennyire intenzíven, mennyire építően van jelen a közösség életében. Az egyik jobban, a másik kevésbé jól működik – minden közösség életében másképpen (Schwarz 2015:31–50.).

A kutatás második szakaszába már a világ 86 országának több mint 70.000 közösségét vonta be, és a feltárt minőségi jellemzők meglétét és működését vizsgálta és vizsgálja mind a mai napig (91 kérdéses kérdőív, ötfokozatú skálán kell az adott állításokat a kitöltőnek saját magára vonatkoztatnia; az adott közösség harminc meghatározó, felnőtt tagja, valamint a vezető tölti ki). Minden keresztény közösség, amely elvégzi az NCD Állapotfelmérést, ezt a komplex adatbázist gazdagítja a saját tapasztalataival.

Természetesen nem Schwarz az első és az egyetlen, aki keresi egy vallási közösség összetartó szempontjait (Schnase 2012:13.), de a kutatás méretéből fakadóan, valamint komplexitásában és a közösségi élet teljességét lefedő törekvésében egyedülálló, és részletesebb vizsgálatra érdemes.

Az NCD Állapotfelmérés nyomán keletkező adatokat több szinten érdemes vizsgálni. Egyrészt minden országban, ahol az NCD eszközrendszerét használják, hivatkozási alapként kialakítják a nemzeti normát, vagyis az országra jellemző átlagot, amely a felekezeti eloszlást és a területi tagoltságot is figyelembe veszi. A norma alapját adó adatbázist évente frissítik az időközben belépő közösségek adataival, és évente újraszámolják. A nemzeti normához viszonyíthatják magukat a felmérésben részt vevő közösségek.

Az NCD Állapotfelmérés által megismerhető adatokból a nemzeti normán túl kirajzolódik egy-egy közösség saját profilja. Láthatóvá válik, hogy az adott közösségben melyik minőségi jellemző működik a legerőteljesebben (maximumfaktor), melyik a leggyengébben (minimumfaktor), illetve a többi hol helyezkedik el egymáshoz képest.
A *felmérés* után következik a *fejlődés* szakasza, hiszen az eszközrendszernek nemcsak a profil megalkotása a célja, hanem az is, hogy a fejlődni vágyó közösségeket segítse ezen az úton. A fejlesztés praktikusan a minimumfaktorral kezdődik: ahhoz, hogy a közösség egészségesebb lehessen, először ezzel érdemes foglalkozni. Az NCD eszközöket kínál a fejlődéshez, amelyek az adott közösségre szabott tréning formájában hozzáférhetők.

A nyolc minőségi jellemzőből öt fejlesztésére már megszületett egy részletes útmutató könyv és feldolgozási segédkönyv. Ugyanakkor az NCD folyamatában nagy szerepük van azoknak a képzett munkatársaknak, akik trénerként, coachként kísérnek egy közösséget a fejlődés kezdeti időszakában. Munkájuknak az is célja, hogy a közösség megtalálja a saját, hosszú távon is fenntartható útját, és egy idő után kísérő nélkül is képes legyen a fejlődésre. Egy-egy tréning tarthat néhány napig, néhány hétig, vagy akár két évig is – ez az egyéni haladási sebességtől, lehetőségektől függ. A tréning befejezése után – ideális esetben az első felmérés után 12–18 hónappal – pedig érdemes megismételni az NCD Állapotfelmérést, és észlelni a remélhetően bekövetkező változást. Ez jó esetben azt jelenti, hogy a közösségi profilban a nyolc minőségi jellemző más sorrendben helyezkedik el, mint az első felmérés után, de legalábbis a minimumfaktor megváltozott, azon a területen a közösség növekedést tapasztal. Természetesen ezzel együtt jár az is, hogy másik minőségi jellemző kerül az utolsó helyre, de a folyamatos fejlődést épp ez a dinamika tartja mozgásban.

A NCD közösségdiagnosztizáló és fejlesztő folyamatának elemei tehát: (1) A közösség felkészítése az NCD Állapotfelmérésre (előzetes tájékoztatás, online felület megnyitása, meghívók kiküldése); (2) Az NCD Állapotfelmérés elvégzése (a résztvevők online felületen vagy papíron kitöltik az anonim kérdőívet); (3) Az NCD Állapotfelmérés eredményeinek

elemzése (a közösség tagjaival közös értelmezés, megértés); (4) Közösségfejlődési terv kidolgozása (a minimumfaktor fényében a közös munka feltételeinek meghatározása, ütemezése); (5) A Közösségfejlődési terv elemeinek megvalósítása (képzett kísérők segítségével a közösség rendszeres találkozói, egyéni fejlődés, közösségi gyümölcsök); (6) A Közösségfejlődési terv eredményeinek értékelése (a kísérési folyamat meghatározott pontján – egy–másfél év elteltével – a változások értékelése, az újabb NCD Állapotfelmérés előkészítése).

A felmérés *közösségi* szinten történik, a fejlődés pedig az *egyén* szintjén indul. Ennek értelmében szét kell választanunk az NCD közösségpedagógiáját és egyéni pedagógiáját, hogy aztán meglássuk, a kettő hogyan találkozik egymással ismét.

Az NCD közösségpedagógiája

Az NCD pedagógiájában fontos helyet foglalnak el a következő felismerések, amelyek alapvetésként szolgálnak a közösségekkel való munkában (vö. Schwarz 2004:4–5.).

(1) A jó gyökerek jó gyümölcsöt eredményeznek. Ha a közösségek minőségileg képesek fejlődni, akkor létszámukban is növekedni fognak. Ennek szellemében az NCD eszközei elsősorban a gyökerekre fókuszálnak. Nem azt tekintik elsődleges feladatunknak, hogy mennyiségileg növekedővé tegyenek egy közösséget, hanem hogy felszabadítsák és mozgásba hozzák azt a minőségi növekedési potenciált, amely minden közösségben jelen van.
(2) Az NCD eszközeinek nemcsak az a céljuk, hogy a résztvevők intellektuális tudását növeljék, hanem hogy az ismeretek mellett segítsenek megtalálni a tudás gyakorlati alkalmazásának lehetőségeit is.
(3) Egy közösség minőségét alapvetően meghatározza az egyén fejlődése, vagyis ahhoz, hogy a közösséget jobban működővé tegyék, a tagoknak elsősorban saját személyiségüket, viselkedésüket, hozzáállásukat kell megváltoztatniuk.
(4) A fejlődés, a növekedés ciklikus folyamatát a következő hat kifejezéssel írja le: megértés – tervezés – tett – megtapasztalás – észlelés – ellenőrzés – és ismét megértés. Ezeket az elemeket kell végigvizsgálni és megvalósítani ahhoz, hogy a fejlődés elinduljon, illetve ezeket érdemes ciklikusan újra és újra ellenőrizni, hogy a fejlődés folyamatos lehessen.

Ha egy közösség eljutott odáig, hogy a közösségi profil létrejött, a minimumfaktor világossá vált, kezdetét veszi a fejlődés segítése. Ez viszont már egyéni szinten *is* történik.

Az NCD egyéni pedagógiája

Az NCD által felismert nyolc minőségi jellemző bármelyike lehet egy közösség esetében minimumfaktor. Ha az NCD egyéni pedagógiáját szeretnénk feltérképezni, struktúráját megismerni, egyrészt szemügyre vehetjük a lelkigyakorlatos könyveket. Ezek részletes

elemzése egy másik tanulmány témája lehet. E pillanatban a nyolcból öt terület fejlesztő könyve és útmutatója jelent meg angol, német és számos más nyelven; ezek közül nyersfordításban *A szeretet 3 színe* című könyv (Schwarz 2004.), illetve a *Hogyan valósítsuk meg életünkben a szeretet 3 színét?* című útmutató érhető el (Johnstone 2008.), amelyek a nyolc alapelv közül a szeretetteljes kapcsolatok fejlesztését tűzik ki célul. 2017 tavaszán a Harmat Kiadó gondozásában megjelent *A Lélek ajándékainak 3 színe* című könyv hivatalos fordítása (Schwarz 2017.), amely az ajándék- vagy adományalapú szolgálat területével foglalkozik.

Az egyéni pedagógia elemzésekor a könyvek mellett kiemelhetjük a többnyire havonta megvalósuló közösségi találkozások főbb célkitűzéseit, amelyek elmélyítése kezdetben a közösség mellett álló NCD Kísérők feladata.

(1) A közösség akkor fog fejlődni, ha a tagjai változnak. Ennek felelősségét megérteni, megérezni az első lépés a változás folyamatában.
(2) Nem csak a közösség vezetőjének dolga a változás elindítása, fenntartása, tovább mozdítása. Minden közösségi tagnak el kell végeznie a saját adományainak megfelelő munkát.
(3) A fejlődés apró, reális, betartható, megvalósítható elhatározásokon keresztül valósul meg. Minden közösségi tag alkalomról alkalomra elhatározást tesz, amely kapcsolatban van a közösség minimumfaktorával.
(4) A folyamat havi találkozóin ezeket az elhatározásokat értékelik a résztvevők közösen, hálát adnak a gyümölcsökért és felmérik az esetleges sikertelenség okait. Közösen tanulnak a tapasztalatokból, miközben megerősödnek a közösség összetartásában, egymást erősítve nyernek új erőt a következő időszak vállalásának teljesítéséhez.
(5) A tapasztalatok megosztása során a közösség tagjai egyre mélyebben megértik az adott minőségi jellemző működését, dimenzióit, egyre otthonosabban mozognak a fókuszba kerülő területen.
(6) A folyamat során igyekeznek megszólítani és a fejlődési folyamatba bevonni olyan közösségi tagokat, akik még nem köteleződtek el a változás mellett.
Összességében tehát az mondható el az NCD egyéni pedagógiájáról, hogy célja a felnőtt, tudatos és felelős keresztény élet kialakításának segítése; a felelősségvállalás alapjainak megteremtése, valamint annak tudatosítása, hogy a változást sem kívülről, sem felülről nem várhatjuk ölbe tett kézzel, hanem azért nekünk magunknak, személyesen és egyénileg is tennünk kell.

Az NCD magyarországi jelenléte

Az NCD gondolatvilága először a Schwarz-könyvek, pontosabban egy könyv révén vált valamivel szélesebb körben ismertté Magyarországon. Még 1998-ban (csupán tíz évvel az NCD Institute németországi megalapítása után) adta ki Rózsás József fordításában a Jánoshalmi Baráti Missziós Szolgálat *A Gyülekezet természetes fejlődése* című könyvet (Schwarz 1998.). Akkor ezt a kezdetleges fordítást újabbak nem követték, illetve az NCD

Állapotfelmérés magyarországi adaptációja is elmaradt. papírokon, kézről kézre jártak ugyan kérdőívek, ezek szakszerű elemzéséhez azonban hiányoztak az NCD központja által biztosított feltételek.

Az NCD eszközrendszerének magyarországi alkalmazásához első lépésként felvettük a kapcsolatot az NCD International németországi központjával. Ahhoz, hogy a magyarországi közösségek is be tudjanak kapcsolódni az NCD Állapotfelmérésbe, első lépésként nemzeti normát kellett létrehoznunk. A nemzeti norma kialakítása érdekében – az NCD útmutatása alapján – 37 hazai keresztény közösséget mértünk fel az NCD Állapotfelmérés segítségével. A közösségek összetétele kis eltéréssel tükrözte a hazai felekezeti arányokat és a földrajzi változatosságot is figyelembe vettük. Így 19 római katolikus, 6 református, 3 evangélikus, 5 baptista, 2 pünkösdi, 1 metodista és 1 görögkatolikus közösség tagjai töltötték ki a kérdőíveket. Összesen több mint 1200 ember vett részt a felmérésben; a papíralapú kérdőívek több mint 120.000 rekordját egy adatfeldolgozó cég által specifikusan erre a feladatra írt program segítségével digitalizáltuk, majd minden egyes rekordot manuálisan is ellenőriztünk.

A felmérések után tudtuk megkötni az NCD Intarnationallel a magyar nemzeti partnerségről szóló szerződést (az NCD International magyar nemzeti partnere, az NCD Hungary vezetője Süvegesné Rudan Margit), majd a nemzeti norma kialakításában részt vevő közösségek megkapták a saját profiljukról a visszajelzést.

A németországi központ az adatok nyomán kialakította a magyar nemzeti normát, amelyhez mint átlaghoz minden további közösség eredményeit viszonyítja. A nemzeti normát a központ időről időre felülvizsgálja, a beérkező adatok mennyiségének függvényében.

Az eszközrendszer magyarországi meghonosításában jelentős kihívást jelentett és jelent a felekezetközi nyelvezet megtalálása. A fordítások során számos olyan kifejezést kell használnunk, amelyek másképp szerepelnek a katolikus és másképp a protestáns hagyományban. Ezek közelítése szép és sok konzultációt igénylő feladat. A normaképzés után az NCD Állapotfelmérés kérdőívének szövegét átdolgoztuk, egyértelműbbé és egyszerűbbé tettük. ezzel párhuzamosan a felmérésekhez kapcsolódó weboldalak magyar fordítása is elkészült. Jelentős lépés volt, amikor 2015-ben Christian A. Schwarz *Magától* című összefoglaló kézikönyve megjelent magyarul (Schwarz 2015.), illetve amikor 2017-ben napvilágot látott *A Lélek ajándékainak 3 színe* című munka (Schwarz 2017.). Mindkét könyv magyar fordítása komoly lépést jelentett az ökumenikus nyelvezet kialakítása felé.

Fontos lépés volt az NCD magyarországi terjeszkedésében, hogy a közösségektől érkező növekvő igény szükségessé tette munkatársak képzését. Ahhoz, hogy egy közösség számára az NCD Állapotfelmérés eredményeit hitelesen és pontosan tudjuk bemutatni, valamint a felmérés utáni fejlődési folyamatot értően tudjuk kísérni, komoly tárgyi tudásra, tapasztalatra, valamint tréneri képességekre van szükség. Ezért olyan, egyházi

körökben dolgozó trénereknek, coachoknak hirdettünk továbbképzési lehetőséget, akik eddigi életútjuk nyomán jó reménnyel állhatnak az NCD ügye és az NCD-t használó közösségek mellé. Nagyjából húsz munkatárssal gazdagodva vártuk 2017 végén az EFOP 1.3.7. pályázat eredményeit, amelynek nyomán 2018-tól kezdődően több mint harminc közösség kezdte el az NCD-vel való munkát országszerte. 2018 tavaszán már több mint hetven olyan magyarországi keresztény közösség volt, amely valamilyen módon kapcsolatba került az NCD eszközrendszerével.

Ennek a soha nem látott nagyságrendű tapasztalatszerzésnek az eredményeit az idő előrehaladtával folyamatosan publikáljuk és beépítjük a további folyamatok tervezésébe.

Az NCD eszközrendszerének adaptációs lehetőségei

Annak eldöntéséhez, hogy milyen típusú adaptációban gondolkodhatunk egyáltalán, először értenünk kell, hogy melyik az a nyolc minőségi jellemző, melyet az NCD eszközrendszere vizsgál (ld. Schwarz 2015.).

A közösségi élet nyolc minőségi jellemzője az NCD kutatásai alapján

A következőkben rövid áttekintést adok a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjéről, néhány szemponttal jelezve, hogy az adott minőségi jellemző a közösség életének mely területét vizsgálja.

Megerősítő vezetés: vajon a vezetés erős, vagy megerősítő-e? Képesek-e a vezetők erőt adni másoknak? Bátorítani, helyzetbe hozni, visszajelezni? Vállalják-e a tagok a vezetői szerepet, amikor felelősséget vállalnak magunkra?
Hatékony struktúrák: minden közösségnek van struktúrája, működési módja, szervezeti felépítése, az egyes szolgálati területeknek valamiféle együttműködése. De vajon önmagáért van, vagy képes hatékonyan szolgálni a legfontosabb célt: az Istenhez való közeledést?

Ajándék- vagy adományalapú szolgálat: vajon a szolgálat, amelyet a közösség tagjai végeznek, összhangban van-e a saját képességeikkel? Mindenki azt tudja-e csinálni önkéntes feladatként, amire valóban talentumot kapott? Felszabadultan, örömmel tudnak-e feladatot vállalni, vagy abban a tévhitben élnek, hogy az a jó keresztény, aki minél inkább szenved?

Szükségletorientált evangelizáció: vajon feladatának érzi-e a közösség az evangelizációt? Észreveszik-e, mi hiányzik a még távol lévők számára? Mire vágynak? Mire szomjasak? Igyekeznek-e betölteni az ő szükségleteiket? Vagy úgy próbálnak mások felé lépni, ahogyan az nekik, maguknak jól esik?

Inspiráló istentisztelet: a közösség istentisztelete segít-e közelebb jutni a tagoknak Istenhez; kapcsolatba lépni vele? In-spiráló-e, segíti-e a Lélek beáramlását, a tagok átlelkesülését? A szertartás, az igehirdetés, a zene közelebb visz-e Istenhez?

Szenvedélyes lelkiség: a közösség szenvedélyesen keresi-e a kapcsolatot Istennel – vagy elszürkült? Van-e bennük tűz, lendület, vágy a találkozásra Istennel? Keresik-e a saját útjukat Őhozzá?

Holisztikus kiscsoportok: vajon a közösségünkön belüli kiscsoportok – énekkar, házi csoportok, karitász, és így tovább – a teljes embert megmozgatják-e? Eszüket, szívüket, kezüket egyaránt? Tudásnövelők, hitben előrevivők, tettekre sarkallók-e?

Szeretetteljes kapcsolatok: mennyire mélyek, bensőségesek, mennyire szeretetteljesek a személyes kapcsolatok? Kölcsönös szeretet uralja-e a közösség emberi viszonyait?

Ez tehát a közösségi élet nyolc minőségi jellemzője. Mind a nyolc egy-egy jelzős szóösszetétel. A főnevek közül mindegyik megtalálható egy keresztény közösségben; azonban csak azok a közösségek fognak jó eséllyel – minőségileg és mennyiségileg – növekedni, amelyek életében a főnevek előtt álló jelzők szerint működnek ezek a jellemzők.

A minőségi jellemzők között nincs hierarchikus viszony: mind egyformán fontos, egymást kiegészítő, és olykor érthető módon egymással átfedést is mutató szempont. Minden közösség életében más intenzitással működnek a minőségi jellemzők: van, amelyik erősebb, van, amelyik inkább fejlesztésre szorul. Az NCD közösségfejlesztésének alapelve: kezdjen el dolgozni a közösség a leggyengébb minőségi jellemzőjének fejlesztésén, hogy a közösség élete minőségileg változhasson.

Reális célkitűzés az adaptációval kapcsolatban

Egy vallási közösség életének minőségét vizsgáló eszközrendszer több területen is felveti az alkalmazhatóság kérdését.

