Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban

Reflektorfényben az innováció kihívásai

Tanulmánykötet

MELLearN 2021

MellearN

Eötvös Loránd Tudományegyetem

TANULÁS – TUDÁS – INNOVÁCIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN – REFLEKTORFÉNYBEN AZ INNOVÁCIÓ KIHÍVÁSAI

LEARNING - KNOWLEDGE - INNOVATION IN HIGHER EDUCATION - FOCUSING ON THE CHALLENGES OF 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, 2021

ISBN 978-963-429-588-4
© A kötet szerzői, 2021

Tartalom

Előszó *5*

Preface *6*

Hatékony tanítás-tanulás a 21. század egyetemén. Szervezeti és módszertani kérdések *7*

Budai Gábor: Pályaorientációs vizsgálat a technikumi képzéseket választók körében *8*

Farkas Anett: A történetmesélés pedagógiai módszere a felsőoktatásban *22*

Jaskóné Dr. Gácsi Mária: A digitális oktatás perspektívái koronavírus idején - avagy gondoljuk újra a tanítást? *34*

K. Nagy Emese: A pedagógusképzés új koncepciója – Szakmai-módszertani segítségnyújtás a pedagógusok számára *42*

Kovács Anett Jolán: A felsőoktatási validáció működése Magyarországon. 2019 végén lefolytatott empirikus kutatás főbb eredményei *53*

Kraiciné Szokoly Mária: Az oktatás-képzés jövője – reflexió az UNESCO Futures of Education című felhívására *65*

Az egyetem és a munka világának kapcsolata *75*

Bacsa-Bán Anetta: „Hasznosság és hasznosíthatóság" - hallgatói visszajelzések az andragógia alapképzésre a Dunaújvárosi Egyetemen *76*

Csehné Papp Imola: Az oktatás társadalmi és gazdasági vonatkozásai *95*

Dezső Renáta Anna: Információs aszimmetria és a többszörös intelligenciák mesterséges intelligencia-megjelenési formái *100*

Egervári Dóra - Kovács Edina: Információs műveltség és a NAT *112*

Kálmán Anikó - Molnár György - Kata János - Mike Gabriella: Hallgatói életút összegzése a Műszaki Pedagógia Tanszék szakjain eddigi tapasztalatok és hallgatói visszajelzések alapján *128*

Kaszper Blanka: A nonformális tanulás speciális terepe: a cserkészmozgalomban való részvétel hatása a munkaerőpiacon elvárt kompetenciákra *145*

Nemeskéri Zsolt - Szellő János - Zádori Iván: Diplomával a munkaerőpiacon: egy rendkívüli intézkedés potenciális hatásai az MTMI területen *165*

Reisz Terézia: Az első év tapasztalatai a katedrán - pályakezdő pedagógusok az oktatásról *174*

Vass Vilmos: A 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggései a felsőoktatásban *186*

Reflektorfényben az egyetem harmadik missziója. Az egyetem és környezete: tanuló közösségek, közösség-fejlesztés *196*

Bajusz Klára: A karantén okozta változások az idősek életvitelében *197*

Bognár Mária: A felnőttképzés szerepe a kistelepülések gazdasági fejlődésében .. *204*

Dominek Dalma Lilla: Andragógia-pszichológia – FLOW típusú módszer a felsőoktatásban *209*

Kovács Tamás: Útravaló - Emelt szintű mentorképzés az e-learning eszközével 218

Németh Balázs: A felsőoktatási LLL szerepe a tanulással támogatott közösség-fejlesztésben: újra gondolt szerepek és dimenziók 227

Krisztina Sitku: City and university for local social sustainability 235

Vedovatti Anildo: Hálózatépítés – Közösségfejlesztés – EPALE 250

A digitális online tér kihívásai napjainkban a felsőoktatás bázisán 257

Sass Judit - Bodnár Éva: A Budapesti Corvinus Egyetem tavaszi digitális kihívásai diák és oktató szemmel 258

Csillik Olga - Daruka Magdolna: Hallgatók a kényszerű távoktatás hullámain..... 272

Fodor Andrea: A felsőfokú oktatási tapasztalatok az online oktatásban, a statisztika mint módszertani tantárgy esetében 297

Horváth Mariann: Óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók képzése és gyakorlata a koronavírus idején 314

Koltai Zoltán: Kihívások és megoldások. Online nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen..... 327

Lénárth Ádám: A történelemtanítás digitális oktatásának kihívásai és lehetőségei napjainkban..... 334

Lükő István: A digitális online tér kihívásai és az innováció. Egy pódiumbeszélgetés margójára..... 363

Szőke-Milinte Enikő: A tanulási motiváció alakulása a 2020-as digitális oktatásban Magyarországon 374

Developments and Innovations in HRC MA programmes – Hallgatói szekció 394

Louay Hijazine: Organizational learning during covid-19 in Jordan 395

Lebogang Monnanyana: Curro academy's classroom response to covid 19, South African case study..... 400

Éva Szederkényi - Sabrina Puspa Gassany - Büşra Canan Sevim: Pathways to work-based learning in the COVID-19 era 405

Előszó

2020. október 15-én a MELLearN Felsőoktatási Hálózat és az ELTE PPK-val közös szervezésben a „Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai" címmel tartotta a 16. felsőoktatási lifelong learning konferenciát, melynek keretében izgalmas előadásokkal és prezentációkkal szemléltették nemzetközileg elismert kutatók az egyetemen, az egyetem környezetében és az egyetem részvételkével zajló tanulások változásait a tanulást érintő innovációk és fejlesztések tükrében.

A plenáris fórumon megjelent az egyetem változó világának összefüggésében a felsőoktatás funkcióváltásának kérdése és ennek a tanulásra gyakorolt hatása, az EU képességpolitikájának problematikája, mint az LLL új nemzedéke, a non-formális és informális tanulásnak az egyetemek jövőjére gyakorolt hatása, mint kihívás, az egyetemek negyedik missziójának értelmezése, továbbá a tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák felsőoktatási dimenziói egyaránt. A felsőoktatási LLL kérdésekről tematikus panelekben zajlottak dialógusok, majd a konferencia témájának egyes részterületeit, kurrens kérdéseit szekciókba szervezett műhely-prezentációk révén tárták fel az innováció témájának tükrében.

Kötetünk gyűjtése feltárja a hatékony tanítás-tanulás módszertani összefüggéseit, rámutasson a munkahelyi és munka-alapú tanulások változásaira, értelmezze az egyetem harmadik missziójára épülő közösségi tanulások innovációját, értelmezze a digitális on-line térben zajló tanulások trendjeit, s végül bemutassa a humán erőforrás fejlesztésben rejlő képesség- és kompetencia fejlesztési orientációkat. Az olvasó számára a közreadott tanulmányok és elemzések azt üzenik a COVID járvány kellős közepén, hogy a felsőoktatási lifelong learning innovációk sokasága révén járul hozzá a felsőoktatás bevonásával zajló tanulásokhoz a minőség és a hatékonyság előmozdításának szándékával.

Pécsett, 2020. november 25.

Németh Balázs

MELLearN ügyvezető elnök

Preface

On the 15th of October 2020, MELLearN – Hungarian Universities Lifelong Learning Network organised its 16th annual conference dedicated to the topic of "Learning - Knowledge - Innovation in Higher Education. Focusing on the Challenges of Innovation". Distinguished researchers with international reputation analysed particular changes of learning and related innovations and developments at universities, through and by participation and engagements of higher education institutions.

Through plenary presentations special focuses were given to issues of how functional changes within HEIs may influence university lifelong learning in the scope of functional shifts of universities with impacts on learning, of European Skills Policy representing a new generation of LLL, of challenges represented by the influences realised in non-formal and informal learning, of HEIs fourth mission and related narratives, and finally, of the university aspects of knowledge economy and 21st century skills. University Lifelong Learning trends were further discussed in thematic panels and workshops to highlight some current issues of innovations referring to teaching and learning through reflections and presentations.

This collection will allow readers to explore quality elaborations and reasoning upon methodological aspects of effective teaching and learning, Studies will also reflect innovative focuses of community learning based on the third mission of universities. Another group of papers reflect the trends of digital on-line learning, finally, some inputs concentrated on skills and competence developments in the context of human resource development. This e-book will mark, right in the middle of COVID pandemic, that university lifelong learning can successfully promote learning through the engagement of universities with several quality innovations.

Pécs, 25 November 2020.

Balázs Németh, executive president of MELLearN

Hatékony tanítás-tanulás a 21. század egyetemén. Szervezeti és módszertani kérdések

Budai Gábor

Pályaorientációs vizsgálat a technikumi képzéseket választók körében

Bevezetés

A hazai szakképzési rendszer jogszabályi háttere 2019-ben és 2020-ban is változásokon ment keresztül. A 2019. évi LXXX törvény a szakképzésről és a 12/2020. (II. 7.) Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról megalapozta a technikumok létrejöttét. Vizsgálatomat a Dunaújvárosi Szakképzési Centrum Bánki Donát Technikumában végeztem, amely intézményben a 9. évfolyamba járó tanulókat (n=100) vizsgáltam 2020 szeptemberében, kérdőíves módszerrel. Vizsgálatom eredményeinek elemzését követően a technikumi képzéseket választók pályaorientációjáról vonok le következtetéseket.

1. Szakirodalmi háttér

A pályaválasztás kérdésköréről Györgyi Zoltán az alábbiakat emeli ki: „A döntéseket minden esetben az egyén hozza meg (saját maga, vagy ha fiatalabb, a szülei), azonban azok sok vonatkozásban függnek a társadalomtól." Tehát a társadalom által felkínált intézmények között kell mozognia az egyénnek, mégpedig úgy, hogy maga előtt lássa döntésének távolabbi következményeit, ezen belül a későbbi lehetséges döntési helyzeteket is. A döntési helyzetben lévő egyénnek mindehhez megfelelő információhoz kell jutnia. Nemcsak a konkrét választási lehetőségekről, hanem annak következményeiről is. Az egyén döntése nem lehet közömbös az őt körülvevő társadalom számára sem. A társadalomnak éppen ezért nemcsak választékkal kell őt segítenie, hanem az ezzel kapcsolatos információt is el kell hozzá juttatnia. (Györgyi, 2000:37)
Több nagy hazai és nemzetközi empirikus kutatási is rámutatott arra a vizsgálati eredményre, hogy a gyermekek későbbiekben elért társadalmi státusza függ a szülők társadalmi státuszától. (Lannert, 2003: 38)

Pályaválasztási, pályaorientációs és pályakorrekciós munkával a '90-es évek elejétől a 2000-es évek közepéig több szervezet is foglalkozott. A legfontosabbak a megyék pedagógiai szakmai szolgáltatói, valamint az egykori regionális, most megyei munkaügyi hivatalok voltak. A pályaválasztási munka színterei legtöbbször az osztályfőnöki órák, a szülői értekezletek, nyílt napok, a pályaválasztási kiállítások, a személyes pályaorientációs- pályakorrekciós tanácsadások, üzemlátogatások, és tanulmányi kirándulások voltak.
A pályaválasztási döntéssel – és azok körülményeivel –, a középiskola kiválasztásával kapcsolatban az alábbi tényezőket emelem ki:

a, a pályaválasztási tanácsadás mindinkább kiterjed a teljes életpálya tervezésére. Az életpályára nevelés némi ellentmondással áll a többszörös pályamódosítás szükségességének sokat emlegetett és várhatóan súlyosbodó tényével. Ez a rugalmasság, a megújulni tudás fontosságát húzza alá,
b, a megfelelő pályaválasztást nagymértékben segíti a munkára orientált oktatás,
c, gondot kell fordítani a helyi igények és személyi képességek, vonzódások összeegyeztetésére,
d, meg kell könnyíteni az iskola világából a munka világába való átmenetet. (Mihály: 2001)

A középfokú pályaválasztást alapvetően három tényező határozza meg:
a; az iskolakínálat, amely behatárolja, hogy az adott évjáratból milyen iskolatípusban hány gyerek tanulhat tovább;
b; a pályaválasztási döntés, vagyis az adott iskola és szakma kiválasztása, amely kifejezi a szülők és a gyerekek aspirációit;
c; a felvételi szelekció, amely eldönti, hogy melyik iskolába és milyen szakmára kiket vesznek fel.

A három tényező természetesen nem független egymástól, hiszen az iskolakínálat befolyásolja a továbbtanulási döntéseket, de az aspirációk is alakíthatják az iskolakínálatot, a szelekció mértéke pedig attól függ, hogy az iskolakínálat, illetve a rendelkezésre álló továbbtanulási helyek mennyire vannak szinkronban a gyerekek és a szülők aspirációival (a kereslettel).

Liskó Ilona úgy vélekedik, hogy a pályaválasztási döntést az iskolakínálaton kívül általában a következő tényezők befolyásolják:
- a gyerek érdeklődése, amely 14 éves korban, a középfokú pályaválasztás időpontjában még gyakran bizonytalan és kialakulatlan; - a gyerek képességei és felkészültsége, amelyeket az általános iskolában elért tanulmányi eredmények fejeznek ki; - a szülők aspirációi, amelyek nemcsak azt fejezik ki, hogy mit szeretnének a gyerekükből, hanem azt is, hogy mekkora erőfeszítésre hajlandók az elképzelések megvalósítása érdekében. (Liskó, 1998:22)

A kilencvenes években bekövetkezett gazdasági, társadalmi és oktatásirányítási változások egyrészről a középfokú iskolakínálat (szakmakínálat) bővülését és az igényekhez alkalmazkodó differenciálódást eredményezték, másrészről a tanulmányi idő megnövelésével a munkaerőpiacra való kilépés és a pályaválasztás (ill. szakmaválasztás) későbbre halasztásást tették lehetővé. Ezeknek a lehetőségeknek a kihasználása a korábbinál nagyobb terheket rótt a tanulókra és a családjukra is, amit az anyagilag is erősen differenciálódó társadalom nem minden csoportja tudott vállalni. (Andor-Liskó: 2000:23)

A pályaválasztás fogalmánál valamivel tágabb fogalom a pályaorientáció, ami magába foglalja mind a választás folyamatát mind pedig, a pályakorrekciót, az életpálya építését, tervezését és magát a karriert is.

A pályaorientáció egy folyamatnak tekinthető, amelyből az alábbiakat emelem ki:
a, a pályaorientációnak minden tanulóra ki kell terjednie, de különösen a két szélső pólusra: a gyenge előmenetelűekre és a tehetségesekre;
b, az önismeret fontos szerepet játszik a pályaorientáció folyamatában, ugyanis a választás megkönnyíthető, ha a választás előtt álló megfelelő képet tud alkotni a pályára való alkalmasságáról;
c, fontos feltétele a helyes döntésnek a pályaismeret, tehát a pályaválasztás előtt állók megfelelő ismeretekkel kell, hogy rendelkezzenek a különféle pályákról és pálya utakról. Ennél a pontnál befolyásoló tényezőként említhető meg a szakma gazdasági jellemzője, illetve az egészségügyi követelménye;
d, a hatékony pályaorientáció segít a szociális kirekesztettség elkerülésében. A pályaorientációnak számolni kell az egész európai munkaerőpiac szükségleteivel. (Szűcs, 2010: 339)

A 2000-es évek elejétől egyre inkább lehetett találkozni olyan fiatalokkal a szakképző intézményekben, akik feltehetően az általános iskolában szerzett gyenge tanulmányi eredményeik és az alacsony iskolai motiváltságuk kapcsán nem megfelelő körültekintéssel választottak szakmát, és így nagy arányban szorultak „kényszerpályára.
Mártonfi rávilágít arra is, hogy a 2000-es évek elején ugyanazon társadalmi csoportok fiataljai számára egészen más út kínálkozott perspektivikusnak és vonzónak, mint korábban. (Mártonfi, 2003:19)
A helyes pályaorientáció különösen azoknál lett volna fontos, akik a rossz szociális helyzetükből és a hiányos szocializációjukból kifolyólag (megfelelő családi minták hiányában) eleve hátránnyal indultak volna a munkaerőpiacon. A szakképző intézményekbe jelentkezők nagy része nem volt tisztában a saját képességeivel sem, így a szakmák által kínált lehetőségekkel sem, ezáltal téves karrierkép alakulhatott ki náluk. A felsorolt tényezők egyenes következménye lehetett, hogy a szakiskolákban tanulók zöme a megkezdett tanulmányaik közben határozott úgy, hogy iskolát szeretnének váltani (jelentős arányú lemorzsolódást okozva ezzel a döntésükkel), vagy a képzésük befejezésekor ébredtek rá arra, hogy számunkra nem megfelelő szakmát választottak. E tekintetben a fő problémát az okozta, hogy a választott szakma a legtöbb esetben nem felelt meg a tanulók igényeinek és képességeinek, munkaerőpiaci értéke alacsony volt vagy az adott szakma szakembereiből túlkínálat volt. A munka világához történő kapcsolódás első negatív tapasztalatai a tanulók későbbi munkaerő-piaci integrációját nagymértékben megnehezítette. Azok a tanulók, akik folyamatosan iskolai kudarcot éltek meg az általános iskolában, a pályaorientáció alkalmával újra motiválttá válhattak. Hivatástudatuk, elkötelezettségük valamely szakma iránt megerősödhetett, és ezzel a pozitív attitűddel kezdhették meg a későbbi szakmájuk elsajátítását. (Szűcs, 2010:340)

A 2000-es évek közepétől egyre nagyobb erőfeszítéseket tettek a kamarák is ezen a területen. A szakképzésben ellátott szerepükből adódóan igyekeztek követni a gazdaság jelzéseit a hiányzó munkaerőről, s ezeknek a szakmáknak a népszerűsítésére kapcsolódtak be az iskolák és a munkaügyi központok rendezvényeibe. Fontos itt megemlíteni a kamarai szervezésben történő céglátogatásokat, népszerűsítő előadásokat, szakmai fórumokat és rövidfilmeket is. A régen jól bevált üzemlátogatások újraélesztésével tanulók a termelés körülményeinek részleges megismerésével mélyíthetik el ismereteiket a munka világáról, az általuk kiszemelt munkakörről, foglalkozásról.

A nyílt napok elsősorban, a rendező iskola érdekeit szolgálta. A tudatos pályaválasztásra készülő tanuló, illetve annak szülei számára sok hasznos információt adhattak a rendezvények. A munka világát segítettek megismertetni a pályaválasztás előtt állókkal a Munkaügyi Hivatal kirendeltségein is, és ennek érdekében az ott dolgozók bekapcsolódtak is a pályaválasztási tanácsadásba. A pályaválasztás előtt álló érdeklődők a tanácsadóval folytatott egyéni beszélgetés során segítséget kaphattak a későbbi munkavállalás részleteivel kapcsolatban.

A 2010-től az oktatáspolitika különféle ösztönzőket (például a hiányszakmákat választó tanulókat emelt ösztöndíjjal támogatta) vezetett be a szakmaválasztás megkönnyítése érdekében. Ezek fő célja az volt, hogy elősegítse a szakmai képzések elterjedését, különösen a fizikai szakmunkára képző szakiskolai programokban. A 2011-es és a 2019-es törvényi változások[1] a szakképzési rendszert –így a pályaválasztási lehetőségeket– is átalakították. Illetve az új szakképzési törvény hatására, vizsgálatom időpontjában (2020. szeptemberében) a középfokú oktatási (szakképző) intézményeket technikumoknak nevezték át. A „technikum" elnevezés egyértelműbb, sokak számára a minőségi szakmai képzést jelképezi, így még inkább hívó szó lehet a szülők és a diákok számára is. A technikumi szinten végzettek az öt éves képzési idő végén technikusok lesznek.

2. Kutatási módszer

A Dunaújvárosi Szakképzési Centrum Bánki Donát Technikumában 2020. szeptemberében 124 tanuló kezdte meg a 9. évfolyamban a tanulmányait, amely létszámból n=100 fő tanulót vizsgáltam, szintén 2020 szeptemberében, kérdőíves módszerrel.
A kérdőív 19 kérdést tartalmazott, amelyet anonim módon tudtak megválaszolni a tanulók. A kérdések megválaszolására 45 perc ált a tanulók rendelkezésére. Vizsgálatom eredményeinek elemzését követően a technikumi képzéseket választók pályaválasztási preferenciáiról vonok le következtetéseket.

[1] 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről; 2019. évi LXXX törvény a szakképzésről; 12/2020. (II. 7.) Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

Hipotézis: Az általam megkérdezett tanulók túlnyomó többsége abba az iskolatípusban tanult tovább, amelyikbe tervezte.

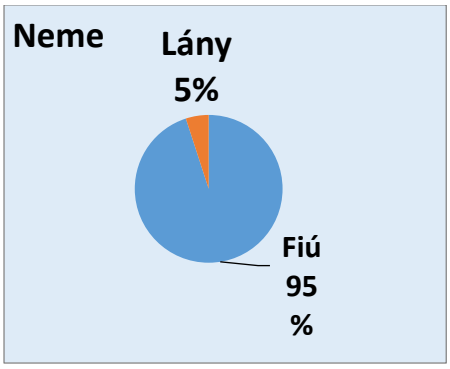
3. Vizsgált intézmény

Vizsgálatomat a Dunaújvárosi Szakképzési Centrum Bánki Donát Technikumában végeztem. Az intézmény 1969 szeptemberében kezdte meg működését, II. sz. Gimnázium és szakközépiskola néven. A kezdetekben a gimnáziumi oktatás mellett gépészeti, acél- és fémszerkezeti, gépjármű-villamossági műszerész, villanyszerelő és szabályozástechnikai műszerész képzés folyt.
A vizsgálatom időpontjában, 2020. szeptemberében a kilencedik osztályos tanulók két fő ágazat közül választhattak: a gépészet és az informatika.

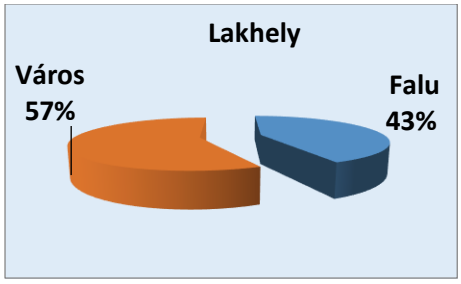
4. Vizsgálat eredményei

Hipotézisemet a kérdőívem alábbi kérdéseinek kiértékeléseivel kívánom igazolni:

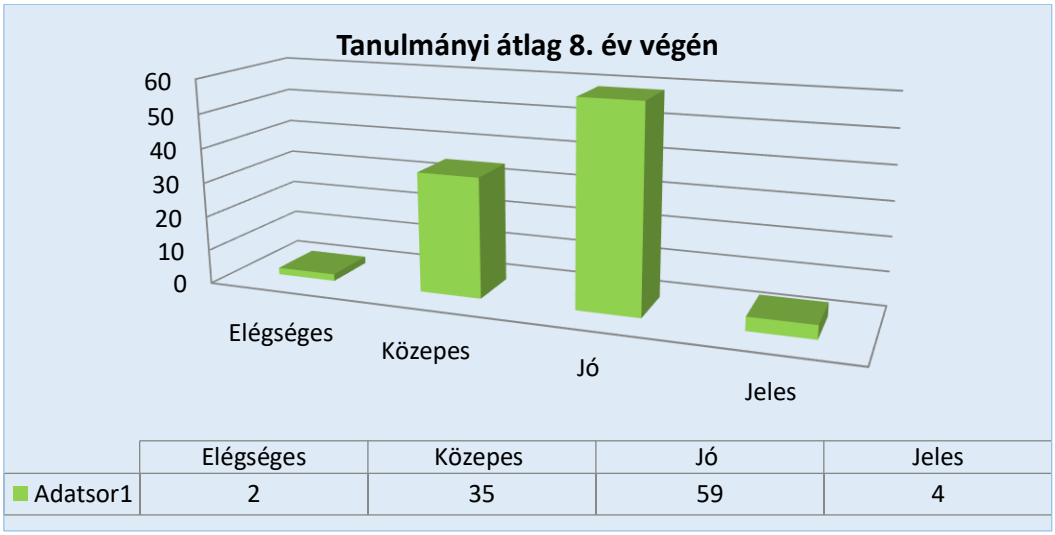
1. kérdés: Neme



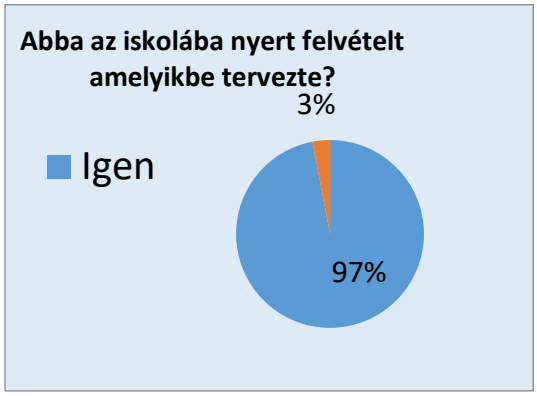
2. kérdés: Lakhelye



3. kérdés: Tanulmányi átlaga a 8. év végén

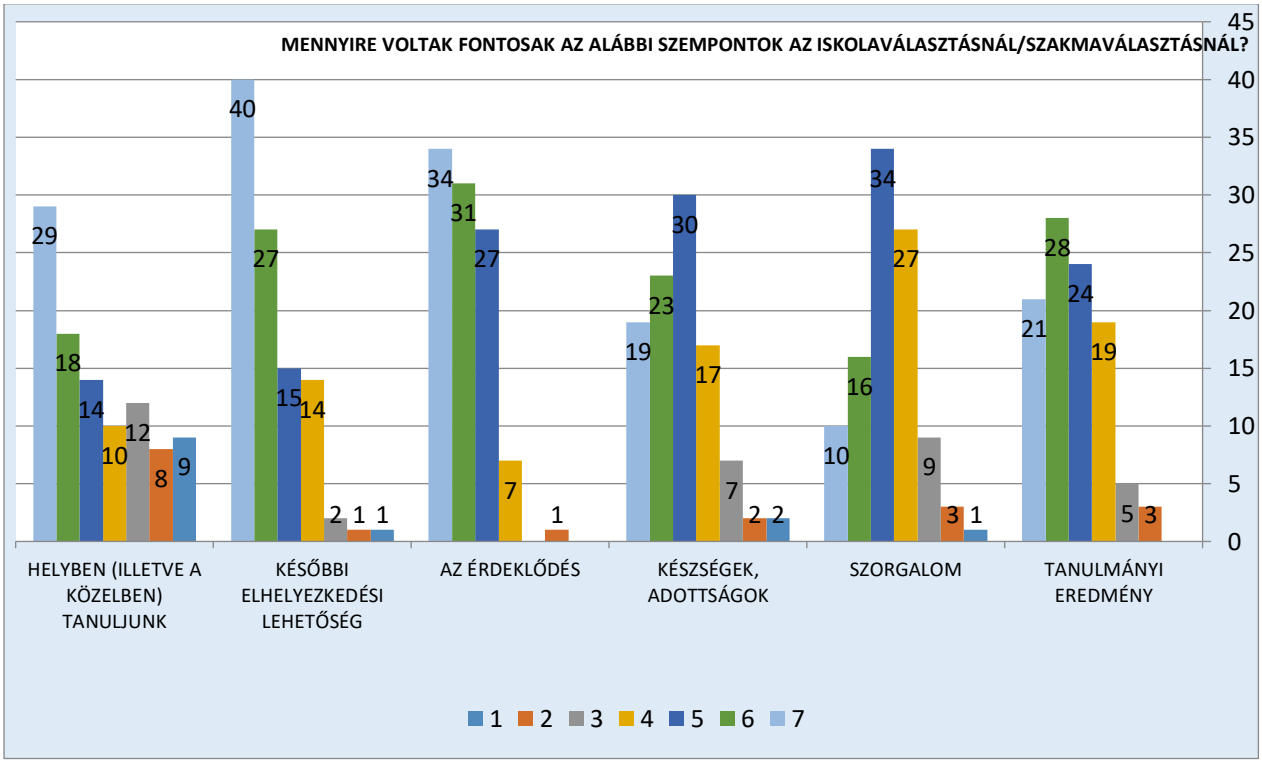


4. kérdés: Abba az iskolába nyert felvételt, amelyikbe tervezte?

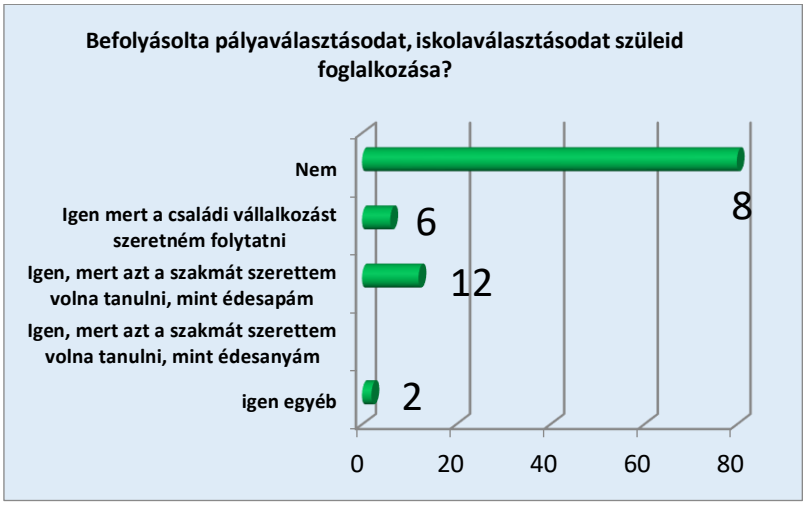


5. kérdés: Eredetileg melyik iskolatípusba szerettél volna továbbtanulni?

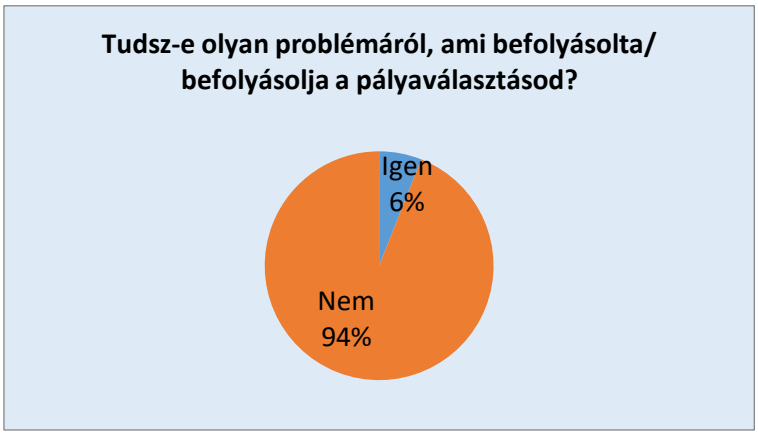
6. kérdés: Mennyire voltak fontosak az alábbi szempontok az iskolaválasztásnál/szakmaválasztásnál?



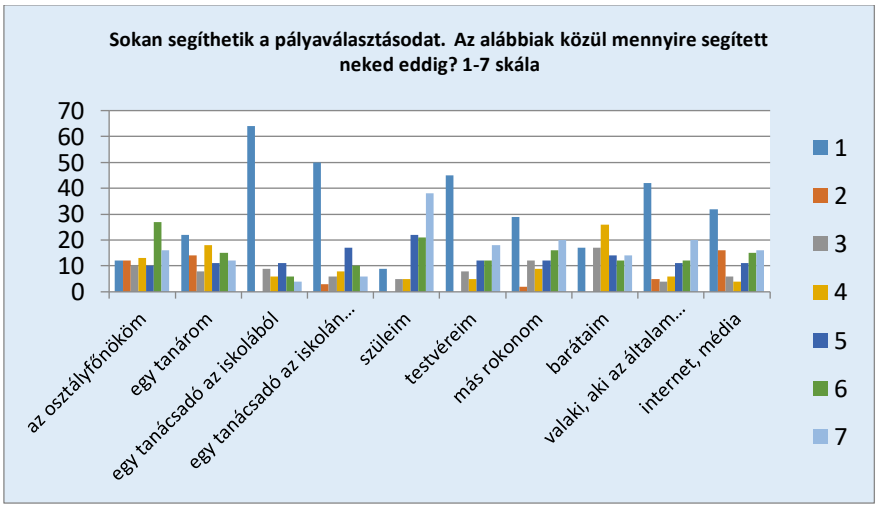
7. kérdés: Befolyásolta pályaválasztásodat, iskolaválasztásodat szüleid foglalkozása?



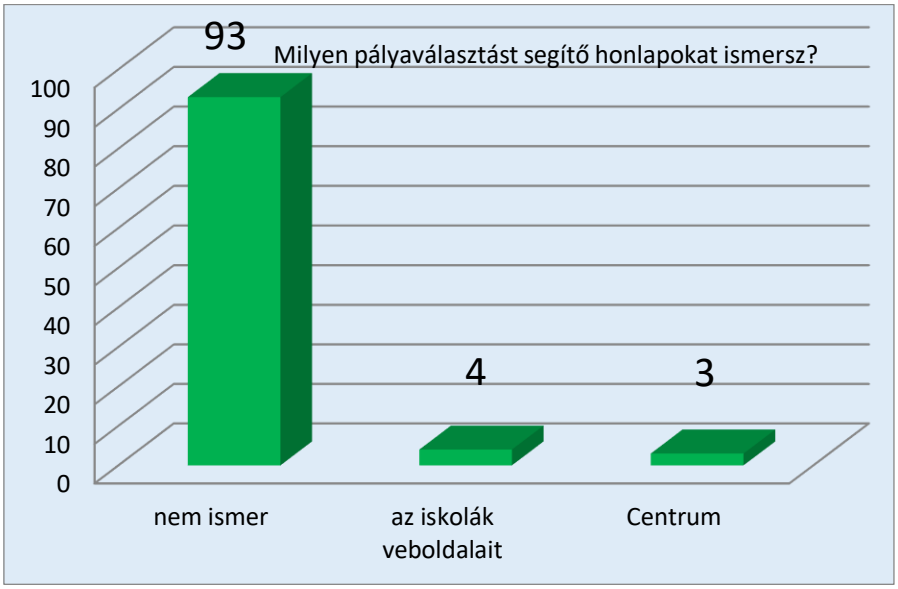
8. kérdés: Tudsz-e olyan problémáról, ami befolyásolta/befolyásolja a pályaválasztásodat (pl.:színtévesztés stb.)?



9. kérdés: Sokan segíthetik a pályaválasztásodat. Az alábbiak közül, ki mennyire segített neked eddig? 1-7 skála



10. kérdés: Milyen pályaválasztást segítő honlapokat ismersz?



5. Összefoglalás

Kutatásom célja a 9. osztályos tanulók és szüleik legfontosabb pálya- és iskolaválasztási motivációinak vizsgálata, az iskolatípus (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola), azon belül is a konkrét középiskola kiválasztását befolyásoló egyéni, családi, iskolai és társadalmi tényezők feltárása volt. 2020 szeptember 1-30 között végzett adatfelvételem eredményét ismertettem, mely során a technikumban tanuló 9. évfolyamos nappali tagozatos diákokat kérdeztem meg. A megvalósult tanulói minta a dunaújvárosi térség és képzési szint szerint is jól képezi le a 2020-ban a 9. évfolyamos diákok részéről adott véleményeket, amelyeket alapul véve a hipotézisemet igazoltam.

Felhasznált irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest, 2000
- Györgyi Zoltán – Imre Anna (2000): Az alap- és középfok közötti átmenet, Oktatáskutató Intézet, Budapest
- Lannert Judit: A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In. Szerk. Lannert Judit: Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003
- Liskó Ilona (1998): A pályaválasztás folyamata, Iskolakultúra, 1998/10, pp. 22-41.
- Mártonfi György: Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk. In. Szerk. Lannert Judit: Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003

- Mihály Ildikó (2001): A pályaválasztási tevékenység gyakorlati típusai a fejlett országokban. Új Pedagógiai Szemle, 2. szám
- Szűcs Norbert (2010): A pályaorientáció és a szakképzés hatékonysága. pp. 339362. In. A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 529 p

Melléklet

Pályaválasztással kapcsolatos kérdőív

Kedves Tanuló!

Az alábbi kérdőívben a pályaválasztással, szakmaválasztással és iskolaválasztással kapcsolatos véleményedre vonatkozóan találsz kérdéseket. A kérdőívvel a célom az, hogy minél jobban megismerjem a 9. évfolyamba járó tanulók elképzeléseit és igényeit. A kérdésekre kérem, hogy megfontolt és őszinte választ adj! Írj egy X-et a megfelelő téglalapokba!
Segítő együttműködésedet előre is köszönöm!

Nemed:

fiú ☐
lány ☐

Lakhelyed:

falu ☐
város ☐
megyeszékhely ☐

Tanulmányi átlagod (8. év végén):

Elégséges ☐
Közepes ☐
Jó ☐
Jeles ☐

1. Abba az iskolába nyertél felvételt, amelyikbe tervezted??

Igen ☐

Nem ☐

Ha nem, akkor melyik iskolába szerettél volna továbbtanulni?……..

……..

2. Eredetileg melyik iskolatípusba szeretnél volna továbbtanulni?

Szakiskola ☐
Szakközépiskola ☐
Gimnázium ☐
Még nem tudom ☐

3. **Mennyire voltak fontosak az alábbi szempontok az iskolaválasztásnál/szakmaválasztásnál?**
   1-7 skála (az 1 jelentse azt, hogy egyáltalán nem értesz egyet az állítással, míg a 7 azt, hogy teljes mértékben egyetértesz) Kérjük, hogy karikázd be a megfelelő számot!

Tanulmányi eredmény
1 2 3 4 5 6 7
Szorgalom
1 2 3 4 5 6 7
Készségek, adottságok
1 2 3 4 5 6 7
Az érdeklődés
1 2 3 4 5 6 7
Későbbi elhelyezkedési lehetőség
1 2 3 4 5 6 7
Helyben (illetve a közelben) tanuljak
1 2 3 4 5 6 7

4. **Befolyásolta pályaválasztásodat, iskolaválasztásodat szüleid foglalkozása?**
   Igen, mert azt a szakmát szeretném tanulni, mint édesanyám. ☐
   Igen, mert azt a szakmát szeretném tanulni, mint édesapám. ☐
   Igen, mert a családi vállalkozást szeretném folyatatni. ☐
   Igen, mert…….. ☐
   Nem ☐

5. **Tudsz-e olyan problémáról, ami befolyásolta/befolyásolja a pályaválasztásodat (pl.:színtévesztés stb.)?**
   Igen ☐ Ha igen, mi ez a probléma?.....
   Nem ☐

6. **Sokan segíthetik a pályaválasztásodat. Az alábbiak közül, ki mennyire segített neked eddig? 1-7 skála**.(az 1 jelentse azt, hogy egyáltalán nem értesz egyet az állítással, míg a 7 azt, hogy teljes mértékben egyetértesz) Kérjük, hogy karikázd be a megfelelő számot!
   Mit értünk segítség alatt: beszélgetés a pályaválasztásról, tájékoztató anyagok átadása, információ, személyes példa stb.

Az osztályfőnököm
1 2 3 4 5 6 7
Egy tanárom
1 2 3 4 5 6 7
Egy tanácsadó az iskolából
1 2 3 4 5 6 7
Egy tanácsadó az iskolán kívülről
1 2 3 4 5 6 7
Szüleim
1 2 3 4 5 6 7
Testvéreim
1 2 3 4 5 6 7
Más rokonom
1 2 3 4 5 6 7
Barátaim
1 2 3 4 5 6 7

Valaki, aki az általam választott szakmában dolgozik
1 2 3 4 5 6 7
Internet, média
1 2 3 4 5 6 7
Másvalaki, éspedig……

7. Milyen pályaválasztást segítő honlapokat ismersz?

……..

Mennyire használtad ezeket eddig? 1-Semennyire, 7-Sokszor

1 2 3 4 5 6 7

8. Eddig milyen konkrét segítséget kaptál (és kitől) a pályaválasztásoddal kapcsolatban?

……

……

9. Szerinted jelenleg melyek a legnépszerűbb szakmák?

……

……

10. Melyek a számodra szimpatikus/ hozzád közelálló szakmák? Sorolj fel legalább hármat.

…….. …….. ……..

…….. ……..

11. Van-e információd arról, hogy jelenleg melyek a hiányszakmák?
Igen ☐
Nem ☐

12. Sorolj fel olyan szakmákat, amelyek –véleményed szerint– jelenleg hiányszakmának minősülnek?

……

…….. ……

13. Tudod-e, milyen előnyökkel jár, ha olyan szakmában tanulsz tovább, amely hiányszakmaként van megjelölve?

Igen ☐

Nem ☐
Sorolj fel ilyen előnyöket!.....

……..

14. Szerinted melyik foglakozást/foglakozásokat fenyegeti legkevésbé a munkanélküliség veszélye?

……..

15. Az alábbiakban felsorolok olyan dolgokat, amelyek segíthetik a pályaválasztást. Neked jelenleg melyik és milyen mértékben segítették a pályaválasztásodat? 1-7 skála (az 1 jelentse azt, hogy egyáltalán nem értesz egyet az állítással, míg a 7 azt, hogy teljes mértékben egyetértesz) Kérjük, hogy karikázd be a megfelelő számot!

Információk az iskolákról, szakokról.
1 2 3 4 5 6 7
Képességeim, adottságaim ismerete.
1 2 3 4 5 6 7
Annak megtalálása, ami igazán érdekel engem.
1 2 3 4 5 6 7
Üzemlátogatások, ahol részletesen megismerkedhetek az adott szakmával.
1 2 3 4 5 6 7
Beszélgetni olyan emberekkel, akik szeretik azt a szakmát, amiben dolgoznak
1 2 3 4 5 6 7
Információk a munkaerőpiacról (pl. mire van igény stb.)
1 2 3 4 5 6 7
Információk a különböző foglalkozásokról.
1 2 3 4 5 6 7
Információk a közvetlen környezetemben lévő lehetőségekről. (Milyen iskolák, milyen szakmatanulási lehetőségek vannak a környéken? Milyen szakmákkal lehet állást találni a lakhelyed közelében?)
1 2 3 4 5 6 7
Segítség, hogy a lehetséges foglalkozásokból hogyan válasszak.
1 2 3 4 5 6 7
Segítség a további teendők, lépések meghatározásában.
1 2 3 4 5 6 7
Pályaválasztási kiállítás (Iskolák, szakmák bemutatkozása, önismereti kérdőívek kitöltése egy helyen.)
1 2 3 4 5 6 7
Középiskolák nyíltnapjai
1 2 3 4 5 6 7
Más, éspedig……

16. Az alábbi szakmacsoportok közül melyikben tudnád elképzelni magad? Kérjük, hogy maximum hármat jelölj!

Egészségügy ☐
Szociális szolgáltatások ☐
Oktatás ☐
Művészet, közművelődés, kommunikáció ☐
Gépészet ☐

Elektrotechnika-elektronika ☐
Informatika ☐
Vegyipar ☐
Építészet ☐
Könnyűipar ☐
Faipar ☐
Nyomdaipar ☐
Közlekedés ☐
Környezetvédelem-vízgazdálkodás ☐
Közgazdaság ☐
Közszolgálat ☐
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció ☐
Vendéglátás-turisztika ☐
Egyéb szolgáltatások ☐
Mezőgazdaság ☐
Élelmiszeripar ☐

Farkas Anett

A történetmesélés pedagógiai módszere a felsőoktatásban

Bevezetés

A felsőoktatási módszertani repertoár és annak bővülési lehetősége a hazai szakirodalomban még mindig kevés figyelmet kap. Tuka és munkatársai (2011) állítása, miszerint a felsőoktatási módszertan internetes böngészése során az adott kifejezésre alig találhatóak jól használható források, még tíz év távlatlából is helytállónak minősül. A módszertani megújulás fókusza az információtechnológiai fejlődés következtében megjelent digitális nemzedékhez való alkalmazkodásra helyeződik (Vö. Dringó-Horváth és mtsai, 2020), miközben hiányoznak a közoktatásban már évtizedek óta jelen lévő pedagógiai módszertani igényesség, kidolgozott, jó gyakorlatok. „Nem is beszélhetünk tudományos alapokon kidolgozott felsőoktatás-módszertanról, ami feltehetően összefügg azzal a ténnyel, hogy az oktatók nagyobb hányada nem rendelkezik pedagógiai felkészültséggel" (Jármai, 2016:152).
Csikósné (2019) szerint az oktatói módszertani kultúra megújulása még ma is sokszor vita tárgyát képezi. Hozzáteszi, hogy a felsőoktatásban is már többségében a rövidtávú figyelemmel jellemezhető, vizuális ingerekre és a szórakoztató, hasznos tartalmakra „éhes", azonnali visszacsatolásokat váró Z generáció tagjai vannak jelen. Tehát a megváltozott hallgatói igények miatt lenne fontos az oktatók módszertani megújulása.
Jelen tanulmány egy Magyarországon eddig kevésbé ismert és tudatosan alkalmazott motivációt elősegítő, élményalapú oktatási módszert, a történetmesélést mutatja be. A fogalmi viszonyok és interdiszciplináris határok áttekintése után nemzetközi, elsősorban angolszász példákat mutatok be, ahol oktatási modellként is megjelenik a történetmesélés általi tanulás, továbbá néhány külföldi egyetem jó gyakorlaton keresztül szemléltetem, hogy a módszer jól és hatékonyan alkalmazható a felsőoktatásban. Végezetül egy kérdőíves attitűdvizsgálat eredményét is ismertetem, mely a történetmesélés módszertani alkalmazására kérdezett rá pedagógushallgatók körében.

A történetmesélés interdiszciplináris meghatározásai

A történetmesélés interdiszciplináris fogalom, mely egyaránt megjelenik az irodalom (ld. narratológiai elméletek, kreatív írás), a pszichológia (ld. narratív terápia), a média és a filmipar (ld. forgatókönyvírási technikák, mozgóképi elbeszélések) marketingkommunikáció, valamint a reklámipar területén. Utóbbiak már korán felismerték és a mai napig tudatosan alkalmazzák manipulációs eszközként. A történetek és a hozzájuk kapcsolódó élmények, érzések olyan hatást gyakorolnak a befogadókra, melyekkel az eladás növelhető. Azáltal, hogy a történetre épülő reklámfilmnek a néző a részesévé válik, fokozódik a termék iránti érdeklődése. A vállalatok így még

meggyőzőbben tudják termékeiket vagy szolgáltatásaikat értékesíteni (Mátyás, 2018). A vezetéselmélet is felismerte a történetmesélés előnyeit. A szervezeteknél, vállalatoknál népszerű vezetési eszköz a szervezeti kultúra befogadására, a változások megkönnyítésére, cselekvésre és ösztönzésre (Denning, 2005).

Szociokulturális szempontból a történetmesélés személyek közötti társadalmi tranzakció. Az elbeszélő és a közönség egyaránt befolyásolja a történetmesélést. A többször mesélt történetek sem ugyanolyanok. A történetmesélés körüli interakciók jellegének és tulajdonságainak feltárása érdekében meg kell próbálni megismerni a résztvevők tapasztalatainak értelmezését. A történetmesélés egyaránt támogathatja a szociális készségek és az identitás fejlesztését is, de felhasználható a nyelv fejlődésének támogatására is (Martalock, 2016: 52-53).

A történetmesélés a történetírás egyedülálló és megkülönböztetett szóbeli formája. A történet egy strukturális absztrakció, egy gondolkodásmód, az információk és az ötletek elsődleges szervezője, a kultúra lelke, valamint egy nép mitikus és metaforikus tudata. Egy olyan módszer, amellyel megismerhetünk, emlékezhetünk és megérthetünk (Livo és Rietz, 1986).

Read és Miller (1995) szerint a történetek azért alapvetőek, mert kölcsönös viszonyban állunk, tehát szükséges, hogy jól megértsük egymást. A történetek megadják azt a struktúrát, amely emlékeink számára lehetővé teszi, hogy rendszerezzék és visszanyerjék a társadalmi interakcióhoz szükséges információkat.

Kulturális szinten megközelítve, az elbeszélés kohéziót ad az egymással megosztott hiedelmeknek és továbbadott értékeknek. Ezek a hatások elérhetőek történetek olvasása vagy nézése által, de még nagyobb haszon származik abból, ha a történeteket mi magunk meséljük el. A történetmesélés azt is lehetővé teszi, hogy gyermekek és felnőttek egyaránt felfedezzék, mit is jelent különböző szerepeket betölteni a világban. A gyerekek főképp arra használják a történetmesélést, hogy kísérletezzenek és fejlesszék azokat a szerepeket, amiket felismertek (Cassel és Ryokai, 2001).

Az oktatási szakemberek, kutatók számos hasonló, ugyanakkor egyes elemeiben mégis eltérő meghatározást alkottak a fogalom definíciójára. Az oktatásban a történetek írott szövegek, szóbeli elbeszélések és digitális tartalmak formájában jelentek meg. Esettanulmányként, szerepjátékként és szimulációként mutathatók be. Mindazonáltal az oktatáskutatók gyakran szűkebb vagy specifikusabb fogalmakkal határozzák meg.

A National Council of Teachers of English[1] (Angoltanárok Nemzeti Tanácsa) 1992-ben a történetmesélést úgy határozta meg, hogy egy vagy több hallgatóhoz kapcsolódik hangok és gesztusok révén. A mesélő a közönség szemébe néz, és együtt alkotják a történetet. Minden hallgató, csakúgy, mint minden elbeszélő, valójában egyedi történetkészletet állít össze, amelyek a szavakhoz, gesztusokhoz kapcsolódó jelentésekből származnak. Az így létrejött tapasztalat mélyreható lehet, segíti a gondolkodási műveleteket és az elbeszélő és a hallgató érzelmeinek megértését is. Bár szoros összefüggést mutat, mégsem egyenlő

[1] National Council of Teachers of English weboldala a fogalom definíciójáról https://ncte.org/statement/teachingstorytelling/ (2020. 10. 02.)

a drámajátékkal, egy történet emlékezetből történő elmesélésével vagy szövegből történő felolvasásával.
A National Storytelling Network[2] (Országos Történetmesélő Hálózat) meghatározása alapján a szavak és cselekedetek interaktív művészetét jelenti, amely a képzelet fejlesztésével tárja fel egy történet elemeit és képeit.
A történetmesélés az információk átadásának organikus és holisztikus módja, amely szembeszáll az írott szó hegemóniájával és kiemeli a szóbeliséget, valamint az elbeszélő és a hallgató közötti kapcsolatot (Caldas, 2016).
A történetmesélés fogalmát legegyszerűbben a Cambridge-i Egyetem szótára határozta meg, mely szerint a történetmesélés magában foglalja történetek írását, elmondását vagy olvasását.[3] Azért tartom fontosnak kiemelni ezt a meghatározást, mert a történetmesélés pedagógiai adaptálását nem értelmezhetjük kizárólag frontális módon, tanári anekdotázással vagy tananyaghoz kapcsolódó történetek tanári elmesélésével. Tehát nem választható szét a történetalkotási folyamattól. A kettő együttesen jelenik meg. Ilyen értelemben, a pedagógiai felhasználását tekintve tágan értelmezve, a történetmesélés módszere lehetővé teszi a páros és csoportos munkaformák használatát, a tanulói és tanári történetek alkotását a tananyaghoz kapcsolódva, sőt, akár egy vagy akár több leckét, témakört átívelő történet közös tanulói és tanári megalkotását is.

A történetmesélés alkalmazásának nemzetközi példái a felsőoktatásban

A hagyományos oktatás nem segíti elő a tanulói interakciót, az előzetes és új ismeretek integrációját, továbbá a mély megértés érdekében történő internalizációt sem (Richardson, 1997). Ezért is szükséges a módszertani megújulás, az új eszközök és eljárások kipróbálása nem csak a közoktatás, hanem a felsőoktatás színterein is. A Z generációnak megváltozott a tanuláshoz való viszonyulása, mely problémákat vet fel a tanítási módszerek területén. Mivel a fiatalok hozzászoktak a gyors információáramláshoz és annak befogadásához, kevesebb időt töltenek olvasással, ezért a tanároknak egyre nehezebb a tudásátadás (Balázs, 2020: 134). Úgy gondolom, hogy ez is egy olyan társadalmi jelenség, melyre a felsőoktatásnak is reagálnia kell.
A járványhelyzet miatt bekövetkezett digitális oktatás és annak eszköztára, módszertana sem a közoktatásban, sem a felsőoktatásban nem hozott jelentős mértékű eredményeket. Bebizonyosodott, hogy nem hatékony a csak egyoldalúan, online környezetben történő tanítás, és akkor nem is beszélhetünk az ily módon történő készségfejlesztésről. A megújulás tehát nem történhet kizárólag a digitális pedagógia felől, ugyanakkor létjogosultsága mégis megkérdőjelezhetetlen és szükséges. A történetmesélés megvalósulhat a jelenléti, személyes oktatás és az online tantermi környezetben is (ld. digitális történetmesélés).

---

[2] National Storytelling Network weboldala a fogalom definíciójáról https://storynet.org/what-is-storytelling/ (2020. 10. 02.)
[3] https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling [2020. 11. 20.]

A történetmesélés a hallási, vizuális és kinesztetikus tanulási stílusokhoz és számos intelligenciaterülethez kapcsolódik, beleértve a térbeli, nyelvi, interperszonális és intraperszonális intelligenciát is (Rose és Nicholl, 1997). A történetmesélés a tanulási tényezőkre és igényekre gyakorolt hatásköre sok más, hagyományos vagy modern tanítási módszerre is hivatkozhat. Caine és munkatársai (2005) azt állítják, hogy a tananyag tartalmába történő tervezett elmélyülésnek magasabb hallgatói információk megőrzését eredményezi. Mindez gazdagító környezetet teremt, amely lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy jobban teljesítsenek összetett feladatokban. Egan (2007) úgy véli, hogy az absztrakt gondolkodás képessége a képzelet függvénye, mely elősegíti az objektív gondolkodást. Az új információk az elméletek és érzések összefüggésében sajátíthatóak el, ezért a képzelet felhasználása az oktatásban javítaná új információk befogadásának képességét.

Az oktatók ambivalens érzésekkel viszonyulnak ahhoz, hogy a történetmesélést beépítsék előadásaikba és a szemináriumokba, mert úgy érzik, hogy ez elveszi a tényszerű tananyag valódi átadását. Ugyanakkor a felsőoktatásban egyre több olyan oktató van, aki úgy érzi, hogy a történetek elmondása a tanítás nélkülözhetetlen eszköze (Wills, 1992). A történetek szerkesztése és megosztása az oktatási színtéren az egyik legfontosabb eszköz a jelentés megalkotására, és mint ilyen, ez egy olyan tevékenység, amely áthatja a tanulás minden aspektusát. A történetek cseréje révén a tanárok és a hallgatók tehát megoszthatják egymással a téma megértését, és közelebb hozhatják a világ mentális modelljeit. Ebben az értelemben a történetek a tanterv minden területén relevánsak (Wells, 1986).

Az oktató által mesélt történeteknek meghatározott mértékben kapcsolódniuk kell a hallgatók saját élettapasztalatához, ezáltal kialakítva az oktató és a hallgatók kölcsönös viszonyát. A módszer ezenkívül lehetőséget nyújt a hallgatói tapasztalatok felhasználására a tananyag tartalmának valódi beépítésére a hallgató tudásbázisába és értékrendjébe (Cooper, 1994).

Óvodásoknál a mese, mesélés köré épülő tevékenységformák mutatnak hasonlóságot a módszerrel. Minden mese egy történet, amely azontúl, hogy felkelti a gyermekek érdeklődését, fejleszti a kompetenciákat is. „Az irodalmi élményszerzés – a mese, vers, verses mese, történet, elbeszélés hallgatása – gazdagítja a gyermeki személyiséget, formálja az esztétikai, erkölcsi, közösségi érzelmeket, fejleszti az értelmi képességeket, kibontakoztatja a gyermeki világképet és nem utolsó sorban az anyanyelvi és kommunikációs képességeket" (Dankó 2016, 157).

Módszerként, tudatosan alkalmazva a történetmesélést, az angolszász pedagógiában például nemcsak az általános-és középiskolákban, hanem akár a felnőttoktatásban, az egyetemeken is az információk átadására, a fogalmak és az elméletek mélyebb megértésére, a kritikus és reflektív tanulást támogatva alkalmazzák. Az USA-ban[4] és

[4] Storytelling program: USA, East Tennessee State University, Communication and Storytelling Studies (https://www.etsu.edu/cas/comm_perform/academics/storytelling.php)

Angliában[5] egyetemi kurzusokat, szakirányú továbbképzéseket is tartanak e témában a hallgatóknak.
A felsőoktatásban a történetmesélést alkalmazva az oktatóknak gondosan mérlegelniük kell azt a témát, melyről beszélni fognak és az elbeszélés mikéntjét is, hiszen minél szemléletesebben, változatosabb hangnemben beszélnek, annál inkább kiválhatják a hallgatóság figyelmét és megértését is. Az elbeszélés olyan társadalmi interakciós epizódot kínál, amely biztosítja az elbeszélő gondolataiba és cselekedeteibe történő betekintést, valamint lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy az elbeszélő perspektíváját szemléljék. Az elbeszélő és a hallgató közötti interakciós folyamat egyúttal jelentésalkotás is. A folyamatban az elbeszélések pedagógiai értékekkel rendelkeznek. (Kromka, Goodboy, Banks, 2019).
McDrury és Alterio (2003) felismerték, hogy a történetek hasznosak a felsőoktatásban, különösen a reflexió és a személyes fejlemények területén. Támogatják az előre megtervezett történetek használatát a hallgatói reflexió fokozása és ösztönzése érdekében.
A történetmesélés képes feltárni, létrehozni vagy újragondolni a jelentést, és lehetővé teszi a későbbi tanulást. Egyik erőssége a rugalmasság: körbejárhatjuk, elkalandozhatunk rajtuk, beléphetünk a közepükbe vagy lebeghetünk a szélén. Minden megközelítés lehetővé teszi számunkra, hogy átéljük és teljesebben megismerjük tapasztalataink szempontjait. A reflektív tanulás történetmesélésen keresztüli öt lépcsős modelljét Moon (1999) öt tanulási szakaszára építették fel. Az alábbi táblázat mutatja a két modell összevetését.

A tanulás térképe (Moon, 1999)	A történetmeséléssel történő tanulás (McDrury és Alterio, 2003)
Megfigyelés	Történet keresése
Értelmezés	Történet elmondása
Jelentéstulajdonítás	Történetbővítés kérdések segítségével
Munka a jelentéssel	Történet feldolgozása, reflexiók
Transzformatív tanulás	Történet újjáépítése

Forrás: McDrury, J. and Alterio, M. (2003): Learning through Storytelling in Higher Education. Using reflection and experience to improve learning. London, United Kingdom: Routledge. 47. oldal

McDrury és Alterio (2002) modellje a történetmesélés kiindulópontjának azt tartja, amikor az eldöntjük, hogy milyen történetet osztunk meg a hallgatósággal. Az általunk talált történetek, amelyeket sürgősen el kell mesélnünk, gyakran magas érzelmi

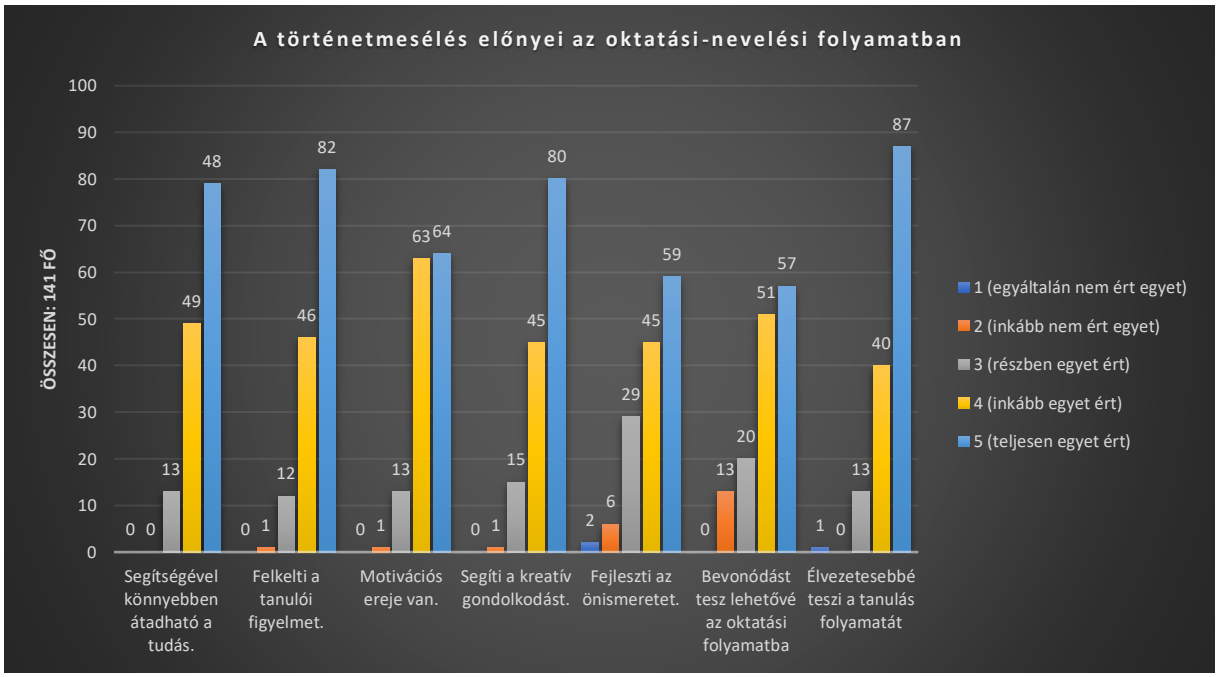
[5] University of Chester Storytelling (szakirányú továbbképzés) https://www1.chester.ac.uk/study/postgraduate/storytelling-mres

tartalommal bírnak. A második szakaszban az elbeszélők és a hallgatók a tartalom rendezésére és előadására összpontosítanak. A hallgatók megpróbálják értelmezni mind a kontextust, mind az emberi tapasztalatokat.
A történetbővítés szakaszát az jellemzi, hogy a történetet kibővíthetik és feldolgozhatják kérdéseket feltéve vagy a történet fontos részeire összpontosítva, megoldásokat keresve, hasonló történeteket vagy különböző perspektívákat figyelembe véve. A folyamatban aktívan és reflektív módon részt vevő mesélők és hallgatók asszimilálják az új tanulást kognitív struktúrájukba, amely lehetővé teszi a meglévő ismeretekkel és korábbi tapasztalatokkal való kapcsolatok kialakítását. A történetek feldolgozása során a hallgatók megértése és tapasztalataik formálják ezt a szakaszt. Feltárhatók olyan kérdések, amelyek mélyebb megértését eredményezhetnek a jelentés és a kontextus között.
Az utolsó szakaszban az elbeszélők és a hallgatók megmutatják, hogy képesek a történeteket a lehető legtöbb szempontból kritikusan kikérdezni. Az egyes megoldásokat kritikusan értékelik, figyelembe veszik az egyénre gyakorolt hatásokat is.
A történetmesélés a felsőoktatás számos területén alkalmazható: irodalomtudomány, történelem, filozófia, antropológia, szociológia, pszichológia (Wills, 1992). A szociálpszichológiai kurzusok kutatásaiban főként oktatói és hallgatói történetekkel, anekdotázással találkozhatunk.
De nem csak a bölcsészettudományokban van jelen a módszer. A gazdasági, üzleti képzéseknél is hatékonyan alkalmazzák. McLellan (2006) leírja, hogy a Harward Business School a második világháborút követő években fejlesztette ki esettanulmány-módszerét, létrehozta a Harvard Business Review kiadványát, mely olyan esettanulmányokat mutat be, amelyek felhasználhatók a kurzusokon. Olyan osztálytermet hoz létre, amelyben a hallgatók nem csupán a tények és elméletek befogadásával, hanem a vezetés és a csapatmunka készségeinek gyakorlása révén valósítják meg a tényleges problémákat. Az oktatók irányításával csoportmunkában elemzik és szintetizálják az ellentmondó adatokat és nézőpontokat, meghatározzák és rangsorolják a célokat, igyekeznek meggyőzni és ösztönözni a másként gondolkodókat.
A felhasználói forgatókönyvek a történetmesélés egy másik formáját kínálják. Ezek kitalált történetek karakterekkel, eseményekkel, termékekkel és környezettel. A termékötleteket és témákat a reális jövő kontextusába vetítik. A felhasználói forgatókönyv egy valószínű fogyasztó kitalált elbeszélése. Ezek a forgatókönyvek történeteket mutatnak be arról, hogy a célközönség tagjai hogyan navigálhatnak a meglévő webhelyen. Hatékony eszközök a tervezési folyamatban, konkrét ábrázolást nyújtanak a felhasználóról is (McLellan, 2006:19-20).
A természettudományi képzéseken is jelen van a történetmesélés módszere. Borysov és Ricard (2018) a biológiai folyamatok unalmas és hallgatókat elrettentő hatását szerették volna kikerülni, melyhez a hallgatókat bevonták az elméleti ismeret magasabb kognitív szintű tanulmányozásába. A tananyagon alapuló történetalkotás folyamata megköveteli a tanultak szintézisét és kreatív alkalmazását. A komplex koncepciót leíró történet készítése során megtanulták az egyes összetevők tulajdonságait és az interperszonális kapcsolataik dinamikáját. Tanulmányukban a továbbiakban bemutatják az immunológiai

osztály hallgatói által összeállított *Mese egy rejtett antigénről* című történetet, mely leírja a veleszületett és adaptív immunitás folyamatait bakteriális fertőzés során.
Moitra (2014) egy bevezető genetikai kurzus keretében valósította meg a történetmesélést. A tananyagban tizenegy történet szerepelt, néhány hagyományos előadással. A történeteket beépítették a PowerPoint prezentációkba, kérdésekkel, videókkal és linkekkel. Az órát egy rejtélyes történetként állították össze, amelyet a diákok megoldottak, miközben beágyazott kérdések és oktató által biztosított nyomok segítségével dolgoztak tovább az elbeszélésen. A hallgatók többsége egyetértett abban, hogy érdekesnek és informatívnak találták a történetek tartalmát, és hogy meghallgatásuk segítette őket a genetika elméletének elsajátításában.

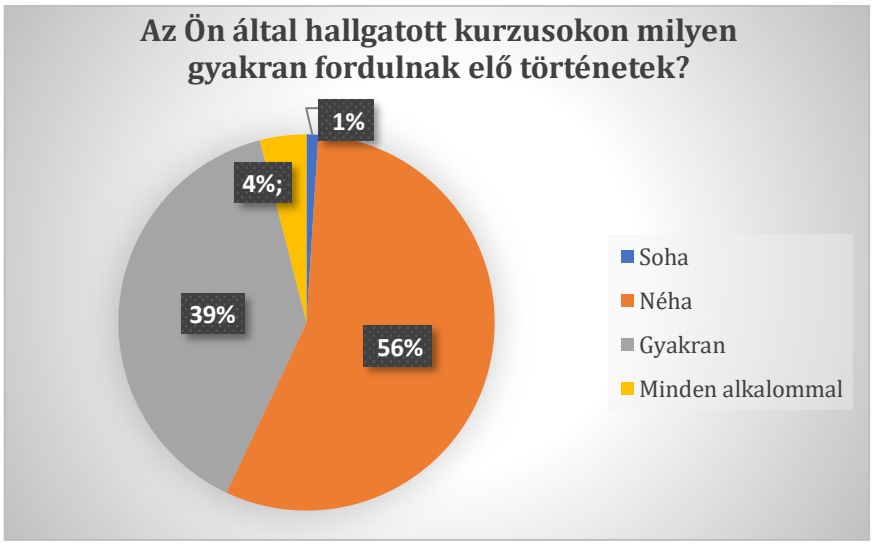
Pilot-vizsgálat eredménye

A történetmesélés oktatási előnyeit és hátrányait attitűdvizsgálattal mértem fel. A vizsgálat 2020. 03. 16. – 09. 15. között zajlott. Az önkitöltős kérdőíves felmérés fő célja a pedagógushallgatók attitűdjeinek feltérképezése a történetmesélés módszertani alkalmazásáról.
Az elővizsgálatban az Eszterházy Károly Egyetem óvodapedagógus, valamint tanár szakos hallgatói vettek részt. Összesen 141 fő töltötte ki az online kérdőívet (N=141). Felmérésem nem számít reprezentatívnak, ugyanakkor kiindulópont a történetmesélés módszerének felsőoktatási használatában.
A nemek arányait tekintve a női válaszadók vannak többségben (89 fő, 63%). Az életkoruk eloszlását tekintve a legkevesebben (6 fő, 4%) a 34-39 éves korosztályból képviseltették magukat, legtöbben (71 fő, 50%) a 22-26 évesek korcsoportját alkotják.
A képzési munkarendről megállapítható, hogy a nappali tagozatos hallgatók aránya (82 fő, 58%) nagyobb a levelezős hallgatókéhoz (59 fő, 41%) képest. A kitöltők lakhelyére vonatkozóan megállapítható, hogy főként városban (81 fő, 57%) élnek.
A hallgatók tanulmányi átlagának eloszlása sem egyenletes: Többségük jeles (71 fő, 50%) vagy jó (61 fő, 43%) átlagot zárt a kérdőív kitöltése előtti félévben. A legkevesebb értéket az elégséges félévi átlag kapta (2 fő, 1%). A tanulmányi átlagok középértéke: 4,00. A hallgatók szakjára vonatkozóan az osztatlan tanár szakosok (125 fő, 89%) felülreprezentáltan jelentek meg az óvodapedagógus-jelöltekhez képest (16 fő, 11%,).
A válaszadóknak az alapadatok megadása után a történetmesélésre vonatkozó előnyöket és hátrányokat ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük (1=egyáltalán nem ért egyet, 5=teljesen egyetért). Az állításokkal a kitöltők nagy százaléka inkább egyetértett, ebből is leginkább azzal, hogy a tanulási folyamatot élvezetesebbé teszi a módszer, valamint, hogy felkelti a tanulói figyelmet. Az önismeret fejlesztése és az oktatási folyamatba történő bevonódás jobban megosztotta a válaszadókat.

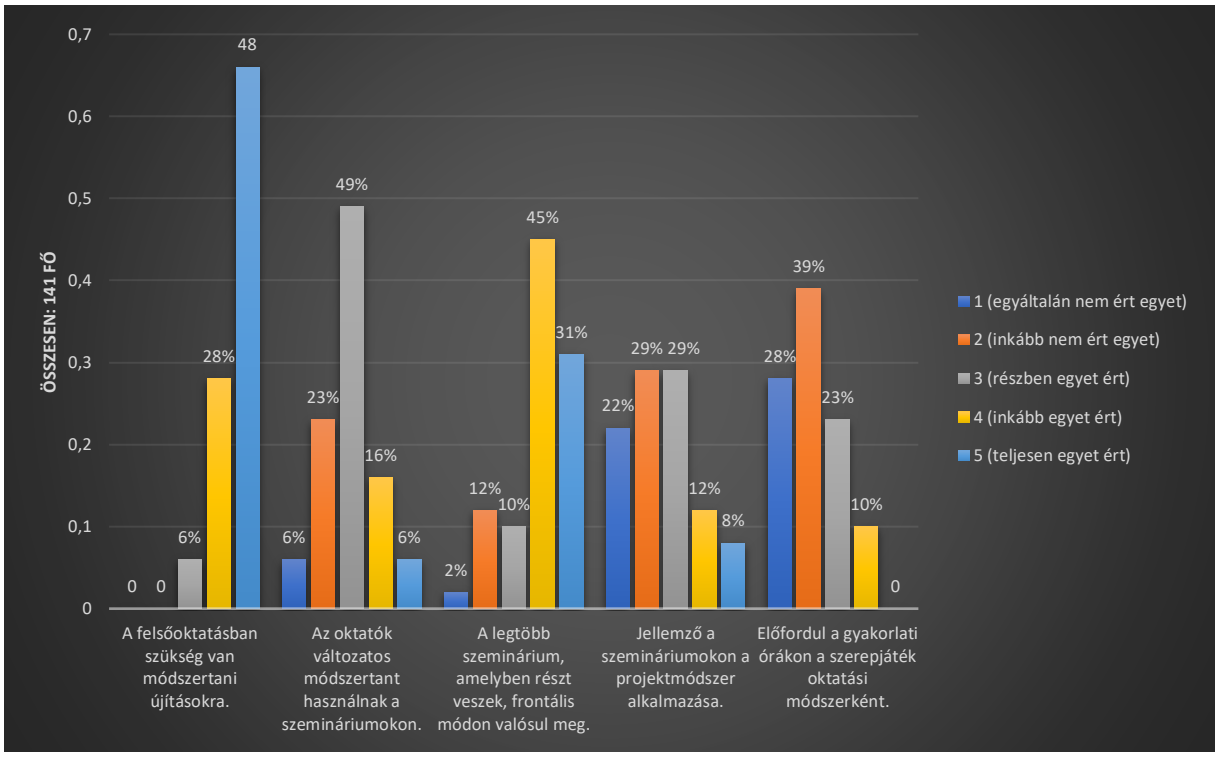


Az egyéb előnyök között szerepelt, hogy közelebb kerül az oktató a hallgatóhoz, erősíti az empátiát és fejleszti az előadói készséget is.

A következő kérdés a kurzusokon előforduló történetek gyakoriságát vizsgálta. A válaszadások alapján megállapítható, hogy nagyon ritkán fordul elő, hogy soha ne legyen egy történet a kurzuson, de az is, hogy minden alkalommal előforduljon.

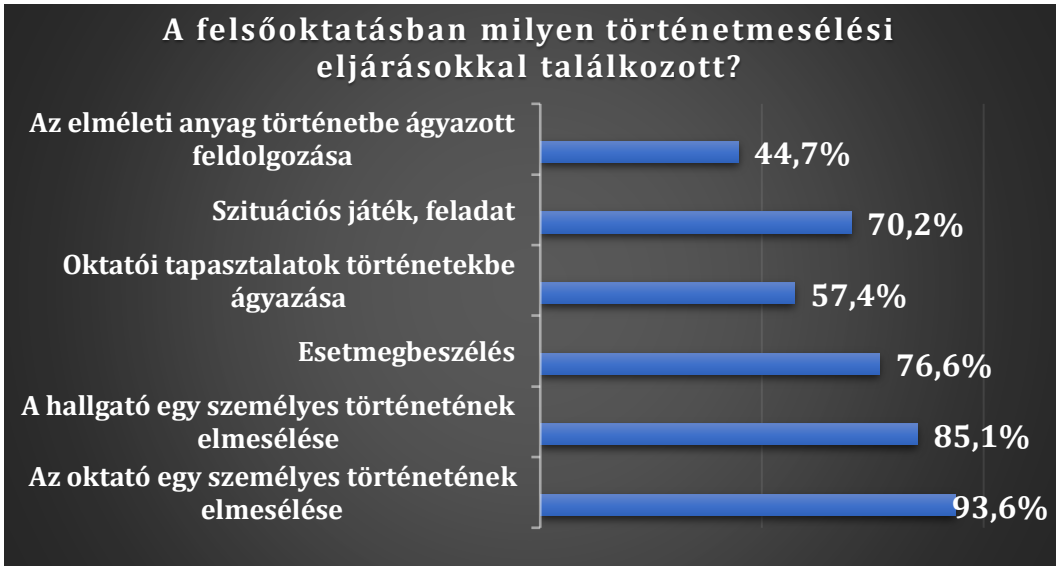


A kitöltőknek ezt követően ismét ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük (1=egyáltalán nem ért egyet, 5=teljesen egyetért) az alábbi állításokat.



A válaszok alapján szembetűnő, hogy a hallgatók véleménye alapján a felsőoktatásban nagy szükség van a módszertani újításokra és hogy az oktatók változatos módszertani repertoárt használjanak. A frontális munkaszervezési forma még mindig gyakori a szemináriumokon, miközben a projektmódszer és a szerepjáték használata kevésbé jellemző.

A történetmesélési eljárásokra, technikákra is rákérdeztünk. A felsoroltak alapján kellett a kitöltőknek válaszolniuk, akár többet is megjelölhettek. Az oktató személyes történetének elmesélése volt a leggyakoribb történetmesélési eljárás, amit a hallgató személyes történetének elmesélése követ. A legkevesebb szavazatot az elméleti tananyag történetbe ágyazott feldolgozása kapta.



A kérdőívet egy nyitott kérdés zárta: Ha van olyan élménye, hogy egy kurzuson használt az oktató történetmesélést oktatási módszerként, kérem fejtse ki, hogy mi volt az adott

feladat és hogy érezte magát a gyakorlat közben, illetve hasznosnak találta-e az ismeretek elsajátításának szempontjából! A válaszok közül az alábbiakat emeltem ki:

„Magyarország választási rendszerét tanultuk és az oktató úgy próbálta megértetni velünk az adott anyagrészt, hogy mi diákok voltunk a „politikusok" és ez alapján játszottunk el egy országgyűlési választást."

„Sok kommunikációs játékot játszottunk, szórakoztatóak a történetalkotó játékok és élvezetessé tették az órákat, ennek hatására magam is alkalmazom a módszert a saját osztályomnál."

„Gyermekrajz pszichológián a tanárnő a tananyagot mindig személyes példákkal illusztrálta, a legtöbbre máig emlékszem 3 év múlva."

„Csupán egyoldalú történetmesélés volt, de színesítette az amúgy monoton órát. Személyes tapasztalatból vagy a történelmi eseményekről mondott érdekességeket, melyeket nem kért számon, de mindenképpen érdekes „töltelék" volt, fenntartotta az érdeklődést."

„Most hirtelen egy pedagógiai előadás jut eszembe, ahol az előadó mesélt egy történetet a saját középiskolai aktív pedagógusként eltöltött "időszakaszából", ami megragadta a fantáziámat. Egy másikra is szívesen emlékszem, amikor közösen kellett megvitatnunk és eljátszanunk egy osztályfőnöki problémát."

Ezek a válaszok is azt mutatják, hogy a történetmesélés segíti az emlékezést, az információk bevésődését, mivel az ismeretek a hallgatóhoz élményszinten, tapasztalati úton kapcsolódnak. Azokra a történetekre, amelyek kapcsolódnak a tananyag tartalmához és jól is vannak előadva, a hallgatók is jobban emlékeznek. A pedagógusjelöltek számára különösen fontos, hogy minél nagyobb módszertani repertoárral rendelkezzenek, hiszen az oktatók mintát is szolgáltatnak számukra. Fontosnak tartom, hogy olyan módszerekkel is megismertessék őket, amelyeket a későbbi pályájuk során használni tudnak.

Összegzés

Jelen tanulmány a történetmesélés felsőoktatásban is használható módszerét mutatta be a nemzetközi jó gyakorlatokon és egy oktatási modellen keresztül. Láthattuk, hogy az elsősorban szóbeliségen, tapasztalati tanuláson alapuló módszer mégsem feltétlen jelent hátrányt a digitális oktatási reformokkal szemben, sőt, azokat támogatva, repertoárjában megtaláljuk az online is felhasználható elemeket. Ráadásul nem kizárólag bölcsészettudományi területen alkalmazható, hiszen a külföldi minták jól bemutatták a természettudományi és gazdasági képzésekben történő felhasználási lehetőségeket is. A nem reprezentatív Pilot-mérés pedig rávilágított arra a bevezetőben is tárgyalt problémára, hogy a hazai felsőoktatásban is módszertani megújulásra van szükség, melynek egyik élményalapú és motiváló eszköze lehetne a történetmesélés.

Felhasznált irodalom

- BALÁZS Brigitta (2020): Új módszertani lehetőségek a digitális képzésben. In: JATES Journal of Applied Technical and Educational Sciences 10 (1), 133-154. p. Forrás: https://jates.org/index.php/jatespath/article/view/163/79 2020. 10. 01.
- BORYSOV, S. I., RICARD, T. (2018): Personoficationand story-making as a pedagogical approach toward enhancing cognitive activity in learning complex scientific concepts. In: Professional Education: Methodology, Theory and Technologies, 7(1), 6-24. p. Forrás: https://education-journal.org/index.php/journal/article/view/148 2020. 10. 01.
- CALDAS Chumbes, B. G. (2016): Performing the advocate bilingual teacher: drama-based interventions for future story-making. University of Texas, Austin. https://doi.org/10.15781/T2BZ6181K
- CAINE, R., CAINE, G., MCCLINTIC, C., & KLIMIC, K. (2005): Brain/mind learning principles in action. Thousand Oaks, CA: Morgan Press.
- CASSEL, J., RYOKAI, K. Making Space for Voice (2001). Technologies to Support Children's Fantasy and Storytelling. In: Personal and ubiquitous computing. *5.* 169–190. p. https://doi.org/10.1007/PL00000018
- COOPER, Lesley. (1994): Critical storytelling in social work education. In: Australian Journal of Adult and Community Education, 34(2), 131-141. p.
- CSIKÓSNÉ MACZÓ Edit (2019): A gamifikáció lehetőségei a felsőoktatásban. In: FODORNÉ TÓTH Krisztina; NÉMETH Balázs (szerk.): Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: A digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai. MELLearN Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, Pécs, 40-49. p.
- DANKÓ Ervinné (2016): Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Flaccus Kiadó, Budapest
- DENNING, S. (2005): The leaders guide to storytelling, San Francisco, CA: Jossey-Bass
- DRINGÓ-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor és Papp-DANKA Adrienn (2020): Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, Budapest.
- EGAN, K. (2007): Imagination, Past and Present. In K. Egan, Maureen Stout, Keiichi Takaya (szerk.): Teaching and learning outside the box: Inspiring imagination across the curriculum. New York: Teachers College Press. 3-20. p.
- JÁRMAI Erzsébet Mária (2016): Interaktív tanulás a készségfejlesztő órán. In: Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban - motiváció és eredményesség. Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest, 151-169. p.
- KROMKA, M. Stephen, GOODBOY K. Alan, BANKS, Jaime (2019): Teaching with relevant (and irrelevant) storytelling in the college classroom. In: Communication Education. Forrás: https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1657156 2020. 10. 01.
- LIVO Norma J., REITZ Sandra A. (1986): Storytelling: process and practice. Libraries Unlimited Inc, Littleton, Colorado.

- MARTALOCK, Peggy L., (2016): Young Children Positioned as Storytellers in the Classroom: An examination of teacher-child interactions and the storytelling event (2016). *Doctoral Dissertations*. 780. Forrás: https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/780 2020. 10. 01.
- MÁTYÁS Judit (2017): Storytelling. A történetmesélés ereje a marketingkommunikációban. In: BÁNYAI Edit, LÁNYI Beatrix, TÖRŐCSIK Mária (szerk.): Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Pécs, 350–359. p.
- MCDURY, J. and ALTERIO, M. (2003): Learning through Storytelling in Higher Education. Using reflection and experience to improve learning. London, United Kingdom: Routledge
- MCLELLAN, H. (2006): Corporate storytelling perspectives. In: Journal for quality and Participation, 29(1), 17-20 p.
- MOITRA Karobi (2014): Storytelling as an active learning tool to engage students in a genetics classroom. In: Journal of microbiology & biology education, *15*(2), 332–334. p.
- READ, S. J., MILLER, L. C. (1995): Stories are Fundamental to Meaning and Memory: For Social Creatures, Could It Be Otherwise? In R. S. WYER Jr. (szerk.): Knowledge and Memory: The Real Story. Advances in Social Cognition. Volume VIII. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- RICHARDSON, A. (1977): Verbalizer-visualizer: A cognitive style dimension. In: Journal of Mental Imagery, *1*(1), 109–125.
- ROSE, C., NICHOL, M.J. (1997): Accelerated learning for the 21' century. Dell Publishing: New York
- TUKA, Á., OPPE, O., DÁVID, G. (2011): I. Oktatás-módszertani füzetek. Pécs: PTE Bölcsészettudományi Kar Politikai Tanulmányok Tanszék. Forrás: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0050_12_modszertan/ch02s1_8.html 2020. 10. 01.
- WELLS, G. (1986): The meaning makers: children learning language and using language to learn. London: Hodder and Stoughton
- WILLS, John E., Jr. (1992): Lives and other stories: Neglected aspects of the teacher's art. The History Teacher, 26(1), 33-49. p.

Jaskóné dr. Gácsi Mária

A digitális oktatás perspektívái koronavírus idején - avagy gondoljuk újra a tanítást?

A digitális technológia gyors ütemű fejlődése az elmúlt évtizedekben a tanulás hatékonyságában és annak mértékében is nyomon követhető. A kérdés már csak az, hogy miként lehetne maximalizálni a technológia használatát a tanulás hatékonyságának növelése érdekében, hogyan lehetne a differenciált oktatást támogatni, a diákok koncentrációját fokozni, a kitartást és motivációjukat fenntartani.
A közelmúlt egyik fontos eredménye, hogy a technológia által kínált lehetőségek komplex jelenségével kapcsolatban. Ez az előrelépés ösztönözte a korábbi elméletek és gyakorlati módszerek minőségi változását, valamint új elméletek és módszerek kifejlesztését. Ezen kívül az új kutatási kérdések feltevése és megválaszolása elősegítette a tanulási folyamatok mélyebb megértését.
Nagy lehetőségek rejlenek a mobil eszközök, a komoly játékok és a szimulációk alap- és középfokú oktatásban való alkalmazása terén, valamint a MOOC alkalmazások felsőoktatásban való terjesztésében, illetve a big data és a tanulási elemzések előnyeinek kihasználásában. (Molnár, Turcsányi-Szabó, & Kárpáti, 2020.)
A digitális oktatás napról-napra váltja fel a hagyományos oktatási módszereket. Mivel az osztálytermi technológia gyorsan változik, a legjobb, ha búcsút mondanak azoknak a módszereknek, amelyekre korábban alapoztak, ezzel együtt pedig nyitnak a digitális tanulási eszközök és technológiák felé, elsajátítva az újabb tanítási és tanulási technikákat.
A digitális tanulás alkalmazása osztálytermenként változhat, attól függően, hogy papírok helyett táblagépeket használnak-e, így szemben az egyszerű írószerekkel, helyet kaphatnak a bonyolult szoftverprogramok és eszközök is. Ez magában foglalhatja web helyek, szolgáltatások, programok, oktatási eszközök és technológiák sorát, például otthoni használatra készített segédeszközök használatát. Még a közösségi hálózatok és a kommunikációs platformok is felhasználhatók digitális feladatok és napirendek létrehozására és kezelésére.
Függetlenül attól, hogy milyen jellegű technológiát építenek be az osztálytermi munkarendbe, a digitális tanulás döntő szerepet játszik az oktatásban. A diákokat mindez sokkal motiváltabbá teheti a tanulás és a látókörük kibővítése iránt. Az oktatási eszközök és technológia lehetővé teszik a diákok számára, hogy hatékony önirányító tanulási készségeket fejlesszenek ki. Képesek azonosítani, mit kell tanulniuk, megtalálni és felhasználni az online erőforrásokat, alkalmazni az aktuális problémára vonatkozó információkat, sőt értékelni tudják a kapott visszajelzéseket, növelve ezáltal hatékonyságukat. A diákok bevonása mellett a digitális oktatás eszközei javítják a kritikai gondolkodás képességét, amelyek az analitikus érvelés fejlesztésének alapját képezik. Azok a gyermekek, akik fantáziával és logikával vizsgálják meg a nyílt kimenetelű kérdéseket, megtanulják, hogyan kell döntéseket hozni, szemben a tankönyv sugalmazott

megjegyzéseivel. Az interaktív ügyességi játékok kiváló tanulási eszközök, amelyek megtanítják a gyermekeket a játékhoz is elengedhetetlen fegyelemre, hiszen a részvételhez szabályokat és irányelveket kell követniük. Még azok a gyermekek is, akiknél más tanulási módszerek kudarcba fulladtak, hosszabb ideig ragaszkodhatnak a játékokhoz, mert a játék önmagában is kifizetődő. Segíti őket ezáltal a türelem fejlesztésében is.

A digitális tanulás motiválttá és elszámoltathatóbbá teszi a diákokat. A digitális tanulási eszközöket és technológiát használó diákok egyre inkább bekapcsolódnak a folyamatba, és érdeklődésük által növekszik tudásbázisuk, sőt, még azzal sincsenek tisztában, hogy aktívan tanulnak, mivel olyan vonzó módszereken keresztül folyik az oktatás, mint például csapatmunka, problémamegoldás, gondolattérképek, játékosítás, rendezés, szerepjáték és mesemondás. Mivel a digitális tanulás sokkal interaktívabb és emlékezetesebb a tankönyvalapú vagy frontális előadásoknál, jobb kontextust, nagyobb perspektívaérzetet és vonzóbb tevékenységeket biztosít a hagyományos oktatási módszereknél. Ez lehetővé teszi a diákok számára, hogy jobban kapcsolódjanak a tananyaghoz. Gyakran érdekesebb módszert kínálnak az információk megemésztetésére, ami tükröződik a teszteredményekben is. Ezen kívül javíthatja a motivációt, ha a hallgatók nyomon követhetik saját haladásukat.

A digitális tanulási eszközök és technológia gyorsan növeli az információ-megosztást. Az utóbbi években a nyomtatásról a digitálisra való áttérés befolyásolta a tanulás módját. Csakúgy, mint a nyomdában hat évszázaddal ezelőtt, ez az átmenet átalakítja a formális oktatást és növeli a tanulási lehetőségeket. A digitális tanulás nemcsak azt teszi lehetővé, hogy a diákok egyre több információhoz férjenek hozzá, hanem azt is, hogy a kérdéses információ testre szabható és személyes igényeinek megfelelő legyen. A digitális tanulás legfontosabb előnye, hogy segít minden diáknak a lehető legjobb ütemben és módon tanulni.

A hagyományos előadások továbbra is fenntarthatók a modern tanulási eszközökkel és technológiákkal együtt, de az előadások anyagait az osztálytermi tevékenységek kiegészítéseként kell értelmezni, és online módon el kell helyezni a diákok számára az osztálytermen kívüli referenciákra. Az osztálytermi időt jobban lehet felhasználni a tanterv megvitatására, csoportokkal végzett tevékenységekre és az osztályprojektek befejezésére. Azáltal, hogy segíti a gyermekeket a tipikus tanulási módokon kívüli gondolkodásban, a digitális tanulás ösztönzi a kreativitást, és lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy kedvet kapjanak a továbbtanuláshoz.

A digitális eszközök és technológiai fejlesztések olyan pozitív hatásokat érhetnek el, amire a hagyományos osztálytermi oktatás nem képes. A környezeti hatások mellett, amelynek egyike pl. a kevesebb papírfelhasználás, az időmegtakarítás, az információk gyors hozzáférése a kutatás egyszerűsége révén, a költségek csökkentése, az erőforrások maximalizálása mind-mind hozzájárul ahhoz, hogy pozitívan közelítsünk a digitális oktatás irányába. (Panworld Education, 2017.)

Gamifikáció mint a digitális tanulás egyik lehetséges útja

Napjainkban az iskolák jelentős problémákkal szembesülnek a tanulók motivációja és elkötelezettsége végett. A gamifikáció, vagyis a játék elemeinek beillesztése az élet játékon kívüli folyamataiba, lehetővé teszi az iskolák számára, hogy orvosolják ezeket a problémákat.
A gamifikáció, amelyet Nick Pelling használt először fogalmi meghatározásként 2002-ben, megkísérli kiaknázni a játékok motivációs erejét, és alkalmazni az olyan valós problémákra, mint például az iskolák motivációs problémái. (Lee & Hammer, 2011.)
A hatékony játékok általában célok vagy lépések sorozatát, egyértelmű szabályokat, történetet, interaktivitást és folyamatos visszajelzést tartalmaznak, beleértve valamilyen jutalmat. A csoportmunka és a kommunikáció társadalmi elemeit is beépíthetik. A játékok javíthatják a diákok figyelmét és motivációját, illetve biztosíthatják a diákok számára a próbálkozás, kudarc és felfedezés szabadságát.

Előnyei	**Korlátok**
Támogatja a kíváncsiságot és a kísérletezést.	Nem minden tanulás alapozható játékra.
A kudarccal szembeni pozitív viszonyulást segíti.	A gamifikációnak egyensúlyban kell lennie más oktatási megközelítésekkel.
A diákok szintjének és ütemének megfelelő egyéni tanulást biztosíthat.	Elvonhatja a figyelmet, ha nem kapcsolódik szorosan a tanulási célokhoz.
Javíthatja a figyelmet.	A belső motiváció helyett inkább a külső motivációt ösztönözheti.
(Australian Government Department of Education, Skills and Employment, 2019.)	

A generációk közötti tátongó szakadék, amit részben az információs technológiai forradalom okozott, kihívást jelentett az oktatók és az oktatási intézmények számára. Magyarországon a növekvő versenyhelyzet, a bővülő tudásbázis és az oktatási igények változása új módszerek bevezetését tette szükségessé. A felsorakoztatott folyamatok évtizedek óta folynak, de a tartósan hatékony megoldások, amelyek az egész oktatási rendszerben gyökereződtek volna, csak ritkán és egymástól elszigetelten találhatók meg. Az információs technológiai forradalom, amely éppen a digitális szakadék okozója, számos megoldást hozott ugyanakkor magával. A játékipar viszonylag fiatal szektor, amelynek a sikerhez a legkifinomultabb motivációs elemeket kell felhasználnia, és ezért

ezen elemek fejlesztésében a leginkább érdekelt. Az analóg és a digitális játékok egyaránt hatalmas piacot hoztak létre, úgyhogy a felhasználók száma a társadalom szinte minden rétegében jelentős. A 21. századra néhány kutató felismerte, hogy a játékfejlesztés motivációs eljárásai hasonló sikerrel alkalmazhatók más, nem játékos keretekre, úgymint például az óratervezés. Az utóbbi években egyre több és több kiváló minőségű termék jelenik meg, egyre nagyobb számban, kifejezetten azzal a céllal, hogy elősegítsék bizonyos képességek, tudás vagy készségek fejlesztését. Növekszik a kifejezetten iskolai felhasználásra tervezett játékok száma is, és sok tanulmány bizonyítja a mainstream játékok készségfejlesztő jellegét is. Az iskolákban a játékok eddig jellemzően kiegészítő szerepet játszottak, az oktatók leginkább levezető, lazító feladatként vagy jutalomként gondoltak rájuk. Most azonban lehetővé vált a diákok számára, hogy egy játék közvetlen bevonásával elsajátítsák a kurzus egyes részeit. A játékos rendszerek rendkívül fontos szerepet játszanak a visszacsatolásban és az értékelési folyamatokban. Amint arra Lee Sheldon rámutatott, még a legegyszerűbb pont- és szintrendszerek is rendkívül erősen befolyásolhatják a résztvevő diákokat és tanárokat. A pontrendszerek egyik nagy előnye, hogy elsősorban a fejlesztésre és a felhalmozódásra illetve gyűjtésre összpontosítanak. Mindaddig, amíg a hagyományos jegyalapú értékelés kiszámítja az átlagokat (az év során összegyűjtött eredmények alapján), a pontok lehetőséget adnak a fejlődés és haladás érzékelésére, megfigyelésére, ami szintén a motivációt növeli. A pontozási rendszerek mellett javasolt például a szintek, jelvények vagy különféle elérhető feladatok (úgynevezett küldetések) integrálása a minősítési rendszerekbe, amelyek csak akkor lépnek hatályba, ha egy bizonyos pontszámot elértek, tehát ez az elem egyfajta késleltetett vagy középtávú visszajelzést képvisel. A jelvények vagy tanúsítványok ezzel szemben egy adott eseményt valósítanak meg. Például, ha egy diák egy speciális feladatot teljesít vagy egy bizonyos szintet elér, a rendszer jutalmazhatja őt egy speciális kitűzővel.

A nemzetközi pedagógiában évek óta alkalmazzák a pedagógusok a különféle játékmódszereket és felületeket, viszont már Magyarországon is vannak olyan tanárok, akik beszámolhatnak a játékmód bevezetésével és használatával kapcsolatos saját tapasztalataikról. Az alábbiakban néhány tanulást segítő játéktechnikai rendszert sorolnék fel, amelyek jó módszernek bizonyultak. Természetesen nem teljes a felsorolás, továbbá nem bocsátkozik jelenlegi írásom elemzésbe – elméleti keretet sem ad.

A *ClassDojo* egy klasszikus digitális tanterem, amely segíti az oktatási folyamatot. Egységes rendszerbe vonja be a diákokat, a tanárokat és a szülőket is, lehetőséget kínálva arra, hogy különféle kihívásokra építhessenek, jutalmakat és valós idejű visszajelzéseket nyújtsanak. A diákok létrehoznak egy avatárt, majd tevékenységükkel továbbfejlesztik azt.

A *GoalBook* egy olyan alkalmazás, amely megkönnyíti a hallgatók közötti interakciót, különös tekintettel a csapatmunkára. Lehetőséget teremt a tanárok, a szülők és a diákok közötti kommunikációra és a hallgatók előrehaladásának nyomon követésére.

A *Classcraft* félig játékos, félig oktatáson alapuló (azaz játékos és szórakoztató) tanítási módszert Shawn Young középiskolai tanár találta ki 2014-ben, hogy az órákat érdekesebbé tegye a diákok számára. Ez egy oktatási online felület, amely a legismertebb multiplayer online szerepjáték, a World of Warcraft elemein és működésén alapul, ahol

minden diák kiválaszthat egy karaktert (például varázsló, harcos vagy gyógyító), és ahol a kalandmester maga a tanár. A szerepek megválasztása és az adott történethez kapcsolódó kihívások mellett a besorolási rendszer is játékba kerül, mivel a programban a hagyományos pontszámokat felváltja az online játékokban ismert XP pontok (tapasztalati pontok) rendszere. (Fomann & Damsa, 2016)

A digitális oktatás helyzete hazai viszonylatban

Minek során a digitalizáció a versenyképesség, a növekedés és a jólét egyik kulcsfontosságú hajtóereje, ezért a magyar kormány elkötelezett a digitális fejlesztések iránt. A kormány által kezdeményezett, az internetről és a digitális fejlesztésekről szóló 2015. évi Nemzeti Konzultáció (InternetKon) során az állampolgárok egyértelmű és egyhangú akaratukat fejezték ki a magyar internet jövőjével kapcsolatban: az internetnek mindenki számára elérhetőnek és megfizethetőnek kell lennie, támogatást kell nyújtania az oktatáshoz illetve nem jelenthetnek veszélyt a gyermekek biztonságára nézve. Az InternetKon felmérés eredményei alapján a kormány elkészítette a digitális siker programot (DSP), amely a magyar társadalom és a magyar nemzetgazdaság digitális fejlődését célozza. A program, ideértve a magyar digitális oktatási stratégiát is (DES), annak felismerésén alapult, hogy a digitális átalakítás nem választás kérdése, hanem elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, mert a 20. századi ismeretek nem elegendőek ahhoz, hogy versenyképessé váljunk a 21. században. A digitális eszközöket és megközelítéseket be kell vezetni az osztálytermekbe, mivel azok napról napra mélyebben integrálódnak a mindennapi életünkbe. Mivel a 21. században lehetetlen tanítani és tanulni a múlt században alkalmazott módszerekkel, a DSP egyik prioritási területe Magyarország digitális oktatási stratégiájának kidolgozása. Ennek eléréséhez elengedhetetlen a társadalmi gondolkodásmód megváltoztatása. Fontos, hogy az oktatás olyan tudást biztosítson, ami valódi kapcsolatot jelent a mindennapi élettel. A jövő iskolája olyan digitális iskola kell, hogy legyen, ahol minden diák és tanár digitális eszközökhöz csatlakozva sajátítsa el a fentebb leírt képességeket. Cél, hogy a digitálisan felkészített tanárok digitális módszertant és digitális tananyagokat használjanak, illetve hogy az oktatás igazgatása és a tanárok továbbképzése is digitális alapon történjen. Hasonlóképpen alapvető fontosságú, hogy a digitális oktatás ne legyen a hagyományos oktatás puszta változata, amelyet a digitális eszközök támogatnak. Olyan nyitott oktatási környezetet kell létrehozni, amelyre az új megközelítések, módszertanok és követelmények épülnek, reagálva a digitális kor kihívásaira. (Deutsch, 2016.)

Digitális oktatás a koronavírus idején

A Covid19 járvány kirobbanása kényszerhelyzet elé állította az oktatást is, teret adva ezáltal a digitális oktatás terjedésének. Világszerte több, mint 1,2 milliárd gyermek szakadt ki az osztálytermekből. Ennek eredményeként az oktatás drámaian megváltozott, a hagyományos osztálytermi tanulást az e-tanulás váltotta fel, amelynek során a tanítást távolról és digitális platformon végezték.

Hazánkban a március 14-i kormány határozata[1] kötelezte az iskolákat a távoktatásra, ami által nyitottá vált az út, hogy a fentebb leírt irányelvek a gyakorlatban is megvalósuljanak. A veszélyhelyzet olyan kényszert produkált, amivel sok pedagógusnak bizony nem sikerült megküzdenie, hiába értékelte a köznevelési államtitkár sikeresnek és eredményesnek a járvány miatt bevezetett digitális oktatást. Hogy miért is? A legtöbb iskolában ugyanis nem volt bevált gyakorlat a digitális oktatás, annak ellenére, hogy sok esetben a feltételek adottak voltak, okostábla, tablet, alkalmazások, interaktív programok stb. A pedagógusok nagy része középkorú vagy nyugdíj előtt álló[2], így az új módszerekre sok esetben ez a korosztály kevésbé fogékony, mondhatni ellenálló. De sajnos a járvány az ő esetükben is valamiféle újratervezést igényelt a tanítási módszerekre vonatkozólag. Bár sokan képesek voltak alkalmazkodni és a lehető legtöbbet kihozni a kialakult helyzetből, ők voltak azok, akik a különféle szoftverek, alkalmazások, online osztálytermek által képesek voltak folytatni a pedagógiai munkát, számukra egy idő után nem volt ismeretlen a Classroom, Kréta-rendszer (Köznevelési Regisztrációs és Tanulmányi Alaprendszer), E-learning, Zoom, Moodle, Microsoft Teams, melyet a felsőoktatás használt és a Skype fogalma. A köznevelésben talán a legismertebb a KRÉTA, amely hatékony támogatást biztosít az otthoni tanuláshoz, a diákokkal és szülőkkel történő kommunikációhoz, továbbá az online oktatási folyamatokhoz. A KRÉTA-rendszerben lehetőség nyílik a diákok otthoni tanulási folyamatainak irányítására, valamint a világhálón található információk – pedagógusok általi – tudatos megosztására. (A távoktatást támogató eszközök és a KRÉTA-rendszer, 2020.)

De voltak, akik bizony nem jutottak el idáig, ők elküldték emailben a megtanulandó anyagokat diákjaiknak, bízva a szülőkben, hogy részesei lesznek a tanulási folyamatnak. A pedagógus kompetenciája, hozzáértése vagy nem értése csak egy feltétel volt a sok közül a digitális oktatás megvalósulásában. Mindehhez kellett ugyanis a másik oldalhoz kapcsolható feltételrendszer is. Adott-e a gyerek számára a digitális oktatáshoz szükséges technikai feltétel, van-e laptop, PC vagy táblagép? Ha van, mennyiben tudja használni, osztozni kell-e testvérekkel, családtagokkal? Ha nincs meg a technikai feltétel, milyen más módszer segítheti a gyermeket, hogy ne essen ki az oktatásból? Sajnos rengeteg a hátrányos helyzetű gyermek, az ő esetükben kérdéses egyáltalán, hogy miként tudják majd pótolni a kimaradt hónapokat, náluk ugyanis sokszor a mindennapi betevő is hiányos, nem hogy a technológia. Ezeknél a gyerekeknél a bevezetett távoktatás még inkább növeli a hátrányt, amit a pedagógusoknak kell valamiképpen orvosolni szeptemberben.

---

[1] Magyar Közlöny 2020. évi 42. szám 1102/2020 (III.14.) Korm. határozat. A koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről

[2] A tanári korfa számai drámaiak: a 30 év alatti pedagógusok aránya a 2003-as 15 százalékról 2016-ra 6 százalékra esett vissza, az 50-60 éveseké 34 százalékról 37 százalékra nőtt. Évente 500 fővel nő a nyugdíjba vonulók száma. 2017-ben 3970 pedagógusi jogviszony szűnt meg (1405 nyugdíjazás miatt) és csak 835 keletkezett. Forrás: https://hvg.hu/itthon Letöltés: 2020. aug. 3. 18:46

A HVG által közzétett kutatások[3] arról számolnak be, hogy azok számára, akik hozzáfértek a megfelelő technológiához, az online tanulás több szempontból is hatékonyabb lehet. Egyes kutatások azt mutatják, hogy a diákok átlagosan 25–60% -kal több anyagot sajátítanak el online tanulás közben, szemben az osztálytermi 8–10% -kal. Ennek oka elsősorban az, hogy a diákok gyorsabban tudnak tanulni az interneten. Az e-tanulás 40-60% -kal kevesebb időt igényel a tanuláshoz, mint a hagyományos osztálytermi környezetben, mivel a diákok saját tempójukban tanulhatnak, visszatérve és újraolvasva, átugorva vagy felgyorsítva az anyagot. Ennek ellenére az online tanulás hatékonysága korosztályonként eltérő. Különösen a fiatalabb gyermekek esetében a kutatók általában egyetértenek abban, hogy strukturált környezetre van szükség, mivel a gyerekeknek könnyebben elvonják a figyelmét. Az online tanulás előnyeinek kihasználása érdekében összehangolt erőfeszítéseket kell tenni, hogy ezt a struktúrát biztosítani tudják. (The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how , 2020.)
Összegzésként elmondható, hogy a digitális oktatás hazai megvalósítása még igencsak gyerekcipőben jár, annak ellenére, hogy elméletben már működőképesnek bizonyult a kidolgozott stratégiák által. Persze legfőképpen a köznevelésre vonatkoztatva beszélhetünk problémákról, ugyanis a felsőoktatásban nem ismeretlen a távoktatás fogalma.

Felhasznált irodalom

- *A távoktatást támogató eszközök és a KRÉTA-rendszer*. (2020.. március 25.). Letöltés dátuma: 2020.. július 9., forrás: Oktatási Hivatal: https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez/tavoktatast_tamogato_eszkozok_kreta_rendszer
- *Australian Government Department of Education, Skills and Employment.* (2019.). Letöltés dátuma: 2020.. július 8, forrás: https://www.education.gov.au/national-stem-education-resources-toolkit/gamification: https://www.education.gov.au/national-stem-education-resources-toolkit/gamification
- DEUTSCH, T. (2016.. június 30.). Digitális Jólét Program,MAGYARORSZÁG DIGITÁLIS OKTATÁSI STRATÉGIÁJA . Budapest, Pest, Magyarország. Letöltés dátuma: 2020.. július 8., forrás: https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf
- FOMANN, R., & DAMSA, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*.

[3]https://hvg.hu/elet/20200428_A_hatranyos_helyzetu_gyerekek_papir_alapon_kapcsolodnak_a_digitalis_tanredhez Letöltés: 2020. aug. 4. 15:23 A hátrányos helyzetű gyermekek oktatási lehetőségeit vizsgáló szervezetek adataira a HVG hivatkozik. Alapítványok: Rosa Parks Alapítvány, a Motiváció Egyesület és a Partners Hungary online felmérésben tanárokat kérdeztek.

- LEE, J. J., & HAMMER, J. (2011.). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*.
- MOLNÁR, G., TURCSÁNYI-SZABÓ, M., & KÁRPÁTI, A. (2020.). Digitális forradalom az oktatásban – Perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány* , 56-67.
- *Panworld Education.* (2017.. március 23.). Letöltés dátuma: 2020.. július 8., forrás: BENEFITS OF DIGITAL LEARNING OVER TRADITIONAL EDUCATION METHODS: http://www.panworldeducation.com/2017/03/23/benefits-of-digital-learning-over-traditional-education-methods/
- *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how .* (2020.. április 29.). Letöltés dátuma: 2020.. július 10., forrás: World Economic Forum: https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/

K. Nagy Emese

A pedagógusképzés új koncepciója – Szakmai-módszertani segítségnyújtás a pedagógusok számára

Rezümé

Írásunk célja a Magyarországon kidolgozott, pilot projektként megvalósuló Komplex Alapprogram tartalmi elemeinek a bemutatása, a kidolgozott nevelési-oktatási program alkotóelemeinek ismertetése, a program tanítási-tanulási stratégiájának (DFHT) áttekintése, valamint a program szakmai tartalmainak bemutatása. Rámutatunk arra, hogy a Komplex Alapprogram egy olyan keretrendszer, amely az iskolai működést támogatja, szakmai kiadványokat kínál, illetve az iskolai implementációt és a program megvalósítást a szakmai támogatórendszeren keresztül biztosítja. A pedagógusok a képességfejlődés legszenzitívebb időszakában támogatják a tanulókat, fejlesztik személyiségüket és megalapozzák későbbi tanulmányaikat, így döntő mértékben segítik a fejlődésüket. Összefoglaljuk, hogy a Komplex Alapprogram ehhez a munkához hogyan kínál szakmai-módszertani segítséget, szakmai támogatást, innovatív ajánlásokat a pedagógusok számára.

Gondolatok a Komplex Alapprogram negalkotásának a szükségességéről

A pedagógusok, a szülők és a tanulók napi szinten keresik a választ arra, hogy van-e olyan hatékony módszer, amely a tanulók egyéni fejlődését a lehető leghatékonyabban támogatja. A Magyarországon a 2015-ben bevezetett Nemzeti Reform Programnak a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését szolgáló céljának elérése érdekében több fejlesztési projekt is indult az elmúlt években. A különböző programok a végzettség nélküli iskolaelhagyást a prevenció (az iskolaelhagyás megelőzése), az intervenció (az iskolaelhagyás megállítása) és a kompenzáció (az iskolaelhagyók visszavezetése az oktatásba) eszközeivel kezelik.

A Komplex Alapprogram (a továbbiakban KAP) kidolgozását is ez a cél vezérelte, azonban a projektbe bevont intézmények száma és sokszínűsége lehetőséget teremt arra, hogy a tehetséggondozást is szolgálja, illetve megalapozza a tanulók egész napos iskolai tevékenységét, fejlesztését, támogatását. A program *A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából* kiemelt projekt keretében a magyar Eszterházy Károly Egyetem által vezetett, konzorciumban megvalósuló fejlesztési program. Célja szakmai (módszertani) megoldások kidolgozása, amelyek a méltányos (equality), esélyteremtő (equity) hátránykompenzáló oktatást az egyéni tanulási utak támogatásával valósítják meg, és amely része a tehetséggondozás is (Révész 2018).

A KAP, mint oktatásfejlesztési beavatkozásnak, a további közvetlen célja a differenciált, személyiségközpontú nevelést lehetővé tevő módszertani kultúra erősítése, a

nyitottságra ösztönző intézményi nevelés-oktatás pedagógiai és módszertani eszköztárának a fejlesztése, valamint a méltányosság elvén alapuló tanulási környezet kialakítása a tanulók eredményessége és sikeres haladása érdekében. A projekt jellemzője, hogy integrálja a pedagógiai gyakorlatokban korábban alkalmazott, differenciált fejlesztésre alkalmas bevált gyakorlatokat, módszereket, tanulásszervezési módokat, és ezeket egységes elméleti keretbe foglalva teszi hozzáférhetővé az intézmények számára. A program középpontba helyezi a státuszkezelésen alapuló tanulói képességfejlesztést, amelyhez alprogramokat és adekvát tanulási stratégiát kínál (a státusz a tanulók társas pozíciója, osztályközösségen belüli helyzete, programunkban az adott tantárgy tekintetében kialakult rangsor, viszony).
A program tanulástámogató módszertanának (tanulás-tanítási stratégia) központi eleme a heterogén tanulócsoportokban (tanulásban, képességekben, motivációban) folyó differenciált fejlesztés, azaz Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (a továbbiakban DFHT) tanítási-tanulási stratégia.
A DFHT tanítási-tanulási stratégia célja, hogy a tanulók meglévő tudása és készségkészlete folyamatosan bővüljön, pozitív élményekben, sikerekben legyek részük, tanulási motivációs szintjük növekedjen, és képessé váljanak az önálló tanulásra. A KAP tanítási-tanulási stratégiájából eredően a tanulók személyiségének a fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttesen hatnak az osztálytermi munkára (K. Nagy – Révész 2018).
A program koherenciáját biztosítja, hogy a teljes program átfogó, következetesen végig vitt alapelvek szerint szerveződik, valamint önálló tanítási-tanulási stratégiát kínál, amely megjelenik a tanítási órákon, illetve az alprogrami foglalkozásokon is. Az alprogrami foglalkozások a képesség- és készségfejlesztést szolgálják, megfelelő szabadságot biztosítanak a pedagógusok számára a tanítási stratégia helyi kontextushoz jól adaptálható alkalmazására.
A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a KAP pedagógiai rendszerét, a kidolgozott és a gyakorlatba bevezetett nevelési-oktatási programot, amely igyekszik szem előtt tartani a köznevelés aktuális kihívásait, jellemzőit. A tanulmányban a program bemutatásán túl megjelenik, hogy miként tudják a pedagógusok alkalmazni a program elemeit munkájuk során, valamint bevezeti a további tanulmányokat, amelyek részletesen kifejtik a program elemeit és működésüket.

A Komplex Alapprogram bemutatása

A program fókuszában a programot meghatározó célok és értékek állnak. Az alapvető értékek között tartjuk számon a *tanulóközpontúságot, az egyéni tanulási utak támogatását, a differenciált, személyre szabott fejlesztést,* valamint a *méltányos, esélyteremtő oktatás biztosítását a tanulók számára.* Ezen célok köré szerveződnek az alapelvek (*adaptivitás, méltányosság, tanulástámogatás, közösségi lét, komplexitás*) (Szivák et al. 2018), amelyek a mind tanórai, mind a tanórán kívüli foglalkozásokra kiterjednek. A program tanítási-tanulási stratégiáját a DFHT tanulásszervezési eljárások és módszertanok összessége adja, valamint az alprogrami foglalkozások.