Egyrészt – talán merész gondolati ugrásnak tűnik, mégis – a házasság, illetve párkapcsolat, avagy tágabban értelmezve egy család életének működésmódjait, „minőségét" vizsgálva is alkalmazhatóak lehetnek a minőségi jellemzők – nyilvánvalóan megfelelő adaptációs folyamat nyomán.

Másrészt szinte magától adódik a feltételezés, hogy ami az egyik közösségben jó hatásfokkal alkalmazható, az vajon alkalmazható-e más típusú közösségekben is. Egyértelmű, hogy az iskolai közösségeket lehet érdemes megvizsgálni ebből a szempontból. Annak vizsgálata egy későbbi időpontban válik lehetségessé, hogy pontosan milyen hasonlóságok és különbözőségek léteznek egy iskolai közösség és egy vallási közösség létrejöttének módja, szerveződése, fennmaradása, jövőképe, összetartó ereje,

tágabb hatása között. A gyökerek alapos feltárása teszi lehetővé az adaptáció pontos végrehajtását. Ezen a helyen egyelőre első rátekintésre nyílik lehetőség; annak feltérképezésére, hogy egyáltalán érdemes-e ebben az irányban elindulni a kutatással.

Az oktatási jellegű adaptáció két irányban is elképzelhető: a diákok közösségének felmérése legalább olyan érdekes eredményeket hozhat, mint a tanári kar szempontjából való vizsgálódás. Sőt: a két nézőpont összevetése sok szervezési és pedagógiai kérdésre adhat választ, nagyban segítve az iskola vezetőségének munkáját.

Az alábbi rövid összefoglaló a diákok szempontjából való adaptáció első lépéseit mutatja be. Az adaptáció fogalmait több konferencián, sok szakmai beszélgetés során igyekeztem pontosítani, de ezek a megnevezések a jövőben is változhatnak még, a vallásos és nem vallásos közösségek jellemzőinek egyre mélyebb megértése és a kategóriák pontosítása nyomán.

Az iskolai adaptáció diákokra vonatkozó ágának kísérlete

A közösségi élet nyolc minőségi jellemzője vallási közösségek számára érvényes területeket és szempontokat tartalmaz. Ugyanakkor hipotézisem szerint a szempontok legtöbbje alkalmazható az iskolai közösségek világára is.

Ahhoz, hogy ezt egyre biztosabban ki lehessen jelenteni, a jövőben szükséges annak alapos vizsgálata, hogyan szerveződik, épül fel és működik egy vallási közösség, illetve egy iskolai közösség. A kettő közötti párhuzamok és különbözőségek alapvetően befolyásolhatják a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjének alkalmazhatóságát.
A következőkben a nyolc minőségi jellemző iskolai tapasztalatokra való „lefordítására" teszek kísérletet, hangsúlyozottan figyelve a kifejezetten vallási szempontok helyes párhuzamainak megtalálására.
Bizonyos jellemzők elnevezését megtarthatónak vélem, másokat kissé módosítok.

2. ábra: A közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjének megjeleníthetősége iskolai környezetben, diákok szemszögéből
(Forrás: A szerző saját táblázata)

A közösségi élet nyolc minőségi jellemzője – az NCD felosztása	Az iskolai élet nyolc minőségi jellemzője – a diákok között
Megerősítő vezetés Vajon a vezetés megerősítő-e? Képesek-e a vezetők erőt adni másoknak? Bátorítani, helyzetbe hozni, visszajelezni? És tudjuk-e, hogy mindannyian vezetők vagyunk, amikor felelősséget vállalunk magunkra? És hogy épp azáltal leszünk vezetők, hogy megerősítünk másokat?	**Megerősítő vezetés** • tanári, igazgatói szerepfelfogás • osztályfőnökök, diákvezetők működése, feladatok delegálása • visszajelzések megléte, világos kommunikáció • csapatmunka • saját képességek tudatosítása
Hatékony struktúrák	**Hatékony struktúrák**

Minden közösségnek van struktúrája, működési módja. De vajon önmagáért van, vagy képes hatékonyan szolgálni a legfontosabb célunkat: az Istenhez való közeledést?	• közös tervezés • elkötelezett vezetés • struktúra és szabályok átláthatósága • információáramlás • felelősségi körök egyértelműsége • világos működés, jól szervezettség
Adományalapú szolgálat Vajon a szolgálat, amelyet a közösségünkben végzünk, összhangban van-e a saját képességeinkkel, Lélektől kapott ajándékainkkal? Felszabadultan, örömmel tudok-e feladatot vállalni, vagy abban a tévhitben élek, hogy az a jó keresztény, aki minél inkább szenved?	**Képességalapú hozzájárulás** • elég jó kihívást jelentenek a feladataim • hozzájárulás a közösséghez • tudom, mire vagyok alkalmas • örömmel tudok hozzájárulni • tehetséggondozás, lehetőségek megadása a fejlődésre, differenciálás • a képességek visszaforgatása az osztály/iskola javára
Szükségletorientált evangelizáció Vajon feladatunknak érezzük-e az evangelizációt? Kiket szeretnénk megszólítani? Észrevesszük-e, mi hiányzik a még távol lévők számára? Mire vágynak? Mire szomjasak? A saját magunkét, vagy az ő szükségleteiket igyekszünk-e betölteni, amikor megszólítjuk őket?	**Támogató befogadás** • befogadás az osztályközösségbe, nyitottság, odafordulás, az újonnan érkezők támogatása, a kirekesztés megszüntetése • iskolán kívüli tevékenységek, szeretetszolgálat, kifelé végzett szolgálat (pl. kisebbek tanítása)
Inspiráló istentisztelet A közösségünk istentisztelete segít-e közelebb jutnunk Istenhez? In-spiráló-e, segíti-e a Lélek beáramlását, mindannyiunk átlelkesülését? A szertartás, az igehirdetés, a zene - mindez közelebb visz-e Istenhez?	**Inspiráló rituálék** • ünnepek az iskolában (nemzeti ünnepek, évfordulók, iskolai emléknapok stb.) és az osztályban (születésnap, karácsony stb.) • ezek építő hatása • beszédek használhatósága • unalom mértéke
Szenvedélyes lelkiség Vajon a közösségünk lelkisége frissen tartja-e az Isten iránti vágyunkat? Szenvedélyesek vagyunk – vagy elszürkültünk? Van-e bennünk tűz, lendület, vágy a találkozásra Istennel? Keressük-e a saját utunkat Őhozzá?	**Lelkes egyéni hozzáállás** • mi az, ami segíteni tud megtartanom a motivációmat? • képes vagyok-e dolgozni azon, hogy saját magamat motiváljam? • jellemző-e rám a tudásvágy?
Holisztikus kiscsoportok Vajon a közösségünkön belüli kiscsoportok – énekkar, házi csoportok, karitász, és így tovább – a teljes embert megmozgatják-e? Eszünket, szívünket, kezünket egyaránt? Tudásnövelők, hitben előrevivők, tettekre sarkallók-e?	**Támogató önszerveződés** • megérint-e az iskola mást is, mint az eszünket • vannak-e baráti körök, osztályon/iskolán belüli más összetételű szerveződések • ezek segítenek-e a rendszerben létezni, teljesíteni, elviselni • mindennapi nehézségekben tud-e támogatni, befogadó-e, otthon érzem-e magam

	• bizalom szintje
Szeretetteljes kapcsolatok Közösségeinket mi alkotjuk, akik kapcsolatban vagyunk egymással. Mennyire mélyek, bensőségesek, mennyire szeretetteljesek ezek a kapcsolatok? Kölcsönös szeretet uralja-e a közösségünk emberi viszonyait?	**Szeretetteljes kapcsolatok** • van-e közük egymáshoz a diákoknak • van-e bizalom, egymás támogatása • nevetés, öröm, derű, jó hangulat • beszélünk-e az érzéseinkről, személyes gondjainkról • dicséret légköre létezik-e • konfliktuskezelés • visszajelzés a vezetőktől

További feladatok

A fenti táblázat nyilvánvalóan a legelső, távoli rápillantást jelzi erre a munkás útra. Annyi mindenképpen kiolvasható belőle, hogy a gondolkodást érdemes folytatni, és az egyes elemeket egyre alaposabban vizsgálni.
A kétféle közösség (vallási és iskolai) alapjait összevető vizsgálat után következhet az NCD Állapotfelmérés kérdőívének adaptálása (minden lehetséges célterületre), majd a kérdőív validitási próbája, iskolai tesztelése és értékelése.

Nagy feladat, de hiszem azt, hogy gyümölcsöző lehet, hiszen az oktatás minőségét és várható eredményeit is alapjaiban befolyásolja az iskolai környezet adta személyes tapasztalatok minősége. Ezt a minőséget lehet esélyünk javítani egy-egy iskolában, ha pontosabban látjuk, mely területekre érdemes több figyelmet fordítanunk.
A szembenézés, az önreflexió – bár fájdalmas olykor – mindig a fejlődés, a növekedés esélyét hordozza számunkra.

Összefoglalás

Az előző oldalakon képet adtam az NCD eszközrendszeréről, illetve arról, hogy pontosan milyen lehetőséget kínál egy közösség és a közösség tagjai számára. Ennek kapcsán különös hangsúllyal mutattam be az eszközrendszer pedagógiai vonatkozásait: azt, hogy milyen képet alkot a közösségről, a tagokról, milyen lehetőséget lát arra, hogy a személyiség fejlődni tudjon, illetve ez a fejlődés milyen módon lehet hasznára a teljes közösségnek.

Kiderült, hogy az egyéni fejlődést elsődlegesnek tekinti, amely tanuláson, személyes felmérésen, a felmérés eredményeinek elemzésén, és az elemzés nyomán kialakuló gyakorlatozáson és személyes megtapasztaláson keresztül vezet. A személyes kiválóság növekedése nyomán pedig a közösség is növekedésnek indulhat – elsősorban minőségében; később, ennek következményeként pedig mennyiségileg is.

Végül az NCD eszközrendszeréből a közösségi élet nyolc minőségi jellemzőjét kiemelve mutattam be, hogy milyen úton lehet érdemes elindulni az eszközrendszer iskolai adaptációjának irányába. A munkát folytatom, és őszintén remélem, hogy haszonnal jutok egyre beszédesebb eredményekre.

Irodalom

ARONSON Elliot (2001): A társas lény, Bp., KJK-Kerszöv.
BERGER Rupert (2008): Lelkipásztori liturgikus lexikon, Bp., Vigilia.
DOUGLASS Klaus (2002): Új reformáció: 96 tétel az egyház jövőjéről, Bp., Kálvin Kiadó; összegzése: http://www.szepi.hu/irodalom/kedvenc/kc_026.html [letöltve: 2016.11.02.]
GERGELY Zsófia (2016): A magány és következményei: A boldogtalanság forrása = http://magyarnarancs.hu/lelek/a_magany_es_kovetkezmenyei_-_a_boldogtalansag_forrasa-72841 [letöltve: 2016.11.02.]; A magányosság „ragályos" érzés és állapot = http://www.diagnozis.hu/a_maganyossag_ragalyos_erzes_es_allapot/ [letöltve: 2016.11.02.]; Philip Elliot SLATER, The Pursuit of Loneliness: American Culture at the Breaking Point, Beacon Press, 1990.; ALBERT Fruzsina, DÁVID Beáta, A magyarországi kapcsolathálózati struktúrák jellemzői 2015-ben, Társadalomtudományi Szemle, 3(2016) = http://socio.hu/uploads/files/2016_3/albert_david.pdf [letöltve: 2016.11.02.]
GRIFFIN Em (2008): Együtt-lét: Mitől jó egy csoport?, Bp., Harmat Kiadó.
JOHNSTONE Adam (2008): How to Implement The 3 Colors of Love in Your World, Emmelsbüll, fordítás kéziratban, SÜVEGESNÉ Rudan Margit (2014).
MIKONYA György, SZARKA Emese (szerk.) (2009): Az új vallásos mozgalmak és a pedagógia, Bp., ELTE Eötvös Kiadó.
NCD International weboldala: http://www.ncd-international.org
SCHNASE Robert (2012): A gyümölcstermő gyülekezet, Bp., MME–KIA–Harmat.
SCHWARZ Christian A. (1998): A Gyülekezet természetes fejlődése, BMSZ.
SCHWARZ Christian A. (2004): The 3 Colors of Love, Emmelsbüll, fordítás kéziratban, SÜVEGESNÉ Rudan Margit (2014).
SCHWARZ Christian A. (2015): Magától: A természetes növekedés útja, Bp., Harmat Kiadó.
SCHWARZ Christian A. (2017): A Lélek ajándékainak 3 színe, Bp., Harmat Kiadó.

Technológiai innovációk, felsőoktatási K+F és Ipar 4.0 – Technological Innovations, R & D in Higher Education and Industry 4.0

Lükő István

Technika, valamint az automatizálás, robotizálás, intelligens technológiák és kapcsolatrendszerük multidiszciplináris megközelítésben

Bevezetés

Szinte észre sem vesszük, úgy válnak szókincsünk részévé az iparban zajló technológiai fejlődés új fogalmai. A kifejezések gyors terjedése miatt azonban fennáll a veszélye, hogy a fogyasztók/érintettek másképp definiálják ugyanazt a szókapcsolatot, ezért legfőbb ideje, hogy közös képet alkossunk ezekről. Ebben nyújtunk most segítséget rövid fogalomtárunkkal. Hazai vonatkozásban számos fórum, szervezet alakult az I4.0 szellemében és átfogó koncepciókat, modelleket és gyakorlatban is működő projekteket dolgoztak ki. Létrejött pl. az Ipar 4.0 Nemzeti Technológiai Platform, amely különböző munkacsoportokat működtet, amelyek között ott van a képzésekkel, oktatással és tréningekkel foglalkozó munkacsoport is.

Számos automatizálásban élenjáró cég,- mint pl. a FESTO,- **holisztikusan** tekint a gyártás világának változásaira, különböző perspektívákból is szemlélve a jövő lehetőségeit. Nemcsak a technológiát, hanem a többi kulcsfontosságú szempontot – például az emberek és gépek közötti interakciót, valamint a képzések és képesítések kérdését is – számításba veszi. Tanulmányunk szempontjából a lényeg az utolsó részben van, mert

A hétköznapi életben használt technika és technológia fogalmát a mérnöki és a társadalomtudományok aspektusából kiszélesítjük, kitérünk a technikai fejlődés trendjére, hatóényezőire és következményeire vonatkozó összefüggésekre. Rendszerezzük a gépesítés, automatizálás, robotizálás, az intelligens technológiák és az IKT foglalkoztatásra, oktatásra-szakmai képzésre és a hétköznapi életre gyakorolt hatását. Kitérünk az oktatást, a képzést közvetlenül is érintő digitális kompetenciák és keretrendszerek kérdésére és fejlesztési eredményeire is, valamint a módszertani innováció megvalósulási példáira is.

A technika és a technológia alapfogalmak és jelentésük a 21. században

Általában mondhatjuk azt, hogy a műszaki tudományok technika fogalmát szűkebb értelemben használják, mint a szociológiában illetve a pedagógiában. A mérnökök, a műszakiak technikán elsősorban gépeket, műszereket, felszereléseket stb. értenek, a szociológusok a gondolkodás, a kutatás, a nevelés, az oktatás az erotikus. a zenei, vagy a jogi technikáról beszélnek. *Max Weber* szerint megkülönböztethetünk **egyéni, szociál, intellektuális, és reáltechnikát.**

Egyáltalán mit értünk technikán és a köznapi életben vele szinonimként használt **technológián?** Talán már a fentiekben leírtakból is következik, hogy **technikán** értjük azon **eszközöknek, módszereknek, képességeknek** a rendszerét, amelyekkel az ember a természet törvényeit alkalmazni tudja.

A **technológia** viszont **gyártási eljárások összessége, módszerek, és eljárások láncolata,** amelynek során valamilyen nyersanyagból ipari készítményt, terméket állítanak elő, és hulladék is keletkezik. Az anyag átalakításához energiára és információra is szükség van még az ember közvetlen, vagy közvetett szellemi és/vagy fizikai munkája mellett.

A szociológusok elsősorban a **társadalom technikalizálódását, illetve a technika társadalmiasulását vizsgálják.** Ez ugyanazon dolognak a két oldala, és elsősorban gazdaságstatisztikai adatokkal, a termelés tőkeigényével, a gépek változásaival szokták mérni, illetve leírni. A valódi társadalmi hatások azonban inkább a technikának az életmódra, a hétköznapi életre gyakorolt hatásaiban, vagyis a minőségi változásokban ragadhatók meg.

Sokféle összefüggésben vizsgálhatók a technika rendszerei, amelyek közül néhány szempont szerinti taxonómiát ismertetünk a későbbiekben.
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 társadalmai 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.

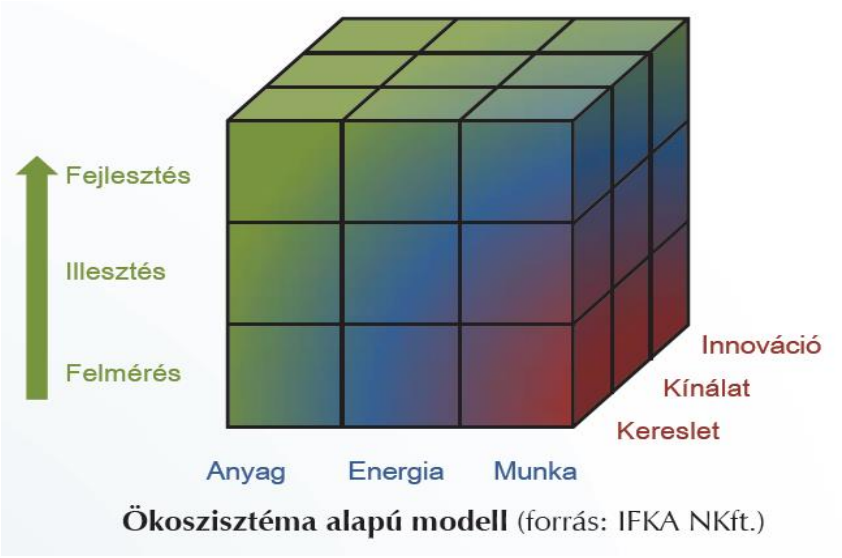
Aligha kell azt is bizonyítani, hogy a környezeti problémák miatt u.n. **környezetkímélő technológiák** terjedtek el, hogy a számítógéppel segített gyártás számtalan „válfaja" korszakán túlhaladva az **intelligens** technikák és technológiák képezik az egyik meghatározó pillért a negyedik ipari forradalom korszakában.

Rendszer és ökológiai szemlélet, életciklusban való gondolkodás

A technikai-technológiai meghatározottság sajátos szemléletet és gondolkodást igényel, amelynek egyik alapvető része a **rendszer és ökológiai szemlélet.** A mélyebb és részletesebb kifejtést mellőzve itt csupán azt emeljük ki, hogy a rész-egész-környezet relációi, illetve összefüggései meghatározóan fontosak. A környezet dinamikus változására pedig az ökológiai szemléletet, vagyis a környezeti elemek kölcsönös hatásait kell alapul venni.