A KAP jellemzője, hogy egységes rendszerbe foglalja a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokat, valamint a program szakmai elemeit, amelyek a program alapelveire épülnek, illetve megjelenítik a program tanítási-tanulási stratégiáját.
A KAP-ban a kötelező tanulási időszak részeként jelenik meg:

- a tanórák (80%-os arányban a korábbi gyakorlatnak megfelelően)
- a DFHT-val támogatott tanítási órák (20%-os arányban)
- a ráhangoló foglalkozások (heti 1-3 órában)
- a komplex órák (10%-os arányban)

A szabadon választható tevékenységek körében a program által kínált alprogrami foglalkozások (heti egy alkalommal) jelennek meg a tanulók számára (önálló egy tanóra időtartamú foglalkozás keretében):

- Digitális alprogram
- Életgyakorlat-alapú alprogram
- Logikalapú alprogram
- Művészetalapú alprogram
- Testmozgás alapú alprogram

A KAP mint nevelési-oktatási program

A KAP mint nevelési-oktatási program (Révész-K. Nagy 2018) önálló tanítási tanulási stratégiával rendelkezik, amely a differenciált, tanulóközpontú szemléletre épít (K. Nagy – Révész 2018) és így alapozza meg a program elemeit. Emellett olyan pedagógiai módszereket és eljárásokat szervez rendszerbe, amelyek erősítik az intézmények tanulástámogató szerepét, növelik az iskolák személyiség- és képességfejlesztő tevékenységének eredményességét. A program épít a tanulók sokféleségére, egyediségére, célul tűzi ki az egyedi képességek társas interakciókon keresztül történő kibontakoztatását, valamint az egyéni tanulási utak és az önálló tanulás szerepének növelését az iskolai környezetben.
A KAP mint nevelési-oktatási program az alábbi összetevőket foglalja magában:

- pedagógiai koncepció (Komplex Alapprogram Koncepció/KAK),
- tanítási-tanulási program (DFHT),
- tanulási-tanítási egységek tartalmi leírása (alprogrami eszköztárak, tanítói-tanári kézikönyvek),
- az értékelés rendszerének ismertetése (Értékelés a Komplex Alapprogramban),
- a pedagógus-továbbképzési program teljes körű leírása (KAP Képzési rendszer),
- szakmai háttértámogatás.

A nevelési-oktatási program a KAP-ot átfogó bemutató koncepcióból (Révész et al. 2018), az oktatási-nevelési program tanítási-tanulási stratégiájából (K. Nagy et al. 2018), szakmai támogatórendszerből (Jobbágy el al. 2019), pedagógus-továbbképzésből, értékelési rendszerből (Szűcsné Hütter et al. 2019), illetve alsó és felső tagozatos módszertani, valamint alprogrami eszköztárakból áll.

A Komplex Alapprogram pedagógiai koncepciója

A KAP olyan pedagógiai terv, amely felvázolja a tanulási folyamat időkereteit, bemutatja javasolt módszereit és eszközeit, tanulásszervezési eljárásait, emellett utal az értékelés módjára és eszközeire.
A KAP más megfogalmazásban a tanulási esélyek növelését célzó komplex pedagógiai módszerek és személyiségfejlesztő tevékenységek összessége, amely figyelembe veszi a tanulók eltérő képességeit, erősségeit, tehetségét. Célja, hogy az iskola napjainkban olyan tanulási környezetet biztosítson, amelyben a tanulók aktívan építhetik fel, konstruálhatják saját tudásukat (Hunya 2005, Knausz 2002, Nahalka 2002).
A személyiségfejlődésre és a közösségek működésére érzékeny pedagógiai és tanulási módszerek alkalmazása olyan szemléletváltást eredményezhet, amely erősíti a tanulók bevonódását a tanulási folyamatba, lehetővé teszi a tanulás élményszerűségének figyelembevételét, alapot ad az önismereten alapuló pályaválasztáshoz, így elősegíti a legalább középfokú végzettség megszerzéséhez vezető tanulási út bejárását.
A KAP-ot bevezető és azt alkalmazó iskola pedagógusközösségének a szemléletére jellemző, hogy széles hatókörben értelmezi feladatait. A tanulók fejlesztése az iskola falain belül azt célozza, hogy a tanulók az intézményen kívüli élet területein is helyt álljanak, így a család, a munka, a társadalmi kapcsolatok területein is. A KAP célja növelni az iskola értékközvetítő szerepét a szolidaritás, a méltányosság és a kölcsönös befogadás révén.

A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási programja

A KAP tanítási-tanulási programjának, azaz a tanítási-tanulási stratégiájának a fókuszában a DFHT oktatásszervezési módszer áll. A DFHT három fő területen jelenik meg az iskolai gyakorlatban:

- A tanórák összességét érintően a DFHT az öndifferenciálás és a személyre szabott fejlesztés segítője, amelyben az ismert tanulásszervezési technikák mellett megjelenik a Komplex Instrukciós Program (Cohen – Lotan 1997, K. Nagy 2007). A pedagógusoknak módjukban áll a kötelező tanórák során alkalmazni a DFHT módszereit, kiegészítve a korábbi módszertani gyakorlatukat. Ennek aránya a kötelező közismereti órák esetében 20%.
- A tanulásszervezés folyamatában a tananyag minimum egyharmada (30%) az alprogramokkal összekötve valósul meg, komplex órák keretében. A komplex órák építenek a program tanítási-tanulási stratégiájának módszereire és technikájára és felhasználják a program alprogramjainak tartalmait és a tantárgyi kapcsolatokat is. Az egyharmados arány valamennyi közismereti tárgy esetében érvényesül, elsősorban a tantárgyi kapcsolatokra alapozva. Ez azt jelenti, hogy a következő közismereti órák során a pedagógusok a DFHT alkalmazása mellett megteremtik az alprogrami kapcsolódásokat és azok tartalmait, eljárásait beemelik az óraszervezésbe.
- A szabadon tervezhető időszakban a DFHT az önálló alprogrami foglalkozások keretein belül is megvalósulhat a foglalkozásszervezés során. E foglalkozások a

kötelező tanórák utáni időszakban (jellemzően délután) segítik a korábban megszerzett tudás mélyítését, alkalmazását, de támogatják a képességek fejlődését és a tehetséggondozást is. A tanítás időszervezése az iskola korábbi gyakorlatára épülve 45 perces órák (foglalkozások) keretében, de szükség szerint attól eltérően is megvalósulhat.

A program tanítási-tanulási stratégiája a gyakorlatban már kipróbált és alkalmazott módszerek együttesét kínálja, amely lehetőséget biztosít a tanulócsoportok és az egyes tanulók eredményes fejlesztéséhez.

A KAP tanítási-tanulási egységeinek leírása

A KAP tanítási-tanulási egységei az egésznapos iskolai fejlesztés lehetőségeit igyekszik kiaknázni, így az iskolában töltött (tanulási) időre fókuszál. A program tanítási-tanulási stratégiájának a célja, hogy színes, tartalmas foglalkozásokat ajánljon egész napra a tanulóknak. Ez nem a hagyományos értelemben vett egész napos iskolát jelenti, hanem olyan tanulásszervezést, amelynek egy része a tanuló érdeklődéséhez, a másik része pedig a tanulók és szülők igényeihez, az iskola lehetőségeihez, helyi szokásaihoz igazított. Az ilyen módon szervezett foglalkozások jelentősen hozzájárulhatnak a tanulók eredményességének növeléséhez, sikerességéhez és a tanulók közötti esélyegyenlőség növeléséhez (equality).

A kötelező tanórák számát figyelembe véve az időkereteket úgy határozza meg a program, hogy a jogszabályokban előírt tanórák és egyéb iskolai tevékenységeken alapul, de az iskolában töltött időre tanulástámogató módszertant és önálló foglalkozásokat kínál.

A *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban* (továbbiakban DFHT) *tanítási-tanulási stratégia* célja a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport hatékony kezelése. A stratégia a diákok tanulását középpontba helyezve épít a pedagógusok meglévő tudására, kreativitására, amely folyamatban a pedagógusi kompetenciák fejlesztése és a tantestületen belüli pedagógiai kultúra és attitűdváltás elősegítése, fejlesztése hangsúlyosan jelenik meg. Mivel a Komplex Alapprogram (Révész–K. Nagy 2019) intézményei arra törekednek, hogy kielégítsék az iskolahasználók igényeit, ezért a projekt abban segít, hogy az iskolák az eddigi hatékony módszereiket megtartva munkájukat gazdagítsák, nyissanak az új, illetve kipróbált tanítási-tanulási stratégiák felé, mert ez kreativitást, megújulást eredményez mind a pedagógusok, mind a tanulók tekintetében. A stratégia implementálásával segíthető a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók együttműködésének a javítása, a tanulók közötti státuszproblémák rendezése, a gyermekek iskolai sikerességének biztosítása, továbbá az alulteljesítő, valamint a tehetséges tanulók hozzásegítése a képességeiknek legmegfelelőbb közép- és felsőfokú továbbtanuláshoz, amely a munkaerőpiacra történő sikeres belépésüket alapozza meg. A *DFHT tanítási-tanulási stratégia* megvalósításának fontos eszköze a státuszkezelő Komplex Instrukciós Program (továbbiakban DFHT-KIP) (*K. Nagy,* 2015), amely a státuszkezelést lehetővé tévő kollaboratív munkaforma.

A DFHT órák a kötelező tanórák 20%-ban jelennek meg, amelynek fele a projektkiírásnak megfelelő DFHT-KIP. Mivel a tanári szabadság lehetővé teszi, sőt a NAT „kötelezi" a

pedagógusokat a pedagógiai kultúrájuk színesítésére, a DFHT-t, mivel ez elsősorban kooperatív munka, a 20%-on felül olyan gyakorisággal és szabadsággal alkalmazza a pedagógus, amiennyire a hatékonyság megköveteli azt.
A *DFHT tanítási-tanulási stratégia* középpontjában a személyre szabott differenciálás áll, amely a pedagógus által irányított fejlesztést, illetve a tanulók önvezérelt fejlesztését és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazását jelenti. A DFHT-ban érvényre jutó adaptivitás egyszerre fejezi ki az elemzésre épülő változás, tanulás, innováció és reflexió értékeit. A DFHT a feladatok sokféleségén keresztül egy időben biztosítja a leszakadók felzárkóztatását és a tehetségek gondozását.
A DFHT-stratégiában olyan módszerek és technikák alkalmazására alapozunk, amelyek azon túl, hogy középpontba helyezik a tudásban heterogén tanulói csoportban történő tanítást és tanulást, megkívánják a tanulók aktív részvételét a tanulási folyamatban. A DFHT a tanulást olyan aktív tevékenységként értelmezi, amelyben a tanuló a már meglévő tudásrendszerekbe beágyazott ismeretei segítségével egyéni módon értelmezi az új ismeretet. A tanulási folyamat lényegi elemének a gyerekek közti interakción alapuló tudásépítést, tanulást és a tudásmegosztást tekinti, ennek alapján tervezi, szervezi és értékeli a tanulástámogatás folyamatait.
A tanítási-tanulási stratégia célja, hogy a folyamatban a pedagógusok erős hatást gyakoroljanak a tudásbővítésre és a személyiségfejlődésre. A DFHT-ban a státuszkezelő DFHT-KIP teremti meg a tananyaghoz való egyenlő hozzáférésen keresztül a méltányosság megteremtését, és azt, hogy a többféle képesség felhasználásának a lehetősége mellett az osztálytársak között létrejött, azonos vagy viszonylag azonos státuszból történő kommunikáció segít. Cél, hogy minden gyermek számára ne csak esélyegyenlőséget (equity, méltányosság), hanem egyenlő esélyt (equality, státuszbeli egyenrangúság) biztosítsunk képességeinek a kibontakoztatásához. Írásunkban a státuszkezelő DFHT-KIP-et kiemelt helyen keressük, mivel ez a módszer az, amelyik végső soron az iskolában a tehetséggondozást, a tanulók alulmotiváltságának a megszüntetését és a magatartásbeli gondok rendezését segíti.

A Komplex Alapprogram pedagógusképzési modellje

Egy intézmény akkor tud a 21. század igényeinek megfelelő oktatási környezetet kialakítani, ha az ott dolgozó pedagógusok folyamatosan képzik magukat, fejlődnek a társadalmi és módszertani változásokkal párhuzamosan. Az egyéni tanulás mellett a szervezeti tanulás megvalósulása hatékonyan tudja támogatni a program bevezetését. A pedagógusok részéről azonban egyre nagyobb az igény a módszertani színesítésre, kultúraváltásra, annál is inkább, mivel egyre több iskola találja szemben magát alulmotivált, viselkedési problémával küzdő tanulókkal.
A program a korai iskolaelhagyás mértékének csökkenését szem előtt tartva olyan pedagógus-továbbképzéseket ajánl, amelyek segítik a pedagógusokat az új feladatokkal szembenézni, ráirányítják a figyelmet a tanulók érdeklődésére és építenek a pedagógusok egyéni igényére, valamint korábbi módszertani kultúrájára.

A KAP-ban a pedagógusok képzésének a célja, hogy szemléletbeli és pedagógiai módszertani kultúraváltás következzen be a tudásban heterogén tanulói csoportok sikeres nevelésének, oktatásának a tekintetében. Cél, hogy a képzések hatása olyan helyi és intézményi működési gyakorlat alakuljon ki, amely az oktatási eredmények, a minőség javítására ösztönöz.
A KAP sikeres működésének egyik feltétele, hogy a programot bevezetni kívánó iskolák pedagógusai azonosuljanak a program céljaival, filozófiájával. A projekt során 7, azaz KAK, DFHT és 5 alprogrami foglalkozás), egyenként 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzés áll a pedagógusok rendelkezésére, amelyek szerves részei lehetnek a magyar pedagógusok számára hétévente kötelező pedagógus-továbbképzésnek, valamint a pedagógus-életpályamodellnek. A képzésen való részvétel, valamint a kapcsolódó nyomtatott és elektronikus tananyagok térítésmentesen érhetők el. A képzések blended learning tanulásszervezéssel valósulnak meg, azaz a képzések 20 kontakt órát (2 kontaktnap) és 10 óra távoktatási elemet tartalmaznak. Online és offline tananyag is készült, amely a képzésen résztvevők ismeretszerzését segíti.
A kontaktképzések során cél a szociális kompetenciák fejlesztése, a kapcsolatépítés, a szemléletformálás, a gyakorlati módszerek elsajátítása és kipróbálása, a tapasztalatok megosztása, reflexiók megfogalmazása és értelmezése, valamint a tanárok pedagógiai kompetenciáinak és transzverzális készségeinek a fejlesztése. A kontakt képzési napok sajátossága az egymástól tanulás elősegítése, közös élmények szerzése. A távoktatás az elméleti részek önálló értelmezését, feldolgozását támogatja, lehetőséget biztosít a képzés során tanultak gyakorlati alkalmazására, valamint szervezési diagnózist és egyéni fejlesztési terv készítését is magában foglalja. A távoktatást a képzők tréneri, mentori tevékenységgel támogatják.

A Komplex Alapprogram Szakmai Támogatórendszere

A Szakmai Támogatórendszer (SZTR) a KAP bevezetésének és sikeres iskolai megvalósulásának – ezen belül az alprogrami tartalmak és a DFHT tanítási-tanulási stratégia osztálytermi gyakorlattá válásának – érdekében kidolgozott rendszer. A szakmai támogatás további célja a KAP pedagógus-továbbképzéseken az elsajátított új ismeretek, módszerek magas szintű gyakorlati alkalmazásában való segítségnyújtás a kidolgozott támogatási tevékenységeken keresztül (Jobbágy et al. 2019).
A szakmai támogatás célcsoportjainak meghatározásában fontos szerepet kapnak az iskolai innováció kulcsszereplői egyéni és intézményi szinten egyaránt, így a rendszer egyéni célcsoportjai: intézményvezetők és pedagógusok; intézményi szinten: a tantestület.
A rendszer komplex, hiszen a kor követelményeinek megfelelő elektronikus kapcsolattartás mellett épít a már jól bevált személyes találkozókon alapuló segítő munkaformákra is. A KAP intézményi implementációjának segítését, nyomon követését a következő módokon és területeken támogatjuk:
szakmai anyagokhoz való hozzáférés biztosítása *Komplex Alapprogram Tudástár* elektronikus felületén keresztül,

elektronikus úton történő támogatás, amelyre az *e-SZTER* online felülete ad lehetőséget,
jelenléti támogatás (JTR), amely személyes találkozásokon alapuló segítségnyújtást biztosít a pedagógusok számára,
KAPOCS-iskolahálózat működtetése, amely összefogja a KAP-ot megvalósító intézményeket és szakmai fórumot biztosít a program fenntarthatósága érdekében.
A program keretében megvalósuló jelenléti szakmai támogatás az iskola igényeit figyelembe véve és azokkal összhangban valósul meg.

A Komplex Alapprogram alprogramjai

A KAP újszerű eleme, hogy a program alapelvei és tanítási-tanulási stratégiája mellett alprogramokkal is támogatott, amelyek elsődleges célja a képesség- és kompetenciafejlesztés.
A KAP a következő alprogramokat foglalja magában

- Digitális alprogram
- Életgyakorlat-alapú alprogram
- Logikalapú alprogram
- Művészetalapú alprogram
- Testmozgás alapú alprogram

Az alprogramok célja – az alapelvekre és a DFHT-ra épülve –, hogy olyan új módszereket, tanulásszervezési módokat emeljenek be a mindennapi pedagógiai, tanítási gyakorlatba, amelyekkel a tanulás élményszerűvé válik és a tanuló aktív, alkotó része lesz a tanulási folyamatnak. Az alprogrami foglalkozások elsősorban a kötelező tanítási időn túl, a délutáni időszakban kerülnek be a napirendbe. Az alprogramok önálló részei a programnak, céljuk a készség- és képesség fejlesztés, a tanulói erősségek megtalálása, a lemaradás kompenzálása, a kiemelkedő képességű tanulók tehetségterületeinek azonosítása. Ebben a rendszerben azoknak a területeknek a fejlesztése jelenik meg, amelyek támogatják a transzverzális készségek fejlődését is.
Az alprogramok kettős célt szolgálnak, attól függően, hogy az iskola miként emeli be azt mindennapi gyakorlatába.

- ha évfolyam vagy osztályszinten jelenik meg az alprogramok szervezése, akkor az alkalmas a tanulói képességfejlesztésre, a közismereti órák anyagához illesztve azok elmélyítésére, a tudás bővítésére és a házi feladat kiváltására,
- ha más módon, pl. osztályonként vagy évfolyamonként összevonva valósul meg, akkor a képességfejlesztést, az élményközpontú tanulásszervezést, az egyéni tanulási utak támogatását valósítja meg.

Az alprogramok főként tantárgyfüggetlen módszertani eszközrendszert alkalmaznak, amelyek eredményeként az iskolai tantárgyak és a tanórán kívüli foglalkozások széles körében felhasználhatók. Tanulásszervezési szempontból az alprogramok módszertani eszköztárában szereplő feladatok óraterv szerint történő felhasználásra éppen úgy alkalmasak lehetnek, mint adott pedagógiai helyzetben rögtönzött differenciált feladatadásra (például a lassabb ütemben haladó tanulók bevárásakor a gyorsabb ütemű tanulóknak feladat adható).

A Komplex Alapprogram szolgáltatási portfóliója

A KAP kidolgozása során kiemelt szempont volt, hogy a program bevezetése minél gördülékenyebben valósuljon meg az iskolákban és ehhez minden feltételt biztosítson a program. Az Eszterházy Károly Egyetem a bevezetéshez kapcsolódóan az alábbi díjmentes szolgáltatásokat biztosítjuk azon intézmények részére, amelyek csatlakoztak a programhoz:

- Pedagógus-továbbképzések:
    - A képzéshez tartozó valamennyi segédanyag (tananyag, tanulási útmutató, résztvevő ütemterv, résztvevői szolgáltatások rendszere, segédanyagok, elégedettségi kérdőívek stb.) a pedagógus-továbbképzésben résztvevők számára.
- Online tanulási környezet.
- Intézményi workshopok (pedagógusoknak, szülőknek).
- Szülői, tanulói tájékoztatók, kiadványok.
- Intézményvezetői felkészítés.
- Szakmai Támogató Rendszer (jelenléti és elektronikus támogatás).
- Szakmai kiadványok, közel száz:
    - Nevelési-oktatási program
    - Tanítási-tanulási stratégia
    - Alprogrami koncepciók
    - Alprogrami eszköztár és feladattár
    - Foglalkozástervek
    - Feladatgyűjtemények, linkgyűjtemények
    - Tanítói-tanári kézikönyvek
    - Tanmenetek, tematikus tervek
    - Feladatillusztrációk, példák
    - Tankockák

Összegző gondolatok

Írásunk kitért a Komplex Alapprogram tartalmi elemeinek a bemutatására, a kidolgozott nevelési-oktatási program alkotóelemeinek ismertetésére, valamint a program tanítási-tanulási stratégiájának (DFHT) áttekintésére, illetve a program szakmai tartalmainak bemutatására. A Komplex Alapprogram keretrendszer, amely támogatja az iskolai működést, szakmai kiadványokat kínál, illetve az iskolai implementációt és megvalósítást a szakmai támogatórendszeren keresztül biztosítja.

A tanulmány a Magyarországon pilot projektként megvalósuló program koncepcióját volt hivatott bemutatni. A pedagógusok a képességfejlődés legszenzitívebb időszakában támogatják a tanulókat, fejlesztik személyiségüket és megalapozzák későbbi tanulmányaikat, így döntő mértékben segítik a fejlődésüket. Ehhez a munkához kínál a Komplex Alapprogram szakmai-módszertani segítséget, szakmai támogatást, innovatív ajánlásokat.

Felhasznált irodalom

- COHEN, E., G., LOTAN, R. A. (1997) (eds.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York
- HUNYA, M. (2005): Virtuális tanulási környezet. *Iskolakultúra, 10, 53-69.*
- JOBBÁGY, Zs., RÉVÉSZ, L., CZÓK, B., MIZERA, T. (2019): *A Komplex Alapprogram Szakmai Támogatórendszere – Koncepció.* Eger, Líceum Kiadó.
- K. NAGY, E. (2007): *Az esélyegyenlőtlenség kezelése csoportmunkával. A hátrányos helyzetű tanulók státuszproblémájának kezelése a Complex Insruction Program segítségével. Doktori értekezés.* Debreceni Egyetem.
- K. NAGY, E. (2015): *KIP könyv I-II.* Miskolci Egyetemi Kiadó.
- K. NAGY, E., Révész, L. (2018): A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája. In: Révész, L., K. Nagy, E., Falus, I. (eds.) (2018): A Komplex Alapprogram Koncepciója. Líceum Kiadó, Eger. 38-39.
- K. NAGY, E. – RÉVÉSZ, L. - REVÁKNÉ MARKÓCZI, I., SÁPINÉ BÉNYEI, R., KOPP, E., LÉNÁRD, S., MAJOR, É., KOVÁCSNÉ DURÓ, A., ILLÉSNÉ KOVÁCS, M., DOBRÓNÉ TÓTH, M., ÓBIS, H., SARKA, L., HUSZÁR, Zs., FŰZNÉ KÓSZÓ, M., MUSZA, K. (2018): *Résztvevői kézikönyv. Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia.* Líceum Kiadó Eger.
- KNAUSZ, I. (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra,* 9, 87-102
- NAHALKA, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben – konstruktivitás és pedagógia.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- RÉTHY, E. (1998): Oktatáselméleti irányzatok. In: Falus, I. (ed.): *Didactics.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 21-22. 221-270.
- RÉVÉSZ, L. (2018): A K omplex Alapprogram alprogramjai. In: Révész, L., K. Nagy, E. Falus, I. /eds./ (2018): *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum Kiadó Eger. 43-60.
- RÉVÉSZ, L., K. NAGY, E. (2018): A Komplex Alapprogram bemutatása. In: Révész, L., K. Nagy, E. Falus, I. /eds./ (2018*): A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum Kiadó Eger. 11-20.
- RÉVÉSZ, L., K. NAGY, E. (2019): *A Komplex Alapprogram koncepciója* 2.0 Líceum Kiadó Eger.
- Révész, L., K. Nagy, E., Jobbágy, Zs., Hollóné Bódi, K., Kaló, A. Nagy, M., Vinczéné Sós, T. (2019): *Útmutató a Komplex Alapprogram Intézményi bevezetéséhez.* Líceum Kiadó.
- RÉVÉSZ, L., K. NAGY, E., SZIVÁK, J., RAPOS, N., TÖRÖK, B., MÁZIK, J. (2018): *A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére.* Líceum Kiadó, Eger.
- SZIVÁK, J., RAPOS, N., K. NAGY, E., RÉVÉSZ, L. (2018): Komplex Alapprogram alapelvei. In: RÉVÉSZ, L., K. NAGY, E., FALUS, I. (eds.) (2018): *A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére*. Líceum Kiadó, Eger.

- SZŰCSNÉ HÜTTER, E., KALÓ, A., MÁRKUS, R., SZÉL, É. (2019): *Értékelés a Komplex Alapprogramban.* Líceum Kiadó, Eger.

Kovács Anett Jolán

A felsőoktatási validáció működése Magyarországon. 2019 végén lefolytatott empirikus kutatás főbb eredményei

Bevezető

A nem formális úton megszerzett kompetenciák elismerése, validációja az utóbbi évtizedekben rendkívül fontossá vált. A validáció kérdéskörét az Európai Unió szakpolitikai prioritásként kezeli. Az OECD és a CEDEFOP rendszeresen jelentet meg kiadványokat a nem formális úton megszerzett kompetenciák elismerésével kapcsolatban. A nem formális úton megszerzett kompetenciák validációja, elismerése a szakképzés, a felnőttképzés területén is egyaránt releváns. Ugyanakkor a felsőoktatás szektorában az elmúlt évtizedekben több olyan rendszerszintű strukturális fejlesztés valósult meg – többekközt a kreditrendszer bevezetése kapcsolódva a bolognai folyamathoz, a képesítési keretrendszerek létrehozása, a tanulási eredmények alapú oktatási szemlélet bevezetése – amely elősegíti, támogatja a validációs rendszer fejlesztését (Benkei & Vámos, 2015).

2019-ben, az empirikus kutatás lefolytatásának időpontjában Magyarországon a felsőoktatás területén volt adott a legtöbb feltétel a validáció működéséhez. A felsőoktatás területén a Magyar Képesítési Keretrendszer és a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés működéséhez jogszabályi és alkalmazási kötelezettség társult, melyek által biztosítottá vált a validáció alapelve, miszerint tanulási eredményekben legyenek megfogalmazva a képesítések kimeneti követelményei, valamint a képesítések kerüljenek besorolásra a nemzeti képesítési keretrendszerbe.

Miután teljesült az a feltétel, hogy a felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményei tanulási eredményekben vannak meghatározva (lásd. 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet), úgy a korábban nem formális környezetben megszerzett kompetenciák (pl. önkéntes munka, a munkatapasztalat) könnyebben összevethetővé válnak a képesítések tanulási eredményeivel. Ezáltal megtörténhet a nem formális környezetben szerzett kompetenciák elismerése és beszámítása a formális rendszerbe (Kovács 2018).

„A felsőoktatási validáció célja, hogy a nem formális környezetben szerzett ismeretek, készsé-gek, kompetenciák (pl. munkatapasztalat, önkéntes munka, tanfolyami képzés) beszámítható-ak legyenek a formális felsőoktatási képzésekbe (alapképzés, mesterképzés, felsőoktatási szakképzés)”(Kovács 2018:14).

A nemformális és informális környezetben szerzett kompetenciák elismerésére nem csak a hallgatók, hanem a munkaerőpiac részéről is egyre nagyobb igény jelentkezhet. A világ melyben élünk egyre gyorsabban fejlődik, mely elvárja, hogy a benne lévő emberek is folyamatosan fejlődjenek, alkalmazkodjanak a változásokhoz. A felsőoktatásban tanuló hallgatók többsége már a nappali tagozaton folytatott tanulmányaikat is munka mellett teljesítik, vagy már eleve munkatapasztalattal kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat. A

mukaerőpiacon egyre inkább fokozattan jelentkező munkaerőhiány is hozzájárulhat ahhoz, hogy a hallgatók felsőoktatási tanulmányaik során a máshol szerzett kompetenciák felmérésre és beszámításra kerüljenek, annak érdekében, hogy minél hamarabb beléphessenek a munkaerőpiacra. A különböző színtereken elsajátított kompetenciák elismerése szükséges, annak hivatalos státuszba helyezése pedig jelentőséggel bír. A nem formális úton megszerzett ismeretek, kompetenciák felmérése és elismerése, szabályozott módon történő működtetése pedig versenyképesség növelő hatással is járhat a felsőoktatási intézmények számára.

Kutatási cél

A jogszabályi keret tekintetében a validáció lehetősége már 2005 óta biztosított, a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, majd a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. A törvény biztosítja, hogy a hallgatók a nem formális úton megszerzett kompetenciáikat elismertessék a felsőoktatási intézményekben, ennek ellenére a validáció nem honosodott meg a felsőoktatásban, a gyakorlatban nem működik széles körben és szabályozott módon.
Bár több mint 10 éve adott a lehetőség, mégis kevés információval rendelkezünk az eljárásról, annak menetéről. Ezért a 2019-ben lefolytatott empirikus kutatásom célja volt megismerni a felsőoktatási intézmények oktatóinak tanítás- és értékelés módszertani kultúráját, azt hogyan gondolkodnak a nem formális úton megszerzett kompetenciák formális keretek között történő elismeréséről, milyen gyakorlatokat, eljárásokat működtetnek az intézmények.

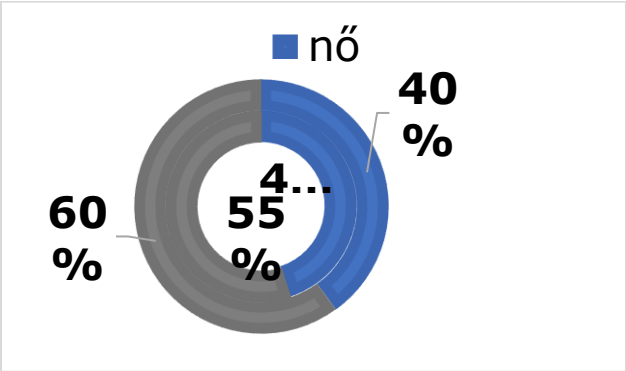
Kutatási módszerek és a minta

Kutatásom során primer kutatási módszert alkalmaztam. A saját fejlesztésű kérdőíves lekérdezést a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók körében online lekérdezés formájában valósítottam meg.
Az alapsokaságot az államilag elismert, egyetemként működő (állami és nem állami) felsőoktatási intézményekben, valamint az állami Eötvös József Főiskolán dolgozó oktatók képezték (N:14577 fő). 39 felsőoktatási intézmény közül 36 intézményből érkezett vissza összesen 1282 kérdőív, amely közel 10%-a az alapsokaságnak. A minta nagyságát tekintve nem reprezentatív. Azért, hogy a mintára megfogalmazott statisztikai következtetések a teljes populációra vonatkoztathatók legyenek, a mintát súlyoztam. Az adatokat SPSS 25.0 statisztikai programcsomag segítségével dolgoztam fel.

A nagymintás kérdőíves lekérdezés során a célcsoport – a felsőoktatásban dolgozó oktatók – választásomat Benkei–Vámos (2015) korábbi megállapítására alapoztam, miszerint „Az egyetemi oktatók a validáció területén bizonyos szempontból a változás fő aktorainak tekinthetők, hiszen az egyetemi kurzusok beszámításánál hozzáállásuk perdöntő az elismerési folyamat kimenetét illetően” (Benkei & Vámos 2015:208).

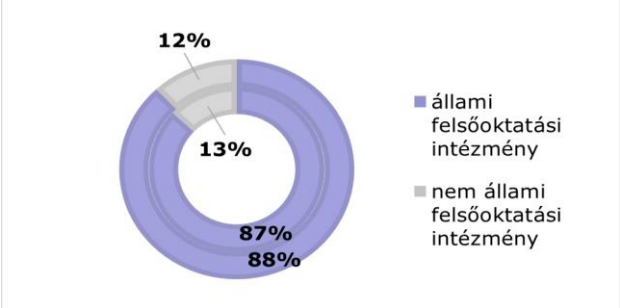
A vizsgálatban résztvevő felsőoktatási intézmények több mint 50%-a (20 db) budapesti székhellyel rendelkezik (N:36). A vizsgálatban 25 állami és 11 nem állami felsőoktatási intézmény oktatói vettek részt. A felsőoktatásban dolgozók teljes oktatóinak nem szerinti megoszlása alapján 60% férfi (8755 fő) és 40% nő (5822 fő). A minta és a populáció nemek szerinti megoszlása alapján 5%-os eltérés tapasztalható, a minta nem szerinti megoszlása: 55%-a férfi és 45%-a nő (lásd: 1. ábra).

1. ábra: A populáció (külső ív) és a minta (belső ív) nem szerinti megoszlása
(saját szerkesztés)



A populáció 12%-a (1696 fő) nem állami felsőoktatási intézményben, 88%-a (12881 fő) állami intézményben oktat. A mintában az oktatók 13%-a nem állami felsőoktatási intézményben, 87%-a állami felsőoktatási intézményben tanít (lásd:2. ábra). Összevetve a populációt és a mintát a felsőoktatási intézmény típusa szerinti megoszlása alapján, a minta állami és nem állami felsőoktatási intézményben tanító oktatók azonos arányban reprezentálják a populációt.

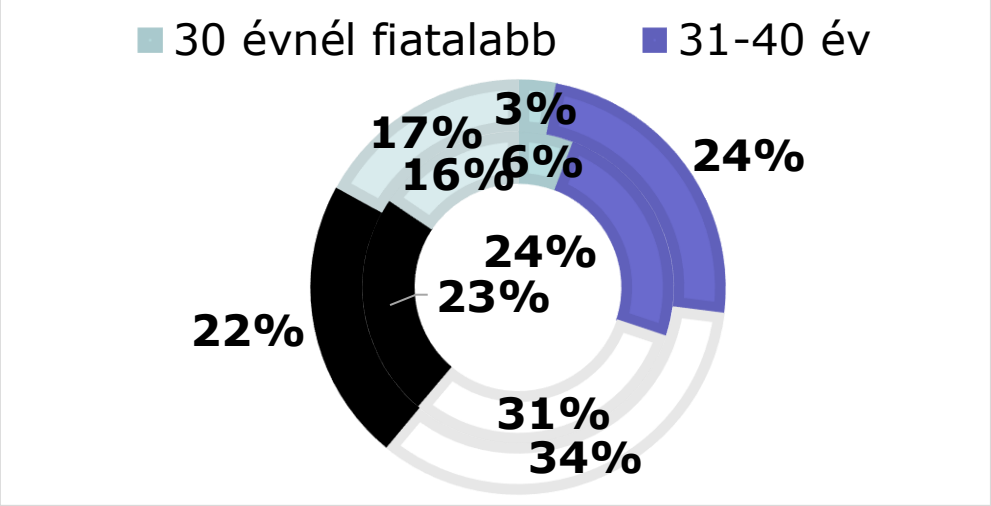
2. ábra: A populáció (külső ív) és a minta (belső ív) intézmény típus szerinti megoszlása
(saját szerkesztés)



Életkor szerinti megoszlás alapján a populáció 3%-a (422 fő) 30 évesnél fiatalabb, 24%-a (3517 fő) 31-40 éves korosztályba tartozik, 34%-a (4932 fő) 41-50 éves, 22%-a (3247 fő) 51-60 éves és 17% (2458 fő) legalább 60 éves. Amennyiben összevetjük az életkor szerinti megoszlása alapján a populációt és a mintát, akkor azt tapasztaljuk, hogy a kutatásban résztvevők és a populáció korcsoport szerinti megoszlása közel azonos

mértékben alakul (a minta 6%-a 30 évesnél fiatalabb, 25%-a 31-40 éves, 32%-a 41-50 éves, 21%-a 51-60 éves és 16%-a 60 feletti korosztályba tartozik) (lásd 3. ábra).

3. ábra: A populáció (külső ív) és a minta (belső ív) korcsoport szerinti megoszlása (saját szerkesztés)



Legfontosabb kutatási eredmények

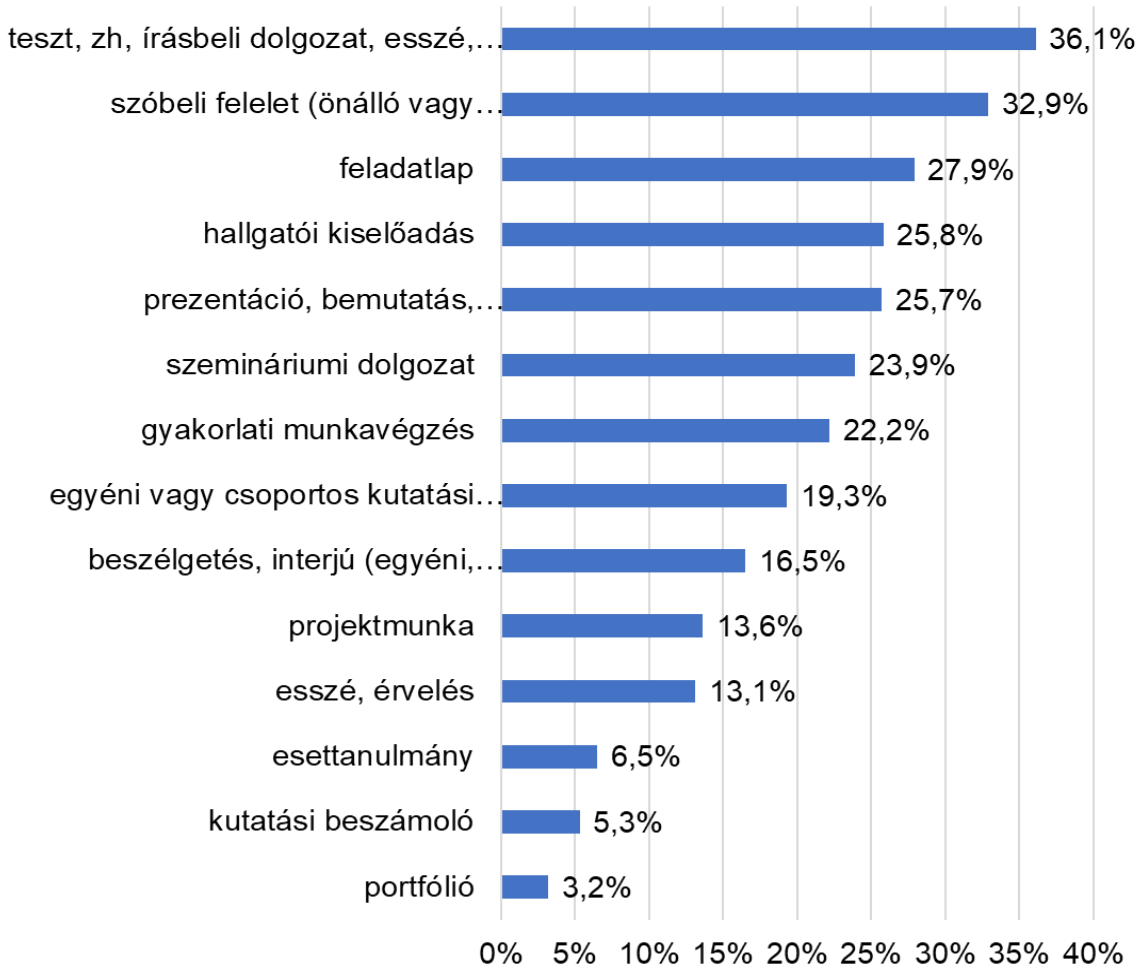
A kutatásban résztvevő oktatókat arra kértem, hogy válasszák ki a megadott 26 tanítási módszer közül a három legjellemzőbbet, melyet tanításkor alkalmaznak. Az egyéb kategória megadása is biztosítva volt számukra. A válaszadó oktatók a legnagyobb számban a tanári előadás módszerét (65,9%) jelölték meg, majd 29,4%-kal a kiscsoportos munka következett, a harmadik legtöbbször megjelölt tanítási módszer 27,8%-kal a magyarázat módszere volt (lásd: 4. ábra). Az adatokból arra következtethetünk, hogy továbbra is az oktatóközpontú módszerek, a frontális munkaformák dominánsak a felsőoktatási oktatók között. Kevésbé jelenik meg az oktatók tanítási módszereik repertoárjában az innovatív vagy kooperatív módszerek. Ugyanakkor mindenképpen előremutató, hogy a válaszadók kb. egyötöde megjelölte a projektmunka módszer alkalmazását. A projektmunka, a projektoktatás sokkal jobban illeszkedik, mint az oktatóközpontú módszerek a tanulási eredmény alapú szemlélethez.

4. ábra: Az oktatók felsőoktatási gyakorlatuk során leggyakrabban alkalmazott tanítási módszerei (%)
(saját szerkesztés)

Az empirikus kutatás során a felsőoktatási intézmények oktatóinak értékelés módszertani kultúrájáról is adatokat kaptunk. Az oktatók 25 lehetséges a hallgatók teljesítmény értékelésére szolgáló értékelési módszer közül választhatták ki a három legjellemzőbbet, melyet az értékeléskor használnak. A feltüntetett módszereken túl lehetőségük volt az oktatóknak még további módszerek mgadására is. Az oktatók által leggyakrabban választott módszer volt a teszt, zh, írásbeli dolgozat, esszé, röpdolgozat, írásbeli vizsga (36,1%) értékelési módszerek. A második leggyakoribb válasz volt a szóbeli felelet (önálló vagy kérdésekkel irányított), vizsga, kérdések témával kapcsolatban (32,9%). A harmadik leggyakoribb válasz volt a hallgatói kiselőadás (25,8%) illetve a prezentáció, bemutatás, demonstráció (25,7%) (lásd: 5. ábra). Az értékelési módszerek tekintetében is az oktatók dominánsan a klasszikus módszereket használják. A projektmunka (13,6%) módszer is megjelenik az alkalmazott értékelési módszerek között, de a portfólió, amely például az egyik legalkalmasabb módszer az

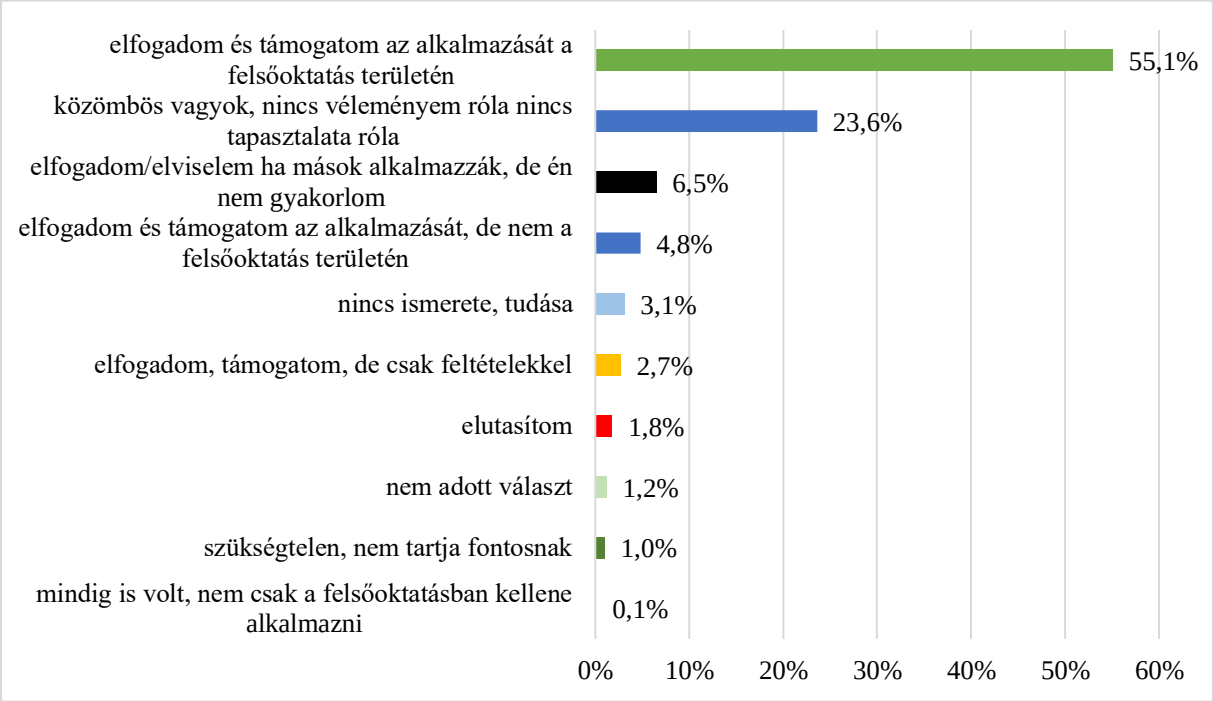
egyéni tanulási út, az egyéni fejlődés bemutatásra, szinte egyáltalán nem fordul elő az alkalmazott módszerek között.

5. ábra: Az oktatók felsőoktatási gyakorlatuk során leggyakrabban alkalmazott értékelési módszerei a hallgatók teljesítményének értékelésére (%)
(saját szerkesztés)



A kutatás lefolytatásának az is célja volt, hogy megismerjük hogyan gondolkodnak az oktatók a nem formális úton megszerzett kompetenciák formális keretek között történő elismeréséről. Az adatok elemzését követően megállapítható, hogy az oktatók 62,7%-a még ha feltételekkel is, de elfogadja és támogatja a validáció alkalmazását. Ugyanakkor kiugróan magas azoknak az oktatóknak az aránya, akik közömbösek a validációval szemben, illetve nincs ismeretük a validációról (26,7%). Adódik a kérdés, mi lehet az oka annak, hogy az oktatók negyede közömbös vagy nincs információja az eljárásról. Feltételezésem, hogy jellemzően egy ügy iránt való közömbösség arra utalhat, hogy a személy nem rendelkezik elegendő információval, így nem tud objektív döntést sem hozni. Ezért megoldást jelenthet a tudáshiány okozta probléma kezelésére a felsőoktatási intézményen belül és kívül szervezett képzések, tréningek, amelyek tájékoztatást nyújtanának az oktatóknak.

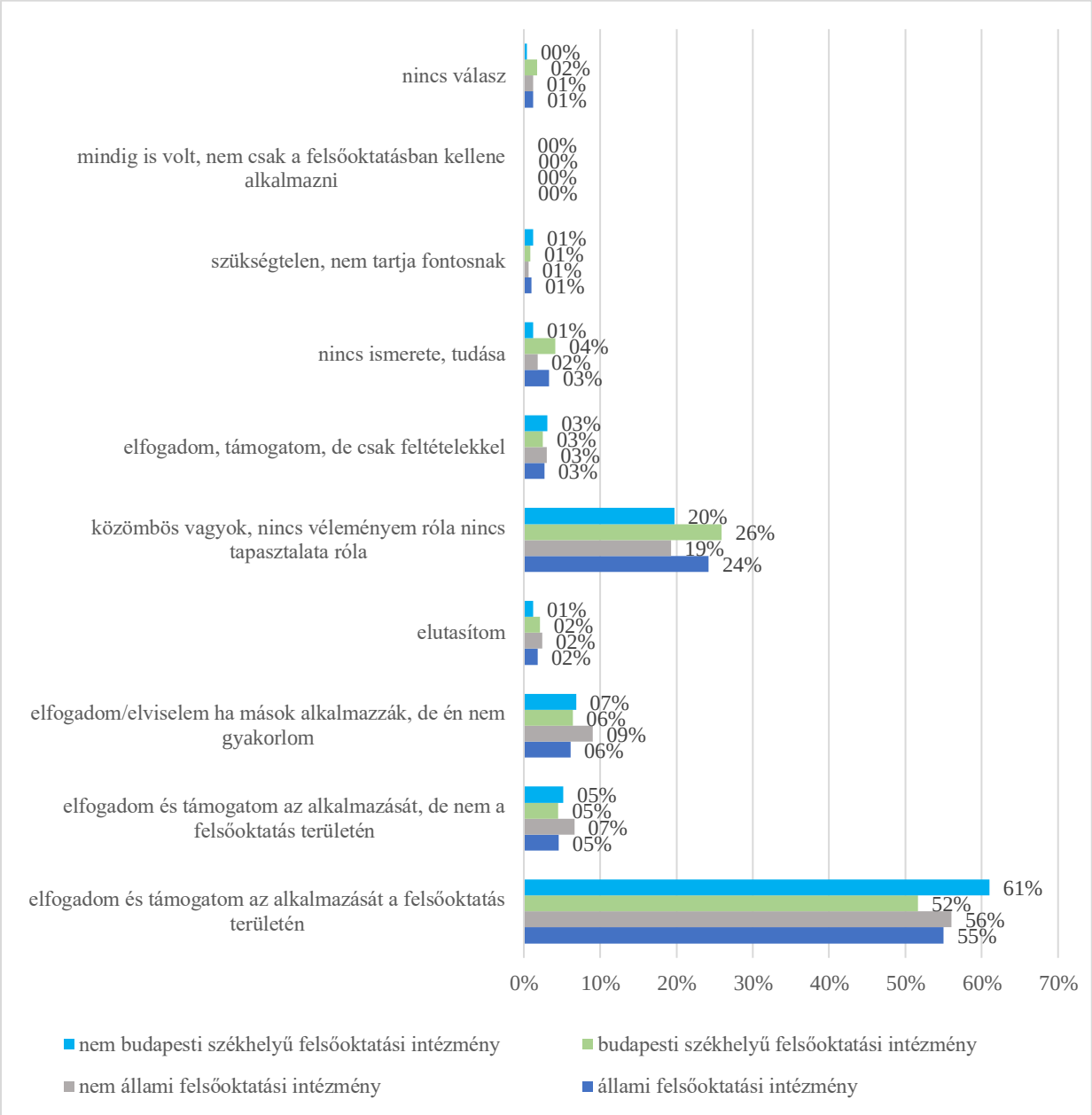
6. ábra: A validáció alkalmazásához való viszonyulás az oktató részéről (%) (saját szerkesztés)



Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulását a felsőoktatási intézmény típusa alapján és a felsőoktatási intézmény székhelye (Budapest/vidék) alapján elemezve, arra mutatnak rá a statisztikai adatok, hogy akár a felsőoktatási intézmény típus szerinti bontást, akár a felsőoktatási intézmény székhelye szerinti bontást vizsgáljuk különbséget tapasztalunk, a nem budapesti székhelyű intézmények körében 61% az elfogadás, a budapesti székhelyű intézmények között 51,6%. A nem budapesti székhelyű intézmények 19,7%-a közömbös, míg a budapesti székhelyű intézmények 25,9%-a. E két kapott arányt az átlaghoz viszonyítva elmondható, hogy az elfogadom és támogatom a validációt válaszlehetőségre az átlag 55,1%, ehhez képest a nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozók (61%) inkább elfogadják a validációt, mint a budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók (51,6%). Az állami (55%) és nem állami (56%) felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók az átlaghoz közelítenek. A validáció iránt közömbösek csoport átlaga 23,6%. Amennyiben összevetjük, akkor az átlaghoz képest a nem budapesti székhelyű felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók (19,7%) kevesebben vannak, mint a budapesti székhelyen dolgozók (25,9%). Az átlaghoz képest az állami felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók (24,2%) inkább közömbösek a validáció iránt, mint a nem állami felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók (19,3%) (lásd 7. ábra).

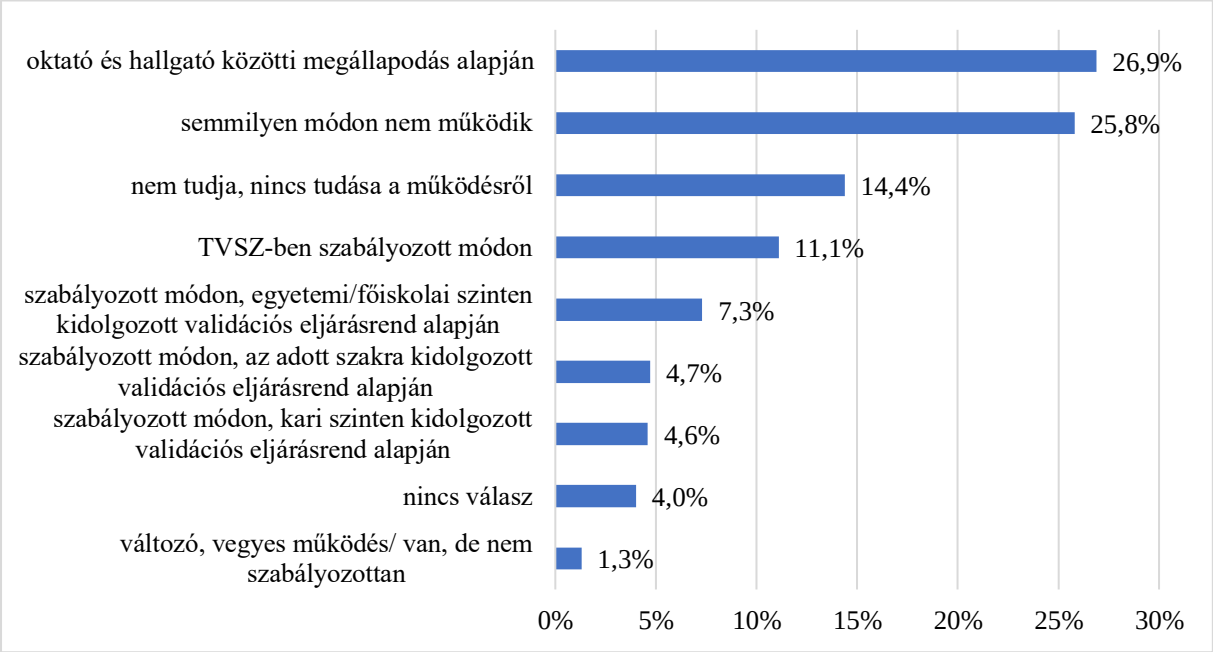
7. ábra: Az oktatók validáció alkalmazásához való viszonyulása szerinti megoszlás a felsőoktatási intézmény típusa alapján (%) (N:1281) a felsőoktatási intézmény székhelye (Budapest/vidék) alapján (%) (N:1280)

(saját szerkesztés)



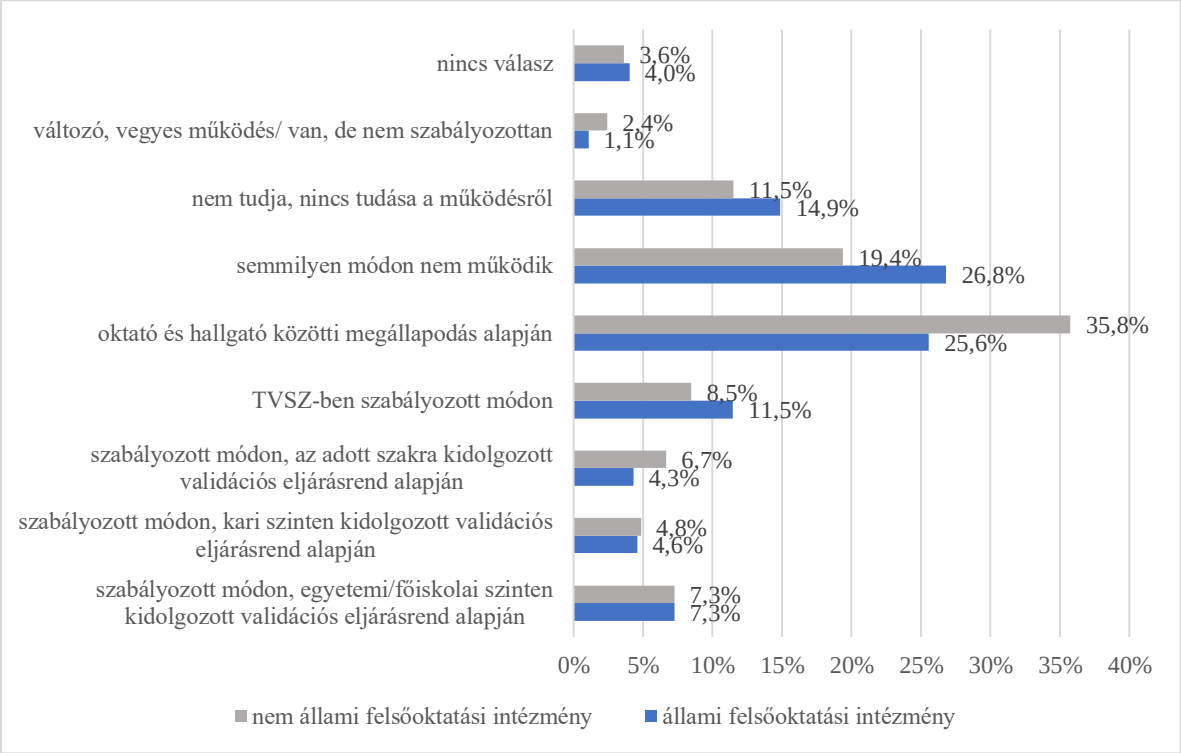
A kutatás legfőbb céljai között szerepelt, –miként a felsőoktatásban nem honosodott meg a gyakorlatban széles körben és szabályozott módon működő validáció– hogy képet kapjunk mégis milyen gyakorlatokat, eljárásokat működtetnek az intézmények. Az oktatók válaszai alapján, 26,9%-ban a validáció az oktató és hallgatók közötti megállapodás alapján működik. Feltételezésünk miszerint a validációnak nincs szabályozott módja, formája, eljárása és az oktató és hallgató közötti megállapodás alapján működik, beigazolódott a kutatási adatok szerint. Az oktatók 25,8%-a szerint semmilyen módon nem működik a validáció.16,5% szerint pedig szabályozott módon, kidolgozott eljárásrendek alapján működik a validáció.

8. ábra: Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpontból (%) (N:1281)
(saját szerkesztés)



A 9. számú ábra adataiból kiolvasható, hogy az állami és nem állami felsőoktatási intézmények a szabályozott módon kidolgozott validációs eljárások tekintetében nagymértékű különbség nincs. Ez azt is jelzi, hogy a validáció eljárásrend szabályozott működése érdekében elindult egy törekvés a felsőoktatási intézmények részéről. A 9. számú ábra azt is jelzi, hogy az oktató és a hallgató közötti megállapodás alapján történő elismerés a nem állami felsőoktatási intézmények esetében kiemelkedő (35,8%), bár az állami intézmények esetében is a válaszadók 25%-a véli úgy, hogy a validáció az oktató és a hallgató közötti megállapodás alapján működik. Ezek az adatok alátámasztják feltételezésünket is, miszerint a validáció jellemzően a felsőoktatási intézményekben oktató és a hallgató közötti megállapodás alapján működik.

9. ábra: Az előzetesen megszerzett, de dokumentumokkal nem igazolható kompetenciák validációjának működése oktatói nézőpont szerinti megoszlása a felsőoktatás intézmény típusa alapján (%) (N:1280)
(saját szerkesztés)



Összegzés

Kutatásunk megkezdésének gyakorlati jelentősége és egyben hosszú távú célja, hogy munkánk során megállapított eredmények információval szolgáljanak, a javaslataink hozzájáruljanak a hazai felsőoktatási validációs rendszer fejlesztéséhez.
Az eredmények tükrében az alábbi javaslatok fogalmazhatók meg a felsőoktatási validációs rendszer fejlesztése érdekében:
A kutatás eredményei ráirányították a figyelmet arra, hogy jóllehet a validációnak Magyarországon van jogszabályi háttere, kerete, stratégiákban is megjelenik, mégis a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók kis százaléka tud róla. Jelentősen előremozdíthatná a validációról való tájékozodást, ha a vonatkozó jogszabályok tartalmaznák, definiálnák a tanulási eredmény, a validáció fogalmát, és útmutatást nyújtanának azok működtetéséhez.
Bár az elmúlt évtizedben több pilotálási folyamat is történt, mégis tudáshiány jelentkezik az oktató, hallgatók és a társadalom részéről is egyaránt a validáció eljárásáról, működéséről, menetéről. Tény, hogy a tudáshiány kialakulásához kapcsolódik az is, hogy nagyon kevés validációs szakember van. Ezért szükség lenne több formában és fórumon történő általános információk áramoltatására (mint pl. kiadványok, brosúrák formájában, képzések, továbbképzések, workshopok keretében történő általános tájékoztatás). Azáltal, hogy egyre több színtéren történik a tájékoztatás, úgy egyre inkább

elfogadottabbá válhat a validáció a felsőoktatási intézmények, az oktatók, a hallgatók körében és a társadalom szereplői között. A kutatás eredmények alapján elmondható, hogy az oktatók partnerek lehetnek a folyamatban, mert attitűdjük döntő többségében pozitív a validációval szemben.

Érdemes lenne a tanulási eredmény alapú szemlélet megismerését, az oktatói gyakorlatban történő alkalmazási lehetőségeit, a szemlélet előnyeit fókuszba helyező képzéseket, továbbképzéseket tervezni, szerveznie és megvalósítani. A tanulási eredmény alapú szemlélet elterjedése hatással lenne a tanításmódszertan, az értékelés, és a validáció alakulására is. Jelenleg nagyon csekély számban lelhető fel kiadvány, módszertani anyag a témában, amely segítséget nyújtana az oktatóknak a tanulási eredmény alapú szemlélet gyakorlati alkalmazásához, ezért szükséges lenne ilyen támogató anyagok kidolgozására is. Érdemes lenne beépíteni a tanártovábbképzések és a doktori programok tanterveibe is a tanulási eredmény szemléletű oktatás és értékelés, illetve a validáció témáját.

Rendkívül fontos lenne, hogy a nemformális és informális úton megszerzett tudás és kompetenciák validációja iránt kiépüljön a bizalom. Bár ez egy hosszabb folyamat, de nélkülözhetetlen. Azáltal, hogy nő a bizalom a nem formális úton megszerzett tudás és kompetenciák iránt, úgy általa a validáció iránti bizalom is kialakul. Fontos lenne, hogy a támogató szakpolitikai beavatkozás segíthetné a kellő bizalom kiépülését a felsőoktatási validáció iránt.

Érdekeltté kellene tenni a felsőoktatási intézményeket, a felsőoktatás szereplőit, a validációban résztvevő oktatókat. Szükséges lenne egy támogató környezet megteremtésére, amely biztosítja a validáció működését és közben erősíti a felsőoktatási intézmények közötti párbeszéd és együttműködés kialakítását.

Érdemes lenne képzések és továbbképzések során az oktatók mérés-értékelési és tanítás-módszertani kultúráját fejleszteni, mivel a felsőoktatásban oktatók nagy része nem rendelkezik pedagógiai vagy andragógiai kompetenciával.

Javasolt fejleszteni és indítani egy validációs módszertant ismerő, mérés-értékelő szakemberek képzést is. Amennyiben formális keretek között biztosítjuk a validációs szakemberek képzését további lépést tettünk annak érdekében, hogy megerősödjön a validáció.

Felhasznált irodalom

- BENKEI KOVÁCS Balázs - VÁMOS Ágnes (2015): Gondolkodás a magyar felsőoktatásban a máshol szerzett tudás beszámításáról. In: VÁMOS Ágnes és KOPP Erika (szerk.): A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás. Budapest, Oktatási Hivatal, 197-226. pp.
- KOVÁCS Anett Jolán (2018): A nem formális és informális tanulási eredmények validációjának alakulása a magyar felsőoktatásban. In: FODORNÉ TÓTH Krisztina (szerk.): A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció: social and economic benefits of university lifelong

learning: research – development and innovation, Debrecen, MELLearN Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 13-20. pp.

- 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: 2021.0113.)
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV (letöltés: 2021.01.13.)
- 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV (letöltés: 2021.01.13.)

Kraiciné Szokoly Mária PhD

Az oktatás-képzés jövője – reflexió az UNESCO Futures of Education című felhívására

Bevezetés

Magyarországon 4. ipari forradalom idején a köznevelestől a szakképzésen át egészen a felnőttképzésig az oktatási rendszerek folyamatos, gyors átalakításával foglalkozunk, miközben az Európai Unió és számos világszervezet képviselői a nevelésügy jövőbeni feladatairól, globális változási trendjeiről gondolkodnak, összefüggésben az emberiség és a fenntartható földi élet jövőjével.
Visszatekintve az ipari forradalmak sorára megállapítható, hogy az oktatás és képzés jelentősége fokozatosan nőtt, a 4. ipari forradalom idejére pedig a tanulás az emberiség számára élethosszig tartó követelménnyé és kulcsfontosságúvá vált ahhoz, hogy képes legyen a korszak folyamatosan változó vívmányait alkalmazni és innovatív módon továbbfejleszteni, például az infokommunikációs eszközöket vagy a robottechnológiát. Az Ipar 4.0 időszakot egyes szerzők az új évezredet jellemző bizonytalanság és komplexitás miatt VUCA[1] korszakaként jellemzik, amikor a gazdaságban az innovatív technológiák alkalmazásának képessége mellett fontos, hogy folyamatosan válaszokat találjunk az egyre gyakoribb válságjelenségekre. Természetesen a forradalmi technológiai változások különbözőképpen érintik az eltérő történelmi, társadalmi, gazdasági, kulturális háttérrel rendelkező földrészeket, földrajzi régiókat, (Czirják és tsa, 2018), amelyeknek saját fejlettségi jellemzőik ismeretében kell számolni a már belátható társadalmi és gazdasági következményekkel. Így például az alacsonyabb iskolai végzettséghez kötődő munkalehetőségek arányának – többek között az automatizáció miatt bekövetkező - drasztikus csökkenésével[2]. Az oktatási és képzési stratégiáknak tehát az adott helyi sajátosságok figyelembevételével a globális trendeket kell követni és az életen át tartó

[1] A VUCA világ jellemzői a változékonyság (Volatility), bizonytalanság (Uncertainty), komplexitás (Complexity) és kétértelműség (Ambiguity)., amelyben a távlati célok nehezen definiálhatók, a benne élők számos kiszámíthatatlan helyzettel szembesülnek, s cselekedeteik hatásai is kevéssé prognosztizálhatók. Ezt a korszakot a „különböző technológiák fúziója jellemzi, mely elmossa a határvonalat a fizikai, digitális és biológiai szférák között, ami a különböző tudományágak, gazdaság és ipar átalakítása mellett az emberi lény mibenlétének kérdését is felveti." (Czirják–Klemensits, 2018) Ez a nagyfokú bizonytalanság folyamatos adaptációra késztet bennünket. Ebben a környezetben a mindennapi működésre erőteljes hatással vannak a technológiai újítások, a digitalizáció.

[2] . A Khazanah Kutató Intézet felmérése szerint például Malajziában az automatizáció miatt a munkavállalók 54%-a veszítheti el az állását a jövőben, akik 90%-a betanított munkás. In: Czirjak és tsa, 2018)

tanulás világában nagy hangsúlyt kel fektetni a teljes népesség, benne az alacsony iskolázottságú csoportok tanulási képességének fenntartására, a képzettségi szint növelésével vagy átképzéssel biztosítani a munkaerő más szegmensekben történő foglalkoztatását. E folyamatban kulcstényező a tanulási környezettel szemben támasztott változások figyelembevétele és az iskolai tereket a 3D tanulásra alkalmassá tétele (Gyarmathy, 2019:28, 2020:5).

A magyar kormány szakképzési stratégiája, a Szakképzés 4.0 hangsúlyozza, hogy az oktatásnak és a képzésnek a tanulás valamennyi formájában - a vállalkozások, valamint az oktatás-képzés és a kutatás különböző szintjei és ágazatai közötti partnerség segítségével - jobban kell összpontosítania a munkaerőpiacon szükséges készségekre és kompetenciákra, az innováció és a vállalkozói készségek megerősítésére (ITM, 2019). Nagy kérdés azonban, hogy a VUCA világában a gazdaság napi szükségleteire koncentráló képzési stratégia hosszú távon jól szolgálja-e a társadalom és a gazdaság fenntartható fejlődésének stratégiai céljait.

Jelen tanulmányban a nevelésügy jövőbeni víziójáról, céljairól, intézményeiről és módszereiről, jövőbeni feladatairól való gondolkodás kapcsán az UNESCO e témában megfogalmazott felhívására adott válaszokkal foglalkozunk.

A vizsgált kérdéskör fontosságát jelzi, hogy nagyjából az UNESCO felhívással egyidőben tette közzé az OECD az iskoláztatással kapcsolatban felvázolt, „Back to the Future of Education" c. forgatókönyvét, amiben az oktatás-képzés jövőjét illetően négy szcenáriót fogalmazott meg, elősegítve az oktatással kapcsolatos hosszútávú stratégiai gondolkodást. E forgatókönyvek felvetik az iskoláztatás bővülésének, vagy „kiszervezésének", esetleg nyitott tanulási központokká alakulásának lehetőségét. A negyedik szcenárió kissé utópisztikus módon azt prognosztizálja, hogy eltűnik a formális és informális tanulás közötti distinkció, a curriculumra alapozott tanítás lehanyatlik, az oktatás-képzés a mesterséges intelligencia, a virtuális és a kibővített valóságra épül, és elmosódik a határ az oktatás, a munka és a szabadidő között. Hasonlóképpen a nevelésügy jövőjével foglalkozott a Vatikánban a Pápai Társadalomtudományi Akadémia kétnapos konferenciája, amely része volt a Pápa által kezdeményezett „Globális megállapodás a nevelésről" című dokumentum aláírásához vezető rendezvénysorozatnak. A Pápa beszédében hangsúlyozta, hogy az emberiségnek egy megújult nevelési egyezményre van szüksége, amelynek célja, hogy olyan embereket képezzen, akik képesek újjáépíteni a kapcsolatok szövetét és létrehozni egy testvériesebb emberiséget. (Bordoni és tsa 2020).

Az UNECO a kérdéseket az alábbi fókuszok mentén fogalmazta meg.

1. Változó világunk: Hogyan látja a jövőt? Mit gondol, amikor 2050-re gondol? Mit remél és mitől tart? A fejezetrész a résztvevők jövőre vonatkozó elképzeléseit foglalja össze.

2. Mit gondol a tágan értelmezett nevelés jövőbeni célrendszeréről, beleértve az élethosszig tartó tanulás kérdéskörét? Hogyan vizualizálná a 2050-es évek célrendszerét? Milyen közös célokat kellene megfogalmazni 2050-re? A második kérdés a célokra, a "miértre" fókuszál.

3. Hogyan és mi fog változni a tanulást illetően a jövőben, milyen vízióval tudná jellemezni a jövőbeli tanulási folyamatot: mit, hogyan és hol fogunk tanulni a jövőben? A harmadik kérdés a „hogyanra", a tanulás mibenlétére fókuszál.

Egyetemi hallgatók válaszai az UNESCO Nemzetközi Bizottság „Futures of Education" című felhívásában a nevelésügy jövőjére megfogalmazott kérdésekre

Az UNESCO Nemzetközi Bizottsága 2019. szeptemberben felhívással fordult a világ szervezeteihez és hálózataihoz, bíztatva a tagországokat és a szakmai szervezeteket, hogy három kérdéskör mentén vitassák meg, mit gondolnak a nevelés jövőjéről. Arra kérte a nemzetközi partnereket, hogy konzultációk, fókuszcsoportos beszélgetések keretében összegezzék véleményüket, hozzájárulva a kérdéskörben kialakuló globális vita sokszínűségéhez és sikerességéhez.
A felhíváshoz kapcsolódóan két célcsoport körében (egyetemi hallgatók, valamint az MPT Felnőttképzési Szakosztály pedagógiai-andragógiai szakértői) kerestünk válaszokat az UNESCO által feltett kérdésekre. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a feltett kérdésekről hogyan gondolkodnak egyrészt a fiatal, értelmiségi pályára készülő egyetemi hallgatók, másrészt a felnőttképzés területén dolgozó vezető szakemberek.
Az ELTE PPK nappali tagozat, emberi erőforrás tanácsadó mesterszak, első évfolyam hallgatói - szemináriumi feladataként - az Felnőttképzési szolgáltatások c. kurzus keretében válaszoltak az UNESCO felhívására. [3]
Tudatosan nem a nevelésügy kérdésében jól tájékozott pedagógus vagy andragógus hallgatókat választottunk célcsoportként, hanem emberi erőforrás tanácsadó szakosokat, akiknek válaszai a nevelésügy általános kérdéseiben vélhetően képviselik a társadalomtudományok területén tanuló egyetemisták véleményét. A 30 fős évfolyam egyik hat fős kiscsoportja az UNESCO protokolljában előírt három kérdés mentén megvalósította a fókuszcsoportos beszélgetést, összegezte a fókuszcsoport véleményét, valamint az évfolyam többi tagjának egyéni feladatként megfogalmazott válaszait is. A másik célcsoport tagjai, a felnőttképzés és felsőoktatás területén dolgozó vezető szakemberek a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttképzési Szakosztálya által szervezett – a pandámiás helyzet miatt – online fókuszcsoportos megbeszélésen fejtették ki véleményüket az UNESCO által feltett kérdésekről.
A hallgatói feladattal célunk volt, egyrészt tájékozódni arról, hogy a humánerőforrás tanácsadásra készülő hallgatók mit gondolnak a nevelés jövőjéről, jelentőségéről, másrészt a válaszokkal bevonni őket az andragógiai kutatások nemzetközi folyamataiba, erősítve ezzel szemléletükben az élethosszig tartó tanulás jelentőségét. Természetesen nem elhanyagolható célunk volt, hogy felsőoktatási partnerként csatlakozzunk a magyar válaszok megfogalmazásához, amelyet eljuttattunk a Magyar UNESCO Bizottságnak.

Első téma: Változó világunk: Hogyan látja a jövőt? Mit gondol, amikor 2050-re gondol? Mit remél és mitől tart?

[3] A fókuszcsoportos beszélgetés 2020. április 15-én, a COVID19 járvány miatt a Teams online felületen valósult meg. Résztvevői voltak: Erdélyi Dóra, Kaszap Bianka, Kele Nóra, Kozma Réka, Nagy Csenge, Válik Zsanna.)

A fókuszcsoport tagjai a 2050-es évre vonatkozó vízióik megfogalmazásakor a jelenlegi helyzettől nem tudtak eltekinteni, úgy gondolják, hogy a világjárvány nagyban meghatározza jövőképüket. A járvány és a karantén utáni időszakra vonatkozóan a csoport tagjainak véleményei megoszlottak. Néhányan remélik, hogy ha a járvány elmultával visszaáll a régi állapot, s akkor a járvány tanulságaként az emberek gondolkodásmódjukat, életvitelüket tekintve felkészültebbek, tudatosabbak lesznek, illetve kamatoztatni tudják majd a járvány időszak tanulságait. Ezzel szemben voltak olyan vélemények is, miszerint félő, hogy a gazdaság már nem fog tudni újra ugyanolyan szintre visszaállni és minden szinten visszaesés várható.
A csoport számos tagja fejtette ki véleményét a globális felmelegedésről és magáról a Föld sorsáról. Elhangzottak olyan jövőképek, amelyek szerint a gyors gazdasági fejlődés egyaránt elősegítheti a környezetszennyezés csökkenését, vagy annak növekedését. Számos csoporttag fejtette ki a tudományba veti a bizalmát, miszerint harminc év múlva ez segíthet megoldást találni bolygó fenntarthatóságára, de vezethet szigorúbb szabályozások és korlátozások életbe léptetéséhez, legyen szó a szemétgyűjtésről, vagy a közlekedésről. Az egyik csoporttag meghatározó, mindenki által elfogadott kijelentése volt, hogy a fiataloknak kell mihamarabb cselekedni, nem várhatják a megoldást csak a tudománytól, ebben mindenki egyetértett.
„Biztos vagyok benne, hogy a világ kutatóinak összefogásával és a technológiai fejlődés segítségével sikerül majd ezt a problémát megoldani, azonban ahhoz, hogy ezt ne az utolsó pillanatban kelljen meglépni már ma is nagyon oda kellene figyelnünk a bolygónkra, ugyanis a tudomány még nem tart ott, hogy erre a problémára választ adjon."
Ami a technológiai fejlődés témáját illeti, a fókuszcsoport tagjainak többsége azt reméli, hogy számos új lehetőség adódik majd, ami meg fogja könnyíteni a mindennapokat, legyen szó oktatásról, orvoslásról, kommunikációról. Ketten aggodalmukat fejezték ki, miszerint a technológia fejlődése negatív irányú hatást gyakorol az emberi kapcsolatokra és az életvitelre, úgy gondolják erre nagy figyelmet kell majd fordítani a jövőben.

„A különféle okos eszközök elterjedésével mi magunk bár egyre több terhet emeltünk le a saját vállunkról, mégis annyival szegényebbek lettünk."
A technológia fejlődése kapcsán szóba került a robotizáció jelensége és munkaerő-piaci hatása, miszerint munkaterületek szűnnek meg, mert a gépek helyettesítik majd az emberi munkaerőt. A csoport minden tagja úgy véli, hogy ez elkerülhetetlen folyamat, a jövőben ez mindennapi jelenség lesz. A jövő munkaerőpiaca kapcsán számos csoporttag felvetette, hogy valószínűleg számos munkaterület fog megszűnni, az alacsony végzettséget igénylő, összeszerelő munkák fognak eltűnni, és új munkaterületek jönnek létre. A munkaadók rá fognak ráébrednek arra, hogy számos munkafeladatot lehet egyszerűbben, online eszközök segítségével elvégezni, így sok munkafolyamatban már nem lesz fontos a fizikai jelenlét és a vele járó az utazás.
A fókuszcsoportos beszélgetésben felmerült az emberi életvitel és a gondolkodásmód kérdése, miszerint egyesek szerint a jövőben „az oktatási rendszer, a munkaerőpiac, fizetési szokásaink, fogyasztott cikkeink, a napi rutinunk, a szórakozási lehetőségeink, a közlekedésünk, a kapcsolattartásunk, az ismerkedési és párválasztási, gyereknevelési

szokásaink, a munkaidőnk, az étrendünk mind megváltoznak". Mások szerint ezekkel együtt a gondolkodásunk is változni fog, remélhetőleg sokkal kreatívabbak és nyitottabbak leszünk, ugyanakkor könnyen elveszthetjük majd az irányítást az életünk felett. Ez kapcsán felmerült, hogy a jövőben nem lesz lehetőség a környezetünkkel kapcsolatos hosszútávú tervezésre, a hangsúly a rövidtávú tervekre fog helyeződni.
„A nagymamám gyakran mondogatja, hogy az ő fiatalkorában „más világ" volt és el sem tudjuk képzelni, hogy milyenek lehettek akkor a hétköznapok. Valószínűnek tartom, hogy én is ezt fogom gondolni 2050-ben."
Végül a fókuszcsoport tagjai áttértek életvitel globális szintű kérdésére, ezzel együtt a ma jelentős gondokat okozó éhezés és az országok közötti különbségek jövőképére. A fókuszcsoport tagjainak többsége bizakodó. Reménykednek abban, hogy az éhínség megszűnik az egész bolygón, a szegény országok gazdasága képes lesz felzárkózni a fejlett országokhoz. Szó esett a nemek közti egyenlőségről és az emberi jogokról is, egy csoporttag úgy véli, hogy van remény arra, hogy ezek a problémák megszűnjenek.

Második téma: Mit gondol a tágan értelmezett nevelés jövőbeni célrendszeréről, beleértve az élethosszig tartó tanulás kérdéskörét! Hogyan vizualizálná a 2050-es évek célrendszerét? Milyen közös célokat kellene megfogalmazni 2050-re?

A fókuszcsoportos beszélgetés során a résztvevők a technológiai fejlődést és a klímaváltozást emelték ki a jövő változásai két fő meghatározó tényezőjeként, feltételezik, hogy az oktatás célja is ezek mentén változik majd. Mindenki egyetértett abban, hogy az oktatásban nem a lexikális tudás átadására, az adatok rögzítésére kell összpontosítani a jövőben, hanem a készségek fejlesztésére. Azonban a vélemények megoszlottak abban a kérdésben, hogy milyen készségeket kellene elsajátítani. Hangsúlyozták, hogy elengedhetetlen a közölt, vagy a tanulók által megkeresett adatok és szövegek értelmezése, valamint ezzel párhuzamosan az összefüggések felismerési készségének megalapozása és fejlesztése. Emellett, olyan készségeket véltek fontosnak, amelyek birtokában képesek lehetnek a leghatékonyabban reagálni a változásokra: nyitottság, kreativitás, informatikai készségek, csapatban való működés. Mindezeket azért tekintik létfontosságúnak, mert 30 év múlva olyan problémák megoldására lesznek kényszerülve, amelyek jellegét, működését jelenleg elképzelni sem tudjuk.
Megfogalmazták továbbá, hogy nem csak az emberi rugalmasságra lesz szükség, hanem magának az oktatási rendszernek, a céloknak, az eszközöknek, az oktatási felületeknek is rugalmasaknak kell lenni ahhoz, hogy a majdani munkavállaló rövid idő alatt alkalmazkodni tudjon a szolgáltatók éppen aktuális munkaszervezési és piaci igényeihez. Nem csak átképzési lehetőséget kell biztosítani az emberek számára, hanem ennek a legegyszerűbb s legelérhetőbb módját és módszereit kell bevezetni a képzések gyakorlatába. Elhangzott, hogy növelni kell a különböző generációk tagjainak tudatosságát, tehát, az oktatás egyik kiemelt célja a tudatos életvitelre való nevelés.
Kiemelendő, hogy a fókuszcsoport tagjai egyöntetűen hangsúlyozták az élethosszig tartó tanulás fontosságát. Úgy gondolják, hogy az oktatás és képzés szerepe biztosan fel fog értékelődni a következő évtizedekben. Az automatizáció és a robottechnológia elterjedése

miatt megváltozó munkaerőpiaci helyzet sürgeti, hogy célként fogalmazódjék meg a lakosság képzettségének, valamint tanulással kapcsolatos nyitottságának, motivációjának növelése. Ennek kapcsán fontossá válik az elmaradottabb térségek oktatási-képzési felzárkóztatása, különben áthidalhatatlan szakadék keletkezhet egyes országok munkaerőállománya között.
Összességében a fókuszcsoport úgy látja, hogy a megváltozott és továbbra is folyamatosan változó, általunk ma elképzelt 2050-es környezetben az oktatás célja az olyan képességek és készségek fejlesztése kell legyen, melyek lehetővé teszik az alkalmazkodást az előre nem látható változásokhoz. Minden generációt nyitottá kell tenni a fejlődésre, az oktatási rendszereket pedig rugalmassá kell tenni.

Harmadik téma: Hogyan és mi fog változni a tanulást illetően a jövőben, milyen vízióval tudná jellemezni a jövőbeli tanulási folyamatot: mit, hogyan és hol fogunk tanulni a jövőben?

Az előző két kérdés alapján a fókuszcsoport egyöntetűen arra a következtetésre jutott, hogy a jövőben szükségszerű lesz a tanulásról kialkotott kép gyökeres megváltoztatása. Kivétel nélkül minden csoporttag a gyakorlatorientáltságot szorgalmazta: véleményük szerint a jelenleg elvárt lexikális tudás hasznossága az internet korában kezd elhanyagolhatóvá válni, manapság bármire rákereshetünk a világhálón, így egyre jobban feleslegessé válik bizonyos adatok, tények szó szerinti bemagolása. Ennek az elengedéséhez viszont szükség lenne az oktatásban több adatkeresésre, adatelemzésre, adatösszekapcsolásra, hogy a következő generációk tudatosan megfelelő hitelességű oldalakról tájékozódjanak.
„A konkrét információkat könnyen megtalálhatunk különböző adatbázisokban, rákereshetünk az interneten (itt a tananyagoktól a receptekig bármire gondolhatunk), de ehhez elengedhetetlen az, hogy tudjuk, hogy hogyan és hol kereshetjük meg azt, amire szükségünk van."
Emellett a csoport szorgalmazza a jelenleginél intenzívebb interaktív tanulást, ezek alatt értendőek a kísérletek bemutatása, tanulmányi túrák, kirándulások, ugyanis véleményük szerint így sokkal emlékezetesebb marad a tanulóknak egy adott tananyag. Hasonlóképpen az értékelés és a számonkérés módszereinek is a változásokhoz kellene igazodniuk: szerintük a szó szerinti tanulást fel kell váltsa az „openbook"-jellegű tudásról számot adás módszere.
Ugyancsak az internethez kapcsolódva, és a jelenlegi járványhelyzetből kiindulva gondolja a többség, hogy az oktatást 2050-re - figyelembe véve az iskola fontos szocializációt elősegítő funkcióját - részben át lehetne helyezni a virtuális térbe. A fókuszcsoport véleménye szerint a koronavírus okozta helyzet talán még jobban rávilágított arra, hogy nem csak a tanterem vagy tárgyaló adhat helyszínt a tanulásnak, erre a virtuális tér is alkalmas lehet bizonyos keretek között.
„Úgy gondolom, hogy az iskola környezete egy jó általános teret biztosíthat a tanulásra, ugyanis ezen belül megvannak a szabályok, valamint kiépített rendszer irányítja

az oktatást. Emellett véleményem szerint életbe léphetne valamilyen szinten az online oktatás is, például betegség esetén."

A Magyar Pedagógiai Társaság szakértőinek válaszai az UNESCO Nemzetközi Bizottság „Futures of Education" című felhívásában a nevelésügy jövőjére vonatkozó kérdésekre

Az UNESCO kérdésekre adott válaszok vizsgálatának másik elemeként a Magyar Pedagógiai Társaság néhány vezető tisztségviselőjét és tagját[4] hívtuk össze a ZOOM felületen megvalósuló online fókuszcsoportos interjúra.

1. téma Változó világunk: Hogyan látja a jövőt? Mit gondol, amikor 2050-re gondol? Mit remél és mitől tart?

A csoport tagjai az első kérdésre a hallgatói válaszokhoz képest szkeptikusan, borúlátóan nyilatkoztak. Tartanak attól, hogy a globalizáció negatív hatásai tovább erősödnek. Nem sikerült kezelni pl. a gazdasági egyenlőtlenségeket, a klímaváltozást.
Hasonlóképpen borúlátó módon látják az oktatás jövőjét is. Tartanak attól, hogy az oktatás világában tovább erősödnek a nehézségek, és a felnövekő generációk alapműveltsége egyre kevésbé felel majd meg a szakképzés és a gazdaság gyorsan változó elvárásainak. Tovább nő a szakképzésben pl. a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás.
Problémaként nevesítették, hogy a folyamatosan kidolgozás alatt lévő tantervek, tananyagok és tankönyvek képtelenek követni a társadalmi és gazdasági változásokat, így az oktatás nem alapozza meg kellően a változáshoz alapot jelentő korszerű műveltséget. A kompetenciaközpontúnak nevezett, természeténél fogva csak lassan változó közoktatás nem képes felkészíteni az új generációkat a növekvő információáradatban történő eligazodásra és a globalizáció okozta sokszínű kulturális jelenségekben a tájékozódásra megalapozott, a társadalmi egyenlőség gondolata mentén történő értékítéletek meghozatalára. Ezt nehezíti a tömegmédia hatása, amely a migráció negatív hatásainak hangsúlyozásával kulturális feszültségeket is kelt. A globális kulturális sokszínűség mellett ugyanakkor problémaként nevesítették, hogy csökken a helyi kulturális sokszínűség, a globális média termékeinek fogyasztási dömpingje miatt a helyi kultúrák visszaszorulnak, alkotói és termékei iránt csökken az érdeklődés.
Remélik, hogy mind az egyes polgárok, mind a nemzetek politikai aktorai felismerik, hogy a Föld kizsákmányolása nem folytatható, és a jövő évtizedek életmódját és fogyasztását értelmes önmérséklet fogja jellemezni. A gazdasággal szemben, vagy amellett az ember

[4] A meghívott válaszolók között voltak egyetemi oktatók (Kraiciné Szokoly Mária, ELTE PPK; Kálmán Anikó BME; Zachár László, MFE), továbbá Pap Anna és Frányó Zsófia Molnár Attila Károly doktoranduszok, Czippán Katalin fenntartható fejlődési szakértő és Vedovatti Anildo felnőttképzési szakértő. A kérdésekhez írásban hozzászólt: Szabóné Molnár Anna ny. egyetemi docens.

kerül a társadalompolitika érdeklődésének és tevékenységének középpontjába, s ez fogja meghatározni a nevelésügy célrendszerét és gyakorlatát.

2. téma Mit gondol a tágan értelmezett nevelés jövőbeni célrendszeréről, beleértve az élethosszig tartó tanulás kérdéskörét! Hogyan vizualizálná a 2050-es évek célrendszerét? Milyen közös célokat kellene megfogalmazni 2050-re?

A szakértők szerint a cél olyan nevelésügy (benne a közoktatás és felsőoktatás, a szakképzés és felnőttképzés) létrehozása és működtetése lenne, amely – valamennyi korosztály esetében felismerve a környezet veszélyeztetettségéből következő veszélyeket (pl. éghajlati és édesvíz problémák) – általános értelemben csökkentené a gazdaság jelenlegi uralkodó szerepét a világban, és a gazdaság megrendelői hatását az oktatás fejlesztése vonatkozásában. Ennek következtében A GAZDASÁG HELYETT AZ EMBER KERÜL A KÖZÉPPONTBA, és a nevelésügy valamennyi szektorában az emberközpontúság, a béke, az emberek közötti elfogadás és megértés kerül középpontba. Ennek részeként - fontos emberi jogként - biztosítani kell minden polgár számára az életen át tartó tanulás három (formális, nem formális, informális) tanulási útjának igénybevételét és erősíteni a bizalom megteremtésére irányuló törekvéseket.
Célként fogalmazták meg továbbá, hogy az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítés legyen a közoktatás kiemelt alapfeladata, de valamennyi képzési alrendszerben, beleértve a szakképzést és a felsőoktatási szakokon történő szakemberképzést is, fel kel hívni a figyelmet a szakma művelésében nélkülözhetetlen élethosszig tartó tanulás meghatározó jelentőségére.
A szakértők szerint a célok megfogalmazásakor a nevelésügy valamennyi szektorában kiemelt szerepet kell kapnia a mindekori technológiai fejlettségnek és a digitalizációnak megfelelően a tanítás-tanulás módszertani megújítása kérdésének, ezzel is biztosítva a gyermek és felnőtt tanulók személyiségéhez és igényeihez igazodó tanulási folyamat biztosítását. E cél szerves része a hozzáférés biztosítása, azaz a tudatos törekvés a társadalmi egyenlőtlenségekből adódó tanulási nehézségek leküzdésére.
Fenti a célokat kiemelten kell kezelni az oktatáspolitikának, a pedagógusképző és továbbképző felsőoktatásnak, és valamennyi oktatási-képzési szakembernek.

3. téma Hogyan és mi fog változni a tanulást illetően a jövőben, milyen vízióval tudná jellemezni a jövőbeli tanulási folyamatot: mit, hogyan és hol fogunk tanulni a jövőben?

A szakértők szerint a jövő évtizedeiben meghatározó módon az életen át tartó tanulás kerül a nevelés-oktatás-képzés (Education) középpontjába, amelyben helyet kap a lakosság fenntartható fejlődésre és egészséges életmódra, egy élhető világ megteremtésére irányuló nevelés, ezzel is biztosítva a tanulóközösségek és a generációk közötti tudásmegosztást. Ennek eredményként javulni fog az emberek s a nemzetek életszínvonala és életkilátása.

Meghatározó lesz a nyitott tanulás, amely jelenti a „fal nélküli" iskolarendszert, amely számos, a képzésben érdekelt szervezetekkel együttműködve valósítja meg a különböző generációk, így a gyermekek, az ifjak, a felnőttek és a növekvő számú idős képzését. Azok az iskolatípusok lesznek sikeres, amelyekben a különböző tanulási igényt kielégítő (beleértve a felzárkóztatás é tehetséggondozást) kiegészítő pedagógiai és felnőttképzési munka szerves része lesz a fejlesztőpedagógusi, pszichológusi, gyógypedagógusi és tanulást támogató mentori ellátás. Reményeik szerint a jövőben szakszerűen felkészített szakemberek biztosítják a softskillek (emóció, motiváltság, együttműködés, kommunikáció, kreativitás stb.) és a művészetek - életkoroknak megfelelő - integrálását a tanítás-tanulási folyamatba, és mentori/tanácsadói szolgáltatás segíti majd a tanulást az internetes források közötti eligazodásban, a hírek és álhírek megkülönböztetésében. Igy az oktatás megalapozója lesz a gazdagodó informális tanulási terek között tudatosan választani tudó tanulói populáció kialakulásában.

Összefoglalás

Az edukáció, a nevelés-oktatás-képzés jövőjének kérdését a történelem folyamán mindig érdeklődés kísérte, azonban a XX. század végén a gazdasági-technológiai fejlődés oktatással-képzéssel kapcsolatos sürgető igényei az élethosszig tartó tanulás kérdését a politika és a közgondolkodás szintjére emelték. A nevelésügy jövőbeni mibenléte, céljai, intézményei és feladatai ugyanis nemcsak az oktatáspolitikusoknak, az oktatáskutatóknak és a pedagógusképzés szakemberei számára jelentenek megválaszolandó kérdéseket, hanem a gyorsan változó világban minden polgár számára sorsdöntő kérdés jelent nemcsak a gyermekek iskoláztatása, hanem a részvétel a felnőttkori tanulás életen át tartó folyamatában. 2019-ben pedig a COVID 19 világjárvány felborította és megújulásra kényszerítette a tanulás világát, főként a tanítás-tanulás módszertanát, és a közoktatás, a szak. és felnőttképzés hagyományosan kialakult, lassan mozduló alrendszereit - gyors, számos pedagógiai-andragógiai kihívással járó átalakulásra kényszerítette.
A tanulmány az UNESCO által felvetett kérdésekre reflektál az ELTE PPK emberi erőforrás mesterszakos hallgatók és a Magyar Pedagógiai Társaság pedagógiai-andragógiai szakembereinek nézőpontjából. Összefoglalva megállapítható, hogy a két célcsoport válaszai tartalmi kérdésekben és a főbb várható tendenciák megítélését illetően fő vonalakban megegyeznek, azonban a fiatalok válaszait inkább tettkészség és cselekvőközpontúság, míg a szakértők válaszait inkább a borúlátás és a politikai aktoroknak szóló cél és feladat megjelölések jellemezik. Örömteli módon beigazolódott, hogy nemcsak a szakértők, hanem az egyetemi hallgatók gondolkodásmódját is széleslátókörűség, felelősségteljes cselekvőkészség, a fenntartható fejlődés kérdésében tájékozottság jellemzi. Ennek részeként megjelenik a társadalmi felelősségvállalás, a szegénység, a kirekesztés és az előítéletesség elleni küzdelem hangsúlyozása.

Felhasznált irodalom

- Linda BORDONI, SOMOGYI Viktória (2020): A pápa a vatikáni nevelésügyi konferencia résztvevőihez: a nevelés az emberiség jövője– VatikánNews A vatikáni Rádió magyar műsora 202101.04.19:10 https://www.vaticannews.va/hu/papa/news/2020-02/ferenc-papa-beszed-neveles-globalis-megallapodas-konferencia.html
- CZIRJÁK Ráhel–KLEMENSITS Péter (2018): A negyedik ipari forradalom hatása a fejlődő világra. GeoDebates www.geopolitika.hu/hu/2018/03/12/geo-debates-a-negyedik-ipari-forradalom-hatasa-a-fejlodo-vilagra (Utolsó letöltés: 2020. 02. 20.)
- GYARMATHY Éva (2019): Információ és bizonytalanság. Avagy az iskola küzdelme a 2.0-ás szinten. Új Pedagógiai Szemle, 5-6, 22-39.
- GYARMATHY Éva (2020): Tanulás, mozgás, tér – szabadon és biztonságban. In. Szerk. Somogyi Krisztina és Bedecs-Varga Éva: Iskola mozgásban. BME Építőművészeti Doktori Iskola Budapest https://evivarga.com/publikacio/ (Utolsó letöltés: 2021.01.04.)
- OECD (2020): Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation, OESD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/178ef527-en (Utolsó letöltés: 20201.01.04.)

Az egyetem és a munka világának kapcsolata

Dr. Bacsa-Bán Anetta

„Hasznosság és hasznosíthatóság" - hallgatói visszajelzések az andragógia alapképzésre a Dunaújvárosi Egyetemen

Bevezetés, a képzés előzményei

A Dunaújvárosi Egyetem mint alkalmazott tudományok egyeteme fiatal intézmény – elődje a Dunaújvárosi Főiskola -, de a felsőoktatásban közel 5 éves múltra tekint vissza az olyan andragógiával rokon területek képzésben mint a műszaki pedagógusok, mérnöktanárok képzése. Valamint az sem véletlen, hogy az intézményben az andragógia képzési terület meghonosodott, hisz a város története mind kialakulását, mind képzési rendszerét tekintve összefonódik a felnőttképzéssel. Dunaújvárosban viszonylag hosszú időre visszanyúló hagyományai és egyben sajátosságai is vannak a felnőttképzésnek, a város munkaerőpiaca feltételezésünk és tapasztalatunk alapján, – ugyan erre irányuló vizsgálatok nincsenek – pozitívan ítéli meg a felnőttképzésben szerzett ismereteket, míg más – főként polgári és kialakult hagyományokkal rendelkező – városok esetén ezek nem játszanak jelentősebb szerepet. (Bacsa-Bán 2015)

A Dunaújvárosi Főiskolán az andragógia szak közvetlen előzménye két képzés volt, az egyik az akkreditált felnőttoktatási szakértő szakirányú továbbképzési szak, amelyen 2000-2004 között folytathattak tanulmányokat hallgatóink. A másik képzés a 2003-2009 közötti időszak művelődésszervező képzése volt, amely levelező és nappali tagozatos alapképzésként és diplomás képzésként is jelen volt szakjaink között.

A művelődésszervező szak, különösen az andragógia szak felnőttképzési szakirányos képzésnek oktatási tapasztalatát alapozta meg, hiszen a hallgatók több mint 30%-a végezte művelődésszervező gyakorlatát felnőttképzéssel összefüggésbe hozható intézményben, szervezetben.

Művelődésszervező képzésünk egyik jelentős hozadéka volt a Főiskola szerepének definiálása és megerősítése e területen. A helyi és a közvetlen térség intézményei, együttműködésüket már az indítási dokumentumban kifejezték szándéknyilatkozatukban, amely valós igényeik és a korábbi képzés során létrejött kapcsolat nyomán alakult ki. A városban és térségünkben lévő középiskolák, oktatással, felnőttképzéssel foglalkozó intézmények mellett valamennyi kultúraközvetítő intézmény (pl. Munkásművelődési Központ, József Attila Könyvtár, Bartók Kamaraszínház és Művészetek Háza, Intercisa Múzeum, Kortárs Művészeti Intézet, VOKE Vörösmarty Mihály Művelődési Ház, A Szabadművelődés Háza stb….) és újabb az andragógia képzéshez jól kapcsolható szervezetek, intézmények is jelentkeztek. (Munkaügyi Központ, Szent Pantaleon Kórház, Dunaferr Acélalapítvány).

A bologna átalakulási folyamat érintette a művelődésszervező képzést, a nagyon népszerű képzés megmentésére a képzőintézmények összefogtak, és létrehozták először a művelődésszervező konzorciumot, majd ez a szervezet a későbbiekben andragógia

konzorciummá alakult, mivel az alapszakok számának csökkentése szükségessé tette a kevés helyen, de nagy létszámmal működő személyügyi szervező szak megmentését, így meg kellett találni a szakok közös tematikáját, ami a felnőttképzés volt. Ugyancsak szükségesnek tűnt a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen folyó munkavállalási tanácsadó képzés tovább élésének biztosítása. Így olvadt össze az eredeti 3 szak az újonnan létesített andragógia szakban. Az eredeti szakok szakirányként lettek választhatók, ezek a művelődésszervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó, és ez a paletta kiegészült egy negyedik, korábban önállóan nem létező szakiránnyal, ez volt a felnőttképzési szervező.

A konzorciumhoz sorra csatlakoztak a képzést indítani kívánó intézmények, esetenként akár egy intézményen belül két különálló karral, és így 2009-re 14 felsőoktatási intézmény 17 kara csatlakozott, majd további bővülésekkel 2013-ra 16 felsőoktatási intézmény 19 kara lett a tagja a konzorciumnak (Juhász 2016).

A Dunaújvárosi Főiskola kezdettől fogva tagja volt a konzorciumnak, képviselője részt vett az előkészítő munkálatokban. Több intézmény 2006-ban megkapta az akkreditációt az andragógia alapszak indítására, a DUF-nak azonban első körben nem sikerült, így a főiskolára csak 2010-ben iratkozhattak be az első hallgatók.

Az andragógia BA alapszakon, két szakirányon (felnőttképzési szervező és személyügyi szervező) indult el a képzés. A képzés szakfelelőse Cserné Dr. Adermann Gizella, akinek mind személye, mind szakmai tudása vonzóvá tette a képzést, ehhez járult még az is hozzá, hogy a zömmel műszaki és informatikai irányultságú Főiskolán bölcsészképzés nem, illetve elenyésző számban volt, így a város és a kistérség igényeit jól kiszolgálta az új szak.

A képzés későbbi indítása pozitívumokkal is járt. A szak országos indulásakor a továbbtanulni szándékozók a 2005-ös Felvételi tájékoztatóban egy új fogalommal szembesültek, ami nem más, mint az andragógia szak. Feltehetően sokak számára okozott fejtörést annak megfejtése, hogy ki is az andragógus, és mivel foglalkozik (Cserné Adermann 2016). 2010-re az andragógia szak bekerült a köztudatba, míg 2006-ban meglehetősen kevesen ismerték magának a szónak a jelentését is. Ennek ellenére a jelentkezők száma a vártnál jobban alakult, ami azonban több ok miatt nem volt tartós.

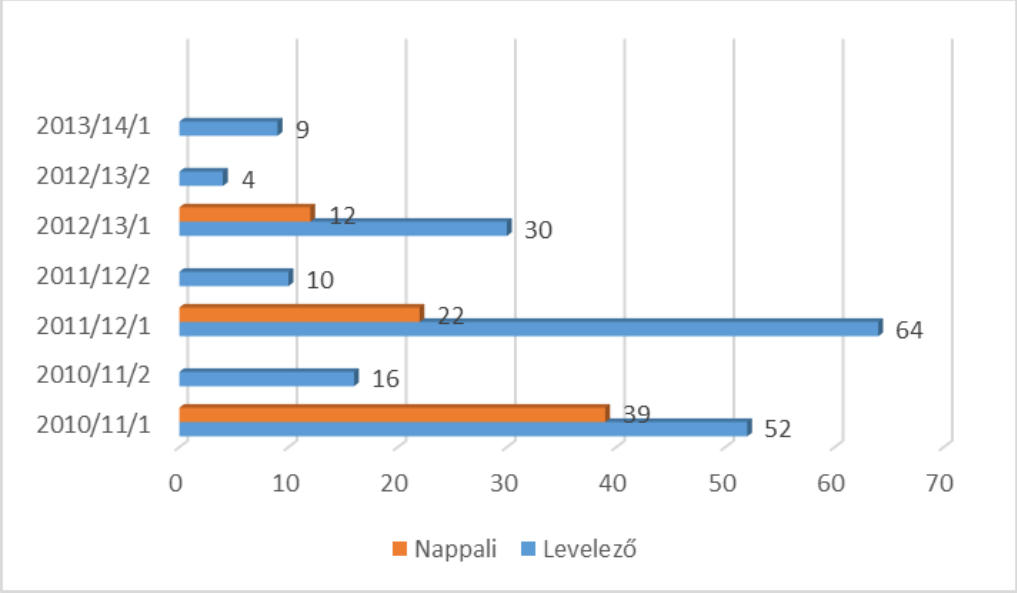
Ha az országos tendenciákat nézzük, akkor azt láthatjuk, hogy 2010-ig meglehetősen magas volt a jelentkezők száma országosan, majd csökkenni kezdett. A csökkenésnek az első oka az államilag támogatott létszámok visszafogása, a támogatott andragógiára való belépéshez meghatározott igen magas ponthatár volt, majd a levelező tagozatra való belépéshez is kötelezővé tett emelt szintű érettségi sokak számára szinte lehetetlenné tette a továbbtanulást ezen a szakon.

A vizsgálat és a minta alapadatai

A Dunaújvárosi Főiskola andragógia szakán 2010–2014 között, a szak felvételi időszakában, összesen 258 hallgató került felvételre vagy átvételre. Láthatóan minden félévben (keresztfélévben) voltak levelezős hallgatóink a felvettek között, összesen 185-en, s bár jelentős létszámcsökkenéssel, de nappali tagozatos hallgatók is közel 70-en

tanultak andragógiát (Bacsa-Bán 2015). Ez a létszám az intézmény méreteit tekintve a szak népszerűségét igazolta.

1. ábra: A Dunaújvárosi Főiskola andragógia szakára beiratkozott (felvett és átvett) hallgatók száma



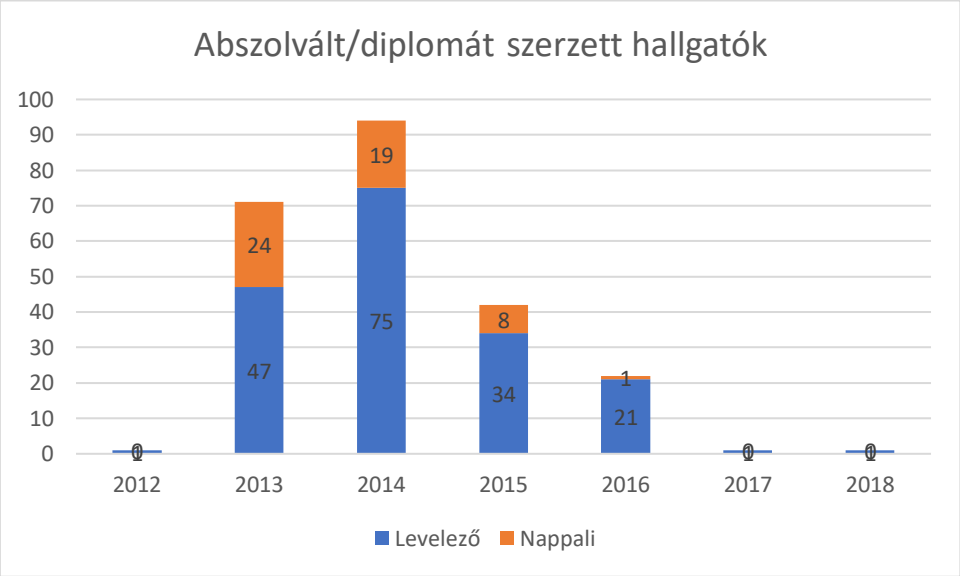
Amennyire jó hatással volt a képzésre az andragógia szak fogalmának beépülése a köztudatba, a viszonylag rövid idejű működéséhez a fent említett országos tendenciák jelentősen hozzájárultak. Az életbe lépő korlátozások az államilag finanszírozott létszámokban és a belépési pontszámok drasztikus emelése jól látható abból, hogy a nappali tagozaton, ahol az államilag finanszírozott hallgatók voltak többségben a 2010-2011-es években, 2012-re már nem volt annyi, a kritériumoknak megfelelő jelentkező, hogy nappali tagozaton is induljon csoport. A levelező tagozat még egy ideig tovább élt, hiszen erre a tagozatra általában költségtérítéses hallgatók jártak, de az emelt szintű érettségi belépési kritériumként való megjelenése nagy megrázkódtatást jelentett a tanulni vágyóknak. Sokan a levelező tagozatra készülők közül már egy-két évtizeddel voltak az érettségi után, az újra érettségi számukra vállalhatatlan terhet jelentett. Az utolsó évfolyamra így azoknak volt esélyük bekerülni, akik már rendelkeztek felsőfokú végzettséggel.

A rövid életű, de az oktatáspolitikai szigorítások előtt az akkori intézmény szempontjából virágzó andragógia szak utóéletét vizsgáltuk meg 2020. január-február hónapjában.

A fent bemutatott beiratkozási adatok mögött lévő hallgatókat pontosan nem tudtuk nyomon követni, hanem az abszolutóriumot szerzett hallgatókhoz tudtunk tanulmányi adatbázisunkkal elérni.

A vizsgálat alapsokasága a neptun adatbázisok alapján a következő: 232 fő hallgató, közülük 180 fő (77,6%) levelező tagozatos, míg 52 fő (22,4%) nappali tagozatos hallgató.

2. ábra: A Dunaújvárosi Főiskolán/Egyetemen abszolutóriumot/diplomát szerzett hallgatók számának alakulása

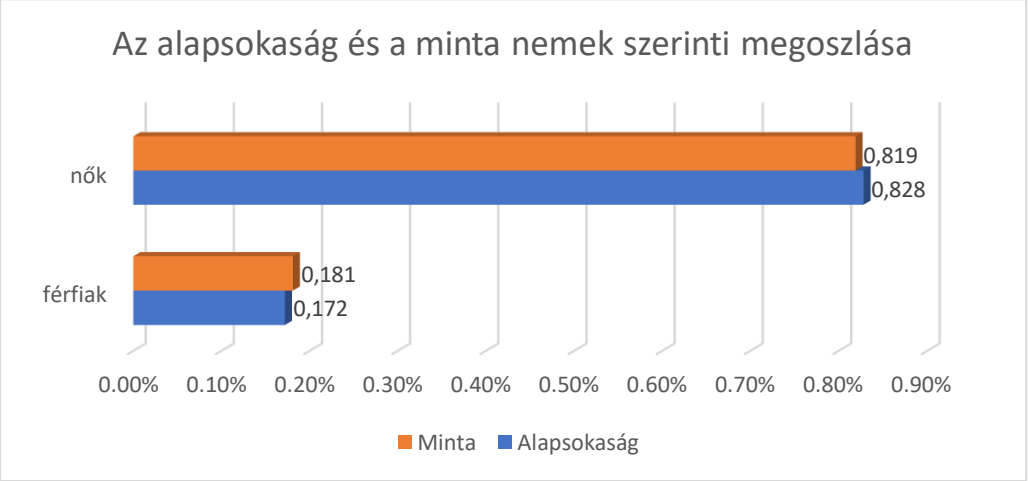


Ezeket a hallgatókat a végzésükkor megadott e-mail címen próbáltuk megkeresni az általunk összeállított online kérdőívvel, amely természetesen sok esetben problémás volt, mivel az e-mail címük megváltozott, a neptun üzenetet el sem olvasták, gondolván, hogy csak tévedésből kapták, és más hasonló okokból el sem jutott hozzájuk a kérés. Megjegyezzük, hogy az információ szerzésre „ráerősítettünk" a közösségi oldalak segítségével is. Az egyéni kapcsolatfelvétel segített abban, hogy újabb válaszokhoz jussunk, de így is csak a tanulmányait befejező hallgatók kezdték meg a kérdőív kitöltését, és valamivel több, mintegy a harmaduk fejezte is be.

Ha a mintavétel oldaláról vizsgáljuk az arányainkat, akkor megállapíthatjuk, hogy a Dunaújvárosban végzett hallgatók több, mint 30 %-tól kaptunk használható adatokat.

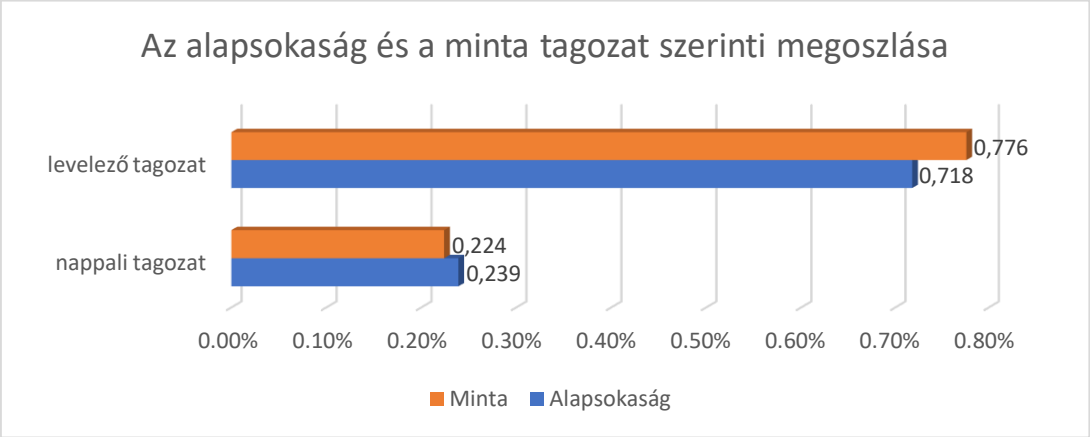
Az alapsokaság és a minta összehasonlításából megállapíthatjuk, hogy a minta több szempontból is jól reprezentálja a teljes sokaságot. A megkérdezettek 81,9%-a nő, míg 18,1%-a férfi volt, ugyanekkor az alapsokaságban 82,8% a nők, míg 17, 2% a férfiak aránya.

3. ábra: A vizsgált minta és az alapsokaság nemek szerinti megoszlása



Tagozat szerint is közel azonos arányokat kaptunk mind az alapsokaságban, mind a mintában.

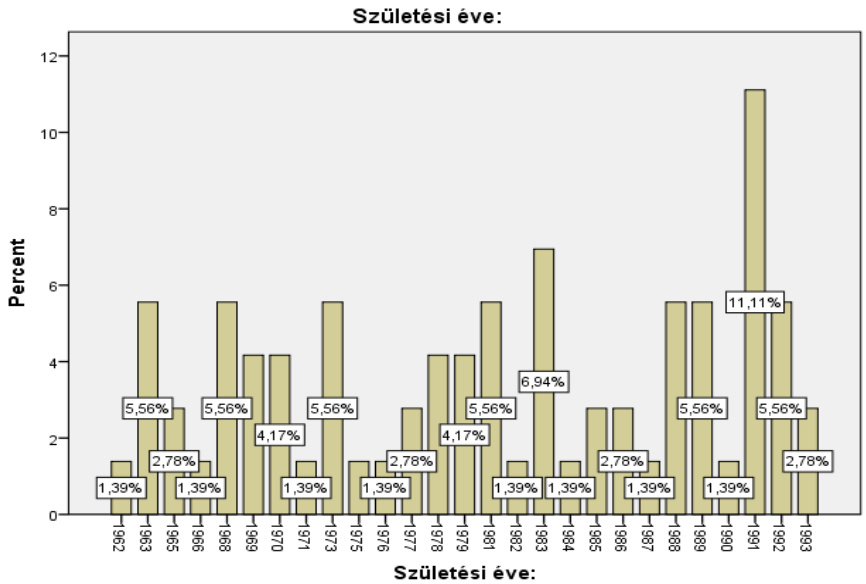
4. ábra: A vizsgált minta és az alapsokaság tagozat szerinti megoszlása



Ha összehasonlítjuk a teljes populáció fentiekben említett megoszlását a tagozatok szerint (a teljes populációban77,6% levelező tagozatos, míg 22,4% nappali tagozatos hallgató volt) a következőt állapíthatjuk meg:
A minta egy jó véletlen mintát jelent számunkra, hiszen nemek szerint teljes mértékben, míg tagozat alapján megközelítőleg (10%-os hibahatáron belül mozogva- ahogyan ez később az alapinformációk bemutatáskor látható) reprezentatívnak mutatkozik.
A hallgatók életkor szerinti megoszlása megfelel a KSH 2014-es adatainak, miszerint: statisztikai adatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásba belépők életkora egyre nő, azaz egyre magasabb életkorú hallgató vesz részt a felsőoktatásban. Például 2005-ben a 25 éves korosztályban a nem nappali képzésben részt vevők voltak többségben, 2007 és 2009 között a nappali, illetve a részidős képzésekben tanulók aránya a 26 éveseknél fordult meg. 2010-től pedig a 27 évesek között kerülnek először többségbe a nem nappali

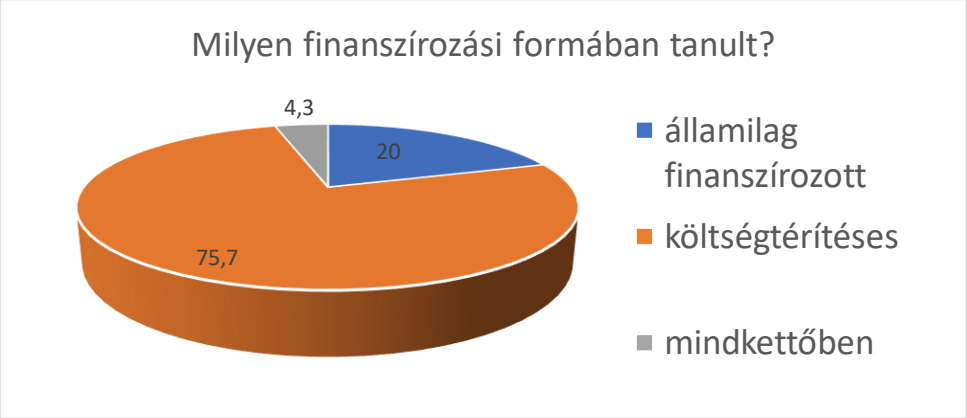
képzési formák hallgatói (Simándi 2015). Az alábbiakban a saját mintánk megoszlását mutatjuk be.

5. ábra: A vizsgálatban szereplők születési év szerinti megoszlása



A fenti, mintára vonatkozó adatokból látható, hogy hallgatóink közel 60%-a 1983-ban vagy korábban született, tehát 27 éves vagy idősebb volt a beiratkozáskor, azaz 2010-ben vagy utána.

6. ábra: A megkérdezettek képzés finanszírozása szerinti megoszlása

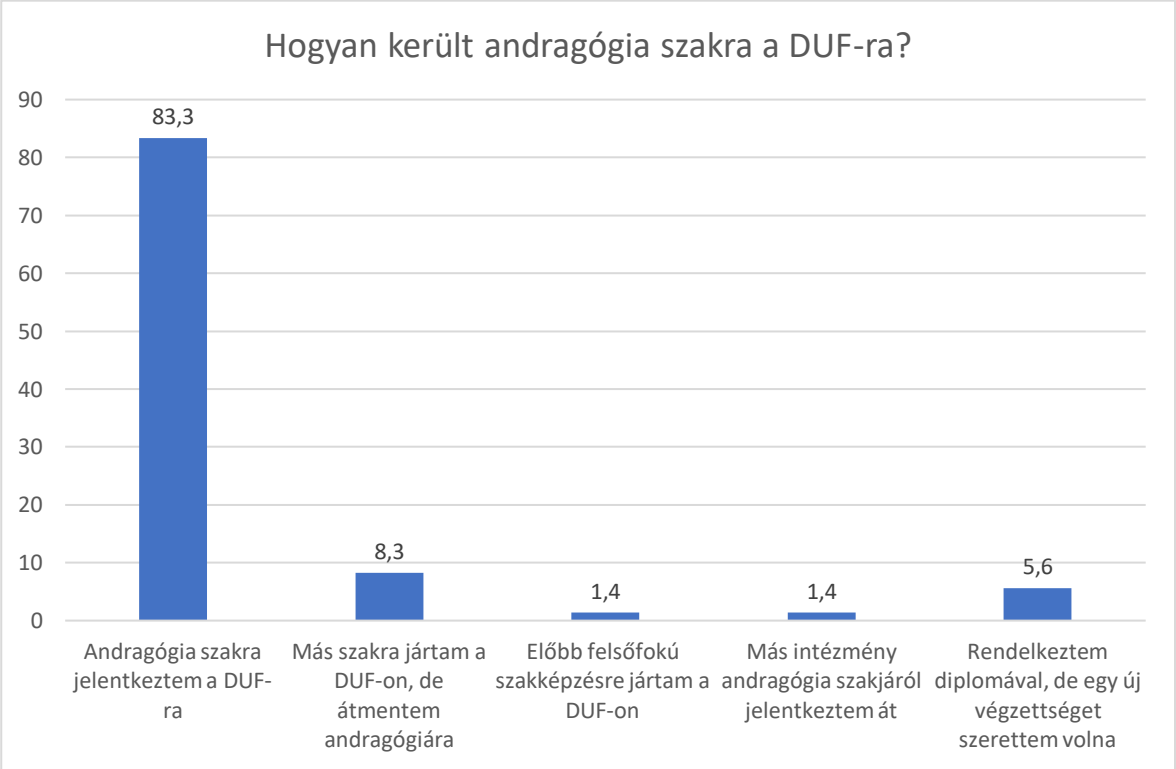


Megállapíthatjuk, hogy megkérdezettjeink 76%-a költségtérítéses, míg minden 5. hallgató államilag finanszírozott volt. Néhány hallgató képzési formát is váltott – ennek leginkább tanulmányi oka volt, vagy a finanszírozott félévek lehetőségének kimerítése.
Szakirányukat tekintve a válaszadóink több, közel kétharmada a személyügyi szervező szakirányt végezte el, közel 40%-uk a felnőttképzésit, s voltak a megkérdezettek körében 7%-nyian, akik mindkét szakirányon tanultak.

7. ábra: A mintában szereplők szakirány szerinti megoszlása

Az alapinformációk között jelentőséget tulajdonítottunk annak is, hogy hogyan lett andragógia szakos hallgató a volt tanítványunk. Saját tapasztalataink azt mutatták, hogy nem csak közvetlen a szakra jelentkezéssel lett valakiből andragógus hallgató, de voltak olyanok is, akik más szakról jelentkeztek át, felsőoktatási szakképzést végeztek, intézményt váltottak stb. A minta ennek kapcsán az alábbi képet mutatta.

8. ábra: A megkérdezettek DUF-ra jelentkezési indokaik megoszlása



A megkérdezettek többsége (83,3%-uk) célzottan jelentkezett a DUF andragógia képzésére; kisebb %-uk más szakra járt intézményünkbe, mielőtt andragógia szakra jelentkezett, 5,6%-uk diplomásként keresett egy új végzettséget.

A vizsgálat fő kérdései és eredményei

Ezek után nyilván meg kell vizsgálnunk, hogy milyen céllal kerestük meg a volt hallgatóinkat, milyen kérdésekre szerettünk volna választ kapni. Melyek voltak a fő kutatási kérdéseink?

- Tudatosan választották- e a hallgatók a jelentkezésnél az andragógia szakot.
- Milyen elvárásai voltak a szakkal kapcsolatban.
- Hogyan ítélik meg jelen helyzetükből visszaemlékezve a képzés egészét, a tanulmányokat, a gyakorlatot, a követelmények teljesíthetőségét, a társakkal egymáshoz való viszonyukat, a képzés színvonalát és azt is, hogy a képzés megfelelt várakozásaiknak vagy sem.
- Hogyan hatott a képzés a hallgatók személyiségére, szakmai és egyéni életére, további tanulási ambícióira.

Kutatási kérdéseink mentén a következőket **feltételeztük:**

- általános elégedettségüknek adnak hangot az intézmény képzésével kapcsolatban;
- véleményeikben kifejeződik, hogy a képzés során felkészültek a szakma gyakorlására;
- elhivatottságuk pályájuk iránt a diplomaszerzés után fokozódott, vagy változatlan maradt.

Hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy a szak választását nem elsősorban a felnőttképzés iránt elkötelezettség befolyásolta, sokkal inkább más személyes vagy környezeti motivációk.

Fónai Mihály az andragógusokat vizsgáló DPR tanulmányában írja az andragógiáról, hogy „…az andragógia, mint szakma, viszonylag kevéssé ismert, és a potenciális álláshelyek köre is bizonytalan, ami hozzájárulhat a hallgatók terveinek a bizonytalanságához is. Hasonló a helyzet, ha az elhelyezkedés valószínűségét vizsgáljuk – az összes hallgatóhoz képest ebben az esetben is bizonytalanabbak az andragógia szakosok, több, mint egynegyedük látja úgy, hogy végzés után nem a szakterületén helyezkedik el. Ilyen relatív bizonytalanság mellett fontos kérdés, hogy vajon mit várnak a hallgatók a diplomától.

Az andragógia szakosok alapvető elvárása a diplomától az, hogy az esélyt ad a munkanélküliség elkerülésére. Bár ez az elvárás a teljes hallgatói mintában is a legfontosabb, de korántsem annyira meghatározó – ha ezt összevetjük azzal, hogy a hallgatók vajon a szakterületükön dolgoznának-e, azt láthatjuk, hogy az andragógia szakosok „generalistaként" értelmezik a diplomájukat, azaz nem a szakterületet tartják fontosnak, hanem magát a diplomát, mint amivel számos területen el lehet helyezkedni." (Fónai 2011). A fenti, 2009-ben végzett vizsgálat eredményei részben visszaköszönnek a saját hallgatóink körében végzett vizsgálatban.

A Miért választotta az andragógia szakot? kérdésünkre adott válaszok láthatók az alábbi ábrán, amiből első ránézésre megállapítható, hogy a mi hallgatóink esetében is dominált a generalista elképzelés.

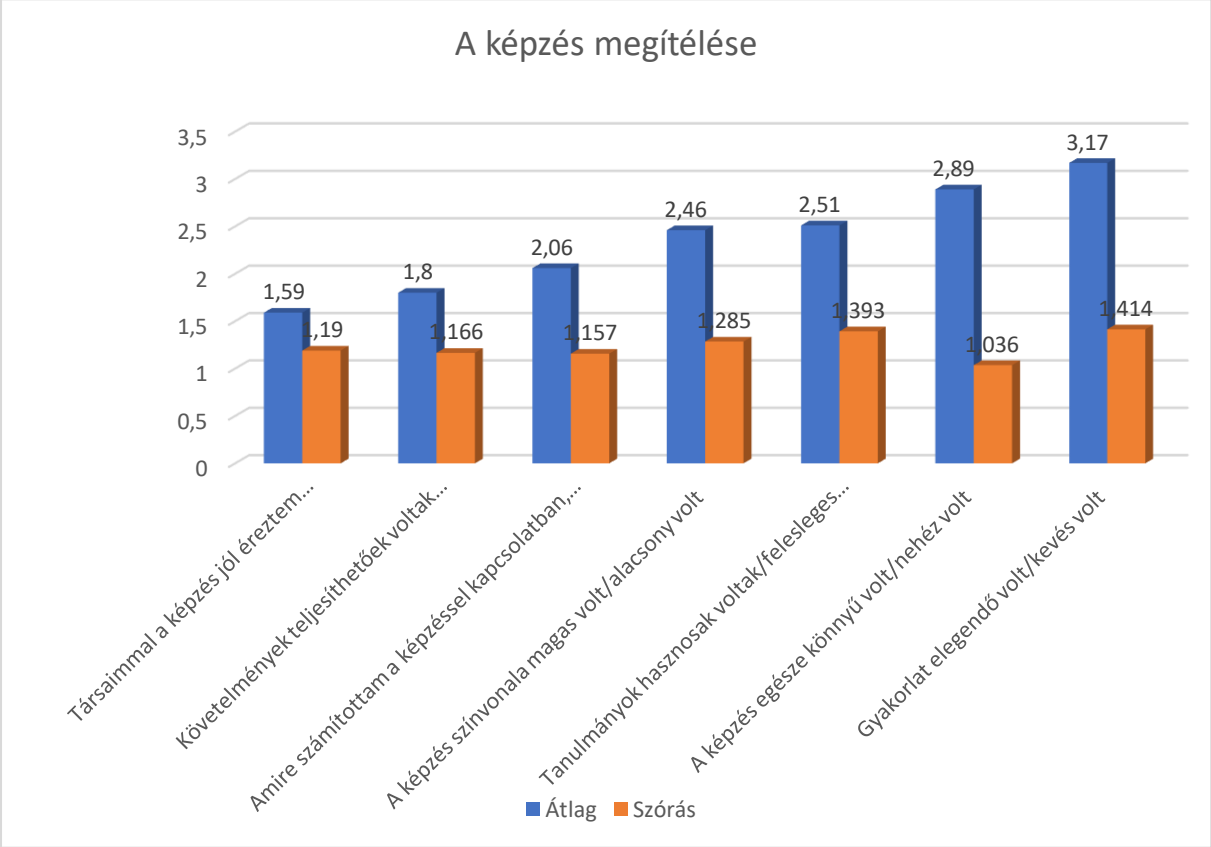
9. ábra: A válaszadók andragógia szak választásának indokai

A képzéssel kapcsolatos elvárásait is megvizsgáltuk a megkérdezetteknek. Leginkább több tudást vártak el és a jobb álláslehetőséget remélték a megkérdezettek, valamint az előrelépést, míg legkevésbé sok új ismerőst vagy az egyéb kategóriában megadott lehetőséget, mint pl. a pályamódosítás lehetőségét, az új karrierlehetőséget.

10. ábra: A megkérdezettek előzetes elvárásai a képzéssel kapcsolatban

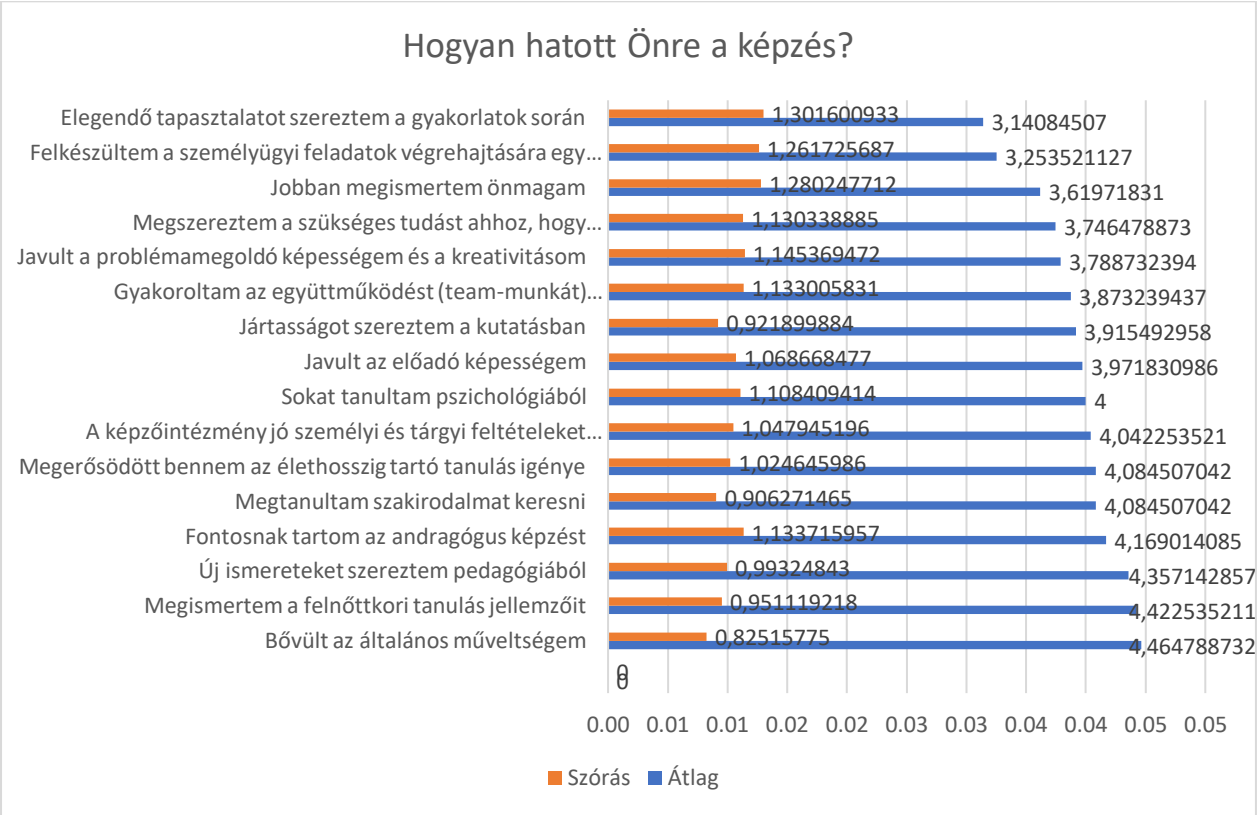
Válaszadóinkat arra kértük, hogy emlékezzenek vissza képzésünkre és ítéljék meg a képzés egészét, a tanulmányokat, a gyakorlatot, a követelmények teljesíthetőségét, a társakkal egymáshoz való viszonyukat, a képzés színvonalát és azt is, hogy a képzés megfelelt várakozásaiknak vagy sem.
A képzés egészét átlagosan 2,89-re értékelték egy 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1-es a könnyű volt értéket, míg az 5- a nehéz volt értéket jelentette, (Std.dev. = 1,036 mellett).
A tanulmányokat 2.51-es átlaggal jellemezték, azaz összességében hasznosnak tartották; 1.393 szórás érték mellett. A gyakorlatokat 3,17-esre, azaz átlagosra értékelték, ahol a szórás 1.414 volt. A követelmények teljesíthetősége kapcsán 1,80-as átlagértékeket kaptunk, 1,160-as szórások mellett, azaz összességében teljesíthetőnek érezték azokat. Társaikkal a képzésen - az 1.59-es átlagérték szerint - igen jól érezték magukat megkérdezettjeink; konfliktusuk kevéssé volt, 1,159-es szórás értékek is ezt igazolják. A képzést jó színvonalúnak (2,46-os átlagérték) érezték, ebben többnyire egyeztek a vélemények (a szórás mutatója szerint: 1,285).
Vagyis összességében a képzés a megkérdezettek elvárásainak 2,06-os átlag és 1,157-es szórás mellett nagy mértékben megfelelt. Itt fontos megjegyeznünk, hogy a skála 1-5ig terjedt, ahol a legjobb értéket az 1-es jelentette.
A képzés egészét egy ábrában szemlélve azt mondhatjuk, hogy a képzésen jól érezték magukat, a követelményeket teljesíthetőnek tartották, elvárásaiknak megfelelőnek ítélték meg képzésüket, ahol hasznos ismereteket tanultak, talán csak a gyakorlatot tekintve volt rosszabb a megítélés, amely így is közepes értékben fejeződött ki.

11. ábra: A képzés megítélése a válaszadók körében



A következőkben arra kerestük a választ, hogy a képzés hogyan hatott a hallgatókra. A válaszokat egy egységesen 1-5ig terjedő skálán vizsgáltuk, ahol az 1- az egyáltalán nem ért egyet vele választ, míg az 5- a teljesen egyetért kategóriáját jelentette.

12. ábra: A képzés hatása a megkérdezettekre-saját bevallásuk szerint



Leginkább az általános műveltségük bővülését jelezték a hallgatók; de nagyon sok ismeretet szereztek a felnőttkori tanulás világból, új pedagógiai ismereteket szereztek, s talán mindezeknek összességében köszönhető az, hogy az andragógus képzés – az andragógia mint tudomány felértékelődött bennük. Olyan alap képességeket is elsajátítottak, mint szakirodalmazás, javult az előadókészségük; a kutatói és az együttműködő képességük. Míg a gyakorlati ismereteiket, a személyügyi feladatok végrehajtásának ismereteivel és az önismerettel utolsó helyekre sorolták, de ezek is legalább átlagos értéket kaptak a válaszaikban.

A kérdés kínálta a faktoranalízis lehetőségét, amelynek elvégzése után láthatóan 3 faktor csoport rajzolódott ki. Az első nagy csoportba a legtöbb ismeret és készség bekerült – talán egyfajta bölcsész alapoknak is nevezhetnénk; míg a második csoportba két válasz sorolható a gyakorlat és a személyügyi feladatok végrehajtása, amely önmagában is egy gyakorlati tevékenységet jelöl. S a 3. faktort mindössze az élethosszig tartó tanulás igénye alkotta. E faktor a válaszaik átlagában jó (4,08-as) értékelést kapott, mégis külön elemként jelent meg itt.

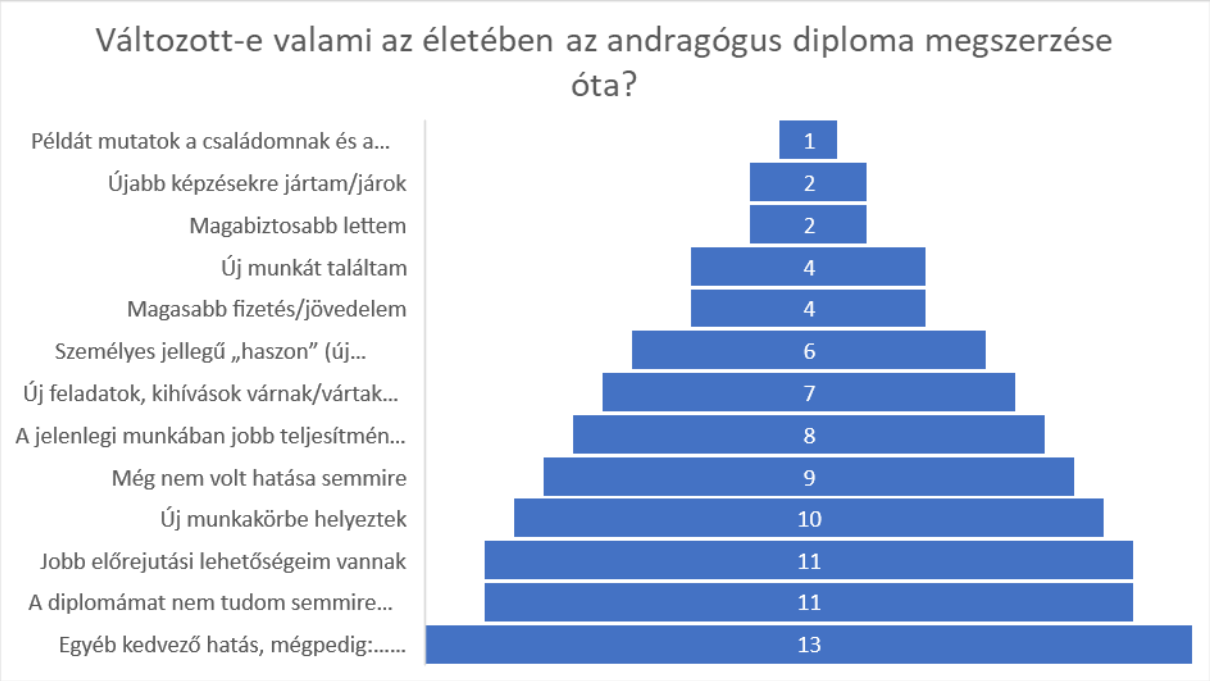
Összességében egy alapképzésnek nem az az elsődleges célja, hogy az élethosszig tartó tanulást megalapozza, az talán szorosabb összefüggést mutat a mesterképzéssel vagy a szakirányú továbbképzésekkel. Hallgatóink jelentős része (ugyan vizsgálatunkban ez nem volt szempont), de tudhatóan elsőgenerációs értelmiségi, s szocializációjukban az élethosszig tartó tanulás nem az elsődleges értéket képviseli.

1. táblázat: A faktoranalízis eredménye a képzés hatásait illetően

	Komponens		
	1	2	3
Megismertem a felnőttkori tanulás jellemzőit	,775		
Gyakoroltam az együttműködést (team-munkát) társaimmal	,750		
A képzőintézmény jó személyi és tárgyi feltételeket biztosított a képzéshez	,739		
Javult a problémamegoldó képességem és a kreativitásom	,738		
Fontosnak tartom az andragógus képzést	,735		
Új ismereteket szereztem pedagógiából	,732		
Megtanultam szakirodalmat keresni	,720		
Megszereztem a szükséges tudást ahhoz, hogy felnőttekkel foglalkozzam (képzés szervezés, oktatás, tananyagkészítés, tréningek vezetése stb.)	,713		
Sokat tanultam pszichológiából	,709		
Jobban megismertem önmagam	,690		
Jártasságot szereztem a kutatásban	,669		
Bővült az általános műveltségem	,660		
Javult az előadó képességem	,560		
Felkészültem a személyügyi feladatok végrehajtására egy munkahelyen		,609	
Elegendő tapasztalatot szereztem a gyakorlatok során		,592	
Megerősödött bennem az élethosszig tartó tanulás igénye			,295

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy változott-e valami az életükben az andragógus diploma megszerzése óta, ami a tanulmányaikhoz köthető.

13. ábra: Hatások a képzés megszerzése óta eltelt időben – a megkérdezettek válaszai alapján



A válaszadók legnagyobb változásként - a példát mutatok családomnak és a környezetemnek választ jelölték meg többségében, e kategória az előző kérdésblokk utolsó gondolatát folytatja, az elsőgenerációs értelmiség, a környezetből, családból való kiemelkedés lehetőségét igazolja. Látszólag ellentmond a korábban kevéssé kiemelkedőnek, de jónak tartott élethosszig tartó tanulás értékének az, hogy második változási pontként az újabb képzéseket emelték ki, ugyanakkor tudjuk azt a megkérdezettek bevallásából, hogy igen nagyszámban képezték magukat tovább, köztük jelentős számban mesterképzésre jelentkeztek és ott oklevelet szereztek volt hallgatóink. Számunkra jelentős eredmény a személyes fejlődés a magabiztosság elérése csakúgy, mint az új munkahely és ezáltal magasabb jövedelem szerzése is, hiszen az egzisztenciális haszna csakúgy fontos a képzésünknek, mint a társadalmi hasznossága, s e ponton e kettő kapcsolódik. Nagyon kevesen ítélték diplomájukat haszontalannak, csakúgy, mint csak néhányan fogalmaztak meg egyéb hatást pl. a jobb rálátást a munkára, a motivációt más területek iránt, a társakkal való jó és azóta is tartó szakmai, emberi kapcsolatot, a szakmai lehetőségeket.

Ezen válaszokat ismét faktoranalízisnek vethettük alá, melynek eredményeként markánsan elkülöníthető 5 faktorcsoportot alakíthattunk ki. Az első csoportba a személyes hatások: a magabiztosság a példamutatás jelennek meg, a második csoportot az új munkalehetőség és vele a magasabb jövedelem jeleníti meg. Harmadik legvegyesebb csoportba a személyes jellegű haszonszerzés másik formája: a kapcsolat és tapasztalatszerzés és a jelenlegi munkára fókuszáló hasznok emelkedtek ki; a negyedik csoportba az új feladatok, a jobb előrejutás a szakmai kihívások jelentek meg; míg egy önálló faktort képezett az új/újabb képzésekre járás. Az, hogy ez önállóan is faktort képez

azt is jelenti számunkra, hogy ez egy igen markáns csoport számára jelent változást, azaz eredményezett változást.

2. táblázat: A faktoranalízis eredménye a változásokat / hatásokat illetően

	Komponens				
	1	2	3	4	5
Magabiztosabb lettem	,781				
Példát mutatok a családomnak és a környezetemnek	,656				
Még nem volt hatása semmire	-,640				
Új munkakörbe helyeztek		,856			
Magasabb fizetés/jövedelem		,754			
Személyes jellegű „haszon" (új emberekkel találkoztam, élveztem a tapasztalatszerzést stb.)			,728		
A jelenlegi munkában jobb teljesítményt érek el			,576		
Egyéb kedvező hatás, mégpedig…			,564		
Új munkát találtam			-,498		
Új feladatok, kihívások várnak/vártak rám				,739	
Jobb előrejutási lehetőségeim vannak				,464	
A diplomámat nem tudom semmire használni				-,417	
Újabb képzésekre jártam/járok					,859

Nyílt kérdésekben arra kértünk válaszadóikat, hogy adják, meg mindazon pozitív momentumokat, melyekre leginkább emlékezek az andragógia szakos képzésből, s fontosnak tartják azt.
Gondolataikat a következő kategóriákba tudtuk szervezni, s mellette néhányukat konkrét példákkal illusztráltunk:

- Tanárok, oktatók, akár név szerint is:

„…tanárnő lelkesítő órái voltak a legjobbak. Már lassan négy éve, hogy diplomáztam, így homályosabbak az emlékeim, de szerettem a beadandókat, és jó érzés volt olyat tanulni, ami érdekel, még ha nem is dolgozom ezen a területen…"
„Véleményem szerint okos, tiszteletreméltó, nagy tudású oktatókat, előadókat ismertem meg. Büszke vagyok, hogy a hallgatójuk lehettem."

- Érdekes órák, tananyag tartalom:

„Új ismeretekkel lettem gazdagabb. Az andragógia egy komplex ismereteket adó képzés, aminek segítségével más szemszögből láttatja az életet a képzésben résztvevő, ami által minőségileg jobb, boldogabb életet élhet."

- Gyakorlat:

„Óriási élmény volt a börtönlátogatás Ugyanilyen óriási élmény volt, amikor egész csapatként csináltunk "próba" akkreditációt Nagyon élveztem a beadandókat, rengeteget tanultam belőle, és kifejezetten élveztem a tananyagkészítést, mint beadandó házit informatikán és oktatástechnológián."

- Emberek, társaság, környezet:

„Jó közösség, remek hangulatú előadások, kiváló szaktudású oktatók, szuper volt, szívesen emlékszem vissza rá."

„Rendkívül jó és összetartó csapatot ismerhettem meg."

- Személyes kompetenciák fejlődése:

„Pozitívumként említhetném, hogy egy olyan rálátást nyújtott a felnőttoktatásra, a felnőttek kezelésére, amelyek elengedhetetlenek a munkavégzésben is."

„Csapatmunkában dolgoztunk, gondolkodásmód formáló képzés."

- A képzés teljesíthetősége:

„A végzés óta két egyetemet elvégeztem, más típusú diplomát is szereztem. Most járok egy harmadik egyetemre. A mostani vizsgaidőszak után, ha visszagondolok a BA andragógus képzésre, akkor pozitívumként azt emelném ki, hogy munka mellett is kényelmesen el lehetett végezni képzést, nem volt stresszes az esetleges munkahelyi hiányzások miatt. A vizsgák nem estek hétköznapra, nem kérték, hogy egy vizsgára tanuljunk meg 600 oldalt. Azt gondolom, hogy ez a levelező képzés ténylegesen a felnőttek számára volt kialakítva."

Ahogyan a pozitívumokat, úgy a képzés gyengeségeit is igyekeztünk feltárni nyílt kérdéseink során. Volt hallgatóink az alábbi kategóriákban adtak meg válaszokat:

- Tanárok, oktatók
- Gyakorlat mennyisége:

„Kevés gyakorlat a levelező képzésen."

„Nagyon szerettem a képzést, de a személyügyi tananyagot, gyakorlatot kevésnek éreztem."

- Tárgyakkal való problémák, hiányzó ismeretek:

„A kiegészítő tantárgyak nem voltak érdekesek vagy hasznosak."

„A szaknyelvi képzés hiánya."

- Munkaerő piaci relevancia

„Hasznos és általános tudást szereztem a képzésen, de úgy gondolom, hogy nem olyat, amellyel valamilyen konkrét szakmát be tudnék tölteni a munkaerőpiacon."

A továbbiakban a megkérdezettek munkaerő-piaci pozícióját is igyekeztünk feltárni, hogy válaszaikat el tudjuk helyezni, azaz megfelelő módon tudjuk azokat kezelni.

Jelenleg részt vesz-e felsőfokú képzésben – tettük fel a kérdést számukra, melyre 18,6%-uk azt jelezte, hogy igen valamilyen képzésen részt vesznek. Ez 53,8 %-uk esetén mesterképzést, FOSZK-ot 23,1%-uknál és 15,4%-uknál szakirányú továbbképzési szakot jelent.

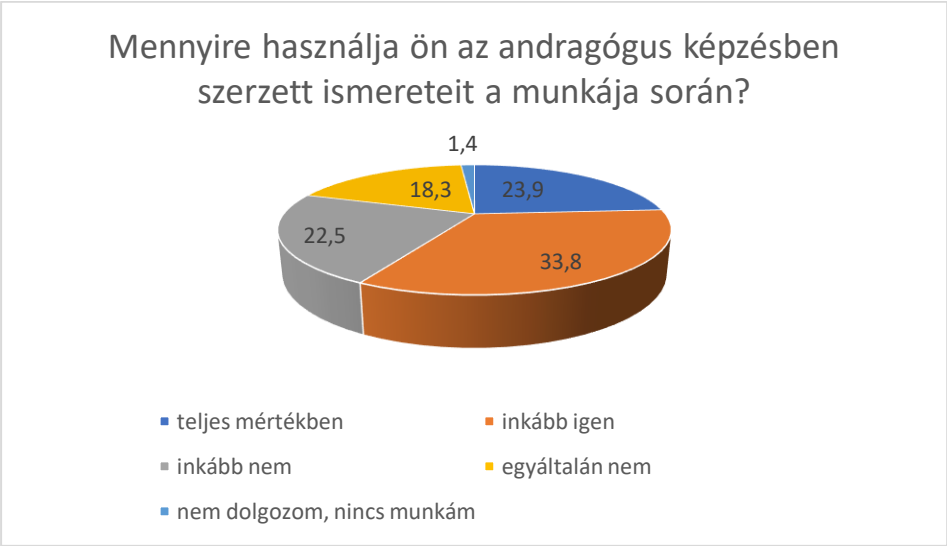
Az is fontos volt számunkra, hogy felmérjük, a jelenlegi képzésük témájában kapcsolódik-e az andragógus szakhoz. Válaszul azt tapasztaltuk, hogy 66,7%-uk hasonló szakterületen képezi magát, míg 33,3%-uk egészen más területen tanul.

Válaszaikból megtudtuk, hogy közel 1/3-uk szerzett másik diplomát a képzés befejezése óta. E diploma 71,4%-uknál mesterszintű volt, míg 14,3%-uknál szakirányú továbbképzést jelentett. A megszerzett végzettségük 85,7%-ban az andragógiához hasonló szakterületről származik.

Jelenlegi munkaerő-piaci státuszukat tekintve 40%-uk diplomás beosztott, minden 5. válaszadó azonban vezető beosztásban dolgozik, míg sajnos közel 17%-uk beosztott nem diplomás foglalkozást folytat.

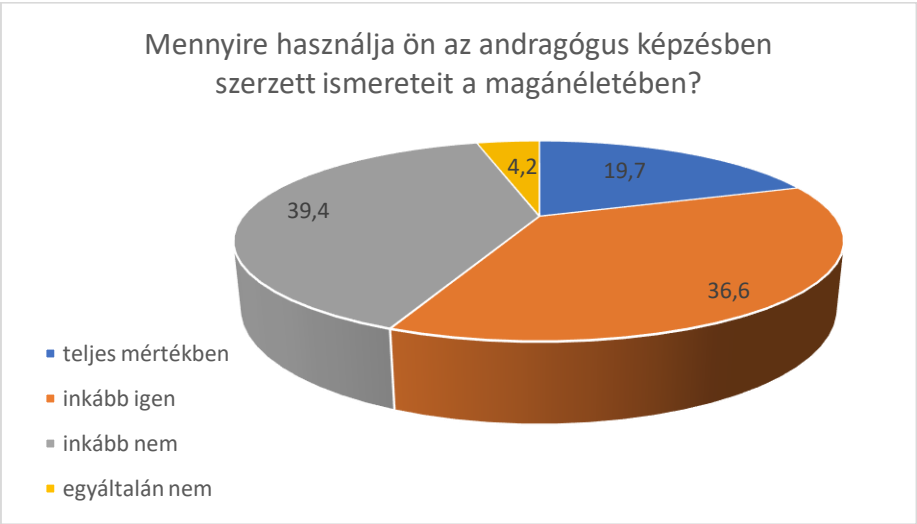
Munkahelyüket tekintve közel azonos arányban dolgoznak piaci és állami szférában, s csak igen elenyésző számban vannak nem dolgozók, vagy a nonprofit szféra alkalmazottai. A 72 válaszadóból 55-en adták meg munkakörük megnevezését, közülük, csak a megnevezés alapján legalább 25-en andragógiai területen dolgoznak.
Az ismeretek hasznosulása a munka során érdekes pontja mindig egy vizsgálatnak, hiszen az illeszkedés nemcsak a tudás hasznosíthatóságáról, hanem annak anyagi konvertálhatóságáról is szól. Jelen esetben a hallgatóink több mint fele (57,7%-a) használja munkája során aza andragógus képzésben megszerzett ismereteit.

14. ábra: Az andragógus képzés hasznosítása a munka során



Érdekes, hogy magánéletükben is közel ennyien nyilatkozták azt, hogy használják andragógus képzésbeli ismereteiket, azaz 56.3%-uk nyilatkozta, hogy teljesen vagy részben hasznosítja az ismereteket.

15. ábra: Az andragógus képzés hasznosítása az „életben”



Összegzés

Hallgatóink **belépéskor** elsősorban a diploma megszerzésével és a szakmai ismeretek elsajátításával kapcsolatos eredményeket várták a képzéstől, *a személyes, egyéni fejlődés kevésbé* jelent meg az elvárások között.
Vizsgálatunk során megállapíthatjuk azonban azt, hogy a képzés befejezése után, még évek múlva is nagy eredménynek tartják, hogy a képzés során:

- *megismerték önmagukat,*
- *javult a problémamegoldó képességük és*
- *a kreativitásuk,*
- *gyarapodott az általános műveltségük,*
- *jártasságot szereztek a szakirodalmi tájékozódásban és kutatásban, és nem utolsó sorban*
- *megerősödött bennük az élethosszig tartó tanulás igénye.*

Az élethosszig tartó tanulás igényének a megerősödését bizonyítják az alábbi adatok:

- **Jelenleg** a megkérdezettek 18,6%-vesz részt felsőfokú képzésben, több, mint a fele a tanulmányaikat folytatóknak mesterképzésben, csaknem negyede FOSZK-ban szerez további végzettséget, de vannak olyanok is, akik szakirányú továbbképzésre iratkoztak be.
- A továbbtanulóknál az új képzés témájában 2/3 részüknél kapcsolódik andragógus szakhoz.
- **A képzés befejezése óta** közel 1/3-uk szerzett többségében mester szintű másik diplomát.
- A megszerzett végzettségük túlnyomó részt az andragógiához hasonló szakterületről származik.

Hipotézisünkre reagálva megállapíthatjuk tehát, hogy vizsgálatunk eredményes volt, hallgatóink valóban általános elégedettségüket adtak hangot, mind a képzés egészét, mind annak részleteit illetően; visszacsatolásuk azt erősítette meg, hogy képzésünk felkészítette őket a szakma gyakorlására, hiszen akik diplomájuknak megfelelő területen dolgoznak, még inkább elégedettek voltak; ugyanakkor a képzés során pályájuk iránti elhivatottságuk fokozódott, s ez a diplomaszerzés után is kifejeződik, akár abban is, hogy ismereteiket úgy érzik magánéletükre nézve is jól hasznosítják. Összességében elmondhatjuk, hogy a képzés hasznossága és hasznosítása megtörtént, a képzés beválását tekintve mérlegünk pozitív.

Felhasznált irodalom

- BACSA-BÁN Anetta (2015): Egy képzés margójára – andragógia szak a Dunaújvárosi Főiskolán. Felnőttképzési Szemle IX. évf. 2. sz. http://kulturasz.hu/fszemle/assets/files/2015.2.pdf [letöltés ideje: 2020. augusztus 10.]
- CSERNÉ ADERMANN Gizella (2010): Felnőttoktató, andragógus, andragógus tanár? Felnőttképzési Szemle IV. év. 1. sz. 59-70. p.

- CSERNÉ ADERMANN Gizella (2006): Új szak a képzési palettán: andragógia. TUDÁSMENEDZSMENT 7: 3 pp. 5-13.
- FARKAS Éva (2013): A láthatatlan szakma. Pécs, typiArt
- FARKAS Éva (2015): Merre tovább andragógia? – A felnőttképzési szakemberek képzésének jelene és jövője? Opus et Educatio, 2. évf. 2. sz. http://opuseteducatio.hu/?page_id=1140 [letöltés ideje: 2015. október 12.]
- FÓNAI Mihály (2011): Művelődésszervezők és andragógusok a DPR kutatásokban. in. ERDEI Gábor (szerk.): Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete
- JUHÁSZ Erika (2009): Az andragógus-képzés megújítása a hazai felsőoktatásban. Felnőttképzési Szemle III. évf. 1. sz. 107-113. p.
- JUHÁSZ Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Debrecen, Csokonai Kiadó
- Kérelem az andragógia alapképzési szak indítására (2009), Dunaújváros, Dunaújvárosi Főiskola
- Mit tanulnak az andragógia szakosok? (2014): http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2014/1/21/andragogia_alapszak_11TWCO [letöltés ideje: 2015. október 26.]
- PORDÁNY Sarolta (2011): „Andragógia felsőfokon" Összefoglaló és javaslatok – egységbe szerkesztve a hozzászólók kiegészítéseivel. Felnőttképzési Szemle V. évf. 1-2. sz. 81- 85. p.
- SIMÁNDI Szilvia (2015): Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban, avagy „felnőttoktatás a felsőoktatásban" In: SIMÁNDI Szilvia (szerk.) „A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig" – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben. Eger, Líceum Kiadó

Csehné dr. Papp Imola

Az oktatás társadalmi és gazdasági vonatkozásai

A mai modern társadalmak nem egyetlen jól működő struktúrán alapulnak, hanem területek és részterületek összehangolásán. Ezek az alappillérek biztosítják az ország sikerességének, versenyképességének kulcsait nemzetközi és belpolitikai értelemben egyaránt. Ilyen alappillérnek minősül többek között a munkaerőpiac, az adott ország alkotmányos berendezkedése (Kogan 2008). A rendszerek működésének alapja, hogy szorosan kapcsolódik további alrendszerekhez, amelyekre így a kölcsönösség válik jellemzővé. A kölcsönösségből adódik, hogy bármelyik változás hatással van a rendszer másik szereplőjére. Az oktatási rendszer változásai közvetlen módon képesek hatni például a foglalkoztatáspolitikára, de hatása számottevően megjelenik a gazdaságban és a politikában egyaránt. A piacgazdaságok elfogadják azt a nézőpontot, amely szerint az, hogy az adott országban a munkaerőpiacnak milyen a minősége társadalmi és gazdasági kérdéseket egyaránt tartalmaz és feszeget (Györgyi 2012).

Az oktatás és a társadalom

A humán erőforrás szerepének felértékelődésével egyre inkább megváltozott az oktatás szerepe is az egyén életében, egyre több teret nyert az iskolázottság és a szakértelem. Az érvelés mögött komoly számtani mutatók állnak, ezért érdemes megvizsgálni a magyar munkaerő átlagos iskolázottságának mutatószámait az elmúlt évszázadoktól napjainkig. Az 1870-es évben 3,36 év volt az iskolában töltött évek száma,1940-re ez a szám már 5,72 évre, 2010-ben pedig 11,1 évre emelkedett. Jól látható, hogy 140 év alatt 330%-os növekedés ment végbe az iskolában töltött évek számát tekintve Magyarországon [1]
A növekedés mögött alapvetően két indok húzódik meg, az egyik az ipari forradalom végbemenetele, mely a kibontakozásával már inkább az emberi szakértelmet igényelte, mint az egyszerű betanított munkás munkaerejét. A másik indok pedig az oktatás forradalma. A felvilágosodással megváltozott a korábbi egyházi oktatás monopol pozíciója, bevezetésre került a tankötelezettség és megjelentek az állami iskolák, ami előre jelezte az állam szociális jellegűvé válását. Ennek a két forradalomnak a nyomán alakult ki a tömegoktatás és az oktatás expanziója, és fejlődött magának az emberi tudásnak a rendszere. (Polónyi 2016)
A mindenkori kormányok számára hamar nyilvánvalóvá vált, hogy országaik humántőkéje, és ezáltal a gazdasági teljesítménye is növelhető. A gazdasági teljesítmény növelésére a legkézenfekvőbb példa, ha különböző ráfordítások által a kormányok képesek integrálni a hátrányos helyzetben lévő csoportokat, amely az oktatással, mint

[1] A számadatok származási helye: 3,36 év- Schultz; 5,72 év- Földvári- Leeuwen, 11,1 év- Vienna Institut of Demography

eszközzel végrehajthatóvá válik. Ugyanakkor egyes társadalomban végbemenő változások ezeket a folyamatokat hátráltathatják, vagy más elvárásokat helyezhetnek előtérbe. Ilyen hátráltató tényező, mellyel a kormányzatok nagy részének meg kell birkóznia, a társadalom elöregedése. Egy elöregedő társadalomban egyre égetőbb szükséggé válik a gazdaságban hasznosítható tudással rendelkező munkaerő, amely igyekszik pótolni a nyugdíjba vonulókat. De komoly erőfeszítéseket igényel bevonni a munkába azokat is, akik munkaképes korúak, de inaktívak a gazdaságban, akik különböző indokok által nem akarnak, vagy nem tudnak részt venni a termelésben. (Polónyi 2016).
Másik problémaként jelenik meg a korábban ismertetett számadatok birtokában az a tény, hogy napjaink Kelet-Közép Európájában a fiatalok száma csökkenő értékeket mutat, ellentétben az iskolázottságukkal, amely meghaladja az előttük felnövő generációk iskolázottsági mutatóit. Noha ezek a fiatalok sokkal jobb és naprakészebb képzésben részesültek elődeiknél, mégis magas a fiatal munkanélküliek aránya a régióban, amely az országok számára komoly kihívásokat tartogat.

Az oktatás gazdaságtana

Mivel az oktatás gazdaságtana már régóta foglalkoztatja a kutatókat, a gazdasági fejlődés kulcsait keresve egyre többen vizsgálták a témakört. A legkorábbi időszakban már Adam Smith is foglalkozik ezekkel az összefüggésekkel és megállapítja, hogy az oktatásba való befektetés jelentősen növeli a társadalom teljesítőképességét. Adam Smith szerint a gazdaság alapja a munkamegosztás és a csere, mivel a munkamegosztás növeli a termelékenységet, így a szakképzés szerepe abban rejlik, hogy a munkamegosztásra készítse fel az egyént, amely által nő a termelékenység. Smith az embert egy költséges géphez hasonlítja, melytől elvárják, hogy a különleges munkája által nem csak hogy a végsőkig részese lesz a termelésnek, hanem hogy a tőkeráfordítást, melyet az oktatására szántak többszörösen megtéríti, így téve szert a vállalatnak nagy arányú profitra. Ezen az elven alapszik a szakképzett és szakképzetlen munkaerő közötti különbség, amely a bér tekintetében mindenképpen felismerhető. A szakképzés alatt álló munkás idejét, türelmét és képességeit fordítja arra, hogy elsajátítson valami újat, melynek eredményét majd a bére nagysága által a későbbiekben viszont fog látni. A szakképzetlen munkaerő viszont mindezt nem tapasztalhatja meg (Machin, Vignoles 2005).
A XIX. században már számos kutató foglalkozott azzal, hogy megpróbálja megbecsülni az emberek gazdasági értékét és az oktatás összefüggését az egyéni keresetekkel. Az ebben az időszakban dolgozó Engel, Farr és Thünen különféle számításokat végzett hipotéziseik alátámasztására, azonban a kutatások igazi jelentőséget csak a XX. század közepétől nyertek. Ezekből az előzményekből alakult ki az emberi tőke elmélet, amely Jacob Mincerhez, Gary Beckerhez és Theodore W. Shultz-hoz köthető (Psacharopoulos, Patrinos 2004). Az emberi tőke elmélet alapja, hogy az emberi tudásszerzés folyamata egy beruházási folyamathoz hasonlítható, amely elmélethez a Nobel-díjas Shultz azt is hozzáteszi, hogy a fogyasztás nagy részét olyan emberi tőkeberuházások teszik ki, amely által jól magyarázható a személyekre jutó reáljövedelem növekedése (Varga 1998).

Az ember tudása egy olyan hosszú folyamat eredményeként jelenik meg, melyben megjelennek a költségek is, ez pedig inkább egy beruházási folyamathoz hasonlítható, és a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelenti. Az emberi tőke olyan beruházásként képződik, ahol nő az egyén termelékenysége, amely által emelkedik az egyén jövedelme is, ez pedig végső soron hat az egész gazdaság teljesítőképességére. Az emberi tőke állománya sokkal nagyobb rátával képes növekedni, mint a fizikai tőke. Ebből következik, hogy a modern gazdaságok és az emberi-tőke elmélet képviselői azt hangsúlyozzák, hogy a technikai haladás mellett mindenképpen növelni kell az emberi tőkét és a specializációkat, így érhető el hosszú távon a gazdasági növekedés.

Modern gazdaságokban sokkal nagyobb az emberi tőke emelőereje, mint a nem emberi tőkéé (Polónyi 2011). A későbbiekben ebből fakad az a vélekedés is, hogy az az ország képes demokratikus szerepet ellátni, amelyben az emberi tőke megfelelő képzettséggel rendelkezik ahhoz, hogy átlássa országa viszonyait. Ezek az emberek szociálisabban érzékenyebbé is válnak, azaz például önkéntes munkát is vállalnak a közjó érdekében. Ezt nevezzük az oktatás externáliájának (Varga 1998).

A teljesség érdekéért érdemes megemlíteni, hogy vannak azonban olyan, nem túl nagy népszerűségnek örvendő vélemények is, melyek az oktatást szűrő minőségben tüntetik fel. Ez azt jelenti, hogy csak azok kerülhetnek be az oktatásba, akik eleve jobb képességekkel rendelkeznek. Így a jobb képességekkel rendelkezők magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Akik ebben a magasabb szintű oktatási struktúrában részt vesznek, előre bizonyítanak jövendőbeli munkáltatóik számára, hogy ők bármilyen feladat elvégzésére is képesek (Polónyi 2011).

A képzés és a munkaerőpiac

A képzés és a munkaerőpiac kölcsönhatásban állnak egymással, köszönhető mindez annak, hogy a képzés minősége és szintje hatással van a munkaerőpiac igényeire. A munkaerőpiac akkor állít fel magas igényeket a munkaerő iránt, ha tudja, hogy a munkaerő képzettsége magas szintet ér el és ez befolyásoló erővel bír az alacsonyabb képzettségi szinttel rendelkezők megítélésére is. Az alacsonyabb végzettségi szinttel rendelkezők esetében a munkaadók nem szívesen foglalkoztatnak betanított munkásokat, mivel az egyfajta társadalmi norma alatti képzettséget jelent. Ebből a vélekedésből fakad többek között az a tény, hogy az alacsonyabb képzettségű munkaerő több ráfordítást igényel munkáltatói oldalról, ezért a munkáltatók többsége az ilyen típusú munkavégzésre általános képzettségű munkaerőt keres (Györgyi 2012). Az alacsonyabb képzettségi szinttel rendelkezők éppen amiatt kerülnek a társadalmon perifériájára és maradnak munka nélkül, mert a képzettségi szintjük a munkáltató oldaláról determinálja a munkavégző képességüket.

Az oktatási rendszer legszorosabb kapcsolódása a foglalkoztatáspolitika felé irányul. Napjaink egyik legfontosabb törekvése az, hogy a képzés és a foglalkoztatás között szorosabb összhang alakuljon ki, hiszen a munkanélküliség csökkentésének egyik módja, hogy a képzés jobban szolgálja a munkaerőpiaci igényeket.

A foglalkoztatáspolitika feladata, hogy biztosítsa a foglalkoztatást, vagyis a munkaerő-keresletet. Ez utóbbi a gazdasági fejlődés, illetve a gazdaságpolitika függvénye. A munkaerő-kínálat volumenét nagymértékben befolyásolják a demográfiai adatok, szakmai összetételét pedig hosszabb távon a szakoktatás és a felsőoktatás, illetve az oktatáspolitika határozza meg. Az oktatáspolitika mozgástere szélesebb, mint a foglalkoztatáspolitikáé, de nem olyan nagy, amilyennek tűnik. Hatékonysága jelentős részben attól függ, hogy az iskola mennyire képes a létező munkalehetőségekre és munkakövetelményekre előkészíteni a fiatalokat. Ami tehát a munkaerőpiac egyik oldalán álló foglalkoztatáspolitika érdeke, ugyanez az érdeke a másik oldalon álló oktatáspolitikának (Csehné 2008).
A piacgazdaságban a munkaerő minőségével szemben új követelmények jelentkeznek. A munkavállalóknak életpályájuk során akár többször is váltaniuk kell foglalkozást, munkahelyet, szakmát, tevékenységi területet. Ez a folyamat az eddiginél jóval nagyobb arányban igényli a mobil, rugalmasan alkalmazkodó, valamint az önálló vállalkozásra és innovációra, jó munkahelyi együttműködésre képes munkaerőt. A minőségi követelmények előtérbe kerülésével megnő a munkafegyelem, pontosság, a tisztaság szerepe a munkahelyeken. Leértékelődik ugyanakkor a képzetlen munkaerő, amit a munkanélküliek statisztikái szemléletesen érzékeltetnek.
A fejlett gazdasági rendszerekkel rendelkező országokhoz hasonlóan a jövőben a magyar iskolarendszeren belül megszerezhető kvalifikáció határozza meg a foglalkozási esély mértékét. Az oktatásban alapvető szemléleti fordulatot kell végrehajtani az ismeret centrikus, az eddig additív módon építkező tananyag közlése helyett az új technológiai megoldásokat a mindennapok szintjén használó, döntően képességfejlesztő oktatási tartalom irányába. A fejlesztés centrumába azokat az általában távlatosan felhasználható, a rugalmas alkalmazkodást elősegítő képességeket kell állítani, mint a problémamegoldó képesség, a kommunikáció képessége, a munkavégzés minőségével összefüggő mérési, értékelési, ellenőrzési képességek, valamint az adott rendszer megújításához szükséges kreativitás.
Ezzel kapcsolatosak az oktatás kihívásai is. A 21. században a nemzetközi oktatásügynek szembe kell néznie azzal a problémával, hogy hogyan készítsük fel a jövő generációit olyan feladatok ellátására, amelyekre korábban nem is számíthattunk: a globális felmelegedés; a környezetszennyezés; a nemzetközi migráció; a különböző vírusok és betegségek.
A fejlett országok oktatási rendszerének egyik legkomolyabb jövőbeli kihívását az fogja jelenteni, hogy mennyire hatékonyan képes megbirkózni az elértéktelenedő végzettséget nyújtó diplomákkal és szakokkal; az ezek következtében az alulfoglalkoztatottá vagy munkanélkülivé vált tanulók tömegével; a munkaerőpiac által az oktatással szemben támasztott követelmények teljesítésével (pl. nyelv- és informatikai ismeretek).

Összességében tehát olyan leendő munkavállalókat kell képezni, akik hosszú távon megfelelnek a munkaerőpiac elvárásainak. Ehhez rendelkezniük kell bizonyos alapkészségekkel, és képesnek kell lenniük az alkalmazkodásra és a folyamatos fejlődésre, akár középfokú, akár felsőfokú szakmákról van szó.

A közgazdászok véleménye megoszlik arról, hogy szükség van-e a munkaerőpiacon beavatkozásra, és ha szükséges, akkor milyen legyen annak a mértéke. Ellingsceter, a konzervatív közgazdaságtan egyik képviselője úgy gondolja, hogy nincs szükség állami beavatkozásra, mivel a piac saját viszonyai alapján képes dönteni. Biff álláspontja, hogy a munkanélküliség koordinációs hibák összességeként írható le. Magyar megközelítést is figyelembe véve, László (2013) szerint a foglalkoztatáspolitika egyik fontos feladata, hogy megteremtse és elősegítse a munkaerőpiacon az egyensúlyi helyzetet, összehangolja a keresletet és a kínálatot és nem utolsó sorban képes legyen biztosítani a jövőt azok számára, akik önhibájukon kívül kényszerültek a munkaerőpiac elhagyására (Kerekes, Poor 2010).

Felhasznált irodalom

- CSEHNÉ PAPP I. (2008): The education and the demand of labour market, Bulletin of the Szent István University, Gödöllő, pp. 143-147.
- CSEHNÉ PAPP I. (2011): Foglalkoztatáspolitika, TÁMOP - 4.1.2. „Képzés és tartalomfejlesztés hiányszakmák korszerű oktatásához a Szent István Egyetem különböző képzési szintjein" c. projekt keretében készült e-learning tananyag, kézirat, 110 p.
- GYÖRGYI Z. (2012): A képzés és a munkaerőpiac - Találkozások és töréspontok; Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó; 206 p.
- KEREKES K., POÓR J. (2010): Humán erőforrás menedzsment, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 176 p.
- KOGAN, I. (2008) Education systems of Central end Eastern European countries In: Kogan-Nebel-Noelke (szerk.): Europe Enlarged. A handbook of education, labour, and welfare regimes in Central end Eastern Europe. Bristol, The Policy Press, 389 p., 7-30. p.
- LÁSZLÓ GY. (2013): A foglalkoztatáspolitikai célok és eszközök rendszerezése (I. rész) Munkaügyi Szemle 2013. 3. 20-31 p.
- MACHIN, S., VIGNOLES, A. (2005): What's the Good of Education? The Economics of Education in the UK, Princeton Paperbacks; 272 p.
- POLÓNYI I. (2011): Az oktatás és az oktatáspolitika közgazdasági ideológiái Educatio 1. 74-88 p.
- POLÓNYI I. (2016): Emberi erőforrásaink 21. száza da. Budapest, Gondolat Kiadó, 226 p.
- PSACHAROPOULOS, G., PATRINOS, H. (2004) Human capital and rates of return In: JOHNES, G- JOHNES J.(szerk.): International handbook on the economics of education, Cheltenham, Edward Elgar Publishing Ltd, 872 p., 1-58 p.
- VARGA J. (1998): Oktatás-gazdaságtan, Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány, 164 p.

Dezső Renáta Anna:

Információs aszimmetria és a többszörös intelligenciák mesterséges intelligencia-megjelenési formái

Három fogalom a felsőoktatásban célzott tanulás, tudás és innováció metszetében

Howard Gardner eredetileg csaknem négy évtizede közzétett többszörös intelligenciák (TI) elmélete (1983) közvetlenül az ezredforduló előtt úgy került átdolgozottan publikálásra (Gardner 1999a), hogy azt a szerző a 21. századra ajánlotta. Mintegy másfél évtizeddel később szerzőtársával az appok nemzedékéről is írtak (Davis – Gardner 2013), implicit módon előre vetítve a mesterséges intelligencia (MI) vonatkozásában századunkban felmerülő kérdéseket is (Kaplan 2017, Hatamleh – Tilesch 2020).
Az információs aszimmetria a 21. században egyre markánsabban megfigyelhető jelenség, melynek fogalmi kerete eredetileg a közgazdaságtudomány területén artifikálódott (Bezegh 2009, Szántó 2009), de a neveléstudományok területein is tetten érhető (Koplin – Stater 2013; Suri – Adnan 2016; Kloosterman – Troyan 2020). Századunkban e fogalom érvényessége az egyetemek világában is egyre inkább tükröződik (Simai 2018): megszűnhet a felsőoktatási intézmények kizárólagossága a tudásközvetítés aktuálisan legmodernebb, legnagyobb piaci értékkel bíró formáinak tekintetében. Az egyetemek és a munka világának kapcsolata a fókuszált területen is érzékelhetően változik.
Jelen tanulmány annak szemléltetését célozza, hogy hogyan nyerhet értelmezést napjainkban a gardneri többszörös intelligenciák elmélete a mesterséges intelligencia keretei közt, s hogyan artikulálódik az információs aszimmetria eklatáns példájaképp. Mivel az információs aszimmetriából következik, hogy egy-egy új tudományos, akár társadalmi szempontból hasznos publikáció nyomtatott formájú megjelenítése jóval több időt vesz igénybe, mint az online közlés formái, az adekvát válaszok kereséséhez nem kizárólagosan szokványos tudományos forrásokra támaszkodom (Plucker – Esping 2014; Stefanczyk 2016; Perez 2017; Taylor 2017, Gardner 2016, 2017; Csentes 2019; Roberts 2018; Saidi 2018, Ruggiero 2019).

Egy csaknem négy évtizedes elmélet aktualitása

2020 októberében az Amerikai Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (American Educational Research Association, AERA) évente kiosztásra kerülő, a neveléstudományi kutatások kiemelkedő közreműködőinek járó díját (Distinguished Contributions to Research in Education Award), az egyik legnívósabb neveléstudományi elismerést Gardnernek ítélte. Gardner nemzetközi ismertségét a tudós számára többszörös intelligenciák elmélete (theory of multiple intelligences) hozta el, mely az oktatás világára az autentikus értékelés, a tanári fejlődés, a tantervfejlesztés- és alkalmazás területein gyakorolt hatást.

Gardner álláspontja szerint intelligenciánk nem egységesen kifejezhető, hanem mindannyian többféle, egymástól független intelligenciával rendelkezünk, azaz egyes területeken különböző mértékben vagyunk intelligensek. Az intelligencia Gardner szerint az a bio-pszichológiai potenciál, ami által olyan információ-feldolgozás aktiválható, amely adott kulturális körülmények között problémamegoldásra, vagy értékkel bíró produktum előállítására tesz alkalmassá (Gardner 1983:34).

1. táblázat: A gardneri intelligenciák rendszere
(Davis és mtsai 2012:2)

Intelligencia	Jellemzők
nyelvi	A nyelvi intelligencia azon képességünk, mely szóbeli és írásos nyelvi produktumok, információk analizálására és megalkotására irányul (beszédproduktum, szövegértés).
logikai-matematikai	Logikai-matematikai intelligenciánk által absztrakt problémák megoldásra vagyunk képesek (például egyenletek felírása).
térbeli	Térbeli intelligenciánkon keresztül felismerünk, megkülönböztetünk nagyobb kiterjedésű és finom alakzatokat, távolság- és térmélység becsléseket végzünk és tájékozódunk a háromdimenziós térben.
zenei	Zenei intelligenciánk az a képességünk, mely által különböző hangzatokat jelentéssel ruházunk fel, létrehozunk dallamokat és emlékezünk azokra.
testi-mozgásos	Testi-mozgásos intelligenciánk által képesek vagyunk saját testünket használni egy-egy probléma megoldására vagy megjelenítésére.
természeti	Természeti intelligenciánk tesz képessé az időjárás jeleinek értelmezésére vagy a különféle fajok megkülönböztetésére.
interperszonális	Interperszonális intelligenciánk mások érzéseink, hangulataink, vágyaink, motivációink és szándékaink felismerésére és megértésére irányul.
intraperszonális	Intraperszonális intelligenciánk saját érzéseink, hangulataink, vágyaink, motivációink és szándékaink felismerésére és megértésére irányul.

Értelmezésében az intelligencia sokkal több, mint egy kizárólagosan a pszichometriai módszerek segítségével pontszám által kifejezhető érték (Spearman 1904, Stern 1912, Sternberg 2008). Az általános intelligenciaként ismert fogalomra, a szingularista koncepcióra (Taskó 2008) vonatkoztathatóan Gardner nem a vonatkozó tesztek objektivitását, hanem azok jelentőségét kérdőjelezi meg (Gardner 1999b, Kovács 2002: 11).

A definíció egyik rendkívül fontos eleme a produktivitás. Egy-egy magas IQ értékkel minősített személy nem feltétlenül produktív – azaz a magas IQ a produktivitás szükséges,

de nem elégséges feltétele. Gardneri értelemben azonban a produktivitásnak nincs IQ-ban kifejezhető előfeltétele, mivel az egyes intelligenciák működésük közben érhetőek tetten, mérőszámmal nem leírhatóak.
Első többszörös intelligenciákról szóló művében Gardner (1983) hét egymástól független entitásként különbözteti meg: a *nyelvi,* a *logikai-matematikai,* a *térbeli,* a *zenei,* a *testi-mozgásos,* az *interperszonális* és az *intraperszonális intelligenciát.*[1] Későbbi műveiben (Gardner 1993, 1998, 1999a, 2006a, 2016) már egy nyolcadik intelligenciáról, a *természeti intelligenciáról* is olvashatunk, oktatási alkalmazásai ezért hol hét, hol nyolc intelligenciához kapcsoltan jelennek meg. A vonatkozó intelligencia-definíciókat az 1. táblázatban Gardner eredeti leírása, majd közvetlen kollégái, kutatótársai összegzése alapján tekintjük át részletesebben (másodlagos források értelmezéseire szándékosan nem támaszkodom.

2. táblázat: A gardneri inetelligencia-fogalom kritériumai

Egy-egy gardneri intelligencia:
Határozottan elkülönülő neurális reprezentációval bír, az idegrendszeren belül adott terület struktúrája és működése megkülönböztethető egyéb területekétől, s ez agysérülések megfigyelése mentén is kimutatható.
Evolúciós biológiai alapokon áll, azaz az embert rendszertani szempontból megelőző főemlősökben vagy más fajokban is megmutatkozik, tehát vélelmezhetően a túlélést segítő értékkel bír.
Alapvető működése vagy működés-sorozatai beazonosíthatóak és szükségesek a hozzá rendelhető megnyilvánulásokhoz.
Intézményes oktatási keretek közt vagy azon túl bevett szimbólumrendszerekben leírható.
Határozottan elkülöníthető fejlődési ívet ír le, azaz különböző megnyilvánulási formái egymástól eltérő mértékben és utakon fejlődnek.
Relatív izolációja látható kiemelkedő tehetségeknél, autisztikus zseniknél, vagy más, kivételes populáción, akik adott területen feltűnően magas teljesítményt produkálnak, miközben más területeken átlagos vagy alacsony színvonalon teljesítenek.
Megkülönböztethető kísérleti pszichológiai feladatok által.
Pszichometriai intelligencia tesztek eredményei alapján alátámasztható.

A Gardner által leírt intelligenciákban mindenki elér egy bizonyos szintet, csak a szintek mértékét és mintázatát tekintve különbözünk egymástól. Az egyes intelligenciák bár elkülönülnek, nem egymást kölcsönösen kizáróak, több esetben egymással összhangban

[1] Ezen intelligenciák megnevezése a vonatkozó magyar nyelvű közlésekben – saját publikációimat (Dezső 2012, 2015) is beleértve – eltérő módokon jelennek meg, A továbbiakban az itt közölt terminusok használatát javaslom a hazai neveléstudományi szakirodalomban.

hatnak. Egymásra nem feltétlenül vannak hatással, illetve együtt járásuk nem törvényszerű (IQ-ban pedig nem kifejezendőek illetve kifejezhetőek).
Egy-egy személy egyes intelligenciáinak különböző erősségű megnyilvánulását *intelligencia profil*nak nevezzük, melyeket jellegük alapján alapvetően kétféle csoportra oszthatunk (Gardner 2006b). *Lézer profilúak* azok a személyek, akiknek egy vagy két intelligenciája kimagasló – ők jellemzően olyan foglalkozásokat űznek akár több évtizeden keresztül, melyekben domináns intelligenciájukat vagy intelligenciapárjukat erősíthetik. *Keresőlámpa profilú* személyek esetében három vagy több egyforma erősségű intelligencia figyelhető meg – ők széles radar képernyőként funkcionálva monitorozzák az egész koherenciáját (tipikus példái üzletemberek, politikusok) (Dezső 2012, 2015).
Kutatásaira és vizsgálataira (Gardner 1975) alapozva, az elméletalkotó nyolc összetevő együttes teljesülése esetén azonosítja az emberi működést intelligenciaként. Ezeket a kritériumokat a 2. táblázatban foglaljuk össze.[2] Gardner akkor és csak akkor nevez egy-egy vizsgált területet intelligenciának, amennyiben az minden egyes általa leírt kritériumnak megfelel.

Intelligenciák és információs aszimmetria

A gardneri elmélet kritikusai főként a pszichometria területén elköteleződött pszichológusok (Neisser és mtsai 1996, Vajda 2002, Sternberg 2004, Schaler 2006, Cianciolo – Sternberg 2007,); akadnak azonban a többszörös intelligenciák koncepcióval rokonítható elméletalkotók is. Ezek közül tudományos körökben legelismertebb Robert Sternberg triarchikus intelligencia elmélete (1985), illetve rendkívül népszerűek Daniel Goleman érzelmi-, szociális-, illetve ökológiai intelligencia elméletei (1995/1997, 2007, 2010, 2015, 2020).
A bestseller-szerző Goleman, bár tudományos doktori fokozattal rendelkezik, nem egyetemi katedráról, hanem a tudománynépszerűsítő újságírás területéről tett szert világszerte elismert népszerűségre – s mindemellett széleskörű, rendszerszinteken is alkalmazott gyakorlatra (Taylor 2017; Arató – Dezső 2018[3]). Ezt a jelenséget a 21.

[2] A kritériumokat összegző táblázat megalkotásakor a vonatkozó elérhető és aktuális ismertetések szintézisére törekszem. A Gardner (1983) valamint Kornhaber és mtsai (2004) alapján publikált Davis és mtsai (2012) táblázatát összevetem Sternberg (2004) illetve Plucker – Esping (2014) magyarázatával, és a kritériumokat utóbbi alapján állítom sorrendbe. A fordítás alapjai Gyarmathy (2006:22) valamint (Dezső 2015:37) megelőző vonatkozó publikációi, melyek az eredetileg közölt (Gardner 1983) kritériumok magyar nyelvű átültetési kísérletei.
[3] Ennek egy hazai példáját saját vonatkozó tapasztalatom alapján illusztrálom: "A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából - EFOP-3.1.2-16" keretei közt, megvalósítását tekintve 2018-ban indult országos szintű tanár-továbbképzési program, mely főként tantestületek számára biztosít 30 órás továbbképzéseket, több témakörben. A hivatkozott továbbképzés anyagát Arató Ferenccel közösen állítottuk össze: az akadémia világából a nem akadémiai körökben született anyagot is felhasználva a

században egyre markánsabban megfigyelhető információs aszimmetria megnyilvánulásaként értelmezhetjük. Az információs aszimmetria az információra vonatkozó piaci szereplők közti egyenlőtlen eloszlás, melynek következtében az egyik fél a másikkal szemben helyzeti előnyre tesz szert. E fogalom bevezetéséért 2001-ben közgazdasági Nobel díjat kapott George Akerlof, Michael Spence és Joseph E. Stiglitz (Bezegh 2009:51). A fogalom a közgazdaságtanban széleskörűen használt, a neveléstudományokban sporadikusan van jelen különböző értelmezési keretekkel (Koplin – Stater 2013; Suri – Adnan 2016; Kloosterman – Troyan 2020).

Századunkban az információs aszimmetria fogalmának érvényessége az egyetemek világában is egyre inkább tükröződhet. Amint az MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Világgazdasági Intézet kutató professor emeritusa megfogalmazza: „A munka jövőjét formáló tudományos, technikai és gazdasági erők és folyamatok összekapcsolódnak az oktatási rendszerek alakulásával, melyekben a 21. században meghatározó fontosságúvá vált a felsőoktatás. Új és gyorsan változó demográfiai, társadalmi, geopolitikai, geoökonómiai, tudományos, technikai környezetben alakulnak és bővülnek a „harmadik szint" fejlődésének hagyományos tényezői. Világszerte tovább nő az egyetemek és a hallgatók száma. Differenciálódik és nemzetközivé válik az intézményrendszer. Lényeges probléma, hogy az oktatás tartalmi és szervezeti fejlődése túl lassan igazodik a gyorsan változó társadalmi és gazdasági igényekhez és az élethosszi tanulás követelményeihez" (Simai 2018:90).

Megszűnhet tehát a felsőoktatási intézmények kizárólagossága a tudásközvetítés aktuálisan legmodernebb, legnagyobb piaci értékkel bíró tartalmainak és formáinak tekintetében egyaránt. Egy-egy új tudományos, akár társadalmi szempontból hasznos publikáció nyomtatott formájú megjelenítése jóval több időt vesz igénybe, mint az online közlés formái. A tudományos konferenciák közvetítése, rögzített formában elérhetővé tétele a világhálón, illetve tudományos igényű szakmai blogok, szociális média egyre inkább teret követel.

A mesterséges intelligencia önmagában tárgya és eszköze is az információs aszimmetria kialakulásának és térnyerésének egyaránt. Iskolapéldája annak a közel sem novuum értékű megállapításnak, miszerint a technológiát használhatjuk újszerű gondolkodási formák létrehozására, de kognitív potenciálunk elsorvasztására is, amennyiben tech-függővé válunk (Davis – Gardner 2013).

A mesterséges intelligencia tárgyalásához kapcsolódóan fontos lehet néhány fogalom felületes definiálására – amennyiben az Olvasó nem az App-nemzedék képviselője és/vagy elsődlegesen bölcsészet- vagy társadalomtudományokhoz kötődik. Általában véve a mesterséges intelligencia (artifical intelligence AI) egy-egy olyan értelmes számítógép (illetve program vagy tudat), mely a logikus gondolkodás, az érvelés, a következtetés képességeinek megnyilvánulásait mutatja. Keskeny formája, amivel mindennapjainkban is találkozunk, egy-egy konkrét feladatra tervezett (artificial narrow

---

konfliktuskezelés és érzelmi intelligencia témakörében (Goleman 2015) az iskolai mindennapi gyakorlat lehetséges fejlesztéséhez.

intelligence, ANI). Általános formája (artificial general intelligence, AGI) a tudományos-fantasztikus világot vetíti előre: több funkcióval bír. A gépi tanulás (machine learning) lényege, hogy megalkotói nem problémamegoldó szoftvert programoznak, hanem olyan tanuló szoftvert, mely adott példák alapján további problémák megoldására képes. Ennek alapja, technikája az ideghálózat (neural network). A mély tanulás (deep learning) a gépi tanulás fejlettebb formája: többrétegű, szintenkénti információ-feldolgozás (Kaplan 2017). Ebben a kontextusban merül fel a kérdés: mi az aktualitása egy e sorok megjelenésekor csaknem negyven éves elméletnek?

Többszörös intelligenciák a mesterséges intelligencia keretei közt

Pár évvel az app-generációról szóló gardneri publikációt követően már megfogalmazódott az a vélemény (Stefanczyk 2016), miszerint amennyiben a mély tanulás az emberi agyhoz hasonlóan működik, kétségkívül várhatóak a mesterséges intelligencia vonatkozásában is érvényes alkalmazásai a többszörös intelligenciák elméletének (SZ. N. é. n.). Ez az elképzelés azt vetíti előre, hogy a mesterséges intelligencián belül az ideghálózatok kibontakozásával párhuzamosan a többszörös intelligenciák egyre inkább felismerhetővé válnak majd. Ebből következtethető, hogy az általános mesterséges intelligenciát fejlesztő cégek ezeknek az intelligenciáknak a konstruálása által fontos előrelépést tehetnek, amennyiben az absztrakt gondolkodási műveletektől az interperszonális készségekig is eljut a fejlesztés (Stefanczyk 2016).
A mély tanulás fejlesztésének előmozdítására Perez (2017) először három kognitív szintből álló modellt írt le, melyek közül kettőben – a másodikban és a harmadikban – a gardneri elméletet használta – az első szinten az ösztön található: itt a gyors cselekvés, az emlékezet határai, a jelentés hiánya, valamint a túl sok információ elemei jelennek meg. A második, középső szint az intuíció szintje, ahová a gardneri térbeli, zenei, természeti, testi-mozgásos intelligenciákat illesztette, majd a harmadik, legbelső szint a logikai-matematikai, interperszonális, nyelvi, valamint intraperszonális intelligenciákat tükrözve.
Az általános mesterséges intelligencia fejleszthetősége érdekében a tudatosság felderítéséhez három dimenzió mentén Perez (2017) szintén a gardneri modellt ajánlja. Eszerint az autonóm dimenzió reflektálja azokat az adaptív intelligenciákat, melyek biológiai organizmusokban fellelhetőek. A számítási dimenzió magában foglalja a felismerést, a tervezést, valamint a döntéshozatal azon teljesítményeit, melyeket számítógépekben éppúgy megtalálhatunk, mint az emberben – azaz a levezető következtetés elemeit. A társas dimenzió pedig a másokkal való interakcióhoz szükséges eszközöket jelenti: a nyelvet, a szokásokat, a kultúrát. A gardneri elemek közül az autonóm dimenzióhoz sorolta a testi-mozgásos, a zenei, a természeti, valamint az interperszonális intelligenciát. A számítási dimenzióhoz rendelhetőnek véli a térbeli, valamint a matematikai-logikai intelligenciát. Végül a nyelvi és intraperszonális intelligenciát a társas dimenzióhoz köti. Perez szerint az első dimenzió fejlesztése által a keskeny mesterséges intelligencia elemei fejlődhetnek, amennyiben itt apró, specifikus irányú innovációk történhetnek. A második dimenzióban a biológiai mintákon alapuló

megközelítések képezik a fejlesztések alapját, melyek a túléléshez szükségesek, és nem igényelnek kifinomult intelligenciát. A harmadik dimenzió fejlesztése az empátián alapul, mely egyre pontosabb utánzás által nyilvánulhat meg.

Gardner (2017) blogján válaszol Perez (2017) felvetéseire. Elmondja, hogy az általa eredetileg leírt hét intelligenciára vonatkozóan maga pontosan azért használta a számítógép-metaforát, mivel meggyőződése szerint a hét intelligencia hét különböző kód-rendszerrel operál. A Perez által felvázolt három dimenzió elkülöníthetőségét vitatja, és intelligenciák-modellje alapján felosztásukra alternatív felvetésekkel él, például a nyelvi és zenei intelligencia áthelyezését javasolja a számítási dimenzióba – meghagyva annak lehetőségét, hogy a többféle értelmezés a fejlesztések tekintetében előremutató lehet. Bejegyzése ugyanakkor morális szkepszist is tükröz a mesterséges intelligencia lehetséges felhasználási módjaira vonatkozóan.

2018 nyarán egy Hong Kongban megrendezett konferencián, mely évente az oktatási rendszerek fejlesztésének kutatása (*Research on Improving Systems of Education*, RISE) terén elért legújabb nemzetközi eredményeket mutatja be, az egyik fő attrakció Sophia, a humanoid robot volt. Alkotói, Hanson és Goertzl, Sophiával közösen bemutatott nyilvános előadásukban a robot „többszörös intelligenciáit" szemléltették (2018), egy közösségi média oldal „igen, léteznek többszörös intelligenciák" kezdetű bejegyzéssel csalogatva a vonatkozó konferenciaeseményre Sophia követőit a gardneri intelligenciamodellt kilenc eleműként értelmezve (az e tanulmányban tárgyalt intelligenciákon túl az egzisztenciális intelligenciával kiegészítve). Az eseményt Gardner a blogján nem kommentálta. Talán azért, mert bár Sophia – aki gyakorlatilag a kiber-celebek archetípusa – léte technikai szempontból kétségtelenül lenyűgöző, és fent nevezett neveléstudományi vonatkozású konferenciaszereplése csupán egy az őt övező számos esemény közül, működése komoly etikai és jogi aggályokat vet fel (Nagy 2020).

Gardner egy a Harvard Project Zero-ban[4] egykor együttműködő kollégája, Roberts is tárgyalta a mesterséges intelligencia és a többszörös intelligenciák lehetséges összefüggéseit hat gardneri intelligenciára vonatkozóan (2018). Véleménye szerint, ami a mesterséges intelligencia által elvégezhető, azt a jövőben a mesterséges intelligencia el is fogja végezni. Szemléltetésként néhány kurrens példát ajánl arra vonatkozóan, hogy megítélése szerint a gardneri intelligenciák hogyan jelennek meg a mesterséges intelligencia különböző formáiban:

A nyelvi intelligenciára vonatkozóan olyan példákat említ, melyek képesek történeteket, hírösszefoglalókat, és forgatókönyveket írni – mint például az IBM Watson. Ez egy olyan kérdés-felelet alapú számítógépes rendszer, amely válaszol bármely (?), természetes nyelven feltett kérdésre, mivel tudását nem mérnöki kézi-kódolás által szerezte, hanem

[4] A Project Zerot 1967-ben Nelson Goodman filozófus indította a Harvardon annak vizsgálatára, hogy az egyes individuumok milyen eltérő módokon tanulhatnak a művészeteken keresztül. Gardner e mára rendkívül szerteágazó kutatóműhely vezetője.

feldolgozta a teljes, 200 millió oldalnyi Wikipedia tartalmat.[5] A logikai-matematikai intelligenciára vonatkozóan az IBM Deep Blue az örmény-zsidó származású nemzetközi sakknagymester, a Szovjetunió majd Oroszország színeiben világbajnok Kaszparovval szemben elért sakkjátszma győzelmét idézi fel az ezredforduló előtti évekből, illetve napjaink AlphaGo programját nevezi meg, mely gépi tanulás és mesterséges ideghálózat segítségével sajátította el ember által verhetetlen szinten a mintegy négyezer éves, kínai eredetű területfoglalós táblajátékot, a go-t.
Roberts (2018) térbeli intelligenciára vonatkozó mesterséges intelligencia példája a Google Deep Dream nem emberi programozású rendszere, mely egy képfelismerő rendszer visszafelé futtatása által művészeti alkotások létrehozására képes. Hivatalosan az első komolyzenei zeneszerző státuszt az AIVA (*Artificial Intelligence Virtual Artist,* Mesterséges Intelligencia Virtuális Művész) mesterséges intelligencia kapta meg a Genesis című első album létrehozásakor, melyet a mély tanulás tett lehetővé – Roberts megítélése szerint a zenei intelligencia mesterséges formájaként.
A téri-mozgásos intelligencia a robotok világában Roberts (2018) szerint évtizedek óta nyomon követhető, s napjainkban olyan kifinomult, hogy precíziós sebészeti beavatkozások során is használt. A Boston Dynamics által fejlesztett Atlas robot bukfencezni és hátrafelé szaltózni is képes. Interperszonális mesterséges intelligenciaként olyan okos operációs rendszerek (iOS, Android, Windows Mobile) segítségével működő digitális személyi asszisztenseket említ, mint a Siri, Google Now, és a Cortana, melyek elsődleges képessége, hogy megértsék az emberi beszédet, és azzal kapcsolatos releváns információkat keressenek. E képesség megnyilvánulása ugyan még nem ragadja meg az interperszonális intelligencia más intelligenciáktól elkülöníthető voltát, Roberts úgy látja, hogy a közeljövőben mélyebb, egzisztenciális jellegű beszélgetéseket is képesek lesznek tulajdonosaikkal folytatni.[6]

Zárszó helyett: a gardneri intelligencia-jövőkép

Bár Gardner a robertsi értelmezésre vonatkozóan nem közölt reflexiót, időről időre kap olyan újságírói kérdéseket, melyek az általa definiált intelligenciák jövőjére vonatkoznak (Saidi 2018, Ruggiero 2019). E kérdésekre adott válaszaiból megtudhatjuk, hogy Gardner szerint folyamatosan változik, hogy aktuálisan melyik intelligencia kap hangsúlyos szerepet. Úgy véli, az informatika, a kódok világában addig lesz kiemelt szerepe a logikai-matematikai intelligenciának, míg a mesterséges intelligencia és a robotok nem válnak életünk csaknem minden területén ügyesebbé nálunk, embereknél. Megítélése szerint ezt követően az intra- és interperszonális, valamint a művészetek kifejezésére alkalmas

[5] A számítógépes szövegírás, valamint a mesterséges intelligencia tartalomgyártási kapacitásáról, az azzal együtt járó kihívásokról lásd bővebben: Csentes 2019 Letöltve https://ad-ops.hu/seo/mesterseges-intelligencia-szovegiras [28/06/2020]
[6] Sophia, a humanid robot már a 2018-as RISE bemutatón szemléltette, hogyan vonja meditációs gyakorlatba emberi partnerét (Hanson – Goertzel).

intelligenciákat sokkal jobban értékeljük majd. Az intelligenciák eddig évszázadokon át formálódtak, ez változóban van: amint új technológiák jönnek létre, újszerű kombinációkban mutatkoznak meg: a Twitter például a nyelvi és az interperszonális intelligenciát köti össze (Saidi 2018).

A többszörös intelligenciák elméletalkotója szerint az emberi történelem során először jutottunk el a humán kapacitással azonos vagy azt meghaladó mesterséges intelligencia szintjére. Gardner úgy véli, hogy néhány esetben nem is lesz szükséges emberi intelligenciánkra hagyatkoznunk, mivel vonatkozó feladatokat mesterséges intelligencia alkalmazása által jóval könnyebben vagy gyorsabban is megoldhatunk. Látja, hogy idegrendszerünk működését is elég jól ismerjük már ahhoz, hogy egyre összetettebb működéseit mesterségesen reprodukálni tudjuk, vagy akár a mesterséges ideghálózat elemeit az emberi idegrendszerre visszahatóan alkalmazhassuk. Lehetségesnek véli, hogy képesek leszünk közvetlenül beavatkozni az emberi genomba, s ezáltal megváltoztatni fajunk természetét az evolúciót megszégyenítő sebességgel. Gardner szerint kétség sem fér ahhoz, hogy amennyiben lesznek még pszichológusok, kognitív tudósok, vagy új teremtmények, akiket az emberi értelem foglalkoztat, teljesen másként fogják feltérképezni a humán intelligenciát, mint ahogy azt sokan teszik napjainkban. S bár fogadni merne rá, hogy e kép a többszörös intelligenciák elméletéhez sokkal inkább hasonló lesz, mint az általa hagyománykövetőkként kategorizált pszichológusok által javasolt intelligencia-definíciók mentén felrajzolható képeké (Ruggiero 2019), már nem lesz köztünk, hogy megtudja, sikerül-e a jövőben éppen a mesterséges intelligencia fejlődése által igazolni a 20. század kora nyolcvanas éveiben született (Gardner 1983) többszörös intelligenciák elméletét (SZ. N. é. n.).

Felhasznált irodalom

- ARATÓ Ferenc – DEZSŐ Renáta Anna (2018): Konfliktuskezelés és érzelmi intelligencia. Tréneri forgatókönyv. Budapest, Oktatási Hivatal / Pécs, PTE BTK NTI.
- BEZEGH András (2009): Daniel Goleman 'Zöld út a jövőbe' – könyvismertetés. In: Kovász, 3-4, 49-53. p.
- CIANCIOLO, Anna T. – STERNBERG, Robert J. (2007): Az intelligencia rövid története. Budapest, Corvina.
- CSENTES Zoltán (2019): Mesterséges intelligencia és a szövegírás jövője. AD-OPS.HU Letöltve https://ad-ops.hu/seo/mesterseges-intelligencia-szovegiras [28/06/2020]
- DAVIS, Katie – CHRISTODOULU, Joanna – SEIDER, Scott – GARDNER, Howard (2012): The Theory of Multiple Intelligences. Cambridge, MA, Harvard Graduate School of Education. Letöltve https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf [2013. 06. 28.]

- DAVIS, Katie – GARDNER, Howard (2013): The App Generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination ina digital world. New Haven, Yale University Press.
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. Autonómia és felelősség, 1, 31-44. p.
- DEZSŐ Renáta Anna (2012): Többszörös intelligenciák – utópia a magyar közoktatásban? In: BÁLINT Ágnes – DI BLASIO Barbara (szerk.) Az utópia ezer arca. Pécs, PTE BTK NTI. 208-215 p.
- GARDNER, Howard (1998): Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In: KANE, Jeffrey (szerk.): Education, information, and transformation. Upper Saddle River, NJ, Merrill-Prentice Hall, 111-131 p.
- GARDNER, Howard (2017): Comments on 'Three cognitive Dimensions for tracking deep learning progres.' howardgardner. blog Letöltve https://howardgardner.com/2017/11/14/comment-on-three-cognitive-dimensions-for-tracking-deep-learning-progress/#comments [20/07/2020]
- GARDNER, Howard (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York, Basic Books.
- GARDNER, Howard. (2016). Intelligence isn't black and white: There are 8 different kinds. Bigthing. come. video. 5:00 – 5:55 és 8:16
- GARDNER, Howard (1999a): Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century. New York, Basic Books.
- GARDNER, Howard (2006a): Multiple Intelligences. New Horizons. New York, Basic Books.
- GARDNER, Howard (1993): Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader. New York, Basic Books.
- GARDNER, Howard (2006b): The Development and Education of the Mind. New York, Routledge.
- GARDNER, Howard (1975): The Shattered Mind: The person after brain damage. New York, Knopf.
- GARDNER, Howard (1999b): Who owns intelligence? In: The Atlantic Monthly. 283 (2), 67-76. p.
- GOLEMAN, Daniel (2020): About Daniel Goleman. Letöltve http://www.danielgoleman.info/biography/ [20/06/2020]
- GOLEMAN, Daniel (2010): Ecological intelligence: The hidden impacts of what we buy. New York, Crown Business.
- GOLEMAN, Daniel (1995/1997): Emotional Intelligence / Érzelmi intelligencia. New York, Bantam Books / Budapest, Háttér.
- GOLEMAN, Daniel (2015): Érzelmi intelligencia a munkahelyen. Budapest: SHL
- GOLEMAN, Daniel (2007/2007): Social Intelligence / Társas intelligencia. Az emberi kapcsolatok új tudománya. New York, Random House / Budapest, Nyitott Könyvműhely.

- GYARMATHY Éva (2006): A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. Budapest, ELTE.
- HANSON, David – GOERTZEL, Ben (2018): Exploring Sophia's multiple intelligences: Sophia, the Robot by Hanson Robotics Limited & SingularityNET. RISE Conference. Letöltve https://www.youtube.com/watch?v=5F28PzoeDn4 [20/06/2020]
- HATAMLEH, Omar – TILESCH, George (2020): Between Brains: Taking Back our AI Future. GTPublishDrive.
- KAPLAN, Jerry (2017): Artificial Intelligence: What everyone needs to know. Oxford, University Press.
- KLOOSTERMAN, Andrew – TROYAN, Peter (2020): School choice with asymmetric information: Priority design and the curse of acceptance. Theoretical Economics, 15, 1095–1133. p.
- KOPLIN, Van – STATER, Mark (2013): The Real Deal? Information Asymmetries and Tuition Discounting in Higher Education. Review of Economic Analysis, 5, 190-212. p.
- KORNHABER, Mindy – FIERROS, Edward – VEENEMA, Shirley (2004): Multiple intelligences: best ideas from research and practice. Boston, Pearson.
- KOVÁCS Kristóf (2002): Arthur Jensen és az IQ-vita 1969-től 2000-ig. In: VAJDA Zsuzsanna (szerk.): Az intelligencia és az IQ-vita. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- NAGY Teodóra (2020): A jövő kihívásai: robotok és mesterséges intelligencia az alapjogi jogalanyiság tükrében. MTA Law Working Papers, 6, 1-25. p.
- NEISSER, Ulric - BOODOO, Gwyneth - BOUCHARD, Thomas J. - BOYKIN, Wade A. - BRODY, Nathan - CECI, Stephen J. - HALPERN, Diane F. - LOEHLIN, John C. - PERLOFF, Robert - STERNBERG, Robert J. - URBINA, Susana (1996): Intelligence: Knowns and unknowns. In: American Psychologist, 2, 77-101. p.
- PEREZ, Carlos (2017): Three Cognitive Dimensions for Tracking Deep Learning Progress. Medium 04/09 Letöltve https://medium.com/intuitionmachine/deep-learning-system-zero-intuition-and-rationality-c07bd134dbfb [20/06/2020]
- PLUCKER, Jonathan – ESPING, Amber (szerk.) (2014): Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources. Letöltve http://www.intelltheory.com [20/06/2020]
- ROBERTS, Rohan (2018): A. I. and Multiple Intelligences. Scribal Multiverse. Letöltve http://www.scribalmultiverse.com/a-i-and-multiple-intelligences/ [20/06/2020]
- RUGGIERO, Daniel (2019): The hidden intelligences: how they can help humans in the 21st century. Long Term Economy. Letöltve https://www.multipleintelligencesoasis.org/blog/2019/8/7/an-interview-with-long-term-economy-italy
- SAIDI, Sasan (2018): Looking at multiple kinds of intelligence. Letöltve https://www.rolandberger.com/en/Point-of-View/Looking-at-multiple-kinds-of-intelligence.htm [20/06/2020]

- SCHALER, Jeffrey (2006): Howard Gardner under Fire. Chicago - La Salle, Illinois, Open Court.
- SIMAI Mihály (2018): A felsőoktatás jövője, az élethosszi tanulás és a globális kihívások. In: Magyar Tudomány 179, 90-98. p.
- SPEARMAN, Charles (1904): 'General intelligence' objectively determined and measured. In: American Journal of Psychology. 15, 201–293. p.
- STEFANCZYK, Jonathan (2016): Think: Act Magazine. The Theory of Multiple Intelligences and AI. Edge. Letöltve https://edgy.app/multiple-intelligences-ai [20/06/2020]
- STERN, William (1912): The Psychological Methods of Intelligence Testing. Baltimore, Warwick and York.
- STERNBERG, Robert J. (1985): Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York, Cambridge University Press.
- STERNBERG, Robert J. (2008): 'g', 'g's' or Jees: Which is the Best Model for Developing Abilities, Competences, and Expertise? In: KYLLONEN, Patrck C. – ROBERTS, Richard D. – STANKOV, Lazar (szerk.): Intelligence: Enhancement and New Constructs. Oxford / New York, Taylor and Francis Group, 225-266. p.
- STERNBERG, Robert J. (2004): North American Approaches to Intelligence. In: STERNBERG, Robert J. (szerk): International Handbook of Intelligence. Cambridge, University Press.
- SURI, Amjad Khan – ADNAN Jawabri (2016): Educational Institutions and Information Asymmetry Observation in UAE. In: Journal of Global Economics. 4, 213-215. p.
- SZÁNTÓ Zoltán (2009): Kontraszelekció és erkölcsi kockázat a politikában. Vázlat az információs aszimmetria közgazdaságtani fogalmainak politikatudományi alkalmazhatóságáról. In: Közgazdasági Szemle. 6, 563-571. p.
- SZ. N. (é. n.): Multiple Intelligences and Artificial Intelligence e02 NPL – Footage 3m 26s in Camellia Café. Letöltve https://www.youtube.com/watch?v=viT5PR83ro8 [28/06/2020]
- TASKÓ Tünde (szerk.) (2008): Pszichológia elméleti alapok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar.
- TAYLOR, Matthew (2017): How to Coach for Adaptability in Leadership. Key Step Media. Leadership – mindfulness – Emotional intelligence. Letöltve https://www.keystepmedia.com/how-to-coach-adaptability-leadership/ [28/06/2020]
- VAJDA Zsuzanna (szerk) (2002): Az intelligencia és az IQ vita. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Dr. Egervári Dóra – Kovács Edina

Információs műveltség és a NAT

Absztrakt

Az információs társadalomban való eligazodáshoz, és az egyre nagyobb tért nyerő digitális oktatás területén is elengedhetetlen a XXI. századi kulcskompetenciák ismerete, melyek közül kiemelkedik az információs műveltség és a digitális kompetencia. Ezek folyamatos fejlesztése az oktatás minden szintjén kulcskérdés. A 2012-es Nemzeti Alaptanterv már tartalmaz az információs műveltség fejlesztésére vonatkozó rendelkezéseket, és a digitális kompetencia is kulcskompetenciaként jelenik meg benne. Ám a kompetenciák fejlesztési irányai nem strukturáltan, hanem inkoherens módon jelennek meg. A tanulmány célja a Nemzeti Alaptanterv 2020-as módosítása okán annak a bemutatása, hogy a kiemelt XXI. századi kompetenciák fejlesztése területén milyen változások mentek végbe, illetve annak vizsgálata, hogy a NAT-ban megjelenő kompetenciák felvértezik-e diákokat azokkal a készségekkel, képességekkel, amelyek nélkülözhetetlenek a digitális oktatás és a digitális állampolgárság egyes területein.

Absztrakt angolul

The knowledge of 21st century key competencies— of which information literacy and digital competence stand out—is essential in order to navigate the information society and in the growing field of digital education. Their continuous improvement at all levels of education is a key issue.
The 2012 National Core Curriculum already includes provisions for the development of information literacy and digital competence also appears as a key competence in it. However, the development directions of competencies do not appear in a structured but in an incoherent way.
The aim of the presentation is to demonstrate—due to the amendment of the National Core Curriculum in 2020—what changes have taken place in the field of emphasised 21st century competence development and to examine whether the competencies appearing in NCC equip students with the skills and competences that are essential in some areas of digital education and digital citizenship.

Bevezetés – az információs műveltség és a NAT

Az információs társadalom - bár elsőre talán nem szembetűnő módon - folyamatosan és egyre magasabb követelményeket támaszt állampolgárai felé. Minden előnyével, a hatalmas mennyiségű információval, a rengeteg lehetőséggel, a könnyen elérhető tartalmakkal szemben vannak hátrányai is: a releváns és hiteles információt megtalálni

napjainkban már egyáltalán nem könnyű, és tudatos információkeresési, értékelési képesség nélkül nehezen lehet csak boldogulni a digitális világban.
Az információs műveltség fogalma már 1974-ben megjelent, Paul G. Zurkowski fogalmazta meg, mint az információs eszközök használata révén megnövelhető tudásalkalmazási szintként aposztrofálva azt. Az eltelt több mint 40 évben több definíció és modell is született az információs műveltségre, azonban elmondható, hogy mindegyik tartalmazza a következő elemeket:

- információs igény meghatározása
- információ hatékony megtalálása
- információ(források) kritikus értékelése
- információ etikus használata
- információ használata és beépítése a meglévő tudásbázisba

A XXI. századi kompetenciák magját képezi az információs műveltség és a digitális kompetencia. Az utóbbi években az információs műveltség fejlesztése mellett egyre nagyobb figyelmet és hangsúlyt kap a digitális kompetenciák, digitális műveltség és írástudás fejlesztése is a különböző kompetenciarendszerekben. A digitális műveltség fogalma az Európai Bizottság megfogalmazásában a következő: „a digitális műveltség mindazoknak a jártasságoknak az összessége, amelyek a digitális kompetencia megszerzéséhez szükségesek. Ilyen az alapvető IKT-jártasság, illetve a számítógép-használat (visszakeresés, hozzáférés, megőrzés, létrehozás, bemutatás, információcsere, kommunikáció, közösségi hálózatokban való részvétel képessége az interneten keresztül). (Kovácsné Koreny, 2009)
A digitális kompetencia a 2012-es NAT fogalommeghatározása alapján: „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadid terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül”. Az utóbbi években létrejött kompetencia-keretrendszerek (Digcomp 2.0, DigCompEdu) is bizonyítják ezen kompetenciák fejlesztésének igényét az oktatásban. Meg kell jegyeznünk, hogy ezen keretrendszerek tartalmazzák az információs műveltség egyes elemeit, de mivel a digitális kompetenciákra koncentrálnak, ezért nem jelenítették meg őket különálló készségként (média- és információs műveltség), hanemcsak hozzáillesztették, beolvasztották őket a digitális kompetencia egyes készségelemeihez.
Az információs műveltség és digitális kompetenciák fejlesztése a közoktatás keretein belül elengedhetetlen. Ma a közoktatásba belépő diákok nagy része minden egyes nap, szinte folyamatosan használja az internetet, azonban az ehhez szükséges készségeket, képességeket nagyrészt korábban, nonformális színtereken, autodidakta módon (jobb esetben szülői segítséggel) tette magáévá. A közoktatás – és azon belül minden oktatási szint – feladata ezen készségek megalapozása és elmélyítése.

A digitális oktatási környezetre való kényszerű átállás predesztinálja, hogy a tanulás során is előtérbe kerülnek a digitális források, médiumok. Emellett egyértelmű, hogy az IKT eszközök magabiztos használata nem egyenértékű a digitális szövegek megfelelő kezelésével, értékelésével, használatával. Bár az utóbbi évtizedben elkezdődött a közoktatásban a különböző digitális eszközök, digitális táblák, tabletek beépítése az oktatásba, a közoktatás keretét képező Nemzeti Alaptanterv nem hangsúlyozza megfelelő mértékben az információs műveltség fejlesztésének szükségességét, pedig ez elengedhetetlen ahhoz, hogy a későbbiekben tudatos internethasználókká váljanak a diákok.

Kutatás célja, eszközrendszere

Kutatásunk a Nemzeti Alaptanterv 2012-es (110/2012. (VI. 4) eredeti és a jelenlegi, tehát a 5/2020. (I.31.) Kormányrendelettel módosított változatának vizsgálatát tartalmazza. Kutatásunk az információs műveltség és digitális kompetencia elemeinek megjelenését vizsgálja az alaptanterveken belül, illetve azt, hogy az alaptantervek milyen mértékben koncentrálnak ezen XXI. századi kompetenciák fejlesztésére.
Célunk annak meghatározása, hogy az alaptanterv segítségével a diákok megfelelő alapot kapnak-e ahhoz, hogy a későbbiekben magabiztosan, problémák nélkül legyenek képesek az információs társadalomban, különböző digitális környezetekben navigálni.
Kutatásunk részletesen taglalja az információs műveltség egyes elemeinek megjelenését az egyes műveltségi területeken, és azon belül a különböző tantárgyak esetén, illetve kiemelten foglalkozunk a digitális kompetencia, valamint a 2020-as módosítás során új tantárgyként megjelenő digitális kultúra tantárgy szerepével, és jelentőségével az információs műveltség, és a XXI. századi kompetenciák vonatkozásában.
Kutatásunk a Nemzeti Alaptanterv két szövegváltozatának elemzését foglalja magában, tanulmányunk a kerettantervek vizsgálatára nem terjed ki.

Kompetenciaterületek/kulcskompetenciák változása a NAT-ban

A fejezetben azt vizsgáltuk, hogy a NAT 2020-es változtatása nyomán milyen különbségek fedezhetőek fel a kompetenciaterületek és a kulcskompentenciák tekintetében a Nemzeti Alaptanterv két változata között. A 2012-es NAT-ban nagy hangsúllyal jelentek meg először műveltségterületek és tantárgyak mellett a különböző kulcskompetenciák. A 2012-es alaptanterv a következő kulcskompetenciákat határozta meg:

- anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció
- matematikai, a természettudományos és technikai kompetencia
- szociális és állampolgári ismeretek
- kezdeményezőképesség
- esztétikai-művészeti tudatosság
- önálló és hatékony tanulás képessége
- digitális kompetencia

Ezen kompetenciák az Európai Parlament és a Tanács az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat is definiáló ajánlásán alapulnak. (2006/962/EK)
Az egyik legnagyobb különbség a két NAT kompetenciaterületei tekintetében, hogy a 2020-s változatban már nem szerepel a "Természettudományos és technikai kompetencia". A természettudományos kompetencia egyes elemei ugyan bekerültek a matematikai kompetencia elemei közé, azonban ezen tudományterületek kompetenciáinak összevonása azt a veszélyt rejti magában, hogy egyik, jelen esetben a matematika kompetenciák előtérbe kerülnek a beolvasztott kompetenciákkal szemben. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy az Európai Parlament által definiált ajánlás is összevont kompetenciarendszert határoz meg ezen műveltségi területeken.
Ahogy az alábbi összehasonlító ábra is mutatja (Petróczi, 2020), a 2020-ban bevezetésre kerülő 7 kompetencia, úgy, mint: a tanulás kompetenciái, a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi), a digitális kompetenciák, a matematikai, gondolkodási kompetenciák, a személyes és társas kapcsolati kompetenciák, a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák" megfeleltethetőek a korábbi 2012-es kompetenciáknak, nagyrészt fedik egymást, csupán fogalmazásbeli különbségek és hangsúlyáttevődés tapasztalható.
ábra A NAT 2012-es 2020-as kulcskompetenciái
Forrás:https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetese.html

Az új kompetenciák, 2020	A korábbi kompetenciák, 2012
A tanulás kompetenciái	A hatékony önálló tanulás kompetenciája
Kommunikációs kompetenciák: anyanyelvi és idegen nyelvi	Anyanyelvi kommunikáció Idegen nyelvi kommunikáció
Digitális kompetenciák	Digitális kompetenciák
Matematikai gondolkodási kompetencia	Matematikai kompetenciák
Személyes és társas kapcsolati komp.	Szociális és állampolgári kompetenciák
Kreativitás, önkifejezés, kult. tudatosság	Esztétikai, művészeti tudatosság komp.
Munkavállalói, vállalkozói kompetencia	Kezdeményezőképesség és vállalkozói k.
?	Természettudományos és technikai komp.

A 2020-as jogszabályi változtatás során kikerült a kulcskompetenciák részletes ismertetése és a kompetenciákhoz kapcsolódó "Szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök" bemutatása, illetve csupán utalás történik az Európai Parlament kompetenciarendszerére. Egyik NAT változat sem utal más kompetenciakeretrendszerre sem, nem jelenik meg sem a 2019-ben napvilágot látott DIGKomp 2.1, vagy a Digitális Oktatási Stratégia kompetenciarendszere sem.
A 2012-es kulcskompetenciák bevezetésekor a jogszabályban hangsúlyozottan jelent meg a kompetenciák tantárgyak közötti egymásba fonódása, valamint a NAT kiemelte a következő fejlesztési területeket, melyek minden műveltségi területen fejlesztési fókuszként kellett, hogy megjelenjenek: kritikus gondolkodás, kreativitás, a kezdeményezőképesség, a problémamegoldás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a

döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia. A 2020-as NAT-ban szintén megjelenik a kompetenciák egymásra épülésének követelménye: "a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat, továbbá azokat, amelyek jellemzői, hogy egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban."(A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról II. rész. II.1 fejezet (Letöltés ideje: 2021.01.11)

A XXI. század kompetenciák rendszerében kutatásunk szempontjából két kompetenciaterület emelkedik ki: az információs műveltség és a digitális kompetencia. Ezen kompetenciák tartalmazzák mindazokat a képességelemeket, melyek az információ keresésére, értékelése, tárolására, kritikus elemzésére vonatkoznak (információs műveltség), és melyek a digitális környezetben való hatékony információkezelést biztosítják (digitális kompetencia).

Bár a 2012-es NAT felismerte a digitális kompetencia fejlesztésének szükséges voltát, a fogalom definiálása során nem tértek ki a kompetenciaelemek részletezésére, illetve néhol nem volt egyértelmű, hogy az információs műveltség szinonimájaként használják-e. Ugyanígy a 2020-as NAT változat sem definiálja az információs műveltséget kulcskompetenciaként, azonban több eleme felismerhető a digitális kompetencia készségelemei között. Így azonban a két fogalom összemosása tapasztalható, ami több szempontból is problémásnak mondható. Egyrészt a két fogalom egyértelműen nem fedi egymást, a digitális kompetencia kizárólagos használatával elveszik az információs műveltség hagyományos papíralapú információforrásokra vonatkozó vetülete, illetve kiszorul a könyvtár, és könyvtárhasználat oktatásának aspektusa, ami problémát jelenthet, mert azt érzékeltetheti, hogy csupán digitális források állnak rendelkezésre a tankönyvek és különböző segédkönyveken kívül.

Emellett problémás a digitális kompetencia tekintetében mind a 2012-es, mint a 2020-as NAT esetén a digitális kompetencia részterületeinek és elemeinek - részletes és szisztematikus - bemutatása. Ennek hiányában nehezen értelmezhető a későbbiekben a digitális kompetencia fejlesztésére vonatkozó leírások az egyes műveltségi területeknél. A Digkomp 2.1 2019-ben publikált változata 5 műveltségi területen (információ és adatmenedzsment, kommunikáció és együttműködés, digitális tartalmak, biztonság, problémamegoldás), 21 részkompetenciát és ezen belül 8 kompetenciaszintet határoz meg. Ezek ismertetése, valamint az ezekre való hivatkozás segítene elmélyíteni a digitális kompetenciák fejlesztését minden műveltségi területen.

Amennyiben megvizsgáljuk, hogy a digitális kompetencia és információs műveltség, valamint a hozzájuk kapcsolódó kifejezések megjelenési arányait a két NAT változatban a következő eredményt kapjuk:

1. táblázat: Digitális kompetenciához kapcsolódó kifejezések NAT egyes változataiban

Forrás: saját szerkesztés

	NAT 2012	NAT 2020
Digitális	17	216
digitális kompetencia/digitális kompetenciák	4	13
Informatika	66	29
információs műveltség	0	0
digitális írástudás	0	5
Számítógép	23	30

Látható, hogy a 2020-as NAT szövegszinten kiemelten foglalkozik a digitális világgal, a digitális kompetenciákkal, azonban az információs műveltséget fogalmi szinten egyáltalán nem hangsúlyozza.

A digitális kompetencia kompetenciaterületéhez kapcsolódóan meg kell említenünk, hogy az alaptanterv 2020-ban nyilvánosságra hozott új változatában jelent meg először a digitális kultúra tantárgy. A tantárgy a korábbi informatika tantárgyat váltja fel, melynek megújítása évek óta húzódó folyamat eredménye. Az informatikaoktatás átalakításának és fejlesztésének szükségességét nem csak a közoktatás sürgette már évek óta, hanem különböző szakmai szervezetek, mint például az IVSZ. (Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége), aki ajánlásokat fogalmazott meg az informatika és a digitális oktatás megalapozásával kapcsolatban.

A digitális kultúra tantárgy célja, és elnevezése utal arra a jelenségre, hogy a számítástechnika napjainkra már nem különálló tudományterületként jelenik meg a tantárgyak sorában, hanem fontos, hogy integrálódjon a többi tantárgy oktatásába is, hiszen a hétköznapokban is már minden területet fontos a digitális írástudás, illetve, hogy magabiztosan mozogjunk a digitális világban, és ismerjük a digitális kultúra jellegzetességeit. A digitális kultúra tantárgy a Technológia tanulási területen belül jelenik meg a technika tantárgy mellett. "A Technológia tanulási terület olyan tantárgyakat kapcsol egymáshoz, amelyek eltérő tartalommal és célrendszerrel rendelkeznek, de szemléletükben közös vonásokat jelenítenek meg: a digitális kultúra, valamint a technika és tervezés."(A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról II. rész. II.3.8 fejezet (Letöltés ideje: 2021.01.11))

A digitális kultúra tantárgy 3. évfolyamtól szerepel a tantervben. A korábbi informatika tantárgyat a 6. évfolyamtól tanulták a diákok, és elkülönülten jelent meg a többi tantárgy mellett. Jelentős változtatás a 2012-es alaptantervhez képest, hogy míg korábban az

informatika oktatására a 6-tól 12. évfolyamon heti 5 óra állt rendelkezésre, addig jelenleg a 3.-12 évfolyam tekintetében heti 14 órára növekedett a kibővített tantárgy oktatásának ideje.
Bár több óraszámban van lehetőség a tantárgy oktatására, fel kell hívnunk arra a figyelmet, hogy ezen óra keretében már nem csak az informatikai, számítástechnikai ismeretek átadása, az IKT eszközök kezelése, hanem az összes digitális kompetencia fejlesztése, az algoritmikus gondolkodás kialakítása és ideális esetben a könyvtárhasználati ismeretek átadása is meg kell, hogy történjen. Ugyan a többi műveltségi területnél is megjelenik a digitális kompetencia fejlesztésére vonatkozó feladatmegjelölés, az egyes tantárgyakban kötelező ismeretanyag mennyisége sok esetben nem nyújt lehetőséget a komplett digitális kompetenciafejlesztésre. Emellett visszásnak tekinthető a 1. és 2. osztályban a digitális kompetenciák fejlesztése különböző tantárgyak esetén alapozó ismeretek átadása nélkül. (A digitális kultúra tantárgy csupán 3. osztálytól szerepel a tantervben.)
A 2020-as alaptanterv nagy hangsúlyt fektet a digitális oktatásra és a digitális kompetenciákra, azonban hangsúlyoznunk kell azt, hogy a digitális eszközhasználat képessége, és a digitális felületen megvalósított oktatás önmagában nem jár együtt, és nem garantálja a diákok digitális kompetenciáinak, digitális írástudásának magas szintjét, mindenképpen hangsúlyt kell fektetni a kompetenciafejlesztésre mind a digitális kultúra, mind más tantárgyak esetében is. A NAT 2020-as módosítása, elsősorban a digitális technológiák, eszközök használatára helyezi hangsúlyt, bár megjelenik az információk értékelésének szükségessége, de ezt nem a digitális kompetenciák, digitális írástudás, és nem az információs műveltség kompetenciájához kapcsolja.

A 2012-es és a 2020-as Nemzeti Alaptanterv összehasonlítása

A fejezetben azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes tantárgyak esetében a 2012-es és a 2020-as NAT milyen javaslatokat tesz az egyes kulcskompetenciák elsajátítása, fejlesztése érdekében. Elsősorban a (hatékony és önálló) tanulási képesség, illetve a digitális kompetencia azon készségelemeit vizsgáljuk, amelyekben felfedezhetők az információs műveltség részegységei, így például az információkeresés, forrásismeret, információk összehasonlítása, elemzése stb. A 2020-as NAT-ban az információs műveltség elemei közül egyértelműen az "információt gyűjt" készségelem emelkedik ki, a dokumentum ezt említi a legtöbb alkalommal. Ugyanakkor koránt sem szabad elfeledkeznünk az információs műveltség további készségelemeiről sem, hiszen mit érünk az információs társadalomban egy halom összegyűjtött információval, amivel nem tudunk a későbbiekben mit kezdeni.
A 2012-es NAT-ban a legrészletesebben kidolgozott műveltségi területe a magyar nyelv és irodalom című tantárgy volt (a 2020-as NAT esetében az előzőekben említett tantárgy semmilyen módon nem emelkedik ki a többi tantárgy közül). Amely keretén belül a műveltségelemek átadása mellett az anyanyelvi kommunikáció, az (önálló és hatékony) tanulási képesség fejlesztése is középpontban állt. Ahogy azt a táblázatból is láthatjuk, a 2012-es NAT sokkal részletesebben megfogalmaz információs műveltséggel kapcsolatos

készségelemeket, mint a 2020-as. Elszomorító, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgyon belül tudatosan szorították vissza a kompetenciafejlesztést, illetve helyezték át más tárgyak fókuszába. Óriási probléma, hogy míg a 2012-es NAT beemeli a könyvtár- és internethasználatot a fejlesztendő területek közé, addig a 2020-as meg sem említi. Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a 2012-es NAT esetében még számolni kellett könyvtárhasználati órákkal, amelyeket az esetek túlnyomó százalékában a magyarórák keretében tartották meg, ám ezt 2020-ra eltörölték. Ugyanakkor ez a legkevésbé sem magyarázat arra, hogy miért került ki a fejlesztendő területek közül a forrásismeret, a könyvtárhasználat, az idézési szabályok ismerete, a kritikus befogadás.