Ma már inkább egy komplex **ökoszisztéma alapú modellről** beszélünk, aminek az összefüggéseit legjobban az alábbi ábra szemlélteti.(IFKA NKft.)

1. ábra Ökoszisztéma alapú modell



Ha a rendszer és ökológiai szemléletünket a gazdaság körforgására terjesztjük ki, akkor az u.n. körforgásos modellt kapjuk, amelyben a **lineáris** technológiai-gazdasági folyamatok helyett körforgást képeznek az egyes ciklusok. Ezt egy szemléletes ábrával illusztráljuk.

2. ábra a Körforgásos gazdaság modellje.

Látható, hogy a nyersanyagoktól az újra-hasznosításig, illetve a visszamaradó hulladákig milyen fázisokon keresztül alakul át az anyag az energia és információ, a tudás felhasználásával. Kifejezi még egy hasonló fogalom is ezt a szemléletet, ez pedig a **Life cycle** szemlélet, vagyis, hogy az adott termék/szolgáltatás milyen ciklusokban „éli meg" a létét.

Ezeket a modelleket és a társadalmakra is kiható modelleket a különböző tudományok folyamatosan formálják és hozzák létre, amelyek közül a környezetmenedzsmentet emelem most ki. A fenti fogalmaknál és szemléleti elemeknél is nagy szerepe volt ennek a tudománynak.

Talán az eddigiekből is kivehető, hogy a szemléleteinkben az anyagnak és az energiának meghatározóan fontos szerepe van.
Tehát az u.n **anyag és energiaszemlélet** formálása minden korosztály és társadalmi réteg számára fontos. Erről vallott nézeteimet több tanulmányban is kifejtettem (Lükő, 2016) Valamilyen formában minden iskolai, illetve kvalifikációs szinten fontos az anyagok fizikai, kémiai, műszaki tulajdonságainak és viselkedésüknek az ismerete. Tehát, hogy pl. a víz, a hőmérséklet hatására hogyan változik meg a tulajdonságuk. A különböző tárgyak geometriai mérete és a súlya hogyan függ az adott anyagtól szintén az anyagszemlélethez tartozik. Ezekből lehet az anyag és energiatakarékosságot, az újrahasznosítást és annak lényegét megragadni, cselekvésre ható módon befolyásolni.

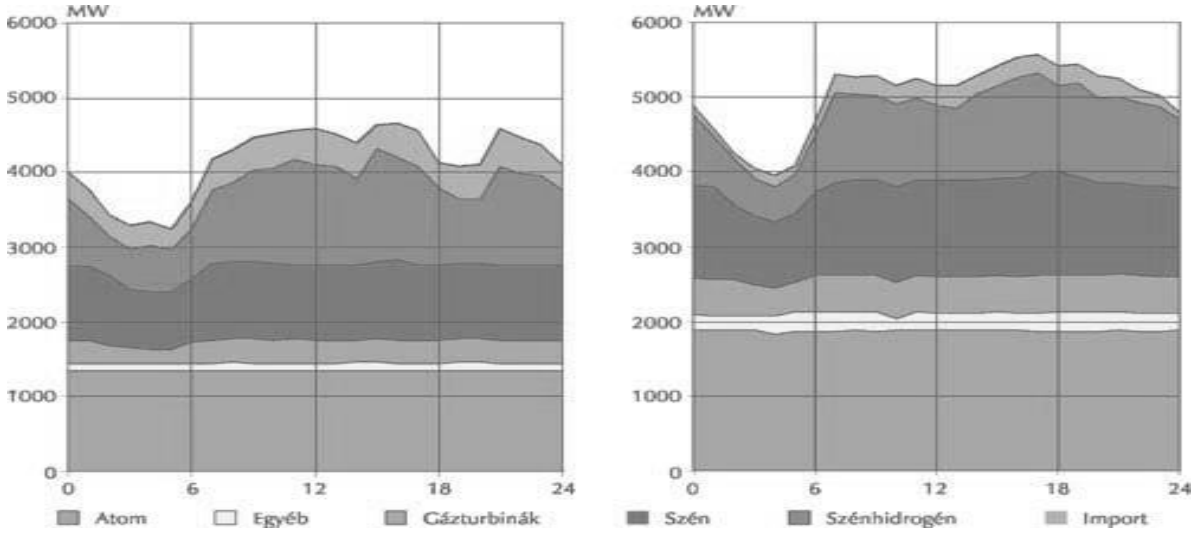
Az energiaszemlélet többet és mást jelent, mint az energiával való takarékosság és az alternatív, meg a megújuló energiák ismerete.

Az energiaszemlélet nem azonos az energiatakarékossággal! Ezt azért fontos kihangsúlyoznunk, mert a tananyag feldolgozások és az iskolákban zajló gyakorlati megvalósulások csaknem kizárólag erre korlátozódnak. Mik alkotják a szemléletet?

Elsősorban a természettudományos- műszaki alapismeretek, a fizikai mennyiségek és mértékegységei, nagyságrendek, energiafajták és fontosabb jellemzői. Külön kiemeljük az energiaszolgáltatás láncolatát, a fogyasztói igények tendenciáit, a megújuló és nem megújuló energiák viszonyát. (Lükő, 2017)

A fenti „összetevők közül" kiemelem az energiaszolgáltatás láncolatát, a termelési és a fogyasztói tendenciákat. A villamosenergia ellátás terén az u.n. terhelési jelleggörbék mutatják a nap, a hét és az éves energiatermelést, illetve fogyasztást.
Ezeket a jelleggörbéket szemlélteti az alábbi ábra két évszakra vonatkozóan.

3. ábra Erőműkiosztás a terhelési jelleggörbe alapján téli és nyári időszakban
Forrás: KVM 2009



Az energiatakarékosságra épülő **intelligens** ipari és háztartási szabályozó rendszerek **„mélyvölgyi villamosenergia felhasználást"** terveznek és nem csak a műszaki, hanem a gazdasági szakemberek körében is használt fogalommá vált

Látható ebben az ábrában, hogy a közel állandó 1400, illetve 2000 MW teljesítményt atomerőmű biztosítja, továbbá, hogy a szén és a szénhidrogén erőművek követő módon biztosítják több ezer MW nagyságrendben a fogyasztói igényeket. Elég jelentősnek mondható ebben a 2012-es évben az import energia teljesítménye is. Volt olyan időszak 2012-ben, amikor az import energia a szükségletek 40%-át elégítette ki. Pedagógiai-szemléletformálási szempontból tehát nagyon fontos, hogy lássuk ezeket **a nagyságrendeket**, vagyis a hazai erőmű kapacitás 3000 és 5600 MW közötti igénybevételt jelent.

A műszaki-technikai fejlődés trendje, tényezői és hatásai a foglalkoztatásban, az oktatásban és a hétköznapi életben.

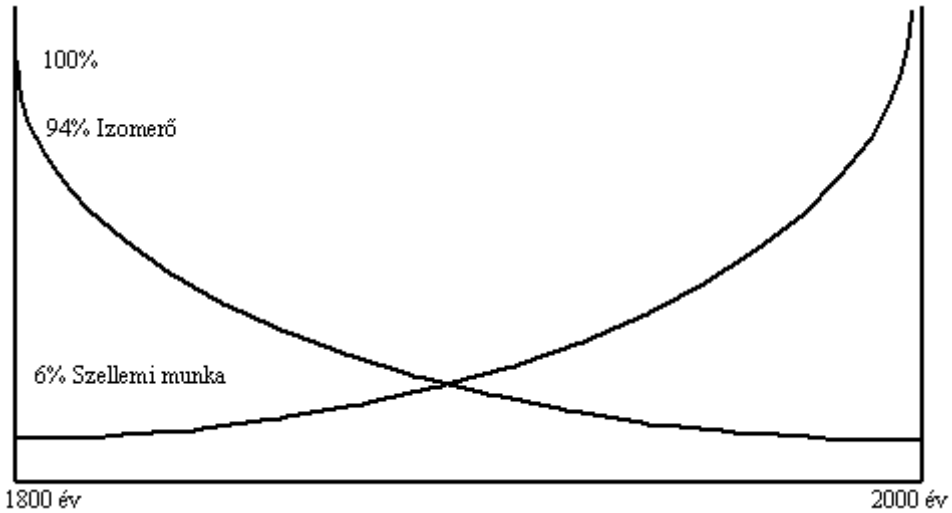
A technikai fejlődés és hatótényezői

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.

1. táblázat: A termelékenység alakulása

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

4. ábra: A technikai fejlődés modellje

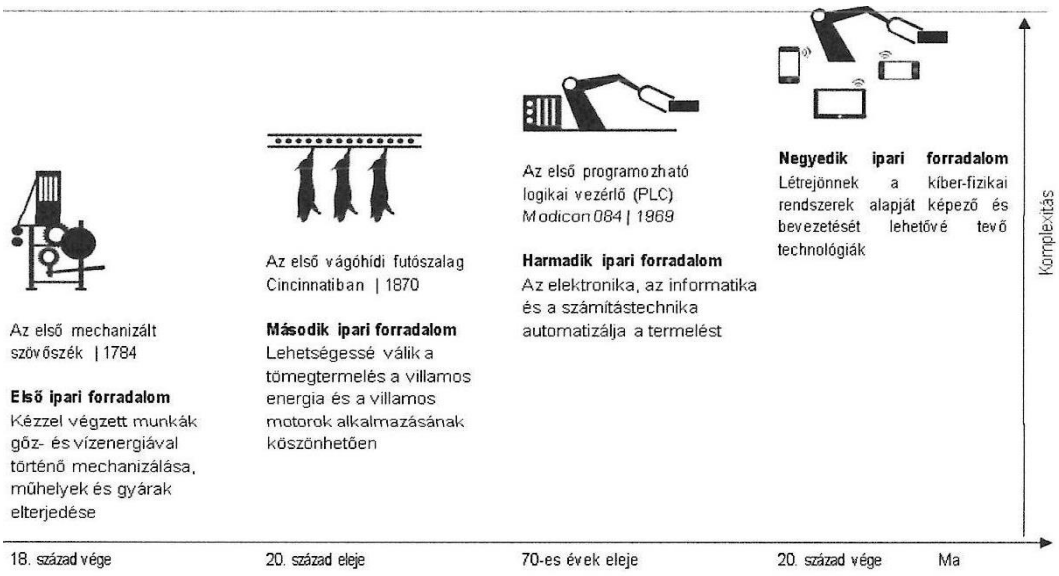


Amint az ábrán látható „exponenciálisan" nő a szellemi tevékenység és csökken az izomerő aránya. Szinte százszorosára emelkedett az egy főre jutó produktum évenkénti értéke. Látható továbbá a technikai eszközök, és a technológiák változása a történelem során. Árnyaltabb képet kapunk, ha az utóbbi néhány évtizedben történt változásokat a technikai fejlődés **fő vonulataiban** elemezzük. Nézetem szerint ez a fejlődés három területen mérhető le, amelyek a következők:

1, A **villamos energia** – benne a magenergia – tömegméretű felhasználása, ill. elterjedése gyökeresen átalakította az ipart, a mezőgazdaságot, a közlekedést, a háztartást, nem utolsó sorban az ember közvetlen lakóhelyi környezetét, életmódját.
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. Gépesítéstől a robotizációig, vagyis korunkig terjed az átfogóan is kezelhető automatizáció, elektronizáció, digitalizáció korszaka.
3, **Az informatika**. Ez a harmadik fő technikai vonulat, amelynek a fejlődése egyidős az emberi élettel. Az eszközök fokozatos fejlődése tette lehetővé a civilizáció kialakulását, fejlődését. Az elmúlt évszázadokhoz képest a mai kor informatikája elsősorban az eszközök gyorsaságában és rugalmasságában különbözik. (Lükő I. 2005) Ma már nem csak a gép –ember reláció, ember-ember, hanem a gép-gép reláció is megjelenik és terjed nem csak a csúcstechnika és az azt megtestesítő autógyártás terén, hanem máshol is.

A technikai fejlődés szakaszait ábrázolhatjuk is az alábbiak szerint:

5. ábra Az ipari forradalmak korszakai

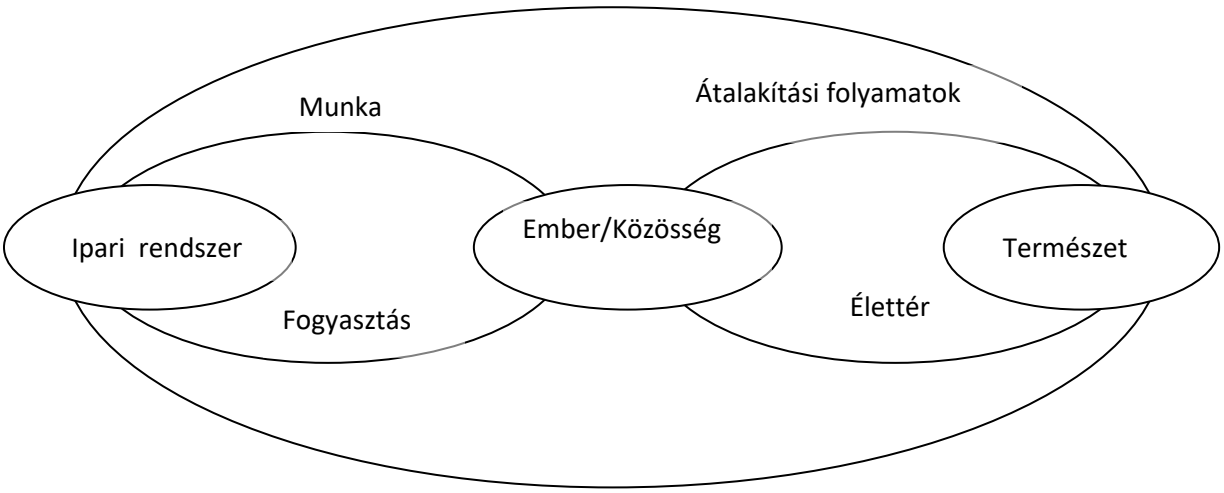


A technikai fejlődés következményei
Ahhoz, hogy eljussunk a fenntartható fejlődés elveihez célszerű előbb a **dimenziókat is megjelenítő** körfolyamatokat leírni, illetve bemutatni.

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

6. ábra Az egyensúly felbomlása Huber szerint



Kíséreljük meg a technikai fejlődés **következményeit,** kihatásait összegyűjteni. Ebből a leegyszerűsített megközelítésből kiindulva az alábbiakat találjuk:

Globális, környezeti következmények

- Felbomlik az egyensúly az ember és a természet viszonyában. (Huber..) Ennek egyik megtestesítője az ökológiai lábnyom.
- Sajátos életérzés alakul ki az emberiségben. Konrád Lorenz a civilizált emberiség nyolc halálos bűnéről beszél(Konrád. L. 1985)

Társadalmi-gazdasági következmények

- **-**A sajátos életérzületek: elkábelesedés, technikafélelem,
- -A termelésre hat ki elsősorban a csúcstechnika révén, ami abban ragadható meg, hogy a szalagrendszerű termelésbe integrálódik az egyedi gyártás.
- -A digitális forradalom polarizálja az embereket, közösségeket és társadalmakat. Ez az. u.n. **digitális szakadékban** testesül meg.

Társadalmi munkamegosztásban, kvalifikációkban és az oktatás-képzésben

- -A digitalizáció, automatizáció nagymértékben hat a foglalkoztatottságra. Elsősorban a szektorok *szerkezetében,* arányaiban áll be jelentős változás. Kimutatható, hogy az u.n harmadik szektorban foglalkoztatottak száma nő. Növekszik a távmunka, megjelenik az otthoni munka(home work), mint sajátos foglalkoztatási forma. Az alacsony kvalifikációt igénylő munkahelyek száma csökken, számos ágazat, munkahely és foglalkozás szünik meg.
- Itt jegyzem meg, hogy különösen a tengeren túli média „riogatja" az embereket, hogy egyik, másik szakma megszünik, nem lesz rá szükség, a robotok fogják felváltani pl. a taxisokat, a pincéreket. Az árnyaltabb és pontosabb felméréseken alapuló helyzetképre, vizionálásra lenne szükség.

- -Változnak a kvalifikációk, a szakmák, foglalkozások is. Nem csak megszűnnek, hanem egyesek átalakulnak, modernizálódnak, és természetesen újak jönnek létre.
- -A gyermekek beleszületnek egy adott társadalom, adott korába, adott technikai-technológiai kultúrájába és abban szocializálódnak. A technikai szocializáció és a technikai nevelés szoros és szerves kapcsolata kitapintható, de a tudatos technikai nevelés meglehetősen mozaikszerűen valósul meg. Az új és modern eszközök, személyi használatú készülékek egyre több funkciókat tudnak, „okosak", amelyeket nem mindig pozitív kapcsolatépítésre, tevékenységre használnak. Nagy a veszély különösen a fiatalabb korosztály net és mobil használata kapcsán, amire a digitális iskolának és a családnak, a szülőknek oda kell figyelni és óvni a felhasználókat.
- -Természetes, hogy a digitális korban az u.n. IKT eszközök tanulásban-tanításban történő felhasználása növekszik. Az e-learning különböző válfajai egyre jobban terjednek, megjelennek a mobil tanulás, a tevékenységbe ágyazott tanulás különböző módszerei is.
- A mobil és a hálózati tanulás megannyi módszertani változata gazdagítja az eredményes és hatékony tanulás repertoárját.
- -Előtérbe kerül a digitális kompetencia úgy a foglalkoztatásban, mint az iskolai tanulásban-tanításban. A különböző nemzetközi szervezetek, a munka világa és az oktatás számára is ajánlások, törvények formájában a nyelvi, matematikai, természettudományos kompetenciák mellé a digitális kompetenciákat is kidolgozták.
- -Az életen át tartó tanulás(LLL) jól ismert szlogenje mellé a szélességében(LLW) és támogatottságában(LLG) is életünk végéig tartó folyamatokat is a digitalizáció és automatizáció „kényszerítette ki".

Műszaki-technikai rendszerek, folyamatok, technológiák fontosabb fajtái és jellemzői. 2.5, Gépesítés, automatizálás, robotizálás, Ipar 4.0. IKT és a digitális kompetenciák.

Ennek a fejezetnek a központi magját képező Ipar 4.0 témáját célszerűnek tartom néhány háttérinformációt megvilágító fogalom és felosztás, illetve összefüggés leírásával bevezetni.