1. táblázat

Forrás:saját szerkesztés

1-4. évfolyam anyag**gyűjtés** és elrendezés alapjainak megismerése meg kell alapozni az önálló feladatvégzés egyes lépéseit meg kell ismerniük a különböző **információhordozó**kat tanári irányítás mellett képesnek kell lenniük az információk, adatok **visszakeresés**ére	1-4. évfolyam információkat, adatokat **gyűjt** a szövegből
5-8. évfolyam rövidebb beszámoló ismeretanyagának **összegyűjtése hagyományos és elektronikus forrásokból**, tanári irányítással írásba foglalása. képesnek kell lenni az önálló feladatvégzésre, **információgyűjtés**re, valamint az ismeretszerzés módszereinek alkalmazására; szótárak, lexikonok, internetes enciklopédiák vagy keresőprogramok használatára megalapozzák az információk **kritikus befogadás**át kulturált **könyvtárhasználat** és a biztonságos **internethasználat**	5-8. évfolyam információt **választ**
9-12. évfolyam az információk célszerű **gyűjtés**ének, **szelekció**jának, **rendszerezés**ének, kritikájának képessége megjelennek az **internetes adatgyűjtés** különböző technikái, a digitális tartalmak, linkek használata; a **könyvtári információkeresés** ismereteinek bővítése. felkészül az információk jelentőségének felismerésére, **értékelés**ére, kritikájára, valamint tisztában van az **idézés formai és etikai szabályai**val. képesek a tudatos **internethasználat**ra.	9-12. évfolyam **felismeri és értelmezi** a félrevezető információkat

A **történelem** tantárgy tanítása során a 2012-es NAT-ban még csupán kezdetlegesen jelentek meg az információs műveltség elemei, ám üdvözlendő, hogy a 2020-as dokumentumban már részletesebben olvashatunk a területről. Az pedig különösen örömteli, hogy az általános iskola felső osztályában megjelenő készségelemekre épülnek a középiskolára pozícionált kompetenciák. Ezáltal az információs műveltség valamennyi eleme megjelenik mint fejlesztendő terület a történelem tantárgy tanítása során. Emellett viszont rendkívül szomorú, hogy az információforrások ismerete, ezen belül pedig a könyvtár mint intézmény még csak említésre sem került.

2. táblázat
Forrás: saját szerkesztés

1-4. évfolyam segítséggel információkat **gyűjt** egy adott témában	1-4. évfolyam
5-8. évfolyam **információforrások ismerete** (könyvtár, médiatár, múzeum) önálló **információgyűjtés**re is képesek, valamint egy rövid tartalmi ismertetőt is létre tudnak hozni	5-8. évfolyam **kiemel** lényeges információkat tudja **értelmez**ni és **rendszerez**ni a történelmi információkat **össze tudja vetni** a forrásokban található információkat
9-12. évfolyam információk **önálló rendszerezés**e és **értelmezés**e	9-12. évfolyam a források között **szelektál**ni, azokat szakszerűen **feldolgoz**ni és **értelmez**ni használni általános és történelmi, nyomtatott és digitális **információforrások**at információkat tud **gyűjt**eni, **áttekint**eni, **rendszerez**ni és **értelmez**ni különböző médiumokból és írásos vagy képi forrásokból, statisztikákból, diagramokból, térképekről, nyomtatott és digitális felületekről információkat **kiválaszt**ani különböző műfajú forrásokból **összehasonlít**ja a forrásokban talált információkat saját ismereteivel, illetve más források információival és megmagyarázza az eltérések okait

A **matematika**oktatás területén az információkezelés képessége csupán két alkalommal kerül elő. A 2012-es NAT a könyvek használatát és az önálló tudásszerzést emeli ki

(mindkettőt 1-12. osztályig), míg a 2020-as a forrásismeretet és az információgyűjtést, -rendszerezést. Jóindulatúan is azt kell mondanunk, hogy a matematika területén különösen nem elégséges csupán ennyi fejlesztendő készségelemet felsorolni, hiszen az alap matematikai készségek, a halmazelmélet, a Boole algebra, a kombinatorikai gondolkodásmód mind szükségesek egy online adatbázisban történő keresés kapcsán. Ezáltal pedig hétköznapi gyakorlata és hasznosulása is lehet(ne) egy elméleti anyagrésznek.

3. táblázat
Forrás: saját szerkesztés

5-8. évfolyam **könyvek** használata, valamint az önálló tudásszerzés	5-8. évfolyam különböző **információforrások**at használ
9-12. évfolyam könyvek használata, valamint az önálló **tudásszerzés**	9-12. évfolyam információkat **gyűjt**, **rendszerez**

Az **ember és természet és a földünk – környezetünk** (2012)- **természettudomány és földrajz** (2020)
A természettudományos tantárgyak dimenziójában egy névváltozás figyelhető meg a 2020-as NAT-ban. Ugyanis a 2012-es NAT-ban Ember és természet/Földünk-környezetünk a tantárgycsoport neve, addig a 2020-as NAT-ban ez már Természettudomány és földrajz névvel szerepel. Strukturális átalakítás nem áll a névváltozás mögött. Rendkívül előremutató, hogy a 2020-as NAT nagyban épít a 2012-es bázisra, és tovább is fejleszti azt. Megjelenik a kritikus gondolkodás, az áltudományos információk felismerésének képessége (ez egyetlen másik tantárgy esetében sem kerül elő). A 2012-es NAT-hoz képest a 2020-as sokkal részletesebb és kidolgozottabb egységekkel rendelkezik, azonban érdekes, hogy az 5-8. osztályra szabott készségelemek több esetben átfedésben vannak a 9-12. osztályossal.

4. táblázat
Forrás: saját szerkesztés

1-4. évfolyam megismert **információforrások** használata, nyomtatott és elektronikus **dokumentumok használata**.	1-4. évfolyam
5-8. évfolyam	5-8. évfolyam

meg kell alapozniuk az információ **gyűjt**éséhez és **feldolgoz**ásához szükséges kommunikációs készségeket **internetalapú szolgáltatások** megismerése alkalmazniuk kell a **számítógéppel támogatott tanulási módszerek**et	tudjon **kritikusan gondolkodni** az adott természeti, környezeti problémáról, illetve hogy **felismerje az általtudományos információkat** tudjon információkat **keres**ni, azok hitelességének, használhatóságának **elemzés**éhez széleskörűen tájékozódjon **könyvtári és egyéb adatbázisok**, **nyomtatott és digitális források** segítségével weboldalak, tematikus média források információit **kritikusan elemzi** tisztában van a legfontosabb, hiteles **források**kal, azok használatával, az információ **feldolgoz**ásának módszereivel
9-12. évfolyam **ismeretszerzés** folyamatának és eredményének **kritikus értékelés**ével.	9-12. évfolyam érti a különbséget a **tudományos és általtudományos információk** között **tudatosan és kritikusan használ**ja a földrajzi tartalmú nyomtatott és elektronikus információforrásokat **megkülönbözteti a tényeket a véleményektől**, adatokat, információkat **kritikusan szemlél** **kiválasztja** és önállóan **használja** a **hagyományos, illetve digitális információforrásokat, adatbázisokat**

A készségtantárgyakat összefoglaló **művészetek** tantárgycsoportban foglalnak helyet az ének-zene, a dráma, vizuális kultúra, valamint a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyak. Üdvözlendő, hogy 2012-höz képest a 2020-as NAT-ban koherens módon, egymásra épülve jelennek meg az információs műveltség készségelemei. Emellett óriási lépés, hogy a középiskolások korosztálynál megjelenik az adatvédelem, információbiztonság témaköre, bár kétségesnek tartjuk, hogy ennek a készségelemnek valóban itt van-e a legjobb helye, illetve kérdéses, hogy az elméleti és gyakorlati ismeretelemek oktatása mellett mennyi idő jut pl. ennek a készségelemnek az átadására. Tragikus ugyanakkor, hogy a könyvtár- és internethasználat témaköre ennek a tantárgynak az esetében is teljesen elsikkadt 2020-ra.

5. táblázat
Forrás: saját szerkesztés

1-4. évfolyam	1-4. évfolyam információt **keres**

elsajátítják a **biztonságos internethasználat**tal kapcsolatos ismeretek	
5-8. évfolyam **alkalmazzák az információs és kommunikációs technológiákat** a zenei ismertek elmélyítésére tudatosítják a **biztonságos internethasználat** szempontjait.	5-8. évfolyam **összegyűjt**ött információkat gondolatokat különböző szempontok szerint **rendez** és **összehasonlít**
9-12. évfolyam képesek önálló beszámolók készítésére a **könyvtár és az internet lehetőségei** felhasználásával önálló témakutatás, a **gyűjtött információk felhasználás**ával írásos összefoglaló készítése az információforrások **szűrés**e **e-szolgáltatások** igénybevétele.	9-12. évfolyam adott feladatmegoldás érdekében meglévő vizuális ismeretei között megfelelően **szelektál**, a további szakszerű információszerzés érdekében **adekvátan keres** médiatartalmak befogadásával és elemzésével megtanulja **rendszerez**ni a különféle forrásból származó információkat, azok **összevet**ésével, **vizsgálat**ával képet alkot képessé válik az alapvető **adatvédelmi és információbiztonsági szabályok** betartására

A digitális kompetencia és vele szomszédos készségek megalapozása és fejlesztése elsősorban az **informatika**oktatás (digitalis kultúra) kapcsán kerül elő. Megfigyelhetjük, hogy a számítógép és az internet készség szintű használatára fókuszáló tantárgy óraszámainak növekedését tekintve nincs szignifikáns különbség 2012-höz képest. Éppen ezért különösen érdekes, hogy az egyes műveltségelemek átadásával párhuzamosan még az egyes készségek elsajátítására is nagy hangsúlyt kell fektetni. Az informatika (digitalis kultúra) tantárgyon belüli információs műveltséggel kapcsolatos készségelemek tekintetében nagyban hasonlít a 2012-es és a 2020-as NAT. Meggyőződésünk, hogy az alsó tagozatos gyerekektől túl sokat is várnak, főleg, úgy hogy a diákok többsége nem első osztálytól tanulja az informatika (digitalis kultúra) tantárgyat. Emellett pedig rendkívül érdekesen hat, hogy az 5-8. és a 9-12. osztályra pozicionált készségelemek nagyjából átfedésben vannak, ezáltal pedig igen nehézkessé és problémássá válhat a kompetenciafejlesztés folyamata.

6. táblázat
Forrás: saját szerkesztés

1-4. évfolyam megismerik a **közhasznú információforrások**at tanári irányítás mellett már tudnak **információt keresés**ni megismerkednek a **netikett** alapjaival	1-4. évfolyam rendelkezésére álló eszközökkel, forrásokból **meggyőződik a talált vagy kapott információk helyességérő** **információgyűjtés** egyszerű eljárásokkal meggyőződik néhány, az interneten talált információ **igazságérték**éről **kiválaszt**ja a számára releváns információt, **felismer**i a hamis információt ismer néhány, kisiskolások részére készített portált, **információforrás**t, digitálistananyag-lelőhelyet
5-8. évfolyam használják a **közhasznú információforrások**at, adatot **keres**nek digitális tudásbázis-rendszerekben képesek az **információforrások irányított kiválasztására**, az információkeresés eredményének **értelmezés**ére, valamint az internetes portálok, szöveges és képi **információforrások használat**ára meg tudják különböztetni a forrásokat és a saját gondolataikat képesek az **internetes keresés**re, a megtalált **információ rögzítés**ére, **értelmezés**ére, **feldolgozás**ára; megismerkednek az adatbázisból való információszerzés módjaival alkalmassá válnak a **hatékony és céltudatos információszerzés**re, az **információforrások hitelességének vizsgálat**ára, a hagyományos és elektronikus publikálásra szánt dokumentumok létrehozására	5-8. évfolyam **etikus** módon használja fel az információforrásokat, tisztában van a **hivatkozás szabályai**val ismeri az **információkeresés technikáját**, **stratégiáját** és **több keresési szempont egyidejű érvényesítés**ének lehetőségét; **önállóan keres** információt, a találatokat **hatékonyan szűr**i tisztában van a hálózatokat és a személyes információkat érintő fenyegetésekkel, alkalmazza az **adatok védelmét** biztosító lehetőségeket

megismerik az **információ hitelesség**ének és **ellenőrzés**ének módozatait, valamint az **információforrások etikus felhasználás**ának lehetőségeit	
9-12. évfolyam megismerkednek az **adatbázisból való információszerzés**sel; valamint az **adatok tárolás**ához szükséges adatbázisok létrehozásával **önálló információkeresés**re, valamint az információk alakítására a közlési célnak megfelelően megismerkedik a **szerzői jog**i alapfogalmakkal, az információ és az informatika gazdaságra, környezetre, kultúrára, személyiségre, egészségre gyakorolt hatásaival	9-12. évfolyam **hatékonyan keres** információt követi a technológiai változásokat a digitális információforrások használatával alkalmazza az információkeresés során gyűjtött multimédiás alapelemeket **új dokumentumok készítéséhez** ismeri és alkalmazza az **információkeresési stratégiák**at és **technikák**at, a találati listát a problémának megfelelően **szűri**, **ellenőrzi annak hitelességét** **etikus** módon használja fel az információforrásokat, **tisztában van a hivatkozás szabályaival**

Összegzés

A NAT valamennyi műveltségterület közül az informatika oktatására állapította meg a legkevesebb százalékos arányt 2012-ben, ami 2020-ra sem változott nagyságrendileg (az új NAT-ban egyedül az etika/ hit- és erkölcstan óra szerepel alacsonyabb óraszámmal), ez ugyanakkor maga után vonja, hogy a számítógép, az IKT eszközök és az internet használatának elsajátítására is csupán kevés idő jut, az egyes kompetenciák elsajátításáról nem is beszélve.

Üdvözlendő tény, hogy míg a hagyományos dokumentumok használata 2012-es NAT során elhanyagolt területnek számított, addig a 2020-as dokumentumban szinte minden

alkalommal párban jelenítik meg a hagyományos és digitális forrásokat, szövegeket, tartalmakat, azok párhuzamos, egymás melletti használatát. A könyvtárak mint intézmény, forráshely mindkét NAT-ban elenyésző figyelmet kap, ugyanis csupán pár alkalommal olvashattuk mindkét dokumentumban, hogy az iskolán kívül még léteznek olyan közgyűjteményi intézmények (múzeum, könyvtár, levéltár), amelyek fontosak lehetnek a tanulás folyamatában.
Ennél még elszomorítóbb tény, hogy a NAT-ok semmilyen aspektusból nem emelik ki az iskolai könyvtárakat, holott mind az információs műveltség, mind a többi kulcskompetencia elsajátítása és fejlesztése szempontjából nélkülözhetetlen színtér. Ugyanis a már nagy hagyományokkal rendelkező, a XXI. században mégis elhanyagolt, jelentőségét vesztett könyvtárhasználati órák sokkal összetettebb feladatokkal és célokkal rendelkeznek, mint a szaktantárgyi órák. A könyvtárhasználati órák keretében ugyanis egyszerre több készség fejlesztésére, célzottan is lehetőség van, amelyek a más tanórákon a szaktantárgyi ismeretelemek elsajátításának feladata mellett mindig háttérbe szorultak. A kompetenciaalapú oktatásban az iskolai könyvtáraknak folyamatosan és egyre nagyobb szerephez kellene jutniuk.
A NAT-ok elemzése során világossá vált, hogy a különböző tantárgyakban fellelhető ismeretszintek nincsenek összhangban, nem épülnek egymásra, sőt több alkalommal ellentmondanak egymásnak. Ha összevetjük a különböző tantárgyakhoz meghatározott készségelemeket, láthatjuk, hogy nem rajzolódik ki az oktatás íve, nem jelennek meg az egymásra épülő, egymást fejlesztő ismeretelemek. Ez a probléma már a 2012-es NAT esetében is fennállt, így rendkívül sajnálatos tény, hogy ezt azóta sem sikerült orvosolni. Ugyanis egy-egy kompetencia fejlesztése nem egyes tantárgyak feladata lenne, hanem tantárgyakon átívelő komplex tevékenységrendszer eredménye.

Felhasznált irodalom

- KOVÁCSNÉ KORANY Ágnes (2009): Digitális műveltség Európában - Az internet és az új online technológiák biztonságosabb használata. In: Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 56.(6.), 295-303. p.

Online források:

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (Letöltés ideje: 2021.01.11)
- https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf (Letöltés ideje: 2021.01.11)
- https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu (Letöltés ideje: 2021.01.11)
- https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework (Letöltés ideje: 2021.01.11)
- Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) https://eur-

lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 (Letöltés ideje: 2021.01.11)

- https://ivsz.hu/digitalis-oktatasi-kialtvany/ (Letöltés ideje: 2021.01.11)
- https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetese.html (Letöltés ideje: 2021.01.11)
- Varga Katalin: Az információs műveltség fogalma az európai és Európán kívüli kultúrákban In: A 21. század műveltsége – E-könyv az információs műveltségről https://mek.oszk.hu/06300/06355/html/03.htm (Letöltés ideje: 2021.01.11)

Dr. Kálmán Anikó
Dr. Molnár György - Dr. Kata János - Mike Gabriella
Nagy Katalin - Deák Katalin - Koch Boglárka

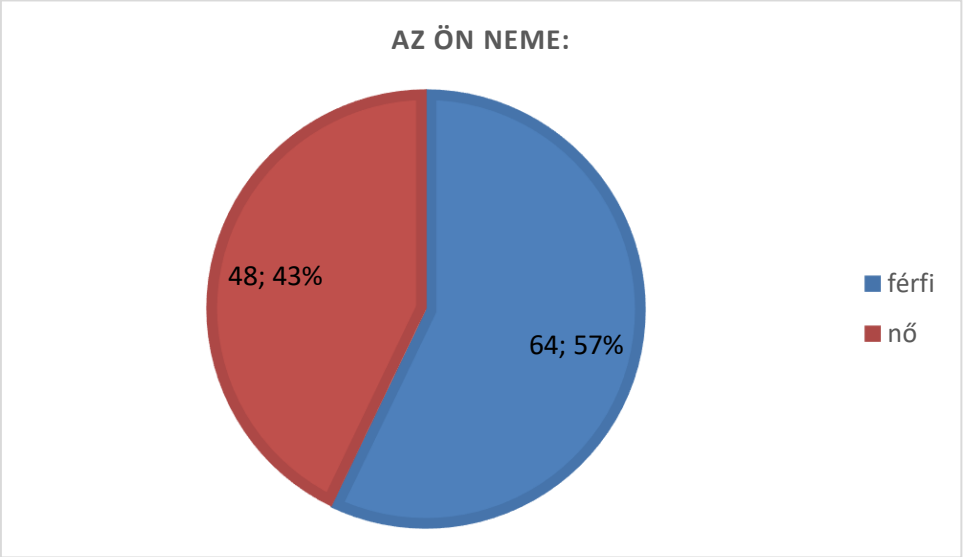
Hallgatói életút összegzése a Műszaki Pedagógia Tanszék szakjain eddigi tapasztalatok és hallgatói visszajelzések alapján

Bevezetés, a kérdéskörhöz kapcsolódó empirikus vizsgálataink

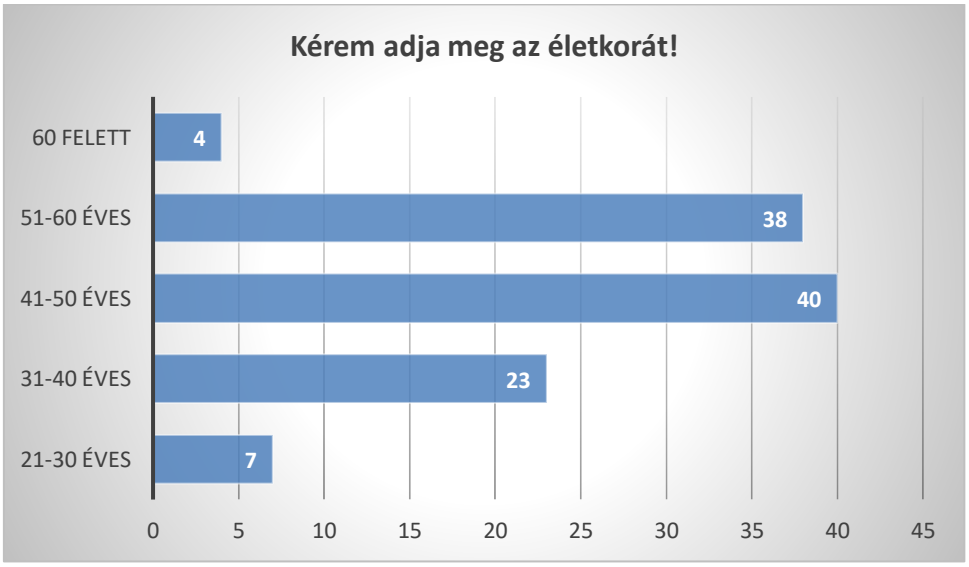
A Műszaki Pedagógia Tanszék Hallgatói életúttal kapcsolatos jellemzők megállapításához, és ezek jellemzőinek leírásához egy empirikus kvantitatív alapú kérdőíves felmérést végeztünk el a végzett érintett hallgatóunk körében. A felmérést 2020. április 13-án indítottuk, és 2020. április 22.-én zártuk le. A kérdőív 22 item-et tartalmazott összesen, ebből 12 zárt, 8 nyitott kérdés szerepelt, két területet érintve: 1. Személyes háttérváltozókat, illetve a 2. Tanszéki hallgatói életútra vonatkozó kérdéseket. A kérdőív kitöltési időszakában összesen N=112 értékelhető választ kaptunk a kérdőívünkre, melyet online formában tölthettek ki a hallgatók a következő oldalon: https://forms.gle/uGVgumRswbSG26cXA. A megkérdezettek célcsoportját a végzett mesterszakos, szakmai tanárszakos hallgatóink jelentették, akik az elmúlt 5 évben végeztek a tanszékünkön. A kérdőív nyomtatott változata megtalálható az 1.sz. mellékletben, a kezdőképet mutatja az alábbi ábra.

Eredmények ismertetése

A téma feldolgozásának első felében a kérdőíves felmérésünk legjellemzőbb eredményeit mutatjuk be kvalitatív és kvantitatív elemzés útján, diagramokkal szemléltetve.
Az első diagram a válaszadók nemének megoszlását mutatja. Ez alapján látható, hogy a megkérdezettek 48 %-át nők, míg 64 %-át férfiak alkották a végzett hallgatóink közül.
1. ábra

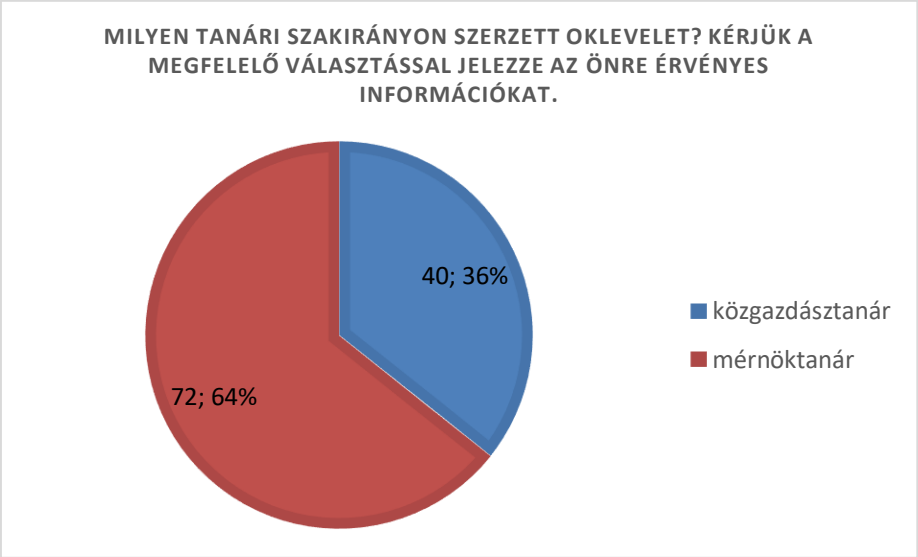


A 2.sz. ábra mutatja, hogy a megkérdezettek 35 százaléka 41 és 50 éves korban van, illetve a válaszadók 34 %-a 51 és 60 éves között van. Válaszadók 20 %-a volt 31 és 40 éves között, 21 és 30 éves között mindösszesen hét végzett hallgatunk volt, illetve 60 év felettiek összesen négyen voltak a válaszadók között.
2. ábra

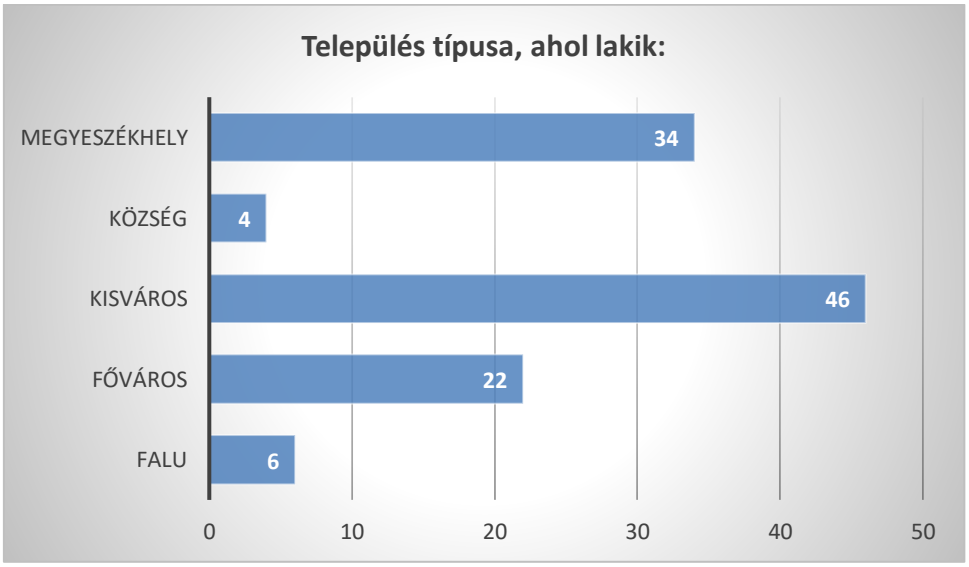


A 3. számú ábra azt mutatja, hogy a megkérdezettek 64 %-a mérnöktanári még a megkérdezettek 36 %-a közgazdász tanári mester szakon végzett a tanszékünkön.

3. ábra

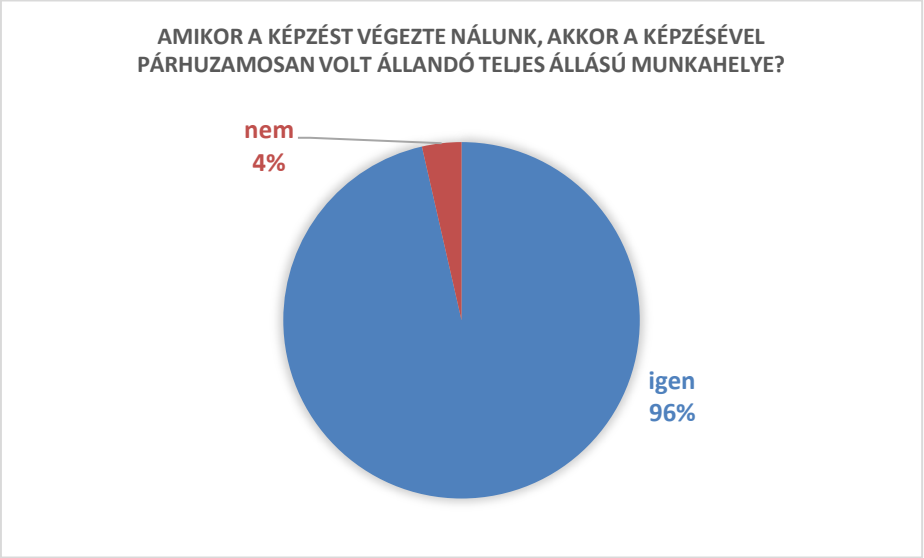


A következő négyes számú ábrán az látható végzett hallgatóink többsége 46 fő, azaz a megkérdezettek 41 százaléka kisvárosi lakosú és a válaszadók 30 %-a, azaz 34 fő megyeszékhelyen lakik. A válaszadók 19 % -a, 22 fő budapesti fővárosi lakosságú, hat fő faluban lakik illetve négy fő községben. Ebből a megoszlásban az látszódik, hogy a hallgatóink többsége azok vidéki régióból származik, illetve vidéken laknak.
4. ábra



A következő 5. számú ábra azt mutatja, hogy a mesterszakos hallgatóink mikor nálunk végezték a képzésüket rendelkeztek-e állandó munkahellyel. A válaszadók 96 %-a dolgozott állandó munkahelyen a tanulmányai mellett, mely gyakorló pedagógust jelent legtöbb esetben.

5. ábra



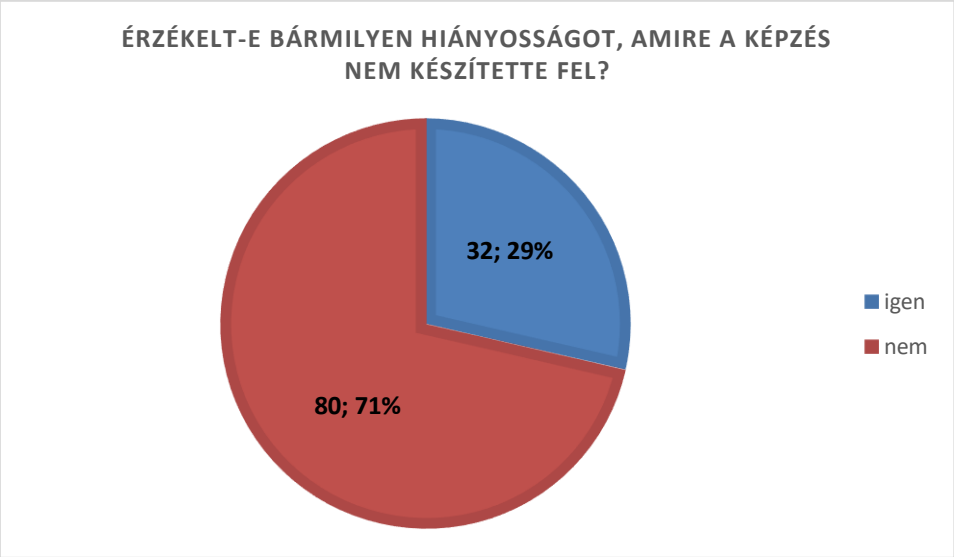
A 6. számú ábra a tehetséggondozással kapcsolatos tudományos Diákköri konferencián való részvételét mutatja a végzett hallgatóink körében, ez alapján mintegy 7 %-a vett csupán részt, ami elég alacsonynak mondható bár magyarázható a levelező képzési forma és hallgatói lét jellemzőivel is jogosultságaival.

6. ábra

A hetes számú ábra azt mutatja, hogy a megkérdezettek 71 %-a nem érzett semmilyen hiányosságot a képzésen szóval során és 29 % jelezte, hogy voltak olyan területek, amire a képzés nem készítette fel megfelelően. Emellett mélyebb statisztikai elemzések rámutattak a következőkre:

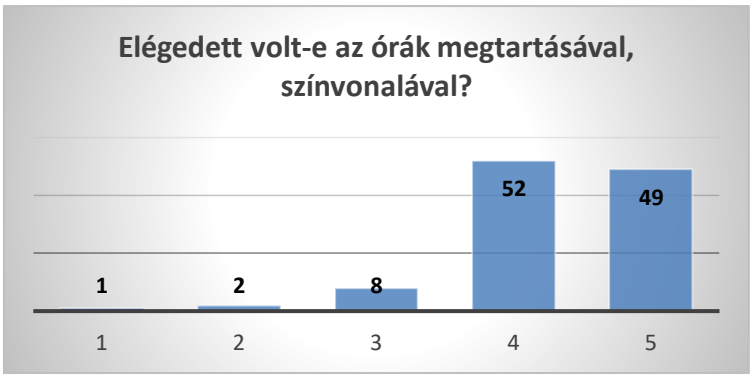
1. A férfiak és a nők között nincs lényeges különbség. A skála két végpontján szigorúbbak a férfiak, könnyebben adnak rossz, és nehezebben jó minősítést.

2. Életkor szerint van különbség a válaszadók között. Minél idősebb a válaszadó, annál elégedettebbek. (idősebbeknél talán a tolerancia, fiatalabbaknál dinamizmus ehet az oka).
3. Szak szempontjából a közgazdásztanárok lényegesen elégedettebbek voltak.
7. ábra



A következő 8. számú ábra az órák megtartásával kapcsolatos elégedettség megoszlását mutatja, ebből azt látjuk, hogy a válaszadók többsége megfelelőnek illetve teljesen megfelelőnek tartotta az órák színvonalát, azaz 112 főből 101 fő ezt jelezte vissza. Ez 90 %-os elégedettséget jelent. Az elemző statisztikai feldolgozásból még a következőket állapíthattuk meg:
1. A férfiak voltak elégedettebbek. (lásd 10. ábra kiértékelése, azzal egybecseng). Elégedettebbek voltak és többet is hasznosítottak belőle (vagy fordítva).
2. A generációk többségében vannak kifogások, a 4-esek domináltak az 5-ösökkel szemben. Átlagosan azért az elégedettség dominál (4-es és 5-ös). Az életkor növekedésével az elégedettség is növekszik. Lásd az előző pontot, azzal egybeesik.
3. A mérnöktanárok elégedettebbek.

8. ábra



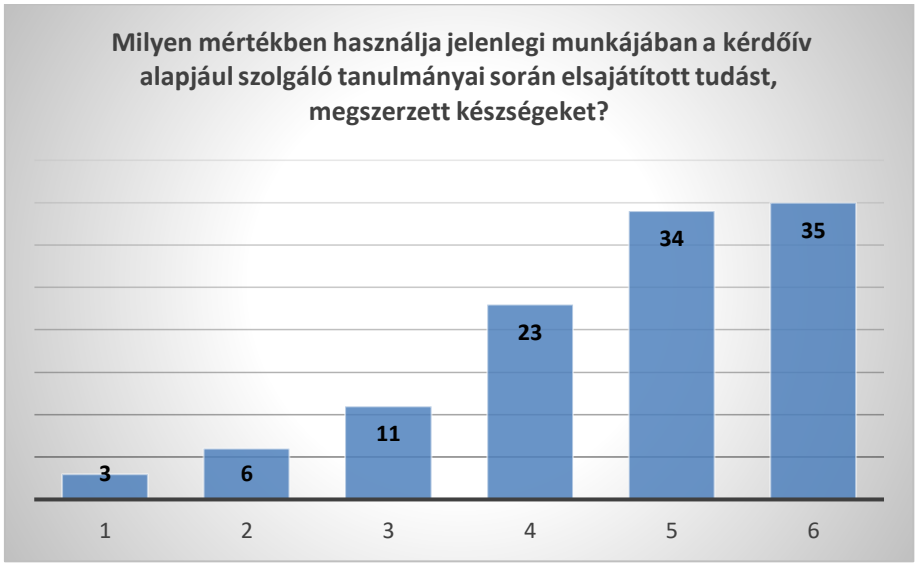
Következő kilences számú ábra az a képzés egészére vonatkozó elégedettséget miért egy hatfokozatú skálán, amelyből az látszik, hogy válaszadók 82 %-a, azaz 92 fő elégedett illetve teljes mértékben elégedett volt (5. és 6.-os) a szakmai tanárképzés egészével. 15 fő esetén inkább elégedettséget érzünk a válaszokból a hat fokozat túl skála alapján tehát a válaszadók megoszlása pozitív irányba tolódott el összességében.

9. ábra

A 10. számú ábra egy hatfokozatú skálán azt mutatja, hogy a hallgatóink tanulmányaik során elsajátított ismeretet, tudást, megszerzett készségeket mennyire tudják a jelenlegi munkájukban használni. Ez alapján az összkép inkább a pozitív irányba tolódott ezt mutatja a jobbra eltolódó Gauss görbe jellege, ahol az inkább fel tudja használni válaszok érkeztek nagy százalékban (4. 5. ás 6.-os értékek). Összesen 92 fő, azaz a megkérdezettek 82 %-a úgy gondolja, hogy hasznosítani tudja megszerzett tudását. A kereszttábla elemzések során további összefüggéseket tudtunk feltárni:

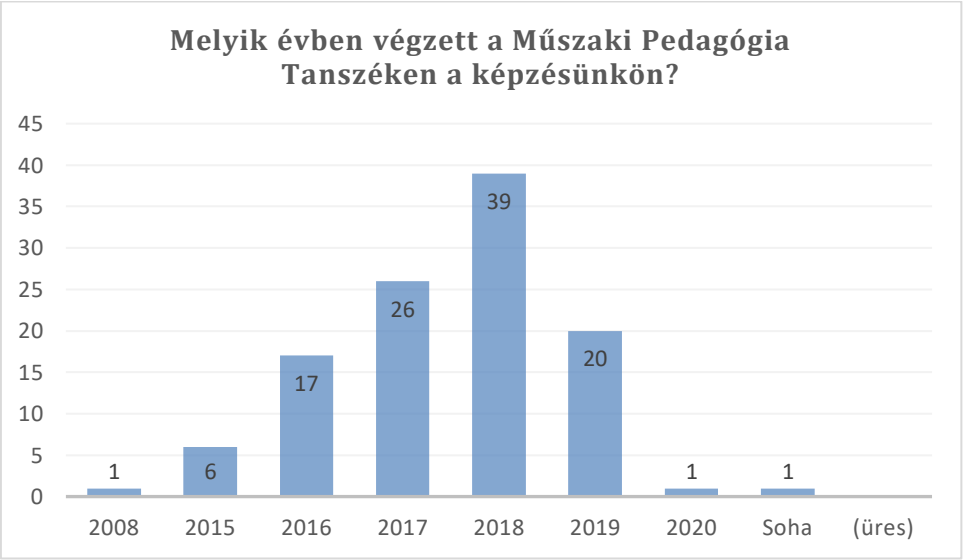
1. Úgy tűnik, hogy a férfiak többet hasznosítanak tanulmányaikból, mint a nők. (Valamiért ők pedagógiailag kreatívabbak lennének?)
2. Az idősebb (40 év feletti) generáció nagyobb mértékben használja az itt szerzett tudást, mint a fiatalabb, 40 éves alatti generáció. (lás 2. kérdés. A szakmai/pedagógiai tapasztalat több kreativitást ad?)
3. A mérnöktanárok több megszerzett tudást használnak fel, mint a közgazdásztanárok (talán azért, mert hagyományosan műszaki pedagógusképzést folytatunk?)

10. ábra



Végül az utolsó 11. sz. ábra a hallgatóink végzési éveinek megoszlását mutatja az elmúlt hat évre visszamenőleg. Ahogyan a kérdőívünk elején is említettük, főbb célunk egy öt éves visszatekintés volt, amelyet az alábbi diagram jól mutat. Tehát a megkérdezettek 2015 és 2020 között végeztek a tanszékünkön a szakmai tanárképzés keretében.

11. ábra



Összegzés

Fenti elsősorban kvalitatív alapú elemzéseken túl néhány összehasonlító elemzést is végeztünk a sokváltozós elemző eljárások segítségével, elsősorban kereszttábla elemzések segítségével. Ezek legfőbb mondanivalóját az adott diagramok kiértékelésénél már megtettük. A sokváltozós elemző eljárásunk eredményeképpen megállapíthatjuk,

hogy az öt évre visszamenőleg végzett hallgatóink válaszaikkal reprezentatívan képviselték az alap sokaságot a nálunk végzett szakmai tanárképzés területén. Ezek alapján tudtunk levonni néhány további mélyebb összefüggést a változók között, kiegészítő adatot:

1. A válaszadók életkora és neme között nem volt összefüggés a mintavétel alapján (tehát például nem az történt, hogy csupa öreg férfi és fiatal nő válaszolt). Ez az elemzés szempontjából jó (reprezentativitás).
2. A közgazdásztanároknál több a nő, mint a férfi (ez magyarázza a fentiekben a nő-közgazdász és férfi-mérnök válaszok hasonlóságát). Igazából tehát nem tudjuk, azért volt-e egy válasz olyan, amilyen, mert a nemek között van különbség vagy a szakirányok között.
3. A szakirány és az életkor között nincs összefüggés. Ez szintén a reprezentativitás miatt jó.

Kutatási eredmények ben nyitott kérdések kapott szöveges válaszokat kar által javasolt Excel táblázat különböző szempontrendszere alá gyűjtöttük és építettünk be, ez ott fog látszódni a további oldalakon.

A kari minta excel táblázat kitöltve a hallgatói válaszokat is beleépítve.

	1. Információ keresés	2. Felvételi	3. Beiratkozás	4. Program	5. Specializáció/ Szakirány/ Projekt téma választás	6. Szakmai/ Terepgyakorlat	7. Diplomamunka	8. Záróvizsga	9. Védés	10. Diplomaosztó	11. Alumni
ACTION (Mit csinál?/Mi történik a hallgatóval?)	tanszéki honlap, nyílt napjaink (kari és tanszéki), egyetemi - Educatio, végzett hallgatóinkra támaszkodva, jogszabályokra és munkahelyi vezetőkre támaszkodva tájékozódnak, facebook, felvin való tájékozódás, direkt marketing (képzési kínálat e-mailen való kiküldése iskoláknak, szakképzési centrumoknak), tanszéki leafletek, attraktívabb honlap, chatrobotok bekötése, külön nyílt nap, képzési plakát (egy már van), célszerű e folyamatokba bevonni a hallgatókat a HK-t, az EHK-t és az oktatási bizottságokat is	jelentkezés-behívás, időpontra jönnek, szóbeli szakmai beszélgetés, eredménym egküldés, felvételi döntés, Felvételire több időpont, 1/1,5 hét eltolással, szakspecifikus eljárás	KTH-s központi, személyes megjelenés, dokumentummásolatok leadása, saját tanszéki tájékoztató	levelező tanrendben, munkához igazítva, kötelező bejárással, sok oktatóval, hétfő, kedd, szerda, bejárások egységes szabályozása - TVSZ a kiindulópont, DE nagyon szakspecifikusan zajlik, azaz levelező képzés, felnőttképzés; konzultációs rendszerű oktatás; bonyolult oktatási keretek: 2, 3, 4 féléves képzés	a bemenethez illesztett, meghatározott	egyéni és csoportos pedagógiai gyakorlatok, több féléves, a tanszéknél maradjon és egységes legyen	előzetes témaválasztás-témavezető-folyamatos konzultációk -feltöltés-leadás, egységes, elektronikus formában, külső konzulens - motiváció, egy csatornásan egy kolléga koordinálja	záróvizsga időszakra feljelentkezés (Neptun) - ennek megszervezése tanszéki hatáskörben, megvalósítása, hallgatók 3 tételsorból húznak egyet-egyet	Diplomamunka és a portfólió védése	KTH, dékáni hivatal szervezi, meghívó-átadó-átvétel	utókövetés-pályakövetés, évente, OH DPR adaptációval, közös adatbázist építeni, szakkollégiumokat bevonni

"Good feeling"	hagyomány útján, végzett hallgatóktól terjedő információk, meglévő iskolai és partnerkapcsolati hálózatok tőkéje, hirdetések, Google keresőben viszonylag elől található képzés, tanulmányi előadó segítőkészsége, mindig elérhető, központi elhelyezkedés, jó hírnév, sok szakirány	humánus, barátságos szóbeli felvételi és bizottságok, segítő, támogató emberi hozzáállás, végzettség támogatása szakképzésben, fontos információk	tanszéki külön szaktájékoztató, részletes, hasznos információkkal	blended-learning alapú képzés, rugalmas, előzetes tudás beszámítással, sokszínű szakképzésben dolgozók, tapasztalatcsere, nyitottság, folyamatos tanszéki felügyelet, empátia, segítség, hallgatói támogatói rendszerek kiépítése (lakhatási, utazási támogatás, ösztöndíjak, TDK, HSZI, OMIKK)	egyértelműen meghatározott	erős partnerintézményi és bővülő hálózat országos szinten (48 korábbi partner), jó szakmai mentorok	helyi témavezetői támogatás, tudományos előzetes munkák felhasználása, jó gyakorlatok, elektronikus támogatás	kísérőszemináriumi felkészítés, határidők tartása, sok külsős jó szakmai kapcsolat, jó csoportkohézió	előző	Ideális, felemelő környezet, közös fotók	van sok visszatérő, jó emlékek maradnak, jó helyekre kerülnek

"Kockázat, fájdalom pont"	a képzés bonyolultsága, nincs egyértelmű és állandó GYIK lista és válaszok rá, megtalálni a kompetens személyt az egyetemen, aki érdemi választ tud adni (jogszabályok ismerete), BME-n belül a hallgatók nem ismerik a képzéseinket (belső toborzás), levelező képzésben tanulnak (más adottsággal bírnak mint a nappalis hallgatók) nem tudjuk Őket megfelelően képviselni, hallgatói önkormányzatnál nincsen hallgatói képviseletünk, javaslat: legyen egy online csatorna is, ahol a leendő hallgatók kérdezhetnek, szórólapok kitétele a KTH-ba, terjeszteni a hírnevünket a BME alapszakos hallgatók körében, hallgatók nem kapnak ösztöndíjat	bonyolult jelentkezési és szakirányú struktúra, 9+5 szakiránnyal, téves jelentkezések, egyértelmű információk és felvilágosítás hiánya, diplomák megfelelteté se, sok dokumentum beszedése, nem indul keresztfélév, nem indul nappalin a képzés, nincsen nyomtatási, másolási lehetőség sehol az épületben, sokan nem jönnek el a felvételire(több időpont megadása), vidékieknek a lakhatás nem megoldott.	kétszeri dokumentum leadások, kettős tárolás terhe, hiányos elektronikus tájékoztatás, tanszék kihagyása a tájékoztató levelekből, részvételi arány, szűkös időintervallum, időzítés levelező képzés kezdése, nagy a tolongás	kiszorulás a nappali képzés által nyújtott lehetőségekből, ösztöndíj, kedvezmények, képviseletek terén, tantárgyi követelmények azonosságának terhe, munkahelyi támogatások hiánya, tantárgyközi koncentrációk hiánya, külső oktatókkal nehezebb kapcsolattartás, levelező képzés és hétfő, kedd, szerda a konzultációs nap, kimaradás kari programokból	sokirányú, hallgatói megosztottságot eredményez, azonosságok és különbségek kezelése, pl. szakmódszertanok, nem mindig egyértelmű a besorolás, pl. szakmódszertanok differenciálása	országos szintű megszervezés e, szakirányú iskolák+ szakmai mentorok elérése, folyamatos kapcsolattartás, záró tanítások kezelése, gyakorlatok finanszírozása, járna a hallgatók után szakmai gyakorlat támogatása, de nem kapjuk meg	szakdolgozat/diplomamunka tisztázása, mindenben egységes sablon, útmutató használata, egységes feltöltési felület	sok szakirány megszervezése, 4 féle vizsgafázis, hosszú záróvizsgák, belső bírálók köre limitált, nem független, sok adminisztráció Neptun jelentés, export, egységes bírálói felület hiánya, időt nem mindig tudjuk tartani	előző	talár hiánya, központi értesítés, diplomák korábbi átvétele, emiatti átadó kihagyása, későn van a diplomaát adó ünnepség	központi adatbázisok hiánya, arany, gyémánt, vagy diploma kettős kezelése

Hallgatói Vélemények	A hallgatói vélemények bekérésére készítettünk egy kérdőívet, amely itt érhető el: https://forms.gle/hattLx7Ed3BKnLxSA, jelenleg N=88 fő végzett hallgatónk töltötte ki a kérdőívet, feldolgozása folyamatban										
"Good feeling"				Sok olyan ismeretet kaptam, ami segíti a digitális oktatást, jó volt az oktatás színvonala, és a közösség, mindennapi gyakorlatba jó beépíthető tudás, naprakész tudás, segítőkész környezet						Büszke vagyok a BME-n megszerezett diplomámra, IKT-s ezközök dominanciája az oktatásban segíti a munkámat, megmaradt az állasom, több fizetést kapok, elméleti óráim is vannak
"Kockázat, fájdalom pont"				Sok felesleges tárgyat tanultunk, aminek semmi köze nem volt a szakmai tanárképzéshez, több gyakorlati útmutatásra lett volna szükség, több szakmai óra, több gyakorlati tudás (gyerekek kezelése, sok óracsere, erős IKT irányultság							Sokaknak nem jelentett változást a diploma megszerzése a szakmájában, nyelvvizsgához kötött diploma (50 felé nehéz nyelvet tanulni), munka miatt teljesíthetetlen

Melléketek

1. sz. melléklet: Online kérdőív

A Műszaki Pedagógia Tanszék Hallgatói életúttal kapcsolatos kérdéssora

Tanszékünk a szakmai tanárképzéshez kapcsolódó hallgatói életúttal kapcsolatos visszajelzéseit szeretné felmérni. A kérdőív kitöltése pár percet vesz igénybe, érdeklődés esetén az eredményeket ismertetjük. a kérdőív kitöltése anonim módon történik, a kitöltők semmilyen formában nem beazonosíthatók. A kérdőív beküldésével hozzájárul a vélemények feldolgozásához és felhasználásához a kari hallgatói életút modelljének előállításához. Köszönettel: MPT hallgatói életút munkacsoport

*Kötelező

Személyes adatok megadása

1. Az Ön neme: *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- férfi
- nő

2. Kérem adja meg az életkorát! *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 21-30 éves
- 31-40 éves
- 41-50 éves
- 51-60 éves
- 60 felett

3. Melyik évben végzett a Műszaki Pedagógia Tanszéken a képzésünkön? *

4. Milyen tanári szakirányon szerzett oklevelet? Kérjük a megfelelő választással jelezze az Önre érvényes információkat. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

4. Milyen tanári szakirányon szerzett oklevelet? Kérjük a megfelelő választással jelezze az Önre érvényes információkat. *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- mérnöktanár
- közgazdásztanár

5. Település típusa, ahol lakik: *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- megyeszékhely
- főváros
- kisváros
- falu
- község

6. Melyik megyében lakik? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Bács-Kiskun megye
- Baranya megye
- Békés megye
- Borsod-Abaúj-Zemplén megye
- Csongrád megye
- Fejér megye
- Győr-Moson-Sopron megye
- Hajdú-Bihar megye
- Heves megye
- Jász-Nagykun-Szolnok megye
- Komárom-Esztergom megye

7. Amikor a képzést végezte nálunk, akkor a képzésével párhuzamosan volt állandó teljes állású munkahelye? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem

Tanszéki hallgatói életútra vonatkozó kérdések

8. Mennyire elégedett tanszékünk szakmai tanári képzésével összességében? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	6	
egyáltalán nem							teljes mértéken

9. Milyen mértékben használja jelenlegi munkájában a kérdőív alapjául szolgáló tanulmányai során elsajátított tudást, megszerzett készségeket? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	6	
egyáltalán nem							teljes mértékben

10. Az előzetes várakozáshoz képest mit tapasztalt a képzésünk kapcsán? *

11. A szakképzési változások befolyásolják-e/befolyásolták-e az életútját, ha igen, hogyan? *

12. Hogyan tudta összehangolni a tanulást és munkavégzést párhuzamosan? *

13. Mi jelentette a legnagyobb motivációt a képzése során? *

14. Elégedett volt-e az órák megtartásával, színvonalával? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem	◯	◯	◯	◯	◯	teljes mértékben

15. Kért-e a képzése során egyéni tanrendet? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ◯ igen
- ◯ nem

16. Részt vett-e TDK konferencián, készített-e tudományos hallgatói munkát? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ◯ igen
- ◯ nem

17. Milyen gyakorlatokat (a tanultak közül) tud eredményesen alkalmazni munkája során? *

18. Érzékelt-e bármilyen hiányosságot, amire a képzés nem készítette fel? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- igen
- nem

19. Amennyiben igen, akkor mi, vagy mik voltak ezek?

20. Érzékelte-e bármi előnyét, hogy a BME-n végezte el az adott képzést? *

21. Érzékelte-e bármi hátrányát, hogy a BME-n végezte el az adott képzést? *

Felhasznált irodalom

- Dombi, E., & Roszik, D. (2017). Elhelyezkedési esélyek vizsgálata a Szegedi Tudományegyetem hallgatóinak körében. Opus et Educatio, 4(3), 316-331.
- Fábri, I. (2010). Egyetemi és főiskolai hallgatók elhelyezkedési motivációi. Educatio, 19(2), 241-250.
- Fónai, M. (2016). Menedzsment szakos hallgatók a munkaerőpiacon: az elhelyezkedés mintázatai. International Journal of Engineering and Management Sciences = Műszaki és Menedzsment Tudományi Közlemények, 1(1), 1-14. https://doi.org/10.21791/IJEMS.2016.1.18.
- Kerülő, J. (2012). GOOD START, azaz a „Jó kezdet". Egy hallgatói elhelyezkedést segítő program megvalósulásának tapasztalatai. Gazdasági és társadalomtudományi közlemények, 4(2), 271-279.
- Kálmán, A. (2015). Learning styles and habits.. How does BME (Budapest University of Technology and Economics) study? In H. Kamel & L. Christophe (Eds.), Proceedings of the 43rd SEFI Annual Conference 2015 (pp. 54). European Society for Engineering Education (SEFI).
- Kálmán, A., & Citterio, L. (2020). Complexity as new normality: What is going on?. A response collected at SEFI 2019. INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM: TÁRSADALOMTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT, 20(2), 19-32. https://doi.org/10.22503/inftars.XX.2020.2.2

- Kövesi, K., & Kálmán, A. (2020). How to manage the study-to-work transition? a comparative study of Hungarian and French graduate engineering students' perception of their employability. EUROPEAN JOURNAL OF ENGINEERING EDUCATION, 45(4), 516-533. https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1622654
- Tóth, G., Furtenbacher, T., & Turányi, T. (2016). 2013 és 2015 között végzett kémia BSc-, vegyész MSc- és kémia PhD-hallgatóink továbbtanulási és elhelyezkedési szokásai. Magyar kémikusok lapja, 71(9), 277-278.

Kaszper Blanka

A nonformális tanulás speciális terepe: a cserkészmozgalomban való részvétel hatása a munkaerőpiacon elvárt kompetenciákra

1. Bevezetés

Kutatásom központi témája a cserkészmozgalomban, mint nonformális tanulási színtéren megszerezhető kompetenciák és a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák összehasonlítása. A témaválasztásomat elsősorban az indokolta, hogy jelentősnek tartom, a formális tanulási színterek adta alapok mellett, a nonformális és az informális tanulási terepek szerepét az egyén kompetenciakészletének kialakításában, fejlesztésében, mert a formális tanulás során elsajátított kulcskompetenciák sok esetben nem elegendőek a sikeres munkaerőpiaci részvételhez.

Személyes tapasztalatom volt a cserkészetben elsajátítható kompetenciák pozitív hatásairól, mivel én is cserkész vagyok. Így szerettem volna megvizsgálni a cserkészmozgalom, mint nonformális tanulási terep hasznosságát, a cserkészetben elsajátítható tudás, készségek, képességek, attitűdök fontosságát.

A munkaerőpiaci elvárásokkal kapcsolatban a Világgazdasági Fórum *Future of Jobs* című tanulmányaiban (2016, 2018) szereplő tíz-tíz legmeghatározóbb kompetenciát tartalmazó listákat használtam fel. Az empirikus kutatásom fókusza a cserkészmozgalomban, a cserkészképzésekben résztvevők véleménye volt e kompetenciák és a cserkészmozgalomban elsajátítható tudás, képességek, attitűdök hasonlóságára, különbségeire vonatkozóan. Valamint azokat a kompetenciákat kerestem, melyeket a válaszadók a cserkészmozgalomban sajátítottak el és hasznukra vált a munkaerőpiaci elhelyezkedésük után.

Kutatásom egy kevéssé ismert nonformális tanulási színtéren elsajátítható képességekkel, készségekkel foglalkozik, melyeknek tanulmányozása nemcsak a cserkészek, hanem munkaerőpiaci szereplők és a nonformális tanulással kapcsolatos további kutatások számára is hasznos lehet. A cserkészet nevelési szerepe többször megjelenik kutatások témájaként, ugyanakkor a cserkészetben elsajátítható és a munkaerőpiaci kompetenciák összefüggéseivel kevés tudományos munka foglalkozik, így dolgozatom új megközelítést jelent ennek vizsgálatával.

Kutatómunkám kiindulópontjaként az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg.

1. A cserkészet, mint nonformális tanulási színtér képes olyan kompetenciák átadására, megerősítésére, fejlesztésére, melyek hasznosak az egyén elhelyezkedése és munkája során.
2. Hasonlóságot találunk a munkaerőpiacon elvárt és a cserkészmozgalomban megszerzett kompetenciák között.

A tanulmányban foglalkozom a tudás társadalmunkban betöltött szerepével, ezzel összefüggésben az életen át tartó tanulás, ezen belül a nonformális tanulás jelentőségével. Kitérek a kompetencia fogalmára, valamint a kompetenciák egyre megkerülhetetlenebb szerepére a munka világában. Valamint foglalkozom a cserkészmozgalommal, mint nonformális tanulási színtérrel.
Önálló kutatásom során két empirikus kutatási módszer együttes alkalmazása mellett döntöttem, hogy igazoljam vagy megcáfoljam a felállított hipotéziseket. A kérdőíves felmérés kvantitatív eredményeit a fókuszcsoportos interjúk segítségével pontosítottam, kiegészítettem a résztvevők személyes tapasztalataival a témában. A tanulmányban a kérdőíves kutatás eredményeire szeretném fektetni a hangsúlyt.

2. Az életen át tartó tanulás jelentősége a tudásalapú társadalomban

A XX. század végi, XXI. század eleji korszak talán egyik legkönnyebben azonosítható közös jelzőjeként, a társadalmi és gazdasági fejlődés leírására a tudományos életben és a köznyelvben is sokat használt fogalmak: az információ, a kommunikáció, a tudás, az innováció, a tudásmenedzsment. Egyre széleseb körben elfogadott fogalommá válik a mai társadalmat és gazdaságot átszövő és meghatározó folyamatok összefoglalásaként a tudásalapú társadalom és a tudásgazdaság kifejezések. (Báger (szerk.) 2008)
A tudás, az ismeret, az információ és ezek megszerezhetősége, hozzáférhetősége az utóbbi két évtizedben megkerülhetetlen és meghatározó tényezővé vált. A társadalomban bekövetkezett változások magukkal hozták a gazdaság változását is, így tudásgazdaságról is beszélhetünk, melyben az értelem válik gazdasági értékké. (Nemeskéri, Szellő (szerk.) 2017: 11) „A tudásalapú gazdaság és társadalom olyan képződmények, amelyekben a tudás termelése, felhalmozása, szétterülése és hasznosítása jelentik a legfontosabb hozzájárulást a termelékenység növeléséhez, a hatékonyság javításához, az életfeltételek, egészségügyi viszonyok jobbá tételéhez, a gazdasági és politikai hatalom erősítéséhez." (Simai 2015:133)
Bár a tudás már önmagában is értéket képvisel, a felhasználása, a termelésbe való beépítése és fejlesztése a társadalom tagjainak feladata. Tehát a jól képzett munkaerő elengedhetetlen része a jól működő tudásalapú társadalomnak. (Nemeskéri, Szellő (szerk.) 2017). Az emberek, a munkaerő központi szerepe miatt az elöregedő társadalom hatásait fontos befolyásoló tényezőnek kell tekintenünk a tudásgazdaságban. A munkaerőpiacon megjelenő új generáció kisebb létszámú, mint az őket akár csak egy évtizeddel megelőzőké, azonban ezek a fiatal pályakezdők új szemléletmóddal, más kompetenciákkal és attitűddel lépnek be az aktív munkavállalók közé (Nemeskéri, Szellő (szerk.) 2017).
Ebben a folyamatosan változó és megújuló, társadalmi és gazdasági környezetben kell boldogulnia minden munkaerőpiaci szereplőnek. Az ehhez való minél gyorsabb alkalmazkodás elengedhetetlenné válik, melyhez új ismeretek, kompetenciák elsajátítása, az egyén munkához való hozzáállásának változása szükséges. Ezért a tanulás hosszútávon jövedelmező befektetésként értelmezhető, ha egy-egy pozíció betöltéséhez a szükséges

készségeket és képességeket az egyén megtanulja, magáévá teszi azok tartóssá válnak és folyamatos frissítésükkel piacképesek maradhatnak (Farkas 2014).
A tudásalapú társadalomban, a tudásgazdaságban elkerülhetetlen, hogy az egyén számára is felértékelődjön a tudás, valamint a társadalom egyre szélesebb körében megjelenjen a folyamatos tanulás, kompetencia fejlesztés és a változásokhoz való gyors alkalmazkodás iránti igény. Emiatt pedig előtérbe kerül, és mostanra talán a köznyelvben is egyre inkább használt fogalommá válik, az életen át tartó tanulás (Life Long Learning, LLL). „Alaptételként fogadhatjuk el, hogy az egész életen át tartó tanulás megoldást jelenthet a legfontosabb társadalmi-gazdasági problémákra, úgymint a versenyképesség és foglalkoztatottság növelésére, az esélyegyenlőség és az életminőség javítására." érvel az LLL jelentősége mellett Farkas (2014:17). Tulajdonképpen a tanuláshoz való hozzáállásunk megváltoztatása szükséges: nem statikus, egyszer megszerzett és soha el nem avuló gondolatként kell értelmeznünk a tudásszerzést, hanem egy olyan dinamikus folyamatként, mely az egész életünkön át tart.

3. Az életen át tartó tanulás és a nonformális tanulás összefüggései

A tanulást a hétköznapi szóhasználatban az ismeret átadás vagy egy készség elsajátításának folyamatával azonosítjuk. Ha azonban a tanulás definícióját tudományos oldalról közelítjük meg, akkor arra az oktatáselmélet, mint pszichológiai fogalomra tekint. „A tanulás egy rendszerben a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás." Ebben a meghatározásban a vizsgált *rendszer* magát az egyént jelenti, a cselekedetei maguk a *kölcsönhatás*ok, a létrejött változás, az eredmény később is előhívható (*tartósság*), mely az ember környezetéhez való sikeresebb alkalmazkodást (*adaptiv*itást) tesz lehetővé. (Nahalka 2002:104-105) Ez a definíció arra is teret enged, hogy a tanulás bármilyen környezetben, szituációtól és tanulási formától függetlenül végbe mehet.
Nemeskéri és munkatársai 2017-ben a következőképpen definiálják az egész életen át tartó tanulás fogalmát: „…az egyén életének során megszerzett összes képzettségek, képesítések, kompetenciák, készségek megszerzését, elsajátítását és fejlesztését jelenti, függetlenül a megszerzett tudás, képesség megszerzésének módjától. Ezért az életen át tartó tanulás egy állandó folyamat, amelynek során az egyén tudását folyamatosan fejleszti, az iskolai képzéseken kívül, a felnőttképzés és minden formális és non- formális képzéssel." (Nemeskéri, Szellő (szerk.) 2017: 20).
Formális képzés alatt az iskolarendszerben folyó, szervezett, államilag elismert bizonyítvány, tanúsítvány, oklevél megszerzésével járó tanulást értjük. A nonformális tanulás szintén szervezett keretek között zajló kompetencia fejlesztés, de a képzés, tréning elvégzése után nem vagy ritkán kapnak a résztvevők államilag elismert bizonyítványt, oklevelet, tanúsítványt. Az informális tanulás a mindennapokban, a tevékenységeink során „automatikusan" megszerezett, beépített tudás. A Nemeskéri – Szellő féle fogalom meghatározásban már egyértelműen kiemelik az LLL folyamat jellegét, illetve hangsúlyossá válik, hogy a tudás megszerzésének módjától függetlenül történik tanulás az egyén életében.

Fontos kiemelni a formális, nonformális és informális tanulás szoros összefüggését és egymásra hatását. Ezeket nem külön-külön, hanem egységként kellene kezelni, hiszen „az oktatás bármely területéről és szakaszáról legyen is szó, az nem tekinthet el a tanulás más színtereinek hatásától." Vagyis „mindinkább szükség van az iskolán kívüli és az iskolai tanulási folyamatok egységben szemlélésére, a már megszerzett és az aktuális tanulási folyamat során megszerzendő tudás, valamint a későbbi alkalmazási lehetőségek egységben kezelésére." (Csapó 2006:1)
Mindemellett az egész életen át tartó tanulás feltételeként szükséges olyan kulcskompetenciák azonosítása, melyek alapkövei a későbbi, akár önirányított, tanulásnak.

4. Kulcskompetenciáktól a munkaerőpiaci kompetenciákig

A 2000-es évek elején több nemzetközi szintű kutatás zajlott a kulcskompetenciák meghatározása céljából. Ilyen a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) *'Kompetenciák meghatározása és kiválasztása'* című projektje (a DeSeCo-projekt), mely a sikeres élethez és a jól működő társadalom megteremtéséhez szükséges kulcskompetenciákat kereste. Továbbá az Ázsia–Európa Találkozó (Asia-Europe Meeting, ASEM) kezdeményezése, mely e nélkülözhetetlen kompetenciákat az egész életen át tartó tanulás összefüggésében tanulmányozta. Az azóta a hétköznapokban is ismerté vált PISA (Programme for International Student Assessment) felmérések is ekkor indultak, melyek a matematikai és szövegértési teljesítmény mellett a résztvevő tanulók problémamegoldását, motivációit és hozzáállását is elemzi. Általánosan elmondható, hogy az eredmények tükrözik a tanítástól a tanulás felé megfigyelhető hangsúlyeltolódást. (Demeter (szerk.) 2006)
Ezen eredmények fejleményében két fontos kérdésre kellett választ adni: „melyek azok a kompetenciák, amelyek mindenki számára nélkülözhetetlenek a tudás alapú társadalomban, valamint, hogy milyen összetevői vannak ezeknek a kompetenciáknak." (Demeter (szerk.) 2006) A referenciakeret összesen nyolc kulcskompetencia területet és a hozzájuk tartozó részletes meghatározást foglal magába. Előnye, hogy a nemzeti oktatás és képzés kereteihez illesztve, az LLL során előforduló bármely oktatás és képzés összefüggésében hivatkozási alapként alkalmazható. „A kulcskompetenciák közé egyfelől „hagyományos" készségek tartoznak, úgymint az anyanyelven, illetve idegen nyelveken folytatott kommunikáció képessége, a digitális készségek, az írni és olvasni tudás képessége, valamint az alapvető matematikai és természettudományos/műszaki készségek, másfelől pedig ún. horizontális képességek: a tanulni tudás képessége, a társadalmi és állampolgári felelősségvállalás, a kezdeményező- és vállalkozókészség, a kulturális tudatosság, valamint a kreativitás." (Nemeskéri, Szellő (szerk.) 2017:25)
Természetesen ezekre az alapul szolgáló kompetenciákra további készségek és képességek: generikus és speciális vagy funkcionális kompetenciák építhetők, amelyek alapján kialakulhatnak a különbségek az azonos képességű egyének teljesítményei között. A generikus kompetenciák alatt Szabó Szilvia megfogalmazásában (2014:14): „munka világában valamely szervezet valamennyi munkakörére, vagy egy-egy munkaköri csoportjára vonatkozó viselkedés-együttest" értünk. Tehát „olyan általános, független és

rugalmas, transzverzálisnak tekinthető kompetenciákat, amelyeknek elsajátítása nem köthető semmilyen speciális tárgyhoz." Ilyen például az együttműködés, a kommunikációs készség, a döntésképesség, az innováció vagy a problémamegoldás.
A speciális vagy funkcionális kompetenciákat csak meghatározott képzési folyamatban lehet megtanulni, az az „egyes munkakörök sikeres ellátásához szükséges viselkedés-repertoár, a kimagasló teljesítményt szolgáló szakmai tudást foglalják magukba." (Szabó 2014:14).
Ez a felosztás kiválóan bemutatja a kompetencia tudásalapú társadalomban betöltött három fontos funkcióját is: az egységes, mindenki számára elérhető és elsajátítható kulcskompetenciák segítik a társadalmi kohéziót, a transzverzálisabb, rugalmasabb generikus kompetenciák növelik a foglalkoztathatóságot, míg a speciális/funkcionális kompetenciák elősegítik az egyén személyes karrierjét, önmegvalósítását. (Vojtek és mtsai 2013).
Karcsics Éva már 2005-ben a következőképpen fogalmaz a munkavállalók kompetenciái és a munkaerőpiac kapcsolatában: „A közeljövőben egyre inkább a munkavállaló minősége fogja meghatározni a vállalatok, cégek versenyképességét, a szervezet humántőkéje lesz az, ami az elsődleges versenyelőnyt biztosítja." (Karcsics 2005: 57) Mindezek alapján a munkavállalás minőségi követelményei fognak jelentősen megváltozni a munkaerőpiacon megfigyelhető és prognosztizált változások következményeként. (Tóthné Téglás-Hlédik 2019)
Ezzel a megállapítással összhangban fogalmaz a 2018-ban megjelent *The Future of Job*s (*A jövő munkalehetőségei*) tanulmány: „Míg egyes munkavállalók gyorsan bővülő lehetőségeket tapasztalnak a számos új munkakörben, mások a munkalehetőségek egyre csökkenő számával szembesülnek, akár a hagyományosan biztos elhelyezkedéssel és életre szóló karrierlehetőséggel kecsegtető szektorokban is." (VF 2018:6).
A munkáltatók szempontjából egyre biztosabb, biztonságosabb megoldásnak tűnik, hogy új munkaerő felvételkor ne csupán az adott munkakör betöltésére alkalmas jelöltet vegyenek fel, hanem olyan személyt, aki a vállalat/szervezet középtávú stratégiai terveibe is illeszkedik, vagyis olyan széleskörű kompetenciák birtokosa, melyek miatt könnyedén alkalmazkodik a változó körülményekhez, feladatkörökhöz. Másképpen fogalmazva: „A munkaerő-piacokon tapasztalható „jó képességű" munkavállalók iránti kereslet az egyes szervezetek számára hasznos képességek és tudások iránti igényként értelmezhető, amelyben a munkakörhöz való alkalmasságon túl a szervezet működését hatékonyabbá tevő általános egyéni képességek szerepe is egyre fontosabbá válik." (Tóthné Téglás-Hlédik 2020:44).
Ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy a munkavállalókkal szembeni elvárások bővülése, változása pontosan milyen kompetenciák meglétét részesíti előnyben, mivel „a munkáltatók elvárásainak megismerése ennek megfelelően fontos kiindulópontot nyújthat a munkavállalók tanulási és munkavállalási döntéseihez." (Tóthné Téglás-Hlédik 2020:44)
A Világgazdasági Fórum *Future of Jobs* néven két tanulmányt is készített, egyet 2016-ban, valamint a már említett 2018-as változatot. Mindkét jelentésben közelmúltra vonatkozó

adatokat és közeljövőre vonatkozó predikciót találunk a tíz legfontosabb munkaerőpiaci kompetenciáról (*1. ábra*).

1. ábra: A kompetenciák iránti kereslet összehasonlítása
(forrás: Future os Jobs 2016, 2018)

	2015-ben (FoJ, 2016)	2018-ban (FoJ, 2018)	2022-ben (FoJ, 2018)
1	komplex problémamegoldás	elemző gondolkodás és innováció	elemző gondolkodás és innováció
2	csoportmunka	komplex problémamegoldás	aktív tanulás és tanulási stratégiák
3	emberek koordinálása	kritikus gondolkodás és elemzés	kreativitás, egyediség és kezdeményező készség
4	kritikus gondolkodás	aktív tanulás és tanulási stratégiák	technológia, programozás
5	tárgyaló készség	kreativitás, egyediség és kezdeményező készség	kritikus gondolkodás és elemzés
6	minőség biztosítás	figyelem a részletekre, megbízhatóság	komplex problémamegoldás
7	szolgáltatás-orientáltság	érzelmi intelligencia	vezetői képesség, személyes kapcsolatok
8	elbírálás és döntéshozatali képesség	logikus gondolkodás, fogalomalkotás	érzelmi intelligencia
9	aktív hallgatás	vezetői képesség, személyes kapcsolatok	logikus gondolkodás, fogalomalkotás
10	kreativitás	összehangolás és időmenedzsment	rendszerelemzés és -szemlélet

A táblázatból könnyedén leolvasható, hogy már 2015 és 2018 között is jelentős változások történtek a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák körében. A 2015-ben megfigyelt kompetenciák jelentős része eltűnt: aktív hallgatás, elbírálás és döntéshozatali képesség, szolgáltatás-orientáltság, minőség biztosítás, tárgyaló készség, emberek koordinálása, csoportmunka. Míg a komplex probléma megoldás hátrébb, az aktív tanulás előrébb került a listán. Bár a másik két adatsor között nem látunk ekkora eltérést, leolvashatjuk, hogy a kutatás eredménye azt mutatja, a jövőben fontossá válhat a technológia és programozás, valamint a rendszerelemzés és -szemlélet.
Bár a jövőre nézve csak találgathatunk, azt a 2015-ös és 2018-as adatok különbsége alapján elmondhatjuk, hogy „a munkavállalóknak megkérdőjelezhetetlenül felelősséget kell vállalniuk és lépéseket kell tenniük a saját életen át tartó tanulásuk és karrier fejlesztésük érdekében.” (VF 2018:23

5. A cserkészmozgalom, mint speciális nonformális tanulási színtér

A cserkészet, több mint egy évszázados múltra visszatekintő ifjúságnevelő mozgalom, melynek alapítója Lord Robert Baden Powell, a cserkészeknek egyszerűen Bi-Pi. Az angol

tábornok, még afrikai tartózkodása alatt kezdett el fiatal fiúkkal foglalkozni. Kisebb csapatokba szervezete őket, élükön a korosztályukból megbízott vezetővel és elsősorban üzenetek szállításával, valamint felderítéssel foglalkoztak, ezzel célt és feladatot adott a katonasorba még nem lépett ifjúságnak.

Az Egyesült Királyságba hazatérve, 1907-ben rendezte meg első táborát kísérleti jelleggel Brownsea szigetén. Az első cserkésztáborban húsz, különböző társadalmi osztályba tartozó fiú vett részt. Célja az egész ember nevelése volt: a cselekedve tanuláson, az összetartó közösségen és a folyamatos felelősség és kötelességvállaláson keresztül. „*A cserkészet titka: felelősséget adni a cserkész kezébe*." (EINK 2014:15). A nyári tábor és az 1908-ban először kiadott Cserkészet fiúknak (Scouting for Boys) című – az Afrikában és azt követően szerzett tapasztalatait és a cserkésznevelés alapjait magába foglaló mű – megjelenése után gombamód kezdek szaporodni a cserkészcsapatok az Egyesült Királyságban és a világon. Ennek oka elsősorban az újszerű nevelési nézetekben, a vallástól és származástól független mozgalomban és a módszerek gyakorlatiasságában rejlett. A cserkészet kezdetben csak fiúknak szólt, ám nem sokkal Bi-Pi szervezete után megalakult a lányok számára is elérhető hasonló elveken nyugvó szervezet, később pedig a mozgalom koedukált lett.

Magyarországon a cserkészettel először 1909-ben egy nagybecskereki iskola értesítőjében találkozhatunk, ahol több részletet közzé is tesznek Lord Baden-Powell alapművéből, nemsokkal ezután megalakulnak az első csapatok és 1912. decemberében a Magyar Cserkészszövetség (MCSSZ) is. A kezdeti gyors virágzás - 1933-ban még Cserkész Világtalálkozó is megrendezésre került Gödöllőn, 26000 résztvevővel - útját állta az 1946-os betiltás. A magyar cserkészet az anyaországban búvópatak-mozgalomként (katakomba cserkészet), az emigrációba kényszerült magyarok között pedig a Külföldi Magyar Cserkészszövetség formájában menekült meg. Majd 1989-ben a Fővárosi Bíróság, mint első társadalmi szervezetet vette nyilvántartásába a ma már több, mint 13000 cserkészből álló ifjúsági mozgalmat (G. Merva 2009; Tabajdi 2017).

A cserkészmódszer öt fő alappillérre épül: a cserkészfogadalomra és cserkésztörvényre, a kisközösségi rendszerre, a cselekedve tanulásra, a folyamatos és ösztönző, vonzó és hasznos programokra, valamint a magyar cserkészetre specifikusan a magyar kultúra ápolására, különös tekintettel népi hagyományainkra. (EINK 2014). Az ezekhez kapcsolódó tudást és készségeket sajátítják el a hetente tartott őrsi foglalkozásokon, a raji kirándulásokon (portya), a nyári táborokon és a vezetőképzésekben is.

A magyar cserkészvezetőképzés alapjait Sík Sándornak fektette le. Az őrsvezetőképzés hazai módszereit Dr. Ádám János SJ dolgozta ki, a segédtiszti képesítés alapköveit a Külföldi Magyar Cserkészszövetségben tették le, a cserkésztiszti képzés pedig a Bi-Pi által létrehozott Wood Badge, nemzetközileg jól ismert képzéshez csatlakozik (Őrsvezető képzések emlékeztetője 2015).

A cserkészvezetőket a mozgalom neveli ki, saját belső képzéseken tudják elsajátítani és megerősíteni a vezetéshez szükséges kompetenciákat már tizenéves kortól. Ha megvizsgáljuk a 14 év feletti aktív magyar cserkészeket, megfigyelhető, hogy nagy arányban töltenek be valamilyen vezetői pozíciót, ez a 18 éven felüliek körében még inkább jellemző. A cserkészvezetőket két nagyobb csoportra oszthatjuk, a mozgalmi

vezetőkre, akik közvetlenül az ifjúságneveléssel foglalkoznak, valamint a szervezeti vezetőkre, akik a cserkészmozgalom működését, működtetését segítik. Ezen a két kategórián belül számos szerepkört betölthetnek a 18 éven aluliak, dolgozhatnak a csapatokban, mint őrsvezetők, operatív vezetők, a felnőttek pedig lehetnek rajparancsnokok, csapatparancsnokok, és vezetői pozíciókat tölthetnek be kerületi, országos és nemzetközi szinten is. Ugyanakkor akár mozgalmi, akár szervezeti vezetőkről beszélünk, a képzések során elsajátítható kompetenciák szintenként (őrsvezető, cserkészsegédtiszt, cserkésztiszt) ugyanazok, ezután az egyén érdeklődésén és önképzésén múlik, milyen szerepben, pozícióban szeretné szolgálni a magyar cserkészetet.

Tehát: „A cserkészetben nevelésünkkel nem egy-egy életterületet vagy egyféle kompetenciát fejlesztünk, hanem az egész embert (nyitottak és befogadóak vagyunk a világra, és ez hozzásegít az egyéni képességek legteljesebb kifejlesztéséhez). A cserkészet folyamatos önképzést követelő életmodell, amely az elköteleződéssel kezdődik." (EINK 2014:27)

A cserkészvezetők nagyrésze először gyermekként tapasztalja a cserkészet adta lehetőségeket: az élményt, a játékot, az összetartozást, a magyarságot. Később, amikor részt vesz akár mozgalmi (őrsvezető, segédtiszt), akár szervezeti (cserkésztiszt) szintű vezetőképzésekben elsajátítja az ezek mögött rejlő „hogyanokat és miérteket": cselekedve tanulást, az élménypedagógiát, a csoportdinamikát, a vezetési és szervezési ismereteket stb.

A cserkészmozgalomban való részvétel lehetőséget ad arra, hogy olyan kompetenciákat sajátíthassanak el a résztvevők – a gyermekkortól kezdődő, egész életen át tartó tanulásra neveléssel – melyek megszerzése formális (iskolai) keretek között nehézkes, ha nem lehetetlen. Olyan gyakorlati tudásra és készségekre tehetnek szert e speciális nonformális tanulási szintér segítségével, melyek a későbbi életükben: a munkájukban, a kapcsolataikban előnyhöz juttatják őket. A cserkészetben elsajátított kompetenciák „civil" életben való hasznosíthatósága nem új gondolat, már Lord Baden-Powell is kiemelte a Cserkészet fiúknak című könyvének lapjain:

„Az élet minden területén szükség van olyan fiatalemberekre, akiket felelősséggel járó vezetői feladattal lehet megbízni. Így annak az őrsvezetőnek, aki sikerrel vezeti őrsét, minden esélye megvan rá, hogy az életben is sikert érjen el, ha kikerül a világba." (Baden-Powell 2019:45)

Tehát a cserkészet az egész életre szeretne nevelni, másképp fogalmazva olyan kompetenciákat fejleszt nonformális és informális módon, melyek az élet bármely más területén is hasznosíthatóak. Így a cserkészet nevelés filozófiája és az egész életen át tartó tanulás koncepciója között párhuzam vonható.

6. A cserkészmozgalom módszerei és a cserkészetben elsajátítható kompetenciák

„A cserkészmódszert az alapító, Lord Baden-Powell határozta meg. A módszer elemeinek együttes jelenléte szükséges ahhoz, hogy egy közösségi tevékenységet cserkészetnek lehessen tekinteni." (EINK 2014: 18) Tehát a cserkészmódszer egy egyedülálló,

ugyanakkor világszerte ismert és elismert módszer. A Cserkészmozgalom Világszervezetének minden tagja ezt használja, ugyanakkor előfordulhatnak nemzetenkénti kiegészítések.

A magyar cserkészmódszert öt terület együttes megléte hozza létre: a) a cserkészfogadalom és cserkésztörvény, b) a kisközösségi rendszer, c) a cselekedve tanulás, d) a folyamatos és ösztönző, vonzó és hasznos programok, valamint e) a magyar kultúra ápolása. (EINK 2014). A következőkben azt fejtem ki, hogy pontosan mit is jelent ez az öt terület, hogyan járulnak hozzá az életen át tartó tanuláshoz, illetve milyen kompetenciákat sajátíthat el az egyén a cserkészmozgalomban való részvétellel.

Fontosnak tartom kiemelni azt is, hogy a cserkészet ifjúságnevelő szervezet, gyermekkortól kezdve be lehet kapcsolódni a cserkészmunkába, így szinte minden területen, a korosztályok igényeihez, lehetőségeihez és képességeihez igazodva működik a cserkészmódszer. Lord Baden-Powell utolsó cserkészeknek szóló üzenetében a következőképpen fogalmaz a cserkészetben elsajátítható tudás hosszútávú hatása kapcsán: „A boldogság felé úgy tesztek egy lépést, ha egészségessé és erőssé nevelitek magatokat, míg fiúk vagytok, és így hasznosak lehettek, és élvezni tudjátok az életet, amikor férfivá értek."[1] (Baden-Powell 2019: 343)

a) A cserkészfogadalom a cserkésztörvény melletti elköteleződést jelenti, letétével a cserkész a közösség teljes jogú tagjává válik. Ha valaki kiscserkészként (6-8 éves) korban csatlakozik a cserkészethez, ígéretet tesz (a kiscserkész törvényre), ezután következik a cserkészfogadalom, majd a tisztifogadalom. Az egyes szintek egyrészt megerősítik az előttük fogadott elhatározásokat, másrészt nagyobb felelősségvállalásra ösztönzik a cserkészt. A fogadalomtétel egy belsőséges szertartás is egyben, minden cserkészcsapatnak önálló „rítusa" van a megvalósítására. A cserkészfogadalom letételével az egyén megismeri és magáévá teszi az elköteleződés, a hűség, a felelősség és megbízhatóság fogalmát. Ezenkívül a cserkésztörvényt tekinthetjük a „folyamatos önnevelési módszer (LLL) vezérfonalának azzal, hogy a cserkész és vezetője elé rajzolja a bennük, belőlük kialakítandó (cserkészember) eszményképét." (EINK 2014:21)

b) A kisközösségi rendszer, vagyis az őrsi rendszer kortárs közösségben való fejlesztés és fejlődést jelent. A csoport egy közös cél (a cserkésszé válás) érdekében jön létre, vezetője általában csak pár évvel idősebb az őrs tagjainál, ezzel könnyebben követhető példává válik. A közösség megtapasztalásával kialakul az egyénben az empátia, a türelem és a figyelem, fontossá válik a csoportmunka és az együttműködés.

c) A cselekedve tanulás (learning by doing) azt jelenti, hogy mindaz a tudás és ismeret, amit a cserkészet tanítani, elsajátíttatani akar, nem csak verbálisan vagy egyszerűen bemutatva jelenik meg, hanem megélhető, kipróbálható, megtapasztalható tudásként. Célja, hogy a cserkészek ne csak megértsék, hanem közvetlenül alkalmazni is tudják. Vagyis az átadott ismeretek összessége már az alkalmazás képességével is megerősítve

[1] A mozgalom létrehozásakor 1907-ben csak fiúk számára volt elérhető, de már 1910-ben létrejött a leánycserkészet is. Bár jelenleg is vannak nem koedukáltan működő cserkészcsapatok a világon, a mozgalom nagyobbik része mindkét nem számára elérhetővé vált az alapítás óta eltelt több mint száz évben.

jelenik meg. (EINK 2014:22). Tehát a cselekedve tanulás módszerével közvetlen gyakorlati tudásra lehet szert tenni, a cserkészek képesek lesznek információt megosztani és reflektálni, fejlődik a kreativitásuk és a problémamegoldó készségük, megtanulnak különböző eszközöket használni.

d) A cserkészek mindig szerveznek valamit, így biztosítva az ösztönző, vonzó és hasznos cserkészprogramok folyamatosságát. A cserkészet önkéntes mozgalom, fontos a folyamatos motiválás és az elérhetőség, ezzel is versenyképes marad a többi szabadidős tevékenység között. A programok jelentős része a természetben valósul meg, ez lehetőséget ad „a cserkész képességeinek fejlesztésére, erőforrásainak jó felhasználására, és arra, hogy megtapasztalhassa az alkotás örömét, megismerje a természet titkait." (EINK 2014:23) A cserkészmozgalom tagja így lépésről lépésre tanulhatja meg a programszervezést és problémamegoldást, fejleszti a fizikai állóképességet, elsajátítható általa a projektmenedzsment, a feladatmegosztás, delegálás képessége és a célcsoport igényeihez igazodó kommunikáció.

e) A magyar kultúra, mint közös alap és mint közös nyelv jelenik meg. Nemzetköziséget hordoz magában, hiszen a világ minden táján találunk magyar cserkészeket, ugyanakkor segít megőrizni hagyományainkat, segít megismerni önmagunkat, a közösségünket, a nemzetünket. Ebben válik kézzelfoghatóvá az embertársainkkal, a hazánkkal szembeni kötelességünk. A magyar kultúra ismerete fontos lépés az állampolgárságra nevelésben, érzékenyít a külhoni magyarság helyzetére, kreativitásra nevel, nyitottá tesz a kultúrák közötti párbeszédre.

Levonhatjuk tehát azt a következtetést, hogy a cserkészmozgalomban való részvétel az élet számos területén használható és hasznosítható kompetenciával gazdagít. A cserkész ezeket a személyisége, tudása részévé vált kompetenciákat tudatosan vagy tudatalatt használja az iskolában, a családjában, a barátai körében, a munkahelyén.

Fontosnak tartom azonban, hogy az 'egyszerű' cserkészként elsajátítható kompetenciákon túl külön elemezzem a cserkészvezetőképzésekkel együtt járó fejlődési lehetőségeket.

A cserkészet ifjúságnevelő jellege abban is megmutatkozik, hogy a fentebb már említett kisközösségek, az őrsök vezetői elsősorban nem a felnőtt cserkészek köréből kerülnek ki. Ahhoz, hogy valaki őrsvezetővé válhasson 14 és 18 éves kora között részt kell venni a mozgalom által szervezett képzésen. Ez tulajdonképpen egy egyéves önismereti és cserkészmódszertani alapokon nyugvó képzés, amely felkészíti a fiatalt, hogy megteremtse és működtesse az őrsöt. Az őrsvezetőképzések egységességének és minőségének biztosításaként egy akkreditációs bizottság is működik a Magyar Cserkészszövetségen belül, mivel jól képzett őrsvezetők nélkül nem jöhetnek létre a cserkészmozgalom alapját képező őrsök.

Az jó őrsvezetők legfontosabb kompetenciái, jellemzői: érzelmi intelligencia, szervezői képesség, alázat, kreativitás, nyitottság, megújulásra való képesség, gondoskodás, tervező képesség, példamutatás, következetesség, motiváció, engedelmesség, tapasztalat, elkötelezettség… (Őrsvezetőképzések emlékeztetője 2015:41) Természetesen ezek elsajátítása nemcsak a képzés során, hanem az őrsvezetéssel töltött évek alatt is zajlik.

Egy-egy nagyobb csoport (csapat, raj) vezetésének felelőssége már nem bízható fiatalkorúakra, így a cserkészetben is megtalálhatóak a felnőtt vezetők. Ők a segédtisztek és tisztek, akik felnőttként is vállalják a cserkészet melletti elköteleződést, idejüket és energiájukat fektetik a gyermekek, fiatalok nevelésébe, önkéntesen.
A képzett cserkészsegédtiszt legfontosabb kompetenciái részben megegyeznek az őrsvezető kompetenciáival, ugyanakkor a nagyobb felelősségen túl a másfél éves képzés során számos új ismeretre, tudásra és képességre is szert tesz: nagyobb akár nemzetközi, több száz fős projektek és rendezvények menedzselése, pénzügyi tervezet készítése, előrelátás, megoldáskereső szemléletmód, feladat delegálás és ellenőrzés, építő kritika, visszajelzés adása, motiválás, partner kapcsolatok kialakítása és fenntartása, tudásátadás, képzéstartás, módszertani ismeretek,… Fontos megjegyezni, hogy a segédtiszti képzés korántsem olyan egységes, mint az őrsvezetőképzés, ennek megvalósítása és a minőségellenőrző rendszer felállítása már évek óta zajlik a Magyar Cserkészszövetségben.
A tanulmány további részében a cserkészetben elsajátítható és a munkaerőpiacon elvárt kompetenciákat vetem össze saját kutatási eredményeim alapján.

7. Saját kutatás bemutatása

7.1 Kutatási módszerek

Önálló kutatásom során két kutatási módszer együttes alkalmazása mellett döntöttem. Az egyik módszer a kvantitatív kérdőíves felmérés volt, emellett a kvalitatív módszerek közé tartozó fókuszcsoportos interjúkat is készítettem. A két módszer alkalmazásával célom az volt, hogy először egy általánosabb képet kaphassak a cserkészmozgalomban szerzett kompetenciák munkaerőpiaci relevanciájáról, majd az interjúk során pontosítsam, kiegészítsem és elmélyítsem az első módszer eredményeit egy-egy cserkész saját tapasztalatával a témában. Az empirikus kutatást 2020. tavaszán végeztem a járványhelyzetre való tekintettel online. A tanulmányban a kvantitatív kutatást és eredményeit szeretném részletesen bemutatni.
A kérdőíves kutatásom célcsoportja azok a cserkészek voltak, akik amellett, hogy aktív tagjai a mozgalomnak, részt vettek a Magyar Cserkészszövetség valamelyik belső vezetőképzésén (őrsvezető – ifjúsági vezetőképzés és cserkészsegédtiszt - felnőttvezetőképzés). Azért szűkítettem le a lehetséges válaszadók csoportját, mert ők már nagyobb eséllyel rendelkeznek munkaerőpiaci tapasztalatokkal is, így válaszaik sokkal relevánsabbak a két kompetencia-halmaz összehasonlítása kapcsán. A Magyar Cserkészszövetség pontos statisztikai adatokkal az aktív cserkészvezetők létszámára vonatkozóan nem rendelkezik. Az elkészített online kérdőívet egy zárt, csak cserkészek számára elérhető levelezőlistán tettem közzé, melynek körülbelül 600 aktív olvasója van. Összesen 122 válasz érkezett, mely a levelezőlistán elért tagok 20%-a, az eredmények nem reprezentatívak és az adott mintára értelmezhetők.
A kutatásban résztvevők tisztában voltak azzal, hogy a kutatást cserkész végzi. Felmerülhet az őszintétlenség lehetősége, hogy jobb színben tüntessék fel a mozgalmat, mint egy külső, független kutatónak. Ugyanakkor azt tapasztaltam, hogy a résztvevők

jobban megnyíltak egy olyan személynek, aki maga is tapasztalatokkal rendelkezik a mozgalommal kapcsolatban, így ez nem befolyásolta negatívan az eredményt.

7.2 A kérdőív felépítése

A kvantitatív kutatáshoz használt online kérdőív összesen huszonnyolc kérdésből áll, melyet online felületen juttattam el a potenciális kitöltőkhöz. A kérdőívekre másfél héten belül beérkezett 122 kitöltés és az egyéni válaszok alapján arra következtettem, hogy a kutatást segítette, hogy cserkészként, belső információkkal, tudással rendelkezőként kérdeztem a mozgalom tagjait. A kérdőívben figyeltem arra, hogy a kitöltők, a már említett belső vezetőképzések közül melyen vagy melyeken vettek részt, így minden kitöltő csak a rá vonatkozó szakaszokat töltötte ki. Továbbá elkülönítettem egy olyan csoportot is, akik a képzések megtartásával (kiképzéssel) is foglalkoztak, mivel tőlük konkrét visszajelzéseket kértem olyan kompetenciákra, melyek elsajátítására fokozottan figyeltek az általuk tartott képzések során. Az aktív munkaerőpiaci szereplőket a kérdőív végén a cserkészethez kapcsolódó kapcsolati hálójuk munkaerőpiaci jelentőségével kapcsolatban kérdeztem.
A kérdések között több alkalommal is felhasznált tizenkét kompetencia a Világgazdasági Fórum (VF) kutatásában 2018-ra és 2022-re meghatározott munkaerőpiaci kompetenciák összesített listája. Valamint általánosságban kérdeztem meg a válaszadókat, az életükre, a munkájukra vonatkozóan a Világgazdasági Fórum (VF) kutatásában 2018-ra és 2022-re meghatározott munkaerőpiaci kompetenciák összesítéseként, általam létrehozott 12 kompetenciából álló lista elemeinek fontosságáról. Ezek a kompetenciák a következők: elemző gondolkodás és innováció, komplex problémamegoldás, kritikus gondolkodás, aktív tanulás és tanulási stratégiák, kreativitás, egyediség és kezdeményező-készség, figyelem a részletekre, megbízhatóság, érzelmi intelligencia, logikus gondolkodás, fogalomalkotás, vezetői képesség, személyes kapcsolatok, összehangolás és időmenedzsment (VF 2018); technológia, programozás, rendszerelemzés és szemlélet (VF 2022).
A kérdőív első részében általános, biográfiai és munkaerőpiaci háttér adatokat kértem.
Valamint általánosságban kérdeztem meg a válaszadókat, hogy a megadott kompetenciák mennyire fontosak az életükben, munkájukban.
A kérdőív második felében az elvégzett cserkészvezetőképzések alapján elkülönítve 6-6 kérdést tettem fel a már említett 12 munkaerőpiaci kompetenciára, valamint az adott cserkészvezetőképzésben, illetve a cserkészetben elsajátított kompetenciákra vonatkozóan. Ezek között feleletválasztó és egyéni választ igénylő kérdések is voltak.
A kérdőív harmadik részében a válaszadók közül magukat cserkészvezetőképzésben kiképzőnek vallók egyéni válaszait gyűjtöttem össze az általuk a képzésekben átadott és fontosnak tartott kompetenciákkal kapcsolatban.
Végül azoknak a kitöltőknek, akik aktívak a munkaerőpiacon 4 olyan kérdést tettem fel, melyek a munkahelyükre és a cserkész kapcsolataikra vonatkoztak, például: van-e másik cserkész a munkahelyükön vagy ajánlanának-e más cserkészvezetőt megüresedett

pozícióra, mivel a cserkészet, mint közösség fontos kapcsolati hálót jelenthet a munkavállalók számára.

7.3 A kutatás eredményei

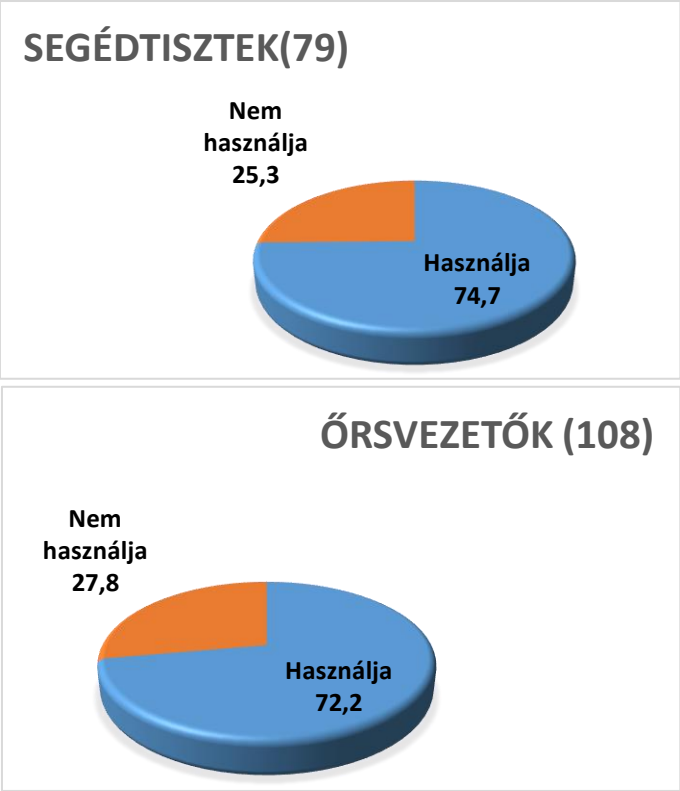
A kérdőívet összesen 122 cserkész töltötte ki. A kitöltők 54,9%-a nő, 45,1 %-a férfi, így a kitöltők aránya körülbelül egységesnek tekinthető nemi szempontból. A válaszadók 10,7%-a (13 fő) 18 éven aluli, 108 fő aktív korú és 1 fő 65 év feletti. Az összes válaszadó közül 38-an még nem aktív munkaerőpiaci szereplők, 82 fő jelenleg is aktív, 2 cserkész pedig már nem aktív. A jelenleg is dolgozó cserkészek közül 35 főnek maximum 5 éves, 13 főnek 6-10 év közötti, 22 főnek 11-20 év közötti, 9 főnek több, mint 20 éves munkavállalói tapasztalata van, további 3 fő saját bevallása szerint alkalmi vagy diák munkákat vállal.
A kérdőív első részében a 12 részes kompetencia-listára vonatkozóan a kitöltők három fokozatú skálán jelölhették, hogy mennyire találják hasznosnak életükben, munkájuk során ezeket a kompetenciákat. A válaszokból kiolvasható, hogy a 2018-ra megfogalmazott kompetenciákat a kitöltők többsége nagyon hasznosnak tartotta, ezekből is kiemelkedik a komplex problémamegoldás, a figyelem a részletekre, megbízhatóság és a logikus gondolkodás, fogalomalkotás kompetencia, melyeket a válaszadók több, mint 82%-a tartott nagyon hasznosnak. Eközben a két, 2022-re előrevetített kompetencia közül a technológia és programozás nagyobb arányban bizonyult bizonyos mértékig hasznosnak vagy nem hasznosnak a kitöltők szemében (70%) és a rendszerelemzést és szemlélet is 60-an sorolták csak a nagyon hasznos kategóriába. Tehát a válaszadók szerint 2020-ban még nincs nagy jelentősége e két kompetenciának, de elmondható, hogy nem is tartják egyértelműen haszontalannak, azonban szerepük a jövőben, az előrejelzés alapján is, még feljebb értékelődhet, és az egyén, a munkavállaló felelősségévé is válik, hogy rendelkezik-e ezekkel.
A kitöltők 88,5%-a rendelkezik őrsvezetői képesítéssel, mellyel a cserkészmozgalomban a kisközösségek ifjúsági vezetőit képzik ki. Kiemelendő, hogy a képzés elvégzése mellett a 108 őrsvezető 94,4%-a gyakorlatban is használta a megszerzett tudást, ismereteket, képességeket és készségeket, ezzel elmélyítve és megerősítve azokat.
Cserkészsegédtiszti képesítése 79 válaszadónak van, és 89,9%-uk alkalmazta gyakorlatban is a képzésben elsajátítottakat (*2. ábra*).

2. ábra: A vezetőképzésekben megszerezett tudás gyakorlati hasznosítása
(a szerző saját szerkesztése kérdőíves kutatás alapján)

Az őrsvezetői képzés elvégzése vagy az őrsvezetői feladataik ellátása során elsajátított kompetenciák kiválasztásánál az őrsvezetői képesítéssel rendelkezők közül a legtöbben a vezetői képességet és személyes kapcsolatot, második helyen a kreativitás, egyediség és kezdeményező készséget, harmadikként a figyelmet a részletekre, megbízhatóságot emelték ki. Az eredmények alapján levonható az a következtetés, hogy ez a három kompetencia rendszerint elsajátítható, és az őrsvezetők többsége (72,2%) a későbbi „civil" életében is kamatoztatni tudta a megszerzett készségeket, képességeket. Megfigyelhető továbbá, hogy a technológia és programozás kompetenciájának elsajátítása nem prioritás a képzés elvégzése során.

A segédtiszti képzés elvégzése vagy a segédtiszti feladataik ellátása során elsajátított kompetenciák kiválasztásánál a segédtiszti képesítéssel rendelkezők közül szintén a legtöbben a vezetői képességet és személyes kapcsolatot tartották fontosnak, azonban másodikként és harmadikként az összehangolást és időmenedzsmentet és az elemző gondolkodást és innovációt emelhetjük ki. A segédtisztek többsége (74,7%) szintén úgy nyilatkozott, hogy a képzés során megszerzett készségeket, képességeket használni tudja a cserkészeten kívül is, sőt több, mint felük jelentős előnynek tartja ezeket a kompetenciákat a munkaerőpiacon (*3. ábra*).

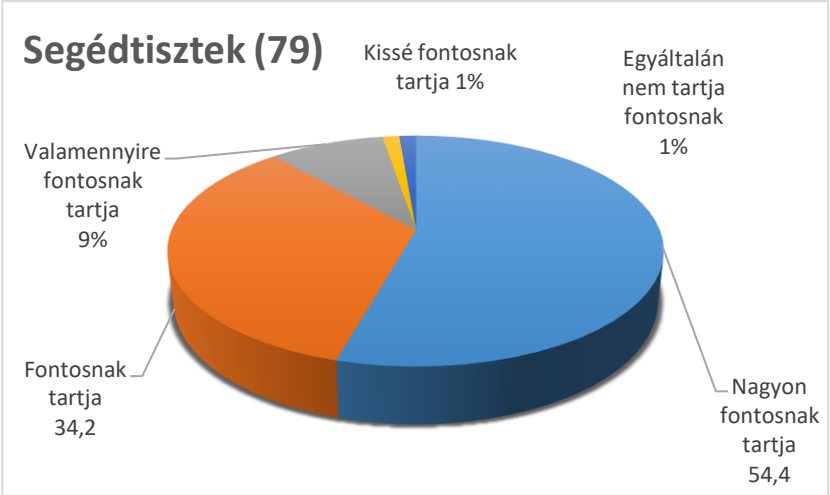
3. ábra: A vezetőképzésekben megszerezett tudás munkaerőpiaci hasznosítása (a szerző saját szerkesztése kérdőíves kutatás alapján)



Tehát bár mind a két képzés vezetőképzés, az eltérő korosztály (ifjúsági és felnőtt) és a más-más feladatkör elvégzésére való felkészítés miatt a kompetenciák elsajátíthatóságát tekintve találunk különbségeket. Ugyanakkor elmondható, hogy a megszerzett tudásra, készségekre, képességekre és attitűdre a válaszadó cserkészek jelentős része előnyként vagy jelentős előnyként tekint.

Az őrvezetők majdnem fele a képzés után nagyon fontosnak, 35,2%-uk fontosnak tartotta, hogy a képzés elvégzése után is fejlessze magát (önfejlesztés, továbbképzések stb.). az ezzel kapcsolatban a kitöltők által megfogalmazott legfontosabb területek az időmenedzsment, az önismeret, a kommunikáció és a problémamegoldás, konfliktuskezelés voltak. A segédtiszti képesítéssel rendelkezők már 54,4%-a tartotta nagyon fontosnak a képzés után az önfejlesztést, 34,2%-uk pedig fontosnak. Az általuk a képzés után fejlesztett legjellemzőbb területek: időmenedzsment, az önismeret és személyiségfejlesztés, vezetéstudomány – nagyobb feladatkörök és közösségek koordinálása (4. *ábra*).

4. ábra: A vezetőképzések elvégzése után az önfejlesztés, önképzés fontossága
(a szerző saját szerkesztése kérdőíves kutatás alapján)



Ezen adatok alapján feltételezhető, hogy az őrsvezető és a segédtiszti képzésben résztvevők felismerték a cserkészetben az önfejlesztés, a kompetenciáik bővítésének fontosságát, és ezt a képzéseken kívül is fontosnak tartották folytatni, ezáltal a későbbiekben akár a munkaerőpiaci változásokkal szemben is képesek alkalmazkodóbbá válni.

A kérdőív harmadik része a vezetőképzéseket megtartó cserkészeknek szólt, ez mind a két képzést számolva összesen: 53 fő. A kiképzők a résztvevők számára a problémamegoldás képességét, az együttműködés és a kapcsolatok jelentőségét, az empátiára való képességet és az önnevelés szerepének fontosságát tartották a legrelevánsabbnak a képzésen elsajátítható kompetenciák közül. Ez részben megerősíti a képzésekben részvevők élményeit, tapasztalatait, illetve hozzáteszi a kapcsolatokat és az együttműködést, melyekkel kapcsolatban a kérdőív utolsó szakaszában fogalmaztam meg kérdéseket (*7. ábra*).

7. ábra: A vezetőképzések kiképzői által legfontosabbnak tartott kompetenciák[2]

[2] Magyarországon évente körülbelül 10 különböző őrsvezetőképzés és legfeljebb 4 különböző segédtiszti képzés zajlik évente, ebből fakad, hogy sokkal több kitöltő volt őrsvezetőképzésben kiképző, mint segédtiszti képzésben.

(a szerző saját szerkesztése kérdőíves kutatás alapján)

Őrsvezető képzések kiképzői
kreatív problémamegoldó képesség
felelősség vállalás
kreativitás
önálló kezdeményezés
társas kapcsolatok
önnevelés
közösségfejlesztés
empátia
nyitottság
érzelmi intelligencia
kommunikáció
önképzés
hitelesség
másikra figyelés
együttműködés
rugalmasság

Segédtiszti képzések kiképzői
problémamegoldás
csapatmunka
értéket látni a másikban
rugalmasság
felelősségvállalás másokért
hiteles vezetői életforma

A kérdőív végén azt mértem fel, hogy milyen referenciának számít cserkésznek, cserkészvezetőnek lenni. Segíti-e a munkaerőpiaci elhelyezkedést a konkrét cserkészkötődés, kapcsolati háló. A 122 kérdőívet kitöltő közül 80 fő nyilatkozott arról, hogy a kérdéssor kitöltésének időpontjában aktívan dolgoztak, az utolsó szakasz az ő válaszaikat tartalmazza. Az aktívan dolgozók fele jelölte meg, hogy jelenlegi munkahelyén a főnöke vagy munkatársa szintén cserkész, valamint 35-en nyilatkoztak úgy, hogy cserkészvezetőségük segített elhelyezkedniük a munkaerőpiacon. Más cserkészvezető megüresedett munkahelyi pozícióra ajánlása kapcsán egyértelműen többségben vannak, akik ajánlanának cserkészvezetőt, sőt 15-en ismeretlenül is szorgalmaznák a felvételét. Munkahelyi vezetőként 46-an részesítenék előnyben azt a jelöltet, aki végzett cserkészvezetőképzést.

Ezek alapján elmondható, hogy a cserkész-kapcsolati háló előnyt jelenthet a munkaerőpiacon, ennek egyik oka lehet, hogy cserkészként ismerjük azokat a kompetenciákat, melyeket a vezetőképzések során és a cserkészmozgalomban való részvétel miatt elsajátítanak az egyének. A nonformális tanulási színterek elfogadása szempontjából kiemelkedő lenne, hogy ezeket a kompetenciákat a társadalom szélesebb rétege is megismerje. Így akár az önéletrajzban szerepeltetett cserkészvezetőképzés, referencia lehetne az elhelyezkedés során, mintegy legitimálva e nonformális tanulási formában megszerzett tudást, ismeretet, képességet, készséget, attitűdöt.

7. 4 Az eredmények összegzése

A mozgalomban való részvétel a kérdőíves kutatás eredményei alapján leginkább a komplex problémamegoldó képességet, az időmenedzsment képességét és a vezetői

képességet fejleszti. Az önfejlesztés, önképzés jelentőségének felismerése, a közösség és a csapatmunka, valamint a jó kommunikációs készség a cserkészek erősségeként jelennek meg a munkaerőpiacon.
Érdekes megfigyelés, hogy a kérdőíves kutatás válaszai között megjelentek olyan kompetenciák, amelyeket a VF *Future of Jobs* tanulmányaiban, mind a 2018-as mind a 2022-es kompetencia-listákban megtalálunk (időmenedzsment, komplex problémamegoldás, aktív tanulás, vezetői képesség, kreativitás, rendszerszemlélet, személyes kapcsolatok). Mindezek alapján, az adott mintára értelmezhetően elmondható, hogy mindkét megfogalmazott hipotézis igazolódott:
1. A cserkészet, mint nonformális tanulási színtér képes olyan kompetenciák átadására, megerősítésére, fejlesztésére, melyek hasznosak az egyén elhelyezkedése és munkája során.
2. Hasonlóságot találunk a munkaerőpiacon elvárt és a cserkészmozgalomban megszerzett kompetenciák között.
A cserkészmozgalomban elsajátítható kompetenciákkal foglalkozó magyarországi kutatás nem készült, így ilyennel nem tudtam összevetni saját eredményeimet. Azonban Asensio-Ramon et al. 2020-ban Spanyolországban készített kutatása megerősítette előző spanyol nyelvű kutatások eredményeit, hogy a cserkészmozgalomban való részvétel pozitív hatással van a résztvevő fiatalok személyiségjegyeire és szociális készségeire (Asensio-Ramon et al., 2020:7-8). Ez összhangban van a saját kutatásom eredményeivel.

8. Összegzés

A kérdőíves kutatás eredményeinek fontos kiegészítése a fókuszcsoportos interjúk elemzése. A kutatás alaposabb kidolgozásához és az eredmények elmélyítéséhez nagy segítséget nyújt az interjúban részt vett munkaerőpiacon aktív cserkészek véleménye.
Összességében a feldolgozott nem reprezentatív minta alapján a kutatás eredményeként elmondható, hogy a cserkészmozgalomban való részvétel olyan kompetenciák elsajátításához vezet, melyek a mindennapokban és a munkaerőpiacon is a résztvevők hasznára válnak. Tehát a cserkészet, mint nonformális tanulási színtér fontos szerepet tölthet be a munkaerőpiacon elvárt tudás, készségek, képességek és attitűd megszerzésében.
A cserkészmozgalmon kívül még számtalan olyan nonformális tanulási színtér létezik, melyek megannyi, az adott szervezeten, csoporton vagy mozgalmon kívül, akár a munkaerőpiacon is hasznosítható, versenyelőnyt jelentő kompetencia elsajátításában nyújtanak segítséget. Ugyanakkor hátrányok merülhetnek fel a formálisan elsajátított tudással szemben a nonformálisan megszerzett tudás elismertetése és ellenőrizhetősége kapcsán. Közösségszervezőként fontosnak tartom ezekre felhívni a figyelmet, mivel az életen át tartó tanulás nemcsak a felnőttképzések formális keretei között tud megvalósulni, hanem a cserkészethez hasonló nonformális tanulási színterekbe való bekapcsolódással is.

Felhasznált irodalom

- ASENSIO-RAMON, J., ÁLVAREZ-HERNÁNDEZ, J., AGUILAR-PARRA, J. M., TRIGUEROS, R., MANZANO-LEÓN, A., FERNANDEZ-CAMPOY, J. M. & FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ, C. (2020): The Influence of the Scout Movement as a Free Time Option on Improving Academic Performance, Self-Esteem and Social Skills in Adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(14), 5215.
- https://www.researchgate.net/publication/343076767_The_Influence_of_the_Scout_Movement_as_a_Free_Time_Option_on_Improving_Academic_Performance_Self-Esteem_and_Social_Skills_in_Adolescents [2020.11.09.]
- BADEN-POWELL, ROBERT (2019): Cserkészet fiúknak. MCSSZ, Budapest.
- BÁGER GUSZTÁV (2008, szerk.): A tudásalapú gazdaság és társadalom. Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézet, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása.
- Iskolakultúra. 16. 2. sz. 3-16.
- DEMETER KINGA (2006, szerk.): A kompetencia – Kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/kompetencia-kihivasok-es-ertelmezesek [2020.09.09.]
- EINK – EGYSÉGES IFJÚSÁGNEVELÉSI KÉZIKÖNYV (2014), MCSSZ, Budapest.
- FARKAS ÉVA (2014): A rejtett tudás - A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. SZTE JGYPK FI, Szeged.
- FARKAS ÉVA (2017): Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- G. MERVA MÁRIA (2009, szerk.): A magyar cserkészet története 1910-től napjainkig - kiállítási katalógus. Gödöllői Múzeumi Füzetek 11. Gödöllői Városi Múzeum, Gödöllő.
- KARCSICS ÉVA (2005): A versenyképes munkavállaló kompetenciái az Európai Unióban és Magyarországon. Tudományos Közlemények. 12. 20 sz. 57-64. Általános Vállalkozási Főiskola, Budapest.
- NAHALKA ISTVÁN (2002): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 104-105.
- DR. NEMESKÉRI ZSOLT, SZELLŐ JÁNOS (2017, szerk.): Digitális kompetenciák és a pályaorientáció munkaerőpiaci összefüggései a 21. században. Kutatási zárótanulmány, Pécsi tudományegyetem, Pécs.
- NÉMETH BALÁZS (2007): A lifelong learning paradigma értelmezése.
- www.pbkik.hu/download.php?id=7347 [2020.09.08.]
- ŐRSVEZETŐ KÉPZÉSEK EMLÉKEZTETŐJE (2015), MCSSZ, Budapest.
- SZABÓ SZILVIA (2014): Kompetencia alapú emberi erőforrás gazdálkodás. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest
- https://cmsadmin-pub.uni-nke.hu/document/vtkk-uni-nke-hu/kompetencia-alapu-emberi-eroforras-gazdalkodas.original.pdf [2020.09.08.]
- TABAJDI GÁBOR (2017, szerk.): „Illegális ifjúsági munka” Cserkészközösségek a diktatúrában. MCSSZ, Budapest.

- TÓTHNÉ TÉGLÁS TÜNDE, HLÉDIK ERIKA (2019): Munkáltatói kompetenciaelvárások vizsgálata piaci környezetben. Competitio 18. 1-2. sz. 75-107.

Nemeskéri Zsolt – Szellő János – Zádori Iván:

Diplomával a munkaerőpiacon: egy rendkívüli intézkedés potenciális hatásai az MTMI területen

Az oktatáspolitika, illetve felsőoktatáspolitika fókuszában lévő MTMI (matematikai, természettudományos, műszaki és informatikai) szakok munkaerőpiaci helyzetét a diplomás munkaerő-kínálat oldaláról jelentős mértékben befolyásolhatja egy olyan tényező, amelyet a COVID-19 járvány kapcsán adminisztratív intézkedésként a magyar szakpolitikai vezetés meghozott. Az elmúlt évek, évtizedek során nyelvvizsga hiányában ki nem adott diplomák egy, később ismertetésre kerülő döntés alapján kibocsátásra kerültek, illetve kerülnek napjainkban is.
A több mint 100.000 kiadásra került felsőoktatási oklevél jelentős része kötődik az MTMI területhez, alapvetően változtatva meg azokat a munkaerőpiaci jellemzőket (hiányokat), amelyeket a korábbiakban vizsgáltunk, illetve azokat a továbbképzési lehetőségeket, amelyek a Pécsi Tudományegyetem előtt állnak. Hiszen az immár diplomával rendelkező, végzett hallgatók ismereteik felújítása, korszerűsítése érdekében most olyan képzésekre is jelentkezni tudnak (mesterképzések, szakirányú továbbképzések), amelyek eddig nem voltak nyitva előttük.
Ebben a tanulmányban azt a kutatást mutatjuk be, amely a Pécsi Tudományegyetemen ezen intézkedés hatására diplomát szerzett hallgatók körében készült és amely a lifelong learning koncepcióhoz kötődő további képzési lehetőségekre mutathat rá az MTMI területen.