A technika-technológia fajtái

A technológia fajtáinak felsorolásához széleskörű megközelítési alapokon keresztül juthatunk el. Ennek megfelelően vázlatos, felsorolás szerű felosztás a következő:

Műszaki technikai rendszerek fajtái.

a, A termelés-szolgáltatás folyamatának fő célja, folyamatának jellege alapján

- termelés - alapanyagtermelés (bányászás, tenyésztés, fejlesztés)
- anyagfeldolgozás (termékelőállítás)

- kiszolgálás (javítás, szervizelés, előkészítés)

b, A munkatevékenység jellege a műveletek automatizáltsága alapján

- kézi műveletek
- kézi-gépi műveletek
- gépesített műveletek, ill. folyamatok
- automatizált műveletek
- csúcstechnika alkalmazás a gyártás/tervezés során (CAD, CAM, CÍM stb.)
- Újra automatizált
- Machine to machine, mesterséges intelligencia, robotizált rendszerek

c, A termelési technológia jellege illetve a műveleti fajták szerint

- anyagátalakítás vegyipari műveletekkel
- anyagátalakítás fizikai műveletekkel
- anyagátalakítás biológiai műveletekkel

d, A technológiai(műveleti) funkciók szerint

- előkészítő vagy, előkészítő
- levezető átalakító
- kiegészítő befejező/szerelő-csomagoló
- kiszolgáló

e, A produktum jellege szerint

- új termék, áru, épület, gép, stb.
- felújítás, átalakítás, reparálás, javítás

f, A termelés méretei, körülményei szerint

- nagyüzemi, szalagszerű tömegtermelés
- kisüzemi termelés
- egyedi gyártás

Csúcstechnika, intelligens technika

Szándékom szerint csupán rövid, szelektív felsorolást teszek ebben a fejezetrészben, hiszen a változás gyorsasága a példákat és még az elveket is elavulttá teszi. Amikor **csúcstechnológiáról, csúcstechnikáról** beszélünk, akkor egy magasan automatizált, rendszerint számítógéppel irányított rendszert értünk alatta. Ma már több olyan cég van, amelyik a **korszerű automatika rendszerek oktatásra** alkalmas készleteit (...DIDACTIC) is kifejlesztették. Ilyen cég, pl. a FESTO DIDACTIC

Mivel ért el a vezérléstechnikai elemeket gyártó FESTO cég szakmai sikereket a szakképzés területén? Már a 60-as évek elején képezni kezdte az üzemi szakembereket a preumatikus automatika lehetőségeire. A technika gyors fejlődése miatt erősítenie kellett az elméleti alapozást, ami elsősorban a nem saját termékeire irányította a figyelmet.
Az ún. **rasztertábla** segítségével **modul** rendszerben a tanuló megismerheti, kipróbálhatja a készülékeket és sokféle gépmodellt készíthet.

Csúcstechnológia oktatása ma már nem képzelhető el az **automatizálás, a mechatronika** témaköreinek oktatása nélkül. Ezt felismerve fejleszti állandóan a laborrendszereit és módszerit a Leybold Didactic cég, amelynek **a technikai modularizációs törekvéseit** ma már széleskörben ismerjük.

Az u.n **kombinált technikák** többféle elv és modell szerint működő rendszereket képesek a számítógépek segítségével összekapcsolni.

A **környezetkímélő technológiák** hátteréről és fontosságáról már esett szó az előzőekben, itt csupán azt emelem ki, hogy az automatizálás intelligens rendszerekkel való kiegészítése lehetővé teszi, hogy energia felhasználása hatékony, biztonságos és kényelmes legyen.

Az **intelligens épületek, gyárak** elnevezésben ezek a rendszerek képezik a fogalom magját. Mitől intelligens? Képes az ember, a technika hibáit, tévedéseit, feledékenységét **kiküszöbölni és optimalizálni** a lakás, a gyártás, a jármű „működését", sőt naplót vezetnek a meghibásodásokról, a karbantartásokról. Az alábbi képen jól látható, hogy milyen technikai eszközökkel valósul meg az **energia menedzsment**, az intelligens biztonság stb.

7. ábra Intelligens otthon modellje

Kreatív ipar

Jól ismert fogalom ez is ma már, amiben megjelenik a design, a tervezés fontossága, a funkcionális elemek sokféle technológiához kapcsolható megoldása, a művészetek, a kommunikáció egybekapcsolódása egy-egy épületben, termékben, szolgáltatásban. A középpontban **a design integráló funkciója** áll. Az építészeten belül is kiemelhető a modern, többfunkciós épületek kialakítása egy-egy városi környezetben. Ilyenek pl. a

nagyvárosok pályaudvarai, amelyekben a fém és az üveg korszerű és látványos beépítése a közlekedés többféle járműveinek és fogadásának a lehetőségét valósítják meg. Erre mutat példát az alábbi kép, amelyen a Berlini Hauptbahnhof látható. Nagyszerűen integrálták a helyi, helyközi(regionális) és távolsági(nemzetközi) vasúti, valamint a közúti közlekedés megállóit(peronjait) és a szociális-kulturális kiszolgáló tereit, részlegeit.

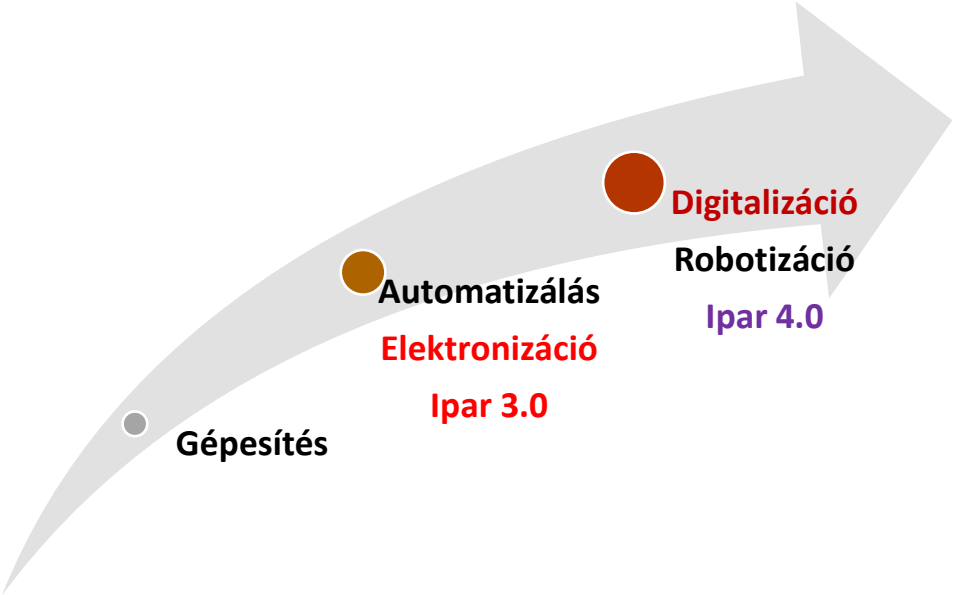
8. ábra Hauptbahnhof Berlin) épülete(Forrás:saját felvétel)

Automatizálástól az Ipar 4.0-ig

Az előző fejezetben már bemutattuk a gépesítés és automatizálás történeti korszakait. Most ezt egy másik vetületben, az elektronizáció-digitalizáció kapcsolódásában ragadjuk meg. Itt is a gépesítés az első szakasz/korszak, mert e-nélkül automatizálásról, tehát önműködővé tételről nem beszélhetünk. Az automatizálás terjedésében meghatározóan fontos volt az elektronikai eszközök- elsősorban a félvezetők- elterjedése a legkülönbözőbb áramkörökben, technikai rendszerekben. Ezt a korszakot a 3. ipari forradalom korszakának is nevezzük, amelyben a PLC, vagyis a programozható vezérlések jelentették a „csúcstechnikát".

Ezután érkeztünk a digitális rendszerek rohamos elterjedésével fémjelzett korszakhoz, a robotizáláshoz.

9. ábra Gépesítés-automatizáció- robotizáció (Forrás: saját szerkesztés)



A fenti ábrán megjelenő bővülő technikai-technológiai fejlődés jellemzői közül a digitalizáció és a robotizáció erőteljes térhódítása formálta a 4. ipari forradalomnak nevezett korszakot.
„Szinte észre sem vesszük, úgy válnak szókincsünk részévé az iparban zajló technológiai fejlődés új fogalmai. A kifejezések gyors terjedése miatt azonban fennáll a veszélye, hogy a fogyasztók másképp definiálják ugyanazt a szókapcsolatot, ezért legfőbb ideje, hogy közös képet alkossunk ezekről".(autopro.hu 2017)

Ha definíciókban gondolkodunk, akkor ma már számos hosszabb és rövidebb terminológiával találkozhatunk. Ezek közül ismertetünk az alábbiakban egyet, amely erősen az életciklus szemléletet tükröző kulcselemekből(részfogalmakból) építkezik.
„Az Ipar 4.0 fogalom a negyedik ipari forradalomra utal, amely a kiber-fizikai rendszereken, azaz a valós és virtuális valóság korábban nem létező integrációján alapulva a termékek teljes életciklusában az egész értéklánc új szintre emelt szervezését és szabályozását valósítja meg. Ez a ciklus az egyre inkább individualizálódó ügyféligényeket követi és kiterjed a termék koncepcionális tervezésétől, a megrendelésen, a termék fejlesztésén, gyártásán keresztül a végfelhasználóhoz való kiszállításig, végül pedig az újrahasznosításig a folyamat minden állomására, beleértve a termékhez kapcsolódó szolgáltatásokat is."

Ha mélyebben próbáljuk kibontani az Ipar 4.0 fogalmát, jelentését és összetevőit, akkor eljuthatunk az informatika és az automatizálás szoros összefonódásához. Tehát úgy is felfoghatjuk az Ipar 4.0 jelentését, mint a mesterséges intelligencia, a felhőalapú szolgáltatás, a géptől-gépig(M2M) rendszerek, vagyis az információs technológia és az automatizálás összefonódását. Alábbi fogalmi összetevők részleteit egy tanulmányból idézzük.(autopro.hu)

Ahhoz, hogy a gépek hatékonyan át tudják venni a komplexebb folyamatok irányítását is, meg kell tanítanunk egymással emberi közreműködés nélkül kommunikálni. Így például a gyártósoron dolgozó robotok önállóan képesek a szükséges alkatrészekkel kiszolgálni egymást, vagy egy hiba miatt a teljes termelési láncot megszakítani, a hibát rögzíteni. Az autóipar közlekedési területére vonatkoztatva a **V2V** (vehicle to vehicle) formát használjuk.

Az M2M egy információs csatorna meglétét feltételezi, amit a dolgok internetének nevezünk (Internet of Things, azaz **IoT**), és magára az intelligens, egymással önállóan kommunikáló berendezések által használt hálózatra utal. A dolgok internete - amelyen keresztül óriási adatforgalmat közvetítenek és dolgoznak fel az azonosítható intelligens eszközök - kapcsán is érintett az autóipar, például a gyártástechnológia terén.

A mesterséges intelligencia nagyban támaszkodik a **big data** állományára, vagyis arra az egyén által már-már kezelhetetlen méretű adathalmazra, amelyet az információs társadalom szereplői állítottak, állítanak elő.
A big datát felhasználva, akár a V2V technológiával összevonva sokkal közelebb kerülünk az automatizált közlekedéshez is.
Alábbi ábránk a közlekedés egy konkrét eszközére a gépkocsira alkalmazható felhőalapú szolgáltatásokat mutatja.

10. ábra A felhőalapú szolgáltatás modellje

A big data fogalma után egyszerű a **felhőalapú** szolgáltatások működésének megértése: az adatokat, szoftvereket nem helyi adathordozón, hanem egy szolgáltató eszközein, úgynevezett felhőben tárolják. A publikus vagy privát információkat internet segítségével így tetszőleges eszközről el lehet érni, például a beszerzésért felelős dolgozó szükség esetén a munkahelyétől távolról is rendelhet alapanyagot a már megszokott módon.

Megjelennek a Mintagyárak.

Az előzőekben jórészt elvi-elméleti és néhány konkrét eszköz, illetve technikai alkalmazás keretében a gyakorlati alkalmazásról is adtunk betekintést. Szükséges azonban az innovatív technológiák tudástermelő intézményeinek és a megvalósító cégek, vállalatok együttműködésének a bemutatása is. Erre kínált lehetőséget a BME az Ipar 4.0 technológiai Központon keresztül.(Letöltés a BME Portálról)
…"a negyedik ipari forradalommal összefüggő technológiaváltás általános ismertetésén demók segítségével több fontos területet részletesebben is bemutatnak, ilyen az autonóm, vagy a szenzitív robot, a tervezést segítő digitális ikerpár. Az odalátogatók megtekinthetik az interaktív gyártástervezés-szimulációt, a virtuális beüzemelést, gyártási folyamatvezérlést stb."

Az Ipar 4.0 technológiai központban pedig az alábbi megoldásokat mutatják be..(BME .hu)
Beltéri helymeghatározó rendszer – az ipari technológiaváltás kapcsán a tárgyak és a személyek mindenkori helyzete az egyik legszükségesebb információ ahhoz, hogy a folyamatokat optimalizálni lehessen a balesetek megelőzése és a minőségbiztosítás érdekében.
Autonóm robotok –A gyártással foglalkozó kis- és középvállalatok nagy részében zajlik targoncás anyagmozgatás. Ez az egyik olyan terület, amely a jövőben hatékonyabban végezhető robotok, vagy önvezető járművek alkalmazásával.
Logisztika AGV – Az előbbihez kapcsolódik a következő bemutatott megoldás, amely a logisztikai tevékenységet teheti hatékonyabbá. A logisztika biztosítja az alapanyag ellátást, a késztermékek elszállítását és minden olyan tevékenységet is, amelynek a célja, hogy a megfelelő objektumok, megfelelő minőségben és mennyiségben kerüljenek az adott helyre és adott időpontban.
Kollaboratív robotok – Az automatizálás során a robotizált megoldások az emberrel együttműködve a dinamikusan változó szerelési feladatokra is képesek. A központban egy szerelési feladat példáján keresztül mutatják be az emberi operátor gesztusvezérelt beavatkozását és manuális korrekcióját a folyamatban.
Interaktív gyártástervezés-szimuláció – Az automatizálás segíti az ipari szereplőket, a gyártósoraikról származó információk gyors és hatékony feldolgozására. Így kezelhetőbbé válnak a gépleállásokból, a beszállítói vagy saját hibákból eredő csúszások. A nagy mennyiségű, azonnal rendelkezésre álló adatok és azok feldolgozására szolgáló szimulációs és ütemező szoftverek lehetővé teszik a gyártási folyamatok újraütemezését.
Gyártási folyamatvezérlés – A palettázó állomáson a főként a vegyiparban, élelmiszeriparban és autógyártásban alkalmazott háromtengelyes manipulátorokat mutatják be, amelyek különböző rakodási, válogatási, vagy gyártástechnológiai folyamatot – 3D nyomtatás, rakodógépek, marógép – valósítanak meg.
MES-ERP rendszerkapcsolat – Az Ipar4.0 egyik kihívása, hogy lehet integrálni a fizikai gyártási folyamatot, az ettől sok esetben elkülönült vállalatirányítási rendszer (ERP) folyamataival. A demo megoldás bemutatja, hogyan kerül sor ebben az integrált környezetben az ügyfél által rendelt egyedi termék legyártására.

Az Ipar 4.0 kihívásai és válaszai

A digitális kompetenciák és keretek

A gazdasági szereplők, a szélesebben vett társadalom és benne a tudásátadó-közvetítő szervezetek, az oktatás már korábban is szembesült a 3. ipari forradalom kihívásaival. A technikai fejlődés ilyen gyors változása azonban másfajta kihívásokkal is szembesít mindenkit. Egyfelől a foglalkoztatás, a foglalkozások, szakmák körében egy drasztikus átrendeződés zajlik, aminek a kimenete, a kiteljesedése teljesen beláthatatlan. Ez egyben a jövőtől való félelmet, frusztrációt okoz az egyénben, és a társadalmakban. Minden esetre az oktatás a képzés területén is érzékelhetők azok a változások, amelyekre meglehetősen lassan és követő módon tud csak az oktatási képzéséi rendszer válaszolni. Jól látható azonban, hogy a műszaki felsőoktatás nagyon jól reagál, nem hogy követi, hanem megelőzi a folyamatokat. Ez teljesen természetes, hiszen a 21. század mérnöksége az innovatív fejlesztés, a tervezés, a gyártás terén alapos felkészítést kap, képesek rugalmasan alkalmazkodni az üzemi körülményekhez. Természetesen ezt óvatos általánosítással és kritikai észrevételekkel kell kezelni, mert a mérnökök felkészítését sem lehet pozitív és sikeres oktatási tevékenységnek tekinteni. Sokszor megnyilvánul ez az oktatás irányítók, a fogadó cégek, a politikusok megnyilatkozásaiban, de még a tudományos szakmai vizsgálatokban, kutatásokban is.

Ma már gazdag irodalma van a kompetenciák fogalmi összetevőinek, változásainak a vizsgálatának. Az u.n digitális kompetenciák keretrendszerének kidolgozásában résztvevő team időszaki jelentését készítő Dr. Berki Éva gyűjtötte össze a napjainkban fellelhető elvi-elméleti hátterekkel, különböző modellekkel is foglalkozó munkákat és emelte ki a mostani témánkhoz is felhasználható részleteket, amelyből idézünk néhány részletet. (Berki, 2018)

A szakértői csoport által vállalt feladat: a DigComp és a DigComp.org-ra épülő IKER fejlesztések során létrejött alapokra támaszkodva a hazai digitális követelmény-keretrendszerre és szintleíró kategóriákra, kölönböző célcsoportokra - tanulókra, pedagógusokra, intézményvezetőkre és valamennyi közoktatási intézménytípusra - szóló szakmai-fejlesztési koncepció kidolgozása.

A nemzetközi és a hazai szervezetek egyaránt felismerték, hogy a technikai fejlődés következtében az egyéneknek, mint a tanulásban és a foglalkoztatásban (munkavégzésben) résztvevőknek egyaránt fontos u.n kulcskompetenciákra van szüksége.

A 2006-ban megjelent kulcskompetenciákra vonatkozó Európai Ajánlás keretében az Európai Unió a digitális kompetenciát elismerte, mint az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulcskompetencia egyikét.

A digitális kompetenciák meglétének azonosítására, mérésére és minősítésére szolgáló DigComp keretrendszerek létrehozását a digitális technológiák globális gazdaságban

betöltött kulcsszerepe, kiemelten az innováció, a gazdasági növekedés és a munkahelyteremtés területén meghatározó szerepe tette szükségessé.[1]
A digitális kompetencia – az egyének szintjén - egyike az Európai Unió által meghatározott, az egész életen át tartó tanuláshoz (LLL) szükséges nyolc kompetenciának.
Az Európai Bizottság tudományos és tudásközpontja, a Joiunt Research Center (JRC) szakértői foglalkoztak az európai polgárok digitális kompetenciáit leíró keretrendszer és más keretrendszek kidolgozásával.

A DIGCOMP keretrendszer 5 dimenziója
1.Dimenzió: Azonosított kompetencia területek. Az öt terület: Információ, Kommunikáció, Tartalomkészítés, Biztonság, Problémamegoldás
2, Dimenzió: Minden területen helytálló kompetenciák 21 Kompetencia
3.Dimenzió: A kompetenciák elérésének tudásszintjei: ismeret, képesség, attitűd és autonómia-felelősség/önállóság.
4. Dimenzió: Példák a kompetenciákra
5. Dimenzió: Példák a célok elérésére alkalmazott kompetenciákra. Elsősorban a tanulás és a foglalkoztatás céljaira mutatunk példákat, de lehet majd a szociális, vásárlási, jóléti, állampolgársági célokra is.

Az egyes kompetenciaterületekhez kapcsolódó kompetenciák definiálása a következő négy szinten történt: 1. alapszint, 2. középszint, 3. felsőszint, 4. szakértői szint.

A DigCompOrg keretrendszer alapvetése szerint a digitális tanulási technológiák oktatás innovációra gyakorolt hatása az **oktatási szervezetek** részéről a változás tervezésére való fókuszálást igényli, és a változás tervezését három alapvető dimenzióban tartja meghatározónak, ezek: 1. pedagógiai-, 2. technológiai-, 3**. szervezeti dimenzió.**
A DigCompOrg keretrendszer sajátossága, hogy 7 kulcsfontosságú elemet és 15 alapelemet nevesít, 74 leírással,

Az **oktatók digitális kompetenciáit leíró DigCompEdu** létrehozásának célja: annak részletezése, hogy a digitális technológiák hogyan használhatók az oktatás fejlesztésére és innovációjára (az oktatás minden szintjén és felnőttképzésben is értelmezhetően).
A DigCompEdu keretrendszer sajátossága, hogy hat területen 22 kompetenciát azonosít.

Az **IKER** (Infokommunikációs Egységes Referenciakeret) egy, a digitális kompetencia önértékelését és fejlesztését támogató referenciakeret, amely több, eltérő felhasználási célra készült dokumentumból áll.
Az IKER a digitális kompetenciákat kívánja kompetenciaterületekre, valamint fejlődési szintekre bontani és gyakorlati alkalmazási példák révén lehetővé tenni a digitális

[1] A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszerét 2011 és 2012 között dolgozták ki (DIGCOMP) (European Digital Competence Framework for Citizens) (EU Bizottság EUR 26035 N)

kompetenciák fejlesztését célzó képzési programok kialakítását és releváns tanulási célok, illetve tanulási eredmények meghatározását. A felülvizsgált IKER szerkezete 4 az EUROPASS-hoz is illeszthető 5 tartalmi terület önértékelési kompetenciáit tartalmaz.

I.Szint	Szintleíró kategóriák	Információ gyűjtés	Kommuni káció	Dig. tart. létrehozása	Probléma megoldás	Biztonság
1,Alapszint	Tudás Ismeret					
Europas	Képesség					
A1	Attitűd					
	Autonómia					
2, Alapszint	Tudás Ismeret					
Europas	Képesség					
A2	Attitűd					
	Autonómia					
3.Középszint	Tudás Ismeret					
Europas	Képesség					
B1	Attitűd					
	Autonómia					
4.Felsőszint	Tudás Ismeret					
	Képesség					
Europas	Attitűd					
B 2	Autonómia					

Az UNESCO kidolgozta, az un. **Média és informatikai műveltség keretrendszert,** amely a hagyományos, egymástól elválasztott két területet egységesen kezeli és a média műveltséget meg az informatikai jártasságot egy gyűjtőfogalomba ötvözi.(MIL=Media and Information Literacy)

Fontosabb módszerek és modellek

BYOD Hozd magaddal a saját eszközödet (Bring Your Own Device).

Az oktatási célú alkalmazások elsődlegesen a személyes mobil eszközök használatára irányulnak, akár tanórai keretek között, akár iskolán kívüli/tanórán kívüli felhasználással.

A BYOD iskolai (pedagógiai célú) alkalmazása azonban problémát okozhat. *Ugyanis a saját eszközök alkalmazása esetében a tanulók nem szabványos tanulási környezetben dolgoznak. Különböző eszközökkel rendelkeznek és azokon eltérő szoftverek futnak.*

A továbbiakban csak felsoroljuk címszavakkal a fontosabb modelleket, módszertani variánsokat.

Fordított oktatás – Flipped classroom

Szavazórendszerek használata
Multimédiás prezentáció készítése – Multimedia presentation
Játékosítás (gamifikáció) - Game-based learning
Tanulási keretrendszerek használata - Virtual Learning Environment
Vizualiziáció – képalkotó alkalmazások használata (Bates, T. 2014))
Nyitott tananyagfejlesztés > Open Content Development

Különösen az alsóbb iskolákra is „visszanyúló" NAT-ban is jól hasznosítható koncepcionális elem lehetne a tevékenységbe ágyazott tanulás egy új modellje a STEAM. (Science, Technology, Engineering, Arts, Matematics). Vagyis a természettudományok, a technika-technológia, a mérnöki alapismeretek, a művészetek és a matematika szerves kapcsolódása a digitális technológián keresztül. Az új NAT-hoz való kapcsolódásunk jegyében ki is dolgoztam egy nagyon vázlatos koncepcionális szerkezetet, amelyből most egy részletet idézek:

Tevékenységbe ágyazott tanulás
Kétféle „fő tevékenységbe ágyazott" lenne.

A, Az egyik az adott műveltségterülethez kötődő különböző helyszínű és időtartamú (szervezésű) tanórai, vagy tanórán kívüli tevékenység. Interaktív tanulói tevékenykedtetéssel és más formában elsősorban a gyakoroltatás, az elmélyülés lenne a cél, ezen keresztül a kompetenciák fejlesztése.(TTGY)
Helyszínek:

- Normál tanterem
- Szaktanterem, kabinet, labor, stb.
- Külső terep
    - természeti környezet (erdő, rét, vizek, állatkert, botanikus kert stb.)
    - Múzeumok
    - Épített környezet település
    - Valós gazdasági-szakmai tevékenységet végző helyszínek (szakiskolai tanműhelyek, vállalkozások, cégek, stb.

B, Tevékenységbe ágyazott „STEAM"
Ez elsősorban az IKT-re alapozott újfajta megközelítésű „integrált" tanulási forma, amelyben összekapcsolódik a matematika, a természettudományos, a mérnöki (tervezési) és a művészeti tartalmak IKT alapú tanulói tevékenysége. Az új tartalmi elemek mellett elsősorban a szélesedő IKT bázis, az automatizáció, robotizáció alapelemei, a hozzájuk kapcsolódó fokozatosan bővülő programozás, a művészeteket bekapcsoló design jelentene alapvető újdonságot. A technika „leválna az életvitel „tantárgyról", és a technológia általános témáival egy másfajta tartalmi szerkezettel szolgálná a TÁSTEAM gyakorlatokat. Itt egybekapcsolódna a különböző anyagok tulajdonságait ismerő szerkezeti elemekkel való bánásmód (tevékenység), pl. szerelés, építés, mérés-ellenőrzés

és a működtetés elektronizált-programozott tevékenysége. Kicsit a „mechatronikus” rendszerekhez hasonlítana ez.

Új műveltségterületek

Földünk és környezetünk- fenntarthatóság (FKÖ)

- Földrajz
- Környezettan
- Környezettudatosság- fenntarthatóság
- *Tanulás tevékenységbe ágyazott gyakorlatokon*

Ember és technika-technológia (EÉTE)

- Informatika- IKT- Új média
- Technika-technológia
- *Tevékenységbe ágyazott STEAM (TÁSTEAM)*

Összefoglalás

Ebben az összeállításban az előadáson elhangzottakra és a prezentációra építve megkíséreltük korunk egyik nagy kihívásának az összefüggéseit bemutatni és felvillantani néhány jövőbe mutató modellt, reakciót. Ez a kihívás a digitális átállás és az Ipar 4.0 már régóta jelen van a társadalmakban, a gazdasági életben, csak „utólag” nevesítették a technikai fejlődésnek ezt a korszakát negyedik ipari forradalomként. A tanulmányban érvényesítettük a multidiszciplináris megközelítést.

Bemutattuk a legfontosabb alapfogalmak jelentését, kapcsolatrendszerüket (technika, technológia) és a hétköznapi szóhasználatban is elterjedt szóösszetételeit, válfajait. Külön kiemeltük a rendszerszemlélet, az energia és anyag szemlélet, az életciklusokban való gondolkodás fontosságát és bemutattuk a technikai fejlődés trendjét és hatótényezőit. Vázlatosan érintettük ennek a technikai fejlődésnek a különböző hatásait (környezeti, foglalkoztatásra, képzésre, oktatásra). Kicsit részletesebben ismertettük a technikai fejlődés korszakait, fontosabb emblematikus jellemzőit, valamint a technikai rendszerek különböző szempontú osztályozását. Ez vezetett át a gépesítéstől a robotizálásig tartó korszakok és technikai jellemzőinek a bemutatásába.

A csúcstechnika fogalmához tartozó intelligens rendszereket, és robotokat, a mintagyárakat, a felhő alapú technológiákat és hozzá kapcsolódó tanulásmódszertani megoldásokat is bemutattuk, kiemelve a kreatív ipar, az energiamenedzsment korszerű megoldásait is.

Értelemszerűen a témánkhoz kötődő oktatás-képzési vetületeket egyrészt átfogóan, másrészt a gyakorlatban is zajló fejlesztési folyamatokba ágyazottan mutattam be. Nem csak a felsőoktatás, mérnökképzés és a középfokú szakképzés szempontjából fontos a digitális kompetencia fogalma, fejlesztésének és keretrendszereinek kérdése, hanem

valamennyi oktatási szint, ágazat szempontjából. Fontosnak tartottam, hogy a digitális kompetencia keretrendszerek kidolgozásának részleges ismertetése keretében kitérjek az általánosan művelő iskola tartalmi és jogi keretrendszerére, a NAT-ra. Részleteket mutattam be a kívánatos NAT koncepció - tervezetemből, amelyben a STEAM modellt és az új műveltségterület alapszerkezetét is érintettem.

Irodalom

BERKI Éva(2018): IDŐKÖZI BESZÁMOLÓ A DigComp és DigComp.org-ra épülő IKER tanulókra, pedagógusokra, intézmény-vezetőkre és valamennyi oktatási intézmény-típusra vonatkozó digitális követelmény-keretrendszerének kidolgozása c. EFOP 3.2.1-15 projekt keretében teljesített tevékenységekről Kézirat, BMGE, MPT, Budapest

CASTELLS Manuell (2005): Az információ kora: The information Age gazdaság, társadalom, és kultúra Economy, Society and Culture Gondolat –Infonia, Budapest,

FARAGÓ Tibor(2015): A fenntartható fejlődés új ENSZ programja Tanulmány, Budapest

FERRARI A. (2013): DIGCOMP :A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe

KINCSEI Attila(2007): Technológia és társadalom az információ korában. In: Szerk.: PINTÉR Róbert(2007): Az információs társadalom Gondolat Kiadó,- Új Mandátum Kiadó, Budapest, ISBN: 9789636930615

LÜKŐ István(2016): Az energiaszemlélet kialakításának elvi-módszertani kérdései a környezetpedagógia nézőpontjából. In: Szerk: KOZMA Tamás és mtsai(2016): HERA Évkönyvek III. Budapest

LÜKŐ István(1999): Technikai fejlődés és társadalom Iskolakultúra 1999/1

ROSTA István (1999): Magyarország technikatörténete Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest ISBN: 9631895459

SIMONYI Károly(2011): A fizika kultúrtörténete Akadémiai Kiadó Budapest
55-61 oldal

file:///C:/Users/user/Documents/%C3%BAj_dokumentumok/MeLLeaRN%202018/Az%20Ipar%204.0%20trendjeit%20bemutat%C3%B3%20k%C3%B6zpont%20ny%C3%ADlt%20a%20BME-n.html letöltés: 2018.07.10.

autopro.hu(2017): Tisztázzuk az Ipar 4.0 fogalmát!
https://autopro.hu/trend/Tisztazzuk-az-Ipar-4-0-alapfogalmait/18073/ letöltés: 2018. 07.11.

Dr. Mészáros Attila

Az egyetem és nagyvállalat közötti tudásmegosztás innovatív megvalósulása német példák alapján

Bevezetés

A szakmai oktatás, a felsőoktatási képzés és az oktatás módszertana mellett fontos, hogy az egyetemista hallgatók nevelése hozzájárul a társadalmi tőke gyarapodásához, hogy a körükben folytatott nevelőmunka eredményeként csökkenhet a diplomás munkanélküliek aránya, s megnövekedhet a hallgatók esélye a sikeres munkaerő-piaci integrációra. (LIGETI, 2005): Ez a korszerű tudásmegosztás alapja.

Németországban az egyetemek és a nagyvállalatok közötti tudásmegosztási folyamatnak sok évtizedes hagyománya van. Ennek egyik különleges megjelenési formája a hallgatók, doktoranduszok mentorállása. Mentorálási módszerek, eljárások beépültek nem csak az oktatási folyamatokban, hanem a munkaerőpiaci szereplőknél is egy kidolgozott rend van erre.

Egy mentor nagyon személyes és mélyreható betekintést nyújt a munka világába. Ez az első kézből származó bennfentes tudás, amellyel segíthet. Emellett a mentorálás kiváló módja a saját szakmai hálózat kiépítésének és bővítésének. Mert a legtöbb mentorált a mentor szakmai hálózatának előnyeit élvezi. A legjobb esetben, közvetlenül vagy közvetve a mentorán keresztül, megtalálja az első munkát, kutatási területét vagy szakmai gyakorlatot. Általánosságban a programban való részvétel értékes összetevő a szakmai életben.

A kutatásainkat leszűkítjük a felsőoktatás doktori képzéseinél történő mentorállási folyamatok elemzésére.
A németországi felsőoktatásban megjelenő mentori tevékenyégek igen változatosak. Az aktívan működő Német Egyetemi Szövetség összefogja, összefoglalja ezeket a tevékenységeket.
Egy külön honlapon az érdeklődő hallgató egyetemekre lebontva megtalálhatja a számára legígéretesebb mentorálási helyeket, módszereket. Ezen kívül össze tudja hasonlítani az egyes programokat. (Deutsche Hochschulverband, 2018)
Ezek közül emelünk most ki néhányat, mely bemutatásával megismerhetővé válik a hazai felsőoktatási intézmények számára az a jó gyakorlat, mely működik Németországban.

Ruhr-Universität mentorálási programjai

A Ruhr-Universität a mentorálási programokat célcsoport-specifikus eszközként használja a karrierfejlesztéshez. (Die Mentoringprogramme an der Ruhr-Universität Bochum, 2018)
Itt a mentorálás kiterjed a középiskolai diákok felkészítésétől az egyetemi habilitációs folyamat segítésig. Az egyetem (főként az orvostudományi karon) felismerte, hogy a didaktikai-módszertani készségek egyre fontosabbá válnak az egyetemi oktatásban és a munkaerőpiacon is. Annak érdekében, hogy növelje tanári karának kompetenciáit és optimalizálja a képzéseit az oktatók és hallgatói számára oktatási képesítési modulokat, mentorált kínál.
A mentorálási és segítő folyamatokat az egyetemi didaktika tanszékével közösen fejlesztették ki a szaktanszékek.

Képzési, mentorálási workshop

Coaching
A képzés tartalma:

- Megismerik és kipróbálják azokat a módszereket, amelyek motiválják a diákokat a szemináriumokon és előadásokon.
- Bővítik a módszertani repertoárt, és felkészíti az oktatókat az új módszerek alkalmazására

Megvalósítása:
Ebben a műhelyben 15 új módszert ismerhetnek meg, amelyek segítségével a képzésen résztvevő hallgatókat aktivitását növeli. Megtanulják, hogy a szakmai tartalmat miként lehet változatosan és hatékonyan közvetíteni. A módszereket együtt elemezik és ellenőrizik a képzésen, hogy mely oktatási helyzetekben, milyen miként lehet ezeket használni. A hangsúly a tanítási gyakorlatba való áthelyezésre irányul.

Korszerű verbális és nonverbális módszerek
A képzés tartalma:

- A testbeszéd hatásának megismerése
- A verbális és nem verbális jelzések és a reakcióminták.
- Tudatos stabilitás és jelenlét a beszédhelyzetekben.

Célja és megvalósítása:
A testi kifejezés, a hang és a nem verbális státusz jellemzői. Szimpátia és az ellenszenv. Az interakció minősége. A saját hatás és tükröződés.
Az első lépésben a kurzuson résztvevő elemzi a testbeszédének formáit és hatásait. Összehasonlítja önképét azzal a külső képpel, amellyel mások látnak. A hatásunkat létrehozó belső és külső tényezők elemzése. A második lépésben megerősíti a résztvevő a

testhez kapcsolódó jó gyakorlatait (pl.: hang és belső hozzáállás a kongruens és egyénileg harmonikus kifejezési repertoár).

A képzés követően megismerik a résztvevők:

- Hogyan dolgozhat?
- Hol jelennek meg a kommunikációjában az ellentmondások?
- Mely területeken kell fejlődni?

A sikeres előadás - A tudományos tartalom átadása

A képzés tartalma:

- Megismeri a részvevő a prezentációs technikákat és bővíti előadási készségeit.
- Megismerik, hogyan képesek kompetens, sűrített és érthető módon közvetíteni a szakmai tartalmakat.

Célja:

Ebben a workshopban olyan eszközöket tanulhatnak meg, amelyek lehetővé teszik, hogy magabiztosan és sikeresen közvetítsék kutatási projektjeiket, ismereteiket egy szakmai közönséggel.

WomenTor program

Mentorálás fiatal tanároknak - Womentor

A WomenTor az egyetem első segítő programja, amely kifejezetten az összes kar minden fiatal női oktatójának készült. A program központi témaköre az, hogy elsősorban egyetemi oktatóként miként kell tanítani. Minden képzésre jelentkező oktató maga mellé egy tapasztalt professzort kap egy másik karból, mint mentor, akivel az egyes témákat át tud beszélni. Ezzel támogatja a program a női oktatók közötti kapcsolat építést is. A műhelymunkák, ami a program része az interdiszciplináris kompetenciák elsajátítását és fejlesztését szolgálják. Emellett az úgynevezett „fireside" kötetlen beszélgetések elősegítik a kapcsolatépítést és a fiatal tanárok között.

A WomenTor moduljai

1. modul: Egyéni mentorálás - A fiatal tanárokat kapnak egy mentor professzort. A mentorált választ! Szabály, hogy mentor saját karáról nem származhat.

2. modul: Műhelyprogram - Négy egynapos műhely évente. Ezek a célcsoportra szabottak, a mentoráltak részt vesznek a műhely témák kiválasztásában.