1. A diplomakiadáshoz kapcsolódó nyelvvizsga-követelmény szabályozásának változása a COVID-19 járvány kapcsán

Az oklevél megszerzésének feltételrendszere, és ennek keretében az elsajátítandó nyelvtudás törvényi szinten szabályozott. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (Nftv.) 51. § (1) bekezdése értelmében: *„A felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele a sikeres záróvizsga, továbbá – ha e törvény másképp nem rendelkezik – az előírt nyelvvizsga letétele. Ha a képzési és kimeneti követelmény szigorúbb feltételt nem állapít meg, az oklevél kiadásához a hallgatónak be kell mutatnia azt az okiratot, amely igazolja, hogy*
alapképzésben egy középfokú, „C” típusú általános nyelvi vagy középfokú (B2 szintű) általános nyelvi, komplex,
mesterképzésben a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott
államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsgát tett (a továbbiakban: nyelvvizsga). A tantervben a felsőoktatási intézmény meghatározhatja, hogy milyen nyelvekből tett nyelvvizsgát fogad el, azzal a megkötéssel, hogy a középiskolai érettségi bizonyítvány által

tanúsított, illetve az érettségi vizsgaként elfogadott nyelvvizsgát általános nyelvi – komplex – nyelvvizsgaként köteles elfogadni."
Az Nftv. 107. § (1) bekezdése szerint *„Ha az oklevél, illetve bizonyítvány megszerzésének az előfeltétele az általános nyelvvizsga megléte, a követelmény teljesítése alól mentesülnek azok a hallgatók, akik tanulmányaik első évfolyamon történő megkezdésének évében legalább a negyvenedik életévüket betöltik. Ez a rendelkezés azoknál alkalmazható utoljára, akik a 2015/2016. tanévben tesznek záróvizsgát."*
Az Nftv. 107. § (2) bekezdése szerint: *„Ha a felsőoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzata így rendelkezik az Nftv. 107. § (1) bekezdésben meghatározottakon túl az oklevél, illetve a bizonyítvány megszerzéséhez előírt általános nyelvvizsga-követelmény teljesítése alól mentesülnek azok a hallgatók is, akik a sikeres záróvizsga napjától számított három éven belül nem mutatták be a felsőoktatási intézménynek az általános nyelvvizsgát igazoló okiratot és az oklevél, illetve a bizonyítvány megszerzéséhez előírt általános nyelvvizsga-követelmény teljesítése helyett a felsőoktatási intézmény által szervezett külön nyelvi vizsgát tesznek. Ez a rendelkezés azoknál alkalmazható utoljára, akik a 2012/2013. tanévben tesznek záróvizsgát."*[1]
Magyarország Kormánya a 101/2020. (IV. 10.) *„A veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről"* szóló kormányrendeletben a fenti rendelkezésektől eltérő, átmeneti szabályozást vezetett be. A kormányrendelet 6. §-a kimondja, hogy *„Aki 2020. augusztus 31-ig sikeres záróvizsgát tett, mentesül az oklevél kiadásának előfeltételeül előírt nyelvvizsga letételének kötelezettsége alól."*[2] Schanda Tamás, az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) parlamenti és stratégiai államtitkára közlése alapján 2020. szeptember 11-ig mintegy 110 ezer friss diplomát állítottak ki az egyetemek a nyelvvizsgamentesség miatt.[3]

2. Az empirikus kutatás előkészítése

A Pécsi Tudományegyetemen 2020. szeptember 14-ig összesen több mint 7.500 diploma kiállítását, ebből több mint 7.000 diploma kiadását valósította meg, az alábbi kari megoszlásban.

[1] https://emmiugyfelszolgalat.gov.hu/nyelvvizsga/altalanos-tudnivalok/altalanos-tudnivalok
[2] Magyar Közlöny, 2020. évi 71. száma, 1928. oldal
[3] https://eduline.hu/felsooktatas/20200911_nyelvvizsgamentesseg

1. sz. tábla: A kiállított és kiadott diplomák kari megoszlása

Kar	2020.04.11 és 2020.09.08 között			
	bolognai rendszerben tanulmányaikat megkezdett volt hallgatók oklevele (db)		régi egyetemi / főiskolai típusú (a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. tv hatálya alatti) képzésben tanulmányaikat megkezdett volt hallgatók oklevele (db)	
	kiállított (kinyomtatott)	kiadott (hallgatónak már átadott)	kiállított (kinyomtatott)	kiadott (hallgatónak már átadott)
PTE-AJK	313	310	218	218
PTE-BTK	985	957	1140	1117
PTE-ETK	923	623	147	44
PTE-KPVK	686	686	160	160
PTE-KTK	528	528	527	527
PTE-MIK	756	756	415	415
PTE-MK	190	190	93	93
PTE-TTK	384	384	63	63
Összesen	**4765**	**4434**	**2763**	**2637**

Forrás: PTE OIG adatszolgáltatás, 2020.

A PTE Oktatási Igazgatóságától megkapott adatokból 1.506 fő diplomát kapott hallgató leválogatása történt meg, akik az MTMI területhez kapcsolódó képzésekben szerezték meg okleveleiket. Ez az 1.506 fő lett a kutatás alapsokasága.

3. A kutatási minta jellemzői

A hozzávetőlegesen két hét időtartamú lekérdezési időszak alatt összesen 112 választ kaptunk a 1.506 e-mail címre kiküldött kérdőívre, azaz a visszaérkezési arány hozzávetőlegesen 7,5% volt. A PTE Diplomás Pályakövető Rendszer visszaérkezési arányával (21,61%)[4] összehasonlítva ez kb. egyharmados arányt jelent. Az alacsonyabb válaszadási hajlandóság esetünkben nem meglepő, hiszen az adatbázisban nagyobb arányban voltak jelen a tanulmányaikat korábban, akár 10-20 éve befejezett hallgatók, akik részben kevésbé motiváltak már a válaszadásra, részben pedig elérhetőségük a képzés befejezését követően megváltozhatott.
Az alacsonyabb visszaérkezési arányt magyarázhatja még a rendelkezésre álló viszonylagosan rövid lekérdezési időszak, illetve éppen a COVID-19 járvány miatti rendkívüli időszakból adódó lecsökkent válaszadási hajlandóság. A magyarázható módon kialakult, ám viszonylagosan alacsony válaszadási arány, illetve a kapott válaszok abszolút módon alacsony száma miatt a kutatást nem tekintjük reprezentatívnak, azonban megítélésünk szerint jól mutat ki valós tendenciákat, ezért nem felesleges az adatok elemzése.
A válaszadók életkori csoportok szerinti megoszlását az alábbi táblázat tartalmazza, átlagos életkoruk 33,35 év. A nemek közti megoszlás aránya hozzávetőlegesen követi a vizsgálati minta jellemzőit, a válaszadók kb. 60%-a férfi, 38%-a nő (2 fő nem jelölte meg nemét).

[4] Sipos Norbert (szerk.): Diplomás Pályakövető Rendszer: 2020-as pályakövetési vizsgálat a Pécsi Tudományegyetemen. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 2020. https://marketing.pte.hu/sites/ marketing.pte.hu/files/files/tanulmany_dpr_vegzettek_2020.pdf

2. sz. tábla: A minta életkori csoportok szerinti megoszlása

Életkori csoportok	Válaszadók száma (fő)
20-29	42
30-39	47
40-49	20
50-59	3
Összesen	112

Forrás: PTE MTMI online kutatás, 2020

A kapott válaszok területi megoszlása jól követi a Pécsi Tudományegyetem földrajzi vonzáskörzetének jellemzőit. Ennek megfelelően a legtöbb kitöltött kérdőív Baranya megyéből – ezen belül is Pécs városából – érkezett vissza. Ezt követi a Budapestről kapott válaszok száma, majd a környező, jellemzően dél-magyarországi megyékből (Fejér, Csongrád-Csanád Bács-Kiskun, Tolna) kitöltött kérdőívek. Magyarország határain kívülről 3 választ kaptunk.

A vizsgálat MTMI fókuszának és a nyelvvizsga nélkül kiadott diplomák megoszlásának megfelelően a válaszadók munkahelyeinek gazdasági ágazatonkénti besorolása alapvetően az építőipar, ipar, informatika és egészségügyi területekre koncentrálódik.

A válaszadók által betöltött munkakörök jellemzőit tekintve döntően szellemi foglalkozások meghatározóak a mintában, amelyek kb. kétharmada felsőfokú, kb. egyharmada középfokú végzettséggel betölthetőek lennének. A válaszadók 77%-a beosztotti, 20%-a vezetői munkakörben dolgozik. A minta megoszlása a karonkénti adatok tekintetében is jól követi az alapsokaság összetételét, azaz a Műszaki és Informatikai Kar (66%), valamint a Természettudományi Kar (27%) volt hallgatói dominálják a kapott válaszokat.

A válaszadók 1991-2019 között kezdték, 1996-2020 között fejezték be a képzést, kb. 22%-uk 2020-ban végzett. A volt hallgatók legjelentősebb része (77%-a) a tipikus 2-5 év közötti időszak alatt végezte el a képzést, ennél hosszabb időszakot 23 fő (kb. 20%) jelölt – köztük volt, aki extrém hosszú, 10 éves időtartamot.

3. sz. tábla: A válaszadók munkahelyének gazdasági ágankénti megoszlása

Munkahely besorolása	Válaszadók száma (fő)
Építés/tervezés/ingatlanüzemeltetés	23
Ipar	23
Informatika	9
Egészségügy	8
Adminisztráció/közigazgatás	7
Kereskedelem/Marketing	5
Közszolgáltatás	4
Oktatás	4
Közlekedés	1
Kultúra	1

Nem jelölte	27
Összesen	112

Forrás: PTE MTMI online kutatás, 2020

4. A kutatás eredményei

A vizsgálat céljainak megfelelően a kérdőív témakifejtő fejezetében az MTMI területen megkapott diplomák munkaerőpiaci helyzetet meghatározó kérdések kapták a főszerepet. Ezek között a legelső a tanulmányok befejezését követően, a hallgatóknak még a megkapott diploma nélkül történt elhelyezkedésével volt kapcsolatos.
Témánk szempontjából igen jelentős eredmény, hogy a válaszadók kétharmada azt jelezte, megkapott diploma nélkül is el tudott helyezkedni az elvégzett, ámde diplomával még nem lezárt képzésnek megfelelő szakterületen. A válaszadók 7%-a kapcsolódó MTMI területen helyezkedett el, azaz velük együtt az MTMI képzéseken végzettek diploma nélkül is összesen kb. 74%-ban e területen tudtak elhelyezkedni.

4. sz. tábla: Elhelyezkedés szakterülete a tanulmányok befejezését követően

Válaszlehetőségek	Válaszadók száma (fő)
Képzésnek megfelelő szakterületen	75
Képzéshez nem kapcsolódó területen	26
Képzéshez kapcsolódó, de más MTMI területen	8
Diploma hiányában nem tudott elhelyezkedni	3
Összesen	112

Forrás: PTE MTMI online kutatás, 2020

Ennek jelentősége számunka kézenfekvő: a diplomák kiadása jelentősen nem fogja megnövelni az MTMI területen megjelenő új potenciális munkavállalók számát. Amennyiben ezt képzési területenként (karonként) vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a képzési terület nem jelentős befolyásoló tényező, azaz általánosságban, a teljes MTMI területre megfogalmazható az állítás (azonban, ahogyan korábban már jeleztük, nem reprezentatív módon).
A fentiekhez nagyon szorosan kapcsolódik, hogy a diplomaszerzés a válaszadók szerint hogyan befolyásolja jelenlegi a munkáját. A kapott eredmények szerint a diploma kiadása több mint 50%-ban nem befolyásolja a munkavégzést, a válaszadó munkaerőpiaci státuszát. Ugyanakkor jelentős mértékben, a válaszadók kb. negyede fogalmazta meg azt, hogy a diploma megszerzése lehetőséget ad a karrierjében történő előrelépésre.
A COVID-19 járvány második hullámának közepén különösen jelentős, hogy a diplomák nyelvvizsga nélküli kiadása, mint válságkezelő intézkedés 45%-ban hozzájárult a válaszadók munkahelyének megtartásához.

5. sz. tábla: A diploma kiadás hatása a jelenlegi munkára

Válaszlehetőségek	Válaszadók száma (fő)

Nem befolyásolja	63
Diplomával meg tudja tartani jelenlegi munkáját és lehetőség nyílik továbblépésre a szakterületen	26
Diplomával meg tudja tartani jelenlegi szakterületen végzett munkáját	14
Diplomával lehetősége nyílik szakterületén történő munkavégzésre képzéshez nem kapcsolódó területen	9
Összesen	112

Forrás: PTE MTMI online kutatás, 2020

A fenti két kérdést összefüggéseiben vizsgálva kimutatható, hogy elhanyagolható azoknak a száma, akik a képzések befejezését követően nem MTMI területen helyezkedtek el, azonban a diploma megszerzésével most váltani kívánnak egy olyan munkahelyre/munkakörre, amelyben kifejezetten az MTMI jellegű szaktudás dominálna (kevesebb, mint a válaszadók 3%-a). Ez megerősíti a korábban leírt eredményt, miszerint a diplomák kiadása jelentősen nem fogja megváltoztatni az MTMI területeken elhelyezkedni kívánók arányát.
Egy további kérdésben a nyelvvizsga, illetve a nyelvtudás szükségességére kérdeztünk rá a munkavégzéssel összefüggésben. A vizsgált populáció fényében nem meglepetés, hogy a nyelvvizsgával kapcsolatos negatív attitűdök tükröződnek a válaszokban, amik a kérdőív végén a szóbeli megjegyzésekben is kifejeződnek (lásd később).

6. sz. tábla: A nyelvvizsga hiányának befolyása a munkavégzésre

Válaszlehetőségek	**Válaszadók száma (fő)**
Nem, nyelvvizsga nélkül is rendelkezik a munka ellátásához szükséges nyelvi kompetenciákkal	46
Nem, a munkához nincs szükség alaposabb nyelvismeretre	42
Nem, de a szakmai előmenetelhez szükség lenne nyelvtudásra	14
Igen, a diplomától függetlenül is fontos lenne az alapos nyelvtudás	10
Összesen	**112**

Forrás: PTE MTMI online kutatás, 2020

Ehhez képest fontos eredmény, hogy a válaszadók összességében (62,5%) nem vitatták azt, hogy a munkavégzéshez szükség van nyelvismeretre, de ez akár nyelvvizsga nélkül is megszerezhető. A válaszadóknak csak mintegy egyharmada (37,5%) mondta azt, hogy a munkavégzéshez nincs szükség alaposabb nyelvismeretre.
Ezek az eredmények is arra mutatnak rá, hogy a korábbi fejezetekben leírt globalizációs tendenciákkal összefüggésben az MTMI területeken jelentős szerepe van a nyelvismeretnek. Ugyanakkor, az elhelyezkedéssel kapcsolatban kapott válaszok függvényében a nyelvvizsga követelmény nem biztos, hogy a legszerencsésebb mérési lehetősége ennek a munkaerőpiacon elvárt képességnek.

Végül, a kérdőívben két kérdéssel vizsgáltuk, hogy a diploma megszerzését követően milyen továbbtanulási szándékok jellemzik a megkérdezetteket. A PTE EFOP 3.4.4. pályázati céljainak megfelelően fontos eredménye lehet a kutatásnak, hogy az MTMI beiskolázási mutatókat a diplomával megkezdhető képzéseknél – különösen a mesterképzésekben és a szakirányú továbbképzésekben – célzottan tudja erősíteni az egyetem, illetve az érintett karok.
Ebből a szempontból nem tűnik kedvezőnek az az eredmény, amit az általános továbbtanulási szándékok tekintetében kaptunk. Mindössze a válaszadók 28,5%-a jelezte, hogy MTMI területen gondolkodik a továbbtanulásban, megközelítőleg fele-fele arányban jelölték meg a mester- illetve a továbbképzési szakokat. Bármilyen más változóval összefüggésben vizsgálva a fenti kérdést, azt kaptuk, hogy az általunk vizsgált jellemzők egyike sem gyakorol jelentős hatást a továbbtanulási szándékra (pl. a betöltött munkakör jellege; a diplomához vezető képzés befejezésének dátuma; földrajzi elhelyezkedés, kari vagy életkori megoszlás).

7. sz. tábla: Diplomaszerzést követő továbbtanulási szándékok

Válaszlehetőségek	**Válaszadók száma (fő)**
Nem tervez továbbtanulást	68
Igen, mesterképzés az MTMI-területen	17
Igen, szakirányú továbbképzés az MTMI-területen	15
Igen, de nem az MTMI-területen	12
Összesen	**112**

Forrás: PTE MTMI online kutatás, 2020

A következő kérdésünk ebben a témakörben arra vonatkozott, hogy a további tanulmányok elvégzésénél mennyiben részesítenék előnyben a válaszadók a Pécsi Tudományegyetemet. A kapott eredmények szerint mindössze a most diplomát kapott válaszadók 19%-a választaná újra a Pécsi Tudományegyetem képzéseit. A választásra ható tényezők vizsgálatakor a mintában jelentősebb súllyal szereplő két kar (MIK, TTK) közül a TTK végzettjei 27%-ban, míg a MIK-en végzettek csak 15%-ban választanák a további képzés színteréül az anyaintézményt.

8. sz. tábla: További tanulmányok a Pécsi Tudományegyetemen

Válaszlehetőségek	**Válaszadók száma (fő)**
Igen	21
Nem	14
Nem biztos benne	22
Nem tervez továbbtanulást	55
Végösszeg	**112**

Forrás: PTE MTMI online kutatás, 2020

5. A kutatási eredmények összefoglalása

A kutatás fontos adalékokkal szolgált a tanulmány témájának vizsgálatához és a hazai kontextus megértéséhez. Az önkéntes és anonim válaszadás lehetőséget biztosított a motiváltabb kitöltőknek arra is, hogy a kérdőív végén található üres részben további megjegyzésekkel tegyék a kutatók számára érthetőbbé válaszaikat. A kutatási eredmények összefogalásakor ezekből a szabad szöveges válaszokból is idézünk, szövegszerűen ragaszkodva a válaszokhoz, csak az azokban található elütéseket, gépelési hibákat kijavítva.

Főbb megállapításaink:

1. A COVID-19 járvány válságkezelési intézkedései között meghozott nyelvvizsga nélküli diplomakiadás az MTMI területen nem változtatja meg alapvetően a munkaerőpiaci viszonyokat. A válaszadók jelentős része már a képzési szakirányának megfelelő területen dolgozott diploma nélkül is, az intézkedés inkább ebből a szempontból inkább csak a karrierlehetőségeket tágította.
„A diplomám megszerzése lehetővé tette, hogy a szakmámhoz tartozó FMV és műszaki ellenőri jogosultságokat mielőbb meg tudjam szerezni, és ezek azok, amik majd a jelenlegi munkahelyemen előrelépést okoz." 38 éves építészmérnök, Kiskunhalas

2. Érthető módon a leghevesebb reakciókat a válaszadókból a nyelvvizsga, illetve a nyelvismeret szükségességégével kapcsolatos kérdések váltották ki. Fontos eredmény, hogy a nyelvismeret fontosságát válaszadóink nem vitatták, ami megerősíti az elméleti fejezetekben a munkaerőpiac globalizációjával összefüggésben leírtakat.
„A diploma megszerzése óta elkezdtem a nyelvi továbbképzésemet. Pozitívum, hogy azóta nem görcsösen, szükségszerűen tanulom az idegen nyelvet, hanem kedvtelésből. Ui.: KÖSZÖNÖM!" 33 éves építészmérnök, Győr
„Azok a kollégák, akik megfelelő szakmai tudással és tapasztalattal rendelkeznek, könnyedén találnak munkát. Akinek szükséges a nyelvet meg fogja tanulni. De ezért visszatartani a diplomát?" 42 éves üzemfenntartási vezető, Csongrád
„Több kérdést lenne jó a nyelvvizsga szükségességéről feltenni, mivel nem minden szakmához alapvetően szükséges a nyelvvizsga... nem használják, illetve 'kopik' a nyelvtudás..." 29 éves egészségügyi dolgozó, Békés megye

3. Habár a kiadott diplomák száma igen magas (országos szinten több, mint százezer diploma, a PTE tekintetében több, mint 7.500, ebből csak a PTE-n az MTMI területen több mint 1.500), úgy tűnik, az intézkedés keretében diplomát szerzett hallgatóknak csak kb. 30%-a tervezi a továbbtanulást. A PTE hallgató megtartási potenciálja az MTMI területen most diplomát kapottak között eredményeink szerint alacsony, ezért a mesterképzési és továbbképzési kínálatot célzott marketingtevékenység mellett lehet csak valós beiskolázási sikerre váltani. Célszerű lenne nem csak a hagyományos felsőoktatási programokban, hanem rövidebb tovább- és átképző programokban is gondolkodni.

„Jelenleg már elkezdtem a mesterképzést a Pécsi Tudományegyetemen." 27 éves építészmérnök, Budapest
„Pályaváltás határán állok, frontend fejlesztőből UX designer leszek, épp tanfolyamot végzek ennek érdekében." 36 éves frontend fejlesztő, Pécs

4. Végül, megismételve a korábban leírtakat, kutatásunk rámutatott arra, hogy a diplomák nyelvvizsga nélküli kiadása 45%-ban hozzájárult a válaszadók munkahelyének megtartásához, így sikeres válságkezelő intézkedésnek tekinthető.

Felhasznált irodalom

- https://emmiugyfelszolgalat.gov.hu/nyelvvizsga/altalanos-tudnivalok/altalanos-tudnivalok. Letöltés ideje: 2020. december 23.
- Magyar Közlöny, 2020. évi 71. száma, 1928. oldal
- https://eduline.hu/felsooktatas/20200911_nyelvvizsgamentesseg. Letöltés ideje: 2020. december 28.
- Sipos Norbert (szerk.): Diplomás Pályakövető Rendszer: 2020-as pályakövetési vizsgálat a Pécsi Tudományegyetemen. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 2020. https://marketing.pte.hu/sites/ marketing.pte.hu/files/files/tanulmany_dpr_vegzettek_2020.pdf. Letöltés ideje: 2020. december 30.

A tanulmányt megalapozó kutatás az EFOP-3.4.4-16-2017-00004 *„A felsőoktatásba való bekerülést elősegítő készségfejlesztő és kommunikációs programok megvalósítása, valamint az MTMI szakok népszerűsítése a Pécsi Tudományegyetemen"* című program keretében készült.

Reisz Terézia:

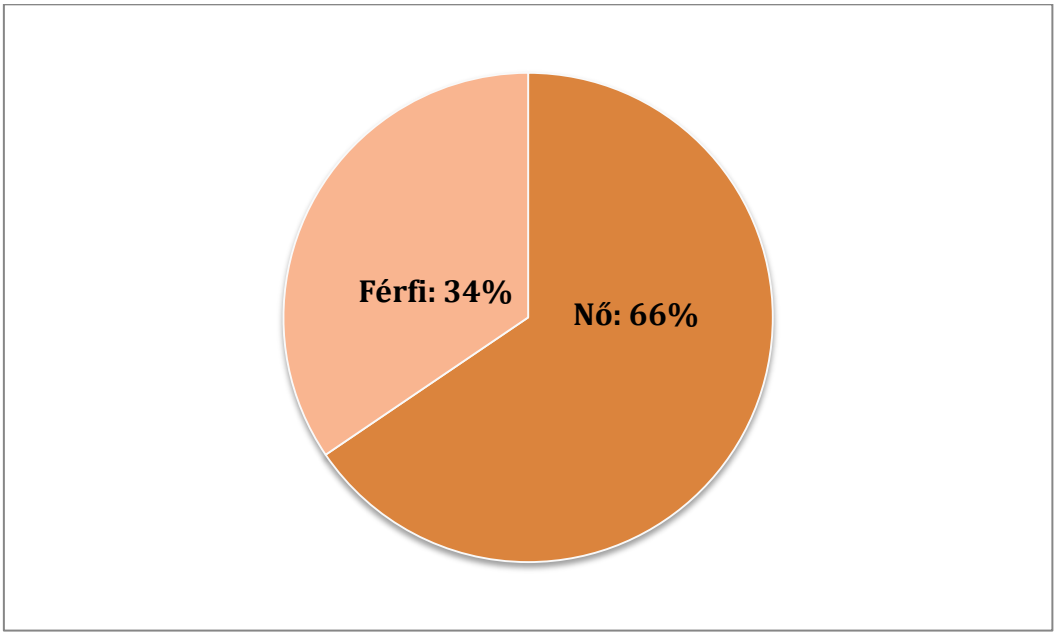
Az első év tapasztalatai a katedrán - pályakezdő pedagógusok az oktatásról

A Pécsi Tudományegyetem BTK Humán Fejlesztés és Művelődéstudományi Intézet kutatócsoportja több évre terjedően vizsgálta a pedagóguspályára készülődő fiatalokat. Kocsis Mihály által vezetett konzorciumi kutatás a TÁMOK pályázati finanszírozásának segítségével 2013-ban és 2014-ben teljes körűen felmérte a hazai egyetemek első évfolyamaira felvett pedagógusjelöltek bemeneti kompetenciáit, akadémiai képességeit és szociokulturális hátterét. A kutatás mintájában 2730 fő első évfolyamos hallgató vett rész, akik 16 hazai felsőoktatási intézmény valamely pedagógusképzési fakultásán kezdték meg tanulmányaikat. Az eredmények könyv formában láttak napvilágot (Kocsis Mihály: A bemeneti kompetenciák vizsgálata pedagógusjelöltek körében PTE, Pécs 2015. 1-251. oldalak). A kutatás második ütemében, 2017 nyarán, szűkített hallgatói mintán - a pedagógusjelöltek képzési idejének utolsó félévében, a gyakorló tanítás végső fázisában - a képzés tapasztalatairól érdeklődtünk. A kérdőívekkel, mélyinterjúkkal 99 fő hallgatót kerestünk fel Nyíregyházán, Sopronban, Budapesten, Kaposvárott, Pécsett és Kecskeméten. Jelen tanulmány a kutatás harmadik fázisáról számol be. Kulturális mediáció MA szakos, levelező tagozatos fiatalokkal 2018 őszén fölkerestük az egy éve tanító pályakezdők kisebb körét. Az adatgyűjtéshez mélyinterjús módszert alkalmazva a munkába állásukról, a pedagógus professzióról alkotott véleményükről, a tanítási tapasztalataikról, a szakmai terveikről, valamint a pályakezdés gondjairól számolunk be.

A kutatási minta sajátosságai

A 40 fő fiatal pedagógussal készült interjús anyag adatfelvételének helyszínei Pécs, Kaposvár, Szekszárd, Dunaújváros, Sopron városok voltak.
A kérdezettek körében a férfiak és nők aránya megegyezik a jó ötven éve kialakult pedagógus-társadalom nemenkénti összetételének sajátosságaival. A pályakezdők körében közel kétszer akkora a nők aránya, mint a férfiaké (lásd az 1. számú ábrát.) A pályakezdő fiatalok 60%-a nappali képzésben, 40%-uk pedig levelező tagozaton fejezte be felsőfokú pedagógiai tanulmányát. Rézben ez a körülmény magyarázhatja az életkorok éveinek szórását, hiszen a munka mellett tanulók idősebbek, akik a diploma megszerzéséig más iskolai és munkahelyi életutat jártak be, mint a nappali képzésben végzett pályakezdő társaik.

1. ábra: A mintában résztvevő pályakezdők nemenkénti megoszlása



Az életkorukat tekintve a megkérdetettek átlagosan 31 évesek, illetve a legfiatalabb 23 évesen kezdte pályáját, a legidősebb 46 évét betöltötte a kutatás idején. Az idősebb korosztály levelező képzésben végezte tanulmányait és csak a pedagógus pályán mondhatók pályakezdőnek, ugyanis a korábbi életéveikben más területeken szereztek munkatapasztalatokat.
A mintában szereplők a köznevelés számos területén, és intézménytípusban találtak munkahelyet, így a:

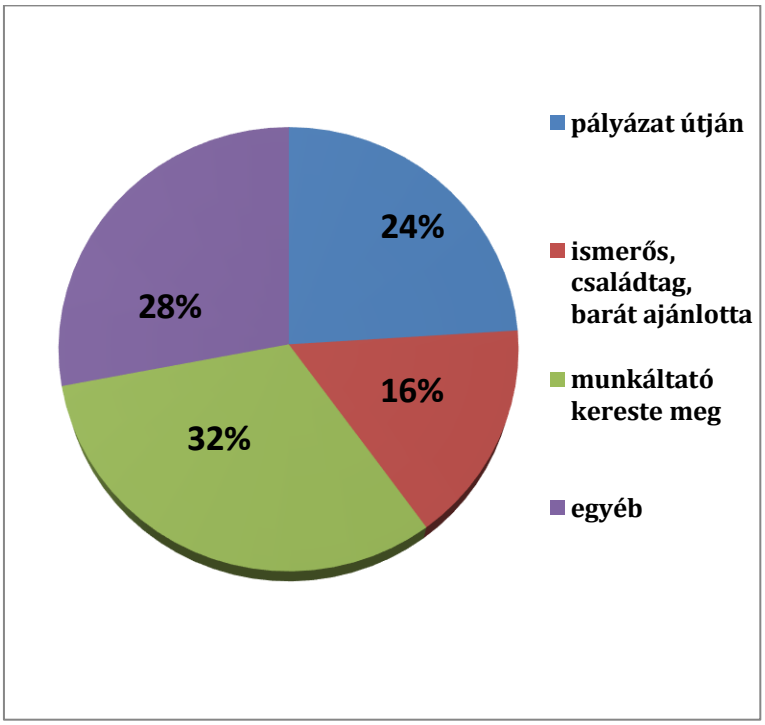
60%-uk általános és középfokú képzésben tanít,
32%-uk óvodapedagógus,
5%-uk kollégiumi nevelő, illetve
3%-uk gyógypedagógusként foglalkozik a kisiskolás gyermekekkel.

A fiatal pedagógusok munkába állásának körülményei

Várakozásunk az volt, hogy a fiatal felnőttek pályakezdése különféle problémákkal terhelt, illetve azok hasonlóak, mint a hazai diplomás pályakezdők munkaerőpiaci nehézségei. A minta sajátosságaival magyaráztuk azt a feltételezésünket, hogy urbánus környezetben a diplomához kötött álláshelyek telítettebbek, így a tanításra vállalkozók, óvódai nevelésben munkát keresők csak nagy nehézségek árán találnak munkahelyet. A fiataloknak a saját helyzetükről alkotott véleménye azonban nem igazolta előzetes elgondolásainkat. Mindenekelőtt világossá vált, hogy a friss felsőfokú oklevéllel rendelkezők csoportja semmilyen vonatkozásban, így munkaerőpiaci mozgásukat tekintve sem tekinthetőek homogénnek. Teljesen eltér a korábban már munkahellyel rendelkező levelező képzésben végzettek mobilitása az első munkába lépő nappali

tagozatosok munkaerőpiaci helyzetének értékelésétől. A hazai oktatási piacról tartósan hiányzik hozzávetőlegesen ötezer szakember, ezért országszerte folyamatosan szabad munkahelyeket hirdetnek. A városi környezetben élőkre ugyanúgy sok munkahely vár, mint a vidékiekre, így ebben a vonatkozásban nincs jelentős különbség a munkát kereső fiatalok csoportjai között. A pedagógusok álláskínálatáról terjedő információk a barátok, a munkát kínáló intézmények vezetői és munkatársai, illetve azokkal kapcsolatot tartó szülők szóbeli hírlánca útján terjednek, ennek köszönhetően az első munkába állók nagyon gyorsan, kis erőfeszítéssel el tudtak helyezkedni.
Az oktatási intézményekbe legtöbben úgy jutottak el, hogy a fiatalok egyharmadát a munkáltató kereste meg és ajánlotta fel a pedagógiai munkakört. Egynegyedük elhelyezkedését pályázat előzte meg, minden hatodik fiatal baráti köre, illetve ismerőse révén talált munkát (lásd a 2. számú ábrát).

2. ábra: A fiatal pedagógusok munkába állásának módja



Tájékozódtunk az első tapasztalataikról, a munkába állásuk körülményének előnyös, illetve annak hátrányos vonatkozásairól is. A korábbiakban már aktív munkatevékenységgel, ezért jelentős munkatapasztalattal rendelkezők kizárólag a munkahely előnyeire reflektáltak, nem jeleztek akadályt a munkahely felkutatásával és a munkakör elfoglalásával kapcsolatban sem. A fiatalok egyharmada a korábbi életéveik során megismert és megoldott problémáik révén sikeresen elkerülte, vagy a problémák nagyságrendjét jól fölmérve könnyen megküzdött a munkába állás kezdő nehézségeivel. Láthatóan a tapasztaltabb és a felnőttségükben is érettebb korosztály gördülékenyebben vette az akadályokat.

Nem mondható el ez a munkakezdés az első munkahelyes fiatalokról. A pályakezdők kétharmadának munkába állását megkeserítette, hogy nehezen talált kapcsolatot a gyerekekkel. A pályakezdés buktatójaként élték meg, hogy a diákokkal való kommunikáció, azok magatartása, viselkedése kockázatot jelentett nevelő munkájukban. Úgy nyilatkoztak a gyermekek viselkedési problémáinak kezelésével kapcsolatos kudarcaikról, hogy kevés a tapasztalatuk, továbbá módszertanilag hiányos az eszköztáruk, ezek a hátrányok a felsőfokú tanulmányaik gyakorlati képzésének hiányosságainak tulajdonítható. Felkészületlenségük okát abban jelölték meg, hogy kevés időt töltöttek gyermekek között, illetve a gyakorlati képzés idején a tanítás során a tananyag átadására, módszertani és technikai kivitelezésére összpontosítottak. A képzésük hiányosságára hivatkozva arról is szóltak, hogy sok a papírmunka, illetve nehezen birkóztak meg a nevelési feladatokkal járó adminisztrációval. Néhányuknak kedvét szegte, hogy új kezdeményezéseit az iskola nem fogadta be. Az is rossz kedvet eredményezett a pályakezdők körében, hogy az új pedagógiai megoldásaikat nehezen tudták elfogadtatni, illetve a véleményük szerint sok helyütt a nevelési intézmények elavult oktatási módszereket alkalmaznak. Ugyancsak többen említették meg, hogy az első munkahelyükön szembesültek először a pálya alacsony társadalmi megbecsültségével. E tekintetben a diákok szüleivel való konfrontáció vagy a sikertelen kapcsolatteremtésük járt negatív élményekkel.

A munka világáról szerzett pozitív és negatív tapasztalataikat meghatározó módon befolyásolták azok a gyermekcsoportokban szerzett és a tanítás során megélt élményeik, amelyeket az interjúk szövegeiben olvasható kijelentések tükröznek:

- „szeretik a tanítványaikat”,
- „szeretnek nevelni, tanítani”,
- „keresik a tanórán kívüli kapcsolatokat a gyereklekkel”,
- „pozitívan értékelik, hogy tehetnek azért, hogy a jövő jobb legyen”,
- továbbá „kihívásnak tekintik a mindennapi pedagógiai munkájukat”,
- „szívesen tanulnak és képzik magukat”.

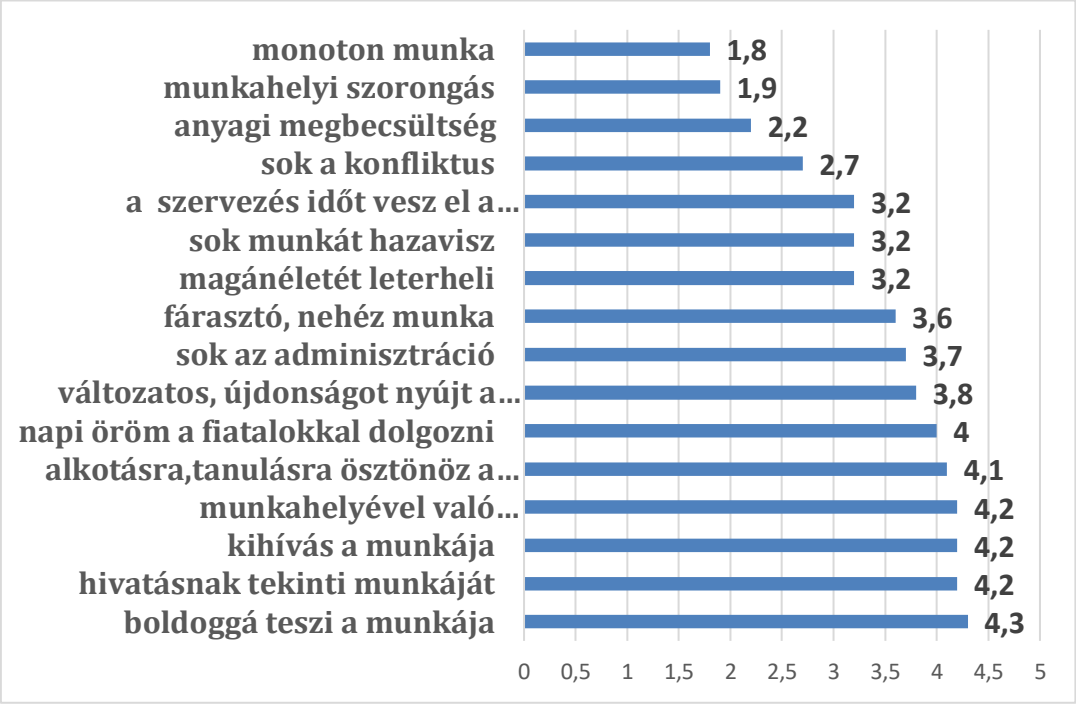
Az interjúk szövegeiben nevesítették azokat a kellemetlen vagy kifejezetten negatív élményeket is, amelyek az első tanítási, nevelési helyzetek tapasztalataiból összegeződtek. A negatív élmények egy része talán generációs problémákra vezethetők vissza, így „a szülőkkel való kommunikáció komoly erőpróbát jelent” a fiataloknak, de „az idősebb pedagógusokkal való elfogadtatás problémás” helyzetei is erre utalnak. A negatív élmények sorában gyakran említett körülmény, hogy a nevelési intézmény forrás- és eszközhiánya akadályozza a munkájukat, ami gyakran az új megoldások alkalmazásával kapcsolatos idegenkedéssel is párosul.

A munka világában és különösön a pedagógus-közösségekben tapasztalt viszonyulásokat, valamint a munkatársaik körében tapasztalt munkahelyi beállítódásukat ötfokú Likert-skálával mértük. A munkahelyi attitűdjeik átlagos értéke - elhanyagolható szórásérték mellett - 4-es, vagyis jónak mondható. A pedagógusok közösségében a munka során kialakult viszonyulások közül a legpozitív értékelést az kapta, hogy ha valaki bajban van, akkor az számíthat a kollégájára (4,6). Hasonlóan magasra értékelték a munkatársakkal végzett közös problémakezelést, illetve azt is, hogy a pedagógusok megbeszélik egymás

között a nevelési problémákat (4,4), valamint pozitívan értékelték, hogy a nevelőket érdekli az, ami a munkatársaival az iskolán kívül történik (4,3). Közepes a testülethez az intézményhez, mint munkahelyhez való ragaszkodásuk, vagyis a tanárok nem feltétlenül kötődnek a munkahelyi intézményükhöz (3,1). A negatív értékelések nem mondhatók kimondottan szélsőségesnek, de a pályakezdők megtapasztalták a testületekben a nevelők közötti személyes ellentéteket (2,5), illetve érzékelték a mérsékelt testületi klikkesedést (2,1) is.

A mindennapi pedagógiai tevékenység során megélt pozitív, vagy negatív tapasztalatok sajátos érzeteket, beállítódásokat alakítottak ki az oktató és nevelőmunka terén. Ezek az attitűdök meghatározóak a pálya kezdetén, mert bevésődésük réven hosszú időre befolyásolhatják a pályaképüket és szakmai identitásukat. A munkájukhoz kötődő értékvilágot és annak megjelenési formáit módszertanilag úgy mértük, hogy - a korábban fölvett és tartalomelemzéssel feldolgozott interjúknak az értékekre vonatkozó szöveges megnyilvánulásait rendszereztük, majd - kérdőíves formában információt gyűjtöttünk attitűdjeikről. A személyes beszélgetések során a korábban leggyakrabban előforduló szempontok közül 15 munkaértékről kérdeztük meg véleményüket. Az adatok értékelése során úgy találtuk, hogy a pedagógiai munkához való viszonyuk jó (4). A legszilárdabb magas értékek azok körül a vélemények körül kristályosodtak ki, amelyek szerint a munka boldogságot, örömöt, kreativitást jelent (4,3) a pályáját hivatásának tekintik (4,2), amely egyben kihívást jelent (4,2, alkotásra, tanulásra ösztönöz (4,1)). A pedagógiai tevékenységek változatossága közepes (3) megítélést kapott. Hasonló beállítódással vélekedtek arról, hogy sok az adminisztráció, hogy nehéz a munka. Igen korán összegzik nevelési tapasztalataik alapján, hogy ez a pálya sok lemondást kíván, amely a magánéletüket is megterheli, mert a szakmai teendőik felhalmozódása azzal jár, hogy sokszor haza kell vinni a munkát. A negatív attitűdökben megnyilvánuló vélemények azt tükrözik, hogy a sokasodnak a feladatok, nehezen küzdenek meg az elvárásokkal, amely mérhető szorongást eredményez. A frusztrációt a szakma tartósan alulfizetett, rossz jövedelmi adottsága, valamint a fiatalok életszakaszában felhalmozódó új szerepek, váratlan helyzetek, illetve a megoldatlan lakhatási, párkapcsolati bizonytalanságok is erősítik (lásd a 3. számú ábrát).

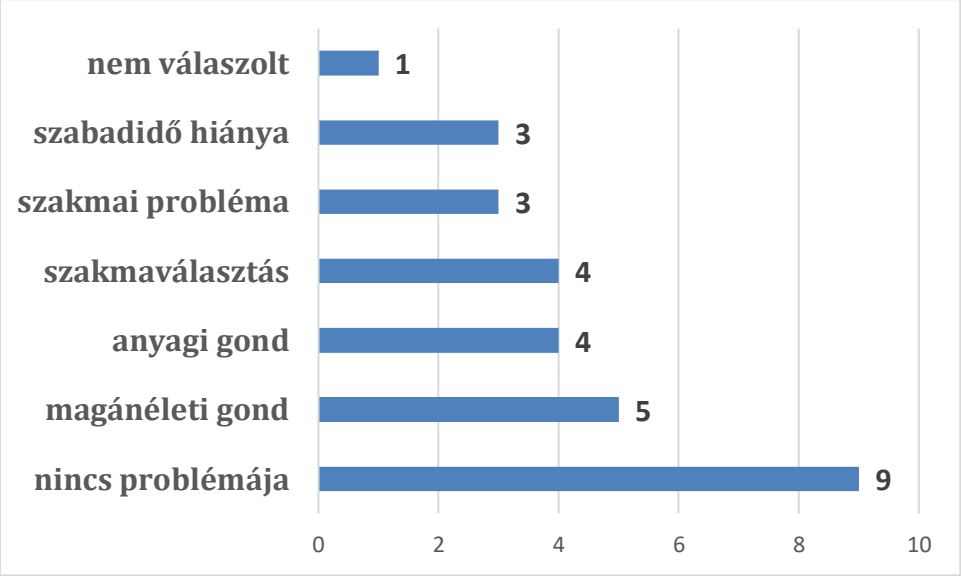
3. ábra: A pedagógiai munkához kötődő értékvilág és a munkával kapcsolatos beállítódások 1- 5- ig terjedő skálán



A pályakezdés mindennapi problémái

A pályakezdő fiatal felnőttek életében ez az időszak igen zsúfolt, mert a diploma megvédése körüli időben a munkahely keresésével járó feladatok is megszaporodtak. Ugyanakkor felhalmozódtak a magánélet változásával, a szakmai élet kezdetével, összességében a felnőtt szerepek újszerűségéhez köthető ismeretlen helyzetek megoldásával összefüggő életfeladatok. A megkérdezettek 31%-a alapvetően nem gondként kezelte a felnőtté érés új eseményeit, hanem az új tennivalókat a személyes helyzetét megoldandó feladatokként fogta fel. Mindazok, akik nehezen láttak ki az események sodrásából, illetve ezt az élethelyzetüket a gondok felhalmozódásaként élték meg, azok leggyakrabban több nehéz élethelyzet együttes megjelenéséről szóltak. Szembetűnő a megemlített gondok sokfélesége, ezért a mindennapi életben megjelenő természetük, tartalmuk alapján kísérletet tettünk azok csoportosítására. A mélyinterjúk szövegeinek tartalomelemzése alapján elkülönítettük: a magánéleti problémákat, a szakmaválasztással és a szakma gyakorlásával kapcsolatos gondokat, a szabadidő, valamint az anyagiak hiányával kapcsolatos, illetve a magánélet szervezéséhez köthető problémaköröket (lásd a 4. számú ábrát).

4. ábra: A pályakezdők által leggyakrabban megemlített problémák (fő)



A munkához, a szakmai kérdések megoldatlanságához kapcsolható kérdéseik elsőként a pályakezdésből fakadóan a tapasztalatok hiányáról tanúskodnak. Tanulságos idéznünk az interjúk alanyainak megszólalásaiból:
"Inkább azt érzem problémának, hogy a diákjaim szüleit nem ismerem." *(25 éves nő, középiskolai tanár)*
"A diákok motiválatlanságát mutatja, hogy 30 diákból 15 diák áll bukásra." (*32 éves nő, gimnáziumi tanár)*
"Csak a szakmaváltás..." *(27 éves, tanárnő)*
"Munkahely keresés."*(43 éves, tanár)*
"A jövő évemben gondolkodom, hogy be kellene iktatni magánórát, legalább heti kettőt. De ezt most még nem tudom. Meglátjuk." *(28 éves nő, magyar szaktanár)*
"Igazából csak a 4 órás projektmunkáimon gondolkodom, mert ha kifutnak, akkor a család bevétele nem lesz elég a mindennapokra." *(33 éves nő, pedagógus)*
A magánélet legtöbbet megemlített gondjai és egyben várakozásai is, a fiatal párkapcsolatok alakulásához, az együttélést megalapozó közös otthon kialakításához, továbbá az első gyermekük vállalásával, nevelésével, a közös jövő építésével kapcsolatosak. Említést tettünk a hazai pedagógus-társadalom tartóssá vált jellegzetességére, arra, hogy meghatározó többségét a nők teszik ki. Ez ma már minden pedagógus-generáció sajátossága, ám a korosztályok eltérő életmódjából fakadóan a fiatalabb és idősebb korú nők gondjai igen különbözőek.

„Jelenleg a családunk legnagyobb gondja, hogy a gyermekünk iskolába lép. Saját iskolánkba, vagy inkább messzebb, egy másik iskolába vigyük-e el?" *(32 éves nő, angol szakos tanár)*

"Hogy a párommal hol fogunk összeköltözni... Majd később a gyermekvállalás."*(40 éves, nő, logopédus)*

“Nagyon kevés időm jut évközben a családomra. Illetve szinte minden hétvégén az egyetemen vagyok. Ez befolyásolja a munkahelyemet is. A helyettesítéseket vissza kell adnom. *(42 éves nő, gyógypedagógus)*

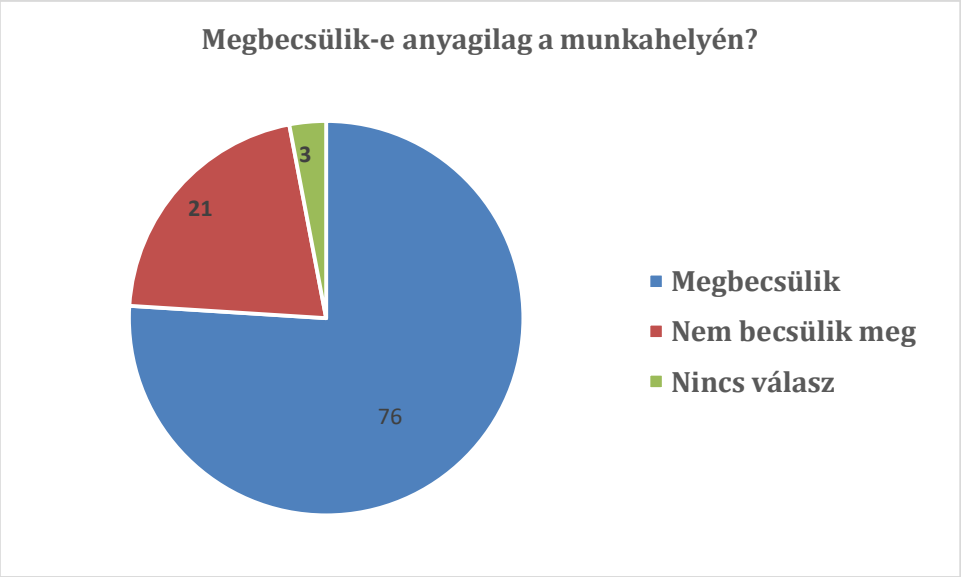
“Hat hónapos terhes vagyok. A munkahelyem biztos, véglegesítve vagyok, de a bejárás miatt váltok másik óvodára a szülés után. Foglalkoztat, hogy találok-e másik óvodát, és ott majd hogyan fogadnak.” (*30 éves nő, óvodapedagógus)*

“Igazából az (a gondom), hogy hogyan tudnék tovább lépegetni az életemben, önállóan. Foglalkoztat a közép-hosszútávú jövő, a családalapítás.” *(26 éves férfi, tanár)*

“Az életkezdéssel kapcsolatos, házasság, gyerekvállalás, a magánéleti dolgok jelentik a problémáimat.” *(25 éves, tanárnő)*

A pályakezdő pedagógusok élethelyzetének fontos magánéleti gondjai - a hozzájuk hasonló korú fiatalokéval megegyezően - a szülőktől való leválás és az önálló élet feltételeinek kialakítása. Ennek fontos elemei a - sokszor a munkahely településéhez kötődő, így a szülőktől gyakran térben is távol eső - saját lakásuk, a megélhetést biztosító jövedelmük előteremtése, az egzisztenciájuk megalapozása. Ezek a kritikus pontjai a pályakezdők önálló életkezdésének. A mindennapi problémák sorában a megkérdezettek egyharmadánál a jövedelmi helyzetük javításának lehetősége igen fontos kérdésként, megoldandó gondként merült föl (lásd a 5. számú ábrát).

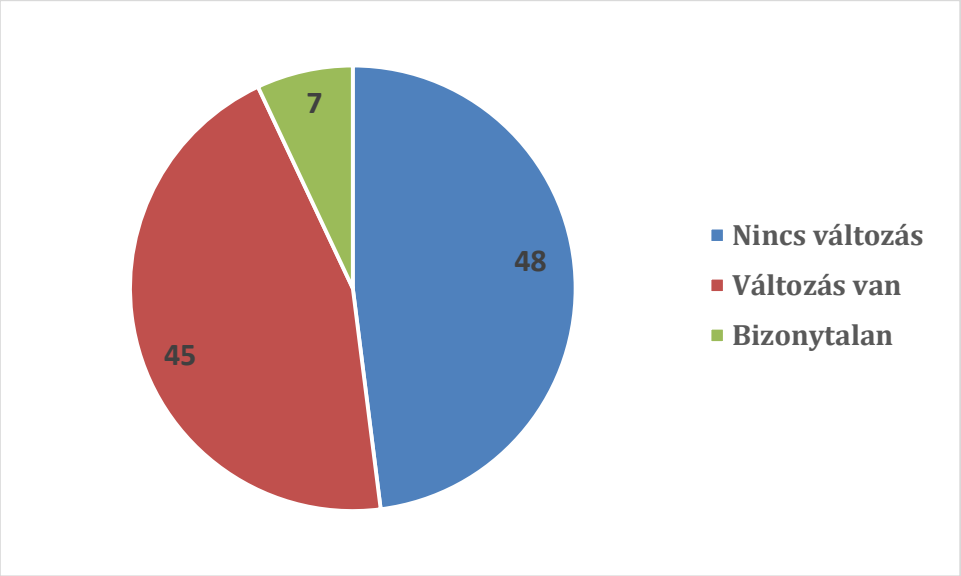
5. ábra: A pályakezdők anyagi megbecsültségének megoszlása (százalék)



Kétharmadukat munkahelyi vetetőik megbecsülik, ennek számos konkrét megnyilvánulási formájával is találkoztak. Többen úgy élték meg az anyagi helyzetük javulását, hogy a bérük növekedett. Mások arról számoltak be, hogy munkáltatójuktól újabb szakmai

feladatot kaptak, illetve a munkafeltételük javult például úgy is, hogy bővült az oktatási munkához szükséges informatikai eszközökkel való ellátottságuk (lásd az 6. számú ábrát).

6. ábra: A pályakezdők megbecsültségének változása (százalék)



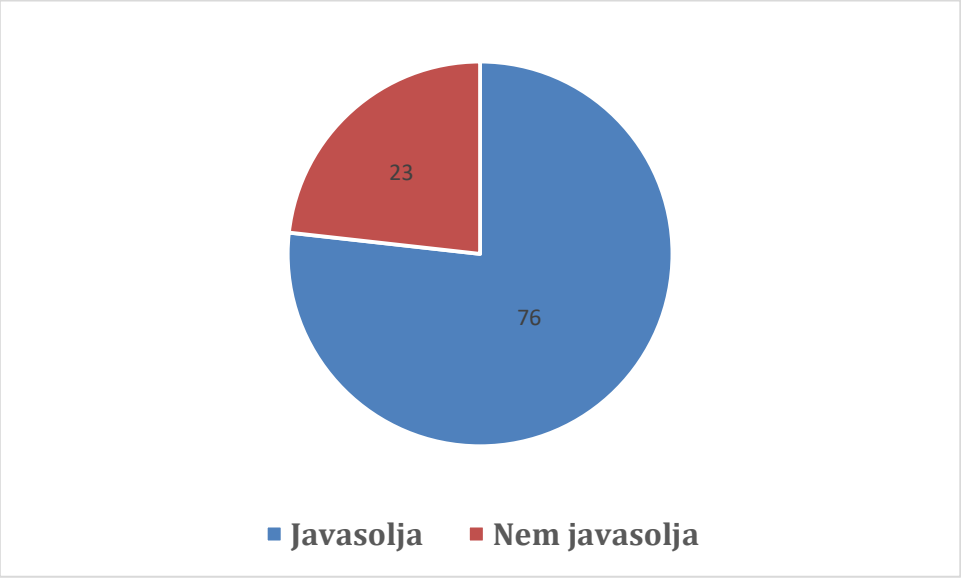
A rossz anyagi helyzetben élő fiatalok sok terhet, a mindennapi életében lemondást és beosztó életmódot vállaltak. A pályakezdéssel együtt járó problémák kezelésére segítő kapaszkodókat kerestek, amelyek jelentős könnyebbséget hozhatnak. Helyzetük javítására folyamatosan megoldásokat keresnek, ezért a körülményeik javítása érdekében sokan többletmunkát végeznek. A pénzügyi helyzetüket stabilizáló tevékenységek közül a korrepetálást, külön órák tartását, projektekben való részvételt, továbbá az ifjúsági korosztály részére kulturális, sport és szabadidős programok szervezését vállalták. A többletmunkát és annak végzéséhez szükséges időt a szabadidős kedvteléseiktől, a fiatal családjuktól, a társkapcsolatuk és baráti találkozásaiktól vonták el, pedig ezek az értékek és elfoglaltságok a fiatal felnőttek életében igen fontosak. Az egzisztenciális biztonsághoz vezető túlmunka a családi élet átszervezését, továbbá pontos, gondos, pénzügyi tervezést és mindenek előtt fegyelmezett fogyasztást kíván meg a fiatal édesanyáktól, apukáktól. A saját lakás, autó, vagy újabb kistestvér érkezése sokak életében a nagyobb jövedelmet ígérő munkahelyi váltáshoz vezet, de ez a döntés sokszor a pálya elhagyásával jár együtt. A nők körében nem mondhatóak gyakorinak az ilyen mélyre ható változások, azonban az egyre kevesebb férfi pedagógus családfenntartóként a magasabb jövedelem biztosítása érdekében kénytelen ezt az utat választani.

A pálya presztízse, szakmai identitás és a pedagóguspálya dilemmái

Kisiskolásként, diákként, egyetemi hallgatóként a katedra másik oldalán szocializálódtak a fiatalok a pedagógus pályára, amelyet többségük hivatásukként választott. Egyre kevesebben vannak azok, akik pedagógusdinasztiák leszármazottai. A családi és rokoni

környezetük az értelmiségi szakmák alsó harmadába sorolja a pedagógus professzió megbecsültségét. A pályájuk elején járó pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy szakmájuk társadalmi megítélése, - illetve a hazai értelmiségi foglalkozások körében is - annak presztízse hagyományosan is alul értékelt. Éppen ezért erről a kérdésről a pályakezdők úgy gondolkodnak, hogy - ötfokú skálán mérve - más értelmiségi szakmákhoz képest átlagosan 2,57 pontra értékelik saját szakmájuk helyzetét. Számos dilemmát, ambivalens szempontot sorolnak fel a fiatalok a pályájukról alkotott véleményükről, amelyekből arra következtethetünk, hogy a probléma élénken foglalkoztatja a fiatalokat.
A szakma alacsony társdalami megítélése lehet annak az egyik magyarázata is, hogy a diploma kézhezvétele óta a pályaválasztásukról alkotott értékelésük némi változáson ment keresztül. Közel 10%-uk csalódott pályaválasztásában és ma már más szakmát választana. Közel 20%-uk felső fokú tanulmánya idején bizonytalan volt abban, hogy pedagógusként képzelje el jövőjét, de ez a kétely a rövid munkában töltött idő során pozitív irányba mozdult el. Kétharmaduk ma is megerősíti szakmaválasztása korábbi döntését, sőt változatlanul motiváltnak érzi magát a munkájában. Pályaidentitásukat tükrözi, hogy arra a kérdésre, hogy „Kinek javasolná a pedagóguspályát?", a megkérdezettek 76%-a pozitívan reagált, de közel egyharmaduk nem javasolná a pedagógus szakmát (lásd a 7. számú ábrát).

7. ábra: "Javasolná-e az ismerősének a pedagóguspályát?"



Ráleltünk azokra az okokra és egyben a válaszaikra is, amelyek a pályaidentitásukban elbizonytalanodottak véleményét módosíthatnák. A személyes beszélgetések hozadékaként olyan értékes információkhoz jutottunk, amelyek segíthetnek a pálya kételyeinek, a nehéz élethelyzetek felszámolásában. „Milyen feltételek teljesülése esetén választaná újra a pedagógus szakmát?" kérdésre a pályakezdők 72%-a oktatási reform és béremelés teljesülését várja. Sajnálatos módon a körülmények megváltozása mellett sem

lenne újra pedagógus a megkérdezettek egyharmada. A legelkeseredettebbek közül már eljutottak oda, hogy pályamódosítást tervezzenek. A fiatalok így vallottak a pályaelhagyás indokairól:
„Gondolkodom a szakmaváltáson, annak ellenére, hogy szeretem a szakmám.”*(27 éves, nő, testnevelő tanár)*

„Szeretem a szakmámat, de annyira nem vagyok elhivatott, hogy hosszabb távon a szakmában maradjak, csak addig, amíg megszerzem a tolmács-fordító végzettségemet, és azzal elhelyezkednék egy fordító irodánál.„ (*33 éves nő, pedagógus)*

„Szeretnék tanítani, de nem ilyen anyagi feltételekkel.” *(33 éves férfi, pedagógus)*

„Nem vagyok benne biztos, a lehetőségektől függ, hogy maradok-e.” (*30 éves nő, pedagógus)*

A pályamódosítás okai igen összetettek, azonban a személyes pályakésztetések deficitjei röviden összegezhetők. A döntések mögött fellelhető a gyenge vagy bizonytalan szakmai motiváció, a képzés alatt felhalmozódott negatív tapasztalatok, amely félelmek és aggályok a tanítástól, illetve a nevelési környezettől való menekülésre késztetheti a fiatal pedagógusokat. A döntésnek egzisztenciális okai is vannak, így az alacsony jövedelem mellett, a negatív társadalmi megítélés rontja az életpálya perspektíváit és tervezhetőségét. Mindezek gyöngítik a szakma iránti vonzalmat és erősítik az egyéni élethelyzet bizonytalanságait. A külső hatások között megemlítendő, hogy erősödik a versenyszakmák, főként a számítástechnika, a kreatív ipar, a szolgáltató szektor jó kommunikációt és emberismeretet igénylő szakmáinak, továbbá az idegen nyelveken jól tájékozódók körében a külföldi munka vonzása. A vállalkozói életforma nem tűnt se közép, se hosszú távú vonzerőnek a pályaelhagyók terveiben.

A pályán maradók érvei egyértelműbbek. Gyökerét az erős pályaidentitásban, valamint a határozott szakmai döntésekben látjuk. Természetesen vannak olyan szempontok is, amelyek a tradicionális női munkavégzés kitettségével magyarázhatóak.
„Nagyon elhivatott vagyok a szakmám iránt, jelenleg is tanulok a munka mellett gyógypedagógia szakon, levelező tagozaton.” *(23 éves óvodapedagógus)*

„Szeretem a munkámat, a szakmaváltáson nem gondolkodom, de szeretném más terület felől is megközelíteni a szakmát. Jelenleg kineziológiát tanulok, ahol foglalkozom disz-es gyerekekkel, és jó lenne, ha minden iskolában lenne iskolapszichológus.” *(31 éves földrajz-történelem szakos általános iskolai tanár)*

„Szeretem a szakmám, bár amikor kiderült, hogy több ismerősöm sima érettségivel lényegesen jobban keres egy kicsit elgondolkodtam. Jelenleg úgy érzem, hogy maradok, de pár év múlva ki tudja. (20 éves férfi, történelem-magyar szakos tanár)

„Jelenleg más terveim vannak, de néhány év múlva visszatérnék. „ *(43 éves, nő, mérnök-tanár*)

A pályán maradni szándékozók középtávú, illetve sokan egész életre szóló karriertervekkel rendelkeznek. Egyesek karrierívét keresztezi egy újabb képzés, főként valamely szakirány elvégzése annak érdekében, hogy minősítésüket javítsák, továbbá az is, hogy a szervezeten belül szakmai sikereket vagy középvezetői, ritkábban intézményvezetői beosztást érhessenek el. A karriertervekben jól körvonalazódnak a jövedelmi helyzet stabilitásához vezető, gyorsabb és biztosabbnak tűnő utak és azok ideiglenes megoldásai is.
A fiatal pedagógusok 66,6%-a határozott karrierről gondolkodik, ezek közül kiemeljük a leggyakrabban megemlített elgondolásaikat, így a pedagógus 1, 2 minősítés megszerzését, ami anyagi és szakmai előmenetellel kapcsolatos várakozásuk. Közülük néhányan osztályfőnök vagy munkaközösségi vezető szeretne lenni. Tervük egy része tanulásra, újabb képzésben való részvételre, főleg mesterképzés elvégzésére irányul, de vannak, akik újabb szakmai képesítés megszerzésére törekednek, illetve karrierútjukba másodállást is iktatnának annak érdekében, hogy a szakmai fejlődésüket biztosító előmenetelüket anyagilag megalapozhassák.

Összefoglaló

A pedagógusok munkájának hagyományosan alacsony társadalmi megbecsültségének számos oka van. Ezzel együtt a pályakezdő fiatalokat foglalkoztatja, hogy miként javítható a szakma társadalmi megítélése, illetve keresik azt az utat, amellyel személyes boldogulásuk esélyeit tevőlegesen javíthatnák. Várakozásuk arra irányul, hogy az oktatásügy társadalmi beágyazottságának szakmai, szervezeti, humán vonatkozásai javuljanak. Öt szemponttal összegezhetők a professziót gyakorlók fiatal pedagógusok igényei, ezek: a szakmai és döntési autonómia biztosítása; a hatalmi és szakmai szervezeti hierarchia lazítása; a professzió pozitív megítélésének javulása a közbeszédben és a médiában; az oktatáspolitikai döntések demokratikus alapokra helyezése; valamint az anyagi biztonságuk rendszer szintű garantálása.

Vass Vilmos

A 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggései a felsőoktatásban

Absztrakt

A tanulmány az universitas eszéjéből kiindulva röviden bemutatja az ipari forradalmak legfontosabb jellemzőit, különös tekintettel az oktatási, ezen belül is a felsőoktatási összefüggésekre vonatkozóan. Majd ezt követően a nemzetköziesedés, a globalizáció, a transzformáció és a verseny kontextusát elemezve a 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggéseit a megváltozott információszerzés szempontjából vizsgálja. A 21. századi kompetencialisták és struktúrák bemutatásával a tanulmány két forgatókönyvet vázol fel a felsőoktatás jövőjére vonatkozóan.

Kulcsszavak
universitas, nemzetköziesedés, tudásgazdaság, 21. századi kompetenciák

„Egyes kalkulációk szerint a ma az iskolarendszerbe kerülő gyerekek 65%-a olyan foglalkozásokban fog majd dolgozni, melyek ma még nem is léteznek."
(Davidson, 2011; idézi: Varga, 2018.73)

Bevezetés

Az egyetemről sokféle kép él bennünk. Tekintélyes professzorok, felejthetetlen vagy éppenséggel unalmas előadások, zárthelyi dolgozatok, nem utolsó sorban kollokviumok, szigorlatok majd az államvizsga sikeres vagy kudarcos pillanatai jutnak az eszünkbe. Nézeteinkben nagyobb részt az egyetem, általában a felsőoktatás a tudományosság fellegvára, ahová azért járunk, hogy pallérozódjon az elménk és adott területen szaktudásunk gyarapodjon. Mikonya György nem véletlenül állapítja meg Az európai egyetemek című munkájában: *„Az európai egyetemek mintegy nyolcszáz éves történetében az egyik legfontosabb feladat a tudás és az erények átszármaztatása, az erkölcsi, társadalmi és vallási normák átadása, valamint egy akadémiai képzettséget igénylő hivatásra való felkészítés volt."* (Mikonya, 2014:12.) Amikor visszaemlékeznek a végzős hallgatók egyetemi éveikre, érdekes, hogy a barátságok, szerelmek, közösségi programok, közös bulik, sportolások is előbukkannak. Érdekes, hogy a középkori universitas „társult személyek összességét jelenti". Nota bene, tanárok és diákok szabad közössége. Előadásom szempontjából lényeges tényező, hogy az universitas elsősorban emberek, tanítok és tanulók összessége (Universitas magistrorum et scholarium.)[1] A hangsúly

[1] http://www.kislexikon.hu/tudomany-egyetem.html

ebben az esetben az emberközpontú közösségen van. Nyilvánvaló, amennyiben történetiségében vizsgálnánk az egyetem fejlődését (az előadásnak nem ez a témája), ebben az esetben nem meglepő módon arra a következtetésre juthatnánk, mint Mikonya. A tudásátadás, a normativitás és az akadémikusság „háromszöge" jelentené azt a standard egyetemi képet, amely évszázadok óta változatlan.

Ahhoz, hogy a 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggéseit a felsőoktatásban megvizsgáljuk, érdemes (egy nagy történelmi ugrással) megnézni, hogy napjainkban milyen kihívásokkal szembesülnek az egyetemek. Nyilvánvaló, hogy az erőteljes nemzetköziesedés egyre nagyobb mértékben alakítja át az egyetemek világát. Hrubos Ildikó megállapítása releváns: *„A felsőoktatás, az akadémiai teljesítmény globalizálódása elsősorban az ázsiai térség, mint versenytárs megjelenéséről, és az akadémiai erőtér abból adódó átrendeződéséről szól „*[2] A globalizáció, a verseny, a transzformáció és a nemzetköziesedés koherenciája egyértelmű. (Maringe and Foskett, 2010; deWitt, Gacel-Ávila, Jones and Josste, 2017; Cheng, Wang and Liu, 2014; Smith and Vass, 2017)) Kétségtelen tény, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése a 21. század első évtizedének kulcstényezője. Ugyanakkor a felsőoktatás jövőjét számos vita kiséri. Az egyetemek jelentős szerepet játszanak és egyre nagyobb hatást gyakorolnak az államok társadalmi és gazdasági jól-létben. Nota bene, a nemzetköziesedés alapjában változtatja meg a felsőoktatás stratégiáját és működését. Hogyan alakítja át a nemzetköziesedés folyamat a felsőoktatást a következő évtizedekben? Nick Foskett és Felix Maringe megállapítása szerint a változásoknak van néhány közös jellemzője. A globális rendszer nem egyenlő az uniformizáltsággal. A felsőoktatás transzformációjára egyre inkább egy piacorientált működés jellemző. A fejlődő országokban növekvő mobilitás tapasztalható. A felsőoktatási szektor stratégiáját és működését növekvő mértékben határozzák meg a nemzetközi szervezetek. A felsőoktatásban nő a verseny a hallgatókért, az oktatókért és a forrásokért. Ezzel párhuzamosan egyre inkább nő az igény, hogy a hallgatók olyan tudással és képességekkel végezzék el az egyetemet, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy a globális versenyben megállják a helyüket. A programok és az intézményi ethosz nemzetköziesedése ennek a folyamatnak szignifikáns eleme. A fenti trendeknek megfelelően 2025-re a felsőoktatás tekintetében egy növekvő piacorientáltság prognosztizálható. A globális versenyképesség erősítése kiemelt stratégiai pont lesz a felsőoktatási szektor tekintetében. Ez a folyamat természetesen nem pusztán a felsőoktatásra jellemző, ám a kutatási kapacitás növelése, a nemzetközi együttműködések erősítése és a nemzetköziesedés prioritása alapvetően meghatározó a felsőoktatás stratégiájában és működésében egyaránt. A változások globális kontextusában négy tényező játszik jelentős szerepet: gazdasági, politikai, ideológiai és kulturális. A tényezők egy másik csoportját a felsőoktatási transzformációs és növekedési kulcsterületek alkotják: a verseny túlélése, a nemzetközi jogrendszerben működés, működés az egyenlőségért és minőségért valamint a globális állampolgárság fejlesztése. A fenti tényezőkkel szoros összefüggésben a felsőoktatási menedzsment kompetenciái esetében

[2] Hrubos Ildikó: A 21. század egyeteme. http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Hrubos.pdf

egy erőteljesebb együttműködés, a kutatás globalizációja és a növekvő diverzitás kezelése központi elem a jövő új globális egyetemei esetében. (Foskett and Maringe, 2010)

Kontextus

Az előadás következő részében – a teljesség igénye nélkül – bemutatom az ipari forradalmak és a felsőoktatási rendszer átalakulásának összefüggéseit, különös tekintettel azokra a sajátosságokra, amelyek jelentős evolúciós hozzáadott értéket jelentenek a 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggéseinek megértésében. Nota bene, a változások kezelésével minden történelmi korszakban meg kellett küzdenie a felsőoktatásnak. A kihívásokra adott válaszokat a régmúltban is megtalálhatjuk. A folyamatok megértése a válaszok megtalálásához is közelebb visz minket. Nyilvánvaló, hogy a gazdasági, társadalmi, tudományos és kulturális változások az oktatás világára is jelentős hatást gyakorolnak. (Vass, 2006)
Az első ipari forradalom közismerten a gőzenergiáról szól. A gőzgép feltalálása valójában egy olyan új korszak kezdete volt, amelyik például az áru- és a teherszállítást, valamint a földművelést egyaránt forradalmasította. Mind a gőzhajó, mind a gőzmozdony jelentős változást hozott a kereskedelemben és az emberek életében egyaránt. Hasonló a helyzet a földművelésben a vetésforgó és a gőzeke elterjedésével. Gondoljunk csak bele, hogy milyen mértékben alakították át a fenti találmányok az emberek gondolkodásmódját! Még drámaibb a helyzet a korábbi jobbágyok esetében, akiknek szinte egyik pillanatról a másikra meg kellett tanulniuk kezelni ezeket a gépeket. Nyilvánvaló, hogy ezek a kihívások az oktatásra is hatottak. Különösen igaz ez a második ipari forradalom időszakára. Ebben az esetben már nem egyszerűen a tantárgyi arányok vagy a képzési szerkezet átalakulásáról van szó, hanem az termelés és az oktatás tömegessé válása alapvetően változtatja meg a tudáshoz való hozzáférést. Ugyanez igaz a képességek fejlesztésére vonatkozóan. Különösen a második ipari forradalom idején kerül előtérbe az információszerzés és a problémamegoldás képessége. (Vass, 2019) A harmadik ipari forradalom a 20. század 70-es éveiben kezdődött, alapvető jellemzője az automatizáció és a kezdődő robotizáció volt. A programozás ekkor indult el hódító útjára. A jelenleg is zajló negyedik ipari forradalom, az ipar 4.0, elsősorban az információs és kommunikációs technológiák ipari alkalmazását jelenti. „A rendszerek hálózatba kapcsolása „kiberfizikai gyártási rendszerek" létrehozásához vezet, és így okos gyárakhoz, amelyekben a gyártási rendszerek, az alkatrészek és az emberek hálózaton keresztül kommunikálnak egymással, és a gyártás szinte automatikus."[3] A harmadik és negyedik ipari forradalmak idején kerül előtérbe a rugalmasság és a változások kezelésének képessége, valamint a kreatív problémamegoldás. Nyilvánvaló, hogy a robotizáció és a digitalizáció terjedése számos új szakma elsajátítását igényli.
Maradjunk még néhány szó erejéig az információszerzés képességénél. A 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggéseinek megértése, különös tekintettel a

[3] Ipari forradalmak – az Ipar 1.0-ból az Ipar 4.0-ba vezető út http://mle.hu/ipari-forradalmak-az-ipar-1-0-bol-az-ipar-4-0-ba-vezeto-ut/

felsőoktatási dimenziókra, az információszerzés egyes lépéseivel és az ebből következő kihívásokkal kezdődik. Az információszerzés napjainkban már nem egyenlő a tudásátadás és az ismeretközvetítés egyszerű algoritmusával. Az információszerzést a világháló népszerű keresőrendszerei segítik. Ám az egyszerű szörfölgetés tevékenysége sem azonos az információszerzés képességével. Nézzünk erre egy példát. Előadásom egyik legfontosabb kifejezése a tudásgazdaság. Amennyiben magyar nyelven keresünk erre a kifejezésre, a Google keresőjében 16 ezer találtot találunk. Angol nyelven (knowlegde economy) ugyanez az arány 801 000 000.[4] Természetesen szűkíthetjük, tematizálhatjuk a keresésünket, például tudásgazdaság fogalma (7490 találat), ám a tudásgazdaság az oktatásban (knowlegde economy in education) téma 578 000 000 találatot eredményez. Az információszerzés validitása és megbízhatósága érdekében hallgatóim figyelmét a Google Tudós felé irányítom. Így már a tudásgazdaság fogalmára keresve magyar nyelven 1040, angol nyelven 4 460 000 találattal szembesülök. Ráadásul ezek nagyobb részt letölthető pdf fájlokat tartalmaznak. A téma szempontjából releváns tanulmányokat, könyvfejezeteket és cikkeket találhatok 0.05 másodperc alatt. Kétségtelen tény, hogy az információszerzés képességére az egész életen át tartó tanulás folyamatában végig szükségünk van. Ennek minősége döntő tényező, ám ez a tudásunkban csak az első lépés. A megszerezett információt megadott vagy általunk kitalált szempontok szerint alapján válogatni kell. Az információszelektálás képességének jelentősége az információ egyre gyorsabb növekedésével párhuzamosan vált kiemelt jelentőségűvé. Az oktató szempontjai is rengeteget jelentenek az információ válogatásában. Az előző példánál maradva: Milyen szempontok szerint nézzünk utána a tudásgazdaság fogalmának, összefüggéseinek? Alapvetően ez a lépés már nem pusztán a tudás megszerzéséről, hanem a megértési és gondolkodási folyamatokról szólnak. A drámai gyorsaságú, exponenciális adat- és információnövekedés az információszerzés képességére és a tudás alkalmazhatóságára vonatkozóan is jelentős hatást gyakorol. Fareed Zakaria egy katari oktatási konferencián hívta fel a figyelmet a fenti folyamatokat kezelni képes egyetlen 21. századi képességre, az intellektuális figyelemre. Mit jelent ez valójában? Kiválasztani a legmegbízhatóbb információforrásokat, azokra hagyatkozni és minél mélyebb tudást szerezni a minket érdeklő területeken. A többi impulzusra pedig nemet kell mondani annak érdekében, hogy a diák valóban értékes szakértelemre tehessen szert.[5] Az intellektuális figyelem valóban nélkülözhetetlen az információszelektálás folyamatában. Ám a tudásgazdaság egyre inkább a folyamat további lépéseit igényli a felsőoktatási rendszerektől. Nevezetesen a tudás egyéni beépítését, konstruálását és alkalmazását. Ez utóbbi esetében, a tudás transzferálhatósága kerül az előtérbe. A 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggései a felsőoktatásban elsősorban a

[4] 2021. január 31.-i adat.

[5] Eorsi Sarolta: Ez a legfontosabb készség, amivel egy 21. századi tanulónak rendelkeznie kell. https://famiily.hu/ez-a-legfontosabb-keszseg-amivel-egy-21-szazadi-tanulonak-rendelkeznie-kell/

A szerző ezúton mond köszönetet Kojanitz Lászlónak, aki ezt az érdekes írást a Facebookon 2020. január 4-én megosztotta.

tudásértelmezések két- illetve háromdimenziós értelmezési megközelítéseivel kezdődnek. a tudásértelmezések kétdimenziós megközelítése egyaránt jelezték azt, hogy a tudás minősége és szervezettsége alapvető a deklaratív (tudni, hogy mit) és a procedurális (tudni, hogy hogyan) típusú tudások struktúrájában. Valójában azonban a 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság a tudásértelmezések háromdimenziós megközelítését igénylik. Nevezetesen, hogy az affektív (érzelmi-akarati) tényezőknek és a nem-kognitív készségeknek egyre nagyobb szerepük van mind a megértési, mind a transzferálási folyamatokban. (Vass, 2020)

A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák

A fenti folyamat megértésében kiemelt szerepet játszik Hanushek és Woessmann alapvető feltételezése, hogy a kognitív képességek, az alapképességek minősége, a tanulási eredmények és a gazdaság produktivitása között komoly összefüggés mutatható ki. (Hanushek–Woessmann,2008, 2015) Közismert, hogy a tudásintenzív gazdaság és a tudásalapú társadalmi fejlődés egyaránt előtérbe helyezi a képességek eredményes és hatékony fejlesztését. (Vass, 2020) Melyek azok az ún. 21. századi képességek/kompetenciák, amelyek a korábban említett információszerzés és problémamegoldás mellett alapvető szerepet játszanak napjaink felsőoktatásában?[6]
Saadia Zahidi és Till Leopold a Word Economic Forum jelentésére (Jelentés) alapozva (Future of Jobs) előrejelezték a 2020-ra a 10 legfontosabb képességet. A lista élén a komplex problémamegoldás, ezt követően a kritikus gondolkodás, majd a harmadik helyen a kreativitás található. A Jelentés érdekessége, hogy összehasonlítja a 2015-ben 10 legfontosabb képességlistát a 2020-ra várható képességekkel. A 2015-ös listán is a komplex problémamegoldás az élen szerepel, ám a második helyen az emberek koordinálásának a képessége, mind a harmadik helyen az emberekkel bánni tudás olvasható. A 2020-as listához képest, a kreativitás ekkor még a 10. helyen szerepelt, a kritikus gondolkodás a 4. helyezett. Megfigyelhető, hogy a 2015-ös listában még szereplő minőség-ellenőrzés és aktív hallgatás képessége 2020-ra már teljesen eltűnt a TOP 10 mezőnyéből. (Zahidi-Leopold, 2016) Kate Whiting, 2020. október 21-én egy hasonló előrejlezésről adott számot, amelyben az egész életen át tartó tanulást és a jövő munkavégzését leginkább támogató TOP 10 képességet írta le 2025-re vonatkozóan. Azzal a némiképpen frusztráló ténnyel kezdi írását, hogy a legújabb Word Economic Forum jelentés (Jelentés) azt húzza alá, hogy a munkavállók 50%-ának új képességekkel rendelkezniük 2025-re, hogy a technológiai változásokhoz tudjanak alkalmazkodni. A következő 5 évben a problémamegoldás és a kritikus gondolkodás képességei fognak az előtérbe kerülni. Ugyanakkor jól érzékelhető, hogy az önmenedzseléssel összefüggésben az aktív tanulás, a reziliencia, a stressztűrés és a rugalmasság is egyre nagyobb jelentőséggel bír a következő időszakban. (Whiting, 2020) Amennyiben a 2025-ös TOP 10

[6] Az előadásban nem teszünk különbséget a 21. századi képességek és kompetenciák fogalma között. Hangsúlyozandó azonban, hogy a kompetencia legelterjedtebb fogalma és struktúrája szerint (tudás, képesség, attitűd), a képesség részeleme a kompetenciának.

képességlistát megnézzük, akkor örömmel állapíthatjuk meg, hogy számos képességterület nem pusztán a gyorsan változó munkaerőpiaci igényekkel van összefüggésben, hanem az egész életen át tartó tanulás támogatásával is. Különös tekintettel azokra az elemzési, tanulási és gondolkodási képességekre, amelyek a fent említett információsszerzés, szelektálás, beépítés transzfer folyamatával függnek össze.

1. sz. táblázat TOP 10 képesség

2015	2020	2025
1. komplex problémamegoldás	1. komplex problémamegoldás	1. Analitikus gondolkodás és innováció
2. emberek koordinálásának képessége	2. kritikus gondolkodás	2. Aktív tanulás és tanulási stratégiák
3. emberekkel való bánni tudás	3. kreativitás	3. Komplex problémamegoldás
4. kritikus gondolkodás	4. emberekkel való bánni tudás	4. Kritikus gondolkodás és elemzés
5. tárgyalástechnika	5. emberek koordinálásának képessége	5. Kreativitás, eredetiség és kezdeményezőképesség
6. minőségellenőrzés	6. érzelmi intelligencia	6. Vezetés és társadalmi hatás
7. szolgáltatásorientált szemlélet	7. mérlegelés és döntéshozatal	7. technológia használat, monitoring és ellenőrzés
8. mérlegelés és döntéshozatal	8. szolgáltatásorientált szemlélet	8. Technológiai tervezés és programozás
9. aktív hallgatás	9. tárgyalástechnika	9. Reziliencia, stressz tűrés és rugalmasság
10. kreativitás	10. rugalmas gondolkodás	10. Gondolkodás, problémamegoldás és fogalomalkotás

A karrierépítés és az Információ Korában legfontosabb 21. századi képeségek egy másik csoportosítását figyelhetjük meg a változó munkaerőpiac perspektívájában.
Tanulási képességek (kritikus gondolkodás, kreativitás, együttműködés, kommunikáció)
Szövegértési képességek (információ, média, technológia)

Életképességek (rugalmasság, vezetés, kezdeményezőképesség, produktivitás, társadalmi képességek)[7]
A tanulási képeségek csoportja, az ún. 4 C modell, más felosztásban az alapképességek új csoportját alkotják. (Jacobs, 2010) A szövegértési képességek valójában azok az információszerzési és feldolgozási területek, amelyekről korábban már szót ejtettem. Az életképességek között olyan területeket találunk, amelyek a mindennapi életben szükségesek mind a személyes, mind a professzionális dimenziót beleértve.
A World Economic Forumban Jenny Soffel 2016-ban strukturálta azokat a 21. századi kompetenciákat Alapműveltség (Foundational Literacies), Kompetenciák (Competencies), Jellembeli minőségek (Character Qualities), amelyeket minden tanulónak szükséges elsajátítani, hogy a tudásgazdaság kihívásainak megfeleljenek. Az alapműveltség elsősorban a mindennapi feladatok megoldásához szükséges képességek listáját tartalmazza, például írás, számolás, ICT, tudományos, pénzügyi, kulturális és műveltség állampolgári műveltség. A kompetenciák a komplex kihívások megközelítéséhez szükséges területek foglalják magukban, például kritikai gondolkodás/problémamegoldás, kreativitás, kommunikáció, együttműködés. A jellembeli minőségek elsősorban azokat a képességeket tartalmazzák, amelyek a változó környezethez való alkalmazkodást segítik, például kíváncsiság, kezdeményezőkészség, kitartás, rugalmasság, vezetői készség, társadalmi és kulturális tudatosság. (Soffel, 2016)
Az oktatás négy dimenziója alapvetően a sikeres tanuló kompetenciakészletét mutatja be: Tudás, Képességek, Jellem, Meta-Tanulás. (Fadel-Bialik-Trilling, 2015) A 21. századi képességek/kompetenciák listájára és struktúrájára számos további példát találhatunk. Mi sem bizonyítja ezt jobban az a tény, hogy a Google keresőjébe a fenti kifejezéseket beírva 200 000 000/ 29 100 000 találattal szembesülünk.[8] Ennek jelentős része kép, ábra, struktúra és szófelhő. Figyelemre méltó tendencia a 21. századi képességek/kompetenciák strukturálása, ami egyrészt a felsőoktatásban (is) ezen területek tudatosabb tervezést, fejlesztését és értékelését teszi lehetővé. Másrészt jól illeszkedik a tudás minőségi és szerkezeti kritériumaihoz. Egyszerűbben fogalmazva a tanítás tartalma nem mennyiségi, hanem strukturális kérdés. A soft skillek (nem kognitív képességek) esetében azonban érdemes még egy pillanatra megállnunk. A legelfogadottabb személyiségpszichológiai modell (Big Five) az alábbi kognitív készségcsoportokat tartalmazza: extrovertáltság, konszenzuskészség, lelkiismeretesség, értelmi stabilitás, nyitottság. Mindegyik csoportban további nem kognitív készségeket találhatunk. Például a nyitottság készségcsoportba az alábbi készségek tartoznak: kreativitás, kíváncsiság, globális tudatosság, pozitív beállítottság, képzelőerő, innovációs készség, tolerancia. (Fazekas, 2017) Következtetéseink megfogalmazásában és a lehetséges felsőoktatási szcenáriók végig gondolásában mindenképpen kiindulópont Fazekas érdekes, inspiratív konklúziója:

[7] What Are 21st Century Skills? https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills
[8] 2021. január 31.-i adat.

„A most talán még lehetséges szép új világ – sok tudományos fantasztikus elképzeléssel szemben – nem a kőszívű robotok és a feleslegessé váló, munkátlan emberek ádáz küzdelmének a világa, hanem szakmai tudással, társadalomtudományi, természettudományi, matematikai ismeretekkel jól felvértezett, a technológiát értelmesen használó, morális tartással rendelkező, együttműködésre, szeretetre, rugalmasságra, a művészetek befogadására és művelésére képes, alkotó képzelőerővel rendelkező hússzívű emberek társadalma." (Fazekas, 2017:16-17)

Következtetés

A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggéseit a felsőoktatás esetében is két forgatókönyv mentén lehet vizsgálni. Az első forgatókönyv jellemzője a standardizáció, a folyamatok és algoritmusok merevsége, amelyben a 21. századi kompetenciák fejlesztésében kiemelt szerepet játszik a kimenet. (Vass, 2020) Ez a szcenárió „a kőszívű robotok és a feleslegessé váló, munkátlan emberek ádáz küzdelmének" világát vetíti elénk. Valójában a tudásátadás, a normativitás és az akadémikusság „háromszögének" standard egyetemi képe él tovább. A második forgatókönyv jellemzői a flexibilis folyamatok, a nem kognitív képességek fejlesztése, alapvetően a fejlesztési folyamat és nem a kimenet játszik jelentős szerepet. Előtérbe kerülnek az emberi tényezők, az „alkotó képzelőerővel rendelkező hússzívű emberek". Emberek, tanítok és tanulók összessége. Ebben az esetben (némi optimizmussal) visszatérünk az universitas eredeti eszméjéhez.

Felhasznált irodalom

- Cheng, Y., Wang, Q. & Liu, C.N. (eds.), 2014, How world-class universities affect global higher education, Sense Publishers, Taipei.
- Davidson, C. N. (2011): Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century. Penguin Books.
- De Witt, H., Gacel-Ávila, J., Jones, E. & Jooste, N. (eds.), 2017, The globalization of internationalisation, Routledge, London.
- Fadel, C.-Bialik, M.-Trilling, B. (2015): Four-Dimensional Education. Center for Curriculum Redesign, Boston, MA
- Fazekas Károly: Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf
- Foskett. N. and Maringe, F. (2010): The Internationalization of Higher Education: A Prospective View. In. Maringe. F. and Foskett. N. (eds.): Globalization and Internationalization in Higher Education. Continuum International Publishing Group, New York, NY.
- Hanushek, E.A. - and Woessmann, L.: The Role of Cognitive Skills in Economic Development Journal of Economic Literature 2008, 46:3, 607–668

- http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202008%20JEL%2046%283%29.pdf
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2015): Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain, OECD Publishing, Paris http://www.oecd.org/education/universal-basic-skills-9789264234833-en.htm
- Jacobs, H.H. ed. (2010): Curriculum 21. ASCD, Alexandria, VA.
- Maringe, F. & Foskett, N. (eds.), 2010, Globalization and internationalisation in higher education, Continuum International Publishing Group, London.
- Mikonya György (2014): Az európai egyetemek története. ELTE Eötvös Kiadó.
- http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Mikonya_Europai_egyetemek_READER.pdf
- Soffel J.: What are the 21st-century skills every student needs? World Economic Forum. 10 Mar 2016 https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/
- Melanie K Smith, Vilmos Vass: The relationship between internationalisation, creativity and transformation: A case study of higher education in Hungary
- TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION 2 : 1 pp. 1-9. Paper: a22 , 9 p. (2017)
- https://thejournal.org.za/index.php/thejournal/article/view/22
- Varga Júlia (2018): A készségek és az oktatás követelményrendszere a tudásalapú társadalomban. Magyar Tudomány 179. 1, 69–76. o. https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=MaTud(2018)1_8.pdf
- Vass Vilmos: A deklaratív és a procedurális tudás összefüggései a tudás transzferálhatósági folyamatában. In. Buda András-Kiss Endre (szerk.) INTERDISZCIPLINÁRIS PEDAGÓGIA MÚLT ÉS JÖVŐ KÖZÖTT A XI. KISS ÁRPÁD EMLÉKKONFERENCIA ELŐADÁSAINAK SZERKESZTETT VÁLTOZATA. KISS ÁRPÁD ARCHIVUM KÖNYVSOROZATA DEBRECENI EGYETEM NEVELÉS - ÉS MŰVELŐDÉSUDOMÁNYI INTÉZET DEBRECEN 2020. 35-55. https://www.researchgate.net/profile/Andras-Buda/publication/342510433_INTERDISZCIPLINARIS_PEDAGOGIA_MULT_ES_JOVO_KOZOTT/links/5ef86054299bf18816ede5c7/INTERDISZCIPLINARIS-PEDAGOGIA-MULT-ES-JOeVO-KOeZOeTT.pdf
- Vass Vilmos: Hatalmas kihívás előtt a felsőoktatás. Világgazdaság. 2019. 04.12. https://www.vg.hu/velemeny/elemzes/hatalmas-kihivas-elott-a-felsooktatas-2-1460320/
- Vass Vilmos: A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései. Új Munkaügyi Szemle 1. évfolyam 2020/1.szám
- https://www.metropolitan.hu/upload/62972a5434e437a440115eace52810492fdb4273.pdf
- Vass Vilmos (2006): A tudásgazdaság pedagógiai vonatkozásai. In: Karikó, Sándor (szerk.) Gazdaság és/vagy kultúra? : "Gazdaság a kultúrában, kultúra a gazdaságban" Budapest, Gondolat Kiadó, 233-245.
- Zahidi, S.-Leopold T. :What is the future of your job? World Economic Forum 18 Jan 2016.

- https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-future-of-your-job/
- Whiting, K.: These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. World Economic Forum 21 Oct 2020
- https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/

Reflektorfényben az egyetem harmadik missziója. Az egyetem és környezete: tanuló közösségek, közösség-fejlesztés

Bajusz Klára

A karantén okozta változások az idősek életvitelében

1. Idősoktatás a koronavírus mellett

A Pécsi Szenior Akadémia 2014 óta épít közösséget, nyújt tanulási lehetőségeket a Pécsett és annak vonzáskörzetében élő 60 év felettiek számára. A 2020 tavaszán berobbant koronavírus-járvány – ahogy az élet más területein is – az akadémia életében drasztikus törést okozott. A tizenharmadik szemeszternek csupán az első előadását tudtuk megtartani, a karanténintézkedések érvénybe léptetésével az akadémia tevékenysége gyakorlatilag egyik napról a másikra megszűnt. Ennek két fő oka volt. Mivel programjaink nagy részét a Pécsi Tudományegyetem helyiségeiben tartjuk, az egyetem kapuinak bezárása és a szociális távolságtartás szabályai meggátolták tevékenységünket. Másrészt, mivel célcsoportunk a leginkább veszélyeztetett idősek köre, az elsők között mondtuk le előadásainkat, hogy megóvjuk hallgatóinkat.
A kényszerű szünet azonban már a harmadik szemeszter elindítását is meggátolta, egy év telt el az utolsó előadás óta. A tanulmány célja, hogy bemutassa, hogyan változott hallgatóink életvitele a 2020 tavaszi karantén alatt és után.
A járvány okozta kényszerű távolságtartás a legtöbb közösségi, tanulási programot az online-térbe száműzte. A feltételrendszerek, módszertan és eszközök kapcsán számos iránymutatás és segédanyag született[1], ám ezek a 60 év felettieket mint célcsoportot jellemzően figyelmen kívül hagyják annak ellenére, hogy az idősek digitális készségeire az élet szinte minden terén egyre nagyobb szükség van (Kärnä – Pihlainen, 2020), és a tanulás a nyugdíjba vonulás után is szerves része ma már az életünknek (Hodkinson és mtsai 2008). Az idősödő fejlett társadalmakban az időskori tanulás azért sem kezelhető marginális kérdésként, mert az öregedés kihat az emberi élet szociális, gazdasági, kulturális és politikai területére is (Boulton-Lewis 2010). Az idősek által használható IKT-eszközök fejlesztése globális kihívás elsősorban a tanulás, az egészségügy, a szociális kapcsolatok, a gamifikáció és a mentális egészség megőrzésének területén (Ammar és mtsai 2021).

Az idősoktatás online megvalósítása azonban több kérdést is felvet. Az egyenlő hozzáférés hiánya miatt a hátrányos helyzetű idősek lemaradása növekszik, az IKT-eszközök

[1] Az Európai Tanács következtetései az oktatás és a képzés területén a Covid19-válság elleni fellépésről 2020/C 212 I/03 (https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.CI.2020.212.01.0009.01.HUN&toc=OJ%3AC%3A2020%3A212I%3AFULL) (2021. 01. 28.)
Digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027). Az oktatás és a képzés átalakítása a digitális kor követelményei szerint (https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_hu)(2021. 02. 02.)

használatának képessége az iskolázatlan időseket szintén kirekeszti. Módszertani szempontból a legnagyobb problémát a személyes jelenlét hiánya jelenti. A „face to face" kapcsolattartás az idősoktatás egyik alappillére, munkánk jórészt a személyes találkozások adta élmények erejében rejlik. Természetesen az akadémia is igyekezett – reagálva a megváltozott feltételrendszerre – az online térben jelen lenni, ezzel azonban kevesebb hallgatót tudtunk elérni. Amíg lehetett kirándulásokat, sétákat, közös kültéri programokat szerveztünk, ezekre folyamatosan lenne igény a korlátozó intézkedések mellett is.
Annak érdekében, hogy hallgatóink mentális egészségét, az életvitelükben történt változásokat, igényeiket részben fel tudjuk mérni, 2020 novemberében írásbeli kikérdezést végeztünk.

2. Módszertan

A vizsgálat a Pécsi Szenior Akadémia hallgatóinak körében készült. Résztvevőink 60 év feletti idős(ödő) pécsi és Pécs környéki felnőttek. Jellemzően aktívak, több közösségnek vagy tanulócsoportnak, sportklubnak is tagjai, programjainkat ezek mellett a tevékenységek mellett látogatják. A 850 szeniorakadémiai regisztrált tagból mintegy 150-en rendszeresen, majdnem minden alkalommal jelen vannak az általunk szervezett eseményeken.
A populáció közel fele diplomás, másik fele középfokon végzett; alacsonyabb iskolázottságúak sajnos alig vannak. Résztvevőink több, mint négyötöde nő. A célcsoport tulajdonképpen a 60-70-esekből áll – vannak 80-90+-os hallgatóink is, bár ők már leginkább a slow-go-k körébe tartoznak, azaz válogatnak a programok között, és csak különböző feltételekkel látogatják azokat (megfelelő időjárás, ismerősök jelenléte stb.).
Az írásbeli kikérdezés online felületen, 2020 novemberében zajlott. A felhívást a Pécsi Szenior Akadémia Facebook-oldalán és levelezőlistánkon tettük közzé. Ez nyilván kizáró stratégia, hiszen a számítógépet nem használó, nem internetező hallgatóink nem kerülhettek be a mintába, de a személyes találkozások hiánya miatt máshogy nem tudtuk a célcsoportot elérni. 172 értékelhető válasz érkezett: a minta nem reprezentatív, bár az elemszám megfelelő és a minta a populáció főbb jellemzőit torzításmentesen tükrözi. A válaszadók 15%-a férfi. 49%-uk 70 év alatti, 4%-uk 80 év feletti.

3. A vizsgálat eredményei

A vizsgálat ereményei a hipotézisek tükrében a következők voltak:

1. **hipotézis: A válaszadók több, mint háromnegyede aktív, élénk társadalmi kapcsolatokkal – ez az aktivitás csökkent tavasz óta.**

Hipotézisünk igazolódott: 152 válaszadó tartja magát aktívnak, azaz rendszeresen járt közösségbe, programokra (n=172). A járványhelyzet óta mindössze 6%-uk maradt ugyanolyan aktív, mint korábban. A legjellemzőbb statégia a közösségi programok kerülése, de a bevásárlás, orvoshoz járás szokása megmaradt. 27-en csak családtagjaikkal

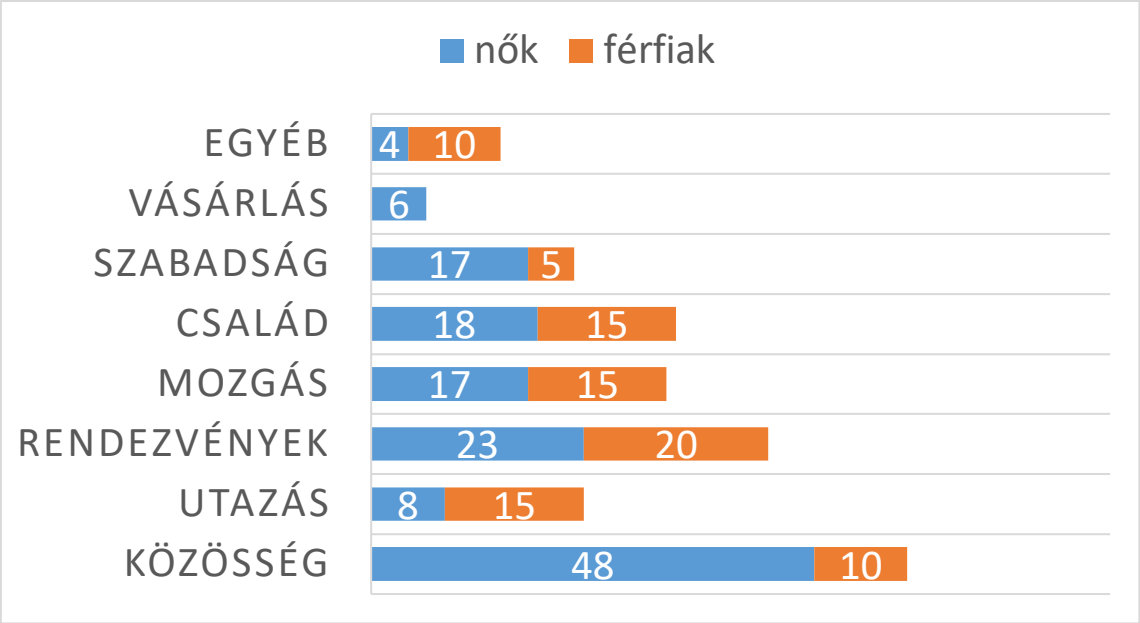
tartják a kapcsolatot és örömteli, hogy elenyésző azoknak az aránya, akik a négy fal között élnek a koronavírus megjelenése óta (1. ábra).

1. ábra: A szeniorok kapcsolattartási szokásai (n=172)

2. **hipotézis: A karantén alatt a válaszadóknak leginkább családi kapcsolataik hiányoztak.**

A második hipotézis kapcsán a vizsgálat váratlan, érdekes eredményt hozott. Szinte közhelyszerűen azt feltételezzük, hogy az idősek számára a család jelenti az elsődleges kapcsolattartási formát, és családtagjaik azok, akikkel a leginkább szeretnének a karantén alatt is együtt lenni.

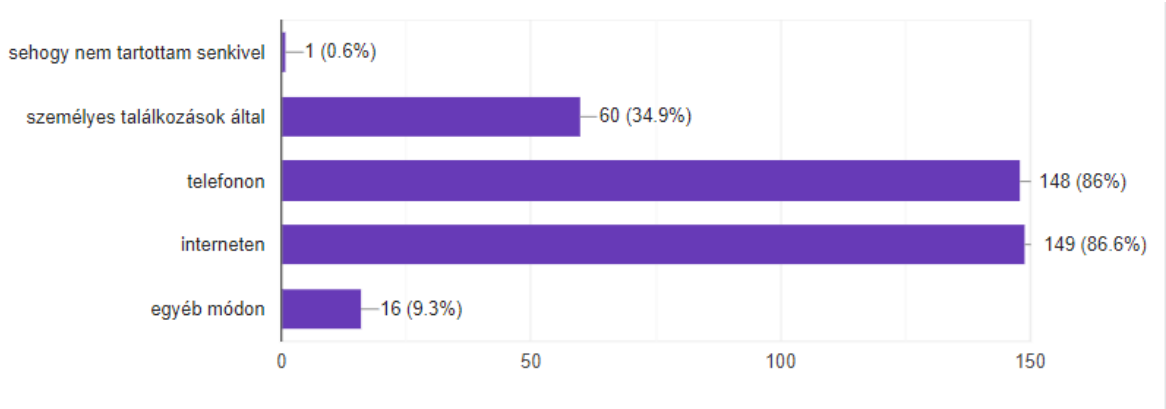
Ezzel szemben a válaszadók közel háromnegyede (n=115) elegendőnek és megfelelőnek tartotta a családdal való érintkezés mennyiségét a tavaszi időszakban. Arra a nyitott kérdésre, mely így hangzott: „Mi hiányzott Önnek leginkább a karantén alatt?", az alábbi válaszok születtek (2. ábra). A legtöbben a közösségi programokat és rendezvényeket hiányolták (klubok, szeniorakadémia, kirándulások, kávézások, beszélgetések) – a társas tevékenységeket említők 80 %-a nő volt. Míg a nők a kommunikációt hiányolták, a férfiak a mobilitást (rendezvények, utazás, sport). A család hiánya egyenlő mértékben jelent meg a mozgás, túrázás, sport igényével mindkét nem esetében. A vásárlás iránti vágy csak a nőknél jelent meg. Mint már említettük, a vizsgált populáció a korosztály átlagánál aktívabb, szocioökonómiai státuszuk magasabb, ez tükröződik az eredményekben is.



2. ábra :Mi hiányzott Önnek leginkább a karantén alatt? (%, n=151)

3. **hipotézis: A karantén alatt a telefon és az internet az elsődleges kapcsolattartási eszköz.**

A hipotézis a megkérdezettekre vonatkoztatva igazolódott (többszörös választás, zárt kérdés). Itt is egyértelműen kitűnik, hogy a válaszadók a korosztályra jellemző telefonos kapcsolattartás mellett ugyanakkora arányban használják a számítógép adta lehetőségeket is (Facebook, Messenger, Viber, Skype). Megnyugtató, bár szomorú belegondolni ennek hatásaiba: mindössze egy válaszadó akadt, aki senkivel semmilyen kapcsolatot nem tartott a karantén alatt. (3. ábra). Szeniorjaink harmada a korlátozások alatt is igényelte, hogy a családtagokkal, segítőkkel személyesen is találkozhasson.

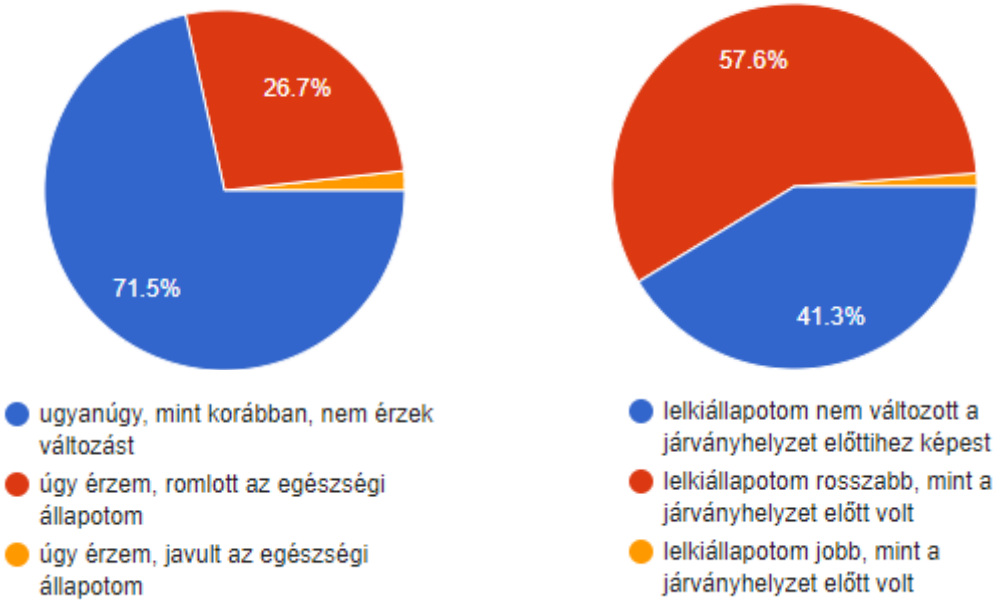


3. ábra A karantén alatti elsődleges kapcsolattartási eszköz (n=172)

4. **hipotézis: A megkérdezettek rosszabbnak ítélik testi-lelki állapotukat, mint a járvány kezdete előtt.**

A hipotézis nem igazolódott, ám ez örömteli eredmény: bár a válaszadók közül százan érzik úgy, hogy lelkiállapotuk romlott a korábbiakhoz képest (71: nem változott, 2: javult),

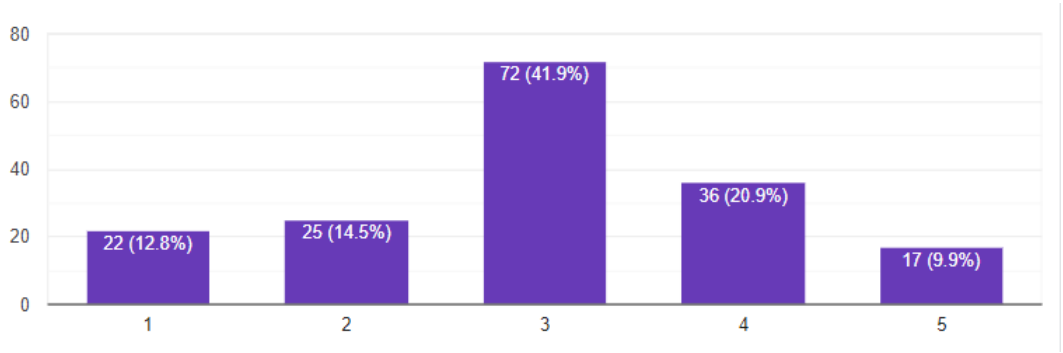
háromnegyedük nem ítéli rosszabbnak egészségi állapotát a járványhelyzet előttinél. (4. ábra)



4. ábrabal oldali diagram: Mennyiben befolyásolja a zártság az Ön lelkiállapotát? (n=172); jobb oldali diagram: A tavasz óta tartó járványhelyzet ELŐTTI állapotához képest hogyan érzi most magát? (n=172)

5. **hipotézis: A válaszadók több, mint 60%-a tart a második karanténtól.**

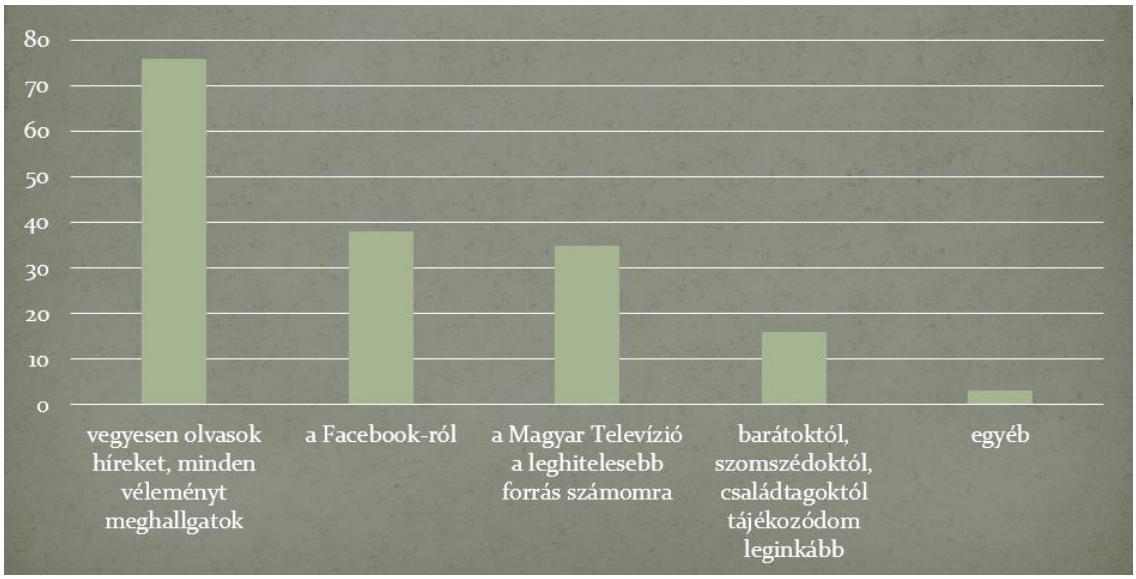
A fenti hipotézis ebben a vizsgálatban szintén nem igazolódott, szeniorjaink nem igazán aggódtak: 30% alatt maradt azoknak az aránya, akiket nyomasztott a karanténhelyzet megismétlődésének veszélye, a legtöbb válaszadó semleges álláspontot képviselt a kérdésben. Az eredményt itt is nyilván árnyalja a minta jellege: az eleve aktívabb, több kapcsolattartási formában is kommunikáló, internethasználó nyugdíjasok a karantén alatt sem olyan magányosak, az online ügyintézés és vásárlás lehetősége is rendelkezésükre áll. (5. ábra)



5. ábra13. Mennyire tart egy újabb, most bevezetésre kerülő karanténtól? (1: nagyon tartok tőle, 5: egyáltalán nem tartok tőle)(n=172)

6. **hipotézis: A megkérdezettek több, mint fele a Magyar Televíziót tekinti elsődleges információforrásnak**

A hatodik hipotézis ezen a mintán szintén nem igazolódott. A válaszadók háromnegyede tudatos fogyasztóként viselkedik a hírek kapcsán is: vegyes jellegű forrásokból tájékozódik, több véleményt meghallgat, mielőtt a saját álláspontját kialakítja. Csupán 35%-uk számára elsődleges információforrás valamelyik közszolgálati tévécsatorna. (6. ábra) Ez azért is örvendetes, mert a 60 év felettieknél politikai, közéleti tájékozódásban Magyarországon a televízió kizárólagossága jellemző (Győri-Tímár, 2017) és általánosságban elmondható, hogy a politika iránti érdeklődés ebben a korcsoportban a legerősebb (Polyák-Szávai-Urbán, 2019).
Valószínűleg a tudatos és többrétű tájékozódási szokásokkal is indokolható, hogy a járványhelyzet az akadémia hallgatóinak többségére – ahogy az az eddigi válaszokból is kitűnt – nem hat bénító hatással, megtartották családi és társadalmi kapcsolataikat, és józan döntéseket hoznak a járványhelyzet okozta korlátozások miatt is.



6. ábra: Honnan tájékozódik a járvánnyal kapcsolatban? (Több választ is megjelölhet!) (fő, n=172)

A vizsgálat számos további kutatási irányt felvet: érdemes lenne megvizsgálni, mennyire és miben javultak a szeniorok internethasználói kompetenciái, mennyiben használható a kiscsoportos online oktatás az idősek esetében. Hasznos lenne azt is mérni, mennyiben marad meg a tanulás okozta életviteli változás abban az esetben, ha a tanulási színterek megszűnnek/nem látogathatóak.

Összefoglalás

Bár a bemutatott vizsgálat nem reprezentatív, eredményeiből kitűnik, milyen hatással lehet az időskori tanulás az életvitelre és gondolkodásra. A kutatás eredményei feltételezhetően optimistább képest festenek, mintha megvizsgáltuk volna a teljes 60 év feletti populációt. A szeniorakadémiák és más idősoktatási színterek képesek olyan erős és aktív közösség létrehozására, melynek tagjai életük minden területén érzik ennek jótékony hatásait (Boga 2015, Bajusz 2017). A fizikai és szellemi aktivitás egymásra ható

pozitív folyamatok, melyek együttese feltételezi a közösségi aktivitást (Boga 2013), a sikeres idősödés megvalósulását.
Hallgatóink kortársaiknál vállalkozóbb szelleműek és nyitottabbak, a környezetükben történő eseményekre rugalmasabban és reflexívebben reagálnak. Tudatosabban élik nyugdíjas éveiket, tervezetten és aktívan idősödnek.
Mindannyian várjuk a COVID-19 vírus okozta társadalmi krízis végét, hogy visszatérhessünk az idősoktatás megszokott színtereihez, a rendszeres találkozásokhoz. Várjuk, hogy a Pécsi Szenior Akadémia programjaival továbbra is hozzájárulhasson hallgatóink mindennapjainak élhetőbbé tételéhez.

Felhasznált irodalom

- Ammar, Achraf – Bouaziz, Bassem – Trabelsi, Khaled – Glenn, Jordan M. – Zmijewski, Piotr -Müller, Patrick - Chtourou, Hamdi – Jmaiel, Mohamed – Chamari, Karim – Driss, Tarak – Hökelmann, Anita (2021): Effects of home confinement on mental health and lifestyle behaviours during the COVID-19 outbreak: Insight from the ECLB-COVID19 multicenter study. = Biology of Sport. vol. 38., Issue 3. p. 391-396.
- Bajusz Klára (2017): „Új szín az életemben" 60 év felettiek a Pécsi Szenior Akadémián. = OPUS ET EDUCATIO: MUNKA ÉS NEVELÉS 4. évf., 4. sz. p. 515-525.
- Boga Bálint (2015): Aktív öregedés – sikeres öregedés. = Magyar Gerontológia. 7. évf., 26. sz. p. 18-30.
- Boga Bálint (2013):A fizikai és mentális aktivitás egymásra hatásának szerepe a sikeres öregedésben. = Magyar Gerontológia. 5. évf., 19. sz. p. 24-30.
- Boulton-Lewis, Gillian M. (2010): Education and Learning for the Elderly: Why, How, What. = Educational Gerontology. vol. 36., Issue 3. p. 213-228.
- Győri Adél & Timár János (2017): Adatok az online hírfogyasztásról. Mérték Médiaombudsman sorozat. https://mertek.eu/wp-content/uploads/2018/02/online_hirfogyasztas.pdf (2021. 01. 28.)
- Havasi Virág (2020): Mi változik életünkben a Covid-19 hatására? = Szellem és Tudomány. 2. sz. p. 87-116.
- Hodkinson, Phil – Ford, Geoff – Hodkinson, Heather – Hawthorn, Ruth (2008): Retirement as a Learning Process. = Educational Gerontology. vol. 34., Issue 3. p. 167-184.
- Kärnä, E., & Pihlainen, K. (2020). How learning theories can be applied to support older adults' acquisition of digital skills? = Magyar Gerontológia. 12. (Különszám) p. 5.
- Polyák Gábor – Szávai Petra – Urbán Ágnes (2019): A politikai tájékozódás mintázatai. = Médiakutató. 2. sz. p. 63–80.
- Szabó-Tóth Kinga (2020): A járványhelyzet értelmezési sémái. = Szellem és Tudomány. 2. sz. p. 7-46.

Bognár Mária doktoranda[1]

A felnőttképzés szerepe a kistelepülések gazdasági fejlődésében

Absztrakt:

Disszertációm megírását ösztönözte a hátrányos helyzetű, elmaradott térségek felzárkóztatása, melyet a felnőttek képzésében látok elérhetőnek. Kutatásom helyszíne, Somogy megye, az egyik legelmaradottabb a Magyarország megyéi közül, ahol a szociális-, gazdasági-, nemzetiségi-, földrajzi-, környezeti-, társadalmi helyzet nehezíti a képzésekhez való hozzáférést, mert a felnőttek oktatására, továbbképzésére szánt tanfolyamok csak a megye-, illetve a régióközpontban találhatóak. Ha decentralizálódna a felnőttképzés, kiterjedne a kisebb településekre, könnyebben elérhetővé válna a hátrányos helyzetben lévők számára, akkor emelkedne a képzettek, vele együtt a foglalkoztatottak száma is. Kutatásom sikerességét befolyásolja a megkeresett nemformális felnőttképző intézmények, a települések vezetői, a közművelődési intézmények, a 16 éven felüli somogyi lakosság részvételi szándéka. Fel kell térképeznem az eddigi gyakorlatokat, tapasztalatokat, igényeket, a településeken működő társadalmi és gazdasági egységeket, a kollektív tudatot, továbbá fel kell hívnom a figyelmet az előzetes tudás felmérésének fontosságára a megfelelő fejlesztési szint elérésének érdekében. Dolgozatomban érintem a felnőttképzés kialakulásának történetét, Magyarország településhálózatának kialakulását, Somogy megye gazdasági helyzetét is, melyek ismertetése fontos a felnőttképzés reformálásához.

Kulcsszavak: felnőttképzés, település, körzetesítés, oktatás

Az oktatásügy szociológiai megközelítése megkerülhetetlen a felnőttképzés vizsgálatakor, mert a társadalmi integráció, a társadalmi változás-növekedés-fejlődés, a társadalmi mobilitás folyamatát vizsgálja, miközben kijelöli az oktatási rendszer helyét és szerepét e folyamatokban. A felnőttképzést mélyen érinti az oktatási rendszer szerepe a gazdasági-társadalmi fejlődésben, vagy a társadalmi szerkezet változásainak (vagy konzerválódásainak) útja-módja az oktatási rendszer révén, vagy a társadalmi integráció vagy dezintegráció folyamatainak nyomai, befolyásolása. A szocializáció a társadalomba, környezetbe való beilleszkedés leírását szolgálja, melyet a felnőttképzés esetén az alapkompetenciák elsajátítása megkönnyíti (*Kozma, 2001*).

Somogy megye Magyarország Dél-Dunántúli Régiójában helyezkedik el, a legszegényebb Magyarországi megyékhez tartozik a Központi Statisztikai Hivatal egy főre jutó regionális bruttó hazai termék nagysága alapján összeállított legfrissebb adatai szerint. A ritkán

[1] Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója - bognar.maria.2020@gmail.com

lakott területen 246 település helyezkedik el, ahol 96 roma nemzetiségi önkormányzat működik, amely azt mutatja, hogy magas a roma kisebbség létszáma Somogyban. 127 településen az 500 főt sem éri el a lakosok száma, főként ezekben a falvakban magas a munkanélküliek, az alacsonyan iskolázottak száma. A gyenge infrastruktúrával rendelkező településeken rossz az egészségügyi ellátás, a gyermeknevelési feltétel, gyenge a közművelődési-, szórakozási-, sportolási lehetőség, magas az elvándorlási arány, amely tényezők a falvak elpusztulásához vezethetnek. Ennek a romlásnak a javítása érdekében kell ezekbe a falvakba vinni a széleskörű felnőttképzés lehetőségét, mert az oktatás során kapott kompetenciák tulajdonában könnyebb munkahelyet keresni-teremteni, amely a térség gazdasági növekedéséhez vezethet. Kutatásom során ezért kell együttműködésre bírnom e kisfalvak vezetőit a 16 éven felüli lakossággal, valamint a közművelődési és a felnőttképző intézményekkel.

A településkörnyezetünk erősen befolyásolja életkörülményünket a társadalomban elfoglalt helyen, iskolázottságon, jövedelmen, életkoron kívül, ezért a települések különböző fejlettségi szintje társadalmi egyenlőtlenségeket alakít ki. A modern urbanizációs fejlődés hazánkban az 1860-as években indult meg, a városrobbanás az akkori modern magyar fővárosra irányult, ahol ekkor kimagaslóan fejlett volt az innováció. A bányász- vagy vasgyári telepek nem tudtak teljes értékű várossá fejlődni, így a vidéki városok zöme mezőváros maradt. A két világháború között a magyar gazdaság stagnált az első világháború és a trianoni béke következményei miatt. Az 1960-as évektől bontakozott ki a vidéki közép- és nagyvárosok hálózata tervszerű fejlesztés eredményeként, a nagyméretű, korszerű szocialista iparosítás hatására. A településhálózatok átalakulásában és a termelőerők elhelyezkedésében dekoncentráció lépett fel az állam tervszerű irányítása mellett. Minden harmadik községben gyáripar jellegű telephelyen dolgozhattak az emberek, az agrár-ipari integráció előrehaladása bővítette az élelmiszergazdasági szektor foglalkoztatási képességét olyannyira, hogy a mezőgazdasági vállalatoknál nőtt a foglalkoztatottak száma az 1980-as évekre. A városok, nagyvárosok növekedése lelassult, viszont a kisvárosok népessége növekedett, de nem lehet a városba tódulásról beszélni. A falusi településállomány differenciálódott, egyrészük gyorsan urbanizálódott, megtartotta népességét, vagy a nagyobb községek kisvárosi funkciót töltöttek be, de a jó földrajzi fekvés is dinamizmust mutat, viszont nagy részük hanyatlott. A lakosság rohamosan fogyott, intézményei elhagyták, gazdasági létalapja gyengének bizonyult. A központi forrás elosztása a városok fejlesztésére összpontosult, a falvaktól elvonták a gazdasági erőforrásokat az ágazati döntések, így azok nem tudták tartani az elvárt településfejlesztést. A közegészségügyi és a közoktatási beruházások sem a falvakban valósultak meg. Az 1970-es évek centralizációs folyamata következtében a települések csak lakóhely funkciót töltöttek be, tanács, tsz-központ, ÁFÉSZ, iskola nélkül maradtak, amely erősen csökkentette az életképességet. 1960-ban minden községben volt önálló tanács, 1981-re a tanácsok összevonása után több mint 1600 község (53%) tanács nélkül maradt. 1974 és 1977 között az iskolák 40%-át zárták be az iskolakörzetesítés keretében. Az ÁFÉSZ-ek 80%-a csökkent az összevonások következtében. A rohamos centralizáció oka a korszerűsítés, hatékonyság, gazdaságosság,

amely nem egyértelműen a regionális egyenlőtlenségek csökkentése, hanem közrejátszik a szocialista öncélú eszme is (*Enyedi, 1984*).
Az 1990-es évek után a munkahelyek nagyobb százalékát a százezer főnél népesebb városokban helyezték el, az ötezer fő alatti településeken pedig sorra szűntek meg. A rendszerváltozás után jogutód nélkül megszűnő állami és szövetkezeti munkahelyek nem vonzották a globális tőkét, közmunkaprogramokkal próbálták enyhíteni a munkahelyhiány problémáit. A város-vidék integráció sikertelenségéből adódóan ezek a települések leszakadtak, nem tudták saját lakosságának foglalkoztatását kielégíteni, nem volt megfelelő ellátási központ, így sokan kényszerültek a nagyobb városok, elővárosok vagy nyugat-európai célpontok felé. Tovább fokozta a társadalom szétszakadását a munkaerőpiaci markáns jövedelem különbségek, melynek következtében létrejött az alacsony és magas státusú népesség szegregációja, a szegény és gazdag negyedek. A hátrányos helyzetű, alacsony iskolázottságú és jövedelmű csoportok kiszorultak a városok azon részeibe, ahol nem megfelelő az innováció, öregek a lakások, nagy a laksűrűség. A fiatalabb, magas státusú népesség elővárosokba való költözése az emelkedéshez vezetett (*Kovács, 2017*). Egy városnak biztosítania kell adóbevételekből, szolgáltatási díjakból a lakáskörülmények és a közösségben élés fizikai feltételeinek biztosítását, az elérhető és jól funkcionáló oktatást, munkahelyet, a vásárlási és szabadidős lehetőséget, a közlekedést, a kommunikációt. A városok ezeket a funkciókat más módon tudják betölteni, amely függ a társadalmi berendezkedéstől, az erőforrások nagyságától. A városokat a meglévő vagy hiányzó intézményeik száma szerint hat hierarchia szintre lehet sorolni országunkban, főváros (1 db), regionális központok (5 db), megyeközpontok (14 db), középvárosok (25 db), kisvárosok (83 db), városias intézményekkel rendelkező települések (62-65 db). A kistérség földrajzilag is összefüggő települések olyan együttese, melyek között többirányú, valós kapcsolatok funkcionálnak, a települések egy vagy több központi településhez kötődnek. A központ szerepét betöltő város mellett a többi város társközponti szerepet tölthet be. A nagyvárosok és kistérségeik közötti együttműködés fontos, mert a közoktatási, az egészségügyi, a szociális, az igazgatási és a kommunális feladatok ellátását a települések társulási, közjogi megállapodással biztosítják (*Bércesi, 2003*).
A kisfalvak 1960-as-1970-es évek körzetesítéséből adódó alapellátás problémák már a 18. században megkezdődtek, a mindennapi szükségletek kielégítésének hiányával, melyet a településfejlesztés koncepciókkal próbáltak orvosolni a szocialista korszakban. Elsősorban a mezőgazdasági élet hanyatlása miatt az elsődleges cél az iparosítás településhálózati feltételeinek megteremtése volt. Az agrárkeresők aránya az 1990-es évekre 15,4%-ra csökkent, a munka nélkül maradt gazdasági dolgozók helyben nem tudtak munkát vállalni, más települések munkahelyeire kényszerültek ingázni, vagy elköltözni. Hatalmas problémát jelentett a falvakban működő vállalkozások, intézmények felszámolása, az államosítás, mely során a városokra bízták a falvak ellátását is. A tanácsok körzetesítését követte az iskolák, óvodák, kulturális intézmények, a kereskedelmi és szolgáltató intézmények körzetesítése, amely az 500-1000 fő alatti kisfalvak alapellátását fokozta. Hiába a nagyobb települések felé irányuló kapcsolattartás, ha nincs megfelelő tömegközlekedés és kiépített infrastruktúra, amely a falusiak mindennapi életét inkább

nehezíti, pedig lehetőség van napjainkban már az intézmények alapítására, fenntartására anyagi kondícióiktól függően. A fejlődéshez segítség az 1990-es években alakult önkormányzatok normatív finanszírozása a tanácsrendszer szubjektív támogatásával szemben. Magyarországon a rurális körzetek közötti különbségek jelentősek, nem egyformák a gazdasági, a munkaerőpiaci, a jövedelmezőségi feltételek, így nem várható el azoktól a községektől a fejlődés, ahol elsősorban a munkanélküliek, az eltartottak és a nyugdíjasok ellátása az alapprobléma (Beluszky, 2009).
A felnőttek iskolarendszeren kívüli képzését mindenki számára egyformán elérhetővé kell tenni ahhoz, hogy a hátrányos helyzetben lévők is feljebb juthassanak a társadalmi mobilitásban. Különösen azokra a településekre kell eljuttatni a felnőtteknek szóló kompetenciafelzárkóztató, továbbképzést, átképzést nyújtó tanfolyamokat, ahol magas a munkanélküliek, alulképzettek, mélyszegénységben élők száma. Ezekről a településekről a tömegközlekedési eszközök hiányossága is nehezíti a környező városokba való rendszeres eljutást a szociális-, egészségügyi hátrányokon kívül. Az elérhető tanfolyamok – helyi közművelődési intézményekben, megfelelő motiváció és anyagi támogatás mellett - javítanák az elhelyezkedési arányt, az életkörülményt, az elégedettségi szintet. Minél műveltebb egy társadalom, annál eredményesebb a társadalmi modernizáció, a fejlesztési folyamatok. Az ország egyes térségeiben (pl. Dél-Dunántúli Régió) területileg is koncentrálódnak a többszörösen hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, így az alacsony képzettség problémája az iskola és a munkalehetőségek hiányában, a stagnáló gazdasági szerkezetben és a települési gondokban is jelentkezik. Ezért fontos az alapkompetencia fejlesztése, amely az élményközpontú oktatási módszerrel a leghatékonyabb és nem csak a szakmai tanfolyamok szervezése. A felnőttek képességei, készségei gyarapodhatnak a különféle önképzőkörök tevékenységein belül is az önszorgalom, motiváció során, melyet a legegyszerűbb és a leggyorsabb megszervezni egy-egy település közművelődési intézményében.

Konklúzió

A körzetesítés során a kisfalvaktól elvett közoktatási és közművelődési intézmények hiánya óriási problémát jelent napjainkban a felzárkóztatásában, fejlesztésében. A kisebb települések lakossága óvoda, iskola, művelődési ház, könyvtár, munkahelyek, egészségügyi, szociális ellátás hiányában a szomszédos településekre, városokba kényszerül naponta utazni. A ritka, rossz tömegközlekedés tovább növeli az ingázók nem otthonában töltött idejét, kevesebb idő marad a pihenésre, szórakozásra, sportolásra. A gyenge infrastruktúrával rendelkező rurális környezetben magas az alacsonyan képzettek és a munkanélküliek száma, nehéz a megélhetésük, nem áll módjukban részt venni a régióközpontokba centralizált felnőttképzéseken, így nem várható el a fejlődés sem. Ez mind oka a folyamatosan zajló urbanizációnak és a kisebb falvak pusztulásának. Ennek a kiküszöbölésére kell decentralizálni kisebb településekre a felnőtteknek szóló tanfolyamokat, képzéseket, hogy a megszerzett kompetenciákkal segítség a térség gazdasági növekedését.

Felhasznált irodalom

- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Enyedi György (1984): *Az urbanizációs ciklus és a magyar településhálózat átalakulása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Folyóiratok:
- Beluszky Pál (2009): *A piramis alján, Szolgáltatások-kereskedelem a (kis)falvakban*. Magyar Tudomány, 2009/6, 170. évf. 6. szám.
- Internetes források:
- Bércesi Ferenc (2003): *A nagyvárosok helye, szerepe és funkciója, valamint a környezetével való kapcsolata, A kistérségek szemszögéből.* Letöltés: https://terport.hu/webfm_send/383 2021. 02. 02. 11:23.
- Kovács Zoltán (2017): *Városok és urbanizációs kihívások Magyarországon.* Magyar Tudomány, 2017. 03. 06. Letöltés: https://matud.iif.hu/2017/03/06.htm 2021. 02. 03. 18:40.
- Szarka László (2007): *Modernizáció és magyarosítás*. Korunk 3. folyam, 18. évf. 12. sz. (2007. december) Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00132/szarkal.html 2020. 11. 01. 16:30.
- Hivatkozott adatbázisok:
- KSH adat, *A települési nemzetiségi önkormányzatok nemzetiségek szerint.* Letöltés: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fol010b.html 2020. 11. 09. 11:33.
- KSH adat, *A települések száma és népessége jogállás szerint.* Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fol005a.html 2020. 11. 10. 18:13.
- KSH adat, *A 15-64 éves népesség gazdasági aktivitása megyénként és régióként.* Letöltés: https//www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/mpal2_01_02_35.html 2020. 11. 12. 13:55.
- KSH adat, *Egy főre jutó bruttó hazai termék.* Letöltés: https://ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qpt014b.html 2020. 11. 27. 14:36.
- KSH adat, *Népsűrűség, települések száma.* Letöltés: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd005c.html?lang=hu 2020. 11. 09. 17:28.

Dr. Dominek Dalma Lilla

Andragógia-pszichológia – FLOW típusú módszer a felsőoktatásban

Bevezetés

A taulmány fő célja, hogy javaslatot fogalmazzon meg, merre fejlődhet a felnőttek tanulása a mai felsőoktatás területén, milyen elemek szükségesek ahhoz, hogy a felnőttek élményalapú oktatásban részesüljenek.
A tanulmány többet közt bemutatja a pszichológia és andragógia kapcsolatát, illetve az élményalapú oktatás vonatkozását.
A hagyományos oktatásban is lehetőség van arra, hogy a felsőoktatásban a felnőttek vonatkozásában az előadások, illetve a gyakorlatok élményfokát mérhetővé tegyük, és élményelemekkel dúsítva oktathassunk.
„A flow-mérést a magyar származású Csíkszentmihályi Mihály pszichológia professzor dolgozta ki, és ezt a mérést Magyarországon eddig csak néhányan alkalmazták az élmény-fok mérésével kapcsolatban."(Dominek, 2020) Az „optimális elsajátítási szituáció" leírásához, valamint az adaptivitást központi kategóriaként használó konstruktív módszer hatékonyságának méréséhez nehezen találtunk ennél kézenfekvőbb, adekvátabb és megbízhatóbb mérési eljárást. Továbbá a felsőoktatás képes lehet arra alapvetően, hogy azokra a „kvázi" élményekre építsen, amelyek az életben is jól működtethető stratégiákként jelennek meg a személyiségben, s ezeknek a segítségével érjen el megértésbeli változásokat.

A pszichológia, az andragógia és a FLOW

Az andragógia és a pszichológia találkozása? Igen, hiszen gondoljunk bele, hogy az andragógia tudománya, mely a felnőttek képességeinek, kompetenciáinak fejlesztésére, át-, vagy továbbképzésére helyezi a hangsúlyt, addig a pszichológia mely az érzelmeket is kutatja, egyben ezzel az erővel motiválja a felnőtteket az képzésekre. Ha nincs motiváció, érzelem vagy ehhez kapcsolódó belső inspiráció nagyon nehéz lehet egy új szakmai életutat választani. Az ember életében többször fordul elő a pályakorrekció, ehhez több esetben valamely képzést kell végezni. Tehát a pszichológia és az andragógia elválaszthatatlan.
De miképp tartozik hozzájuk a Flow? Gondoljuk bele a fentiekre, mi okozza a motivációt? Elsőként a pszichológiára gondolunk, másodszorra azonban eszünkbe jut az érzelem. Az ember érzelmei jelentősen befolyásolják a gondolkodásmódját is. Ha valamely oktatót jobban kedvelünk, az óráját is jobban szeretjük. Mit is jelent ez? Ha az érzelmekre hatunk motiváljuk a felnőtteket. Itt jön Csíkszentmihályi elmélete, a tökéletes élmény érzése.

Fontos, hogy amikor tanulunk, ne foglalkozzunk mással, ne vonja el a figyelmünket semmi, hisz ekkor érhető el a flow, az érzelmi hatás és a motiváció.
Bevezethető a flow típusú oktatási módszer? A mostani pandémiás világban az egyik legnagyobb kihívás az informatikai rendszerek ismeretén túl, az interaktív oktatás. Ha képesek vagyunk legyőzni a személyes jelenlét hiányát és az online világban érvényesülni, akkor képesek leszünk arra, hogy interaktív, érzelmi alapokra helyezett tanórát tartsunk. Fontos a kommunikáció és a hang megfelelő használat is, mert míg személyesen tartunk órát, teljesen más hangszínben tesszük, mint online. Ez az informatikai eszköz köztes technikai "kütyünek" köszönhető, hisz a mikrofon torzítja a hangot és megváltoztatja az ember hangszínét és hangerejét. A hangerőt ugyanis nem mi állítjuk be a másik oldalon, hanem a Hallgató.
Ha fenn tudjuk tartani a figyelmet, képesek vagyunk motiválni, interaktívan oktatni és a hangukkal játszani, akkor valószínűleg a flow állapota elérhetővé válik. Jelen tanulmány még a kutatást nem tartalmazza, hanem elméleti síkon történő bemutatásra törekszik.

Nézzük a területeket a témában:

1. Andragógia

Az UNESCO 1960-as montreali felnőttoktatási világkonferenciáján hangzottak el azok a megállapítások, hogy az embereknek fel kell készülniük arra, hogy életük során többször is pályakorrekciót kell véghez vinnie, esetleg teljesen új alapokra kell az életüket helyezni. Ehhez azonban nemcsak új ismereteket és készségeket kell elsajátítani, de másféle gondolkodásmódot is ki kell alakítani.
Az egész életen át tartó tanulásnak – Lifelong Learning, LLL –, mint társadalmi követelménynek egyik mozgatórugója a gazdasági globalizáció, és az információ-robbanás, amelynek innovációs hatása minden modern társadalomra hat. Az egész életen át tartó tanulás társadalmi méretű elfogadásának az emberi forrása pedig az egyéni érvényesülés követelménye, amelynek realizálásához ez elengedhetetlenül szükséges. Ez nem egyszerűen több tanulást jelent, hanem az oktatási rendszer megváltoztatását is: a fiatalok oktatása ezen túl már csak alapot adhat az egész életen át tartó tanulási folyamathoz.

A mostani oktatásban azonban amíg az iskolai tananyag csak a tudományosan, szakszerűen már tisztázott kérdések válaszait tanítja, a problémák vizsgálatára, a problémamegoldás keresésére nem mindig készteti a tanulókat, így pedig a problémamegoldó vagy kommunikációs képesség nem tud kialakulni.

2. Pszichológia

A pszichológia nemcsak az emberi megismerő tevékenységhez kötődő kérdésekkel foglalkozik, hanem az emberi érzékelés vagy emberi érzelem területével is. Ha pszichológiáról beszélünk, ki kell emelni Pavlov kísérleteit a reflex mibenlétére vagy a

munkairányítást, mely Taylor által megalapozott tudományos alapú szervezésével párhuzamosan vetődött fel a dolgozók érdekeltségének problémájára.
A fentiek alapján azonban leszögezhető, hogy a legfontosabb tényező a motiváció kérdése. Ezen kijelentést párosíthatjuk a viselkedéstudomány behaviorista szemlélettel, melynek egyik eredménye a Maslow-féle motivációs piramis.
Mit is nevezünk motivációnak? Az egyén viselkedésének, cselekvésének ösztönzését. Motivált állapotban könnyebben látjuk a célt, szívesebben végezzük a feladatot, de az is igaz, hogy a motivált felnőtt szívesebben tanul. A cél elérésével viszont a motivált viselkedés leáll, lássuk például a sportókat. Ha eléri a versenyen az első helyezést, akkor leáll és pihen, mire újra kitűzne egy másik versenyt, újabb céllal, újabb motiváltsággal.

A motiváció mellett fontos szempont egy oktatási intézmény életében az egyének viszgálata. Kialakul mindenkiben a saját érték és erkölcsrend, azonban egy oktatási intézményben az egyéneknek a szociális szerepeket éppúgy meg kell tanulnia, mint a társadalmi értékek átadására szolgáló nevelés tartalmi elemeit. A pszichológia és a pedagógia sokszínű kapcsolatrendszere tehát elválaszthatatlan egységet alkot.

3. A FLOW megjelenése az andragógia-pszichológiában

Csíkszentmihályi szerint az „áramlat" átélője annyira belemerül tevékenységébe, hogy az könnyeddé, spontánná válik, és a „tökéletes élmény" örömét nyújtja. Ezért nevezi „flow"-nak (áramlatnak) ezt az élményt. (Csíkszentmihályi 2001).

A flow létrejöttét a kreativitás elméletéből vezethetjük le. Rhodes elméletéből indulunk ki, aki a kreativitást kutatásai alapján 4 területre bontja. Ezeket a területeket „P" elnevezéssel illette. Personality (személyiség), Process (folyamat), Press (nyomás), Product (termék). Ebből kiindulva a kreativitáshoz szükség van az alkotó emberre, az alkotás folyamatára, a külső környezeti hatásokra és a végeredményre.
A kreativitás fejleszthető és ez az, amiből Csíkszentmihályi Mihály flow elméletének lényege is származik (Dominek: 2020). Az áramlat című könyvében arról ír a szerző, hogy akkor, amikor az emberek magas fokú örömet élnek át, akkor a koncentrációjuk a kihívást jelentő feladatra összpontosul, és ekkor élik át a tökéletes élményt. Csíkszentmihályi kutatásai arra is kitérnek, hogy az átlagos emberek a munka közben élik át legtöbbször a flow élményét. A munka igazi kreatív tevékenységgé válhat, mely élményt nyújt az egyének számára.
Az élmények érzelmek -, vágyak átélése, kipróbálás. A munka során a változatosság, az újdonság felfedezése, a döntés meghozása, valamely témában való elmerülés jelenti ezt. Az élmények az egyén boldogságához vezet. Csíkszentmihályi az optimális élmény eléréséről beszél (Csíkszentmihályi: 2015), amikor eltűnnek a korlátok, akadályok és egy új dimenzióba kerülünk. Boswijk és szerző társai (2007) élménygazdaságról beszélnek, a tapasztalatszerzésen az, ami az egyén életében a legfontosabb.
Jean Heutte és szerzőtársai 2016-ban megjelent The EduFlow Model: A Contribution Toward the Study of Optimal Learning Environments című tanulmánya igyekszik

azonosítani az optimális tanulási környezethez társítható tényezőket. Az optimális tanulási környezet a szerzők szerint egy olyan környezet, amely elősegíti a flow élmény létrejöttét a tanulókban. A kutatást tömegesen látható online kurzusok (angol szakkifejezés: MOOC) hallgatóinak vizsgálatával végeztek, és a vizsgálatok alapján a szerzők egy új elméleti modellt állítanak fel a heurisztikus tanulás jelenségére: az „egyénileg motivált közösség" („Individually Motivated Community") modellt, amely három tudat-elméletre alapoz: az önmeghatározás, az önhatékonyság és az autotelista-flow elméletekre.

A flow vagy az élmény elérését az emberek többsége a külső körülmények megváltozásától várja. Az gondoljuk, hogy pontosan emiatt a célokat is, önmagukon kívülre helyezzük. Ha keressük a kihívásokat és célokat terjesztünk magunk elé, akkor élhetjük át az élmény pillanatot, azaz a flow-t Csíkszentmihályi szerint, hiszen az ilyen cél elérése újabb vágyakat szül.
A tudati kontroll elérésnek nagyon sokféle módja van, számolnak be az élményekkel kapcsolatos kutatások, de van egy közös pontjuk, hogy lehetővé teszi a felfedezés örömét. Így nő a teljesítőképessége, és megtapasztalhat egy komplexebb tudatállapotot, Énjének egy fejlettebb fokozatát, amely fejlődésben rejlik az áramlat-élmény kulcsa. Az egyszerű örömtől ez különbözik, hiszen az egyszerű öröm, abból fakad, hogy a bennünk lévő elvárások valamelyike kielégült. A valódi öröm más. Csíkszentmihályi szerint, ekkor túl tudunk lépni az elvárton és olyan élményt élünk át, amelyre korábban nem is számítottunk (Dominek: 2020). A flow-élmény megélése csak belülről irányított személyiségnél bontakozhat ki olyan helyzetekben, amelyekben megadatik az önirányítás lehetősége. A kutatók az alábbi alkotóelemeket fedezték fel az élmény folyamatában:
- Akkor következik be, amikor szabályozott és célirányos tevékenységet végzünk;
- Képesnek kell lennünk rá, hogy arra összpontosítsunk, amit csinálunk;
- Szükségünk van arra, hogy azonnali visszacsatolás álljon rendelkezésünkre;
- Erőlködés nélkül, elkötelezettséggel kell cselekednünk;
- Az örömteli élményeknek ugyanakkor elő kell segíteniük a saját cselekedetek feletti kontroll elérését;
- A tökéletes élmény hatására megszűnik a léttel való foglalkozás;
- A tökéletes élmény egyik legjellegzetesebb vonása, hogy az idő nem úgy múlik, ahogy máskor szokott.

Magyaródi Tímea kutatássorozatában megállapította, hogy társas helyzetben intenzívebb a flow-élmény minősége, mint egyéni feladatvégzés közben: például két, akcióban lévő személy áramlat-élményének szinkronizálódása megfigyelhető közös feladatmegoldás során.[1] Az ekkor tapasztalt flow-élményt az úgynevezett flow-szinkronizációs összetevők támogatják Magyaródi szerint, melyek az interakció sajátosságait veszik alapul az áramlat-élmény átélésével párhuzamosan.

[1] Magyaródi Tímea: *Az áramlat-élmény vizsgálata társas helyzetben* (Doktori értekezés, ELTE PPK 2016)

Az áramlat átélése, gyakorlása társas, együttműködő tevékenységben a kutatás szerint az intrinzik motivált cselekvés végzése mellett a humán alapszükségletek kielégítéséhez is hozzájárulhat.
Magyaródi vizsgálódásait nemzetközi kutatások is megerősítik: a legújabb, 2016-os kiadású, empirikus flow-kutatással foglalkozó tanulmánykötet, a *Flow Experience_ Empirical Research and Applications* társas flow-val foglalkozó fejezete (J.J.J. van den Hout et al.: The Application of Team Flow Theory)[2] az alábbi előfeltételeket és komponenseket szabja a kötetben szereplő team flow (társas flow-1. ábra) modell feltételeül:

- Előfeltételek:
    - közös elköteleződés
    - közös cél
    - biztonság
    - nyílt kommunikáció
    - magas szintű készség-integráció
    - egyeztetett személyes célok
- Komponensek:
    - holisztikus fókusz
    - közösség érzete
    - bizalom
    - közös előrehaladás érzése
    - kollektív ambíció, megosztott identitás kialakulása

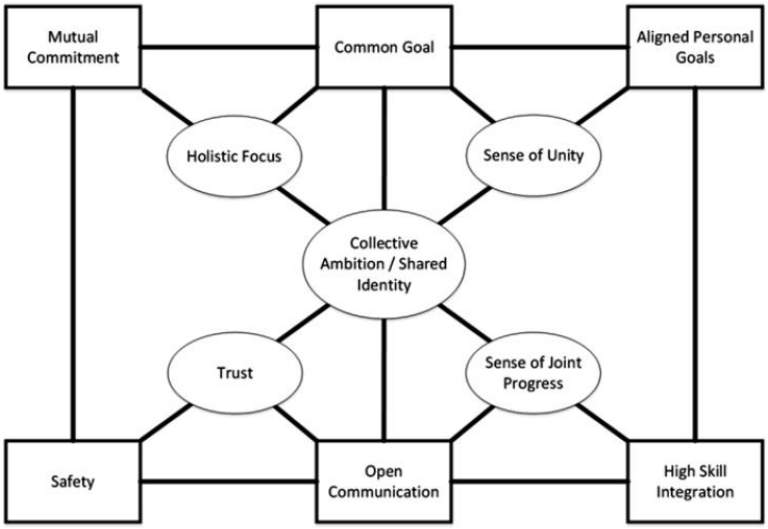
A tanulmány szerzői szerint annak ellenére, hogy a csoportosan fellépő flow élménynek dokumentáltan nagy szerepe lehet egy csapat hatékonyságának, termelékenységének, teljesítményének és kapacitásainak növelésében, elég ritkák a jelenséget vizsgáló kutatások. Az írásban egyrészt bemutatják, melyek a csoportos flow empirikus vizsgálatának nehézségei, valamint milyen előfeltételek és komponensek szükséges a csoportos flow létrejöttéhez. Mindezeket gyakorlati példákon, különböző környezetben és különböző csapatokban létrejövő flow élményeken keresztül demonstrálják a szerzők. A tanulmány tehát mind elméleti betekintést nyújt a csoport flow jelenségbe, mind gyakorlati tanácsokkal szolgál annak kiaknázására.[3]

---

[2] Van den Hout, Jef J.J. et al.: *The Application of Team Flow Theory*. In: Harmat, L. (szerk): Flow experience. 2016

[3] Van den Hout, Jef J.J. et al (2016): *The Application of Team Flow Theory*. In: Harmat, L. (szerk): Flow experience.

1. ábra: Társas flow
(Forrás: Van den Hout, Jef J.J. et al (2016): The Application of Team Flow Theory. In: Harmat, L. (szerk): Flow experience. 238. o.[4])



4. Végezetül

Milyen oktatásra lenne szükség a három szakterület összeillesztéséből?
Olyanra, amely motiválni tud, olyanra, amely a felnőtteknek szól és nem utolsó sorban élményt ad.
Milyen lehet ez a fajta módszer? Mi lehet az alapja?
Véleményem szerint gyakorlatorientált, interaktív, élményalapú, újtudást átadó, tapasztalati tudásra alapozó és egyben innovatív. Mire alapozhatom?
„A tanártól elvárt szerep azoknak az elvárásoknak az összességét jelenti, amelyeket a tanárokkal szemben támasztanak mind maguk a tanárok, mind pedig a tanulók, illetve más személyek. Ezek az elvárások különféle típusokban, formákban nyilvánulhatnak meg, s intenzíven befolyásolják a tanári magatartást."[5] A mostani helyzetben a tanári szerep megváltozik, egyben kell tudásátadónak, mentornak, mediátornak és „játékmesternek" lennie az oktatónak. Saját magam oktatásán is érzem, hogy ha a fentiekben írt tanári szerepkörömben a „játékmester" szerepkörben tartom az órát, a hallgatók figyelme az óra alatt végig fenntartható, illetve nem utolsó sorban a saját órám jómagam is élvezem. Természetesen ezen szerepkör mellett a többi funkciót is be kell tölteni, hiszen ha nem interaktív és élményalapra helyezett egy tanóra, unalmassá válhat a digitális rendszerben is.

---

[4] Van den Hout, Jef J.J. et al (2016): *The Application of Team Flow Theory.* In: Harmat, L. (szerk): Flow experience. 238. p.
[5] Sallay Hedvig: *Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai*," Magyar Pedagógia 95, 3–4. sz. (1995): 202.

Miként lehet alkalmazni a fentiket? Ahogy Csíkszentmihályi professzor úr is leírja, az egyik legfontosabb, hogy elérjük, hogy a hallgató nem figyeljen másra, koncentrálni tudjon végig egy tanórán. Véleményem szerint a bevonással, aktív jelenléttel lehet ezt elérni, úgy, hogy a hallgató már várja, hogy rá kerüljön a sor és elmondhassa véleményét. Igen, persze van olyan hallgató, aki nem szeret megszólalni, emiatt fel kell mérni elsőként a csoportot, és ha kell kommunikációs hangulatotkeltő feladatokkal kell kezdeni a tanórát. A leginkább bevált módszerek közé tartozik például a következő „játék" gyakorlati tanóra alkalmazása alatt:

„BEKÉRDEZŐ" instrukciós játék:

A szabály: a szereplők kérdésre csak kérdéssel válaszolhatnak, így kell közösen tovább építeni a cselekményt. A játékhoz különböző szituációk is tartoznak, amelyeket megosztok a hallgatókkal. Egy-egy szituációt 2-3-4 ember játszhat el, megbeszéléstől függően. Szituációk például: - A piacon egy vásárló tudakolja, hogy miért kerül a répa annyiba, amennyibe.

– Egy vendéglőben a vendég a pincértől tudakolja, hogy a különböző ételek miből, és hogyan készülnek.

– Két vadász találkozik a legnagyobb oroszlánnal, amit valaha láttak. Azonban mind a ketten úgy gondolták, majd a másik hoz magával fegyvert.

– Valaki a legjobb barátjától egy fiókot kap ajándékba.

– Egy újdonsült kutyatulajdonos visszamegy a kereskedésbe, és arról faggatja az eladót, hogy miért nem szobatiszta a kutyus az első hét után?

– Egy szobafestő veszekszik a lakástulajjal, hogy rémes színeket választott, és hogy ezt ő nem hajlandó lefesteni a falra."[6]

Ki kell emelni az influencerek szerepét. Miképp csatlakoztatható ez a szerepkör az oktatókkal? Szűst Zoltán mutat rá, hogy: „A jövőbe mutató szerepek közé tartozik az influenceri. Az influencer a közösségi média véleményvezére, akinek aktivitását sokan követik és utánozzák. Amennyiben a tanár képes influencerré válni az online médiában, hatása megsokszorozódik.[7]" (Szűts: 2020). Szűts a pedagógiában jól ismert példaképpel azonosítja az influenceri szerepkört. A Sallay Hedvig által 1993-ban tizenöt félig strukturált interjú formájában végzett felmérés eredményeiből kiderül, hogy a tanári személyiség lehet olyan kiemelkedő, hogy akár példaképpé is válhat. Ebben fontos szerepet játszik szakmai felkészültsége, szaktárgyi tudása, emellett fontos a tanulókkal kiépített kapcsolata, kommunikációja is. (Sallay: 1995). A jelenben a tanárok az influenceri szerepet a technika és a közösségi média magabiztos és kreatív használatával tölthetik be, kevésbé meghatározó szakmai felkészültségük vagy szaktárgyi tudásuk. Ez valóban jó irány lehet? Véleményem szerint a tanár feladata a tudásátadás. A jó módszer a felfedezésen, élményen alapú oktatás, de ezt influencerként is el lehet érni. A fontos véleményem szerint, hogy a tanárt kövessék, meg tudja mozgatni a hallgatókat és tudást

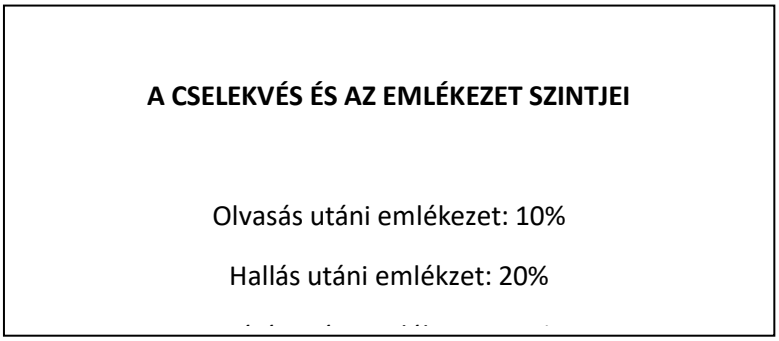
---

[6] http://mlszsz.hu/files/dokumentumok/szakmai_anyagok/Kommunikacios%20trening%20oratervezet.pdf letöltés dátuma: 2020.11.05

[7] Szűst Zoltán (2020): A digitális pedagógia elmélete, Akadémiai Kiadó, Budapest In: https://mersz.hu/dokumentum/m761adpe__122

adjon át. Gondoljunk Hooper-Greenhill 2007-ben írt könyvére, melyben olvasshatjuk, hogy az integrált tudás megszerzésére kell helyezni a hangsúlyt, így amennyiben a mondanivaló átfogóbb, összetettebb, az élményszerűbbé is válik.[8] Ábrával szemléltetve kimutatható:

2. ábra: Cslekvés és emlékezet szintjei.



Szerző saját ábrája Hooper-Greenhill alapján

Fontos, hogy nemcsak az emlékezetbe vésés a feladat, hanem az aktív tevékenység során szerzett tudás megszerzése, azaz tapasztalati tudás megjelenése. Az összes megismerő funkció fontos például az észlelés, emlékezet, képzelet, gondolkodás. A tanár elsődleges infomációközlő szerepe változik, átalakul egyrészt az affektív tanulássá/tanítássá.
A fenti új oktatási élményalapú módszertan kidolgozása folyamatban van.

Felhasznált irodalom

- CSíKSZENTMIHÁLYI Mihály (2001)**:** Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó
- CSíKSZETMIHÁLYI Mihály (2015): Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó
- DOMINEK Dalma Lilla (2020): Flow, avagy játékos kommunikáció a múzeumokban. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó
- Hooper-Greenhill, E. (2007): Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance. Routledge, Lomdon-New York.
- JÓZSA Krisztián – SZÉKELY Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. In: Magyar Pedagógia, 104.évf. 3. szám, 339-362.p.
- MAGYARÓDI Tímea (2016): Az áramlat-élmény vizsgálata társas helyzetben (Doktori értekezés, ELTE PPK)
- OLÁH Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. In: Iskolakultúra 6-7 szám.

[8] Hooper-Greenhill, E. (2007): Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance. Routledge, Lomdon-New York. 4-8 page

- SALLAY Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. In: Magyar Pedagógia, 95 évf. 3–4. szám, 202.
- SZŰTS Zoltán (2020): A digitális pedagógia elmélete, Akadémiai Kiadó, Budapest In: https://mersz.hu/dokumentum/m761adpe__122 letöltés dátuma: 2021.01.10.
- Van den Hout, Jef J.J. et al (2016): The Application of Team Flow Theory. In: Harmat, L. (szerk): Flow experience.
- http://mlszsz.hu/files/dokumentumok/szakmai_anyagok/Kommunikacios%20trening%20oratervezet.pdf letöltés dátuma: 2020.11.05

Kovács Tamás

Útravaló - Emelt szintű mentorképzés az e-learning eszközével

Absztrakt

2019-ben közel 3300 mentor-pedagógus alap és emelt szintű képzésének megvalósítása valósult meg. A tanulmány betekintést nyújt abba a komplex folyamatba, mely az intenzív és párhuzamos tananyag-, képzési és vizsgaplatform kialakítás, valamint a háromezer fős tanuló közösség létrehozása és eredményes fejlesztése mögött áll. A tanulmány a bemutatott gyakorlati megoldások és hallgatói válaszok mellett azon egyetemi vagy pedagógusképzésben dolgozó szakemberek számára kínál hasznos információt, akik nagy távolságokból, összetett csoportokkal és szoros határidővel oldanak meg oktatási feladatokat. Ismertetésre kerülnek azok az adatok, melyek segítségével az érintett szakemberek megoldhatják a heterogén - gyakran eltérő képesítésű, motivációjú, életkorú, kompetenciaszerkezetű - felnőtt tanulókból álló csoportok sikeres tanulói közösséggé formálását.

Bevezető

A szerző 2019. február 1. dátummal kapcsolódott az EMET[1] által bonyolított „Mentorképzések lebonyolítása e-learning formában" tevékenységhez. A feladat kettős volt. Egyrészt szakértőként bekapcsolódni 3255 fő bevonásával a magyarországi mentor-pedagógusok alap és emelt szintű továbbképzés szervezési és bonyolítási folyamatába, másrészt társszerzőként kidolgozni az „Emelt szintű mentorálás az esélyteremtő Útravaló ösztöndíjprogramban" 30 órás távoktató pedagógus-továbbképzés tananyagát és tanulási útmutatóját. A folyamatok közben folyamatos empirikus kutatás, valamint egy kérdőíves felmérés történt.

Kutatási kérdések

A kutatás a megvalósítás általános folyamatkövetése mellett alapvetően három kérdésre keresett választ:

- Milyen csoportképző ereje van a távoktatásnak a mentorképzésben?
- Hogyan alakulnak ki tanulói közösségek a mentorképzésben?
- Hogyan illeszthető be a tanulás dimenziója a mentor-pedagógusok tevékenység-struktúrájába?

---

[1] Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által megvalósított EFOP-3.1.4-15-2015-00001 és VEKOP-7.3.1-17-00001 projektek

A kutatás résztvevő a projektmenedzsment, bevont hallgatók, a kutatás vezetője a szerző, mint a Pécsi Tudományegyetem phd. hallgatója.

A kutatás kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmazott. Egyéni interjúk valósultak meg a menedzsment tagjaival, szakmai munkatársakkal. Megvalósult a résztvevők motiváció-analízise, valamint online kérdőív kitöltése. N=3255

Tevékenységek

A folyamat során első lépésként a tananyag fejlesztése, majd jóváhagyást követően az akkreditáció valósult meg. A projektgazda által használt moodle felület hiányosnak bizonyult, így a következő feladat annak alkalmassá tétele naplózásra, valamint a felületre a konzulens részére napló, jegyzőkönyv és elégedettségmérők feltöltése történt meg. Ezt követően az alábbi lépések szerint zajlott a folyamat:

- Célcsoport tájékoztatása a képzés indításáról
- Felnőttképzési szerződések elkészítése
- A Moodle felület
- Moodle felületen történő regisztrációra felkérő e-mail kiküldése
- A jelentkezési lapok és felnőttképzési szerződések kiküldése és visszaérkeztetése
- Tanúsítványok kiadása
- Kérdőívek kiértékelése
- Papíralapú dokumentációk összeállítása személyenként

Első felmérés javaslatai

A kutatás megvizsgálta, hogy általánosságban milyen az attitűd a mentor-pedagógusok körében, illetve milyen elvárásaik vannak a képzéssel kapcsolatban. A válaszok közül a jellemzőek kerülnek kiemelésre.

Milyen tartalmakat vár el egy mentor-továbbképzéstől:

- „Konkrét tartalmak az órákra."
- „Mentorálás részterületekre bontva"
- „Pszichológiai jellegű kérdések"
- „Szövegértés fejlesztése"
- „Motivációs ötletek a gyakorlatban"
- „Játékos csoportfoglalkozás."
- „Segítő beszélgetés a gyakorlatban"
- „Családon belüli erőszak"
- „A problémás, tanulási zavarral küzdő, halmozottan hátrányos, vagy hátrányos helyzetű tanulók segítésének gyakorlati módszereivel szívesen foglalkoznék. „

- „Egyéni Előrehaladási Napló kitöltéséhez több gyakorlati lehetőség, műhelymunka, közös tanulás során."
- „A jogszabályi háttér és az elméleti anyagrész rovására talán célszerűbb, hasznosabb lenne a gyakorlati feladatok, esetleírások bővítése."
- Képzés nélkül is tudjuk a dolgunkat"
- „A tanév elején, amikor kiderült, hogy lesz mentoráltam szó se volt arról, hogy még egy képzést is el kell végezni. Az így is feszített tanévbe igazán nem jött jól!"

A képzés rövid összefoglalója

Az Útravaló ösztöndíjprogram megvalósításával a mentorok segítik a hátrányos helyzetű tanulókat iskolai tanulmányaik javításában, hátrányaik csökkentésében, hozzájárulva az érettségit adó középiskolában, a középiskola sikeres befejezését követően pedig a felsőoktatásban való továbbtanulásukhoz

A képzés célja, hogy a résztvevők felkészüljenek a mentori feladataik szakszerű ellátására megismerjék a speciális tanácsadás fogalomrendszerét a hátrányos helyzetből adódó tanulási és beilleszkedési nehézségek kezelésének fogalomrendszerét, eredményes kezelésének módszertanát rögzítő és átadó pedagógus-továbbképzés kidolgozására és a benne foglalt tudás e-learning formájában történő táadására.

A továbbképzés elvégzésével az Útravaló programba vont pedagógus kibővitett ismeretekre tesz szert a mentorálás során felmerülő kommunikációs helyzetek empirikus kezelését illetően. Megismeri, hogy mi a mentorált tanuló előrehaladását akadályozó valódi probléma ok. Képes lesz felkelteni a tanuló tudásvágyát, megvizsgálni az ambícióit és javaslatokkal támogatni az eredményes megvalósításban. Alkalmassá válik, hogy a célcsoportba tartozó 9-13 évfolyamos tanulók elfogadják a segítséget, megismerjék a mentorálási támogatás előnyeit és azokat beépítsék az életükbe.

A képzés kimenetében a megismeri a kapcsolatteremtés legfőbb eszközét, megtanulja a kommunikáció célját, valamint elsajátítja a hatékony mentori kommunikáció eredményességét befolyásoló tényezőket. Megismeri a munkaterületén alkalmazható és alkalmazandó vezetői kompetenciákat – önuralom, kontroll képessége, kitartás, irányítás, befolyásolás – valamint tisztában lesz a tanuló tanulással kapcsolatos önképét befolyásoló fő tényezőkkel és azok megváltoztatását eredményező viselkedésmóddal.

Alkalmassá válik a mentorált tanulóval csapatmunka kialakítására. Képes lesz elvégezni a fegyelmezett együttműködés alapjait kialakító intézkedéseket, és birtokában lesz a figyelem fenntartását támogató alapinformációknak. Birtokában lesz a családi háttér mentorálást befolyásoló tényezőit megismertető információknak. Alkalmassá válik a saját szerepét megfelelő módon elhelyezni a család-tanuló-oktatási intézmény viszonyrendszerben. Megismeri a „belépési pont" fogalmát, a „fejlesztési létra" fogalmát,

a célok fokozati skáláját, valamint a tanulás és tudás befogadásához kapcsolódóan a megértéssel összefüggő, azt építő, illetve erodáló főbb jelenségeket.

A képzés eLearning alapú, távoktató formában megvalósult továbbképzés, tehát személyes megjelenést nem igényelt. Azonban konzulens jelenléte biztosított volt a képzés során, folyamatos email és telefonos elérhetőséggel. A távoktató továbbképzési forma jellegéből adódóan a résztvevőktől elvárt az önálló tanulás. Az önálló tanulást tanulási útmutató segítette. A továbbképzés 3 tanulási blokkból, összesen 15 tanulási egységből áll, az alábbiakban ezek láthatók, megjelölve az egyes tanulási egységek időszükségletét.

I. TANULÁSI BLOKK 1-10. óra Kapcsolatteremtés és bizalom kiépítése

1. Tanulási egység: Első hét - A mentor pedagógus célja
   A hatékony oktatói kommunikáció alapjai
2. Tanulási egység: Első hét - Kapcsolatteremtés
   Bizalomépítés, a megfelelő kapcsolat kialakítása
3. Tanulási egység: Első hét - A mentor, mint vezető
   A tanár, mint vezető
4. Tanulási egység: Első hét - A családi háttér
   A családi háttér megismerése, közös munka a szülőkkel
5. Tanulási egység: Első hét - Csapatmunka kiépítése
   Az egyéni adottságok felmérése.

Ellenőrző online teszt: Az 1. tanulási blokk tanulási egységeiből (kitöltése kötelező!), kiértékelése a Moodle rendszerben. Elvárt eredmény: 60% (60% alatti eredmény esetén 1 alkalommal megismételhető a teszt kitöltése) a tanúsítvány kiadásának feltétele.

II. TANULÁSI BLOKK 11-20. óra - Oktatás és fejlesztés

1. Tanulási egység: Második hét - Az egyéni adottságok felmérése és kihasználása
   A figyelem megszerzése és a nem kóros figyelemzavarok kezelése
2. Tanulási egység: Második hét - A tanulás célja
   A leggyakoribb tanulási akadályok és a tanulással szembeni ellenállás leküzdése
3. Tanulási egység: Harmadik hét - Tanulás és megértés
   Az optimális elméleti/gyakorlati egyensúly meghatározása
4. Tanulási egység: Harmadik hét - A „fejlesztési létra”
   Az optimális elméleti/gyakorlati egyensúly meghatározása
5. Tanulási egység: Harmadik hét - Kézzelfogható fejlesztés
   A tartós tudás átadásának módszertana

Ellenőrző online teszt: Az 2. tanulási blokk tanulási egységeiből (kitöltése kötelező!), kiértékelése a Moodle rendszerben. Elvárt eredmény: 60% (60% alatti eredmény esetén 1 alkalommal megismételhető a teszt kitöltése) a tanúsítvány kiadásának feltétele

III. TANULÁSI BLOKK 21-30. óra Mentorálás

1. Tanulási egység:	Negyedik hét - A megerősítés, mint eszköz A támogató értékelés
2. Tanulási egység:	Negyedik hét - Az empátia A tanuló önbizalmának erősítése
3.Tanulási egység:	Negyedik hét – A veszélyes környezet felismerése A tanulási sikerspirál felépítése
4.Tanulási egység:	Negyedik hét – Az elnyomás A környezeti zavarok kezelése
5. Tanulási egység:	Negyedik hét - Mentorálás és a boldogabb élethez vezető út Egészséges énkép és a mentális önvédelem

Ellenőrző online teszt: Az 3. tanulási blokk tanulási egységeiből (kitöltése kötelező!), kiértékelése a Moodle rendszerben. Elvárt eredmény: 60% (60% alatti eredmény esetén 1 alkalommal megismételhető a teszt kitöltése) a tanúsítvány kiadásának feltétele.

A tananyagban foglalt céloknak megfelelően a továbbképzés elvégzésével az Útravaló programba vont pedagógus kibővitett ismeretekre tesz szert a mentorálás során felmerülő kommunikációs helyzetek empirikus kezelését illetően. Megismeri, hogy mi a mentorált tanuló előrehaladását akadályozó valódi probléma oka. Képes lesz felkelteni a tanuló tudásvágyát, megvizsgálni az ambícióit és javaslatokkal támogatni az eredményes megvalósításban. Alkalmassá válik, hogy a célcsoportba tartozó 9-13 évfolyamos tanulók elfogadják a segítséget, megismerjék a mentorálási támogatás előnyeit és azokat beépítsék az életükbe.

A képzés kimenetében a pedagógus megismeri a kapcsolatteremtés legfőbb eszközét, megtanulja a felzárkóztató kommunikáció célját. A mentor elsajátítja a hatékony fejlesztő mentorálás eredményességét befolyásoló tényezőket. A pedagógus megismeri a munkaterületén alkalmazható és alkalmazandó vezetői kompetenciákat – önuralom, kontroll képessége, kitartás, irányítás, befolyásolás – valamint tisztában lesz a tanuló tanulással kapcsolatos önképét befolyásoló fő tényezőkkel és azok megváltoztatását eredményező viselkedésmóddal.

A mentor-pedagógus alkalmassá válik a mentorált tanulóval csapatmunka kialakítására. A mentor képes lesz elvégezni a fegyelmezett együttműködés alapjait kialakító intézkedéseket, és birtokában lesz a figyelem fenntartását támogató alapinformációknak. A pedagógus birtokában lesz a családi háttér mentorálást befolyásoló tényezőit

megismertető tudásnak. Alkalmassá válik a saját szerepét megfelelő módon elhelyezni a család-tanuló-oktatási intézmény viszonyrendszerben.

A mentor megismeri a „belépési pont" fogalmát, a „fejlesztési létra" fogalmát, a célok fokozati skáláját, valamint a tanulás és tudás befogadásához kapcsolódóan a megértéssel összefüggő, azt építő, illetve erodáló főbb jelenségeket. A távoktatásban történő képzés támogatja a mentorok közötti kommunikációt, együttműködést, a mentor digitális kompetenciáinak fejlesztését is.

A megvalósulás eredményei

A tevékenységek között felsorolt feladatok megvalósulásának folyamatkövetése és az adatfelvétel során a következő eredmények összegezhetők – a megvalósulás időbeni ütemezése szerinti felsorolásban:

Célcsoport tájékoztatása a képzés indításáról: Az emelt szintű mentorképzés esetében 3255 fő részére kiküldésre került a képzési tájékoztató.

Felnőttképzési szerződések elkészítése: Fentiekben részletezett résztvevői létszámhoz személyre szabottan, a megjelölt darabszámban előkészítésre kerültek a pedagógus továbbképzési szerződések.

A Moodle felület alkalmassá tétele naplózásra: a felületre a konzulens részére napló, jegyzőkönyv és elégedettségmérők feltöltése: A tevékenység megvalósulása során az előkészítő szakaszban elkészült a moodle felület szerződés szerinti aktualizálása, az alap mentorképzéshez kapcsolódó teljes képzési dokumentáció jogszabályoknak és a megvalósuló projekt feltételrendszerének megfelelő harmonizálása, valamint az emelt szintű mentorképzés képzési dokumentációjának moodle felületen történő elérésének biztosítása. Mindkét képzés vonatkozásban megtörtént az elégedettségmérők kiküldése, továbbá az adatok exportálásához szükséges feltételek teljesültek.

1. Moodle felületen történő regisztrációra felkérő e-mail kiküldése megvalósult a fenti létszámhoz igazodva.

3. A jelentkezési lapok és felnőttképzési szerződések kiküldése és visszaérkeztetése

4. Az emelt szintű mentorképzésről 3255 fő kapott tájékoztatást, 2232 fő küldte meg a bevonási dokumentációt, valamint teljesítette a kurzust. A bevonási dokumentáció tartalma: jelentkezési lap, pedagógus továbbképzési szerződés, nyilatkozat, ESZA be és kilépő kérdőív. Fentiekben részletezett dokumentumok mindegyike személyes adattartalommal ellátva került kiküldésre a mentorok által megadott e-mail címekre.

5. Korrekcióra került a dokumentumok kezelése, így az emelt szintű mentorképzés esetén mentorok minden dokumentumot a moodle platformra töltöttek fel, a korábbi papír alapú cím változatlanul hagyása mellett.

6. Tanúsítványok kiadása: A képzés teljesítését követően kiállított igazolások alapján az EMET, mint a képzés engedélyeztetője állította ki a tanúsítványokat. Az igazolások a felületen ellenőrzött aktívitások alapján a képzési tájékoztatóban rögzített feltételek teljesítését követően kerültek kiállításra és átadásra a Megrendelő részére.

7. Kérdőívek kiértékelése: Az emelt szintű képzés vonatkozásában a kérdőívek kiértékelése folyamatosan történt az igazolások, illetve a tanúsítványok kiállítását megelőzően.

Eredményesség – következtetések

A kiküldött tájékoztatók, és képzésbe vonási dokumentumok alapján a 3255 fő kapott tájékoztatást. A visszaküldött bevonási dokumentációk száma 2232 volt, mely 68,57%-os aktivitási mutatót jelenít meg.

A képzés elégedettség-mérése során 37% adta a „Teljes mértékben elégedett voltam a képzéssel" választ, 32% adta a „Nincs javaslatom" választ, illetve egyéni észrevételek kerültek megfogalmazásra, például:

- „Jobb lett volna a képzés hónapokkal hamarabb."
- „Javasolnám, hogy hozzák kérdés nélkül is tudomásunkra, hogy miért pont mi részesülünk ebben a képzésben, a kollegák miért nem."
- „Azt is figyelembe vehették volna, hogy ki, mikor szeretné elvégezni ezt a képzést. pl. nekem szeptemberben jobb lett volna, mivel akkor indul az új 7 éves ciklusom, tehát hiába akkreditált a képzés, de így nem tudom a 30 pontot hasznosítani, és ez bosszantó!!!"
- „A képzési részekhez feltűntetett tanulási idők (2 - 3 órák) sokkal több időt vettek igénybe tőlünk, mint azt előre meghatározták. Egy anyagrész hosszúsága, annak elolvasása és értelmezése jóval több időbe tellett. Az online kurzus nagyon sok információt tartalmazott, amihez valóságban nem 30 órán keresztül foglalkoztunk véleményem szerint. Reálisabb időbeosztás könnyítheti a feladatunkat!"
- „Átfogó, alapos, precíz, mentorláshoz maximális segít adó képzés volt."
- „A hasonló feladattal dolgozó, messzebb élő kollégákkal igazán élvezetes volt a közösségi térben végzett tapasztalatcsere"

Megfigyelt és beazonosítható szerepkörök

Az első csoport a kívülállóké, ők azok személyek, akik bár felkérést kaptak a képzéshez csatlakozásra, de nem kapcsolódtak be a képzésbe. (31.43%). A második csoport a perifférikus résztvevők csoportja volt, akik „végig mennek" a tananyagon, teljesítik a minimum elvárásokat, ugyanakkor nincs visszacsatolás, illetve a kötelezőnél több kommunikáció. Ez a csoport a legmeghatározóbb, a résztvevők 58%-a. A harmadik csoport az aktív tagoké, ők a tananyag kötelező elemeinek elsajátításán túl csoportokat alkotnak, tapasztalatokat és véleményt cserélnek, folyamatosan kommunikálnak a szervezőkkel és egymással - a résztvevők 37%-a. A negyedik csoport a bázis tagok csoportja, ők az előbbieken felül aktívan szervezik is a tanulói közösséget, módszertanokat és jó gyakorlatokat gyűjtenek, osztanak meg, számuk a résztvevők 5%-a.

Összegzésként megállapítható, hogy az e-learning alapú közösségi tanulás csoportképzéséhez elengedhetetlen hármas tanulói motiváció, a felhasználóbarát interaktív tér, valamint a pontos kommunikáció.

A tanulói motiváció alapján megkülönböztetünk bázis, aktív, valamint perifférikus résztvevőket. Az interaktív térnek közérthető használati útmutatóval kell rendelkeznie, a pontos kommunikációnak pedig minden érintett között meg kell valósulnia és biztosítani kell a közérthetőség mellett az elérhetőséget egyaránt.

Jelen vizsgálat arra a következtetésre jutott, hogy a közös feladatnak és a közös tanulási célnak köszönhetően alakultak ki tanulói közösségek, melyek egyéb életterületeken nem, csak a képzéssel és a mentorálással kapcsolatban működtek közösségként. A közösségi tanulás mentor-pedagógusok tevékenységstruktúrájába illesztésének megvalósulását lehetővé tevő platformok közül az önszerveződés lehetősége, illetve a tudásmegosztást lehetővé tevő keretrendszer támogatta a képzés során megvalósuló tanulói közösség kialakulását.

A folyamatot vizsgálva gyakran jött a pedagógusok túlterheltségét, az egymástól eltérő elvárások szorítását sugalló impulzus. Számos projektben vettek részt, és számos iskolán kívüli feladatot láttak el. A közösség visszajelzéseinek eredményeképpen az alábbi észrevételek születtek:

- A bázis-aktív-perifférikus résztvevők nem csak a mentorképzésben, hanem a tantestületekben is megfigyelhetők. Vannak olyan pedagógusok, akik a kötelező tevékenységeken felül nem látnak el, nem vállalnak fel feladatokat. Vannak olyan pedagógusok, akik vonakodva bár, de bizonyos konkrét feladatokat ellátnak, ha az nem igények külön szervezést, adminisztrációt. És van egy szűk réteg, aki szervez, adminisztrál, csapatot épít, és közösséget fejleszt.
- Az egyes tevékenységeknél aránytalan az esetleges célfeladat-kiírásokhoz rendelt juttatás a feladat nagyságához képest, s a kiegészítő feladatok jelentős részénél aránytalanul oszlik meg a feladat mennyisége, és a juttatás.

- Az esetek túlnyomó részében a pedagógusok nem részesülnek elismerésben az elvégzett önálló fejlesztő tevékenységükért – legyen az projekt- tananyag-módszer- vagy egyéni fejlesztés, mentorálás akár.
- Az intézmények túlnyomó részében nem motiváció alapú, hanem kijelölés alapú a kiegészítő feladatok kiosztása – gyakran túlterhelve a „bázis" kollégákat, akik viszont ennek eredményeként hamarabb élnek át „burn out" helyzeteket.
- Ritkán találunk olyan intézményt, ahol a testületben mindenki a tudásának, ambíciójának és motivációjának leginkább megfelelő feladatot végzi.

A pedagógusok jelentős része folyamatos továbbképzési – tananyagfejlesztési nyomás alatt érzi magát. Ennek okait vizsgálva figyelhető meg a közép és hosszú távú időbeosztás-tervezés pontatlansága. Azok a pedagógusok, akik a tanévet előre meg tudják tervezni, tananyagfejlesztési, továbbképzési és projektfeladat kötelezettségeiket tervezhetően időrendbe helyezik, sokkal nyugodtabbak és magasabb hatékonysággal teljesítenek.
Megfigyelhető egy intézmények közötti differencia is, melynek szélsőségei (1) ad-hoc, kapkodva és utolsó pillanatban kiadott és elvégeztetett feladatok (2) teljes tantestülettel, fenntartóval közösen rendszeres üléseken egyeztetett feladatok, melyek közös konszenzuson alapuló vezetői döntésekkel kerülnek végrehajtásra, és külön felelőse van a nyomon követésnek és megvalósulásnak.
Összességében a megfelelő tanulói közösség kialakításához elengedhetetlen a tervezhető előkészítési, tanulási, vizsgakészülési és vizsgázási szakasz. Ezekben a jól lehatárolható szakaszokban vezetett közösségi és egyéni feladatok kerülnek meghatározásra, valamint a tervezési - megvalósításfolyamatban az intézményvezetésnek és fenntartóknak egyaránt szem előtt kell tartani a pedagógusok egyéni terhelhetőségét, és motivációs aspektusait.

Dr. habil Németh Balázs,

A felsőoktatási LLL szerepe a tanulással támogatott közösség-fejlesztésben: újra gondolt szerepek és dimenziók

Absztrakt

Az elemzés arra keres válaszokat, hogy milyen szerepet játszik a felsőoktatási lifelong learning a tanulással tevékenységekkel és hatékony tudás-megosztással támogatott közösség-fejlesztésben, ezzel hatékony tanulásorientált szakpolitika formálásában. Megjelenik e témával összefüggésben, hogy a felsőoktatás milyen trendekkel jellemezhető a tanuló közösségek alakításában, ehhez illeszkedően közösségi kollaborációk megvalósításában. Igyekszünk arra is rámutatni, hogy melyek azok a kontextusok, melyek az európai felsőoktatást egészében érintik globális hatások okán, s hogy ezen hatások alapján mi lehet ez eucen szerepe a felsőoktatási lifelong learning fejlesztésében és innovációjában. Érdemes arra is odafigyelnünk, hogy e perspektívát aktuálisan milyen korlátok és lehetőségek jellemzik az UNESCO-nak a jövő ktartását érintő diskurzusa részeként, mely egyaránt kötődik az Agenda 2030 SDG4 eszmecseréhez.

Kulcsszavak: felsőoktatási LLL, tanuló közösségek, tudástranszfer, képességfejlesztés, kollaboráció

Korlátok és lehetőségek a felsőoktatási lifelong learning szakpolitika terén

A felsőoktatás intézményeinek, tehát az egyetemeknek különleges szerep jut a tanuló közösségek, még inkább a tanuló városok fejlesztésében, melynek révén egyfajta harmadik missziót felvállalva és kiterjesztve hozzájárulnak a hatékony tudásmegosztáshoz és képességfejlesztéshez intergenerációs és interkulturális dimenzióban egyaránt. Ebben a folyamatban felfogásunk szerint kitüntetett szerep jut a felsőoktatási lifelong learning tevékenységeknek, melyek révén az egyetemek épp a tanulásban való részvétel és teljesítmény növelésének kettős kihívására igyekeznek segítő válaszokat, megoldásokat találni helyi és térségi tanulás-támogató formákra, megoldásokra és jó gyakorlatokra támaszkodva. (Yang – Schneller - Roche, 2015)
Ez az egyébként a nemzetközi térben sokféleképpen jelenlévő trend sajátos korlátoknak és perspektíváknak, lehetőségeknek a metszetében alakul, melyet globális hatások lokális környezetben eltérő intenzitással és hatásfokkal érvényesülő befolyása formál, vagy épp deformál. Minden esetre az egyetemek közül sem mindegyik számára izgalmas a téma maga, s a még a lifelong learning terület iránt elkötelezettek esetében is jobbára néhány kar számára válik akadémiai értelemben legitimációs kérdéssé, másképpen szólva misszióvá a terület.

A témát magát voltaképpen az eucen által megvalósított BEFLEX és BEFLEX+ projektek eredménye erősítette fel, mely projektek fókuszában egy az európai felsőoktatás számára kimunkált felsőoktatási lifelong learning ernyő alá összegyűjtött ajánlássor elkészítése volt. (eucen BEFLEX és BEFLEX+). Ezt az ajánlás-gyűjteményt aztán a szervezet megküldte az Európai Egyetemek Szövetségének (EUA), amely ennek révén 2008-ban maga is elkészítette brüsszeli irodája által felkért szakértői csoport révén a saját Lifelong Learning Kartáját, (EUA Charter on LLL, 2008) A szerkezetében a kormányzatok és az egyetemek számára tíz-tíz pontban rögzített feladatsort számos vita és dialógus követte, ezek pedig további elemzéseket generáltak.
Ennek alapján maga az EUA trend-jelentései is foglalkoztak a felsőoktatási LLL aktuális kihívásaival az oktatási és harmadik missziós kontextusokban, s aztán a SIRUS projekt részletesen vizsgálta a felsőoktatási LLL mélyebb összefüggéseit és korlátait, ezek pedig bekerültek a projekt záró tanulmányába (Smidt – Sursock, 2011) Az eucen is tovább folytatta a felsőoktatási lifelong learning fejlesztését és innovációját érintő kihívások és aktuális összefüggések feltárását és projekt-alapú elemzését (eucen projektek listája, kiadványok) és szorosan együttműködött és működik máig az Európai LLL Platformban közreműködő európai civil szervezetekkel, melyek számára a tanuláshoz kapcsolódó részvétel- és teljesítménymutatók növelése egyszerre cél és érdek.
Az ezredfordulót követő felfokozott cselekvés- és minőségorientáltság szemlátomást egybevágott a gazdasági és társadalmi kihívások és az ugyancsak jelentős mértékben a technológiai és különösen a digitalizáció révén változó tanulási szokások látványos és drasztikus változásával, s az ezek révén a felsőoktatást is érintő oktatási és képzési területet érintő igényekkel. A 2008-ban kulmináló pénzügyi válság a korábbi kiegyenlítő trendeket felborította és ennek révén sutba dobta a korábban megszokott lifelong learning policy képletet, azaz a foglalkoztatás és a társadalmi aktivitást egyszerre képviselő modellt, voltaképpen feladta azt és teret adott egy a csak a foglakoztatási és e szerint piaci, redukcionista szemléletnek. Ez a korábban nem érzékelhető és kizárólagosan foglalkoztatási prioritásokat szem előtt tartó szakpolitikai képlet háttérbe szorította azt a nézetet, hogy az oktatásnak és képzésnek/szakképzésnek éppen olyan formában kell működnie, hogy az előbbi hozzájáruljon az utóbbi hatékonyságához, ezzel pedig a lifelong learning értelmezése alapján szükséges alap- és az ún. transzverzális képességek folyamatos fejlesztéséhez.
Témánk szempontjából tehát egy olyan változás állt be, hogy miközben megjelent a válság évében az EUA Karta a lifelong learning témakörében és a szervezet igyekezett is előre lendíteni a tanulási lehetőségeknek a felsőoktatási környezetben történő fejlesztése ügyét és erre számos felsőoktatási intézmény épített, mi több felkarolta saját felnőttképzési és lifelong learning kínálatot képviselő tanszékét, v. intézetét és központját, 2008 után egyértelműen teret nyert egy a fent taglalt változásnak köszönhetően szinte csak az ipari, technológiai lobbiknak, illetve ezen érdekhalmazok képviselőinek megfelelni akaró egyetemi lifelong learning felfogás is, mely szakított, vagy szakítani szándékozott az az uniós integráló felfogással. Számára a lifelong learning tevékenységek értelme és célja voltaképp az egyetemi képzések - akár graduálisak, akár rövid ciklusúak – munkaerőpiaci

megfeleltetése és az ún. harmadik missziós megnyilvánulások, kollaborációk gazdasági és technológiai irányoknak való alárendelése lett.
Ezen hatás oly mértékben vált a tagországok zömének kormányai révén támogathatóvá és egyre inkább prioritássá, hogy háttérbe szorított számos addig futó uniós oktatási és képzési programot, mint például a Grundtvig Program (ez 2013-ban meg is szűnt addigi formájában!), és az új, 2013- 2020 között időszakra szóló költségvetési keretben már egyértelműen a szakképzés és a munkaerőpiaci trendeknek feleltette meg a lifelong learning szakpolitikát. Ennek alapján már a 2009-es uniós parlamenti választásokat követően átemelték a felnőtt-tanulási témát a foglalkoztatás portfólióba az újonnan szerveződő Európai Bizottság főigazgatósági rendszerében. Ez a változás lassan, de biztosan átformálta a felsőoktatás viszonyulását a lifelong learning témához és ezért az elmúlt évtizedben már zömmel a digitalizációs innovációk, a természettudományos és biotech fejlesztésekhez kapcsolódó orientációk, valamint a mérnöki témákhoz illeszkedő ún. „hard-science" témák kaptak prioritást, mivel ezen irányok dominanciáját a Horizon2020 program is egyértelműen jelezte, melyet később a 2013-tól érvényes költségvetési periódusban is megtartottak, sőt tovább emeltek. Ezek mellett ugyan maradt érdeklődés a tanulás fejlesztését érintő felsőoktatási innovációkhoz, de ezen irányokat áthatotta az érdeklődés lanyhulása, a nemzeti szintű lifelong learning kollaborációk lanyhulása, melyet még az is jelez, hogy néhány országban a felnőttek tanulását jelző lifelong learning fogalmát felváltotta a „continuous learning" címke (lásd: OECD Report on Continuous Learning in Finland, 2020), melynek révén a felsőoktatási folyamatos oktatás/képzés (university continuing education) tulajdonképp visszatért, jelezve hogy ezzel szintén a tudás és képességek fejlesztését célzó szakpolitika az OECD és CEDEFOP irányoknak igyekezett megfelelni a szakpolitika szintjén, ezzel a tagállami gazdasági, foglalkoztatási prioritások érvényesülése nyert teret.
Két olyan témát azonosíthatunk, ahol karakteresen érvényesül egyfajta kiegyenlítő szemlélet a felsőoktatási lifelong learning gyakorlatában. Az egyik téma *a tanuló városok* ügye, melyben a felsőoktatás részvétele hozzájárul a minőségi tanulás megvalósulásához, tehát tanuló városok létrehozásához és formálásához, ugyanakkor a felsőoktatás részvétele révén olyan fejlesztési és kutatási dimenziók nyílnak meg, melyek segítségével egyszerre lehetséges a gazdasági és társadalmi elvárások alapján formálódó tanulási igényekre reagálni hatékony tanulási kínálattal, ehhez illeszkedően közösségi terekben zajló tematikus programokkal. (UIL, GNLC link) A másik ilyen témakör a felsőoktatás bevonásával megvalósuló *munkahelyi tanulás* innovációja, mely nem csak humán erőforrás fejlesztés (HRD) problematika, de számos társadalmi és etikai kérdést is felszínre hoz, amelyekhez illeszkedően a felsőoktatás számos kutatással és kollaborációval járul hozzá tartalmi és módszertani fejlesztésekhez, a munkahelyen és a munkára épülő minőségi tanulás megvalósulásához. (BELL, 2014; ASEM LLL HUB – RN2link on workplace learning; The Future of HRD I-II, 2020)
A fenti területek azonosítása mellet pedig érdemes szemügyre venni az *Európai LLL Platform* tematikus tevékenységét, mert azokban is nagyon markánsan körvonalazódtak azok a kurrens témák, melyekben kutatással, tanácsadással a felsőoktatás is jelen van. A

Lifelong Learning Platform tematikus fókuszában az alábbi témák bontakoztak ki az elmúlt évtizedben:

- Képességek és végzettségek résztémák:
    - EU keretrendszerek
    - Tanácsadás
    - A tanulás validációja
    - Tanulási mobilitások

- A 21. századi kulcsképességek
    - Aktív állampolgárság
    - Kultúra-alapú oktatás
    - Digitális tanulás
    - Média ismertetek
    - Vállalkozói készségek
- Befogadó oktatás
    - Intergenerációs tanulás
    - Részvétel a tanulásban
    - Önkéntesség
    - Migráció és menekültek
    - Nemek közötti egyenlőség
- Az oktatás finanszírozása
- Uniós oktatási együttműködések (LLLP honlap)

A felsőoktatási lifelong learning területén olyan régi-új témák is előtérbe kerültek, mint a tanulás helye, a tanulásra fordított idő, a kritikus gondolkodás, a tanuló és a tanár között viszony (de Viron – Davies kutatási fókusza az UIL számára, 2021), de olyan ma már klasszikusnak tekinthető elem is jelen van, mint a fenntarthatóság kérdése, a méltányosság, hozzáférés és egyenlőség, a minőség és teljesítmény, valamint a társadalmi felelősség ügye.

Ezek a jelenségek hozzájárultak azokhoz a folyamatokhoz, melyek révén az UNESCO Lifelong Learning Intézete (UIL) elindította, vagyis tulajdonképpen folytatta a felsőoktatásnak a lifelong learning előmozdítása és fejlesztése, azaz a részvétel, a teljesítmény és a kooperáció háromszögében zajló tudásmegosztási formák hatékonysága növelésének érdekében folytatott elemzéseit. Ennek alapján 2013-tól tudatosan vonta be az egyetemeket tanuló városok létrehozásának és fejlesztésének folyamatába, ugyanakkor a lifelong learning terén folytatott felsőoktatási megnyilvánulások is a kutatások fókuszába kerültek ismét a szakpolitikai dimenzió, az életpálya-tanácsadás, a hatékony validációs modellek innovációja, a felnőttképzési professzió megújítását célzó módszertanok elemzése okán, tekintettel a 2015. évi felnőtt-tanulási UNESCO ajánlások célkitűzéseire. (UNESCO Learning City Guidelines, 2015; UNESCO RALE, 2015) Az UIL rendszeresen részt vett 2017-től az eucen által évente szervezett ún. Policy Talks rendezvényeken, melynek eredménye egy, az eucen által kiadott Lifelong Learning Policy állásfoglalás (Position Paper, sic) volt 2018-ban az AGENDA 2030 for Sustainable Development témában. (eucen, 2018)

A folyamatos szakpolitikai változások leképeződnek az ASEM LLL HUB által folytatott fejlesztésekben is, melyek egyik lépése volt az University College Cork által koordinált szervezeti megújulás az ír állam támogatásával annak érdekében, hogy új lendületet vegyen a szervezet kutatási és fejlesztési tevékenysége 2018-tól. Ezt erősítette a szervezet egyes kutatási hálózatainak átszervezése és egy az ASEM LLL kereteibe beágyazott Learning City Hálózat szervezése egyaránt. A nemzetközi szervezetek között az ILO is felzárkózott képesség és kompetencia fókuszú elemzéseivel a foglalkoztatási irányú trendek képviseletével, s a jövő munkahelyét érintő elemzéseibe bevonta a lifelong learning irányt. (ILO - Working for a Brighter Future, 2019)
Ugyanakkor ne feledkezzünk meg azokról a globális keretekről, melyek szintén 2015-ben kerültek meghatározásra az ENSZ égisze alatt zajló kormányközi egyeztetéseken, s ezek középpontjába a fenntartható fejlesztést tizenhét nagy célhalmazhoz illesztő úgynevezett *Agenda 2030* került. (UN AGENDA 2030 for Sustainable Development Goals, 2015)

Az UNESCO Futures of Education/ Az oktatás jövői c. vita hatása

Az AGENGA 2030 4. fejlesztési célját (SDG4 – Quality Education) jelentő irány magába foglalja az életen át tartó tanulást előmozdító oktatási fejlesztések, innovációk megvalósítását (UN SDG4 honlap) és mára ennek egyik sajátos artikulációja az Oktatás jövői c. diskurzus és azonos címmel 2022-re tervezett UNESCO Jelentés, melynek címe *Learning to Become/Megtanulni valakivé válni* lesz. (UNESCO Futures of Education)
Két nagyon jelentős hatásra szükséges rámutatnunk az UNESCO-nak a jövő oktatását vizsgáló diskurzusa révén. Az egyik az UNESCO UIL szakértői csoportja révén kimunkált *Embracing the Culture of Lifelong Learning* c. elemzés, mely markánsan rámutat az életen át tartó tanulás jövőjét 2050-ig meghatározó és jellemző érintő társadalmi és gazdasági hatásokat egyaránt kiváltó kontextusokra. (UNESCO UIL, 2020) Az elemzés kiemel tíz olyan kulcsüzenetet, melynek segítségével értelmezi, hogy miképp lehetséges erősíteni az életen át tartó tanulás kultúráját, azaz milyen konkrét területeket kell fejleszteni ahhoz, hogy megvalósuljon annak célkitűzése, hogy markánsan többen és jobban tanuljanak életük során valamilyen együttműködésre épülő tanulási környezetben, legyen az iskolai forma, vagy iskolán kívüli megoldás. A tíz kulcsüzenet az alábbiak szerint következik:

1. „Ismerjük fel az életen át tartó tanulás holisztikus karakterét;
2. Ösztönözzük az életen át tartó tanulást erősítő tudományokon átívelő kutatásokat és szektorközi együttműködéseket;
3. Helyezzék a sérülékeny társadalmi csoportokat az életen át tartó tanulási Agenda homlokterébe;
4. Építsünk a közjavak egyikeként az egész életen át tartó tanulásra;
5. Biztosítsanak nagyobb és méltányosabb hozzáférést a tanulási technológiákhoz;
6. ***Formálják át az iskolákat és az egyetemeket az életen át tartó tanulás intézményeivé;***
7. Ismerjék el és serkentsék a tanulás társas dimenzióit;
8. Ösztönözzék és támogassák a helyi életen át tartó tanulási kezdeményezéseket, ezek részeként a tanuló város ügyét;
9. Szervezzék újra és adjanak lendületet a munkahelyi tanulásnak;
10. Ismerjék el az életen át tartó tanulást emberi jogként." (UNESCO UIL, 2020, p.20)

A dokumentum 6. kulcsüzenetében az alábbi részletes célok szerepelnek:

„**6. *Formálják át az iskolákat és az egyetemeket az életen át tartó tanulás intézményeivé;***

- A curriculum/tananyag megújítása;
- A pedagógiák átformálása;
- Nyitás a közösség irányában." (ibid)

Témánk szempontjából nagyon lényeges rámutatnunk, hogy a fenti kulcsüzenetek közé beemelt oktatási – felsőoktatási cél és annak részterületei tulajdonképp azt az örökzöld kihívást tették egyértelművé, hogy az oktatás rendszere az öt évtizeddel korábbihoz hasonlóan válságba került és nem képes megbirkózni a gyökeresen átalakuló tanulási szokásokkal/igényekkel legyen szó a tanulás, helyéről, idejéről, tartalmáról és módszereiről, irányultságáról, stb. Voltaképpen a felsőoktatási lifelong learning néhány alapvető kérdése került elő egy átfogó szakpolitikai környezetben. Kár, hogy a hazai egyetemfejlesztési irányokban nem túl sok szó esik ezekről a dimenziókról, de az általános oktatási és képzési politika is elnagyoltan utal a fenti tíz üzenet egyik-másik kérdésére, sőt zömmel figyelmen kívül hagyja azokat.
A fenti témákat többségét nem érinti társadalmi dialógus, melynek az lesz, lehet a következménye, hogy a minőségi oktatás és képzés innovációjának kérdése egy redukcionista szemléletet tükröző, lényegében minden fejlesztést a technológiai, műszaki és természettudományos dimenzióba ágyazott szakpolitika medrében zajlik, amely nem igényli a finom, érzékeny társadalmi kontextusokat, kizárólag a gazdasági megtérülés és haszon elve vezeti. Ennek okán a lifelong learning felsőoktatási keretihez egyre kevésbé tartoznak hozzá a kormányközi mederben a méltányosság, a társadalmi felelősség, a befogadás témái, azokat a foglakoztatás, fenntartható növekedés, technológia-vezérelt innováció vezeti. Nem véletlen, hogy a hiányzó, alul-reprezentált kérdéseket a szakmai értelemben vett civil szervezetek képviselik, mint például az Európai Lifelong Learning Platform (LLP), vagy a Nemzetközi Felnőttoktatási Tanács (ICAE). Ennek igazán jó példát hozó kormányközi támogatással működő komplementer platformja az ASEM LLL HUB, mely az ASEM kormányközi fórum kiegészítő LLL panelje, hat hálózatos alapon működő platformjával.

Következtetések – mit hoz a jövő?

A jövő témák szempontjából eléggé bizonytalannak látszik, de legalább is COVID-19 járvány hatása okán sok szempontból jelentős visszaesések várhatók. Már érzékelhető, hogy a tanulásban való részvétel és teljesítmény egyaránt visszaesik és eltelik legalább három-öt esztendő, mire a járvány előtti szintre visszatérhetnek a mutatók, akár gazdasági, akár társadalmi vonatkozásban.
Rövid távon az érzékelhető, hogy az egyetemek zömét elcsábítja a rövid távú érdek a kormányok az erősnek tűnő gazdasági, technológiai/ipari lobbi-csoportok által képviselt költség-haszon szemlélet irányába, mely vagy foglyul ejti a lifelong learning szakpolitikát, vagy könnyedén lemond róla. Globálisan elég kevés olyan gazdasági centrum van, ahol ennél jóval többet szánnak a felsőoktatási lifelong learning ügyének és ahol az egyetemek szerepe jócskán túlmutat a gazdasági célokon, hogy társadalmi stabilitás és közösségépítés részese is lehessen, akár résztvevő, vagy akár kezdeményező stakeholder szerepekben. A legutóbbi eucen 2020 Open Fora c. on-line diskurzus által képviselt

trendek e folyamatokat jelezték a közösségi orientáció/tanuló városok, a munkahelyi/munka-alapú tanulás, a digitalizáció és az aktív állampolgárság témák kapcsán. Ezen irányokban különösen fontos K+F+I szerepet töltenek be az egyetemek, s társadalmi elvárássá válik, hogy számos esetben kezdeményező szerepben is feltűnjenek a felsőoktatás intézményei, ezzel maguk is lifelong learning intézménnyé formálódjanak (eucen Studies, 2020).

Felhasznált irodalom

- ASEM LLL HUB – Research Network2 on Workplace Learning. Source: Workplace Learning (asemlllhub.org)
- Benefits of Lifelong Learning – the BELL Project. Source: European Association for the Education of Adults » Benefits of Lifelong Learning (BeLL) (eaea.org)
- European Lifelong Learning Platform-LLLP. Source: Lifelong Learning Platform - European Civil Society for Education (lllplatform.eu)
- European University Assocation (2008) *European Universities' Charter on Lifelong learning* Brussels: EUA. Source: Publications (eua.eu)
- eucen BEFLEX és BEFLEX+ projektek. Forrás: BeFlex project (eucen.eu)
- eucen Postion Paper (2018) *position on University Lifelong Learning promoting the Agenda 2030 on Sustainable Development* Source: EucenPositionPaper_ULLL_Agenda2030SusDev (wordpress.com)
- eucen Studies. Source: eucen Studies
- de Viron, Francoise - Davies, Pat kutatása most zajlik kérdőives felmérés alapján az UNESCO UIL számára. Eredményeit a tervezett UIL Lifelong Learning Policy Handbook közli 2021 év során!
- ILO – Global Commission on the Future of Work (2019) *Working for a Brighter Future* Geneva: ILO Source: Global Commission on the Future of Work: Work for a brighter future (ilo.org)
- International Council for Adult Education – ICAE. Source: ICAE – International Council for Adult Education
- Loon, Mark – Stewart, Jim – Nachmias, Stefanos (eds.) (2020) *The Future of HRD I-II.* Cham: Palrgave Macmillan
- OECD (2020) *Continuous Learning in Working Life in Finland* Paris: OECD Source: Continuous Learning in Working Life in Finland | en | OECD
- Smidt, Hanne – Sursock, Andrée (eds.) *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies – The SIRUS Project* Brussels: EUA Source: EUA
- UNESCO UIL – Global Network of Learning Cities. Source: UNESCO Global Network of Learning Cities | UIL
- UNESCO UIL (2015) *Guidelines for Building Learning Cities* Hamburg: UIL. Source: Guidelines for Building Learning Cities | UIL (unesco.org)

- UNESCO UIL (2015) *Recommendation on Adult Learning and Education* Hamburg: UIL. Source: UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education, 2015 | UIL
- UNESCO UIL (2020) *Embracing the Culture of Lifelong Learning* Hamburg: UIL Source: Embracing a culture of lifelong learning | UIL (unesco.org)
- UNESCO – The Futures of Education Platform. Source: UNESCO Futures of Education - LEARNING TO BECOME
- United Nations (2015) *Transforming our World – the 2030 Agenda for Sustainable Development Goals* New York: UN Source: 21252030 Agenda for Sustainable Development web.pdf (un.org)
- UN SDG4. Source: Education | Department of Economic and Social Affairs (un.org)
- Yang, Jin – Schneller, Chripa – Roche, Stephen, eds. (2015) *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning* Hamburg: UNESCO UIL . Source: The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning | UIL (unesco.org)

Krisztina Sitku

City and university for local social sustainability

The accountability of higher education institutions, understood as their contribution to the public good (Hazelkorn & Gibson, 2019), and their relevance, seen as the fostering of the development of their external communities (Benneworth et al, 2018; Farnell, 2020), are most evidently expressed in the collaboration between the institution and the local government. The community engagement component of university third mission (Benneworth, 2018; Maassen et al, 2019) has scarcely been investigated from the external stakeholder point of view (Benneworth, 2018; Reichert, 2019; Farnell, 2020), especially not in the case of universities of applied sciences (EURASHE, 2020). Therefore, the paper explores the contribution of a Central-European, mid-range regional university (Gál & Ptáček, 2011; Kozma, 2002), the University of Dunaújváros, to the handling of local societal challenges (Baranyai, 2016; Varga, Teveli-Horváth & Salamin, 2020) as apparent in the specific needs expressed by the city municipality in the past decade, the answers the university has given to them and their major outcomes for the two partners. Furthermore, the enabling factors and barriers of their co-operation and their views on further collaboration are investigated. The data collected by semi-structured interviews and the content analysis of various secondary sources reveal that the university promotes local social sustainability in such areas as keeping the young, qualified workforce in town, urban development, the handling of environmental issues and improving the life quality of residents.

Keywords: sustainability, community engagement, municipality-university collaboration

Introduction

Higher education institutions are considered major actors in regional innovation ecosystems (Gál & Ptáček, 2011; Benke, 2013, 2019; Kozma et al, 2015; Maassen et al, 2019; Reichert, 2019) and face manifold expectations from their various groups of stakeholders (Jongbloed et al, 2008; Goddard, 2018; Benneworth et al, 2018; Reichert, 2019). In particular, and for our focus here, their societal accountability, understood as contribution to the public good (Hazelkorn & Gibson, 2019), their relevance, as fostering the development of their various external communities (Benneworth et al, 2018; Farnell, 2020), their increasing of graduate employability (Halász, 2018), and an intensifying cross-sectoral and stakeholder collaboration for the provision of transversal and digital skills (Leitner, Pausits, Giesecke, Schartinger, Kalcik, & Aschenberger, 2020) seem to be relevant. These issues are all the more pressing when raised by the local community. Contributing to the economic competitiveness and the social and environmental sustainability of their town and region are fundamental functions of the 21st-century civic

university (Goddard, 2018; UNESCO, 2016; Fokozatváltás, 2016). Its various ways of collaboration with the many-faceted local community are captured by the concept of *community engagament* that Benneworth et al. (2018) understand broadly and define as 'a process whereby universities engage with community stakeholders to undertake joint activities that can be mutually beneficial even if each side benefits in a different way' (Benneworth, 2018: 17). We took this position in our research when investigating the relationship between a university and its local community.
As it is the city municipality that represents the local community the most powerfully, i.e. institutionally and legally, we have adopted their perspective in our research to reveal the specific challenges and consequent needs of a Hungarian regional city expressed towards its local higher education institution in the past decade (2010-2019). We have also summarized and extended our previous research results (Sitku, 2019a; Balázs et al, 2020) to get an overview of the answers the university gave to them and have highlighted their major outcomes. Moreover, following Benneworth et al (2018) and Reichert (2019), we were interested in the benefits the two partners derived from the cooperation in the said period, the factors that facilitated or hindered their efforts, and how they saw the future of the collaboration in terms of its areas, ways and the development of the relationship. By providing a detailed description of our research results, this article allows a deeper insight into the realities of the local embeddedness of regional universities.

Literature review

The city of Dunaújváros has been of interest to regionalists for some decades now (e.g. Szirmai, 1988, 1997; Kalotay, Éltető, Sass & Weiner, 2014; Baranyai, 2016; Varga, Teveli-Horváth & Salamin, 2020), especially as an 'artificial town' (Szirmai, 2016), or as one of the seven members of the outer city ring surrounding the capital, Budapest (Varga et al, 2020). Baranyai (2016) gives an invaluable description of the post-crisis (2008-2013/15) social position of the city and its area highlighting its major issues and drawing the conclusion that most of them 'can be traced back to the delayed regime change and to the specific model consisting of a mixture of socialist and market development' (Baranyai, 2016:196). Varga et al (2020) moves on to examine the population attractiveness of tDunaújváros for 2010-2017 applying the 'creative knowledge attractiveness index' of 70 indicators to reveal its potential for retaining and attracting the young, creative workforce, and ranking it among the other outer city ring settlements. According to their results, Dunaújváros is on a slowly climbing curve of population attractiveness coming in the mid-range group of 'emerging towns' due to its level of digitalization, the inspiring entrepreneurial conditions, and the local built and natural environment. Although they see less chance for the city to become a major settlement in the Budapest outer city ring, Varga et al believe that it has significant potential for attracting young talent, therefore suggest to develop the present city strategy in this direction.
As for the present of the local higher education institution, Sitku (2019a) and Balázs et al (2020) describe the third mission policy and practice of the new university of applied sciences in detail: the former by contrasting its results to the current institutional

strategy, the latter by differentiating its 2019 practice from *university social responsibility*. Therefore, it seems to be timely to change perspective and explore how its external stakeholders perceive the local role of the university as related to both its recent past and near future. The first actor to be investigated in the local-regional innovation ecosystem is the institution's major external partner, the Municipality of the City of Dunaújváros (DMJVÖ).

Method

The exploratory qualitative research was based on two data collection methods: semi-structured qualitative interviews with major participants of the partnership, and the content analysis of primary and secondary sources in the form of publicly available and internal official documents, as well as previous research. Thus, twelve interviews were conducted with the major actors of the municipality-university collaboration. As for the former, we interviewed the mayor of Dunaújváros (2010-2019), the civic notary (2010-2019) and the chief architect (2001-present), the latter being in charge of both the urban planning, development, management and rehabilitation, as well as the environmental issues of the city. On the other hand, the rector (2010-present) and the chancellor of the university (2017-2020), as well as seven senior members of the academic and administrative staff (as the project managers, coordinators or academic consultants of the various municipality-university projects) were asked about their experience in the partnership.
Our data were triangulated and supplemented by several primary and secondary sources. We examined the city's integrated urban development strategy (*Dunaújváros Megyei Jogú Város Integrált területfejlesztési stratégiája,* ITS, 2014, 2019), its updated spatial development concept (*Dunaújváros Megyei Jogú Város Területfejlesztési koncepciója*, 2020), its latest environmental protection statement (*Környezetvédelmi nyilatkozat a 2018-i évről*) and report on the environmental status of the city (*Tájékoztató Dunaújváros Megyei Jogú Város környezeti állapotáról*, 2020), as well as its present employment strategy for Dunaújváros and its area (*Dunaújváros Járás foglalkoztatási stratégiája*, 2017). As for the university, we analysed the 2019 cooperation agreement between the municipality and the university (*DMJV és DUE együttműködési megállapodási szerződés, 2019*), its 2020 report, the current institutional strategy (*Integrált Fejlesztési Terv,* IFT, 2016-20), and the self-assessment report made for the 2019 MAB audit. Moreover, the news reports on the two organizations' official websites offered detailed information about the realization of the projects, events and activities of the collaboration, as well as the said papers by Baranyai (2016) and Varga et al (2020) provided further insight into the present sociological state and population attractiveness of the city.

Dunaújváros: challenges and needs

To understand the origin and context of the municipality's needs for university assistance, an exploration of the societal challenges the city and its area currently face seems to be

necessary. *Table 1* summarizes these by area, major challenges in the 2010-2019 time period and the specific needs directed towards the university. Based on the opinion of our interviewees and the results of the previous research referenced before, the following problems and requests should be highlighted.

In the thematic area of Economy and Tourism (ITS 2014, 2019), the most significant challenge is the industrial monoculturality of the city: although there are a few MNC-s in the light industry employing some of the local workforce (*Hankook Tire Hungary Ltd.*. and *Hamburger Hungária Ltd*.), the city's reliance on the rocky *ISD Dunaferr Plc.* as the biggest, heavy-industrial local company and main employer is highly problematic. The underdevelopment of local SMEs, the low number of clusters, the weakness of the third-sector and a low level of the entrepreneurial spirit further complicate the issue of strengthening the local economy. Tourism is seen as a new source of economic development and the present *Modern Cities Programme* (MCP) addresses this issue, but its projects for the renewal and increase of cultural, recreational and accommodation facilities stopped after the 2019 local elections. To help tackle these issues, the Municipality hopes to better exploit the university's complex knowledge base and network of partnerships; continue its close cooperation on EU tender application and project implementation; as well as expects it to play an increasingly active part in the formation and maintenance of various local ecosystems.

Employment is a core issue behind many of the local challenges. The outmigration of the young, high-qualified workforce has long been a major problem together with the high proportion of low-qualified, mainly industrial workforce now approaching retirement age. Although the unemployment levels of the 2008-13 period are gone by now, renewed waves of outplacement at *ISD Dunaferr Plc.* and the long-term unemployment of certain sex, age and qualification groups pose constant threats to local social sustainability. The university has been expected to assist in the handling of these challenges by the continued provision of LLL opportunities, Career Fairs, access programmes; by targeted EU tender collaboration (KDOP, TOP) and the participation in the drawing up of the Regional Employment Strategy.

Another determining area, demography further darkens the picture. Due to the gradual decease of the founding generation and outmigration, the population of the city is continually decreasing, while that of the inner- and outer circles of the suburbia is growing. The process is coupled with the ongoing aging of the remaining city population, which the in-migration of Hankook Tire workers cannot balance. As a result, there is an increasing demographic, economic and social polarization between the city and the villages of the inner-city circle, as well as the inner- and outer city settlements (Baranyai, 2016). Municipality officials have high hopes for the university to induce the younger generations to stay in town for their higher education studies, thus increasing the chance of later finding a job and settling down in the city. By its various functions the university is also seen as a major contributor to the increasing of parochialism and city liveability.

As for Education, the single most important challenge is the increasing of the numbr of full-time Hungarian students, which first decreased, then stagnated and picked up in the 2010-2019 time period just to drop again recently due to the new higher education

entrance requirements of 2020. Also, Baranyai (2016) reports a growing level of educational attainment in the city which, however, seems to have little effect on the overall sluggish economic development. The addressing of actual job-market needs by the university and the strengthening of the regional knowledge-center position of the city are recurring aims in the urban developmental strategy (ITS, 2014, 2019). To find a solution to these issues, the Municipality promoted the alignment and linking of the local vocational & higher educational study programmes, which has been a major development in the 2010s. The continued and up-to-date provision of life-long and life-wide learning opportunities for the workforce of local and regional employers is another traditional experctation of the City from its university.

Infrastructure and Environmental Protection & Energy are closely related. The range and scale of industrial and traffic air pollution, or noise pollution are only partly explored due to technical reasons, yet the recurring data on the amount of nitrogen-gases and flue dust are alarming. The instability of the riverbank loes wall is a constant natural challenge, waste management in general, and that of biodegradable waste in particular, is a more recent problem, while the quality of public transportation is rather poor, several major city roads need reconstruction and their transmission capacity is undersized for commuting traffic. These pose grave infrastructural challenges together with those of urban management (e.g. sewage system, energy efficiency in central heating, property development), the limitations of 'artificial urbanity' and the restricted size of the city's administrative area. The Electromobility project of MCP could improve air quality and alleviate public and private transportation problems, but its realization is overdue and unlikely. What could the university do to further some of these issues? Provide expert consultancy in environmental, technical and e-mobility questions, conduct feasability and impact studies for TOP, KEHOP and MCP tender applications, carry out R&D in specific issues within its areas of expertise, organize awareness raising and knowledge disseminational events, as well as develop its own, increasingly green practice of energy consumption and waste management.

In the area of social challenges and social work, Dunaújváros is not the least advantageous settlement of the Budapest inner-city ring (Varga et al, 2020): with only one slumming area whose urban rehabilitation has already started and little racial segregation, it has kept some of the ethos of the Communist and Socialist era. Yet, there is a noticeable inner-city polarization among its districts and the city-suburbia differences only add to the complexity of local-regional social challenges. The demographic trend of an increasing number of divorces and single-parent families do not help with retaining the young generation (Baranyai, 2016). The university is expected to alleviate these issues by supporting the local charitable initiatives and providing various access programmes for higher education applicants from low-income families.

Finally, in terms of Culture & Civic Organizations, and Identity, Dunaújváros civic organizations need to be empowered by capacity building in various areas; the city's historical property heritage requires extensive and careful development, especially if to be exploited for tourism; the young generations' attachment to their town should be strengthened and residential life-quality increased. Above and beyond all these, the city

needs to shape up a new identity for itself that is rooted in its past, represents its present and projects its future. The local university is seen to be at the heart of these needs, which it may address by offering high-quality educational services and versatile community engagement activities; opening its infrastructure to residents and local events; promoting city diplomacy and empowering the city to participate in international projects; continuing the renown DUDIK Festival tradition; and contributing to city strategical planning (1999, 2013).

Table 1. Major challenges and needs of Dunaújváros, 2010-2019
(Source: author's own compilation)

AREA	MAJOR CHALLENGES	NEEDS
ECONOMY & TOURISM	• Monocultural local industry (dependence on 1-3 MNC-s) • Late FDI influx • Lack of entrepreneurship • Underdeveloped SMEs • Few clusters • Weak 3rd sector • Shortage of recreational facilities • Heritage preservation and exploitation for tourism	➢ Access to academic knowledge base ➢ UoD network of partnerships ➢ Joint EU tenders & projects ➢ Participation in local-regional ecosystems
EMPLOYMENT	• Lack of young, high-qualified workforce • High proportion of low-qualified workforce/unemployed • Long-term unemployment	➢ EU tenders (KDOP, TOP) ➢ Regional employment strategy (2017) ➢ Career Fairs ➢ LLL opportunities
DEMOGRAPHY	• Decreasing & aging resident population • Suburbanization • Polarization btwn city & inner-ring • In-migration<<<Out-migration	➢ Keeping the younger generations in town ➢ Increasing city liveability ➢ Strengthening parochialism
EDUCATION	• Decreasing full-time student numbers • Addressing actual job-market needs • Strengthening regional knowledge-center position • Growing level of attainment, but little effect on sluggish economic development	➢ Aligning & linking local vocational & higher educational study programmes ➢ HR development of local-regional enterprises: LLL
INFRASTRUCTURE	• Urban management problems (e.g. sewage, riverbank, central heating) • Public vehicles: e-buses • Transportation & traffic development • Arificial urbanity • Limited city administrative area	➢ Expert consultancy ➢ Feasibility & impact studies ➢ Joint EU tenders (TOP, KEHOP, MVP)
ENVIRONMENTAL PROTECTION &	• Air and noise pollution • Waste management • Riverbank protection • E-transportation	➢ Expert consultancy ➢ Feasibility & impact studies ➢ R&D

ENERGY		➢ Awareness raising & knowledge dissemination ➢ Green operation ➢ Energy efficiency
SOCIAL WORK	• Slumming quarter • Inner and outer social polarization • Increasing number of single-parent families	➢ Supporting charitable initiatives ➢ Access programmes
CULTURE & CIVIC ORGANIZATIONS	• Public property development • Capacity building for local NGOs	➢ Campus infrastructure for local needs ➢ DUDIK Festival ➢ International projects
IDENTITY	• Shaping a new city identity • Lack of parochialism/young generations • Increasing city liveability	➢ High-quality educational services & community engagement activities ➢ City diplomacy ➢ Strategical planning (1999, 2013)

University: answers and major results

Summarizing our previous research results (Sitku, 2019a, 2020; Balázs et a. 2020) along the dimensions of community engagement by Farnell (2020) and the TEFCE Toolbox (2020), *Table 2* presents the ways and major results of the univesity's answering of local community needs as expressed in municipality requests. Without giving a detailed description here, suffice it to say that, like several other Hungarian higher education institutions (Sitku, 2019b), the University of Dunaújváros (UoD) conducts a wide rage of community engagement activities in the service of various segments of the local community. Their scope has gradually been extending since 2013 and most have become annual practice firmly institutionalized in the organization. Also, a growing number and range of local and regional stakeholders participate in UoD community engagement from industrial business partners (e.g. *MVM Paks Nuclear Power Plant Plc*., *Hankook Tire Hungary Ltd*., *Ferrobeton Plc.)* through educational, cultural, sport and civic organizations (e.g. *Dunaújvárosi Szakképzési Centrum*, *Bartók Kamaraszínház*, *Dunaújvárosi Főiskola Vízilabda Egyesület*, *Dunaújvárosi Labdarúgó Szövetség*, *Szent Panthaleon Kórház*, *Magyar Máltai Szeretetszolgálat*, *Magyar Vöröskereszt*) to the local police (*Dunaújvárosi Rendőrkapitányság*) and public transportation company (*KNYDKK Plc*.). Furthermore, the collaboration with the major regional industrial partners is deepening, while student contribution to the various activities has been indispensable (Sitku, 2020) with the Student Union being empowered to initiate and realize its own activities. Furthermore, the local visibility of the university's community engagement practice is increasing as a result of an annually updated, carefully-planned communication and PR strategy. As for their management, although the overall organization of the community engagement events reflects a top-down, managerial approach, initiatives are welcome from several sources: external stakeholders, individual academics, staff and students.

Table 2. UoD community engagement practice and major results, 2010-2019 (Source: author's own compilation)

COMMUNITY ENGAGEMENT DIMENSION (Farnell, 2020; TEFCE Toolbox, 2020)	**PRACTICE**	**MAJOR RESULTS**
EDUCATION & LEARNING	*Integrated Vocational Education Programme* (IVEP): all local-regional high-schools	➢ student career path ➢ increasing number of IVEP undergraduates at UoD
RESEARCH	*Modern Cities Programme: Electromobility*	➢ e-service station network study ➢ technical & educational feasibility studies of local electromobility
SERVICE & KNOWLEDGE EXCHANGE	Collaboration in EU tenders & projects Awareness raising & knowledge dissemination events	➢ *Roman District Rehabilitation Project* (2013-15) ➢ *Regional Employment Strategy* (2017) ➢ *Smart City Concept* (2019-) ➢ *Dunaújváros Climate Strategy* (2020-) ➢ *European Mobility Week* ➢ *Science Week* and „green" conferences ➢ IVEP: *International Club*
STUDENT INITIATIVES	a) Fundraising & donations b) Charitable initiatives & events c) Green actions d) DUDIK Festival	a) min. 3 eventy annually with *Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Magyar Vöröskereszt* b) Community partners: *DVG Zr*t, *Dunanett Kf*t., *KNYDKK Zrt.*, local schools c) #trashchellenge d) 2009-, *DVG Zrt.*
UNIVERSITY LEVEL ENGAGEMENT	a) UoD Consistory Board b) Campus infrastructure c) City diplomacy d) Sport sponsorship	*a) Community partners: e.g. DVG Zrt, Magyar Vöröskereszt, Dunaújvárosi Labdarúgó Szövetség, Szent Panthaleon Kórház, Dunaújvárosi Szakképzési Centrum, KLIK, Károli Gáspár Református Gimnázium* b) charitable sports events, cinema, balls, proms, library, student hostels, offices c) Leszno, Poland twin-city status d) *DFVE* (waterpolo sportclub)

Benefits

How is the collaboration seen in terms if its benefits to the two partners? Our interviewees have listed several ways the Municipality has profited from the relationship between 2010 and 2019:

- by providing the preconditions of EU tender applications (expert consultancy, feasibility and impact studies, university foundations, writing project proposals)
- by scientific research and various studies about the local environmental issues
- by the contribution to the drawing up of the Integrated Urban Development Strategy (2013)
- by accessing the university's network of partnerships from the local to international level (e.g. twin-town agreement with the city of Leszno, Poland, 2019)
- by the integration of local vocational and higher education in terms of study programmes to create a feasible student career path from age 15 to 23 and beyond.
- by solving the renovation problem of the building of Bánki Gimnázium és Szakközépiskola by moving the institution to the university campus in 2015.
- by providing foreign language knowledge in several languages for various municipality needs (e.g. political and business delegations, PR materials, official correspondence)
- by contributing to retaining the young, graduate workfoce in town (e.g. by dual study programmes with local companies, sport and various social scholarships)
- by the ongoing professional development of the local-regional workforce (e.g. the adult education programmes of *Ecotech Non-Profit Plc.*)
- by increasing the prestige of the city
- by the development of the built environment (e.g. the campus development project of the mid-2000's)
- by increasing the liveability of the city (e.g. the location and infrastructure of the UoD campus, its community engagement events, its indirect economic effects: more commercial and recreational services locally)
- by the propagation of environmentally conscious and self-sufficient energy consumption in the public sector (e.g. the UoD photovoltaic system)
- by the strengthening of local patriotism in the younger generations.

As for the university side, although the number of benefits are fewer, their relevance and significance for the institution's present and future are undeniable. The management evaluated the cooperation with the municipality in the said time period as one providing constant political representation of university interests and financial support when needed. By moving the now *DSZC Bánki Donát Technikum* on campus, the university could solve the problem of spare infrastructural capacities, increase the number of its full-time students and its revenues. The common EU tender applications and the resulting projects provided much needed income, research opportunities and the possibility of opening to the wider local society via community engagement, thus increasing the institution's local relevance and embeddedness. Interestingly, cooperation and collaboration on local challenges often brought up valuable new ideas from the local partner, which proved to be fruitful for the university (e.g. a more complex exploitation of its sport facilities). The long-time collaboration on the annual organization and continuous development of *DUDIK Festival* is a prime example of the success of the partnership, in which the

university is represented by its student union, while the city community by several local businesses as organizers and sponsors of the event. In addition, the university management feels that the local and national prestige of the institution has greatly increased by the complex partnership with the municipality, which has also contributed to the strengthening of its brand on the Hungarian higher education landscape.

Experiences: facilitating factors, barriers and limitations

Mapping the aims and forms of university-municipality cooperation is far from adequate when striving for a deeper understanding of the operation of external stakeholder-higher education institution relationships. Therefore, we were interested in those factors which proved to either facilitate, or hinder the practical realization of the aforementioned goals. Based on the experiences and understanding of our interviewees, we could establish several factors that promoted the cooperation. First of all, the basic strategical aims of the two sides, city and university ran parallel in many areas, most notably the alignment of local vocal and higher education study programmes, which resulted in a complex student career path from age 15 to 23 and may contribute to the retaining the 18+ workforce in town. Moreover, improving the liveability and reputation of the city, and strengthening the higer education institution's position as a regional knowledge centre were other mutually shared visions. Over the decade, the partners provided constant and mutual support to each other, be that professional, political, financial or other, which the excellent personal relationship and trust between the two leaders, mayor and rector further facilitated. All the more so, as the municipality could dispose of a healthy city budget after the 2013 municipal debt-consolidation. An entrepreneurial organizational culture at the university, its academic knowledge base, the commitment of individual staff working on the common projects on both sides, as well as the wide network of university partnerships all proved to be significant for the success of the collaboration. The underlying facilitating factor, however, was a constant awareness of each other's actual situation, both in terms of their strengths and weaknesses, which regular official and frequent informal communication between the two sides had made possible.
However, looking deeper into the cooperation, quite a few barriers and limitations were found that hindered the smooth realization of the plans. The flow of information was often slow and inadequate on the operative level, parallel communication and processes complicated the collaboration between employees, which the differences in organizational culture and approach only heightened. The municipality struggled with the lack of experts in certain professional fields, and the length of the productive period of the local governance cycle was seen as short for accomplishing all the set tasks. Another disadvantage is that most of the activities are funded by EU tenders, which endangers their versatility and financial sustainablility. Also, the fact that both a municipality and a higher education institution are state-funded, highly complex and changing systems, especially in terms of their centrally set tasks, management cycles and personnel, as well as a volatile legal environment, is another underlying factor to reckon with when planning future collaborations.

Future Collaboration

When asked about the future improvement, aims, forms and ways of the cooperation, the municipality officials said that a better alignment of the university's knowledge base to everyday municipal tasks would be a great advantage. A monthly meeting of all the stakeholders and relevant employees of the projects could alleviate the communication problems, while a more thorough tender planning for the exploitation of hidden possibilities for local gains seems advisable. The City Hall expects to keep the close collaboration on EU tender applications, especially in areas of urban development, which may provide several topics of future university research (i.e. the said urban management problems). The university is also seen as its best ambassador, i.e. its participation in city delegations when making new contacts with potential twin cities and foreign investors would be welcome. Finally, the university is to continue its versatile work in the realisation of the Electromobility Programme: both as its catalyst (PR) and a partner in the related R&D tasks.

The management of the university also considers the cooperation in EU tenders and projects to be the main area of future partnership. Sustaining the present good practices (e.g. the access programmes, Everyone's University and the Student Union community activities) is another major strategical aim together with an intensification of the cooperation with the local-regional public education institutions. The university's HASIT programme, its network of industrial partners, the IVEP-UoD student career path, and methodological and pedagogical trainings for teachers offer valuable opportunities for the development of local-regional public education. Furthermore, an opening to the primary school and even pre-school age groups seem to be a worthwhile strategical endeavour.

Discussion

How could all these results be evaluated and how do they compare to previous research? Our data confirm Baranyai's (2016) findings about the city's major challenges with emphasis on the complex issues of outmigration and suburbanization, the gravity of the aging and decreasing city population, the still high dependence on ISD Dunaferr Zrt., the lack of parochialism in the young generations, and the difficulties of transforming the city's traditional identity from a 'workers' town' into that of a modern, industrial city. Although our interviewees affirmed a growing attractiveness of the city as a result of the MCP, they seem to be less optimistic than Varga et al. (2020) about the city's capacity for attracting and retaining the young workforce. Therefore, it is even more important for the municipality to prioritize the issue in the form of a separate strategical programme, as advised by the said study.