3. modul: Fireside beszélgetések/hálózatépítés - Professzorok vagy szakértők felkérést kapnak a témakörtő fireside beszélgetésekre az akadémiai karrierekkel kapcsolatos témákról, a kutatási finanszírozásról, az előre jutási lehetőségekről, valamint az egyetemi politikákról, amelyeken első kézből kaphatnak információkat. Ugyanakkor a „fireside" alkalmak platformként szolgálnak a résztvevők hálózatba szervezéséhez.

Üzleti mentorálás - Mentorálás doktori jelöltek számára - WirtschaftsMentoring
Üzleti mentorálás
Az üzleti tanácsadás lehetővé teszi, hogy közvetlenül szerezzen információkat a résztvevő, miként kell a kutatói karrierje mellett az üzleti karrierjére is figyelni, és betekintést nyer az érintett munkaterületekre. A kutatóintézet minden PhD hallgatója pályázhat erre a mentorálási programra.

A mentorálás révén a mentor közvetlenül megoszthatja ismereteit, tapasztalatait, értékeit, stratégiáit és erőforrásait a doktori hallgatóval. Mentorja tanácsot ad a mentorált személyes karriercéljaihoz, és segít megmutatni, hogy milyen készségek és ismeretek szükségesek a kívánt célok eléréséhez.

A mentorálási program legalább egy évet vesz igénybe, és a mentor eléggé tapasztalt az adott területen, hogy segítsen a tervezési folyamatban. Együtt meghatározzák a találkozók témáit és időpontjait, így a mentorált a mentorálási folyamatot személyre szabhassa.

Az eredményeket és a program menetét félévente értékelik!

LeMento - Mentorálás a tanárok számára
Lemento - tudatos tanítás a mentoráláson keresztül
Az egyetem tanára a felsőoktatás didaktika és módszerek jobb megismerése céljából egy tapasztalt tanárral felveszi a kapcsolatot, aki a mindennapi tanítás megfigyelésével, majd megbeszélésével segít.
Amikor a tanításról van szó, maga az tanár tudja a legjobban, milyen kihívásokkal és nehéz helyzetekkel nem tud megbirkózni. A LeMento - Mentoring Mentoring lehetővé teszi, hogy egy tapasztalt tanárral lépjen kapcsolatba. A folyamat 2 féléves.

Miért választják az oktatók a LeMentó programot:
- A mentor javaslatokat hoz a mentorált óráihoz
- Felismeri és fejleszti az oktatási készségeket
- Átadja a gyakorlati tapasztalatait
- Átad az önálló tovább fejlesztéséhez való készségeket

Mentoring^3 program
A programot a Dortmundi Egyetem, Ruhr Egyetem és a Duisburg-Essen Egyetem doktori jelöltjeinek és posztdoktorainak fejlesztették ki. Az időtartama két év.
A mentoring^3 program céljai (Mentoring^3 – Frauen in der Wissenschaft gezielt fördern, 2018)

A mentoring^3 elnevezésű mentori program az egyetemi posztdoktori és posztgraduális hallgatók számára lett felépítve. A mentori csoportok a tudományterületenként kerülnek összeállításra. A résztvevők humán, oktatási, gazdasági és társadalomtudományi,

természettudományi, műszaki, szakmai kulturális feltételeinek javítását és tudományos pályafutásukat segítik elő.

A hangsúly a tapasztalt tudósokkal folytatott párbeszéd-kapcsolat kialakításában van. A személyes megbeszélések során ezek a mentorok a mentoráltak számára tanácsokat adnak a karriertervezésről és segítik a kapcsolatépítési folyamataikat. A mentorálást szeminárium programok, valamint hálózati események egészítik ki. A program időtartama két év.

A mentorálás erősíti a fiatal tudósok potenciálját és kompetenciáit, és elősegíti a tudományos karrierek aktív tervezését. A mentorálás a tapasztalatok és a tudás informális átadására és a résztvevők egyéni támogatására összpontosít tapasztalt professzorok és mentorok, akik befejezték a habilitációjukat. Ez a folyamat a tudományos támogatás kiegészítéseként értendő. A tudás forrásait tehát fejlesztik és szisztematikusan használják a fiatal tehetségek támogatására, amelyek alig hozzáférhetőek a formális képzés és a továbbképzési módszerek révén.

Ennek a stratégiának az alapja az ideiglenes (kb. 2 év) támogatási folyamat létrehozása, amelyben mind a szakmai képességek, mind az interdiszciplináris ismeretek (kulcskompetenciák) fejlődnek. Az emberi erőforrás-fejlesztés ezen eszközének különös ösztönzője a mentor és a mentorált közötti egyedi kapcsolat, a kapcsolat kialakításának szabadsága, amelyet a résztvevők párbeszédében egyeztetnek. A partnerek egymás kölcsönös cseréje és szemléletváltása révén előnyös mindkét fél számára. Így egy kölcsönös folyamat során tanulnak egymástól, és újonnan szerzett ismereteiket a munkakörükben hasznosítják. Mint „tanuló szervezet", az egyetem viszont hasznot húz a megjelenő szinergiahatásokból.

Milyen fiatal tudósok vehetnek részt a mentoring[3] folyamatban?
A mentoring[3] olyan posztdoktori és posztgraduális egyetemi hallgatókra irányul, akik a tudomány és a kutatás területén szeretnének kiteljesedni. Tudományterületek szerint:

- bölcsészettudományok, oktatás, gazdaságtan és társadalomtudományok
- természettudományok
- mérnöki tudományok

A mentoring[3] figyelembe veszi a következőket a programok kialakításánál:

- A tudomány struktúráit, folyamatait és szabályait
- Kulcskompetenciák és vezetési ismeretek megszerzésének folyamatát a belső és nem egyetemi tudományos életben
- A felsőoktatási és a külső finanszírozók tudásbővítésének igényeit
- A tudományos karrier motivációit és a karriertervezés sajátosságait

Előnyök a mentorok számára, ha részt vesznek a programban:

- Saját pályafutásuk tovább gondolása
- Új impulzusok, perspektívák és visszajelzések a saját vezetési, mentorálási feladatok végrehajtásával kapcsolatban

- A tanácsadói szakértelem bővítése
- A fiatal tehetségek egyéni támogatását és a tudás és tapasztalat átadását támogató folyamat pozitív légköre
- A személyes kapcsolatiháló bővülése

A mentorálás3 program felépítése, megvalósulása

- mentorálás
- szemináriumok
- hálózat építés
- keretprogram (Rahmenprogramm)

Mentorálás - One-to-One Mentoring

Az egyéni mentorálás a mentorálás klasszikus formája, amely a mentora és a mentor közötti kapcsolatra koncentrál. A mentor a karriertervezést támogatja, és támogatja az erősségeinek és kompetenciáinak fejlesztését. A mentor támogatja a mentoráltat az adott tudományágban alkalmazott folyamatokkal kapcsolatos fontos empirikus ismeretek átadásával, és elősegíti kapcsolati hálózatuk bővítését.

Szemináriumok

A szeminárium program olyan interdiszciplináris kompetenciákon alapul, amelyek mind az adott témakultúrához, mind a tudomány interdiszciplináris kompetenciáihoz kapcsolódnak.

Például:

- Egyéni potenciál elemzés és karriertervezés,
- Gazdálkodási követelmények az egyetemen,
- külső és nemzetközi kutatási finanszírozás,
- Alkalmazási és kinevezési képzések,
- Csapat és konfliktuskezelés,

Hálózatépítés

Hálózatépítés és az itt is megjelenő „Fireside" estek szakértőkkel a tudomány pályafutásának megfelelő témáiban

Keretprogram

A mentorálási program kereteinek megteremtését szolgálják, pl.: a mentorálás előkészítésének műhelye, időközi jelentés és egy záró workshop.

Mentorok számára, akik szeretnének támogatni egy mentorált a tudományos karrierjét, további előnyök:

- lehet habilitálni
- Érdekes, fiatal tehetségekkel való együttműködés
- Saját tapasztalatainak tudásmegosztása, személyes ismeretének továbbadási lehetősége

Mentorálás a gyakorlatban

Elkészül egy lehetséges mentor személyi profilja. Személyes megbeszélést követően eldöntheti a mentorált, hogy ki legyen a mentora. A mentor két év alatt legalább három-négy találkozón keresztül átadja a tapasztalatait a doktori hallgatónak.

- A mentor és a mentorált közösen egyeztetnek a célokkal és elvárásokkal.
- A mentorálási megállapodásban egyértelmű megállapodásokat kötnek a mentori partnerség gyakoriságáról, időtartamáról, helyéről, formájáról és titkosságáról.
- Tanácsot adnak és támogatják a tudományos karriertervezésben és a karrierfejlesztésben részt vevő tudósokat.
- Konstruktív visszajelzést adnak a mentorált kompetenciáiról és potenciáljáról.
- Tájékoztatást adnak a döntéshozatali struktúrákról, a formális és az informális folyamatokról a tudományos rendszerben.
- A mentorok átadják a tudományos tevékenységük tapasztalatát.
- Támogatják a mentoráltakat a saját tudományos és informális hálózatuk kialakításában.

Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) mentorálási folyamatai

A mentorálás középpontjában a mentor és a mentorált személy közötti személyes kapcsolat van az egyetemen. Mentorai minden szektorból és szakmából származnak. A mentoráltak is bármely egyetemi karról jelentkezhetnek. Az egyiptológustól kezdve a fogorvosig mindenki előtt nyitva állnak a programok. (Mentoring - Ihr Tandem zum Erfolg - München, Ludwig-Maximilians-Universität, 2018)

A mentor lehetővé teszi a mentorált számára személyes és szakmai tapasztalatainak megosztását. A mentor általában olyan szakmai területről származik, amelyben a mentorált fejlődni akar. Alternatív megoldásként az egyetemen, ha még bizonytalan a hallgató a pályaválasztási lehetőségeit illetően, akkor olyan mentort is kereshet, aki általános ismeretekben ad tanácsot.

Az egyetemi adatbázisban több mint 700 mentor van. Kiválaszthatja a leendő mentorált a mentorát számos kritériumok szerint, mint pl.:

- a foglalkozás,
- a tapasztalat vagy
- a tudományos háttér.

Ha nem talál a leendő mentorált mentort, az egyetem keres egy megfelelőt.

Münchenben legtöbb mentori kapcsolat két és négy félév között tart. Gyakran végül egy tartós barátsággá változik a diploma megszerzése után. Az igények függvényében az egyetemen, vagy egy semleges helyen vagy a mentor munkahelyén két-három alkalommal találkozhat egy félévben.

1. táblázat: A mentori program folyamata (forrás: https://www.s-a.uni-muenchen.de/studierende/mentoring/ablauf/index.html)

Mentorált	Mentor
1. Feliratkozni bármikor lehet	1. Feliratkozni bármikor lehet
2. Ha mentoráltnak regisztrál a hallgató, utána hozzáférést kap a mentori adatbázishoz.	2. Ha egy mentor regisztrál, akkor egy profil készül az egyetemi adatbázisba. Amint egy érdeklődő érdekli az adott profil, kapcsolatba lépnek a leendő mentorral
3. Az egyetemmel folytatott konzultáció során választ néhány mentort az adatbázisból. A mentorok keresésében és kiválasztásában tanácsot az egyetem.	3. Ha egy mentorált érdekli egy mentori profil, akkor kapcsolatba lép az egyetem vele.
4. Hallgató felveszi a kapcsolatot a mentorával, és megszervez egy első találkozót.	4. A mentorált felveszi a kapcsolatot az első találkozó ügyében. Személyesen találkoznak először, és együtt döntik az első találkozó végén, hogy akarnak-e együtt dolgozni.
5. A megszervezi az üléseket és rendszeresen kapcsolatba lép a mentorral.	5. Segít a mentoráltnak az előre megbeszélt tematika alapján.

A sikeres mentorálás négy legfontosabb tényezője

- A mentori folyamat az egyetemen professzionális és személyes kialakítása teljesen ingyenes egyetemi szolgáltatás. Létezik egy mentorálás útmutató című dokumentum, melyben szabályozva van a folyamat. Ezen kívül létezik egy hírlevél is, melyben rendszeresen tájékoztatja a résztvevőket az egyetem, a nyilvános mentor program eseményeiről. A mentoráltaknak 4 fontos tanácsot ad az egyetem:
- A mentorált keresse és tartsa fent a rendszeres kapcsolatot a mentorral. Legsikeresebb, ha kb. kétszer félévente találkoznak. Az ülések időtartama max. három óra.
- A mentorált készüljön fel a találkozókra a mentorral, konkrét kérdésekkel és problémákkal. Készítsen jegyzeteket az ülések előtt, közben és után.
- Határozzanak meg közösen konkrét célokat a mentorálási folyamatban, és újra és újra térjenek vissza ezekhez a célokhoz és eredményekhez. Néha a harmadik vagy a negyedik találkozó után új ötletekre lehet szükség a mentorálás folytatásához.
- Legyenek nyitott, fejlesztő, személyes és szakmai (beleértve a kritikus) visszajelzések.

Mentorok fejlesztése

Mentori szemináriumok

Mentoroknak ingyenes felkészítést kínál az egyetem a mentoráláshoz. A mentor intenzív és praktikus betekintést kap a mentorálás módszereihez és technikáihoz. A szemináriumokat 12 fővel tartják meg.

A szeminárium a következő kérdésekre keresi a választ:

- Hogyan használhatom a jelenlegi tanácsadási módszereket a mentorálásban?
- Hogyan pontosítom a saját és a mentorált kérését?
- Hogyan érhetem el ezt célzott célokra a coaching és a tanácsadási módszerekkel?
- Hogy használhatom a kérdéseket, tapasztalat-orientált gyakorlatokat és visszajelzéseket új perspektívák megnyitására?
- Mit tartalmaz a mentor szerepe? De mit nem?
- Hogyan juthatok el a legjobb gondolatokhoz, döntésekhez?

Mentori fórumok
Évente egyszer a mentorok és a mentoráltak találkoznak és izgalmas témákat dolgoznak fel, előadókkal a karrier-világából. Ezt hívják Mentoring Fórumnak.
Az elmúlt évek mentori fórumainak témái:

- „Munkavállalás Európában - karrierlehetőségek határok nélkül!"
- „Siker a munkában - időzítés és stratégia"
- „Pénzkeresés a jó cselekedetekkel"

Összefoglalás

A Német oktatási rendszer alapelve, hogy az emberek különbözőek, ezért számukra minél előbb biztosítani kell a különbözőségeiknek legjobban megfelelő iskolatípust. Az iskola-rendszer a tanuláshoz való jogi egyenlőséget is biztosítja, de csak az előbbi elv árnyékában. A korai szelekcióval a már egyszer leválasztott gyermek pályamódosítása csak kerülő utakon valósulhat meg. (Szabó, 1997) Ennek az elvnek megfelelően a németországi egyetemek rendkívül sok energiát tesznek, szervezetten a hallgatóik, oktatói fejlesztéséért. Az energia másik része a vállalatok irányából érkezik. Ennek a kettőnek a szubsztanciája a mentorálás. Ebből mutattunk most be 2 példát.

Sok hasonló megoldás és gondolat található náluk.
Hogyan lehet hatékonyan integrálódni az egyetemről kikerülve a munkaerőpiacra? Mely kulcsfontosságú képesítéseket kell még szerezni? Mi lehetne jobb tanulási mód, ha nyíltan egy olyan megbízható személyt kérdezni, aki évek óta ott dolgozik, hol később meg akar egy hallgató dolgozni menni?

Pontosan ezt kínálják a németországi egyetemek hallgatóiknak. A mentori kapcsolat az egyik legjobb lehetőség arra, hogy tükrözze a saját szakmai és személyes terveit egy tapasztalt személynek. Több ezer önkéntes mentoruk van, tapasztalt szakemberek minden tudományágból, számos iparágból és szakmából. Mentoráltak és mentorok egyaránt azt jelzik vissza, hogy a mentorálás fejlesztő. Önmagáért beszél az a tény, hogy sok egykori mentorált néhány évvel később csatlakozik a programhoz, mint mentor. Visszatér és segít a saját egyetemének.

A legtöbb vállalti mentor társadalmi elkötelezettségnek is érzi a munkáját vagy az iránti szolidaritásából segít. Ezen kívül a jó mentorálás üzleti toborzási csatorna ma már, amelyet nem szabad alábecsülni.

Irodalom

Deutsche Hochschulverband (2018). Forrás: https://www.hochschulverband.de/mentoring.html#_

Die Mentoringprogramme an Der Ruhr-Universität Bochum (2018). Forrás: http://www.ruhr-uni-bochum.de/mentoring/

LIGETI György (2005): Bevezetés a mentorpedagógiába I. Új Pedagógiai Szemle 2005 április http://epa.oszk.hu/00000/00035/00091/2005-04-ta-Ligeti-Bevezetes.html

Mentoring - Ihr Tandem Zum Erfolg - München, Ludwig-Maximilians-Universität (2018). Forrás: http://www.s-a.uni-muenchen.de/studierende/mentoring/index.html

Mentoring^3 – Frauen in der Wissenschaft gezielt fördern. (2018). Forrás: http://www.scn-ruhr.de/mentoring/

SZABÓ Gábor (1997): A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata Budapest Kandó Kálmán Műszaki Főiskola

Zárszó

Kozma Tamás

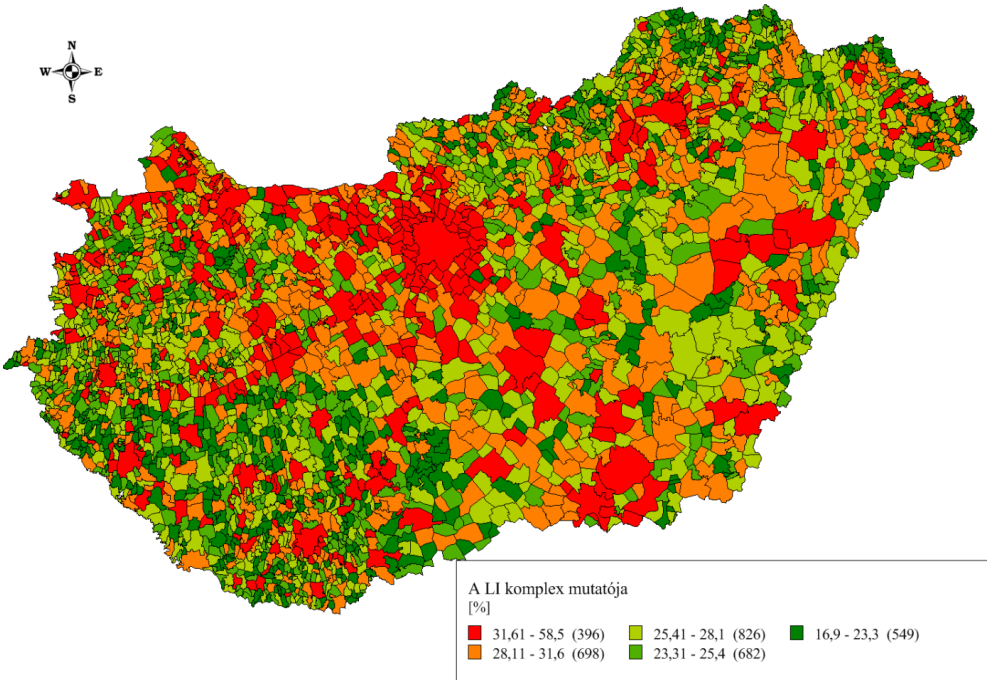
Társadalmi tanulás és helyi innovációk

A konferencia szervezői azt kérték tőlem, hogy ebben az előadásban reflektáljak mindarra, ami a konferencián elhangzott.[1] Ezt, sajnos, nem tudom megtenni. Bár minden plenárisan részt vettem, és részt vettem a szekciók vitájában is, arra nem mernék vállalkozni, hogy ezt a rendkívül gazdag anyagot kommentáljam. Ehelyett inkább azt mondanám, hogy az előadásokon, vitákon és a szünetek alatti beszélgetésekben sok-sok történet hangzott el. S azok majdnem mind innovációkról szóltak.
A következőkben erről a kettőről szeretnék beszélni: a történetekről és az innovációkról. Kezdem mindjárt a saját kutatásunk történetével.