As stated before (Baranyai, 2016; Varga et al. 2020), the infrastructural development, the level of digitalization, the partnership network, the growing number of international students, and the accreditation as a university of applied sciences of the College/University of Dunaújváros are significant factors in the growth of the city's

attractivity. Our data confirmed this and went on to provide a deeper insight into what exactly the City was expecting of its University. We have seen that there is no thematical area of the challenges collected in the integrated urban development strategy that the university would not be expected to help with in some way. Its various forms of community engagement, as understood by Benneworth (2018) and Farnell (2020), attempt to cover as many of these as its institutional profile and actual resources make it possible. The most sought after funcions have still been education, knowledge exchange and such services as infrastructure provision and PR for local issues, which reflect a traditional stakeholder perspective on the role of higher education institutions in the local community. By the involvement of further stakeholder groups, the kinds and depth of community engagement collaborations may be even better explored and suited to the prevailing local-regional societal needs. Indeed, the authenticity of the university's community engagement practice and its impact on local society are yet to be explored, which a recent self-evaluation tool with a participatory approach, the TEFCE Toolbox (2020) may facilitate. At the same time, it would allow the university to classify and prioritize these expectations and its community engagment activities in a way more befitting to its own strategical aims and institutional resources (B-HERT, 2006; Jongbloed et al, 2008).

As for the overall relationship between the two organizations in the 2010-19 period, it has been a stable and close liasion with successful cooperation on several local issues, which has resulted in manifold benefits for the city, especially in terms of social and environmental sustainability. Various steps have been taken to retain the 18+ young workforce in the city and the region, to handle the serious environmental challenges, to promote the renewal of urban transportation, to disseminate scientific knowledge to the public, and to build the city community and improve its liveability. Along the way, the university has increased its local-regional embeddedness and stabilized its often weakened position (e.g. in terms of full-time student numbers and finances). Yet, in 2020 the city still suffers from the late and controversial change to capitalist market economy, and faces several grave societal challenges. Therefore, the bolstering of the present level of municipality-university cooperation and a deliberate involvement of all stakeholder groups in it to form a new, local innovation ecosystem for the multifaceted renewal of the city, as attempted many times before, seems to be a must. In the process, the university may mature its community engagement strategy and practice, especially by deeping their authenticity to take them from the presently transactional to the desirable transitional level (Bowen et al., 2010; Ćulum, 2018).

References

- Balázs, L., Rajcsányi-Molnár, M., András, I. & Sitku, K. (2020). Social responsibility in higher education: a Hungarian best practice. *Civil Szemle*, 17 (Special Issue 1), 153-171.
- Baranyai, N. (2016). Social and economic transition in Dunaújváros and its region. In V. Szirmai (ed.), *'Artificial Towns' in the 21st century. Social polarization in the*

new town regions of East-Central Europe (pp. 165-196). Budapest: Centre for Social Sciences Hungarian Academy of Sciences.

- Benke, M. (2013). A tanuló régió: kihívás és lehetőség. In H. Andl & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben, 2011–2012* (pp. 200-2010). Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Benke, M. (2019). Gondolatok a tanuló közösségek kutatásához. *Kultúra és közösség*, 4/10(2), 1-15.
- Benneworth, P. (2018). Definitions, approaches and challenges to community engagement. In P. Benneworth, B. Ćulum Ilić, T. Farnell, F. Kaiser, M. Seeber, N. Šćukanec, H. Vossensteyn & D. Westerheijden (Eds.), *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education* (pp. 16-46). Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Benneworth, P., Ćulum Ilić, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Šćukanec, N., Vossensteyn, H. & Westerheijden, D. (Eds.), *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education* Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Business and Higher Education Roundtable. (2006). *Universities' third mission: communities engagement*. Melbourne: B-HERT.
- Bowen, F., Newenham-Kahindi, A., Herremans, I. (2010). When suits meets roots: the antecendents and consequences of community engagement strategy. *Journal of Business Etics,* 95(2), 297–318.
- Ćulum Ilić, B. (2018). Literature review: dimensions and current practices of community engagement. In P. Benneworth, B. Ćulum Ilić, T. Farnell, F. Kaiser, M. Seeber, N. Šćukanec, H. Vossensteyn & D. Westerheijden (Eds.), *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education* (pp. 47-75). Zagreb: Institute for the Development of Education.
- DMJV. (2014, 2019). Dunaújváros Megyei Jogú Város Integrált területfejlesztési stratégiája, 2014, 2019. Retrieved from https://dunaujvaros.hu/integralt_varosfejlesztesi_strategia
- DMJV. (2020). Dunaújváros Megyei Jogú Város Területfejlesztési koncepciója, 2020. Retrieved from https://dunaujvaros.hu/dokumentum/koncepcio
- DMJV. (2019). Környezetvédelmi nyilatkozat a 2018-i évről. Retrieved from https://dunaujvaros.hu/doc/4229
- DMJV. (2020). Tájékoztató Dunaújváros Megyei Jogú Város környezeti állapotáról, 2020. Retrieved from https://dunaujvaros.hu/doc/4227
- DMJV. (2017). Dunaújváros Járás foglalkoztatási stratégiája, 2017. Retrieved from https://dunaujvaros.hu/sites/all/files/dokumentumok/palyazatok/dunamunkatop/24543.pdf
- EURASHE. (20. 02. 2020). New EURASHE project UASiMAP will measure the impact of universities of applied cciences in the European regions. Retrieved from https://www.eurashe.eu/new-eurashe-project-uasimap-will-measure-the-impact-of-universities-of-applied-sciences-in-the-european-regions/

- Farnell, T. (2020). *Community engagement in higher education: trends, practices and policies. NESET report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/071482.
- Farnell, T., Benneworth, P., Ćulum Ilić, B., Seeber, M. & Šćukanec Schmidt, N. (2020). *TEFCE Toolbox: an institutional self-reflection framework for community engagement in higher education.* Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. (2019. 12. 28.). Retrieved from https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020. (2019. 12. 28.). Retrieved from https://www.kormany.hu/download/b/fa/11000/EMMI%20fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20cselekv%C3%A9si%20terv%20Sajt%C3%B3%20%C3%A9s%20Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20F%C5%91oszt%C3%A1ly%2020170627.pdf
- Gál, Z. & Ptáček, P. (2011). The role of mid-range universities in knowledge transfer in non-metropolitan regions in Central Eastern Europe. *European Planning Studies*, 19(9), 1669-1690.
- Goddard, J. (2018). The civic university and the city. In P. Meusburger, M. Heffernan, & L. Suarsana (Eds.), *Geographies of the university.* (pp. 355-375). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75593-9_1.
- Halász, G. (2018). Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában. In G., Kováts & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017.* (pp. 25-38). Budapest: Budapesti Covinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Hazelkorn, E. & Gibson, A. (2018). Public goods and public policy: what is public good, and who and what decides? *Higher Education*, 78(1), 1-15. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0341-3.
- Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324.
- Kalotay, K., Éltetö, A., Sass, M. & Weiner, Cs. (2016). Russian firms in the Visegrád Countries. *Uluslararası İlişkiler*, 13(49), 107-130.
- Kozma, T. (2002). *Regionális egyetem*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Kozma, T. et al. (2015). *Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig*. Debrecen: CHERD. https://doi.org/10.35402/kek.2019.1.1
- Leitner, K-H., Pausits, A., Giesecke, S., Schartinger, D., Kalcik, R. & Keser Aschenberger, F. (2020). *Prospective Report on the Future of Non-Formal and Informal Learning: Towards Lifelong and Life-wide Learning Ecosystems*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Maassen, P., Andreadakis, Z., Gulbrandsen & M. Stensaker, B. (2019). *The place of universities in society.* Hamburg, Germany: Körber Stiftung.
- Reichert, S. (2019). *EUA study: The role of universities in regional innovation ecosystems.* Brussels: EUA.
- Sitku, K. (2019a). Society 5.0 and the third mission of the University of Dunaújváros: experiences and challenges. In I. András & M. Rajcsányi-Molnár (Eds.), *East-West cohesion III: Strategical study volumes.* (pp. 263-275). Subotica, Serbia: Cikos Group.
- Sitku, K. (2019b). Vidéki egyetemek harmadik missziós tevékenysége: a társadalmi tudásmegosztás hatásai. *Iskolakultúra*, 29(8), 17-35. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.8.17.
- Sitku, K. (2020). Students in university third mission: unexploited possibilities for student satisfaction and retention? In I. András & M. Rajcsányi-Molnár (Eds.), *East-West cohesion IV: Strategical study volumes.* (pp. 118-129). Subotica, Serbia: Cikos Group.
- Szirmai, V. (1988). *„Csinált" városok*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Szirmai, V. (1997). „Új városok Közép-Európában". In Z. Kárpáti (ed.), *Társadalmi és területi folyamatok az 1990-es évek Magyarországán*. (pp. 96-118). Budapest: MTA Társadalmi Konfliktusok Kutatóközpontja.
- Szirmai, V. (ed.) (2016*). 'Artificial Towns' in the 21st century. Social polarization in the new town regions of East-Central Europe.* Budapest: Centre for Social Sciences Hungarian Academy of Sciences.
- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656
- UoD. (2016). Integrált Fejlesztési Terv, 2016-20. Retrieved from http://uniduna.hu/rolunk/ervenyes-szabalyzatok-rolunk/intezmenyfejlesztesi-terv
- UoD. (2019). DMJV és DUE együttműködési megállapodási szerződés, 2019 (UoD internal document)
- Varga, V., Teveli-Horváth, D. & Salamin, G. (2020). A fiatal, képzett lakosságot vonzó potenciál a Budapest körüli csapágyvárosokban. *Területi Statisztika*, 60(2), 179-210. https://doi.org/10.15196/TS600204.

Vedovatti Anildo

Hálózatépítés – Közösségfejlesztés – EPALE[1]

Az EPALE Magyarország munkatársai évek óta rendszeres résztvevői a Mellearn Egyesület éves konferenciáinak, akár Budapesten, akár Debrecenben, –vagy ahogy 2020-ban történt– akár online rendezik is meg. Az igen jelentős számú hazai regisztrált felhasználónak is köszönhetően meglehetősen ismert szakmai berkekben a nevünk, de szeretném pár szóban bemutatni jelenlétünket az elmúlt évek mellearn konferenciáin. Részvételünk számos oka közül kettőt emelnék ki, egyfelől az esemény résztvevőinek szánt tájékoztatásainkat (bemutató előadások tartása, standolás, tájékoztató anyagok osztása), amivel szeretnénk a résztvevőknek bemutatni projektünk céljait, mivel a felsőoktatás szereplői meghatározó célcsoportjai az EPALE platformnak. Ez egyaránt igaz, úgy az oktatókra, mint a hallgatókra, akikre a jövő szakembereiként tekintünk. Azt gondoljuk, hogy számukra egy további szakmai és kommunikációs lehetőséget képes nyújtani a felületünk, és szeretnénk, ha ők ezzel élnének is. Másfelől rendkívül hasznosnak tartjuk megismerni az itt hallható előadások szakmai tartalmait, a felsőoktatásban folyó munkák eredményeit, valamint találkozni a különböző egyetemek műhelyeivel, szakembereivel, akik a felnőttkori tanulás egyetemi szintű elméleti és gyakorlati kutatása és fejlesztése végzik.

A 2020. évi konferencia a világ járványnak köszönhetően online valósult meg, és ezáltal még jobban kapcsolódott a mi munkánkhoz, mely az Európai Bizottság által létrehozott és működtetett elektronikus platform szakmai gazdagításához kapcsolódik. A magyarországi EPALE Nemzeti Támogató Szolgálat legfőbb feladata a hazai szakemberek bevonása ebbe az európai szakmai közösségbe, és folyamatos fejlődésként a döntően magyar nyelvű hazai szakirodalom, szakmai közélet megjelenítése az EPALE honlapon. Miközben folyamatosan törekszünk a magyar szereplők elérésére, ugyanakkor igyekszünk a nemzetközi felnőttkori tanuláshoz kapcsolódó információkat is megosztani a kollégákkal. Ezen a ponton el is jutottunk a 2020. évi konferenciáig, melynek címe *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció* volt. Ha azt kérdeznék, hogy jó, de egy európai projekt, ami nem visz önálló kutatást, milyen szerepet játszhat a felsőoktatás ezen éves seregszemléjén, akkor rámutathatunk a címben szereplő reflektorfény szóra. Ez az, amire mi képesek vagyunk, és amit szeretnénk is nyújtani. Mindazon értékek megjelenítéséhez szeretnénk online felületet, mint erőforrást nyújtani, melyek elhangzanak az előadásokon. Akár új ismeretek, eredmények, akár korábban elkezdett kutatások részletei egyaránt olyan, a szakmát gazdagító tartalmak lehetnek, melyeknek helye van a felületünkön. Célcsoportként tekintünk – ahogy már említettem – a felsőoktatásban dolgozókra, de ennél jóval tágabb az a szakmai közeg, akit szeretnénk elérni. Célunk, hogy az olvasóközönségünk mellett, regisztrált felhasználóink közé számíthassuk a felnőttképzésben és a felnőttoktatásban dolgozókat, a különböző

[1] EPALE A Felnőttkori tanulás elektronikus európai platformja (Electronic Platform for Adult Learning in Europe)

pályázati úton megvalósuló fejlesztések, projektek munkatársait, a civil szervezetek, közösségek vezetőit és minden érdeklődőt, aki a felnőttkori tanulás iránt nyitott, és kíváncsi.
Miközben napról napra tapasztaljuk a közösségi média egyre erősebb jelenlétét életünkben, tudomásul kell vennünk, hogy az információforrásként betöltött szerepe is egyre meghatározóbb, léteznek még (szerencsére – szerk) a hagyományos felületek, tévék, rádiók, sajtó, könyvek, de leggyorsabb tájékoztatási lehetőséggel az online médiavilág bír. Mára felnőtt az a generáció, akinek az online tér az elsődleges információforrás, és csak ezután jönnek a fent említettek. Ezért döntő, hogy egy-egy szakma milyen mértékig képes magát megjeleníteni az online felületeken, és képes-e a puszta tartalomszolgáltatáson túl mutatva aktivitásokat generálni. Vagyis az olvasók, érdeklődők részéről visszajelzéseket kiváltani. (Visszajelzés alatt meglehetősen tágan értelmezhetjük a rövid, ikonos jelzéseket, vagy akár a rövid pár szavas kommenteléseket, de persze érthetjük azt is, hogyha egyáltalán nem születik reakció egy online tartalomra, vagy elindul egy hosszabb párbeszéd, számos becsatlakozóval.)

Szakmai hálózatépítés online felületen

Ezeket a megváltozott médiahasználati szokásokat szándékozott utolérni az Európai Bizottság az EPALE projekt támogatásával, hogy a felnőttkori tanulás szakemberei számára egy könnyen használható, egyszerű online felületet biztosítson szakmai tudásuk fejlesztésére, és ezáltal azt is remélve, hogy az európai életen át tartó tudás gazdagodni fog az így megerősödött szakemberek hálózati munkájával. Éppen ezért nem egy új, elektronikus lexikon létrehozása fogalmazódott meg célként, hanem a közösségi média felületeihez valamennyire hasonlító eszközt (online platformot) kívántak működtetni. Azt mondhatjuk, hogy mostanra elég megbízható, elég stabil rendszer alakult ki, melyet az unió tagállamain túl is használnak szakemberek a világ minden pontjáról. Érdemes tudni, hogy aki egyszer megtanulta használni a felületet, ő onnantól kezdve 24 nyelven képes lehet résztvenni a szakmai kommunikációban, vagyis az unió összes hivatalos nyelvén megoszthatja véleményét, tudását és gyarapíthatja saját ismereteit is.
Azt elmúlt évek során az EPALE Magyarország munkatársai arra törekedtek, hogy informálják és kiszélesítsék a hazai aktív résztvevők táborát. Ebben egyelőre legjelentősebb partnereknek a felsőoktatási intézmények oktatói bizonyultak, akik úgy a hálózatépítésben, mint az online eszköz használatában arra törekedtek, hogy saját szakmai munkájuk mellett bevonják hallgatóikat is a felület aktív használatába. Ehhez először megvalósították a platform használatának elsajátítását, ami szerencsére már akár nappalis, akár levelezős hallgatók voltak az érintettek nem jelentett nehézséget. Az elmúlt évek során a Pécsi Tudományegyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatói kiemelkedtek aktivitásukban a bevont érintettek közül, és ez elsősorban az oktatói elköteleződésnek köszönhető.

Közösségépítés egyetemi műhelyen belül

Az EPALE platform lehetőséget biztosít szakmai közösségek létrehozására és működtetésére is, bármelyik regisztrált felhasználónk számára (ebben is hasonlítva a közösségi médiára). A kezdeményező meghatározhatja a témáját, a szakmai csoport nyelvét és kérheti az adminisztrátoroktól a csoportfelület létrehozását. (Alapkritérium, hogy még ne létezzen ilyen tartalmú másik közösség, különben a szakmai területekről bármilyen téma kezdeményezhető.) A közel 50 szakmai közösségből 7 változó intenzitású magyar nyelvű működik, amik felkínálják a lehetőséget a szakmai aktivitásra. Ezen felül angol, német, lengyel, török, olasz és más nyelveken is építhetjük szakmai kapcsolatainkat. Ha sikeresen létrehoztunk egy szakmai közösséget, vagy csatlakoztunk egy már működőhöz, akkor láthatjuk, hogy a platform képes összefogni a hasonló érdeklődésű szakembereket, kiemelten egy terület szakmai diskurzusát lehetővé téve egy jóval szűkebb eszmecserének nyit lehetőséget, mint az EPALE felület általános blog rendszere. A szakmai csoport tagjait informálja a csoportban történő eseményekről (változást jelző emaillel a csoport tagjai értesítést kapnak új tartalmakról, adott esetben hozzászólásokról) anélkül, hogy folyamatosan a felületet kellene nézniük.
Ha feltesszük a kérdést, hogy miért érdemes időt és energiát befektetni az EPAEL oldal megismerésére, akkor érdemes ezeket az érveket megfontolni. Elsősorban azt kell mondani, hogy egy egyedülálló online szakmai felületet ismerhetnek meg így a felhasználók, és a regisztráció révén jogokat nyernek ennek teljes jogú – nem csak olvasó – tudásmegosztó tagjaivá válni. Fontosnak tartjuk, hogy a szakmai csoportokban folyó munka révén aktivitásra és gondolatmegosztásra ösztönözhetjük a csoporttagokat, (pl. a hallgatókat). Nem utolsósorban egy-egy aktívabb szakmai csoport képes lehet elősegíteni a pályaszocializációt is. Ha csak az adott műhelyen belül maradunk, akkor a témához kapcsolódó közösségformáló erőként is tekinthetünk a műhelyre, és az online felület kommunikációs lehetőségei tovább tudják erősíteni a kapcsolatokat a résztvevők között. Azt tapasztalhatjuk, hogy a felület képes lesz beadandók készítéséhez forrást, mintákat nyújtani – ahogy angol nyelven már most is kijelenthetjük ezt –, folyamatosan bővül a magyar nyelvű tartalmak köre is.
Sikeresnek bizonyult az a kezdeményezés, hogy az online felület lehetőségeit kihasználva miniprojekteket (1 hónapig tartó munkát) valósítottak meg a résztvevők (a szakmai csoport tagjai), vagyis egy-egy hónap erejéig egy témát jártak körbe, és erről kommunikáltak egymással a felületen, amivel részeseivé váltak egy online szakmai beszélgetésnek. Ennek részeként a tapasztaltabbak akár saját jó gyakorlataikat is megismertethették a többekkel. Így azt mondhatjuk, hogy nem pusztán csak egy dokumentumelemzés, vagy forráskutatás volt az elvégzett szakmai tevékenység, hanem adott esetben egy megvalósult gyakorlat bemutatása is gazdagíthatta a közös munkát. Miközben sokfelől hallhatjuk, hogy a projektszemlélet elterjesztése, a kreatív gondolkodás, valamint a problémamegoldó képesség már a jelen, de a jövőnek mindenképpen meghatározó kompetenciái, és az oktatási rendszernek erre kell felkészíteni a tanulókat, a szakmai közösség segítségével ezt részben sikerült megvalósítani. Nem vitás, hogy mindehhez jelentős oktatói és hallgatói többlet munkára

van szükség, de ha azt látjuk, hogy közgazdaság világában országosan és globális szinten szerveznek csapatjátékokat a legtehetségesebb diákok számára[2], akkor érdemes az andragógiai világában is további utakat nyitni a felsőoktatásban tanuló hallgatók szakmai bevonódásának erősítése érdekében.
Az eddigi jelentősebb hazai eredményeik jellemzően egy-egy műhelyhez kötődtek, ahogy ezt már említettem, továbblépésre arra gondolunk, hogy fontos lenne a hasonló területen dolgozó műhelyek összekapcsolása, valamint minél több külsős szakember bevonása a szakmai tartalmak gazdagítása érdekében. Ezzel is lehetővé téve a felsőoktatási intézmények azon szándékának becsatornázását a munkánkban, mely az egyetemek gazdasági szereplőkkel és társadalmi környezetükkel való aktívabb kapcsolattartását tűzte ki céljául. A tudásháromszög részeként az EPALE online platform lehetőséget kínál, hogy a kutatás, az innováció és az oktatás egyaránt megjelenjen, és mindez egyszerre elérhető legyen egy közös felületen, ugyanakkor lehetőség van az önálló megjelenésre is (átkapcsolással) a szereplők saját szakmai oldalaira.

Két jó gyakorlat bemutatása

Elsőként az „Tanuló közösség" című szakmai közösség munkájából elevenítenék fel egy gyakorlatot, 2020 őszén egy online workshopot szerveztek „Híd az önkéntesség és a munkaerőpiac között" címmel. A téma támaszkodott Raquel Rego, Joana Zózimo (2016) portugál szociológus tanulmányára, mely az önkéntesség kérdése volt, kifejezetten a kompetenciák szempontjából megközelítve. A workshopon arra a kérdésre keresték a választ, hogy a tanulmányban ismertetett humánkészség-mátrix hogyan épülhetne be a hazai önkénteseket vizsgáló kutatásokba, különös tekintettel a fiatalokra, akik számára kifejezetten előnyössé válna, ha az önkéntesen szerzett kompetenciáikat elismernék a munkaerőpiacon. A beszélgetés hozzászólói között több egyetemi hallgató fejtette ki a humánkészség-mátrix alkalmazására vonatkozó kutatási elképzeléseit. Ennek eredményeképpen sikerült egy olyan kutatási koncepció első lépéseit megfogalmazni, amely motorja lesz a későbbi önkéntes vizsgálatoknak – a hallgatók saját kutatási keretei között. A workshop révén az alábbi kutatási kérdések fogalmazódtak meg:

- Hogyan építi a karrierutakat az önkéntes munka?
- Hogyan járul hozzá az önkéntesség a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez?
- Hogyan segíthetik a munkaerőpiaci elhelyezkedést az önkéntesség során kialakult kapcsolatok/barátságok?
- Milyen készségekben fejlődött, milyen kompetenciákat szerzett?
- Hogyan lehet a munkaerő-piacon elismertetni az önkéntes munka során szerzett tapasztalatokat, kompetenciafejlődési folyamatokat?

Az online workshop eredményeként egy, a fiatalok önkéntes tevékenységét vizsgáló kutatócsoport megalakulását is elhatározták. (D. Babos Zsuzsánna)

[2] https://www.gtk.uni-pannon.hu/uzletiszimulaciosverseny/ (letöltve 2021. jan. 10.)
https://www.ecosim.hu/munkaink/nn_ras_karrier_jatek (letöltve 2021. jan. 10.)
https://penziranytu.hu/tozsde (letöltve 2021. jan. 10.)

A második példa a HR Tanácsadó csoporton belül valósult meg, és keveredik benne a hagyományos tanítási forma (szakmai forrásanyag ismertetése) – a korszerűbb, írott kommentelést/hozzászólást elváró attitűddel.

„Csillagok háborúja vagy új világrend épül a mesterséges intelligenciával?
A Csillagok háborúját vizionálják a mesterséges intelligencia ellenzői, ám a mesterséges intelligencia (MI) nélkülözhetetlen eszköznek bizonyult a Covid19-világjárvány elleni küzdelemben. Ám mégis mire használható a titokzatos MI rövidítés? Nos, az adatminták azonosítására és az azokból való „tanulásra", valamint a változók (gépi és mélytanulás) közötti kapcsolatrendszerek prediktív feltérképezésére való egyedülálló képességének köszönhetően bizton számíthatunk a szakértelmére. Sokan félnek tőle, sokan üdvözlik. Az alábbiakban összefoglaltuk a munkaerőpiaci szempontokat, nem titkolva, hogy cikkünket vitaindítónak szánjuk. …
A Cedefop tematikus betekintő jelentései több olyan fő területet azonosítottak, amelyekre az uniós tagállamok különös figyelmet fordítottak a szakképzési rendszereknek a mesterséges intelligenciához és az automatizáláshoz való hozzáigazítására irányuló erőfeszítéseik során, az alábbi intézkedések révén:

- a mesterséges intelligenciával kapcsolatos tervezés: a mesterséges intelligenciára vonatkozó egyedi stratégiák kidolgozása, a szakmai alapképzési és szakmai továbbképzési stratégiák felülvizsgálata, több érdekelt felet tömörítő szakértői csoportok és a köz- és magánszféra közötti partnerségek létrehozása a mesterséges intelligencia képességeinek feltérképezésére;
- mesterséges intelligencián alapuló tanulási megoldások fejlesztése tantermi és vállalati felhasználásra: innovációs laboratóriumok és egyéb, a mesterséges intelligenciával kapcsolatos kísérleti projektek az ismeretek vállalkozások és különböző érdekelt felek közötti cseréjére;
- a mesterséges intelligenciáról szóló (vagy azzal kapcsolatos) oktatás: a tanároknak és a nagyközönségnek szóló képzés a mesterséges intelligencia képességeiről felhasználóbarát online kurzusok keretében;
- a mesterséges intelligencia alkalmazása: a mesterséges intelligenciát alkalmazó módszerek használata a készségek új osztályozásának kidolgozására vagy a képzési tantervek és szakképzési programok elemzésére a munkaerőpiac igényeinek való megfelelőség/megfelelőség hiánya alapján;
- a szakképzési rendszerek mesterséges intelligenciával összhangban történő átalakítása: új vagy felülvizsgált oktatási és képzési tantervek és programok (robotika, számítógépes gondolkodás, gépi tanulás, adattudomány, kiberbiztonság, automatizálástechnika) bevezetésének mérlegelése;
- a mesterséges intelligencia kezelése: szakmai továbbképzési programok fejlesztése az automatizálás és a munkaerőpiac strukturális változásai által érintett munkavállalók támogatására.

Ajánljuk figyelmetekbe az információkat a Cedefop európai készség- és munkahelyfelmérésének második szakaszáról, amelynek középpontjában a változó

digitális technológiák és az automatizálás által a készségigényekre, a strukturális munkaerőhiányra és az EU felnőtt munkavállalóinak továbbképzésére gyakorolt hatás áll majd! Nincs vita, ez a jövő. Vagy mégis más lenne az irány? Várjuk a hozzászólásokat!" (Szederkényi Éva)

Összegzés

A fenti két példával szemléltetni szerettem volna, hogy közösségépítésben, hálózati munkában, akár munkaforma tekintetében, akár tartalmi vonatkozásában a platform szakmai közösségei igen rugalmasan használhatók, akár az a célunk, hogy olvasásra, elgondolkodásra ösztönözzük hallgatóinkat, akár további források kutatása a célunk, ezek egyaránt sikeresen megvalósíthatók a felület segítségével.
Nem beszéltem róla, de valóban jelentős nehézség, hogy mindenki igyekszik önmagát a saját felületén megmutatni, igy a felsőoktatásban minden egyetemnek, karnak, intézetnek, oktatónak, szakmai műhelynek megtalálható az önálló felülete, és ezek száma olyan jelentős, hogy a szakemberek számára is nehézséget jelenthet tájékozódni köztük, még inkább rendszeresen olvasni ezeket. Megértve ezt a valós nehézséget szeretném felhívni a figyelmet arra a különbségre mely az EPALE felülete és egy hazai felsőoktatási intézmény szakmai felülete között egyértelműen megtalálható. A legfontosabb, hogy itt nem egy intézmény szakmai munkájával találkozhatnak a felületre látogatók, hanem szélesebb körből válogathatnak a tartalmak között, ezáltal az ő ismereteik, tudásuk több intézmény, szakember szakmai tevékenységének megismerésével gyarapodhat. Másfelől nem felejthetjük el, hogy az Európai Unió tagállamaként egy széles közösség részei vagyunk, így fontos megismerni más európai országokban folyó szakmai munkát, akár jövőben vagy már jelenleg is folyó szakmai együttműködések érdekében, akár csak azért, hogy más felnőttkori tanuláshoz kapcsolódó rendszerek tevékenységéről, szakmai munkájáról képet kaphassunk. Végül érdemes a 2022-ben megrendezésre kerülő CONFINTEA VII. lehetőségére is gondolni, ahol az oktatással és az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos gondolatok globális szintéren fognak majd megjelenni, és az itt folyó párbeszédre a hazai szakembereknek az európai és magyarországi kihívások kapcsán egyaránt készen kell állniuk. Ezt ez a 24 nyelven használható felület képes támogatni, és azt gondoljuk, hogy a hazai szakmai közösség együttműködését, szakmai tevékenységét is képes segíteni az EPALE online platform.

Felhasznált irodalom

- D. BABOS Zsuzsanna (2020): Összefoglaló online workshopról https://epale.ec.europa.eu/hu/private/tanulo-kozosseg-0/osszefoglalo-online-worshoprol (letöltve 2021. jan. 20.)
- NAGY Zoltán (2016): Tudásháromszög. Opus et Educatio, 3. évf. 1. sz. p. 89-91.
- SZEDERKÉNYI Éva (2020): Csillagok háborúja vagy új világrend épül a mesterséges intelligenciával? https://epale.ec.europa.eu/hu/private/hr-tanacsado/csillagok-haboruja-vagy-uj-vilagrend-epul-mesterseges-intelligenciaval (letöltve 2021. jan. 20.)

Internetes források:

- A Felnőttkori tanulás elektronikus európai platformja (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) (letöltve 2021. jan. 10.)
- https://www.gtk.uni-pannon.hu/uzletiszimulaciosverseny/ (letöltve 2021. jan. 10.)
- https://www.ecosim.hu/munkaink/nn_ras_karrier_jatek (letöltve 2021. jan. 10.)
- https://penziranytu.hu/tozsde (letöltve 2021. jan. 10.)

A digitális online tér kihívásai napjainkban a felsőoktatás bázisán

Sass Judit – Bodnár Éva

A Budapesti Corvinus Egyetem tavaszi digitális kihívásai diák és oktató szemmel

Témafelvetés és elméleti háttér

A Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) 2020 tavaszán, ahogyan minden magyar egyetem digitális formában végezte az oktatást. A külső kényszer miatti átállás mellett, 2012 óta nyomon követhető a New Media Consortium felsőoktatási trendeket vizsgáló jelentéseiben is a blended, hibrid oktatási megoldások előtérbe kerülése, illetve prognosztizált nagyobb hatékonysága a csak online, illetve csak hagyományos oktatási megoldásokkal szemben (Becker et al, 2017; Becker et al, 2018; Alexander et al, 2019).
A blended kurzusok többféle módszertani megoldással már korábban is megjelentek a BCE kurzuskínálatában, ami a mostani átállás során lehetővé tette, hogy kollégáink ezen megoldások tapasztalataiból kiindulva tervezhessék meg a szemeszter második részének óráit (Daruka és Csillik, 2014). Az átállás során az intézmény célként jelölte meg a hallgatók átállását segítő egységes technikai és módszertani keretek kijelölését, a képzésben célzott kompetenciafejlesztés megőrzését és a hallgatói élmény biztosítását. Ennek érdekében az órarendi keretek megtartása mellett az átállás hetében sor került az oktatásban használt meglévő rendszerek integrációjára (pl. Moodle, Neptun és Teams), átállást segítő módszertani és informatikai segédanyagok kidolgozására. A Tanárképző és Digitális Tanulási Központ munkatársai emellett az online értékelés (vizsgák) kereteit is kialakították.
A digitális átállás három formában valósult meg: a tanulók önálló, egyéni tanulásának támogatása, videó streaming (szinkron és aszinkron) és online e-learning kurzusok formájában. Mindezekre tekintettel a félév végén vizsgáltuk a hallgatók és oktatók kapcsolódó tapasztalatait és elégedettségét.

Távoktatás és a kapcsolódó oktatói szerepek, kompetenciák

A digitális átállás nemcsak a tanulók önirányította, önszabályozó tanulása szempontjából jelent kihívást, hanem a tanárok szerepeiben is sajátos hangsúlyváltást és akár új elvárások megjelenését is maga után vonja.
Korábbi vizsgálatainkban összevettettük a hagyományos és távoktatási környezet által igényelt tanári kompetenciákat és vizsgáltuk a szerepváltozásokat, ezek megítélését a tanulók és a tanárok körében az oktatás különböző szintjein (Csillik, 2017, Sass és Bodnár, 2014). A digitális átállással kapcsolatos tapasztalatok sajátos lehetőséget adtak arra, hogy a szerepváltásból származó tapasztalatokat is megvizsgáljuk az oktatóknál, illetve ezen tapasztalatok nyomán bővítsük az oktatói kompetenciaigényekre vonatkozó ismereteket

és olyan felkészítéseket tervezhessünk, amelyek segítik az új szerepelvárások kihívásainak való megfelelést.
A digitális átálláshoz kapcsolódóan az online környezetben igényelt oktatói feladatok kompetenciáinak vizsgálatához korábbi kutatásokat is áttekintettünk. Mivel célunk a tanárok kapcsolódó felkészítés-igényének feltárása volt, a vizsgálatok fókuszát és módszertani megközelítését emeltük ki.
Aragon és Johnson emberi erőforrás web-alapú tréningjeinél már 2002-ben foglalkoznak a kapcsolódó tanári szerepekre történő felkészítéssel és kompetenciaigényekkel. Kiindulópontjuk a képzés hagyományos filozófiájának változása az online környezetben. A változás négy kulcselemét jelölik meg:

1. a pedagógiairól az andragógiai megközelítésre történő átállás igénye, ahol a tanuló- és a dialógus-központú tanulás jellemző;
2. a tudásátadás helyett a tudásaktív konstruálásának támogatása áll a középpontban;
3. a rögzített helyett a rugalmas tudáselérés lehetőségét teremti meg a technológia és
4. a hagyományos tudásátadást felváltja a fentieket támogató, a tanulás facilitálására képes tanárszerep.

Beck és Ferdig (2008 id Martin et al 2019) a fentieket kiegészítve három területet jelölnek meg a szerepváltozásnál: a tanuló-centrikusságot, valamint az interakció és a kezdeményezés magas szintűvé válását tartják jellemzőnek.
Ezen túl az átalakuló munkaerőpiaci elvárások is alakítják a szakmára felkészítő oktatókkal kapcsolatos elvárásokat, figyelembe véve a különböző kontextusokban a folyamatos tanulásra, proaktív problémamegoldásra történő, emellett egyénre szabott felkészítés igényét. Az e-tréneri kompetenciák ennek megfelelően a képzést megelőző, a képzés alatti és az utánkövetés időszakához kapcsolhatók. Előzetesen szükséges a tanulói tudás és a tananyag elemzése és az oktatói felkészülés, a hitelesség alapjainak, valamint a hatékony kommunikáció, prezentáció és kérdezés kompetenciáinak kialakítása és a tanulási környezet menedzselése. Az oktatás során a média használata mellett a kialakított kompetenciák alkalmazása, a diákok igényeire történő válaszolás, motiváció és oktatási módszerek, valamint a tanulói előrehaladás értékelése, visszajelzése kerül előtérbe. A képzés zárásával az oktatás értékelése és ennek felhasználása válik fontossá (Aragon és Johnson 2002). A felsorolt kompetenciákkal kapcsolatos önértékelés lehetőséget ad az oktatói képzés- és támogatás-igények felmérésére.
Közel két évtized kutatási és gyakorlati ismereteit figyelembe véve, 8 kiemelt online tanítási tapasztalattal rendelkező oktató interjúja nyomán, Martin, Budhrani, Kumar és Ritzhaupt (2019) felsőoktatási online tanuláshoz kapcsolódóan bővíti az online oktatói szerep ellátása szempontjából kritikus kompetenciák körét, amelyek a feladatok ellátásához szükségesek. A szerepekkel foglalkozó kutatások áttekintése alapján gyakran említettek a dizájner, az adminisztratív, a tanulástervező, a tanácsadó, a facilitátor, a technológiakezelő, az értékelő, a szociális, a közösségszervező és a vezető szerepek (Martin et al 2019: 187), amelyekből az interjúk nyomán 5 terület emelhető ki:

- facilitátor (pl. válaszkész, kommunikál, jelen van a fórumokon, modell, visszajelző, érdeklődést felkelt, segíti az önszabályozó tanulást),
- kurzustervező (pl. célállítás, bevonás, kurzustervezés, segítségadás forrásait megmutatja),
- kurzus menedzser (pl. kurzus tartalmat ad, feladatot begyűjt, értékel, bátorítja a tanulókat),
- szaktárgyi szakértő (pl. szaktudással, technikai hozzáértéssel rendelkezik) és
- mentor (pl. szakmai tanácsadást, karriertámogatást végez) szerepek.

A szerepekből a facilitátori szerepet tartották kritikusnak a megkérdezettek a teljes tanulási folyamat során, ami a később tárgyalt tanítási, kognitív és szociális jelenlét kérdésköréhez szorosan kapcsolódik. A mentori tanácsadó és támogató szerep a tanítási fázisban kiemelt jelentőségű.

Az interjúk segítségével hat kompetenciaterületet azonosítottak:

1. A technikai kompetenciákhoz a technikai eszközök használata mellett az oktatáshoz szükséges alkalmazások, a kollaboratív technológiák és a tananyagkészítés eszközeinek ismerete sorolt.
2. A tanulási hajlandóság alatt a pedagógiai és technológia készségek, a folyamatos önfejlesztés és az erre szánt idő, tapasztalatszerzés, új megoldások, kutatások követése értett.
3. Annak ismerete, hogy „az emberek hogyan tanulnak" kompetencia-kategóriába tartozik a szinkron és aszinkron tanulási mód megértése mellett, a tanulási stílusokhoz illeszkedő aktivitások kidolgozása és értékelése.
4. A szakterületi hozzáértés a kurzustartalom megértését és hatékony átadását, „lefordítását" jelenti a diákok számára.
5. A kurzus megtervezésének kompetenciája alatt a képzés megtervezése, kialakítása (célok, tanulási eredmények, aktivitások, kezelhető, logikusan felépített tartalmi egységekre osztás) mellett az előrehaladás értékelését, tanulási közösség létrehozását, társas jelenlét és biztonságos online tanulási környezet kialakítását, netiquett érvényesítését értik.
6. A tanulói előrehaladás értékelése az értékelés megtervezését, a folyamatos, időben adott, a tanulókra vonatkozó adatokon alapuló, változatos formában megvalósított visszajelzés adását és ezekre történő reflexiót foglal magába.

Az azonosított szerepek és kompetenciák alapján Martin és munkatársai (2019) a kurzus megtervezése és a tanítás szakaszai szerint különítik el az online oktatói feladatokat.

1. táblázat Az online oktató feladatai (Forrás Martin et al, 2019: 200)

A kurzus megtervezésének feladatai	A tanítás feladatai
- online kurzus strukturálása, szervezése - a tartalom összeállítása - tanulási tevékenységek meghatározása - tartalmi egységekre osztás	- résztvevők üdvözlése (pl. köszöntő videó, fórum, hallgatói tájékoztatás) - interakció a hallgatókkal - a megbeszélések facilitálása - hozzászólás a megbeszélésekhez

- oktatási anyagok és aktivitások kidolgozása - értékelés megtervezése - tantárgyi adatlap kidolgozása - korábbi kurzus áttekintése, átdolgozása	- az online beszélgetések összefoglalása - közvetlen visszajelzés - empátia gyakorlása - aktívan jelenlét és bevonódás - hang és video kommunikáció a hallgatókkal

Figyelembe véve a Martin és munkatársai (2019) által azonosított tanári feladatokat a kurzus megtervezése és a tanítás során, utóbbit kiegészítve az Aragon és Jonhson (2002) által felsorolt kompetenciakörökhöz kapcsolódó további feladatokkal (visszajelzés, megerősítés és motiválás, értékelés, valamint a kurzust követően az oktatási folyamat értékelése) és kiegészítve azt a szabályok, a kooperáció kialakítása és a tanulói igényekre történő reagálás feladatokkal alakítottunk ki egy feladatlistát. A feladatlista alapján az oktatók a teljes folyamat (tervezés - tanítás - tanítás befejezése utáni szakasz) feladatainál megítélhették hatékonyságukat. Az eredmények összegzése alapján aggregáltan és egyéni szinten is lehetőség nyílt a támogatási igények azonosítására.

Jelenlét és tanulás

A tanári feladatok és szerepek áttekintése ráirányította a figyelmet a facilitátori, mentori szerepek fontosságára, ami a tanítási jelenlét hagyományos és online környezetben való vizsgálata során egyaránt számos kutatásban szerepelt. Az online térben zajló oktatás hatékonysága kapcsán a tanulóközösségben zajló kutatásalapú tanulás („community of inquiry", továbbiakban COI) modell alkalmazásával vizsgáltuk, hogy a tanár és diákok tanulási közösségében hogyan valósult meg a kulcsszerepűnek talált, egymással is összefüggő kognitív, szociális és tanítási jelenlét (Garrison et al, 1999; Molnár et al, 2017). A tanulóközösségben végzett kutatásalapú tanulás modell lényege, hogy az oktatás kulcsszereplői, a diákok és a tanár, a tanulás során egy közösséget alkotnak. Ebben a közösségben zajló interakció során történik a tanulás, amelynek három eleme van: a kognitív, a szociális és a tanítási jelenlét (Molnár et al, 2017).
Garrison, Anderson és Archer (2001) online tanulási folyamat-modellje a tanulói közösségbe történő bevonás jelentőségét hangsúlyozza. A tanulási tapasztalat és a magasabb szintű elsajátítás forrásaként kiemelik a közösség kialakításának jelentőségét, ahol lényeges a megfelelő tartalom kiválasztása, amelyhez kapcsolódóan a tanulás szempontjából kritikus reflexió és támogató diskurzus zajlik, valamint kialakul a tanulást támogató klíma (Swan, Garrison és Richardson, 2009).

Garrison és munkatársai (1999, 2001) oktatási célú komputer konferenciák posztjainak elemzése alapján a jelenlét, részvétel indikátorait (kulcskifejezések, szavak.) keresték, majd ezeket kategóriákba rendezték. A kódolás során három jelenléttípust, ezeken belül kategóriákat azonosítottak, ami példákkal szemléltetve az alábbi táblázatban látható.

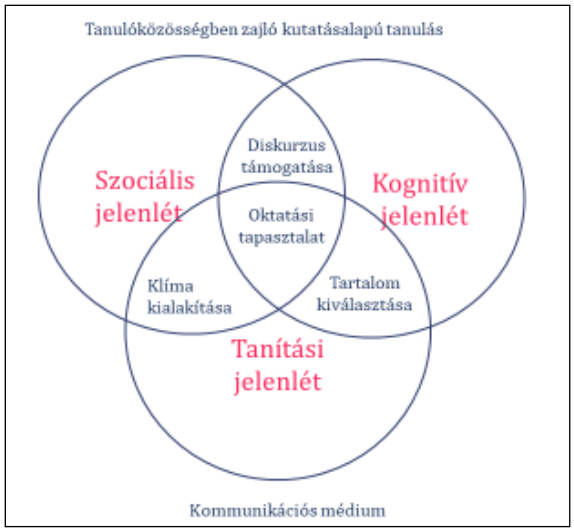
2. táblázat A „community of Inquiry" - kódolási rendszer (Forrás: Garrison, Anderson, Archer, 1999: 89 alapján)

Kognitív jelenlét	Szociális jelenlét	Tanítási/ tanulási jelenlét
• **témafelvetés, cselekvésindítás** (pl. megoldatlan kérdés/ puzzle érzése) • **feltárás** (pl. információcsere) • **Integráció/szintetizálás** (pl. elképzelések összekapcsolása) • **Megoldás/lezárás** (pl. új elképzelés alkalmazása)	• **érzelmi megnyilvánulás** (pl. érzelmek) • **nyílt kommunikáció** (pl. kockázatmentes megnyilvánulás) • **csoportkohézió** (pl. kollaboráció bátorítása)	• **tervezés és szervezés** (pl. beszélgetés téma meghatározása és kezdeményezése) • **megértés ösztönzése** (pl. személyes elképzelés megosztása) • **közvetlen irányítás** (pl. a megbeszélés fókuszálása)

A kognitív jelenlét alatt a reflexió, diskurzus és kritikus gondolkodás alkalmazását értjük, ami a jelentés konstruálásához járul hozzá. Az online kurzusokon a jelentés létrehozása kritikus tényezőnek tekintett. A folyamat a táblázatban is látható lépésekben valósul meg: az érdeklődés kiváltásától és a probléma azonosításától indul, az információgyűjtésen (exploráció), értelmezésen és értelemteli struktúrába integráláson át, a kidolgozott megoldások, azok hasznosságának teszteléséig tart.
A szociális jelenlét alatt a közösségben valós személyként - egyéniség személyközi és érzelmi viszonyulással -, történő észlelhetőséget, annak kialakulását értjük, ami a kognitív és tanulási jelenlét feltételének tekinthető. A személy a közösség részének érzi, mutatja magát, azonosul azzal, kommunikációja kifejezi a bizalmat, az egyéni jelentőség észlelését és a csoport működését, tanulását támogatja.
A tanítási, később tanulási jelenlét a közösség (tanár és diákok) vonatkozásában is értelmezett, ami indokolja a tanulási jelenlét fogalom használatát. A tanulási célok megvalósítási folyamatát és az ennek érdekében történő kognitív bevonódás és kollaboráció támogatását foglalja magába. Egyrészt része a tanulási folyamat megtervezése (curriculumnak megfelelő célok, aktivitások, értékelés, időbeosztás), másrészt annak követése, irányítása, menedzselése és facilitálása a közösségben megfogalmazott cél elérése érdekében (igények azonosítása, informálás és irányítás nyújtása, megbeszélés, célos kollaboráció, fókuszálás, lényegkiemelés, reflexió elősegítése).

A céllal bíró tanulási közösség kialakítása és fenntartása jellemző tanulási környezet a felsőoktatásban is, és különösen online térben a három átfedő jelenléti elem elősegíti a mély és jelentésteli tanulási tapasztalat kialakulását, fenntartva a célos vizsgálódást, kutatást és a jelentésteli együttműködést.

1. ábra Az oktatási tapasztalat elemei (Garrison, Anderson & Archer 1999: 88)



A jelenlétek közötti oksági kapcsolat még nem bizonyított, de az igazolt, hogy a tanári jelenlét szignifikáns meghatározója a tanulói elégedettségnek, tanulásnak és közösségérzetnek (Garrison et al 2001).
A kognitív, szociális és tanulási jelenlét azonosított jegyeinek mérésére kérdőíves módszert (The Community of Inquiry Instrument, Swan et al. 2008) alakítottak ki és validáltak. A kérdőívben a kognitív jelenlétet 12 (alkategóriánként 3 item), a szociális jelenlétet 9 állítás (alkategóriánként 3 item) és a tanítási jelenlétet 13 állítás (4 tervezés és szervezés, 6 a diskurzus/ megértés facilitációja, and 3 közvetlen irányítás) célozza.
A kérdőív 34 állítására vonatkozóan ötfokozatú skálán (nagymértékben nem értek egyet – teljes mértékig egyetértek) fejezhetik ki egyetértésüket a válaszadók. A kérdőív alapján a jelenlétekre vonatkozóan számolt átlagok összevetésére van lehetőség. A kérdőív magyar változatának alkalmazásáról a felsőoktatásban 2017-ben Molnár és munkatársai számoltak be, az itt alkalmazott fordítás két fordítóval és a fordítás visszafordításával némileg módosított formában alkalmaztuk vizsgálatunkban az eredeti angol nyelvű kérdőív szerzőinek engedélyét megkérve. Más fordításoknál a validáció során faktoranalízissel ellenőrzött és igazolt a három jelenlét-terület elkülönülése.

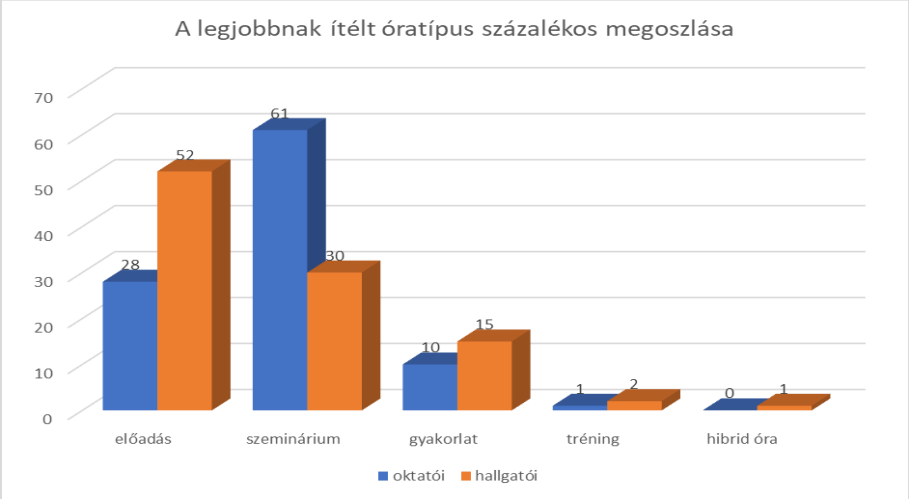
A vizsgálat bemutatása és eredmények

Összesen 1037 hallgató válaszolt a megkeresésre. 61%-uk BA-s, 35%.uk MA-s, 3,86%-uk posztgraduális képzésre, 0,14%-uk PhD képzésre jár. 84%-uk nappalis, 12%-uk levelezős, 1% duális, 3%-uk esti képzésre jár. Az oktatóink 28%-a válaszolt a kérdéseinkre.

Az előadásunkban arról számoltunk be, hogy milyen különbségek voltak a legjobbnak és legrosszabbnak ítélt kurzusok esetében, amely különbségek segíthetnek az oktatói módszertani kompetenciafejlesztések fókuszálására, valamint rávilágíthatnak olyan szempontokra, amelyek érdemes figyelembe venni egy távoktatási időszak tudatos tervezésekor.

A vizsgálatunkban az oktatók véleménye az volt, hogy szerintük a legjobban működő kurzusuk a tavaszi átállás során szeminárium típusú óra volt. Ezt a válaszadó oktatóink 58%-a jelezte, 31%-uk az előadásának távoktatási formáját értékelte a legjobbnak, míg az oktatók 8%-a szerint a gyakorlati kurzusuk volt a legsikeresebb. A legjobbbnak tartott kurzusok 54%-a az alapképzésben, 40%-uk a mesterképzésben történt, míg 4% szakirányú képzésben, 2%-uk doktori képzésben zajlott. Az oktatók véleménye alapján a legjobb kurzusok azok voltak, amelyek vagy 20 fő vagy 21-40 fő közötti létszámmal működtek. Ez a kurzusok 63%-a volt igaz, 24% szerint a lejobbnak ítélt kurzus 40-100 fő közöti, míg 13%-uk 100fő fölötti kurzus volt. A válaszadó tanáraink szerint a legjobbnak ítélt kurzusok azért voltak azok, mer a hallgatók közreműködtek, aktívan részt vettek az órán, folyamatos visszajelzésekkel segítették egymás munkáját, bekapcsolódtak és interaktívabb tanulási folyamatok zajlottak. A legjobbnak tartott kurzusok esetén az oktatók (7%-a átalakította a kurzus tematikáját és adaptálta a megváltozott oktatási környezetre, ebben a legfontosabb szempontnak azt tartották, hogy a kontakt órákat több tanulói tevékenységgel pótolják.

7. ábra A legjobban sikerült óratípusok százalékos megoszlása



A hallgatók válaszai alapján azt látjuk, hogy a távoktatásra való átállás időszakára vonatkozóan a legjobbnak jelzett kurzus 52% -uk szerint előadás, 30%-uk szerint szeminárium, 15%-uk szerint gyakorlat, 2%-uk szerint tréning, míg 1%-uk hibrid oktatási kurzus volt.

A hallgatóinkat megkérdeztük arról, hogy az egyes óratípusokat ítéljék meg abból a szempontból is, hogy az mennyiben és mivel segítette a tanulási folyamataikat, valamint, azt, hogy a legjobbnak tartott kurzusokban hogyan jelennek meg a COI kérdőív egyes jelenléttípusai, milyen különbségek mutatkoznak meg ebben.

Így tehát vizsgáltuk a szociális jelenlét kérdéskörét, amelyben az egyéni benyomás résztvevőkről, az együttműködés-érzés online beszélgetésen, az álláspont elfogadása, a fesztelen beszélgetés megjelenésére fókuszáltunk.

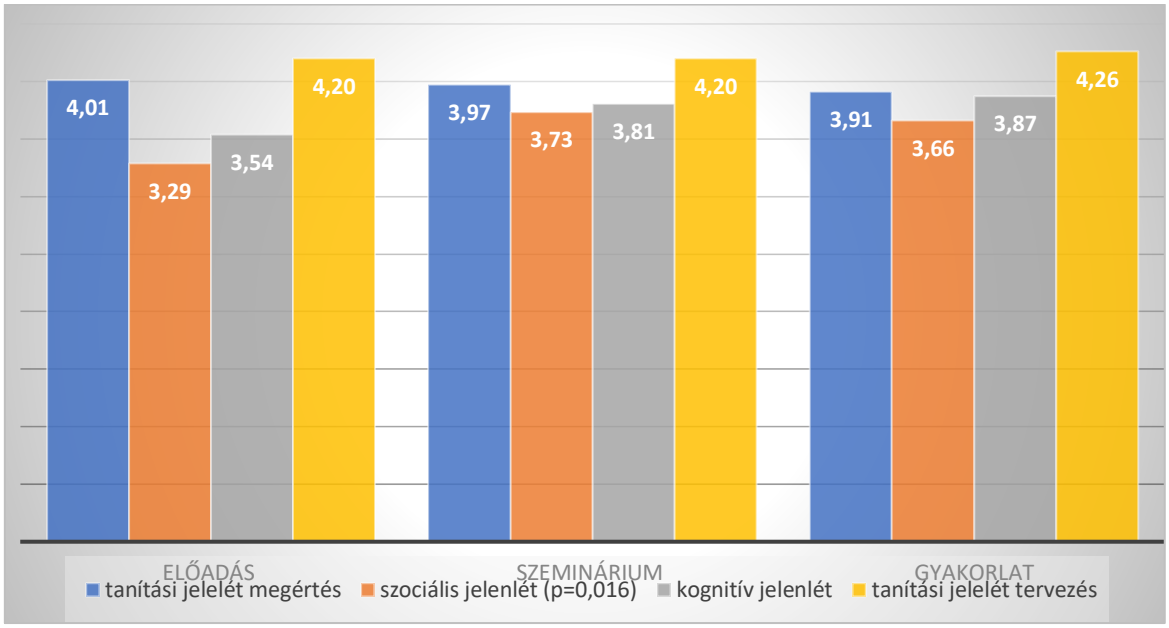
A kognitív jelenlét kapcsán a kíváncsiság felkeltése, az ismeretek alkalmazása, az érdeklődés felkeltése került elemzéseink központjába.
Míg a tanítási jelenléten belül a tervezés támogatása: egyértelmű tanterv időkeret, időben adott visszajelzések, világos kurzuscél vizsgálata dominált. A tanítási jelenléten belül a megértés támogatása kapcsán az oktatói óravezetés megértést és átlátást segítő volta, a kérdések tisztázása, a beszélgetés tényleges témákról, az alapfogalmak megértése, a tananyag egyértelmű és vitás kérdéseinek megmutatása, a visszajelzett erősségek és gyengeségek kérdéskörök került elemzésre.

Minden kurzustípussal kapcsolatosan azt jelzezték vissza a diákok, hogy akkor volt jó a kurzus, amikor:

- Az oktató egyértelműen közölte a tanulási tevékenységek határidejét/ időkereteit.
- Az oktató világosan közölte a kurzus céljait.
- Az oktató egyértelművé tette, hogy melyek a kurzus legfontosabb témái.
- Az oktató visszajelzései időben érkeztek meg.
- Hasznos volt, hogy az oktató rámutatott a tananyaggal kapcsolatos egyértelmű és vitás kérdésekre.

Azonban az előadások esetén a jó előadás jellemzője volt az is, hogy a hallgató a kurzus nyomán el tudta magyarázni, hogy hogyan tudja alkalmazni és ellenőrizni azt a tudást, amit a kurzuson megszerezett.
A szemináriumokkal kapcsolatosan a legjobbnak ítélt kurzus külön jellemzője az volt, hogy akkor volt jó a kurzus, ha az oktató segített abban, hogy folyamatosan foglalkozzanak a feladattal a hallgatók és ez is sokat segített a tanulásban, valamit akkor tartották jónak a szemináriumot, ha különféle információforrásokat használtak fel a kurzus során felmerülő problémák feltárására, valamint, ha kifejezhették egyet nem értésüket a többiekkel, anélkül, hogy sérült volna köztük a bizalom.
Gyakorlat esetében ez a jellemző a legjobb kurzus esetében azt volt, hogy az oktató világosan elmagyarázta, hogy a feladatokban hogyan kell részt venni, a kurzuson felvetett problémák felkeltették az érdeklődést az adott téma iránt, valamint az, ahogy az oktató vezette a csoportot a kurzus témáinak feldolgozása során, segített tisztázni a kérdéses pontokat.

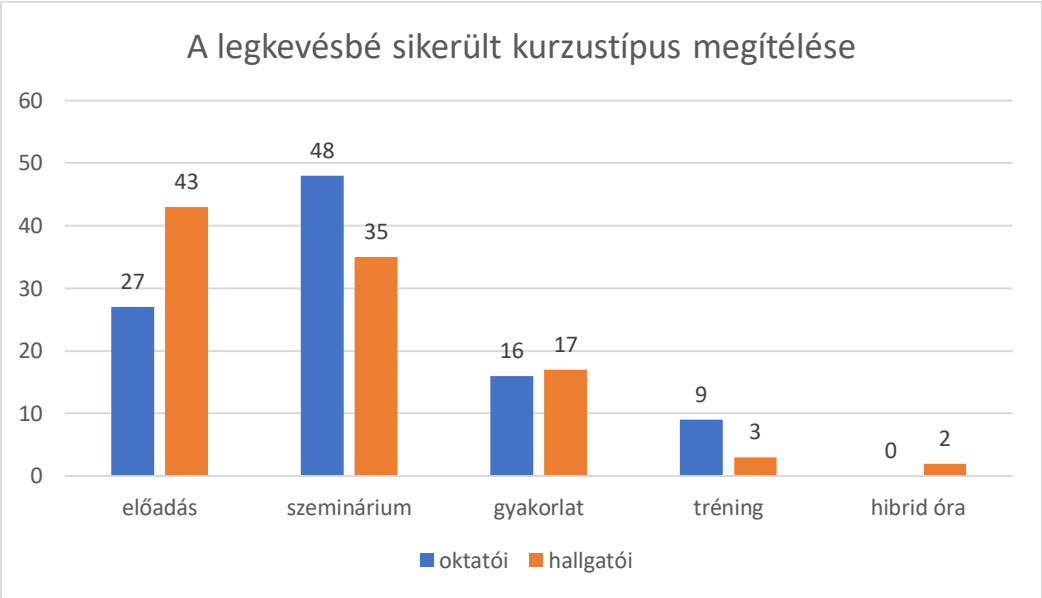
Az egyes itemek feldolgozását követően a COI kérdőív kategória szerinti elemzéséből az mutatkozik meg, hogy a legjobbnak ítélt kurzusok esetén legjobban a tanári jelenlét tételeinél adtak pozitív megerősítést a válaszadók, míg a legkevésbé a szociális jelenlétnél voltak elégedettek.
8. ábra A jelenléttípusok megítélése a legjobbnak gondolt kurzusok esetén



A kurzustípusok különbségeinek elemzésekor azt találjuk, hogy az előadások esetén szignikfikánsan alacsonyabb a szociális jelenlét kategória megítélése mint a szemináriumok esetén. (0,016) Minden kurzus esetén a tanítási jelenlét kiemelkedik a pozitív megítélésével.

A legrosszabbnak ítélt kurzus megítélésekor az oktatók azt jelezték vissza, hogy 41%-uk esetén a szeminárium, 30%-uk előadás, 20%-uk szerint a gyakorlat, 9%-uk a tréning nem sikerült jól. A legrosszabb kurzus 52%-ban alapképzésen, 37%-uk mesterképzésen, 6%-uk szakirányú képzések, míg 5% doktori képzést érintett. A kurzusok 49%-a 21-40 fő közötti volt, 32%-uk 20 fő körüli, 12%-uk 100 fő alatti volt, míg 7%-uk 100 fő feletti kurzust jelentett. A legrosszabbnak ítélt kurzusokon a hallgatói passzivitást, a személyesség hiányát emelték ki a válaszadó oktatók.
A legrosszabbnak ítélt kurzusok a hallgatók szerint 43%-ban előadás, 35%-ban szeminárium 17%-ban gyakorlat, 2%-ban hibrid és 3%.ban tréning típusú óra volt.

9. ábra A legkevésbé sikerültnek gondolt kurzusok típusának százalékos megoszlása



A „legrosszabbnak" ítélt kurzusra gondolva azt láthatjuk, hogy minden kurzustípus esetén elégedettebbek voltak azzal, hogy az oktató egyértelműen közölte a tanulási tevékenységek határidejét/ időkereteit., hogy különféle információforrásokat használtak fel a kurzus során felmerülő problémák feltárására. az oktató egyértelművé tette, hogy melyek a kurzus legfontosabb témái, illetve az oktató világosan közölte a kurzus céljait. A szemináriumok esetén elégedettek voltak azzal, hogy az oktató visszajelzései időben érkeztek, míg a gyakorlatok esetén azzal voltak elégedettebbek, hogy az oktató új meglátások és gondolatok felfedezésére és megfogalmazására bátorította a résztvevőket. Legkevésbé voltak elégedettek minden típus esetén az alábbiakkal:

- Az oktató bevonta és segítette a hallgatókat abban, hogy produktív beszélgetésekben vegyenek részt.
- Az online beszélgetések értékesek voltak, mert segítettek értékelni a különböző nézőpontokat.
- Az oktató hozzáállása elősegítette, hogy a kurzus hallgatói között kialakuljon egyfajta közösségi érzés
- Motiválással, hogy a hallgató a kurzus témáinak utánajárjon.
- Az online beszélgetések segítették a hallgatót, hogy megtapasztalja az együttműködés érzését.
- Az, ahogy az oktató vezette a csoportot a kurzus témáinak feldolgozása során, segített tisztázni a kérdéses pontokat.

Az előadások kapcsán emellett kiemelkedett az oktatói a hallgatók erősségeire és gyengeségeire fókuszáló visszajelzésekkel kapcsolatos elégedetlenség, illetve azzal kapcsolatos elégedetlenség, hogy az oktató új meglátások és gondolatok felfedezésére és megfogalmazására bátorította a résztvevőket.

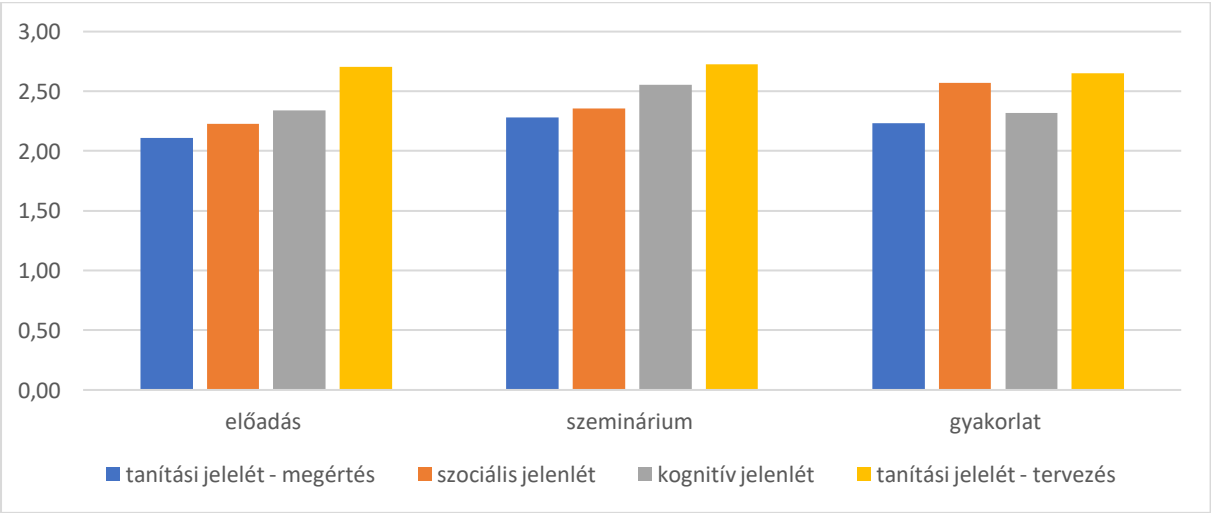
A szemináriumoknál még elégedetlenek voltak azzal, hogy megismerve a kurzus többi résztvevőjét, egyfajta összetartozást éltek volna meg.
A gyakorlatoknál azzal voltak elégedetlenek, hogy az oktató nem rendszerezte úgy a kurzust, hogy az segített volna a hallgatónak megválaszolni az órai munka során felmerült kérdéseket.
Mind a szemináriumoknál, mind a gyakorlatoknál megjelent az elégedetlenség azzal, hogy a hallgatók nem tudták jól érezni magukat a kurzus során szervezett megbeszéléseken.
A jelenléti formákat vizsgálva azt látjuk, hogy semlegesnek mondható attitűd olyan állításokra, melyek az oktatóra vonatkoznak: egyértelmű időkeret, legfontosabb témák, kurzuscél, időben visszajelzés, világos feladatrészvétel, magyarázat esetén, illetve a kognitív szinten: különböző infóforrások használata, a kurzuson felmerült programokra, valamint a szociális jelenlétnél: a többiek elfogadták álláspontját.

A legrosszabb kurzuson legkevésbé kedvezően értékelt (2,2 alatti) itemek:

- a beszélgetésekbe bevonás
- kognitív: megoldások kidolgozása, témának utánajárásra serkentés, a motiváltság, a nézőpontok értékelése az online beszélgetéseken.
- szociális: online beszélgetésekben az együttműködés érzés kialakítása, megbeszéléseken jól érezte magát
- tanítási jelenlét esetén: az oktató úgy vezette a kurzust, hogy segítette a feldolgozást, segített tisztázni kérdéseket, lényeges témákról folytak a beszélgetések, közösségi érzés alakuljon ki, bevonta a hallgatókat produktív beszélgetésbe oktató visszajelzett erősséget vagy a gyengeséget.

A legrosszabb kurzus esetén minden kurzustípusnál legalacsonyabb a tanítási jelenlét a megértés támogatásban, míg a tervezettséget (időkeret, világos célkijelölés) még ezeknél a legrosszabbaknál is a legkedvezőbben ítélték meg.

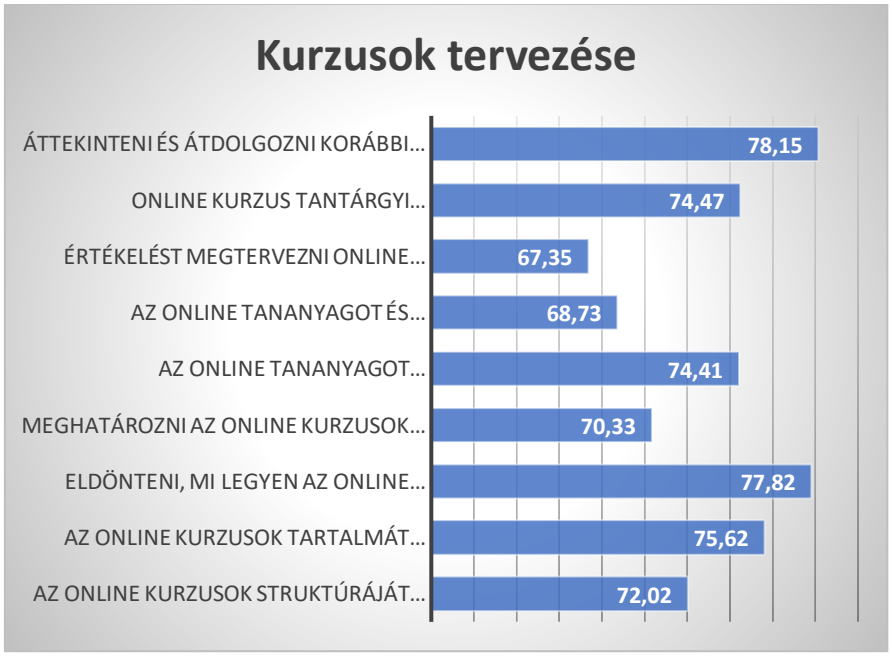
10. ábra A jelenléttípusok megítélése a legkevésbé sikerültnek gondolt kurzusok esetén



Összegezve, mind a jó, mind a rossz kurzus esetén a legalacsonyabb a tanítási jelenlét a megértés támogatásban, ezt növelni kell még több támogató konzultációs tevékenységgel, egyéni visszajelzéssel, oktatói jelenléttel, akár tanulócsoportok kialakításával.
Míg a tervezettséget (időkeret, világos célkijelölés) még ezeknél a legrosszabbaknál is a legkedvezőbben ítélték meg a hallgatók, amely alapján azt a következtetést is le tudjuk vonni, hogy kiemelkedően fontos a módszertani tervezés és előkészítése szerepe, tehát a TDTK előkészítés, támogatás márciusi plusz tevékenységeit visszajelzik a hallgatói értékelések.

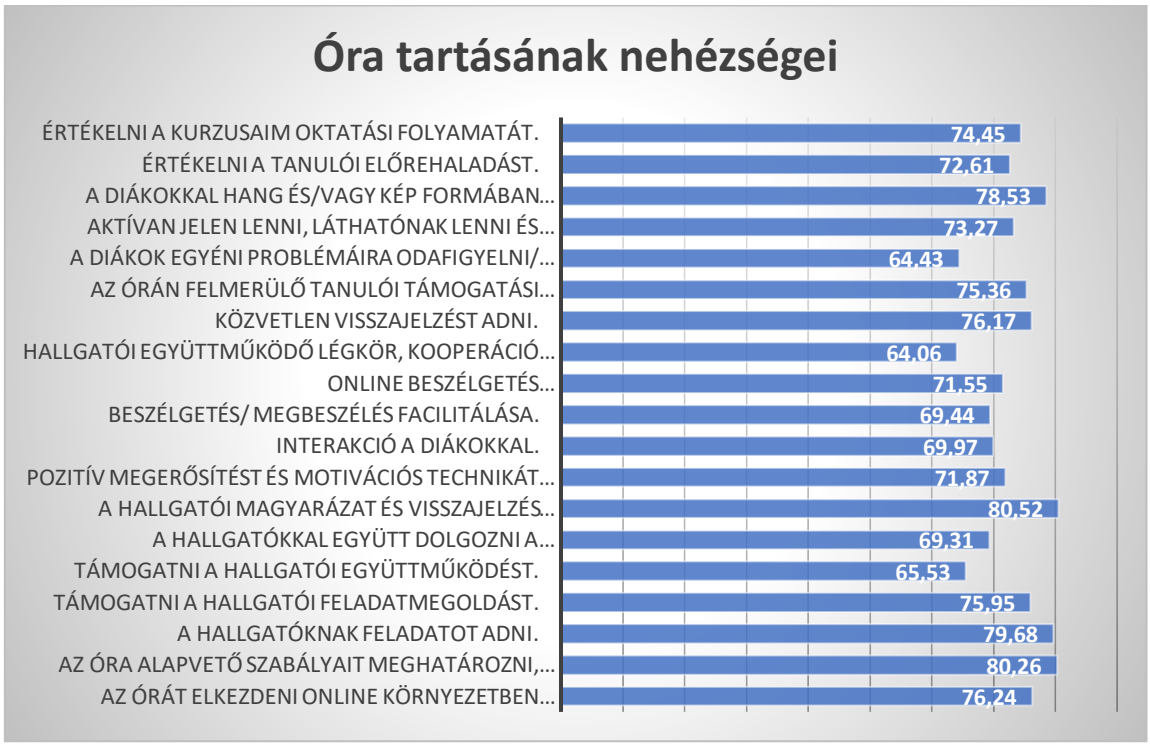
Az online környezetben azonosított oktatói feladatok közül a kurzusok tervezése területén az átállás tapasztalatait és az oktatók hozzáértésének megítélését kértük az oktatóinktól azt látjuk, hogy a kurzusok megtervezése során legnagyobb hozzáértésük annak kapcsán volt, hogy miként lehet áttekinteni és átdolgozni korábbi kurzusok anyagát illetve meghatározni mi legyen az online kurzusok anyaga. Míg legkevésbé kompetensnek a kurzusok értékelésének megtervezésében érezték magukat az oktatók.

11. ábra A kurzusok tervezésével kapcsolatos kompetenciák megítélése



Az online oktatás kapcsán azonosított oktatási feladatok területén az átállás tapasztalatait és az oktatók hozzáértésének megítélését kértük az oktatóinktól. Azt látjuk, hogy az oktatás során legkomfortosabbnak érezték magukat az óra alapvető szabályainak meghatározásában, valamint a hallgatói magyarázat és visszajelzés igényre megfelelő válaszadásban, a hallgatóknak adott feladatokban. Legkevésbé érezték komfortosnak azt, hogy a diákok egyéni problémáira odafigyeljenek, illetve a hallgatói együttműködő légkört, kooperációt megteremtsék.

12. ábra Az óratartás kapcsolatos kompetenciák megítélése



Összefoglalás

A vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy az oktatóinknak viszonylag könnyebben megy a kurzusok megtervezése, az időkeretek, célok kijelölése, azaz a módszertani tervezés és elkészítésben sokat fejlődtünk a kapott támogatások nyomán. Mindez azt jelenti, hogy nagyon fontosak az egyetemen folyó belső képzési támogatások, a működtetett módszertani oktatói hálózataink működtetése. Ugyanakkor növelni kell még több támogató konzultációs tevékenységgel, egyéni visszajelzéssel, oktatói jelenléttel, akár tanulócsoportok kialakításával kapcsolatos belső képzéseinket, támogatási megoldásainkat, hiszen az oktatóink legkevésbé abban érezték hatékonynak magukat, hogy a diákok egyéni problémáira odafigyeljenek, illetve a hallgatói együttműködő légkört, kooperációt megteremtsék. Mindez azért kulcskérdés, mert ezek a szociális jelenlétben is megmutatkozó oktatói gyengeségek távolítják a hallgatókat az online kurzusoktól, negatív érzelmeket és a kötődés hiányát okozva hozzájárulhatnak a lemorzsolódáshoz. A tanáraink számára lényeges fejlesztési irány lehet a hagyományos oktatói szerepekből történő kimozdítás a facilitátori szerep felé, amely a teljes tanulási folyamat során a tanítási, a kognitív és a szociális jelenlét erősítését és ezzel a tanulás eredményességét támogathatja.

Felhasznált irodalom

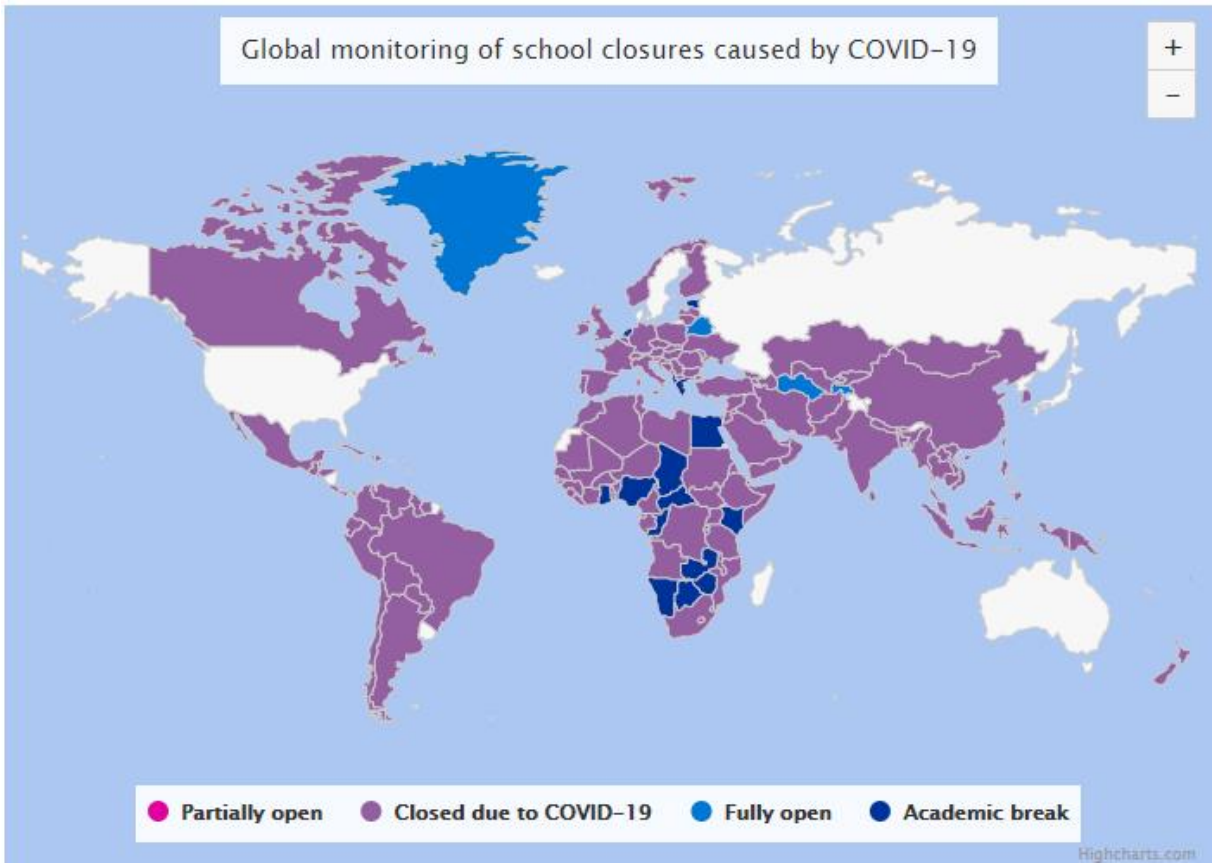
- ALEXANDER, B., ASHFORD-ROWE, K., BARAJAS-MURPHY, N., DOBBIN, G., KNOTT, J., MCCORMACK, M., ... & WEBER, N. (2019): EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition. EDUCAUSE.
- ARAGON, S. R., & JOHNSON, S. D. (2002): Emerging roles and competencies for training in e-learning environments. Advances in developing human resources, 4(4), 424-439.
- BECKER, S. A., BROWN, M., DAHLSTROM, E., DAVIS, A., DEPAUL, K., DIAZ, V., & POMERANTZ, J. (2018): NMC horizon report: 2018 higher education edition. Louisville, CO: Educause.
- 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.
- CSILLIK, O. (2017): Nemzetközi trendek a felsőoktatásban IN: BODNÁR, É., CSILLIK, O., DARUKA, M., & SASS, J. (2017): Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? Budapesti Corvinus Egyetem TDTK14-23.
- DARUKA, M. & CSILLIK, O. (2014) Horizontális pedagógiai elemekhez kapcsolódó modellajánlások kidolgozása a gazdasági és pénzügyi nevelés terén. IN: Horváth H. A, Pálvölgyi, K, Bodnár, É., Sass J. (szerk.)A TANÁRKÉPZÉS jövőjéről, átívelések II kötet, OFI 113128.
- GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (1999): Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The internet and higher education, 2(2-3), 87-105.
- GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (2001): Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of distance education, 15(1), 7-23.
- MARTIN, F., BUDHRANI, K., KUMAR, S., & RITZHAUPT, A. (2019): Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. Online Learning, 23(1), 184-205. doi:10.24059/olj.v23i1.1329
- MOLNÁR, P.; PINTÉR, H. TÓTH, E (2017): A tanulóközösségben végzett kutatásalapú tanulás folyamatainak kognitív, társas és tanítási tényezői. Magyar Pedagógia 117 (4) 423–449 DOI: 10.17670/MPed.2017.4.423
- SASS, J & BODNÁR, É. (2014). Kihívások: változó tanulók–változó módszerek–változó tanárszerepek. Pedagógusképzés-személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés, 183.
- SWAN, K., GARRISON, D. R. & RICHARDSON, J. C. (2009): A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. In Payne, C. R. (Ed.) Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks. Hershey, PA: IGI Global, 43-57.
- SWAN, K., SHEA, P., RICHARDSON, J., ICE, P., GARRISON, D. R., CLEVELAND-INNES, M., & ARBAUGH, J. B. (2008): Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. E-mentor, 2(24), 1-12.

Csillik Olga - Daruka Magdolna

Hallgatók a kényszerű távoktatás hullámain

A globális világ összekapcsolódását szemléletesen bizonyította a COVID-19 gyors terjedése és annak hatása a társadalmi-gazdasági élet legkülönbözőbb szegmenseiben. Nem volt ez alól kivétel az oktatás sem. Az UNESCO elemzései szerint 2020. április 24-én 165 ország 1451874449 tanulóját érintette az oktatási, nevelési intézmények zárása az alábbi földrajzi eloszlás szerint:

1. ábra: Az oktatási, nevelési intézmények zárása földrajzi eloszlás szerint
2020. április 24-én
Forrás: https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse/



Jelen tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a Budapesti Corvinus Egyetemen 2020 márciusában a távoktatásra való átállás során milyen megoldási módok alakultak ki, mindehhez milyen támogatást kaptak a hallgatók és az oktatók. Kutatásunkban az oktatók és hallgatók kérdőíves megkérdezésével vizsgáltuk meg, hogy ezek a megoldások mennyiben voltak sikeresek, milyen problémák merültek fel velük kapcsolatban. A

hallgatók válaszait összegezve mutatjuk be, hogy mely megoldási utak bizonyultak hatékonynak, kedveltnek, melyek nem, s ennek következményeként melyek a megtartandó elemek hosszú távon a korszerű tanítási-tanulási folyamatok kialakításában, a módszertani megoldások és IKT eszközök fejlesztésében.

1.Milyen helyzetben érte egyetemünket a pandémia?

Egyetemünk Tanárképző és Digitális Tanulási Központjában már évek óta figyelemmel kísérjük az NCM Horizon Report felsőoktatással foglalkozó, rendszeresen megjelenő kutatásait, összegzéseit. A 2012. óta évente készülő jelentésekben a szervezet felsőoktatásban végzett nemzetközi kutatási eredményeiket összegezve rendszeresen meghatározzák azokat kulcstendenciákat, amelyek világszerte segítik a felsőoktatási intézmények hatékony alkalmazkodását a XXI. századi kihívásokhoz. A 2020-as jelentésben hangsúlyozott, a felsőoktatást érintő főbb kihívások közül jelen tanulmányunkban a hallgatói populációban bekövetkező differenciálódást (heterogénebb összetétel mind az életkor, mind pedig a tanulási, gyakorlati tapasztalatok szempontjából, foglalkoztatási helyzet), az adaptív tanulás hangsúlyossá válását, az oktatás alternatív útjainak kialakulását, a munkaerőpiaci szükségleteihez gyorsan alkalmazkodó képzési programok szükségességét emeljük ki. A megfigyelhető trendek alátámasztják a felsőoktatás érintettjeinek azt a várakozását, hogy a kihívásokra reagálva, az alkalmazkodási folyamatok eredményeként a következő években a felsőoktatásban markáns változások várhatók. Ezek közül csak néhányat említünk meg, például a kompetencia alakú képzési- és kurzusprogramok, rugalmasabb, személyre szabott képzések, egyéni tanulási utak, az online- és hibrid tanulási tanulásikörnyezet terjedése, az egyetemek közötti partnerségi kapcsolatok súlyának emelkedése. A felsőoktatási intézmények nemzetköziesedése megköveteli a lépéstartást a nemzetközi trendekkel, a változó tanulási környezetekkel.

A nemzetközi trendek, a hazai felsőoktatási piacot érő kihívások nyomán a Budapesti Corvinus Egyetem már a 2010-es évek közepétől stratégiai célként határozta meg a gyors, hatékony alkalmazkodást.

A technikai, technológiai trendek hatására formálódó digitális tanulási környezet elmozdulást jelent az oktatás ökoszisztémájában. A hallgatócentrikus, rugalmas tanulási lehetőségeket biztosító, fenntartható tanulási modellek eredményeként egyre inkább jellemzővé egyetemünkön is az offline és online tanulási környezetek mellett a blended learning megoldás, az oktatási keretrendszerekből nyerhető adatok elemzése alapján a tanulóknak nyújtott támogatások, szolgáltatások bővülése a tanulói sikeresség érdekében.

A nemzetközi trendekhez alkalmazkodva egyetemünkön az elmúlt években jelentős mértékben megnőtt az oktatási innovációk száma. Ezek nagy része a blended learning tanulási környezet kialakításához, illetve a módszertani paradigmaváltozáshoz kötődik. A megvalósuló innovációkkal kapcsolatban az oktatóinknak egyre több hallgatói visszajelzés áll rendelkezésére, amelyek alapján a kurzusok rendszeres korszerűsítése folyamatossá vált. Az oktatók fejlesztési munkájának támogatására az igényekhez igazodó

belső képzési rendszer épült fel, ahol a különböző innovációk megvalósulását támogató képzések sorozata valósult meg.

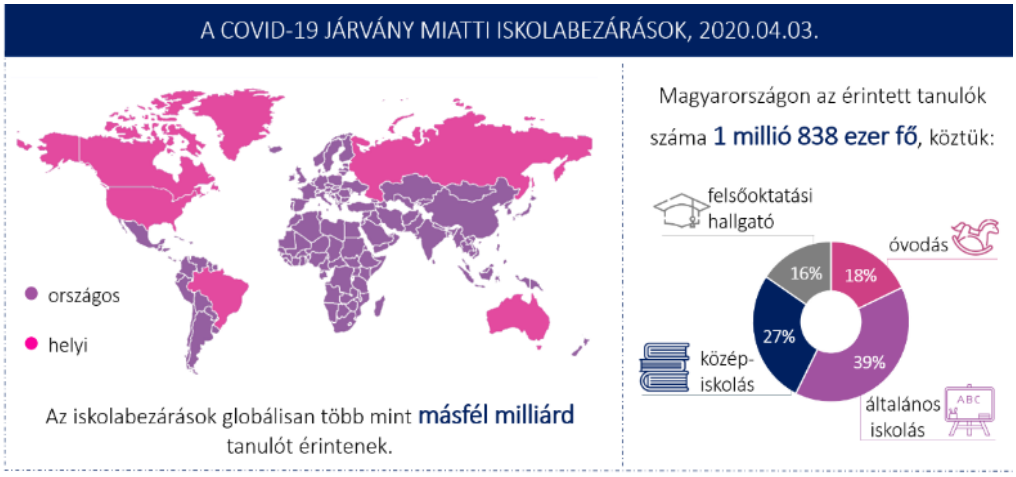
2. COVID-19 járvány miatti átállási kényszer a felsőoktatásban

2.1. Hazai és nemzetközi helyzet

A 2020-as évet a COVID-19 határozta meg. A járvány a társadalmi-gazdasági élet valamennyi területét érintve az oktatás számára is kényszerhelyzetet teremtett. Jól ismert az a tény, hogy márciusban az oktatási intézményeknek drasztikus gyorsasággal, szinte egyik napról a másikra, az éppen rendelkezésre álló erőforrásaik mellett kellett átállni a távokoktatásra. Nem volt idő sem a tárgyi, sem pedig a személyi erőforrások fejlesztésére, az oktatási intézményeknek egyik napról a másikra kellett áthelyezni a tanulási-tanítási folyamatokat az online térbe, a tapasztalatokra reagálva gyors toldozgatással-foltozgatással növelni a hatékonyságot.
A 2. ábrán jól látható, hogy az iskolabezárások tetőzésekor, amikor 1838000 tanuló kényszerült arra, hogy otthonról kapcsolódjon be az oktatásba, milyen arányban voltak közöttük az egyes iskolatípusok tanulói.
Az alábbi ábrán jól látható, hogyan alakultak Magyarországon az iskolabezárások:

2. ábra: A magyarországi iskolabezárásban érintett tanlók iskolatípus szerinti megoszlása.

Forrás: https://www.parlament.hu/documents/10181/4464848/Infojegyzet_2020_10_oktatas_COVID-19.pdf/d2d78e9f-ca5e-2d45-466d-6777d21d32d9?t=1586153146764 1. oldal



Forrás: Infoszolg/UNESCO 2020a, KSH 2019.

Magyarországon a jelenléti oktatás megszűnése 1,838 millió tanulót érintett. Hatására hatalmas nyomás nehezedett nemcsak a köznevelési intézményekre, hanem a szakképzésre, a felsőoktatásra is. Komoly kihívást jelentett, hogy rövid idő alatt kellett átalakítani a tanulási- környezet olyan módszereket alkalmazásával, amelyek lehetővé tették az online térben folytatódó hatékony tanulási-tanítási munkát nagy tömegek számára. Egyetemünkön az egyes szervezeti egységek reakciói, azok hatékonysága változatosan alakult. Abban azonban minden érintett egyetértett, hogy a bizonytalan környezetben elsődleges feladat a folyamatosság biztosítása. Hamar egyértelművé vált,

hogy a szükségessé és általánossá váló távoktatás csak erőteljes technikai, módszertani támogatással valósulhat meg. A tradicionális oktatást hirtelen felváltó alternatív tanulási formák kialakításakor sajnos a pedagógiai szempontok háttérbe szorultak, hiszen több területen az online és hibrid oktatásnak nem, vagy alig voltak hagyományai, az oktatók korábban nem vettek részt ezt a folyamatot támogató célzott továbbképzéseken.
A pandémia tavaszi hullámának hazai és nemzetközi tapasztalatainak elemzése rámutat az átállás hosszabb távú hatásaira. Ezek közül a nemzetközi és hazai szakirodalomban megjelenő értékelések, elemzések nyomás pozitív hatásként a következők emelhetők ki:

- A felsőoktatási intézmények közötti kollaboráció felerősödött (például nyitott kurzusok, oktatási alternatívák, tudásmegosztás területén).
- Megnőtt az intézmények hálózatépítési hajlandósága.
- A digitalizáció terjedése felgyorsult az oktatás minden szintjén, amely kihatott nem csak az oktatásra, de a vizsgáztatásra is.
- Az értékelési folyamatok ugrásszerűen fejlődtek, előtérbe került a formatív, folyamatos értékelés.
- Mind a hallgatók, mind pedig az oktatók digitális műveltsége gyorsan fejlődött a kényszer hatására.
- A hallgatók tanulási stratégiájának változásának lehettünk tanúi, felerősödött az önszabályozó tanulás, amely elvárja hallgatók felelősségét a tanulási folyamatban.
- Az oktatók rákényszerültek arra, hogy nyissanak a korszerű pedagógiai szemlélet felé, alkalmazkodjanak a digitális eszközökhöz. Ez az alkalmazkodási kényszer megnövelte az oktatók pedagógiai, módszertani képzési igényét.
- Az oktatói szerepkör változása megkezdődött, egyre inkább a hallgatók segítésére, facilitálására helyeződik a hangsúly.
- Az oktatók innovációs potenciálja a vártnál nagyobbnak bizonyult.
- A tanítási-tanulási folyamatokban az egyetemeken az oktatók és hallgatók közötti kapcsolatok rendszeresebbé váltak.
- Szétnyílt az olló abból a szempontból az oktatók között, hogy ki, mennyi energiát hajlandó befektetni a tanításba.
- Az érintettek számára érzékelhetővé vált a „trade off" a különböző tanulási környezetek között.

A pozitív hatások mellett a COVID -19 negatív hatásai is azonosíthatók a felsőoktatásban:

- Az egyetemeken belüli találkozások megszűnésével az oktatás személytelenné vált, (pl. az órai szemkontaktus, visszajelzés hiánya a hallgatók és oktatók részéről).
- Nagyobb csoportlétszám esetén az órai interakciók lelassultak, számuk emiatt kényszerűen lecsökkent.
- Az oktatók, kutatók, gyakorlati szakemberek közötti találkozások csökkenésével az innovációkat generáló beszélgetések ritkábbá váltak, illetve elmaradtak.
- A tudományos konferenciák innovatív légköre online térben nehezen, kisebb hatékonysággal biztosítható. Ennek ellenére az online konferenciák száma a

könnyebbé váló szervezési feladatok miatt megugrott. Ennek következménye lehet egyfajta elértéktelenedésük.

- aAz egyetemek lokális értékei, közösségi hatásai háttérbe szorultak.
- eErőteljesen kellett támaszkodni hallgatók és az oktatók erőforrásaira, eszközeire, ezért a hátrányos helyzetben lévő hallgatók és oktatók pozíciója romlott.
- Sok esetben rendkívüli nehézséget jelentett az oktatók és a hallgatók számára az otthoni tanítás-tanulás megvalósítása. Sokak élethelyzete nem, vagy kompromisszumok árán tette lehetővé mindezt.
- Jellemzővé vált az eddigi munkaterhelések további növekedése. A kurzusok átalakítása, online térben való megtartása, a videófelvételek elkészítése sokak számára azt jelentette, hogy napi 10-12 órát dolgozott – ami folyamatosan a számítógép előtt ülve már komoly egészségügyi kockázatot jelentett.
- Fennáll a veszélye annak, hogy az érintettek közül sokan azt gondolják, hogy amit ezalatt a hónapok alatt megtapasztaltak, az maga a digitális oktatás, s emiatt negatív attitűd alakult ki.

2.1.Budapesti Corvinus Egyetemem történt átállás bemutatása

Egyetemünkön az elmúlt években az oktatás három nagy területén megvalósuló oktatási innovációknak köszönhetően mára már jelentős, hasznos tapasztalatok birtokában ért bennünket a COVID-19 kihívása. A hibrid oktatás mint új tanulásszervezési eljárás a világjárvány előtt is egyre több tantárgyban jelent meg. A rendszeresen megszervezett továbbképzéseken részt vevő oktatók száma az elmúlt években folyamatosan nőtt. Ha lassan is, de megindult egy szemléletbeli, módszertani paradigmaváltás. A 2020. február végén befejeződött EFOP 3.4.3. projektnek köszönhetően meghonosodó fejlődések hatására egyre több karon, egyre több szakon, kurzuson indultak fejlesztések, alkalmazkodva a digitális forradalom kihívásához. Mindez segítette a március közepére, a COVID-19 nyomán a távoktatásra történő hirtelen átállást, a kényszerhelyzetben sikeresnek tűnő különböző megoldások körvonalazódását, kidolgozását. Ennek ellenére a kialakult helyzet az oktatókat nagyon különböző készültségi fokban érte. Elsősorban a digitális eszközhasználat, az egyes tantárgyakban alkalmazott tevékenységalapú módszerek alkalmazásának adaptálása, a tréningek megtartása online térben okozott nagy gondot.

Az átállást segítette az egyetemi vezetésnek az a döntésre, hogy a távoktatás során két felületet: a MOODLE és az MS TEAMS felületet használjuk az oktatáshoz. Ezekhez az oktatók és a hallgatók számára napok alatt elkészültek a támogató módszertani és informatikai segédanyagok, tájékoztatók. Az oktatói és hallgatói támogatás folyamatosságát online tanácsadási szolgáltatások biztosították. Az oktatók és a hallgatók az átállás során keletkező problémák jellegétől függően azonnali kapcsolatba kerülhettek az egyetem Informatikai Szolgáltató Központjával (ISZK), illetve a Tanárképző és Digitális Tanulási Központtal (TDTK).

A TDTK javaslatokat fogalmazott meg azzal kapcsolatban, hogy milyen lehetséges formákban folytatódjanak a kurzusok. Felhívta az oktatók figyelmét arra, hogy a

távoktatás során nem tudják teljes egészében lemásolni azt, ahogy eddig tanítottak. Az online felületek, a digitális eszközök nem alkalmasak arra, hogy ugyanazt, ugyanúgy csináljunk az oktatás során, ahogy eddig, csak az interneten keresztül. Egy e-learning környezetben fokozottan igaz az, amit az egyetem módszertani fejlesztései kapcsán gyakran került a fókuszba: a kurzusok tervezése elsősorban hallgatói tevékenységek tervezése, és nem a leadni kívánt anyag meghatározása és tanórákra osztása. Az online tanulási környezetben elsődleges fontosságú, hogy a hallgatók a rendelkezésükre bocsátott forrásokkal, szakmai anyagokkal, cikkekkel, prezentációkkal ténylegesen mit kezdenek. Ezért minden kurzus esetében az oktatóknak át kellett gondolni a hallgatók tanulási folyamatát, amelyekben a hallgató tevékenységek lehetnek heti feladatok, de akár több héten átívelő komplexebb tevékenységek is. Akár az előbbiben, akár az utóbbiban gondolkodunk, fontos, hogy részletesen gondoljuk át az adott hallgatói tevekénység/feladat célját, és a hozzá kapcsolódó hallgatói tevékenységeket, tegyünk elérhetővé olyan segédanyagokat, tananyagokat, forrásokat, amelyeket a hallgatók a feladat kapcsán feldolgoznak, biztosítsunk lehetőséget a hallgatóknak arra, hogy kérdezzenek, problémákat vessenek fel az adott tevékenységgel kapcsolatban, tegyük egyértelművé, hogy a munka maga és a kapcsolódó konzultáció milyen online fórumon zajlik, illetve, hogy a produktumokat hová és meddig kell feltölteni/megosztani, tervezzük meg, hogy mikor adunk visszajelzést a hallgatóknak az adott tevékenység/feladat előrehaladásról, eredményeiről. Ahol lehet, a szummatív/lezáró értékelések mellett javasoltuk támogató/fejlesztő értékelési megoldásokat is. Mindez részletes, személyre szóló támogatási szolgáltatás biztosításával valósulhatott meg.

Kiemelt figyelmet kapott a tanulókkal való kapcsolattartás, hiszen a váratlan helyzetben a diákok (is) akkor érzik magukat biztonságban, ha tisztában vannak a tantárgyak megváltozott elvárásaival, és átlátható számukra az, hogy mikor milyen feladataik vannak. A korai és megfelelő gyakoriságú kommunikáció szerepét hangsúlyozva, az oktatók felismerték, hogy ez enyhíti a diákok szorongását, másrészt nem von el erőforrásokat tőlük az ismétlődő kérdésekre való válaszadás miatt. Mindenki belátta, hogy mennyire fontosa az egyértelmű szabályok kialakítása, ismerete és elfogadása: hogyan, milyen formában, milyen csatornán és milyen gyakorisággal tervezzük a tanítási-tanulási folyamatokban a kommunikációt. Az oktatók igyekeztek mobilbarát megoldásokat alkalmazni, amelyhez jelentős háttértámogatást kaptak.

A távoktatásra való átállás során a következő alternatívák alakultak ki az oktatók számára:

1. a hallgatók önálló/egyéni tanulásának támogatása konzultációs lehetőségekkel,
2. video streaming alkalmazása/ szinkron és aszinkron videóanyagok alkalmazása,
3. online (e-learning) kurzusok létrehozása,
4. a tréningek megoldása online térben (ez bizonyult a legnehezebbnek),
5. tükrözött osztályterem.

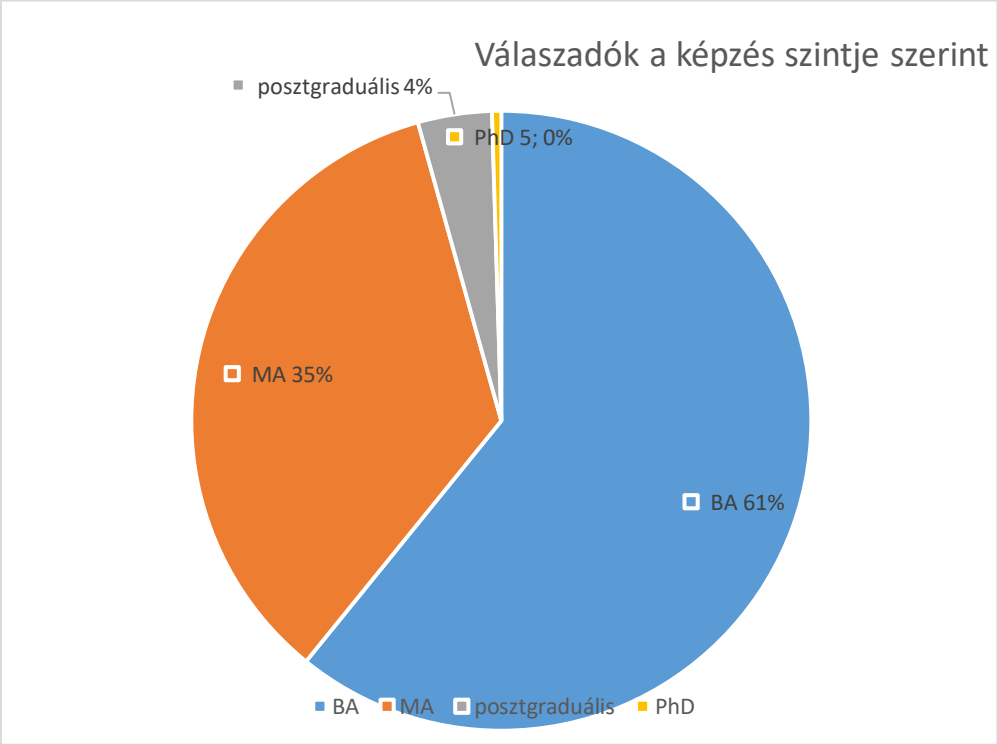
A támogató anyagok elkészítése során az egyes alternatívához részletes leírások, konkrét megoldásai javaslatok készültek. A leírások tartalmazták a megvalósításhoz szükséges előfeltételeket, a megvalósítás lépeseit, az adott alternatíva alkalmazásának előnyeit,

hátrányait, az alternatívához elérhető módszertani és informatikai támogatásokat, javasolt hallgatói tevékenységtípusokat és a preferált módszertani, értékelési megoldásokat. Mindezt jógyakorlatok és webes alkalmazások gyűjteménye egészítette ki. Az oktatók nagyra értékeltek a gyors és tartalmas, rendkívül hasznosnak bizonyuló támogató anyagokat. Összességében viszonylag kevés problémával sikerült a bizonytalan környezetben a távoktatásra való átállást, majd pedig a vizsgáztatásokat megvalósítani.
A tanév végén felmérést végeztünk. Kutatásunkban az oktatók és hallgatók kérdőíves megkérdezésével vizsgáltuk meg, hogy az alkalmazott megoldások mennyiben voltak sikeresek, milyen problémák merültek fel. Tanulmányunk további részében a hallgatók válaszait összegezve mutatjuk be, hogy milyen megoldási utak bizonyultak sikeresnek, melyek nem, melyek azok az alternatívák, elemek, amelyek tartósan megtarthatók a pandémia utáni időszakban, a tanítási-tanulási folyamatok hosszabb távú fejlesztése során. Vizsgáljuk, hogy tapasztalataink mennyiben vannak összhangban a nemzetközi szakirodalomban megjelenő tanulságokkal.

3. A kutatás

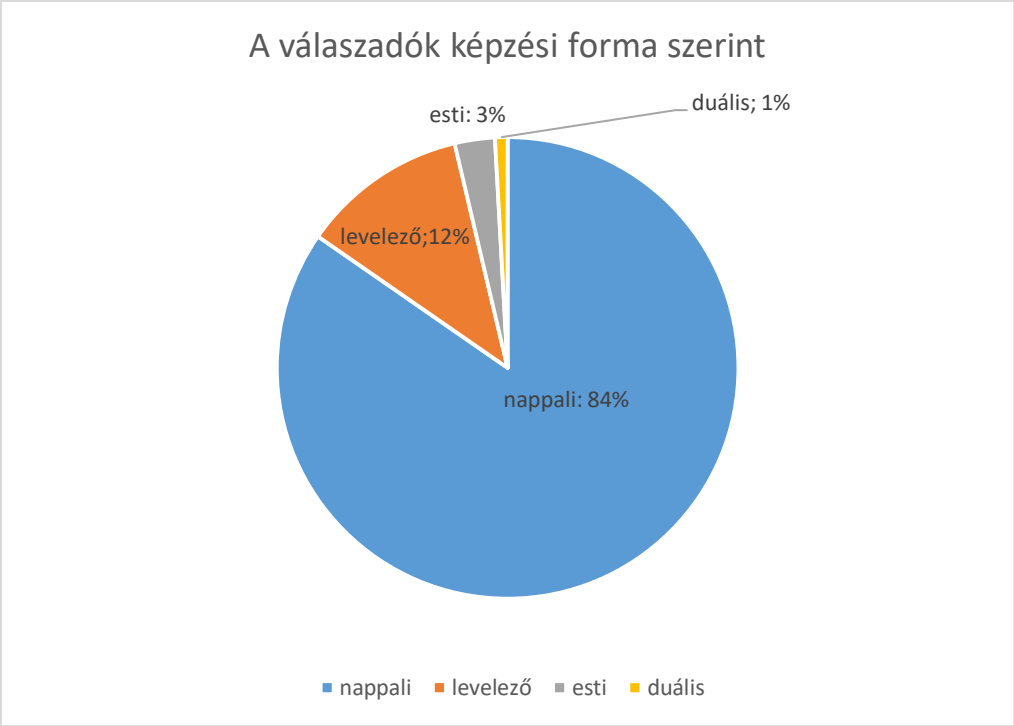
A kutatás a 2019/2020-as tanév végén, június és július hónapban zajlott. Alapvető célja az volt, hogy felmérjük és továbbfejlesszük azokat a megoldásokat, amelyek a jövőben is érdemes lenne alkalmaznunk és elvethessük vagy fejlesszük azokat, amelyek nem bizonyultak hatékonynak, nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A kutatáshoz 15 kérdésből álló online kérdőívet állítottunk össze, amit az egyetem összes hallgatójának eljuttattunk.
vizsgálatban 1037 hallgató vett részt. A válaszadók 61%-a alapképzésben, 35%-a mesterképzésben, 3,86%-a posztgraduális képzésben és 0,14%-a pedig PhD képzésben vett részt a vizsgált időszakban.

3. ábra: A válaszadók megoszlása képzési szintenként
Forrás: saját szerkesztés



4. ábra: A válaszadók megoszlása képzési formák szerint
Forrás: saját szerkesztés

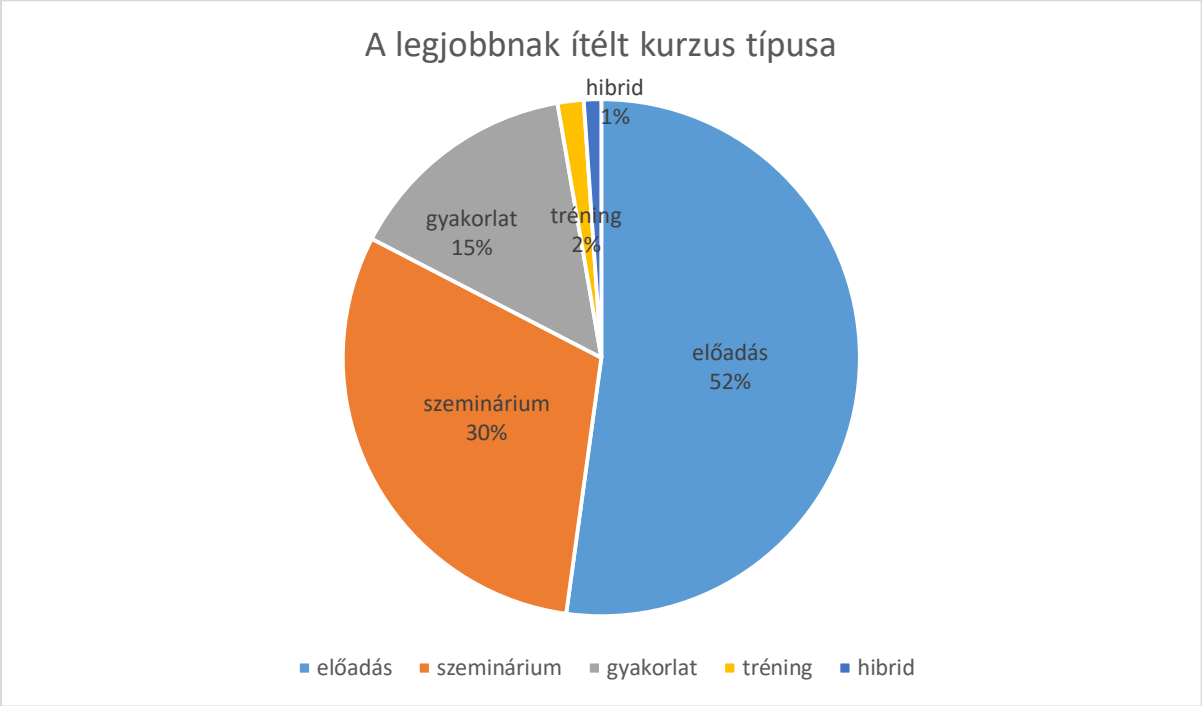
A kérdőívet kitöltő hallgatók 84%-a nappali, 12%-a levelező, 1%-a duális, valamint 3%-a esti képzésre járt a távoktatás időszakában. A válaszadók jól reprezentálják egyetemünkön a hallgatók összetételét.



3.1. A kurzusok hatékonyságának hallgatói megítélése

A hallgatók a kérdőív első részében arra adtak választ, hogy a távoktatásban mely típusú kurzusok működtek legjobban, illetve legkevésbé és miért. A kapott válaszok érdekesen alakultak. Mind a legjobb (a válaszadók 52 %-a jelöltek meg), mind a legkevésbé működő (43 %) megoldás esetében a legtöbb jelölést az előadások kapták. Ebben az esetben volt talán a legegyszerűbb a távoktatásra való átállás megoldása, ugyanakkor sikeressé csak meghatározott feltételek teljesülésével válhatott. A hallgatók akkor érezték, hogy hatékony volt egy-egy előadás, ha az előadó gazdagon illusztrálta az elmondottakat, odafigyelt a hallgatók motiválására, érdekes gyakorlati példákon keresztül igazolta az összefüggéseket, bemutatta az adott témával kapcsolatos különböző álláspontokat, vitás kérdéseket, rámutatott arra, hogy hogy a hallgatók hogyan tudják alkalmazni az előadás során megszerzett ismereteket. Ezek az értékelések véleményünk szerint nem függenek attól, hogy az előadás online vagy ofline tanulási környezetben zajlik. Az online előadások megítélése ugyanakkor a válaszok alapján érezhetőn kedvezőbb volt a hagyományos előadásokhoz képest. A válaszadók ezt azzal indokolták, hogy az oktatók éltek a TEAMS adta lehetőségekkel. Általában képernyőmegosztást használtak. Ez lehetővé tette, hogy a hallgatók jobban lássák a ppt-t, táblaképet, szemléltető videókat. A hallgatók kiemelték, hogy a TEAMS-en keresztüli előadások során jobban is hallották az oktatókat, mint a hagyományos nagy létszámú előadótermekben. A használt screenshotok segítették jegyzetelésüket. Pozitívan élték meg, hogy az előadások többsége bármikor visszanézhető volt, így segítette a zh-kra és a vizsgákra való felkészülésüket. A hallgatók kiemelték, hogy elsősorban az elméletigényes előadások esetén volt kedvező számukra az online előadás.