Előzmények: a LeaRn-projekt

Az itt látható térkép az említett LeaRn-projekt végeredménye. (1. ábra).

1 ábra: Tanuló régiók Magyarországon
(Forrás: Kozma T et al eds 2015:226)



[1] Megjegyzés: a konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata. A szöveget Forray R Katalin gondozta.

Nézzék el nekem, ha a térképet ehelyütt nem értelmezem részletekbe menően - másutt amúgy is megtettem már (Kozma et al 2015:226-233). Színes foltokat láthatunk rajta, főképpen szembeötlő vörösöket. Az összefolyó foltok Magyarország ún. tanuló régióit mutatják a 2011-es népszámlálás statisztikái alapján. Láthatunk a térképen olyan vörös foltokat is, amelyek egymástól külön állanak. Ezek az ország "tanuló városai"; közülük egyben, Pécsen, ez év őszén rendezik meg a tanuló városok nemzetközi konferenciáját. Végül látunk sok-sok kisebb-nagyobb vörös pontot is, főként a Tiszántúlon, de Magyarország délnyugati és északkeleti vidékein is. Ezek olyan települések, ahol már megtalálhatók az emelkedés jelei, de még nem hatnak a környékükre, vagy nem elég látványosan hatnak. Ezeket neveztük el tanuló közösségeknek.

A LeaRn-projekt szponzorai és a lektorok megdicsértek bennünket; a kutatást újszerűnek és sokat mondónak találták. Egy kritikát azonban kaptunk: azt, hogy a tanuló közösséggé válásról keveset vagy semmit sem mondtunk. Vajon mi történik a piros pöttyökkel öt vagy tíz év múlva? Előre mennek, vagy visszahanyatlanak? Erről a mi statikus térképünk - bármennyi indikátort gyűjtöttünk is össze - mit sem mond. Ezért elhatároztuk, hogy meglátogatjuk azokat a településeket, amelyeket eddig csak a statisztikákból ismertünk, és megvizsgáljuk, mi is hajtja őket. Mi az a dinamizmus, amely egy-egy elzárt, elmaradott világot a tanuló várossá válás irányába hajt? Sok-sok történetet találtunk; és ezek a történetek jobbára innovációkról szóltak.

Első kitérő: történetmondás

A konferencia egyik plenáris előadója azt találta mondani, hogy tudomány csak ott van, ahol mérni lehet, és a vizsgálatot meg lehet ismételni. Sok más tevékenység fontos, sok minden egyéb is örömöt okoz, segít az embereken, támogatandó. De nem tudomány, ha nem lehet kvantifikálni, s ha a vizsgálat nem ismételhető meg.

Fogadjuk el ezt a kijelentést, még ha nem értünk is egyet vele. Az, amit mi csináltunk - történeteket gyűjtünk, és megpróbáljuk megfejteni őket -, talán nem tudomány, legalább is a természettudományok értelmében. A társadalomkutatásban azonban egyre népszerűbb módszerré válik. Egy korábbi korszakban - az 1960-70-es években - a kérdőíves-mintavételes vizsgálatok domináltak; és könnyen látszhatott úgy, hogy a társadalomtudományok is az így gyűjtött és bonyolult (matematikai) statisztikai módszerekkel földolgozott információkra alapoznak. Így vizsgáltuk és találtuk meg Magyarország tanuló régióit az említett LeaRn-projektben mi is. Azt is láthattuk azonban, hogy az ilyen megközelítés hiányokat hagy maga után, s ha a társadalmi jelenségeket, folyamatokat, változásokat - az egész társadalmi átalakulást - jobban akarjuk látni, túl kell lépnünk rajta. Mostanra a kvalitatív módszerek fölzárkóztak a kvantitatív módszerekhez. Az interjú, a diskurzus-elemzés, a narrativumok gyűjtése és elemzése, az ún. interpretativ eljárások (hermenautikai módszerek) a társadalomkutatások másik vezető módszertani paradigmájává váltak. (Hyvarinen M 2012)

A “sztorizás”, ahogy az angol eredetiből magyaríthatnánk, közéjük tartozik. Néprajzosok és szociálantropológusok már régóta tudják ezt; jóllehet a történetek elmesélése nem azonos a mesegyűjtéssel. A társadalomkutatásban a történet nem nyersanyag, nem pusztán információk forrása (nagyon bizonytalan lenne). A történetben megjelenő világ persze ugyanaz, mint amit a statisztika megmutat. A statisztika azonban nem tudja megjeleníteni a változást; a mérés, akárhányszor végezzük is el, mindig pillanatfölvétel marad. A sztoriban tükröződő valóság azonban mozog, él, megelevenedik. Dinamikája, lendülete, íve van. A történet is a valóság, csak persze szavakban újra teremtve, ismét átélve. A “sztorizás” annyival több a korábban megszokott társadalomkutatási eszközöknél, hogy az élet dinamikáját ragadja meg, a mozgást,. a változást mintegy újra éljük. Nemcsak a “társadalmi jelenségeket, a törvényszerűen hömpölygő és statisztikailag számszerűsíthető “társadalmi folyamatokat”, hanem az átalakulás drámaiságát. A sztorikban az átalakuló élet részeseivé válunk (Tjaden 1977:172-193; 194-212).

Miről szólnak a történetek?

A történetek, amelyeket összegyűjtöttünk és mai napig is gyűjtünk, meghökkentő világot tárnak föl. A meglátogatott települések, térségek csupán madártávlatból nézve, csak látszólag stagnálnak; valami mindig bontakozik bennük. A LeaRn-projekt adataiból kiindulva olyan településeket választottunk vizsgálódásra, amelyeknek a mutatói valamely dimenzióban (formális, nem formális, kulturális és közösségi tanulás) eltértek a többitől, mutatóik nem simultak össze.

A dimenzió, amelyben a mutatók eltértek a többitől, rendszerint a közösségi tanulás dimenziója volt; itt a mutatók egyébként sem kapcsolódtak össze erősen más bevett társadalmi mutatókkal. A véradás, a templomba járás, az önkéntes tűzoltás, a választási részvétel adatai nem vagy csak kis mértékben mutattak hasonlóságot az iskolába járás vagy az elhelyezkedés és munkavállalás stb. mutatóival.

Ezeket a településeket meglátogatva olyan tevékenységeket kerestünk, amelyek kiemelik, szokatlanná teszik a települést vagy a térséget másokhoz képest. Mindenütt találtunk természetesen valamit, jelentősebb vagy jelentéktelenebb aktivitásokat, megszokott vagy kevésbé megszokott próbálkozásokat.

D-ben egy középkorú pedagógus háztaspár elkérte és megkapta az egykori igazgatói lakást, és elkezdtek helyismereti gyűjteményt rendezni benne. Kiderült, hogy jó néhány családi gyűjtemény is van a faluban. S ha már összejöttek, rendbe tették a főtéren a virágágyásokat. H-ban megcsúszott a régi templom, de már nem volt, aki aládúcolja, mert a falu elöregedett, és üdülőfaluvá vált. A lelkész mégse hagyta, az odatelepült üdülők pedig előbb csak pénzzel támogatták a rekonstrukciót, később pedig már fizikai munkával is a néhány öreg presbitert. T-ben, mint sok más helyen az első világháború emlékeit kezdte gyűjteni a helyi múzeum, pályázati pénzt is nyertek hozzá. Mikor híre ment, a távoli megyeszékhelyre szakadtak is hozták a nagyszülőktől megőrzött emlékeket. G-t

külföldiek fedezték föl maguknak üdülésre, s az egykor kitelepített németek helyét vették át fokozatosan. Kezdtek magyarul tanulni, miközben megtanították a saját receptjeiket a vendéglátóknak. (Lásd többek között: Hegedűs 2017; Rábai 2017; Tóth A D 2017; Szabó 2017; Boros et al 2018; Ragadics, Horváth 2018.)

Ilyen történeteket mindnyájan mesélni tudnánk, különösen, ha hallgatjuk egymást. E történetekből, ha megfelelő rendszerességgel kategorizálni kezdjük őket, lassan kirajzolódik egy kép azokról a vidékekről, amelyeket az említett térképen csak egy-egy fölvillanó piros pont jelez.

A mai magyar települések egyik fontos - ha nem a legfontosabb - kitörési pontja a tömegsport. Az egyik helyen a polgármester - maga is egykori kézilabdás - kézilabda csapatot szervez, és jelentős eredményeket sikerül elérniük (Rábai 2017) A másik helyen az ökölvivás megszervezése sikerült, leszakadó, fegyelmezetlen gyerekeket megnyerve vele, akiket egyébként nem sikerült "megszelidíteni és integrálni (az iskola ehhez nem elég) (Szabó 2017). Napjaink hazai sikerfilmje, a Brazilok, éppen ilyen sztorit mutat be, és mesél el. Tovább nyomozva a jelenség után az is kiderül, hogy még az olyan "felülről" kezdeményezett sporttevékenység, mint a labdarúgó akadémia is csak akkor gyökeresedik meg, ha "alulról" megágyaztak neki - ha akarták, utána jártak, előkészítették a fogadását és áthidalták a mindennapi nehézségeket. A legkülönösebb sporttörténet abból az ormánsági faluból származik, amelynek a polgármestere fölbosszankodva a városiak nagyképűségén, elhatározta, hogy ők is csinálnak teniszpályát, és fölhozzák a helyi csapatot másodosztályúvá (ami sikerült is éveken át). (Lásd még: Boros et al 2018; Ragadics et al 2018)

Miért nem tudtunk minderről többet mostanáig? Miért maradnak rejtve ezek a kezdeményezések a tágabb nyilvánosság előtt? Miért csak kevésnek - fesztiválnak, kiállításnak, túrának - sikerül országos vagy regionális ismertségre szert tenni, mikor az ország tele van főzőversenyekkel, népünnepekkel, alkotó táborokkal és kézműves vásárokkal? A választ a vidéjfejlesztéshez kapcsolódó kutatások az ország kettős nyilvánosságában találták meg. Az egyik nyilvánosság - a központi kormányzat - nem tudja áttörni az alatta húzódó nyilvánosság - mondjuk, a "vidéki nyilvánosság" - falát. Programokkal, támogatásokkal, egyszer-egyszer direkt beavatkozásokkal megpróbálja, de a politikai reklámoknak vagy a támogató kommunikációnak (pl. EU-projektek, Széchenyi-terv) nagyon egyszerűeknek és nagyon harsányaknak kell lenniük ahhoz, hogy a második nyilvánosság - a vidéké - fölfigyeljen rá. A vidéki nyilvánosság pedig éli a maga életét: megszervezi kulturális életét, helyi piacait, a térség gazdaságát és lokális hálózatait. Ezek zavartalanul működnek akkor is, ha a központ nem jelenik meg, és nem avatkozik bele. (Egyszer-egyszer úgy tűnik, hogy a vidéki nyilvánosság addig működik zavartalanul, ameddig a központ nem próbál beavatkozni, vö: Nemes, Varga 2014).

Második kitérő: társadalmi innováció

Ne higgyük, hogy mindez csak hazai jelenség. A nemzetközi szakirodalom számára éppúgy meglepetésként hatott a helyi innovációk - "közösség alapú innovációk", ahogy Bradford (2003) elnevezte őket - megjelenése.

Az elmúlt évtizedben az ilyen innovációkról egész könyvsorozatot olvashattunk (McCann 2016). A már idézett Bradford (2003) így csoportosítja őket: eldugott falvak revitalizálása, stagnáló nehézipari telepek megújítása, tudásintenziv régiók kialakítása (ez utóbbi az, ami a tanuló régiók kutatóit már jó régen izgatja, lásd: Kozma et al 2015:13-33; Benke 2015). Mások (pl. Tsvetkova et al 2017; Taylor 2017) külön részletezik a fejlődő és a fejlett országok településeinek és térségeinek kezdeményezéseit, a regionális fejlesztés és a "megfogant innovációk" fönntarthatóságát, az ún. innovativ környezetet (Kebir 2017), az innovációk dinamikájának és a térségek ellenálló képességének (reziliencia) összefüggéseit (Baycan, Pinto 2018).

Kérdés persze, mit értsünk "innováción". Az elmondottakból inkább az tűnik ki, hogy az innováció divatszóvá vált, amelyet derűre-borúra használunk, sokszor csak azért, hogy a mondanivalónkat érdekesebbé és modernebbé tegyük. Az azonban mégis nyilvánvaló, hogy a területi kutatók szóhasználata nem azonos azokéval, akik a technológiai innovációkról beszélnek; s hogy a gazdasági innovációk elméletei (lásd Educatio...) eltérnek a társadalmi innovációkétól.

Ami a társadalmi innovációkat illeti, kiemelnék néhány megközelítést (irodalmát korábban is áttekintettem, lásd: Kozma 2018). Van, aki történeti folyamatot ért rajta (Nicholls, Murdock 2012), van aki "paradigmaváltó változást" (Pol, Ville, 2009). Van, aki új ismeretek fölhalmozódásának tartja (Nelson, Winter 1982), van aki új magatartások elterjedésének állítja be (Nemes, Varga 2014). Van, aki a folyamatos együttműködést tekinti az innovációk társadalmi jellegének, és van olyan is, aki a társadalmi-területi beágyazottsága miatt különbözteti meg a társadalmit a gazdasági innovációtól.

Ezekből a megközelítésekből kiderül, hogy ha társadalmi innovációról beszélünk, akkor az innovációt szélesebben értelmezzük, mint ahogy a technológiai innovációt szokták. A társadalmi újítás nemcsak kipattan valakik fejéből, nemcsak megvalósul és tovább él, nemcsak profitot hoz és gazdasági változásokat indukál, hanem kisugárzik arra a társadalmi környezetre is, amelyben mindez megtörténik. Ebben a fölfogásban a társadalmi innováció az átfogó egész, amelyben a technológiai, a gazdasági innovációk megjelennek és végbemennek. Ebben a már-már parttalan fölfogásban a társadalmi innovációk valamely közösség egész átalakulásával volnának egyenlők. A társadalom fejlődése - vagy mondjuk szerényebben, az átalakulása - közelről nézve innovációk százain keresztül valósul meg, amelyeket akár hierarchiába is rendezhetünk fontosságuk, hatásuk, tartósságuk szerint. Az innovációknak ez a láncolata messzebbről nézve éppen

az, amit keresünk: az átalakulás. Amit társadalmi átalakulásnak nevezünk, az innovációk sorozataira bontható föl; az innovációk hosszú láncolata maga a történeti átalakulás.

Szűkebb értelemben "társadalmi" az olyan innováció, amely nem a termelésben, a szolgáltatásban, a gazdaságban megy végbe, hanem az emberi együttélés egyéb szféráiban. Ilyen értelemben szokás a technológiai vagy gazdasági innovációk társadalmi miliőjéről beszélni (Kebir et al 2017). Az ilyen innovációk rendszerint helyiek, közösség alapúak (Bardford 2003), alulról jönnek. Tegyük hozzá, hogy nem is profit orientáltak, sőt nem is tervezettek. Szembeállítva a kettőt - ha ugyan lehet -, a gazdasági innovációk tervezettek, a fejlettektől a fejletlenebbek felé haladnak, és a profit hajtja őket, természetesen. A társadalmi innovációk, ettől eltérően, alulról jönnek, és nem pofit hajtja őket, hanem a közösségi javak egyéb formái.

Az ilyen szembeállításoknak persze kevés értelmük van; csak addig mondanak újat, amíg valamely innovációk sajátszerűségeit emelik ki. Mi se merüljünk el a fogalom további elemzésébe, nem itt a helye. Mi a továbbiakban társadalmi innováción azt értjük, ha a szűkebb vagy tágabb közösségben egy ötlet fölmerül, egy újítás megindul, és megvalósul valami átalakulás. Ezt értjük mi a következőkben társadalmi innováción.

Történeteink elemzése

Nem maga a sztori az információ forrása; nem az ilyen történetekből, pletykákból, rémhírekből vagy suttogásokból gyűjtünk "információt". A sztorikat elemezni kell, hogy megismerhessük azokat a jelentéseket, amelyeket hordoznak, az "üzeneteket", amik miatt a történeteket továbbadják, elmesélik, megőrzik, fontosnak tartják.

Nagyjából úgy megy ez, mint az irodalmi művek elemzése, egy dráma megismerése. Előbb bejárjuk a helyszínt, a kort, és azonosítjuk a legfontosabb szereplőket. Azután tanulmányozzuk a történet ívét: az előzményeket, a cselekmény kibontakozását, a csúcspontot, amelyben az egész történet elnyeri értelmét. A történet rendszerint egy "csattanóval" zárul, amely sokszor épp az üzenetet hordozza. Mennél többször hallgatjuk ugyanazt a történetet - vagy a hozzá hasonlókat -, annál többször érzékeljük, hogy az események meghatározott rend szerint peregnek le. Nem föltétlenül azt tükrözik, ami az eredeti "valóság" volt. Az elmondó az eseményeket és a benne szereplőket a történések logikája - és nem a valóságos események logikája - szerint rendezi újra. Ezért nem szabad a történeteket készpénznek venni, és belőlük közvetlenül a valóságra következtetni. Sokkal inkább kell arra figyelni, hogy miért is mondják el nekünk és egymásnak.
Így fölbontva azokat a történeteket, amelyeket az elmúlt másfél évben összegyűjtöttünk - gyűjtésük most is folyamatban van -, a következő közös elemeket találtuk bennünk.

- *A kihívás.* Az innovációk, amelyekről a történetek szólnak - legyenek bár nagyobb volumenűek, mint például egy helyi főiskola megalakítása (elvesztése), vagy szűkebb körűek (egy szociális szövetkezet megszervezése) - mindig egy kihívással kezdődnek. Lehet, hogy ez a kihívás nem egészen nyilvánvaló a történet szereplői

előtt; rendszerint azonban úgy bukkan föl mint sürgősen megoldandó probléma. A kihívást egyre többen és egyre sürgetőbben érzik; az, hogy valamit tenni kell, "így nem maradhat", egyre szélesebb körben tudatosul. Úgy is mondhatjuk, hogy a problémát "definiálják", azaz nevet kap, meghatározzák. Az sem mindegy, hogy ki. Aki leghallhatóbban fogalmazza meg, az válik majd a történet (egyik) főszereplőjévé; azzá, akit később "helyi hősnek" nevezünk el. Versenyfutás kezdődik a probléma definiálásában is, emögött néha markánsabban, néha rejtettebben kivehetők az érdekcsoportok.

- *A válasz.* A helyi társadalom mind több tagja fölismeri, hogy "valamit tenni kell", és elkezdik együtt keresni a megoldást, a választ. Az első, ami természetesen fölmerül, hogy oldjuk meg úgy, ahogy eddig (szóljunk a mentőknek, a katasztrófavédelemnek, forduljunk az önkormányzathoz). Ez bevett és megbízható eljárás, természetes, ha most is ezt választjuk. A legegyszerűbb, amit sokat vitatni se kell, mert a legtöbben már úgy is ismerik. Ez az általános. Lehet azonban, hogy nem kivitelezhető. Az árvíz, ami közeledik (fél nappal előbb már beszivárgott a kerítés alatt, a zaját pedig egész éjszaka hallani) sokkal nagyobb annál, hogy homokzsákokkal eltorlaszolható lenne. A templomot eddig is mindig megtámasztották, de most az agyagos föld csuszamlott meg a templomláb alatt, a megtámasztás már kevés. Valami alternatív megoldás kellene, valami szokatlan, valami új. Valami innovativ. Ez pedig kockázatos. nem ismerik, nem népszerű. Csak a merészebbek vannak mellette, és aki ebbe az irányba menne tovább, amögül elfogyhat a támogatás. Régi és új nem úgy általában, hanem egészen konkrétan harcba keveredik, miközben a probléma megoldásait mérlegelik.
- *A tanulás.* Ahhoz, hogy új megoldáshoz lehessen nyúlni, többlet információ kell. Ez helyben nincsen meg, be kell szerezni (egy új módszert, egy új eszközt, új, eddig még földerítetlen kapcsolatokat). Akik tájékozottabbak és nyitottabbak, hamarabb rájönnek, gyorsabban elfogadják. Lehet persze, hogy rajtavesztenek (a sürgősségi osztályt mégsem sikerül megszervezni a helyi kórházban; a "brazilok" vesztenek a focimeccsen, amit a megyeiekkel vívnak). Itt, az új információk megszerzésekor elkezdődik valami új: a társadalmi tanulás.
- *A helyi hős*. A helyi hősről már korábbi kutatásainkban is beszéltünk (Kozma 2007), bár akkor nem így neveztük őket (változásmenedzser, kulcsember). Akár így, akár úgy, a "helyi hős" alakja mindig kibontakozik, rendszerint ki is emelkedik a változástörténetekből. Ő az, aki nélkül nincs probléma megoldás. Ő az, aki kitart, amikor nem sikerülnek a dolgok, és aki még akkor is hisz, amikor a közösség általában már elvesztette a kedvét. A helyi hős rengeteg változatban lép elénk a történetekből: lehet ő az iskola alapítója, lehet az egyházközség főgondnoka, leggyakrabban a polgármester az, de korántsem mindig. Ő a bőrét viszi vásárra, legalábbis a helyi társadalomban elfoglalt helyét, betöltött szerepét, a "politikai arcát". Ha annyit kardoskodott, és a megoldás mégsem jött be, akkor rendszerint le kell vonulnia a nyilvánosság színpadáról, hosszabb vagy rövidebb időre. Még egyszer nem tud belefogni, mert már nem hisznek neki.

- Ám ha győz, ha neki lesz igaza, akkor a tekintélye megsokszorozódik. Akkortól kezdve nem egy érdekcsoport vezetője csupán - azoké, akik föl akarják virágoztatni a helyi piacot, megszervezni a helyi zenekart, táncegyüttest -, hanem az egész közösségé (egyik történetünkben így lett betelepültből helyi hősön át valaki sikeres polgármester, Boros et al 2018). A változást (a kudarcot) többé nem fogják neki tulajdonítani, hanem az egész közösség a magáénak tudja. A vonatot mégis sikerült megtartani az o-i szárnyvonalon, nem hiába szobrozott mellette napokon át a polgármester. A városnak - hosszú évtizedek növekvő nemzetközi forgalma és helyi halálos balesetei után - mégis sikerült kiharcolnia az elkerülő utat. Ezek a kisebb-nagyobb győzelmek a közösség történetének részeivé válnak.

- *Helyi történetek.* Ez az utolsó, befejező lépés egy helyi történetben, egy "közösség alapú innovációban". Ha csak ideig-óráig emlékeznek arra, ami történt - arra, amit közösen tettek és / vagy éltek át -, akkor az ilyen ötletek és újítások akár el is felejtődhetnek. Ezért is kell beszélni róla. Tudatosítani, hogy ez a közösség győzelme volt, a közösség kockázatvállalása, a közösség sikere. Ha nincs közösségi történet, az innováció elfelejtődik. Akárcsak a mese- és mondavilágban: a hősök történetét az énekesek őrizték meg…

Az innováció narrativuma - az a bizonyos helyi történet - fontosabb, mint hinnénk. Nemcsak, mert általa örökítődik meg a siker. Hanem mert amikor elmesélik, akkor maga a közösség formálódik ki és erősödik meg. Az innovációk a helyi történetekben teljesednek ki; és élnek tovább. A helyi történetek teszik tartóssá és fenntarthatóvá azokat a bizonyos helyi innovációkat.

Tanuló közösségek

Így születik meg, erősödik, válik élhetővé a sokat emlegetett "helyi közösség". Általában azt mondják róla, hogy a helyben lakás, az egy nyelven beszélés, a munkamegosztásban elfoglalt hasonló hely, általánosságban ugyanabban a kultúrában való együttélés alakítja ki. Ennyi azonban még nem tudatosítja a közösséghez tartozást, azt, hogy az egyén át is élje, tudatossá is tegye és vállalja is a közösséghez tartozását. A közösséghez való tartozást a közösen megvalósított társadalmi innovációk, a bennük való részvétel, annak élménye és emléke alakítja ki. Az együttesen átélt kihívás, a fönt bemutatott problémák és megoldások, a bennük való tevőleges részvétel teszi tartóssá és tudatossá is a közösségi létet.

A hivatkozott szakirodalom tulajdonképpen ezt járja körül. Összegyűjtött történeteinkben fontos mozzanat a probléma fölismerése és meghatározása; a probléma definiálása - az, hogy kinek jelent problémát, miért jelenti azt, valóban közösségi vagy csak egyéni problémáról van szó. A probléma fölismerése és meghatározása (a helyi piac bezárt, bár hónapokon át, a legnehezebb téli időszakban is próbálkoztak vele - kinek az

érdeke? kinek a vesztesége?), az ezen való vitatkozás társaságokban, akár szervezetekben is fontos terepévé válik a helyi társadalom formálódásának.

Amikor Wenger (2000) gyakorlatközösségről beszél (*community of practice*), erre gondol. A "gyakorlatközösség" azoknak az együttese, akik ugyanazt a hivatást (tevékenységet) gyakorolják, ebben a minőségükben hasonló kihívásokkal találkoznak, hasonló problémákat kell megoldaniuk - és rájönnek, hogy ettől együvé is tartoznak. Mondhatjuk tehát, hogy a társadalmi innováció kiindulását képező kihívások és problémák körül formálódik a közösség.

Ha a helyi társadalom egy csoportja - fiatalabbak, világlátottabbak, tudatosabbak - új, innovativ megoldást kezdeményez (ne betonozzuk le a régi főteret, csináljunk inkább látványparkot belőle), akkor sok mindent újra meg kell tanulni. Többek közt, hogy nemcsak régi hagyományos, elavult biciklik vannak, hanem modern, drága, de élvezetes és könnyen hajtható kerékpárok is. Tanulni kell és lehet a telefóniát is - akár a piacon is tippeket, tanácsokat kérve -, hogy beszélni lehessen a külföldön élő unokákkal. Ha már látványpark mellett döntöttünk, hogyan kezeljük a parkoló órákat, az új tipusú gázkazánt, az elektronikus zárat, az órát, a televíziót? A közösségi problémák új megoldásai új meg új információkat követelnek, ami a tanulás révén formálja át a közösséget (lásd a tanuló közösségekről írottakat például itt: Nyhan 2014; Kozma 2016:204-229).
A helyi történetek mondása, továbbadása, megörökítése - akárcsak a pletykák, suttogások, hír- és álhír terjesztések szintén közösségformáló erők. Az ilyen hálózatokban való részvétel azt jelenti, hogy ezek a hírek, pletykák, suttogások és sztorizások személyes kapcsolatokat alakítanak ki mesélők és hallgatók, kommunikálók és továbbadók között. A történetek elmondása közben a benne részt vevők mintegy újra élik az eseményeket, amelyekről beszélnek. Olyanokká formálják őket, amilyeneknek lenniük kellett volna, ahogy - a sztori szempontjából - történniük kellett volna. Ezek a történetek aztán körülveszik a szomszédságot, a piacot, az utazó közönséget, a köztereken és közösségi alkalmakon megjelenőket. A történetek megértése, a sztorizásban való részvétel, a történetek továbbadása egyben bizonyíték is arra, hogy akik ezt teszik, részesei az egy irányban lakóknak, az azonos úton hazajáróknak, az egy utcában lakóknak, az egy nyelvet beszélőknek. A közösségnek.

Összességében azt mondhatjuk tehát, hogy a társadalmi innovációk közösséget teremtenek. Megteremtik, megerősítik és kiterjesztik azoknak a közösségét, akik közösen néztek szembe a kihívással, közösen tanulták meg a hozzá szükséges tudást, és közösen vesznek részt a társadalmi innovációban.

Hogyan tovább?

Mondtuk, hogy történetekkel mindenhol találkozunk, itt vannak körülöttünk, csak le kell hajolnunk értük. Mindenkinek megvan a maga története, általában nem is csak egy, több is. S e történetek sokszor innovációkról szólnak, csak értenünk kell belőlük. Ha jó kedvvel

ébredtünk, szépen süt a nap, ránk mosolyog a szomszéd, akkor mindenütt innovációt találunk. Lehetne ez a hangulatunk tesztje is: mennyi innovációval találkoztunk ma?

Kutatásunkat, amelyről eddig beszéltem, *LearnInnov*-nak neveztük el, néhány próbálkozás és némi címkeresés után. Angolul van *(Learning Communities and Social Innovations)* , hisz elődje, a LeaRn-projekt is angol nevet kapott. A Learn-Innov első fele erre a kutatásra utal vissza. Egyben magában foglalja vizsgálódásunk egyik kulcselemét, a tanulást. A "tanulást" persze nem szűkebb, didaktikai, pedagógiai értelmében, hanem tágabban mint társadalmi tevékenységet, mint politikai tettet. A tanulás egész életünket és annak minden mozzanatát átszövi. Ezt jelenti a LearnInnov-ban a *Learn*. Az *Innov* pedig az innovációra utal. Ez az új dimenziója annak a kutatásnak, amelyet a LeaRn-kutatással kezdtünk. Ott Magyarország tanuló régióit kerestük, ahogy azok a tanulás (a társadalmi tevékenység), nem pedig az intézmények oldaláról kirajzolódnak. Tanuló régiós kutatásainkból azonban még hiányzott az átalakulás dinamikája. Innovációs kutatásainkban ezt a hiányzó dinamikát keressük, és a tanulásban mint közösségi tevékenységben véljük fölfedezni.

Fölfedezésünkhöz új módszer társul: a *story-telling* módszere. Ezt a módszert szeretnénk a következőkben alaposabban is megismerni és következetesebben fölhasználni. Van kiktől tanulnunk - hazaiaktól és külföldiektől egyaránt -, akik ezt a módszert esetleg más neveken, régóta gyakorolják és formalizáltabbá is tették. A sztorizás, amellett, hogy érdekes, hasznos és újszerű az oktatáskutatásban, még élvezetes is. Egyfajta kommunikációs eszköz, mint azt a különböző rendű-rangú személyiségfejlesztő kurzusok és hr-irodák alkalmazzák. Segít megérteni adatainkat, és segít mélyebbre tekinteni a társadalmi átalakulások szövetébe.

A másik teendőnk - mint ezt már többször is mondtuk - egy *inventory* kialakítása. Egy olyan gyűjteményé, amelyből megtudható, hogy ma Magyarországon hogyan, milyen utakon-módokon próbálnak a helyi közösségek kilábalni saját, néha katasztrofális állapotukból. Ez a gyűjtemény ötleteket adhatna a helyi próbálkozásokhoz. S amellett, hogy tanulságos is egy ilyen gyűjtemény - akár a helyi politikák alakításához is hozzájárulhat -, még lelkesítő is lehet. Lelkesítő látni az élni akarást, amellye a helyi közösségek megküzdenek problémáikkal és kihívásaikkal.

Amit itthon kitalálnak, kitalálunk, azzal másutt is szembesülnek, és mások is kitalálták. Az ötletek és a tapasztalatok továbbadhatók és alkalmazhatók. Politikusok ezt már régen tudják és régebben gyakorolják is *(policy borrowing)* több vagy kevesebb sikerrel. A helyi politikának sem árt megtanulnia, és erőt merítenie belőle. A LearnInnov a jelenlegi fázisban egy olyan program része, amely a közösségfejlesztéssel foglalkozik a Magyarországgal határos államokban. Ettől a "terjeszkedéstől" magunk azt várnánk, hogy előbb-utóbb betekintést kapunk a szomszéd országok társadalmi innovációinak dinamikájába. S ezen keresztül közelebb kerülünk azokhoz a társadalmi erőkhöz és áttételekhez, amelyek Közép-Európa átalakulását mozgatják a rendszerváltozás óta.

Végül természetesen gondoskodni kell a LearnInnov pénzügyi megalapozásáról is. A jelenlegi szakaszban a kutatás és a közösségfejlesztő tevékenységek kéz a kézben haladnak. De már ma érdemes gondolkodnunk a továbbiakon. S ez nemcsak pénzügyi kérdés. Legalább ugyanennyire kommunikációs kérdés is: hogyan tudjuk nyilvánosságra hozni, ismertté és elismertté tenni társadalmi innovációs vizsgálódásainkat. Sok ilyen van. Rivalizálhatnánk is velük - de mi inkább a partnerséget keressük.

Azzal fejezem be, amivel kezdtem. Ezen a konferencián sok történetet hallottunk, és ezek csaknem mind innovációkról szóltak. Az "innováció" mára divatszóvá vált. A divat mögött mi azt keressük, hogyan kapcsolódik össze az innováció a tanulással.

Irodalom

BAYCAN T, PINTO H eds (2018), Resilience, Crisis and Innovation Dynamics. Cheltenham UK, Edward Elgar Publishing

BENKE, M (2015), The Spatial Frame of Lifelong Learning: Learning Regions, Learning Cities, Learning Communities. In. Hungarian Educational Research Journal, 5, 4:79-86 p., DOI 10.14413/herj.2015.04.07.

BOROS J, GERGYE E, LAKATOS T (2018), Learning Common Values - the Case of Tésenfa (kézirat). DOI 10.13140/RG.2.2.10792.47367

BRADFORD N J (2003), Creative Cities. Canada, Western Ontario University. http://www.urbancenter.utoronto.ca/pdfs/elibrary/CPRNcitieswork.pdf (2018.04.30)

FORRAY R K, KOZMA T (2013) Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. Iskolakultúra 22, 10:3-21 p.

HEGEDŰS A (2017) Kulturális és közösségi tanulás Földeákon (kézirat). https://www.academia.edu/36537809/ (2018.05.01)

HYVARINEN M (2012) Analyzing narratives and story-telling. The Sage Handbook of Social Research Methods. London, Sage, pp. 447-456 p.

KEBIR L et al eds (2017) Sustainable Innovation and Regional Development: Rethinking Innovative Milieus. Cheltenham UK, Edward Elgar Publishing

KOZMA T (2007) Change agents in East/Central Europe. In: TJELDVOLL A, NAGY P T et al eds (2006), Balkan Higher Education Challenged to Change. [Studies in Educational Management Research 19]. Oslo, Centre for Educational Management, 119-134 p.

KOZMA T (2016), A pillanat. Budapest, Új Mandátum

KOZMA T (2018), Tanuló közösségek és társadalmi innovációk. In: Educatio ® 27, 3:120-131 p.

KOZMA T et al (2015), Tanuló régiók Magyarországon. Debrecen, CHERD.

LETENYEI L (2002), Helyhez kötött kapcsolatok. In: Közgazdasági Szemle 49: 875-888 p.

MCCANN Ph ed (2016) New Horizons in Regional Science (series) . Cheltenham UK, Edward Elgar Publishing

NELSON R. R, WINTER S G (1982): An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge, USA, Harvard University Press. (Idézi: Letenyei 2002.)

NICHOLLS A., MURDOCK A. (2012), The nature of social innovation. In: NICHOLLS A., MURDOCK A. eds. (2012), Social Innovation. London, Palgrave Macmillan
NYHAN, B. (2014). Learning regions for local innovation. In: Hungarian Educational Research Journal 4, 3:8-22 p. DOI :10.14413/herj.2014.03.02.
POL E., VILLE S. (2009). Social innovation: Buzz word or enduring term?. The Journal of Socio-Economics, 38, 6:878-885 p.
TJADEN K H (1977), Szociális rendszer és szociális változás. Budapest, Közgazdasági Kiadó
RÁBAI D (2017) Közösségi tanulás és társadalmi innováció - Hajdúhadház esete (kézirat). https://www.academia.edu/36536870 (2018.04.30)
RAGADICS T, HORVÁTH T A 2018 : Formal, Cultrural and Community Learning in Drávafok (kézirat). DOI 10.13140/RG.2.2.23411.43044
SZABÓ B (2017) A sport közösségfejlesztő szerepe: Hajdúnánás járás esete (kézirat).
TAYLOR A et al eds (2017), Settlements at the Edge: Remote Human Settlements in Developed Nations. Cheltenham UK, Edward Elgar Publishing
TÓTH A D (2017) És mégis élünk (kézirat). DOI 10.13140/RG.2.2.19059.84000
TSVETKOVA A et al eds (2017) Innovation in Developing and Transition Countries. Cheltenham UK, Edward Elgar Publishing
WENGER E 2000, Communities of practice and social learning system. Organization 7:225-236 p.