5. ábra: A legjobbnak ítélt kurzus típusa.
Forrás: saját szerkesztés



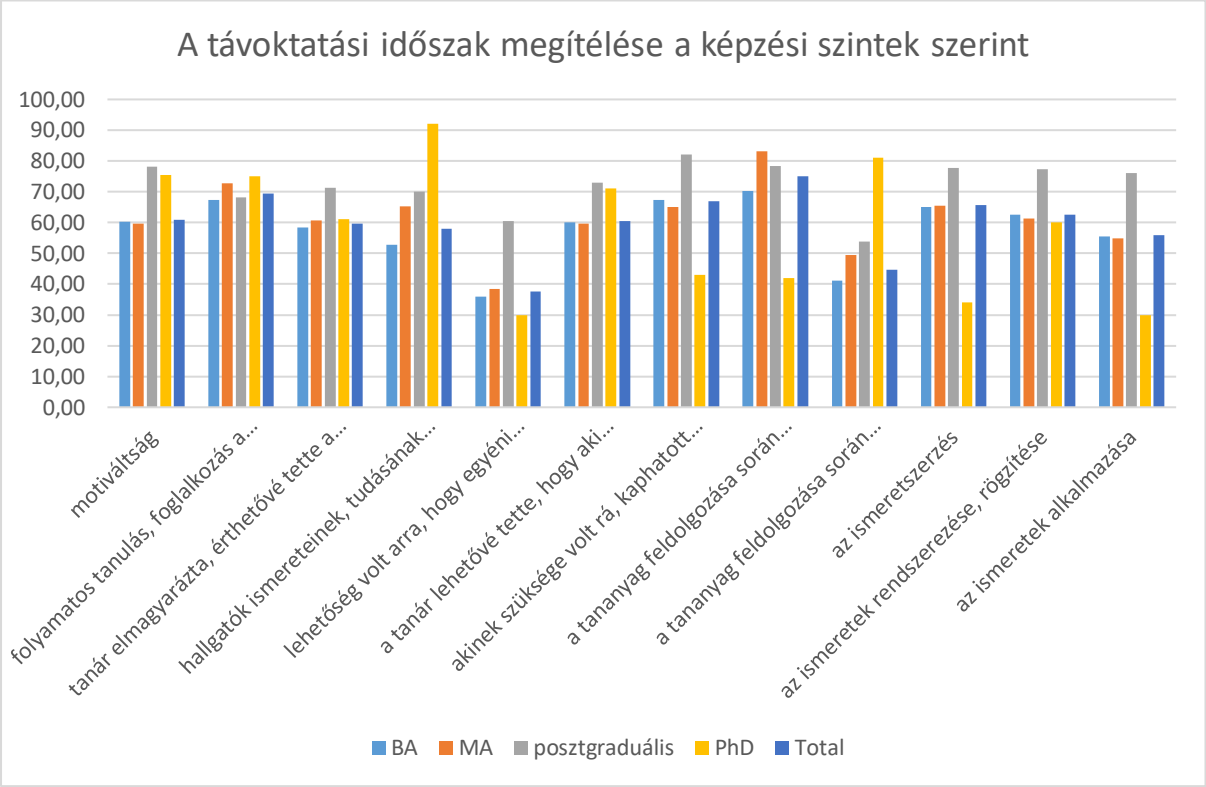
A kapott válaszok összegzésekor bebizonyosodott, hogy a 90 perces előadásokat a hallgatók kevésbé hatékonyak tartják, mint a jól tagolt, rövidebb, interaktív videókból összeálló heti tananyagot. A hagyományos előadások online térbe való átültetése a korábban megszokott módon nem motiválta kellően a hallgatókat, csak passzív részvételt biztosított a tanulási-tanítási folyamatban. A hallgatók nem mindig vettek rész az órákon. Úgy gondolták, hogy a vizsgára való felkészülésnél elég megnézni az előadásokat. A felvett előadásoknál sok esetben hiányolták a résztvevők a különböző nézőpontok bemutatását, megbeszélésének lehetőségét, a tananyag megértésének támogatását, az órai interakciókat. Kiemelték, hogy ezek az előadások nem ösztönözték őket arra, hogy utánajárjanak az elhangzottaknak, hogy folyamatosan tanuljanak.
A szemináriumok értékelése során a hallgatók az offline szemináriumok hatékonyságát emelték ki, erősítették meg. A távoktatás során a hallgatók pozitívan értékelték a TEAMS-en szervezhető csoportmunkákat. Úgy vélik, hogy ez olyan megoldás lehet hosszabb távon, amely támogatja egy-egy félév során tanulói tevékenységüket, projektmunkáikat.
Csak azokon a kurzusokon kaptak az átlagnál jobb értékelést az online szemináriumok, ahol tipikusan számolási feladatokat kellett megoldani (pl. statisztika, számvitel, pénzügy, matematika).
A kurzusok egyes típusainak összevetésekor kiderült, hogy a konkrét típustól függetlenül akkor értékelték azt hatékonynak, ha a kurzus célja világos volt, az oktató megtervezte az óra menetét, jelezte a legfontosabb témaköröket, rámutatott arra, hogy a tananyagban melyek az egyértelmű és vitatott részek, lehetőséget biztosított a tananyag feldolgozása során a felmerülő kérdések megbeszélésére, vélemények megfogalmazására. Fontos volt

a hallgatók számára, hogy a tanulói tevékenységek határidejét, időkeretét egyértelműen ismerjék és időben kapják meg a feladatokat és feladatmegoldásukra az oktatói visszajelzéseket.
Megvizsgáltuk, hogy van-e lényeges eltérés a hallgatói értékelésekben a képzési szintek szerint. Azt feltételeztük, hogy a távoktatás kedvezőbb fogadtatásban részesült a posztgraduális és a PhD-s képzésben részt vevő hallgatók esetében, mint az alapképzésben.
Arra kértük a válaszadókat, hogy a távoktatás ideje alatti kurzusok sikerességét értékelje a következő szempontok szerint:

- az ismeret átadása
- a tanár elmagyarázta, érthetővé tette a tananyagot
- az ismeretek rendszerezése, rögzítése
- ismeretszerzés módja
- a tananyag feldolgozása során a tanárral tartott kapcsolat
- a tananyag feldolgozása során társaival tartott kapcsolat
- a tanártól kapott segítség szükség esetén
- a tanár lehetővé tette, hogy aki szeretne jobban elmélyülni a tananyagban, az megtehesse
- az egyéni preferenciának megfelelőeb tanulási útvonal kialakításának lehetősége
- a hallgatók ismereteinek, tudásának folyamatos ellenőrzése, értékelése

Minden képzési szintre kiterjedően a válaszadó hallgatók 61 %-a jelezte, hogy a távoktatás ideje alatt az órákon motiváltabban vettek részt, 69 %-uk folyamatosabban tanult, mint korábban. Ez mindenképpen pozitív jelensége a távoktatásnak. Az online tanulási környezettel kapcsolatban minden képzési szinten megjelent, hogy könnyebb volt az oktatókkal és a társakkal való kapcsolattartás, folyamatos visszajelzéseket kaptak az oktatók többségétől a tanulási tevékenységükkel kapcsolatban. Negatívumként jelezték, hogy a távoktatás megvalósult formájában kevesebb lehetőségük nyílt arra, hogy egyéni preferenciáiknak megfelelően válogathassanak a feladatok, lehetséges tanulási utak között. Sokszor személytelennek érezték a tanulási-tanítási folyamatot.
A posztgraduális és PhD-s hallgatók kiemelték, hogy az oktatóktól személyre szabottabb támogatást kaptak. Hatékonyabban tudtak a tanulásra szánt idővel gazdálkodni, ez növelte elköteleződésüket. Esetükben megfogalmazódott – az alapképzésben részt vevőkkel ellentétben -, hogy egyéni tanulási utak álltak rendelkezésükre. Problémaként jelezték, hogy kevesebb lehetőségük volt kutatási témájuk társakkal, oktatókkal való átbeszélésre.

6. ábra: A távoktatási időszak megítélése a képzési szintek szerint
Forrás: saját szerkesztés



A nappali-, levelező- és esti képzések összehasonlításánál a várakozásoknak megfelelően az esti- és levelezős hallgatók érthetően pozitívabban értékelték a távoktatást a nappali képzésben részt vevő hallgatókhoz képest.

3.2. Hallgatói vélekedések alkalmazkodásuk sikerességéről

A kérdőív második részében azt vizsgáltuk, hogy a távoktatás időszakában változott-e a hallgatók tanulási stratégiája, a tanulási környezet drasztikus és gyors változása mennyiben okozott számukra nehézséget, hogyan, milyen mértékben változott meg tanulási stratégiájuk, tapasztalatik szerint mi volt a legjobb, a legrosszabb, illetve mi volt a legemlékezetesebb számukra a márciustól kezdődő időszakban.
A hallgatói válaszokat összegezve megállapítható, hogy számukra az önszabályozó tanulás, a terhelés megnövekedése és az időmenedzsment kérdése jelentett a legnagyobb problémát a vizsgált időszakban. A korábbi tanulási stratégiák többsége az új, bizonytalan tanulási környezetben nem bizonyultak hatékonynak. Szükségessé vált saját tanulási tevékenységük szabályozása, kontrollálása, aktuális tanulási tevékenységük következményeinek felmérése. Nem volt elég csupán csak passzív befogadóként részt venni az online órák többségén. A hatékony tanulási stratégia feltételezte, hogy a hallgató saját tanulási céljainak elérése érdekében aktív szerepet vállaljon a tanulási-tanítási folyamatokban, folyamatosan figyelemmel kísérje a körülmények változását, s ezzel összhangban saját tevékenységét is hatékonyan alakítsa, formálja. Hamar

megtapasztalták a hallgatók, hogy az önszabályozó tanulás kulcsa a sikerességnek. Aktív bevonódásuk mértékétől jelentősen függött a tanulási folyamat eredményessége, az alkalmazkodási folyamat sikeressége.
Az önszabályozó tanulás fontosságát növelte az a tény, hogy az oktatók is rendkívül bizonytalanul, sokan minden tapasztalat nélkül mozogtak ebben a tanulási környezetben. A legtöbb kurzusra jellemzővé vált, hogy az oktató nem volt biztos abban, hogy hogyan lehet a megszokott tananyagmennyiséget sikeresen feldolgozni, ezért sok feladatot adott fel egyik hétről a másikra. Így a hallgatók leterheltsége - visszajelzéseik alapján – erőteljesen nőtt. Ezzel párhuzamosan egyre többen alkalmazták a formatív értékelést. A folyamatos értékelésnek köszönhetően sok kurzus zárult vizsga helyett megajánlott jeggyel, amely egyértelműen ösztönzőleg hatott a folyamatos tanulásra. Az előző félévekkel összehasonlítva jóval több időt töltöttek a hallgatók a tananyag feldolgozásával, feladatok megoldásával. Szerencsére a hallgatók és oktatók közötti rendszeres kommunikációnak köszönhetően a távoktatási időszak második felére ez a helyzet valamelyest normalizálódott, de mindenképpen igényelte, hogy a hallgatók megtanulják idejüket beosztani.
A nehézségek másik csoportja – bár az előbb említettekhez képest jóval kisebb súllyal jelent meg a válaszokban – az online tanulási környezet személytelenségéhez kötődött. Nehéz és monoton volt a számítógép előtt ülve órákon át a monitorral szemezve, társas kapcsolatok hiányában tanulni. E problémacsoport említési gyakorisága 6 -8 % közötti.
A nehézségként említettek harmadik csoportját a szervezési, technikai problémák alkották. Ilyenek például az órák elmaradása (2,51% említette), egyértelmű oktatói elvárás hiánya (a válaszadók 3,35 %-a említette meg), tananyag késői időpontban történő feltöltése, illetve hiány (1,67 %), TEAMS technikai problémái (1.26 %).
A hallgatók által említett nehézségek elemzésében még érdemes két jelenséget kiemelnünk. Az egyik a lemorzsolódás kérdése. A visszajelzések alapján könnyebb, gyorsabb volt lemorzsolódni azokról az órákról, ahol az oktató csak „leadta" valamilyen formában a tananyagot, nem törődve azzal, hogy a hallgatók ott vannak-e a számítógép túloldalán, nem kért visszajelzéseket. Azoknak a kurzusoknak az esetében viszont, ahol az oktatók és hallgatók között folyamatos volt a kommunikáció, a hallgatók azt jelezték, hogy nem lehetett lemorzsolódni, az oktatóknak fontos volt, hogy megkeresse azt, aki valamiért nem „jelent meg" az órán, nem adta le a házi feladatot. Az oktató ismerte a hallgatók problémáit, segítette azok megoldását. A személytelenséget ebben az értelemben felváltotta a személyre szabott oktatás, amely erősítette a hallgatók elköteleződését. Összességében a válaszadók 1,83 % -a említett a lemorzsolódás veszélyét a távoktatás időszakában.
A másik jelenség elsősorban a posztgraduális képzésen jelent meg. Itt a hallgatók számára a korábbinál lényegesen nagyobb nehézséget jelentett a magánélet – munkahely – iskola egyensúlyának megtartása a „home office" miatt.
A hallgatókat megkérdeztük a nehézségek mellett arról is, hogy mi volt a legkönnyebb számukra ebben az időszakban. A válaszlehetőségek közül legnagyobb gyakorisággal az órai jelenlét jelent meg. Oktatói visszajelzések is magas órai jelenlétről tanúskodtak. A távoktatásnak mindenképpen pozitív hozadéka volt, hogy a hallgatók jelentős része

felismerte a folyamatos tanulás, aktív órai jelenlét, folyamatos értékelés, elköteleződés előnyeit a tanulási-tanítási folyamatban.
A válaszadók körülbelül 0,91 %-a jelezte, hogy az online térben könnyű volt csalniuk a számonkérés különböző szóbeli, illetve írásbeli formáinál. A megfogalmazódó véleményre - bár csak néhány hallgatót érint – fontos odafigyelni, és nem feltétlenül érdemes az egyre szigorúbb biztonsági intézkedések meghozatalának irányába elmozdulni minden számonkérés esetében. Helyette át kell gondolni, hogy a komplex problémáknak, kreatív feladatoknak, open-book jellegű vizsgáknak nincs-e helye esetleg az adott tárgy esetében.
A kutatás következő részében a kérdések arra vonatkoztak, hogy mi volt a legjobb számukra a távoktatásban. A válaszok a várakozásainknak megfelelően alakultak. A hallgatók kiemelték, hogy nagyra értékelték, hogy otthoni környezeteben, saját időbeosztásban, rugalmasan tanulhattak. Fontos volt számukra, hogy az órákat bármikor visszanézhették. A kurzusokat általában eredményesebben tudták teljesíteni a rendszeressé váló tanulói tevékenységek, oktatói visszajelzések hatására.
A következő kérdéscsoport segítségével azt mértük fel, hogy mi volt a legrosszabb hallgatói szemszögből a távoktatásban. A válaszok - gyakoriságuk sorrendjében – a megnőtt terhelés, személyes kapcsolatok hiánya, félév közben megváltozott követelmények, meg nem tartott órák (tanári segítség nélkül önálló munkára kiadott tananyagfeldolgozás), technikai problémák, egyetemi élet hiánya.
Összességében a hallgatók számára e néhány hónap a legemlékezetesebb tapasztalatának az bizonyult, hogy hatékony az előadásokat (különösen az elméletigényes tantárgyak esetében) online formában meghallgatni, az órákra folyamatosan készülni, részt venni az órákon. Pozitívumként élték meg a formatív értékelés erősödését, a félévközi munka alapján megajánlott jegy gyakorlatának növekedését.

3.3. Hogyan tovább? - Mit tartanánk meg hosszabb távon?

A kérdőív első részének zárásaként a hallgatók véleményét kérdeztük arról, hogy a távoktatás időszakában szerzett tapasztalatok alapján milyen elemeket és hogyan lenne érdemes hosszabb távra alkalmazni a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyabbá tétele érdekében. A válaszok összecsengenek az előzőekben már leírtakkal: online előadások megtartása, folyamatos készülés a félév során az órákra, az órákon való részvétel, saját időbeosztás lehetősége, illetve az egyéni tanulási utak biztosítása a tanítási-tanulási folyamatokban.
Erre a kérdésre adott szélsőséges válaszok aránya: semmit sem tartana meg a válaszadók 4,44 %-a, illetve ugyanígy kellene folytatni a 8,4 % szerint.
A tanulási környezet fejlesztésének, a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelése érdekében a hallgatók szerint az egyetem vezetésének, az oktatóknak biztosítani kellene, hogy a tanórák interaktívabbak, tervezettebbek legyenek. Kiemelték, hogy a tantárgyak egymásra épülését érdemes lenne áttekinteni. Fontosnak tarják, hogy az online oktató videók lényegesen rövidebbek legyenek. Egyértelmű igény van a jelenléti oktatásra szemináriumok, gyakorlatok és tréningek esetében, azokat hatékonyabbnak

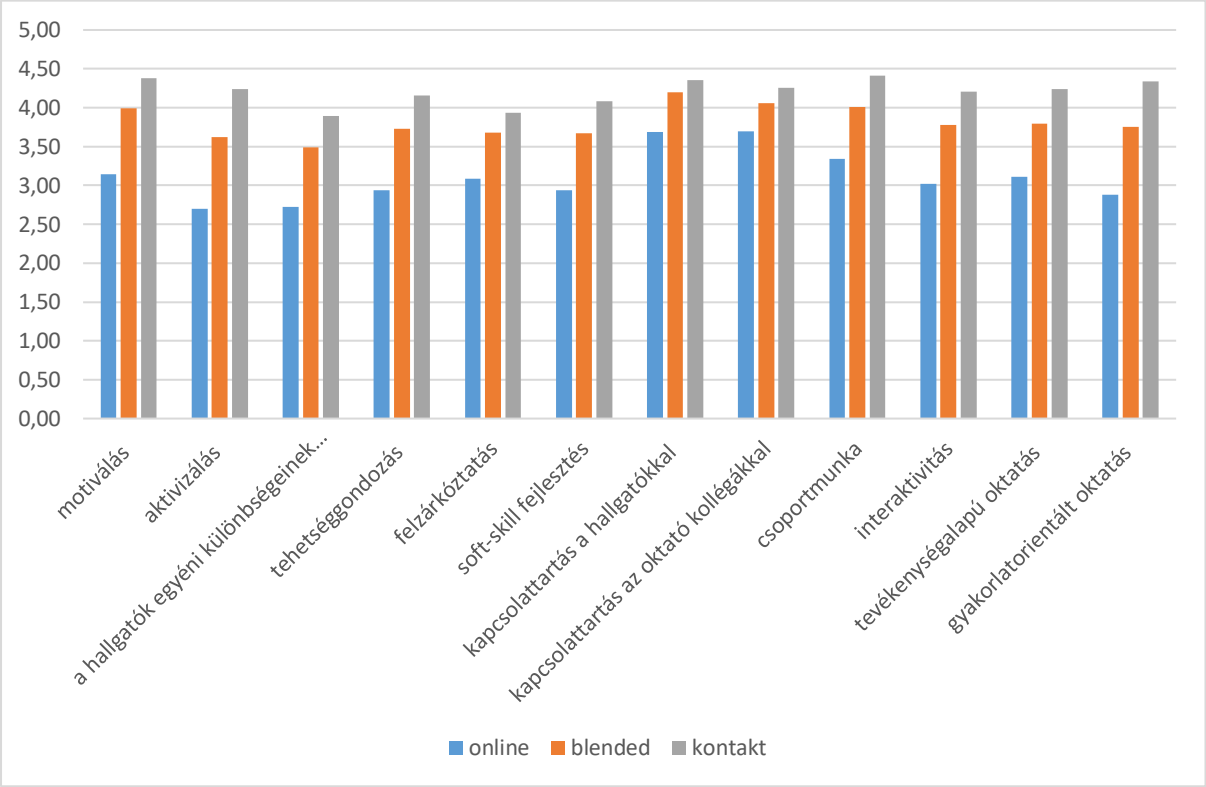
tekintik az online környezettel szemben. Véleményük szerint ki kell annak alakítani az ösztönző rendszerét, hogy a hallgatók folyamatosan tanuljanak, ne csak a zárhelyi dolgozatokra, vizsgákra. Ennek érdekében a korábbi időszakhoz képest több – de a távoktatási időszakhoz képest kevesebb - évközi feladatot, folyamatos számonkérést tartanának hasznosnak. Ez a félév meggyőzte erről őket. Felértékelődtek szemünkben az oktató és hallgató, illetve a hallgató-hallgató közötti kommunikációs és társas kapcsolatok, maga az egyetemi lét.
Kiemelték, hogy a Moodle és a TEAMS hatékony tanulást támogató eszközöknek bizonyultak. Mindkét online felület felhasználása könnyű volt számukra. Támogatják, hogy az oktatók aktívan használják ezeket a felületeket a távoktatás időszakán túl is. Válaszaikat a következő ábrában összegeztük.

3.4. Az érzékelt tanulási környezetek értékelése

Kutatásunk második felében arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók hogyan értékelték a különböző tanulási környezetet. A távoktatásra való kényszerű átállás miatt a hallgatók szélesebb körben jutottak személyes tapasztalathoz az online és blended learning tanulási környezettel kapcsolatban. A kérdőívben megadott szempontok szerint összehasonlíthatták ezeket a korábban megszokott offline tanulási környezettel. Az összehasonlításokat, véleményalkotásokat magyarázó szövegek segítették a hallgatók számára.
Természetesen - ahogy azt már korábban hangsúlyoztuk – tisztában vagyunk azzal, hogy az ezalatt a néhány hónap alatt tapasztaltak nem festenek teljesen reális képet sem a blended learningről, sem az online oktatásról, hiszen a gyors, kikényszerített változtatás minden jószándék mellett pedagógiai elvek, módszerek, tanulásszervezési eljárásokkal kapcsolatos ismeretek hiányosságai mellett valósult meg a kurzusok többségében. Ennek ellenére úgy véljük, hogy a tapasztalatok összegzése, összevetése korábbi elméleti és empirikus kutatásaink eredményeivel segíti a további fejlesztési irányok meghatározását.
A kérdések első csoportja arra vonatkozott, hogy a különböző tanulási környezetben a hallgatók észlelése alapján milyen hatékonysággal valósulnak meg az olyan oktatói feladatok, mint például a motiválás, aktiválás, differenciálás, felzárkóztatás, tehetséggondozás. A kapott válaszokat összegezi az alábbi ábra:

7. ábra: A tanulási környezetek értékelése 1-5-ig terjedő skálán az oktatói feladatok hatékonysága alapján

Forrás: saját szerkesztés



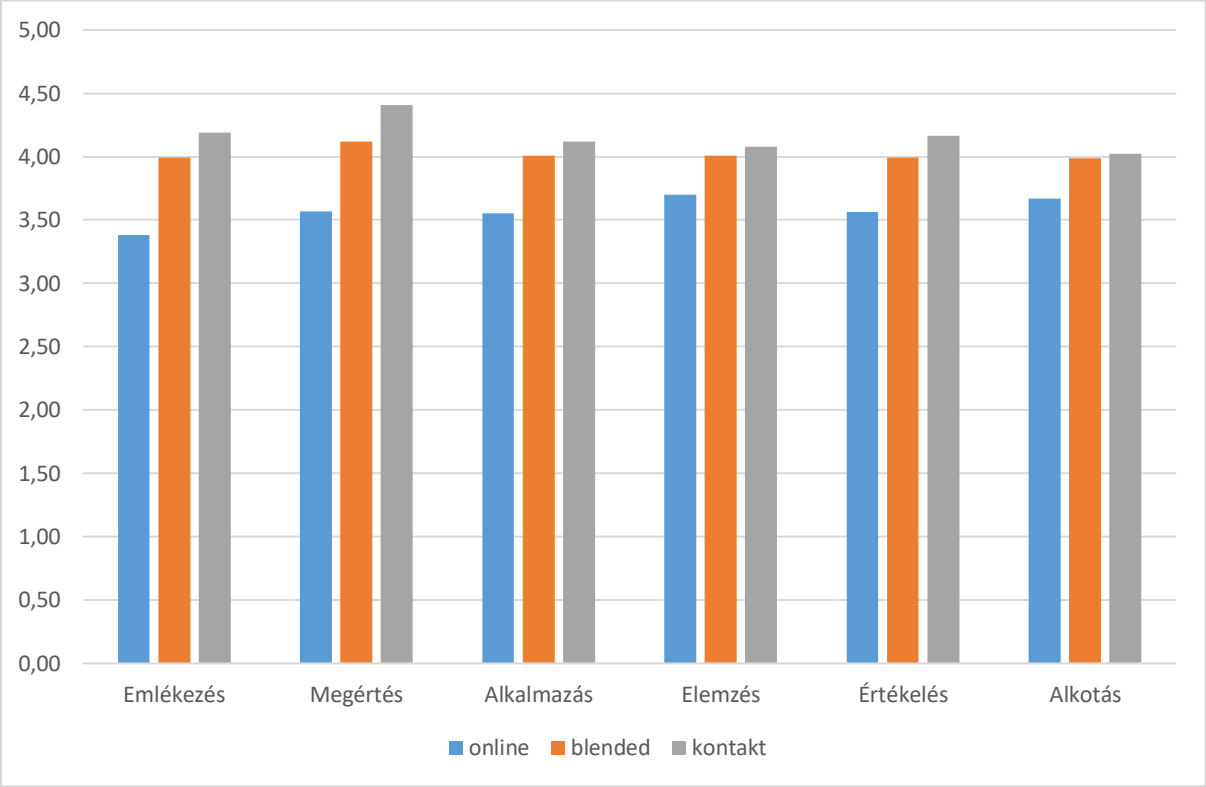
Az ábrából egyértelműen kitűnik, hogy a válaszadók az offline, kontakt órán látják mindegyik oktatói feladatot leginkább megvalósíthatónak. Az online tanulási környezet hatékonysága a válaszok szerint minden feladat esetében jelentősen elmarad. A kialakult hallgatói véleményt minden bizonnyal jelentősen befolyásolta, hogy az online tananyagok elkészítése során nem volt elég idő a szakmai és pedagógiai szempontok érvényesítésére.

Megnéztük, hogy van-e lényeges különbség a hallgatói értékelésekben képzési formánként. A válaszokból az látható, hogy a levelező és esti képzésben résztvevők az online tanulási környezetet kedvezőbben ítélték meg nappali szakos társaiknál. Mind az interaktivitást, mind pedig a csoportmunkát és a tevékenységalapú módszerek alkalmazását is megvalósíthatónak látják ebben a tanulásszervezési eljárásban. Lényegében ugyanez a jelenség figyelhető meg képzési szintenként is. Minél idősebbek a hallgatók, annál hatékonyabbnak ítélik meg az online tanulási környezetet.

A kérdések második csoportja arra vonatkozott, hogy mennyiben érzékelik a hallgatók megvalósíthatónak a Bloom-taxonómiának megfelelő kognitív szintek elérését az órákon a tanulási környezetek függvényében. A válaszok feldolgozását könnyítette, hogy magyarázó szöveggel támogatott állításokat kellett értékelniük 1-5-ig terjedő skálán. A válaszok összegzésének eredményét mutatja az alábbi ábra:

8. ábra: A Bloom-taxonómiának megfelelő kognitív szintek elérési lehetősége a különböző tanulási környezetekben

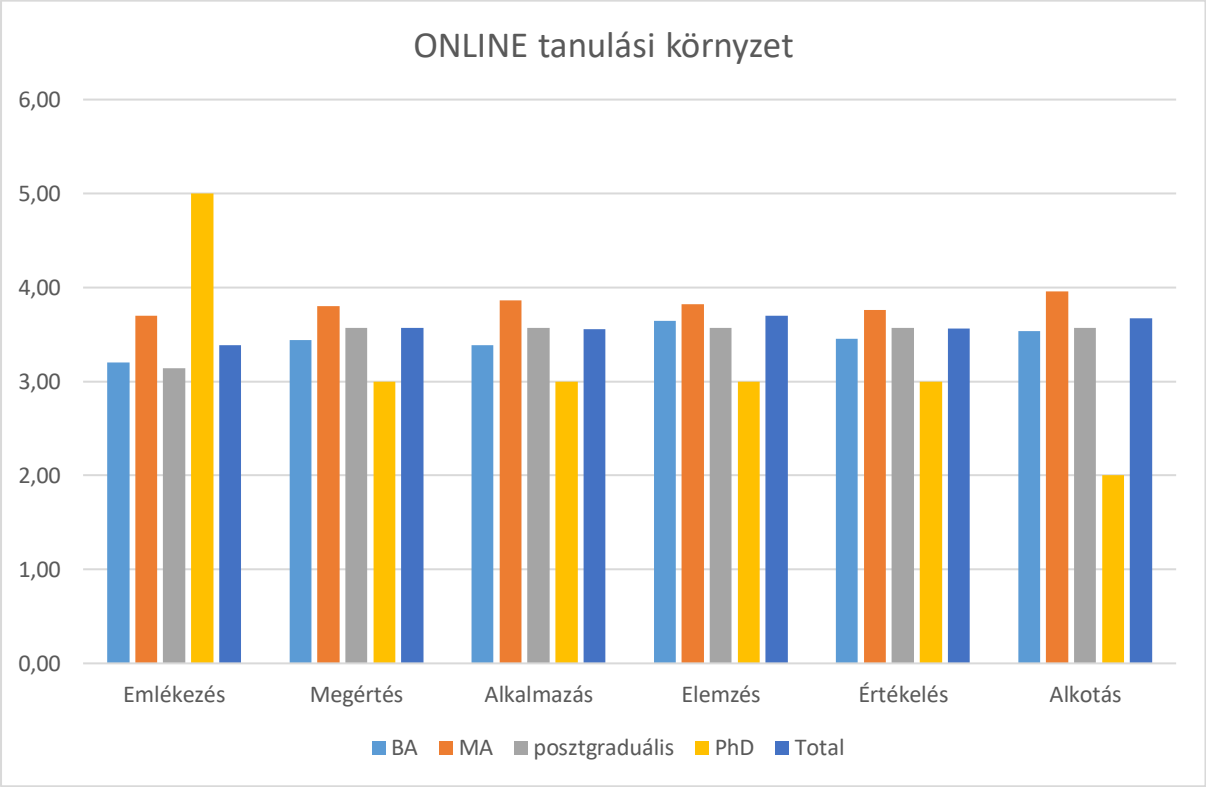
Forrás: saját szerkesztés



Ez az ábra is jól mutatja, hogy a távoktatás időszakában mennyire felértékelődött a hallgatók számára az offline tanulási környezet. Minden kognitív szint esetében az offline környezetet ítélik a leghatékonyabbnak és az online tanulási környezetet pedig a legkevésbé hatékonynak. Ez ellentmond korábbi empirikus kutatásainknak, ahol egyértelmű volt az előnye a másik kettővel szemben a blended learning/hibrid tanulási környezetnek. A blended learning környezet előnyét az oktatói, intézményvezetői visszajelzések erre az időszakra is megerősítették. Ennek ellenére a hallgatók számára nagyon hiányoztak az offline tanulás biztosította térbeli interakciós lehetőségek. A válaszokat csoportosítottuk a képzési szinteknek megfelelően, ahol a következőket kaptuk:

9. ábra: A Bloom-taxonómiának megfelelő kognitív szintek elérési lehetősége a különböző tanulási környezetekben képzési szintenként

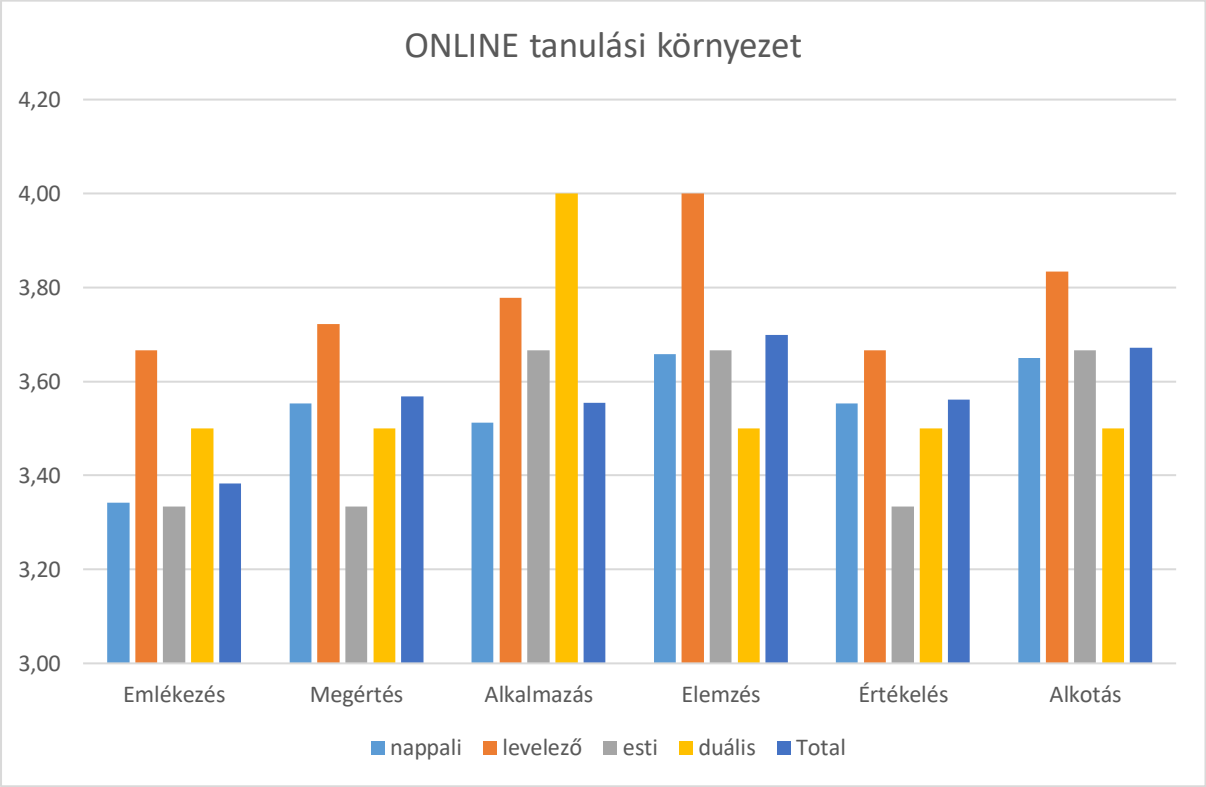
Forrás: saját szerkesztés



A kapott kép érdekes abból a szempontból, hogy egyedül a PhD-s hallgatók voltak azok, akik érdemben választ tudtak adni erre a kérdésre. A többi csoport lényegében nem érzékelt differenciákat az egyes kognitív szintek esetében.

10. ábra: Az online tanulási környezet értékelése a hallgatók körében képzési formák szerint

Forrás: saját szerkesztés

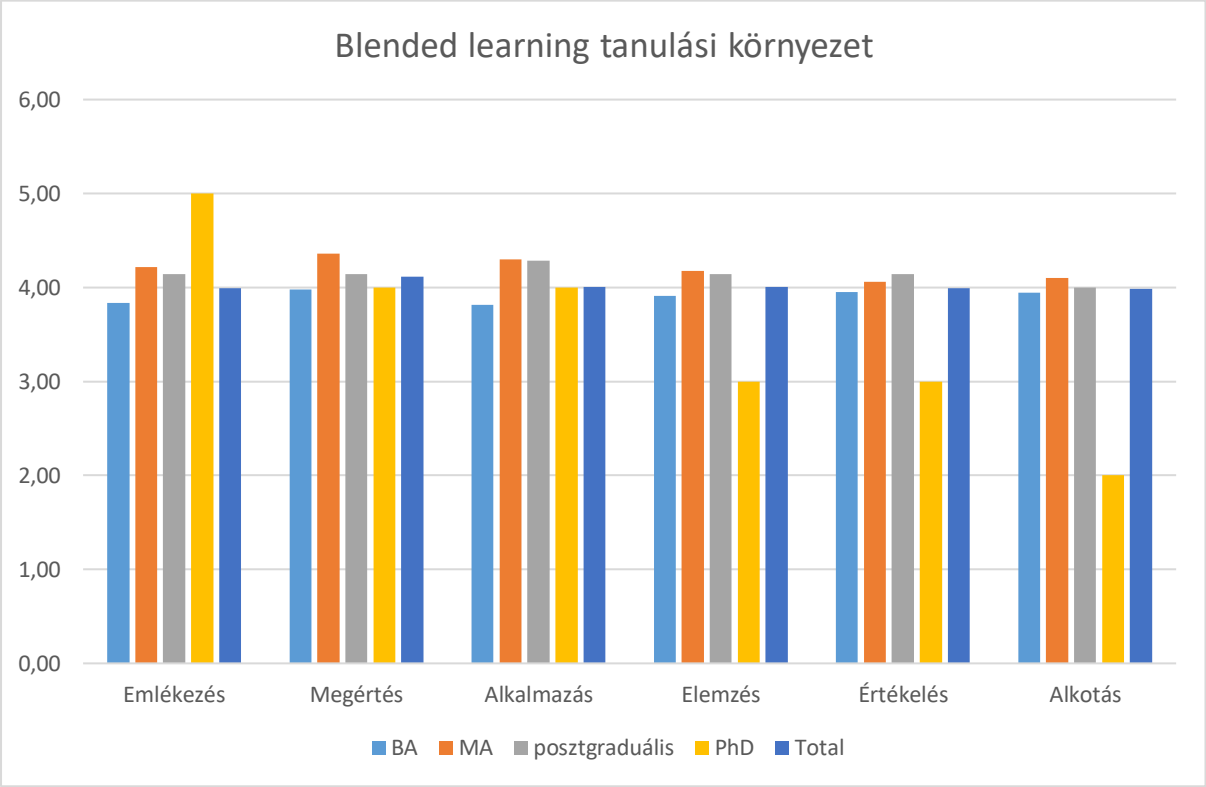


A képzési formák szerinti elemzésnél kiemelendő, hogy az online tanulási környezet értékelése a levelező- és a duális képzésben résztvevő hallgatóink körében a legjobb. Ebben minden bizonnyal szerepet játszik, hogy ők alkotják azt a hallgatói csoportot, ahol a legjellemzőbb a tanulással párhuzamos munkaerőpiaci munkavégzés. Számukra ezért felértékelődik az online tanulási környezet rugalmassága.

A blended learning/hibrid tanulási környezet hatékonyságát összehasonlítva az online tanulási környezettel kiemelendő, hogy minden kognitív szint esetén magasabb értékelést kapott. Ez az a tanulási környezet, amelyben az online és offline tanulási környezetek előnyei egyesíthetők. Az értékeléssel kapcsolatban érdemes kiemelni, hogy a távoktatás idején a jelenléti oktatás hiányában nem igazán beszélhettünk blended learningről, ezért a hallgatók válaszaikban inkább vélekedésüknek és nem tényleges tapasztalataiknak adtak hangot. A következő két ábra a hibrid tanulási környezet hallgatói értékelését mutatja a képzési szintek és formák szerint.

11. ábra: A blended learning tanulási környezet hatékonyságának értékelése a Bloom taxonómiát felhasználva képzési szintek szerint

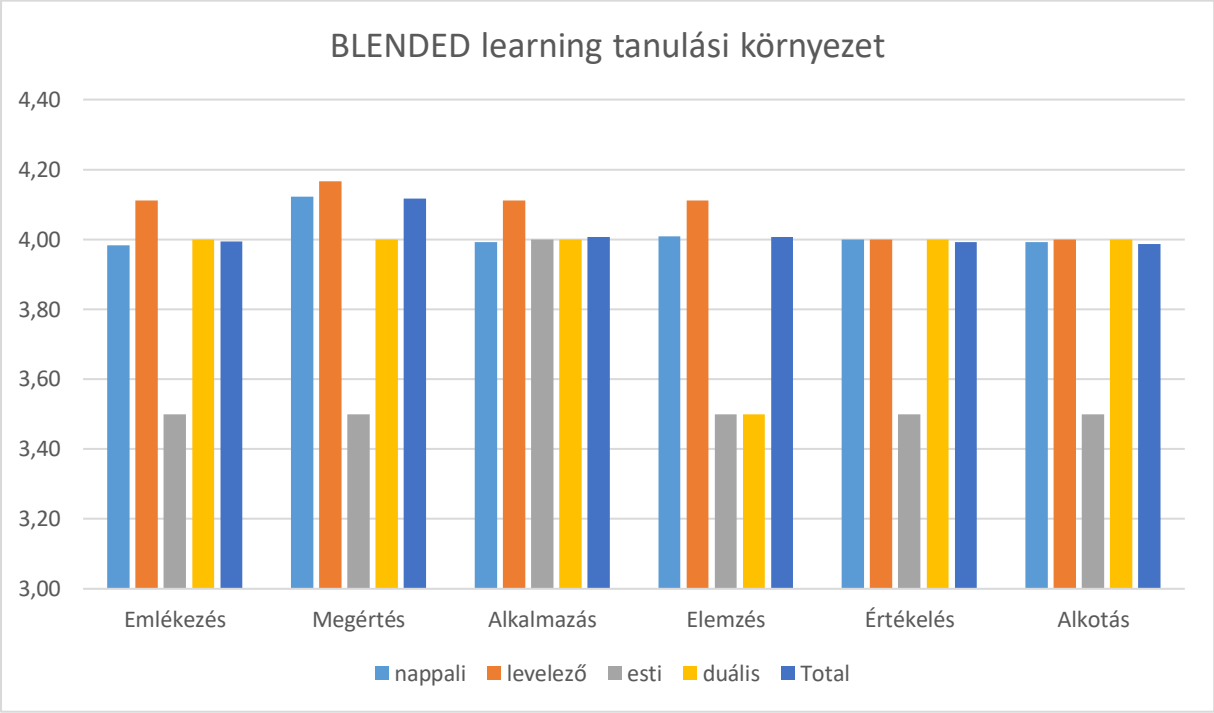
Forrás: saját szerkesztés



A blended learning tanulási környezet megítélése a tudás különböző szintjeinek elsajátításához egységes, jó értékelést kapott. Ez alól érthetően a PhD szakos hallgatók vélekedése lóg a magasabb kognitív szintek esetén, mivel doktori tanulmányuk során az egyéni elméleti és empirikus kutatásokra, az adatok elemzésére, értékelésére, az eredmények alkalmazására jóval nagyobb hangsúlyt tevődik. Ehhez a hallgatóknak a témavezetők, oktatók személyes támogatása rendkívül fontos. Tanulmányaiknak ebben a fázisában az offline tanulási környezet vitathatatlanul előnyt élvez a tapasztalatok szerint.

12. ábra: A blended learning tanulási környezet hatékonyságának értékelése a Bloom taxonómiát felhasználva képzési formák szerint

Forrás: saját szerkesztés

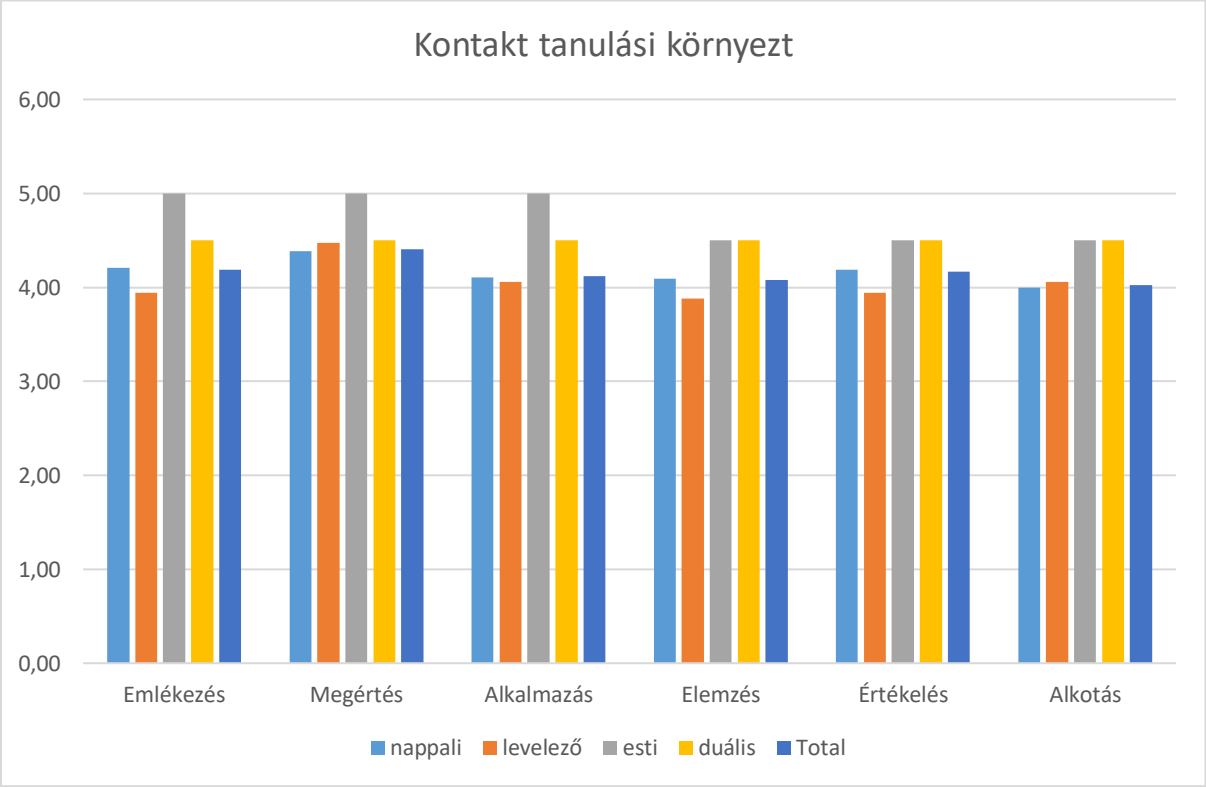


A 12. ábrán az látható, hogy ezt a tanulási környezetet nappali-, levelezős és a duális képzések esetében tekinthetők hatékonynak a hallgatói válaszok alapján. Érdekes tény, hogy az esti képzésben részt vevő hallgatók számára az észlelhető hatékonyság lényegesen alacsonyabb. Az okokat keresve valószínűsíthető, hogy a gyors átállás miatti kényszer szülte tananyag- és követelményszint változás ezt a hallgatói csoportot érintette a legkedvezőtlenebbül. Vélhetően ők kapták a legkisebb figyelmet az oktatóktól.

Végül a kontakt, offline tanulási környezet hatékonyságával kapcsolatos véleményeket összegezve kiemelhetjük, hogy a távoktatás időszakában ez kapta a legjobb értékelést. Ahogy már többször megemlítettük e felértékelődési hatás részben a bezártságnak, az online kapcsolatokra lecsupaszodó tanulási-tanítási folyamatnak köszönhetjük, részben pedig annak a felismerésnek, hogy a szemináriumokon, gyakorlatokon folyó aktív egyéni és csoportos tanulói tevékenységek online környezetben nehezen, csak kisebb hatékonysággal szervezhetők meg.

13. ábra: A kontakt tanulási környezet hatékonyságának értékelése a Bloom taxonómiát felhasználva képzési formák szerint

Forrás: saját szerkesztés



Az előző két tanulási környezet értékelésével összhangban az esti képzésben részt vevő hallgatók értékelték leghatékonyabbnak ezt a tanulási környezetet minden kognitív szinten.

A tanulási környezetek értékelési eredményeit összegezve ki kell emelnünk, hogy a jövőben sem lehet ideális a csak online tanulási környezet. Azok az előnyök, amelyek a távoktatás időszakaszában a hallgatók számára érzékelhetővé váltak a blended learning környezetben hasznosíthatók.

5. Összefoglalás

A 2020 márciusában történő távoktatásra való átállás felkészületlenül érte az oktatási intézmények nagy részét. Akkor sokan (köztük mi is) azt gondolták, ez a lezárás rövid időre szól csak: hamarosan visszatért az élet a szokásos kerékvágásba, és az egyetemeken is visszatérünk a jellemzően tantermi oktatáshoz. Azonban nem így lett. Az egész tavaszi félév online oktatással telt el, és a szeptemberi off-line kezdés után meglehetősen gyorsan visszatértünk a távoktatáshoz.

Az elmúlt közel egy teljes tanévnyi idő talán elég arra, hogy olyan tanulságokat fogalmazzunk meg, amelyek hosszabb távon is fontosak lehetnek. Tanulmányunkban erre tettünk kísérletet.

Az oktatók és a tanulók visszajelzései alapján úgy tűnik, összességében sikerült megoldani a feladatot. Indokolt volt az a válsághelyzetben meghozott korlátozó döntés, amely viszonylag szúk „játékteret" engedett az oktatóknak a használható platformokat illetően. Az, hogy a kurzusok a Moodle-re és a Teamsre kerültek át, módszertanilag bizonyos megkötést jelentett mindenkinek. Azonban ezzel tudta az egyetem biztosítani az oktatóknak és a hallgatóknak a módszertani és informatikai támogatást, segítséget. A kevés, de összekapcsolt felület átláthatóvá, követhetővé tette mindenki számára a kurzusokat, a feladatokat.
A gyors és kényszerű átállás fontos tapasztalata az, hogy – akár a hagyományos, tantermi órák esetében is - nagyban meghatározza a kurzusok sikerességét azok átgondoltsága, tervezettsége, a pedagógiai szempontok figyelembe vétele. Különösen nehéz online megvalósítani a tantermi körülmények között jól és hatékonyan működő tevékenységalapú módszereket. Mindez hangsúlyozza az oktatóknak tartott módszertani képzések fontosságát.

Felhasznált irodalom

- CRAWFORD, J., BUTLER-HENDERSON, K., RUDOLPH, J., MALKAWI, B., GLOWATZ, M., BURTON, R., ... & LAM, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *3*(1), 1-20. https://eprints.utas.edu.au/34123/2/138340%20-%20COVID-19.%2020%20countries%27%20higher%20education%20intra-period%20digital%20pedagogy%20responses.pdf
- GONZALEZ, T., DE LA RUBIA, M. A., HINCZ, K. P., COMAS-LOPEZ, M., SUBIRATS, L., FORT, S., & SACHA, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. PloS one, 15(10), e0239490.e0239490. https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0239490&type=printable
- Education: From disruption to recovery: https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse
- https://www.un.org/en/academic-impact/COVID-19-and-higher-education-education-and-science-vaccine-pandemic
- HUANG, R. H., LIU, D. J., TLILI, A., YANG, J. F., & WANG, H. H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 Outbreak. *Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University*. https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU_V2.0_20200324.pdf
- Országgyűlési Hivatal: "Oktatási rendszerek az új koronavírus járvány idején. 2020. április 6." (2020).https://www.parlament.hu/documents/10181/4464848/Infojegyzet_2020_10_oktatas_COVID-19.pdf/d2d78e9f-ca5e-2d45-466d-6777d21d32d9?t=1586153146764

- SCHLEICHER, A. (2020). The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020. *Retrieved from oecd. org website: https://www. oecd. org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020. pdf*. https://www.oecd.org/education/the-impact-of-COVID-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf

Fodor Andrea

A felsőfokú oktatási tapasztalatok az online oktatásban, a statisztika mint, módszertani tantárgy esetében

A statisztika tanítás alternatív módszertani lehetőségei

A statisztika szinte minden felsőoktatási képzés alapozó moduljába tartozik, így a hallgatók java a matematikai alapozó tárgyak után (vagy esetleg egy időben egy félév elcsúsztatással) tanulja. Mint minden reáljellegű tudományágnak, ennek a tárgynak is az a lényege, hogy a félévek során egy fajta logikai gondolkodásmódra vezesse rá a hallgatót. Módszertanaival szinte minden szakmához kapcsolódik valamilyen szinten, a közgazdaságtanoktól kezdődően a természettudományok területén, a különböző mérnöki tudományokig szinte mindenhol fellelhető. A statisztika alkalmazásának megkönnyítésére több általánosan elérhető vagy speciális számítógépes program áll rendelkezésre (Vág, 2006), (pl.: EXCEL, IBM SPSS, SAS, Dataplot).
Tekintve, hogy alkalmazási területe ennyire széleskörű, így mint minden elméleti jellegű tárgy igen sok memorizálási feladattal jár. Szakkifejezései sok esetben átültek a köznyelvbe, többnyire más értelemben, mint a szaknyelvben. Arra is nagyon sok esetben lehet példát találni, hogy szinte tudatunkon kívül alkalmazzuk az egyszerűbb módszertanokat, így nagyon fontos, hogy az esetleges hibásan használt fogalmakat korrigáljuk.
Mint a kognitív gondolkodás egyik jeles kutatója a pszichológus Benjamin Bloom és kutató társai által összeállított rendszertani alap, a Bloom-féle taxonómia alapján talán a legkönnyebb annak a végiggondolkodása, hogy a hallgatóknak a meglévő tudás korrekciója majd az ezt követő elmélyítésére milyen szinteken halad végig pszichológiailag, mire mondhatni tudásuk alapos lesz. Ennek a gondolkodásnak egyfajta pszichológiai fejlődési folyamatát véleményem szerint érthetjük külön tantárgyra, illetve a komplex felsőfokú tanulmányukra is.

1. ábra: Bloom- féle Taxonómia (rendszertan alap piramisa)
(forrás: H, Coffey: Bloom's Taxatomy, online publikációja alapján saját szerkesztésű ábra)

Jellemzően, mint azt a következőkben bemutatom a hallgatók legtöbbje a tapasztalataikból eredő válaszaik alapján azt képet látatják, hogy a Bloom rendszer első három szintjéig jutnak el az érettségiig. Ezt követően a levelező hallgatóknál akár 5-10 év is kimaradhat mire ismét jelentősebb mértékben foglalkoznak az egyik legfontosabb reál tárggyal a matematikával, ami egy alap rendszerlátást, logikus gondolkodást követel meg. Így amikor ismét a tanulási folyamat elindul már sokkal nehezebb újra felidézni a korábban, talán akár még működő ismereteket. Így véleményem szerint a többség a megértés szintjére esik vissza és onnan igyekszik az meghalványult tudást felidézni, adott esetben újra tanulni. A korábbi szintre való ismételt eljutás már jóval több energiaráfordítást igényel mind időben, mind anyagilag, hisz a hallgatók jellemzően különórákat is szoktak venni, hogy meggyorsítsák a tudás felelevenítési időt. A felsőfokú tanulmányok során, amennyiben a matematikai tanulmányokat már elkezdték, intézmény függően egy vagy két félév után kezdik meg a statisztika tudomány elsajátítását. Mivel a két tantárgy szervesen kapcsolódik egymáshoz, így az agy egy folyamatos edzésbe jön. Viszont a hallgatók zöme részére egy új tudományágba való első lépés az előadás első órái. Az így megtanulásra kerülő szaknyelvezet alapfokú elsajátítása is igen intenzív élmény.
Ennek felismerése adta számomra, azt a módszertani ötletet, hogy a két félév alatt a tárgy elsajátítása közben a hallgatók az első félévben még nem jutnak el a Bloom-féle rendszertan (Coffey, 2000) negyedik azaz az analízis szintjére. Lényegében a cél, hogy megértsék az elméletben szereplő problémákat, hogy megtalálják az elmélet és a mindennapok közötti párhuzamot. A második félév során sokszor tapasztalom, hogy már igény van a két dimenzió közötti kapcsolat előre való bizonyítására, majd ezt követően már sokkal könnyebben megy a nehezebb elméleti összefüggések megértése. Sok esetben

megfigyeltem, hogy a második félév közepe felé kialakul az analizálási képesség és a csoportos beadandó lehetővé teszi a tudás szintetizálását, ami a félév végére teljesen letisztul.
Másik nagyon fontos dolog a folyamatos készülés, ami a tanárok szempontjából mindig egy elvárás. A későbbiekben bemutatásra kerülő kutatási eredmény inkább - nagyon kevés ellentétes válasz mellett - azt támasztja alá, hogy független az első előadás alkalmával megtapasztalt nehézségektől a hallagtók még így is a az utolsó pillanatra hagyják a készülést. Az ily módon szerzett tudás sajnos csak a rövidtávú memóriában tárolódik, de ez is csak igen gyenge minőségben. A statisztika élményalapú tanítása ugyanakkor lehetővé tesz a pedagógus számára némi kis mozgásteret, amivel kompenzálhatja a fáradtságot, illetve az egyes szakirányoknak megfelelően utalhat a szakstatisztika egyes egyszerű gyorsan felismerhető jelenségére, amivel már valószínű találkozott a hallgató. Bár ennek megvalósítása jól tervezett óramenetet kíván továbbá többletmunka annak előkészítése, mindamellett, hogy figyelembe kell venni az eszközválasztásnál, hogy a nappali-, levelező-, esti-, illetve távoktatási képzésrend különböző óraszámot biztosit ugyanakkora tananyag mennyiség elsajátítására.
David Kolb tapasztalati gondolkodás elmélete, amiben arra világit rá, hogy amennyiben a hallgató egy általa is megtapasztalt eseményt ismer fel a tananyagban akkor sokkal könnyebben érti meg és dolgozza fel a szükséges elméletet. Kolb négy fő szempontot határozott meg erre a folyamatra (Kolb. A, Kolb. D; 2013). Az első a megtapasztalás, ezt követően a megfigyelés majd az erre épülő elméletiség felépítése és legvégül az elméletiség visszaültetése a gyakorlatba. Kolb gondolkodás elméletének gyakorlatban alkalmazása kombinálva az IKT adta lehetőséggel új dimenziót nyit arra, hogy az olyan nehezen tanulható száraz elméleti tárgyakat, ahogy ez esetben a statisztika is elsajátítható legyen.
A szükséges logikai rendszerlátás egyben egyedi megoldásokra való törekvés hosszú folyamat. A gondolkodás fejlődési folyamatát nagyon jól támogatja David Kolb gondolatmenete. Véleményem szerint Kolb módszerének alkalmazása bár jelentős többlet feladatot ró a pedagógusok számára, viszont ezt ellensúlyozza az, hogy a hallgatóság sokkal pozitívabban áll az adott reál tárgy elsajátításához. Igaz azt is figyelembe kell venni, hogy a megfelelő arány az elmélet és gyakorlat között ezzel a módszertannal jelentősen eltolódik a gyakorlat irányába. Úgy gondolom, hogy abban az esetben, ha a felsőfokú oktatás területén több az alapozó modulban szereplő reál tárgy keretében is megjelenne az élményalapú-, tapasztalati tanulás, illetve tanítás, akkor a hallgatók sokkal gyorsabban érhetnék el azt az összetett gondolkodási készséget, ami később a leendő saját területükön is kamatoztatható lenne.

Bevezetés az „Élményalapú Statisztika tanulás-tanítás“ eredményeinek megfigyeléshez.

2020 jelentős kihívással szembesítette a felsőfokú oktatásban tanító pedagógus kollegákat. Néhány intézmény kivételével, ez a helyzet jelentős infrastrukturális változást is eredményezett. Egy visszafordíthatatlan folyamatot, egy paradigmaváltást indított el a

pedagógiai módszerek és a digitális pedagógia (Molnár, 2018) világában és eszközrendszerével (Molnár et. al., 2017). A már többször tervbe vett digitális oktatás fejlődését idézte elő (Lakner, 2009). Elmondható, hogy szinte tesztelés nélküli azonnali alkalmazását megvalósítva kellett dolgozni, eredményt felmutatni. A konferencián bemutatott prezentációmban azt a módszertani elképzelést ismertettem, amivel szeretném elérni, hogy a hallgatóim az általam tanított statisztika tárgyakat elsajátítsák.
Tekintve, hogy a tárgy önmagában egy igen „száraz" elméleti jellegű tárgy, így annak megtanulása sok türelmet és kitartást igényel.
Nagyon fontos célként látom, hogy hallgatóim ráébredjenek arra, hogy a tudás, amit a statisztika által kapnak a mindennapokban is alkalmazható. Ezt az alapgondolatot követve igyekszem előadásaimat és szemináriumaimat úgy kialakítani, hogy elsősorban a gyakorlati alkalmazhatóságot ismertetem majd, ezt követően oktatom le az elméleti hátteret.
Hipotézisek:

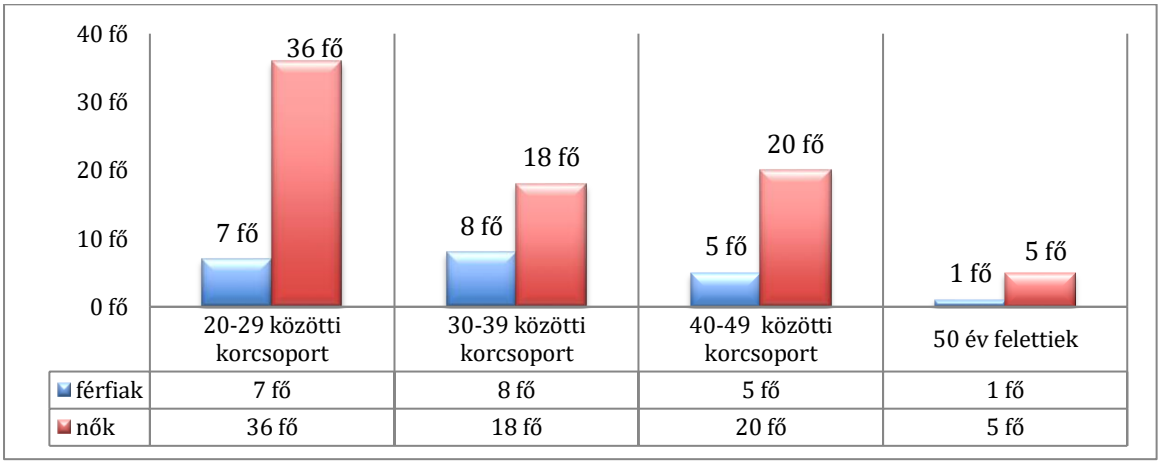
- Egy oldott közvetlen jellegű előadás javítja a tanulási kedvet.
- Különböző IKT eszközök közelebb viszik az elméletet a hallgatóhoz.
- Felismerés, hogy a statisztika nem csak elméleti tudományág, hanem a mindennapokban jelenlévő tudás.

Az alkalmazott kutatásmódszertan

A fent felállított hipotézisek igazolásaképpen kérdőív segítségével megkérdeztem az elmúlt másfélévben nálam tanult hallgatókat a véleményükről. Ezalatt az időszak alatt körülbelül 200 hallgató tanulta a tárgyat, élményalapú megközelítéses módszertannal. A kérdőív Google Űrlapban lett összeállítva, ami 23 kérdést tartalmazott. A kérdések jellemzően felelet választó jellegűek voltak, de volt olyan kérdés, amit a válaszadók egy 1 és 5, illetve 1 és 6 közötti lineáris skálán osztályozhattak. A véleményük szöveges kifejtésére 3 kérdés adott lehetőséget. A kérdőívet különböző a tanulmányaik során is alkalmazott csatornákon (Neptun, Moodle, csoport e-mail) a link megosztásával a juttattam el kutatásba vont a hallgatókhoz. A kiküldött kérdőívre 100 kitöltés érkezett másfél hónap alatt 2020.11.01 és 2020.12.15.-e között.

A válaszadók nemenkénti és korcsoportonkénti megoszlását az alábbi ábra mutatja be.

2. ábra: A válaszadók nemenkénti és korcsoportonkénti bontásban (N=100 fő) (saját szerkesztésű ábra)

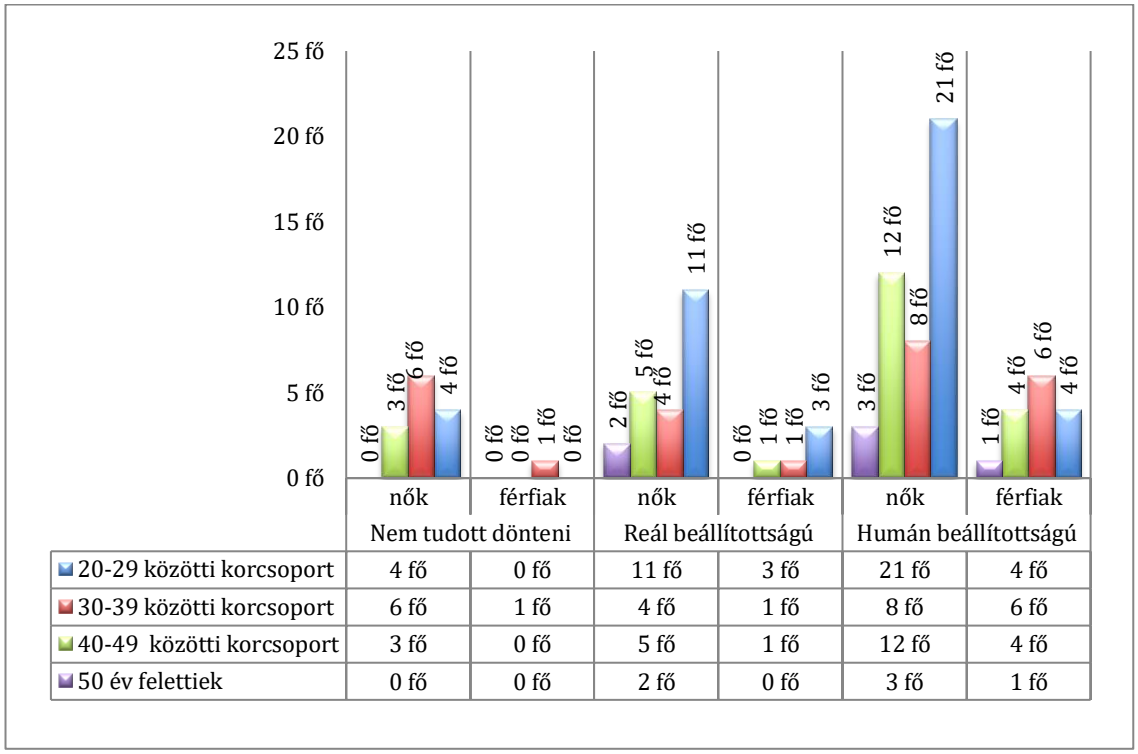


Az 2. számú ábrán jól látható, hogy a kitöltők jellemzően nők voltak és a 20-29 éves illetve a 40-49 éves korosztályból kerültek ki. Bár a tantárgyat nappali és levelező képzésen is oktatom, a levelező képzésen tanuló hallgatók száma lényegesen magasabb ebben az esetben.

Tanulási készségek a különböző attitűdű hallgatók esetében

A reál típusú tárgyak esetében, mint a statisztikánál is nagyon fontos, hogy az adott ember milyen beállítottságú. Ennek lényegessége ott jelenik meg, hogy a tárgy megértése és sikeres teljesítése elengedhetetlen feltétele az összefüggések megértése. Ez az egyetlen út a tárgy megfelelő elsajátításához és a későbbi sikeres alkalmazási adaptációjához a mindennapokban. A reál beállítottságú hallgatók esetében a pedagógiai munka sokkal egyszerűbb, mint abban az esetben, ha humán típusú a hallgató. A reál típusú hallgatók, sok esetében gyorsabban összekapcsolják a korábban tanultakkal, sőt sok esetben utalást tesznek, hogy látják az összefüggést más reál tárgyakkal. Munkám során jellemzően a humán beállítottságú hallgatókat igyekszem megcélozni, figyelmüket elsősorban a már korábban a már megtapasztalt helyzeteteken keresztüli gondolkodásra ösztönözni. Másrészt ez a típusú megközelítés sok esetben segít ahhoz is, hogy a második félévben tanult összetettebb statisztikai tananyag elsajátítása után, egy csoportos beadandó alkalmával a hallgatók ki is próbálhatják a tanultakat egy általuk választott témakörben.
Ebből kiindulva megkérdeztem a kérdőívben a hallgatókat, hogy milyen alapbeállítottságúak saját véleményük szerint.

3. ábra: A válaszadók érdeklődési beállítottsága nemek és korcsoportok szerint csoportosítva (N=100 fő) (saját szerkesztésű ábra)



A válaszokból megfigyelhető, hogy az a feltevésem miszerint a hallgatók nagyrésze humán beállítású, beigazolódott. A válaszadók közül 59 fő humán -, 27 fő reál beállítottságú illetve 14-en nem tudták megállapítani, hogy milyen érdeklődésűek.

A következő 4. számú táblázatban az egyes attitűdünkön belüli korcsoportokra eső arányokat figyelhetjük meg. Míg jellemzően a kitöltők (59 fő) a humán beállítottságúságot jelölték meg az arányaiban a 20 és 29 évesek (42%), illetve a 40 és 49 évesek (27%) közötti korosztályokra volt leginkább jellemző. A kitöltők másik nagy része 27 fő a reál beállítottságot jelölt meg. Ebben a kategóriában is megfigyelhető ugyanúgy, hogy a két jellemző korosztály a 20 és 29 évesek (52 %), illetve a 40 és 49 évesek (22%) közötti korosztályok. A bizonytalanok csoportja, akik nem tudtak dönteni, hogy hová is sorolná be magát 14 fő volt, ebből a csoportból a fele a 30 és 39 évesek közül került ki.

4. táblázat: Hallgatói humán-, reál beállítottság korcsoportonkénti bontása (N= 100 fő) (saját szerkesztésű tábla)

Korcsoportok	Humán beállítottságú	Reál beállítottságú	Nem tud dönteni	Összesen
20-29 közötti korcsoport	42%	52%	29%	43%
30-39 közötti korcsoport	24%	19%	50%	26%
40-49 közötti korcsoport	27%	22%	21%	25%
50 év felettiek	7%	7%	0%	6%
Összesen	100%	100%	100%	100%

Korábbi tapasztalatok értékelése a válaszok alapján

Sok alkalommal hallom a pedagógus kollegáktól, hogy a hallgatók sok esetben gyenge alapokkal érkeznek a felsőoktatásba. Kézenfekvő kérdésnek bizonyult, hogy begyűjtsem hallgatóim körében, hogy hány éve tanult matematikát jelenlegi tanulmányai előtt. Továbbá, azt is, hogy tanult-e statisztikát korábban és hány éve, ha igen és ha nem akkor miért nem. Ezt követően arra kérdeztem rá, hogy egy 1-től 5-ig terjedő lineáris skálán osztályozza a korábbi (jelenlegi tanulmányait megelőző) tapasztalatait a reál jellegű tárgyak esetében.

A válaszadók 1 és több, mint 20 év közötti lehetőségekből választhattak, hogy mikor tanultak matematikát a jelenlegi tanulmányaikat megelőzőleg. A beérkezett válaszok alapján megállapítható, hogy átlagosan 8 éve tanultak a válaszadó hallgatók matematikát. Így a korábban tapasztalt a kollegák által panaszolt gyenge ismeret alapnak az egyik oka az lehet, hogy a tanulmányok között az egyik legjelentősebb reál tárggyal a hallgatók sokáig nem foglalkoznak, mire ismét az elvontabb módszertanokra kerülne a sor. Itt is megmutatkozik annak a jelentős szerepe, hogy a szintén alapozó tárgyak között szereplő matematikai tárgyak, a korábban tanult ismereteket felelevenítsék és tovább építsék a tudást.

A férfi válaszadók esetében 5 fő mondta, hogy tanult korábban statisztika jellegű tárgyat. Arra a kérdésre, hogy ez hány évvel ezelőtt volt igen eltérő válaszokat kaptam (1-, 4-, 7-, 10- és 20 év), amit a minta kis mennyiségére való tekintettel nem adna reális átlagot egy átlagszámítással. 16 fő választotta azt, hogy korábban nem tanult statisztikát, amit a további 4 válasszal indokoltak. Ennek megfelelően 3-an mondták azt, hogy egyes tantárgyakba épített tanagyagrészként jelent meg egy-egy terület. 6 fő válaszolta azt, hogy a középiskolai matematika tananyagban találkozott a statisztikával, további 7 fő volt, akik azt válaszolták, hogy semmilyen módon nem volt statisztikai előtanulmánya.

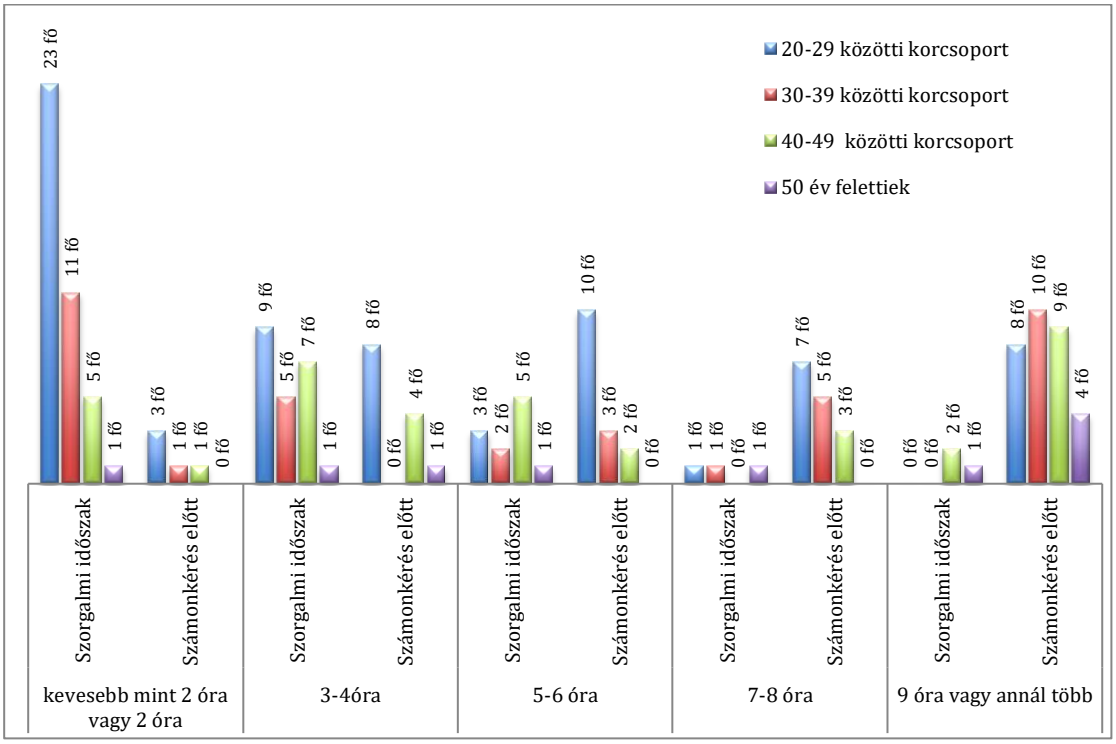
A női válaszadók esetében 30 fő jelölte azt, hogy már tanult korábban statisztika jellegű tárgyat arra, hogy ez körülbelül hány éve volt a válaszadók fele kevesebb, másik fele több, mint 8 éve tanulta. Elmondható, hogy átlagosan 9 éve tanultak statisztika jellegű tárgyat. 49 fő válaszolta azt, hogy korábban nem volt statisztika jellegű tárgya, erre az alábbi 3

válasszal indokoltak. 5 fő válaszolta azt, hogy egyes tárgyakba volt építve a statisztika, 21 fő azt a jelölte meg, hogy a középfokú tanulmányai matematika tantárgyában tanulta a statisztikát, a fent maradó 23 fő nem tanult statisztikát semmilyen formában korábban.
Tekintve az eddig tapasztaltakat megvizsgáltam, hogy a válaszadók hogyan értékelték a jelenlegi tanulmányaikat megelőző reál tantárgyakkal kapcsolatos tapasztalataikat. Az ötfokozatú lineáris skálán egyessel jelölhették a rossz tapasztalatukat és ötössel a jót. Az összes válaszadót tekintve 3,17-es átlagot ért el, illetve közepesre értékelték a tapasztalatukat.
Ezt követően a hallgatók válaszait, felbontottam nemre és arra, hogy tanultak-e korábban statisztikát továbbá, hogy azt hogyan minősítenék tapasztalataikat. Azok a férfi hallgatók, akik korábban tanultak statisztikát átlagosan 3,4-re értékelték, akik korábban nem tanultak statisztikát 2,75-re értékelték a korábbi reál tanulmányaikat. A női válaszadók esetében már nem annyira eltérő az értékelés. A korábban statisztikát tanulók 3,27-re míg a korábban statisztikát nem tanulok 3,22-re értékelték átlagosan tapasztalataikat a reál tárgyakkal kapcsolatban.

Tanulni a szorgalmi időszakban? vagy csak a ZH előtt?

Sok esetben tapasztalható, hogy a hallgatók felkészülése előadásról előadásra nem egyenletes minden tanári törekvés ellenére sem. Mondhatni nagy közös játék tanár kér, diák bólogat, hogy jó tanulunk, de a várt tudás elmarad. Majd jön a zárthelyi dolgozat vagy a vizsgaidőszak és hirtelen a feltett kérdés a tananyag elejéről származó hiányosságot tükrözi. A kérdőívben két kérdéssel kérdeztem rá a tanulási idő szokásokra, miszerint szorgalmi időszakban heti szinten mennyit készül a tárgyra, illetve a zárthelyi vagy egyéb számonkérés előtt. A kérdésekre adott válaszokat először a női hallgatók esetében vizsgálom meg.

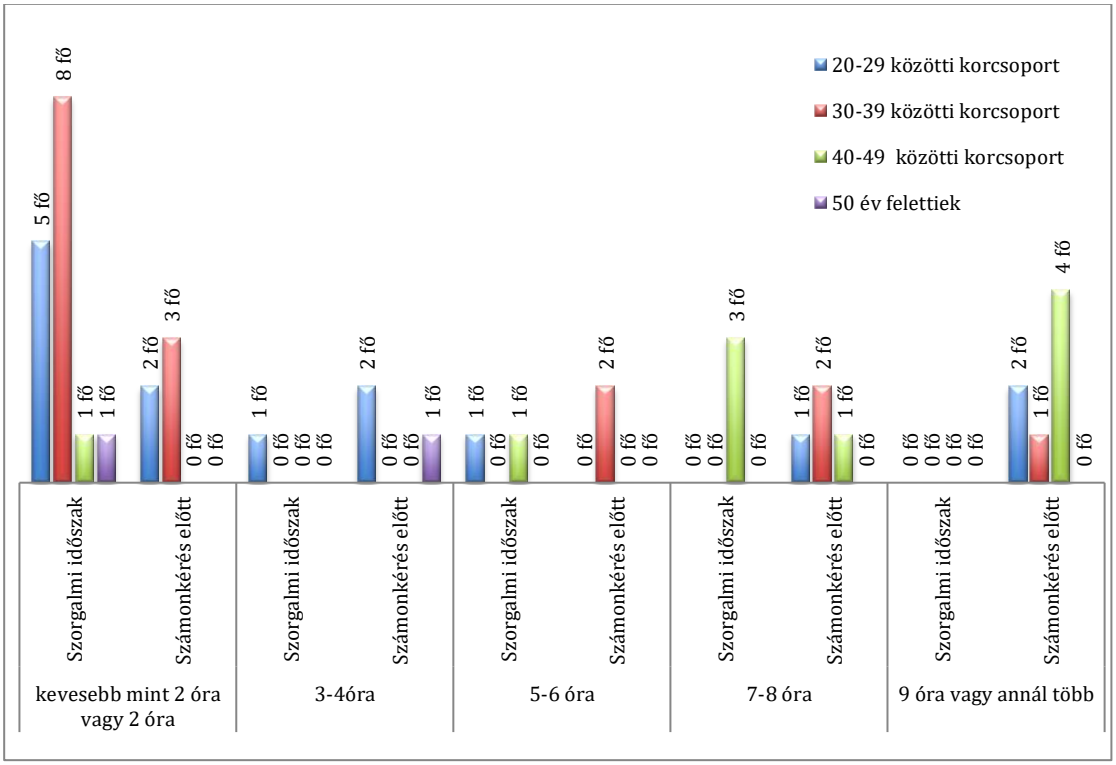
5. ábra: Női válaszadók felkészülési ideje a különböző időszakokban (N=79) (saját szerkesztésű ábra)



Az ábrán jól látható, hogy a nők szinte minden korcsoportban többé kevésbé rendszeresen készülnek. A 20 és 29 éves korosztály esetén kiemelkedően sokan 23-an jelezték, hogy maximum 2 órát tanul egy héten (csak három esetben jelölték, hogy kevesebb, mint egy órát készülnek). Ami igen kevés így teljes mértékben alátámassza a „pánikszerű" utolsó időszakban megnövekvő felkészülési óraszámot, ők számonkérés előtti időben többnyire 3 óra és 8 óra közötti időmennyiséget készülnek (25 fő), de szintén magas már kirívó mértékben 8-an jelölték meg, hogy 9 órát vagy annál többet tanulnak számonkérés előtt. Ez utóbbi esetben gyanítom, hogy a becslés kicsit eltúlzott hiszen nagyon nehéz a tárgy, így a folyamatos koncentráció nagyon terhelő és így a felkészülés nem mindenkinél hatásos. A 30 és 39 éves korosztály esetében már a munka és tanulás egyensúlyába belép a család is, ami nehezíti a folyamatos készülést. Esetükben is kiugróan sokan 11-en jelezték, hogy heti szinten maximum 2 órát készülnek, de ezt valószínűen már annak is tulajdoníthatjuk, hogy a munka mellett nehéz rendszeresen sok időt szentelni a tanulásnak. Viszont esetükben már látszik, hogy a tanulást fontosnak tartják így, itt már kiegyensúlyozódik a válaszok alapján a folyamatos tanulás 3 óra és 6 óra között. Ez a korcsoport ugyanúgy, mint a fiatalabb korcsoport is hasonlóan az utolsó pillanatban igyekszik bepótolni az elmaradást, bár esetükben mértékében megközelítőleg illeszkedik a kevés időt készülőkkel a szorgalmi időben. A 40 és 49 év közöttiek szintén igyekeznek a szorgalmi időszakban készülni, de esetükben is erős hajrát tesznek a számonkérés előtt.

A következőkben a férfi hallgatóktól érkező válaszokból az alábbiakat figyelhetjük meg.

6. ábra: Férfi válaszadók felkészülési ideje a különböző időszakokban (N=21) (saját szerkesztésű ábra)



Bár a férfi kitöltök jóval kevesebben voltak, mint a női kitöltők, de részben hasonló következtetéseket tudunk levonni. A 20 és 29 éves korosztály jelentős része 5 fő kevesebb, mint 2 órát tölt készüléssel a szorgalmi időszakban (bár esetükben csak egy fő jelölte azt, hogy kevesebb, mint egy órát készül. Ugyan ez a korosztály a számonkérés előtti felkészülésre 2-2 fővel válaszolta azt, hogy a 3-4 órát vagy 9 vagy annál több órát készül. A 30 és 39 év közöttiek korcsoportjából (8 fő) is jellemzően a maximum 2 órás heti tanulás volt a jelölt (közülük is 3 fő kevesebb, mint 1 órát). A 40 és 49 év közötti férfiak jellemzően azt választotta, hogy hetente 7-8 órát készül szorgalmi időszakban. Érdekes képet mutat a számonkérési periódusban való készülés, itt 3 fő válaszolta, hogy maximum 2 órát, hogy 2-2 fő, hogy 5-6 órát, illetve 7-8 órát készül.

Tanulás segítő eszközök szerepe és előnye

A jelenléti tanítás során többször tapasztalható, hogy egyes hallgatók félvállról veszik a tanuláshoz szükséges eszközök magukkal hordását, ezáltal, vagy csak sodródnak a haladással az óra folyamata alatt vagy lassítják a többiek haladását.
A válaszadó hallgatókból 5 rendelkezik tudományos számológéppel csak otthon felejti, a 11-en pedig, ha szüksége volna rá akkor kölcsön kér. Fontos észrevenni, hogy ez a válaszadók 15%-a. Szintén számomra fontos jelzés, hogy 71 hallgató csak a szükséges órákra viszi magával (71%). Így számszerűen is tapasztalható, hogy 86%-a válaszadóknak

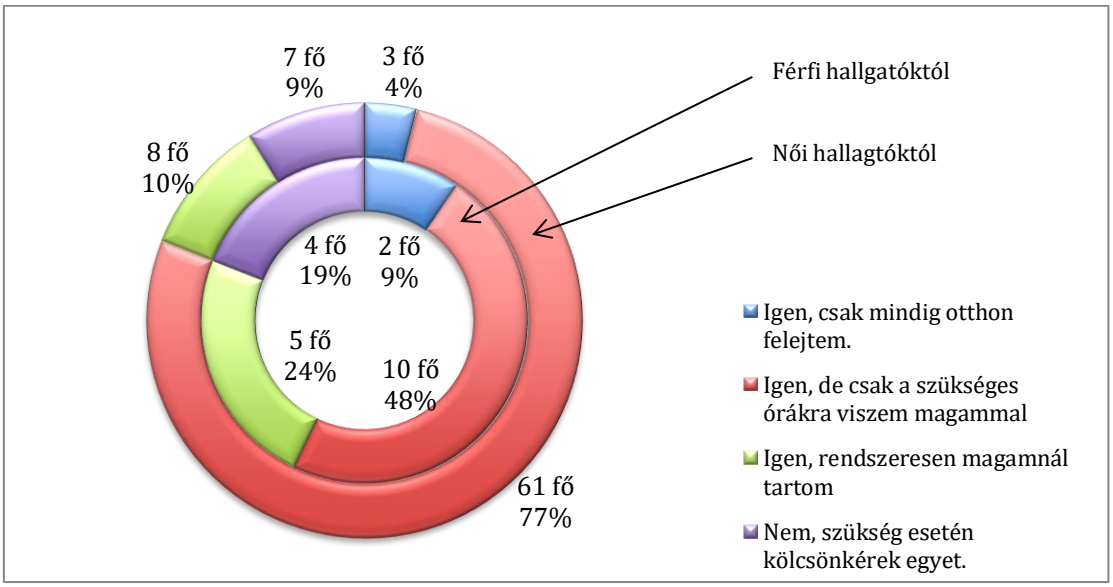
az órával való együtt haladása kérdéses, pedig a tárgy elsajátításához elengedhetetlen a számításos feladatok megoldása.

7. ábra: Tudományos számításokra is alkalmas számológép megléte és az előadásokra hordási szokások a megkérdezett hallgatóknál (N=100 fő)
(saját szerkesztésű tábla)

Igen, csak mindig otthon felejtem.	**5 fő**
Igen, de csak a szükséges órákra viszem magammal	71 fő
Igen, rendszeresen magamnál tartom	13 fő
Nem, szükség esetén kölcsönkérek egyet.	11 fő
Összesen:	**100 fő**

Ha a nemek közötti eszköz hordási szokásokat vizsgáljuk, akkor hasonlóan, mint az összes hallgatók tekintetében kapott adatok nemekre bontottan is ugyan olyan eredményeket mutat leszámítva az aránybeli eltéréseket.

8. ábra: Összehasonlító ábra: a férfi (N=21fő) és a női (N=79 fő) válaszadók eszközhordási szokásairól (saját szerkesztésű ábra)



A tananyag elsajátításához tanulás segítő handout-ot készítek ezzel is segítve az együtthaladást. A segédanyag tartalmazza a főbb szakkifejezéseket, illetve előkészítetten a számításokat. Ennek hasznosságát egy egytől hatig terjedő skálán osztályozhatták a válaszadók ahol az eggyel a haszontalanságot („nem segítette") és hattal a hasznosságot („nagyon jól támogatta a munkámat") jelentette. A férfi hallgatók jellemzően 5-re értékelték átlagosan viszont 4,62-re. A női hallgatók jellemzően 6-osra míg átlagosan

5,25-re értékelték a segédanyag hasznosságát. A „handout" mellett, jellemzően a statisztika alapjait magába foglaló féléves hallgatóknál szeretem megmutatni, hogy bár

klasszikusan a tananyag a kézi számításokat mutatja be, de az alkalmazott számítások egy mindenki számára könnyen elérhető táblázatkezelő programmal a Microsoft EXCEL táblázatkezelő program segítségével is könnyen használható.
Ennek az órának mindig rendkívüli szerepe van, hiszen ez egy interaktív lehetőség, ezt az alkalmat rendszerint gondosan előkészítem technikailag.
A hallgatók kitöltenek egy nagyon gyors kérdőívet, amit utána x.xls fájlban meg is kapnak és az ott a már több csoporttól begyűjtött válaszokat elemezzük. Erre az órára az intézmények mindig lehetőséget adnak, hogy számítógép terembe tarthassam az órát és a hallgatók is nagyon örülnek, hogy a saját gépeiket is használhatják.
Úgy gondolom ezáltal a feladat által egy azonnal használható tudásra tesznek szert, ami mind egyfajta sikerélményt is ad. Ennek hasznosságát is visszamértem egy egytől hatig osztályozó lineáris skálán, ahol az egy a haszontalanságot, a hat a hasznosságot jelentette. A férfi hallgatók közül ezt csak 16-an válaszolták meg.
Ők a hasznosságot jellemzően 6-osra míg átlagosan 4,88-ra értékelték. A női hallgatók közül 54-en adtak választ. A férfi válaszadókhoz hasonlóan értékelték a hasznosságot, esetükben is 6-osra míg átlagosan 4,58-ra értékelték. A haladó statisztika órákon (statisztika második részén) a fent említett számítógépes interaktivitást, illetve csoport munkát is adok a hallgatóknak, amivel szintén megtapasztalhatják, hogy hasznosat tanulnak.
Az első alkalommal minden esetben megmutatom az egyik leggyakrabban használt kérdőív készítő alkalmazást a Google Űrlapot. Tapasztalataim szerint, ezt a hallgatóknak csak egy része ismeri, így később amikor az egyes mintavételi eljárásokat, illetve mérési skálákat tanulják sokkal könnyebben értik meg, egyben visszaidézzük a statisztika alapjaiból az ismérvfajtákat is. Ennek hasznosságát is mértem, amire 12 férfi és 55 nő adott választ. Mind a férfi, mind a női válaszoktól jellemzően 5-ösre értékelés érkezett egy egytől ötig terjedő skálán. A férfi válaszadók erre átlagosan 4,42-re míg a női válaszadók átlagosan 4,51-re értékelték.
Természetesen bár két részletben a hallgatók megtapasztalhatták a statisztika egy egyszerű informatikai alkalmazását, illetve a két félév alatt a leggyakoribb elméleti módszertanokat is, ezért a statisztikai alapozó tárgy befejezése végén egy csoportos beadandót is készítenek. A csoportos munkával készített feladat egy nagyon sokszor alkalmazott módszertani eszköz, így a statisztika tantárgynál is jól alkalmazható.
Ennek a csoportos beadandó feladatnak a feltételrendszere a következő:

- Válasszon egy a csoportjának tetsző témakört.
- Készítsen egy empirikus kutatást. (aminek kérdőívét üresen be is kell csatolni az elemzéshez)
- A számításokat a két féléves tananyagból kell összeállítani.
- A választott témakörnek olvasson utána és jegyzetelje fel a szakirodalmakat.
- Készítsen egy minimum 10 oldalas elemzést, aminek megjelenésében igazodnia kell az intézmény szakdolgozati alaki és formai kritériumaihoz.

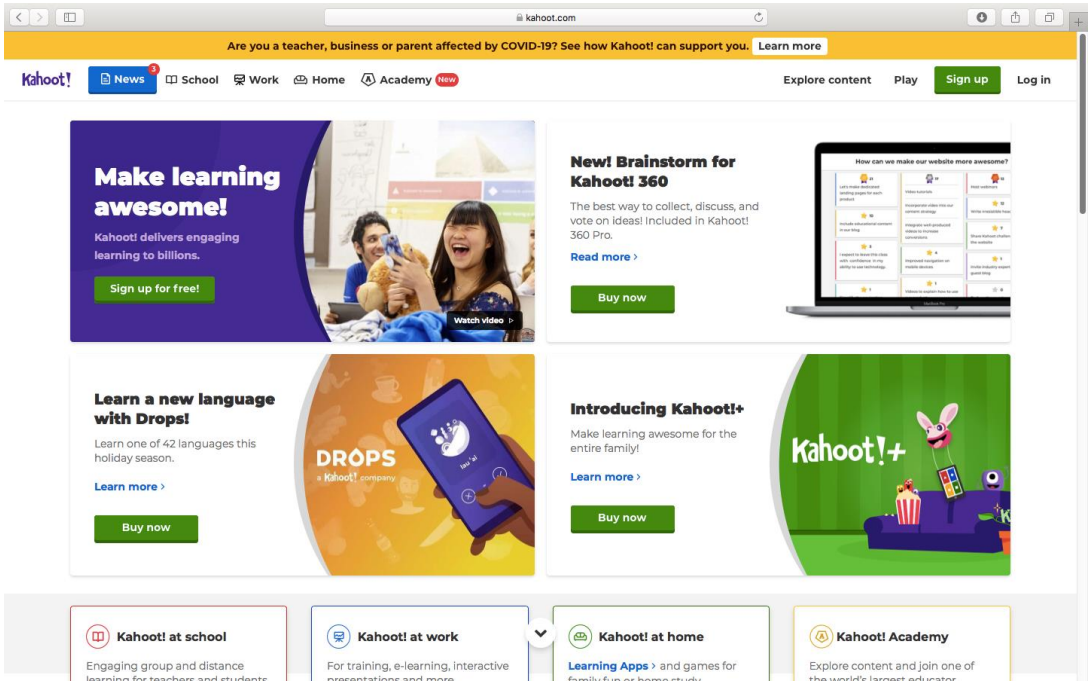
Mivel ez a csoportos munka igen nagy feladat, így a csoportok 4 fősek (maximum 5 fősek) lehetnek és a félév utolsó alkalmával kell leadniuk. Ennek hasznosságát úgy gondoltam, hogy a hallgatók kevésbé jóra fogják értékelni, mivel ez sok plusz munkát és erőfeszítést

igényel egyben egy nagyfokú alkalmazkodást és munkamegosztást is. Erre a kérdésre N=7 fő férfi és N=30 fő női válasz érkezett. A feladat nehézsége miatt, ezt egy hatos lineáris skálán osztályozhatták a kitöltök. Ebben az esetben is az egyes a legrosszabb vélemény volt „Haszontalan nyűg" a legjobb a hatos vélemény a „Hasznos, érdekes volt". Legnagyobb meglepetésemre mind a férfi, mind a női kitöltők jellemzően 6-osra értékelték. Átlagosan viszont a férfi válaszadók 4,43-ra míg a női válaszadók 5,3-ra értékelték.

A statisztika és a játék kapcsolata

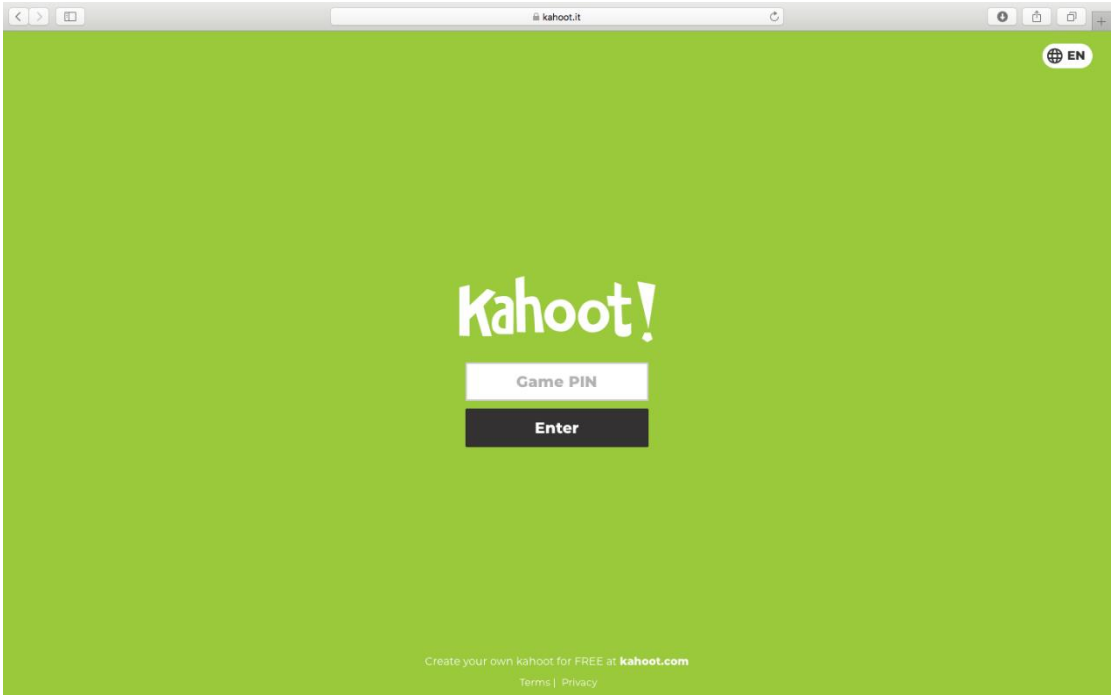
Valószínű már mindenki tapasztalta, ha nem feszített ütemben, kötelezően kell valamit elsajátítani akkor sokkal könnyebb. Közgazdásztanári tanulmányaim alatt nagyon sok lehetséges módot és alkalmazást ismertem meg a manapság igen divatossá vált gamifikációs eszközökből (Molnár,2016). Természetesen a képzési szint és az óraszámok igen erősen korlátozzák ennek a számomra nagyon tetsző pedagógiai módszertannak az alkalmazását. Mindenképpen szerettem volna kipróbálni legalább egy lehetséges programot, ezek közül a lehetőségek közül a felsőfokúoktatás mindennapjaiban is. Erre legalkalmasabbnak a Kahoot programot találtam, amit könnyen gyorsan lehet alkalmazni egyben a hallgatók, a tanárok „véres posztóját", a mobiltelefonjukat is használhatják.

9. ábra: Kahoot interakítv játék honlapjának kezdőképernyője tanári oldal
(forrás: képernyőfotó, https://kahoot.com hozzáférés dátuma: 2021.01.13)



A program nagy előnye, hogy bár többletmunka a tanárnak míg elkészíti az egyes teszteket, de a hallgatókat versenyhelyzetbe hozza, felpörgeti, egyben ráhangolja a tananyagra. Hallgatói oldalról nem igényli applikáció letöltését vagy regisztrációt, webes elérhetőségről tud a játékhoz csatlakozni.

10. ábra: Kahoot interaktív játék honlapjának kezdőképernyője hallgatói oldal (forrás: képernyőfotó, https://kahoot.it hozzáférés dátuma: 2021.01.16)



A kérdőívet kitöltő hallgatók közül 18 férfi és 61 nő adott ennek hasznosságára értékelést. Ebben az esetben a hallgatók szintén egy ötfokozatú lineáris skálán osztályozhatták véleményüket. Eggyel a legrosszabb véleményét „Nem segítette" és ötössel a legjobbat, hogy „nagyon támogatta a folyamatos felkészülést. A férfi kitöltők jellemzően 4-re és átlagosan 4,33-ra értékelték, míg a női kitöltők jellemzően 5-re és átlagosan 4,10 –re értékelték.

Online vagy jelenléti oktatás

Ahogy a tanulmány elején már említettem a 2019/2020 tanév tavaszi szemesztere és a 2020/2021 év őszi szemesztere már részben online oktatásban zajlott. A felsőfokú oktatási intézmények esetében is kihívásokat okozott, mind szervezés, mind megvalósítás területén ugyanúgy mindegyik pedagógus kollega is azon fáradozott, hogy nagyon rövid idő alatt alkalmazkodjon az élet hozta kényszerhelyzethez. A feladat, hogy legmagasabb szinten adhassa át továbbra is tudását hallgatóinak megsokszorozta korábbi feladatait. Az én saját gyakorlatomban nem csak az intézmények és kollegák nyújtottak komoly támaszt az átálláshoz, hanem a hallgatóim türelme és segítsége is hozzájárult a közös munka elvégzéséhez. Ezért nagyon kíváncsi voltam, hogy a hallgatóim hogyan minősítették ezt a nehéz szituációt. A férfi kitöltők 19-en a női kitöltők 71-en adtak választ erre a kérdésre. A válaszadók itt is egy hatfokozatú lineáris skálán jelezhették véleményüket, ahol az 1-es „nem felet meg" a 6-os pedig a „nagyon jó volt" skála között minősíthettek. A férfi hallgatók jellemzően 5-re, átlagosan viszont csak 4,84-re minősítették az online térben zajló közös

munkát. A női válaszadók jellemzően 6-ra, átlagosan viszont szintén alacsonyabban 4,49-re értékelték ezt a megváltozott oktatási rendet.

Mi marad meg és mi az, ami tetszik a hallgatóknak a Statisztikában

Tekintve, hogy a statisztika egy a mindennapokban használható tudomány érdeklődéssel vártam, hogy hallgatóim mit válaszolnak arra a kérdésre, hogy mi fogta őket meg vagy miben tudtak leginkább elmélyülni a statisztika területén.
Arra a kérdésre, hogy „Volt-e olyan terület a statisztikában, ami magával ragadta és elmélyedt benne?" sok esetben kaptam egyszerű egy szavas válaszokat, úgymint, módusz, medián, átlagok, viszonyszámok, hipotézisvizsgálat. Viszont kaptam egy pár nagyon kedves gondolatot is, amit beidéznék szó szerint, viszont mivel a kérdőív teljes mértékben anonim és önkéntes volt így természetesen nem is tudom hallgatóhoz kötni.

- *„A statisztika egy nagyon bonyolult tantárgy"*
- *„Azok a dolgok, amelyeket a mindennapi életben használni tudok."*
- *„jelenleg külön kiemelendő nincs, izgalmas terület az egész"*
- *„Őszinte leszek, nagy mélységekben nem, de alapvetően aztmondanám(SIC!) az egész érdekelt. Szeretem a hasonló tantárgyakat."*

Arra a kérdésre hogy: "Volt-e a tantárgy témái között olyan, amelyik a leginkább megmaradt?" szintén nagyon érdekes válaszokat kaptam. Természetesen itt is megjelentek az egyszavas válaszok, mint például: nem igazán, nincs, volt, szórás, módusz, medián, hipotézisvizsgálat, súlyozott átlag, kritikus érték, mintavételi eljárások, bázis- és láncviszonyszám, becslések, regressziós egyenes és elemzése.
De erre a kérdésre is érkezett egy két bővebb vélemény:

- *„Leginkább a feladat megoldások."*
- *„A 44es feladat és az exeles gyakorló óra és a virág diagramm"*

Az említett 44-es feladat az egyik mintafeladat, ami szinte minden statisztikai alapszámítást bemutat dr. Molnár Máténé és dr. Tóth Mártonné által írt Általános Statisztikai Példatár I. feladatgyűjtemény része, ami a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában jelent.

Konklúzió

Az első hipotézisem, amiben arra kerestem visszaigazolást, hogy egy oldott közvetlen jellegű előadás javítja a tanulási kedvet, részben beigazolódott. Ha abból az aspektusból figyeljük, hogy a hallgatók nagyobb lelkesedéssel tanulták rendszeresen a tárgyat, csak részben igazolódott be, viszont, ha a gamifikációs eszköz alkalmazásának pozitív értékelését veszem figyelembe, akkor beigazolódott a felvetésem.
Második hipotézisem, miszerint a különböző IKT eszközök közelebb viszik az elméletet a hallgatóhoz beigazolódott, hiszen a hallgatók nagyon jó értékelést adtak, mind a táblázatkezelőprogram, mind a kérdőív készítő program bemutatásához. Továbbá itt is szeretném megjegyezni a gamifikációs eszköz alkalmazásának pozitív hallgatói fogadtatását.

Harmadik hipotézisem, miszerint a hallgatónak szükséges, hogy felismerje, hogy a statisztikai ismeret egy élő, mindennapokban jelenlévő tudást jelent, szintén beigazolódott, mivel a hallgatók a csoportos beadandó feladat nem várt pozitív értékelésével bizonyították, hogy bizony átültethető a megszerzett tudás a való élet bármely területére.
Véleményem szerint, bár a statisztika nem lesz egyszerűbb vagy könnyebben érthető, tanulható tantárgy, de fontos, hogy az eddig használt és a vélemények szerint a hallgatók által kedvelt módszertani megoldással oktassam tovább a tantárgyat. Előretekintve viszont elengedhetetlen fontosságúnak tartom, hogy az eddig kidolgozott „hand-out" segédanyagomat tovább finomítsam és további digitális eszközök adta lehetőséget próbáljak ki.

Felhasznált irodalom

- KOLB, Alice Y.; KOLB, David A.; (2013): Experience Based Learning Systems: THE KOLB LEARNING STYLE INVENTORY – Version 4.0 In: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications
- https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf (hozzáférés dátuma: 2021.01.16)
- COFFEY, Heather (2000): Bloom's Taxonomy In: LEARN NC. program of the University of North Carolina at Chapel Hill School of Education (www.learnnc.org): https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37437586/bloom.pdf?1430157956=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBlooms_Taxonomy.pdf&Expires=1610354346&Signature=hICyTa0LkSW~ofNLSajpAn-ZFHm1eAgQaVidqWJsKP~ZHUstYJkk2qB-P4T9gB5Q6GmPV1h4O9VVWhf0gPFsEszAhTY8AoLjZvaPf4Py0su2v9ibx5XHy9Cs~tF52wxANnsBDJWvVRC0~XJcOwFgVwyuEKwox~S-eBZjUlSgMPYG9HOOKEiqA0Pm7P8O1vDTit~C6KwRPR2grGPK5NyGInH1Tn3RxjfyMr9NjpQHudZgBti50qsYT1HbEZPEyxRjAkRKO21j6xlJZ7rlxLVRrzj14YW9CYMlgmK07vSAhYMUVzVE-dtHsQDcwEYatfMPVcGmVK4uFYI3R6HyNwpa9A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (hozzáférés dátuma: 2021.01.14)
- KÉTTÉ- MAGYAR TAPASZTALATI TANULÁS ALAPÍTVÁNY, TT módszertana: A Tapasztalati tanulás és élményalapú tanulás http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu/tapasztalati-tanulas/ (hozzáférés dátuma: 2021.01.16)
- LAKNER Szilvia; (2009): „Az oktatás közügy" In: A VII. Nevelésügyi Kongresszus záró kötete 359-364. p.
- https://lartco.hu/wp-content/uploads/2015/11/A-tapasztalati-tanulásra-épülő-tréningek-honlap.pdf (hozzáférés dátuma: 2021.01.16)
- MOLNÁR György; (2008): "Hozzájárulás a digitális pedagógia jeleneához és jövőjéhez (eredmények és perspektívák)." In: MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények IV (2018).

- MOLNÁR György;(2016): Innovatív technológiai megoldások alkalmazása a tanárképzésben. In.:Tanulmányok, Újvidék 2016/1, 52. füzet 107-120. p. http://tanulmanyok.ff.uns.ac.rs/index.php/tan/article/view/1984/2001 (hozzáférés dátuma: 2021.01.28)
- MOLNÁR György; SIK Dávid; SZŰTS Zoltán (2017): IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a felsőoktatásban, In: Mrázik, Julianna (szerk.) A tanulás új útjai (HERA Évkönyvek 2016), Budapest, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 285-297.p
- MÓCZ Dóra; UJMA Péter; (2010): Tanulási képesség és motiváció felnőttkorban 60-68 p. In: Felnőttek pályaorientációja, élethossziglani tanulása: Neveléstudományi Egyesület, Budapest, http://www.eduscience.x3.hu/NEK-005.pdf#page=83 (hozzáférés dátuma: 2021.01.28)
- ORSZÁG Gáborné; SUGÁR András; SZOBONYA Réka.; (2016): A statisztika oktatása számítógépes támogatással. In: Statisztikai Szemle, 2016, 94.11-12: 1193-1213. p. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3517/ (hozzáférés dátuma: 2021.01.28)
- TÓTH Péter és BÉKI Gyuláné; (2009): A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata középiskolás tanulók körében. In: Szakképzési Szemle XXV. Évfolyam 2009/2 szám 130-149.p. http://www.mszt.iif.hu/documents/szsz0902130_toth-beky.pdf (hozzáférés dátuma: 2021.01.15)
- VARGÁNÉ dr. MOLNÁR Márta; HÖFFLERNÉ PÉNZES Éva; Dr. SZENCZI-VELKEY, Beáta (2012): A kognitív képességek fejlesztésének módszertana. In: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai kar, digitális elérhetőség: Digitális Tankönyvtár https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_kognitiv_kepessegek_fejlesztesenek_modszertana/TANANYAG/00_1_0.html (hozzáférés dátuma: 2021.01.14)
- VÁG András;(2006): Szabad hozzáférésű statisztikai elemző szoftverek a világhálón. In: Statisztikai Szemle, 84. évfolyam 4.szám, Műhely 417- 422 p. http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2006/2006_04/2006_04_417.pdf (hozzáférés dátuma: 2021.01.14)

Horváth Mariann

Óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók képzése és gyakorlata a koronavírus idején

Az óvodapedagógus és tanítóképzés erősen gyakorlatorientált. A hallgatók a 3, illetve 4 év során kezdetben egy hetet, majd többet, illetve heti egy napot óvodában vagy iskolában töltenek. Ezen időszak alatt sajátítják el a szakmai alapjait. Hogyan alakul át egy teljesen gyakorlati képzés a koronavírus idején? Milyen lehetőségei vannak egy ilyen rendkívüli időszakban egy pedagógusjelöltnek? A tanulmány ezekre a kérdésekre fókuszál, emellett az egyetemi képzés digitalizálódására is kitér.

Az óvodapedagógus- és tanítóképzés tartalma

Nemzeti Erőforrás Minisztérium (NEFMI) szigorúan szabályozza minden egyes szak képzési és kimeneteli követelményrendszerét.[1] A dokumentum részletesen leírja az egyes szakmai területekhez tartozó minimális kreditszámokat, az adott szak képzési célját, az elsajátítandó szakmai kompetenciákat és ismeretanyagokat, valamint kiemeli a szakmai gyakorlatok tartalmi elemeit, követelményeit és az utolsó félév szakmai gyakorlatának időkeretét.
A NEFMI a képző intézmények számára irányelveket fogalmaz meg, az egyes modulokhoz minimális és maximális kreditértéket rendel, de nem részletezi az előadások és szemináriumok arányát. A szakmai gyakorlati modulban rugalmasabb terjedelmet szab. Az óvodapedagógus hallgatók a képzés 15-20 %-át, valamint a tanító szakosok is ugyanennyi időt töltenek a gyakorlaton (a tanító szak gyakorlati képzéséről részletesebben lásd Horváth 2019). Az oktató intézmények a „helyi" tantervi hálójuk kialakításakor irányelveket követnek, nem pedig előre meghatározott, fix kredit- és óraszámokat. A továbbiakban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karának Vitéz János Tanárképző Intézetének Óvó- és Tanítóképző Tanszékének gyakorlatáról számolok be.

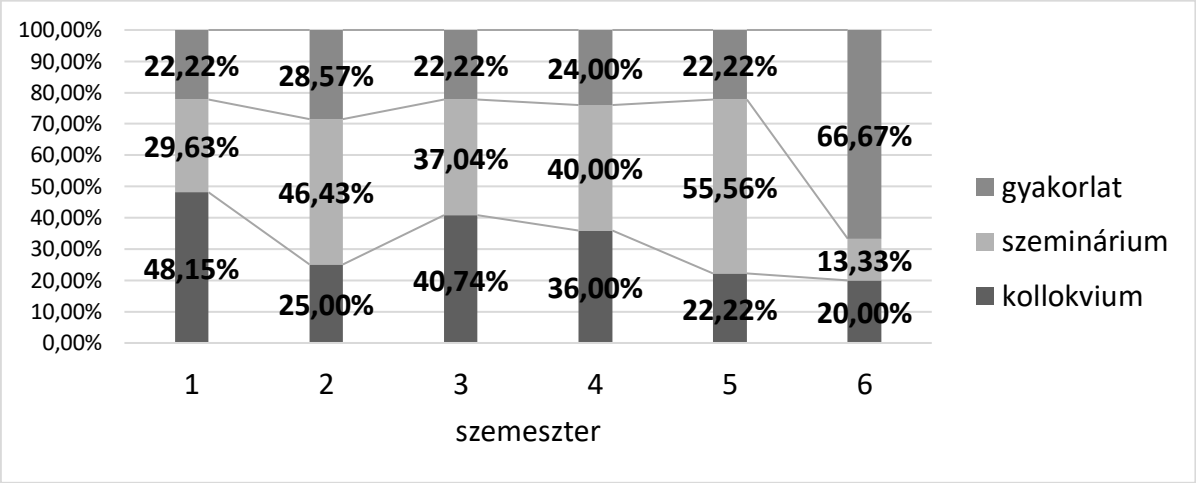
A PPKE BTK VJTK óvó- és tanító képzésének struktúrája

Az alapszakos pedagógus képzéshez kapcsolódóan óvodapedagógusi és tanítói diplomát szerezhetnek hallgatóink. Mindkét szakon elméleti és gyakorlati órákon vesznek részt a hallgatók, valamint első félévtől kezdődően mindenki szakmai gyakorlatot teljesít köznevelési intézményekben. A fejezet a jelenleg érvényes mintatanterveink kollokvium,

[1] Alapképzési és hitéleti szakok jegyzéke
http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer/alapkepzesi-szakok-kkk
(letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)

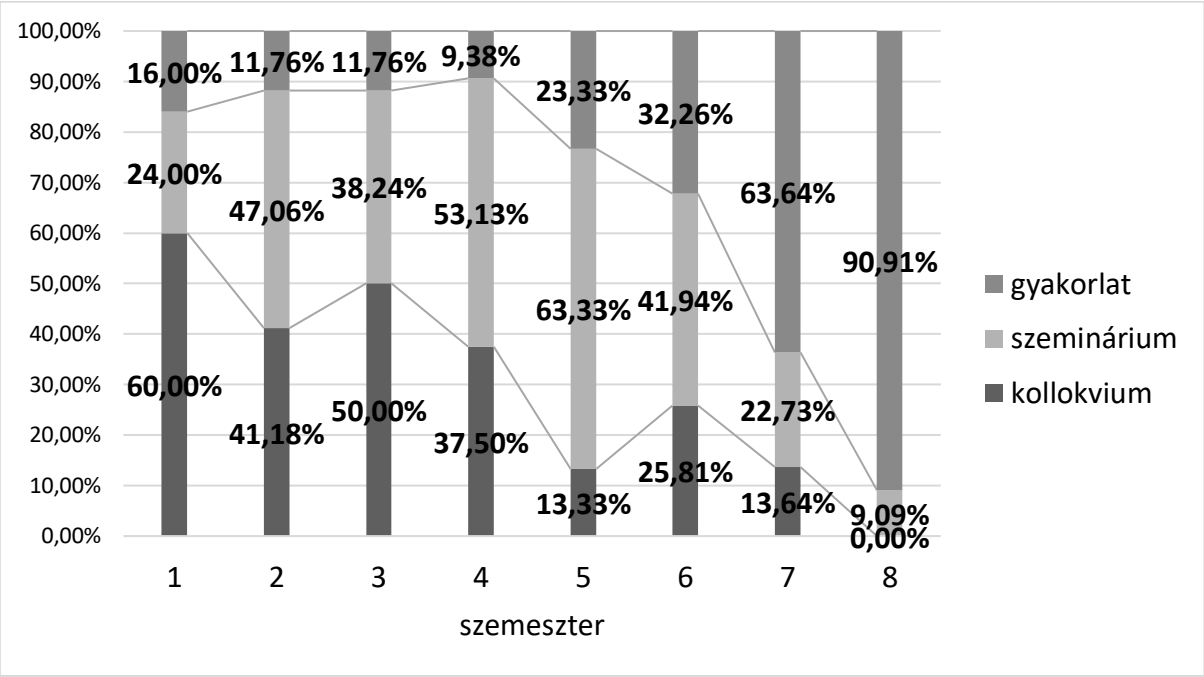
szeminárium és gyakorlat arányszámainak átlagait sorakoztatja fel. Nem részletezi az egyes részek szakmai tartalmát.
A hároméves óvodapedagógus képzés struktúráját a következő ábra foglalja össze:

1. ábra: Óvodapedagógia alapszak mintatantervének részletezése összóraszám arányában
(intézményi mintatantervek alapján saját gyűjtés)



Az óvóképzésben az első félévben a legnagyobb az előadások aránya, valamint a 3. szemeszterben is 40% fölötti ez az érték. Az 5. félévben az elmélet a háttérbe szorul, hiszen az óráik több mint a felét szemináriumi keretek között töltik a hallgatók. Ehhez hasonló magas óraszámban a 2. félévben vannak jelen egyetemi gyakorlatokon.
Az óvodai gyakorlat időtartama az összóraszámot tekintve az első öt félévben 22-28 % között mozog, míg leghosszabban, az óraszámok közel 67 %-ában az utolsó szemeszterben, a nyolchetes összefüggő gyakorlaton vannak a hallgatók.
A tanító szakosok a nyolc félév alatt hasonló koncepcióval találkoznak. A képzés az alábbi időkeret szerint formálódik:

2. ábra: Tanító alapszak mintatantervének részletezése összóraszám arányában (intézményi mintatantervek alapján saját gyűjtés)



A tanító szakos hallgatók a legtöbb előadást az első félévben vehetik fel, valamint a 3. szemeszter felét is kollokviumként abszolválják. Az elméleti hangsúly a 3. félévtől kezdődően háttérbe szorul, az utolsó szemeszterben már egyáltalán nem jelenik meg. Legnagyobb arányban az 5. félévben dolgoznak szemináriumi keretek között a hallgatók, ez a szám a 4. félévben is 50 % fölött van. Az utolsó félévben pedig a képzés kevesebb mint 10 %-át töltik szemináriumon, itt már a tanítási gyakorlat kerül a középpontba 8 héten keresztül. Bár a képzés első felében alig kötődnek a hallgatók az iskolához, hiszen 9-16 %-nyi idejük van erre, azonban a ciklus második felében már egyre több időt fordítanak hospitálásra, tanításra.

A pandémia hatása az óraszervezésére, valamint az intézményi gyakorlatokra

A Covid-19 első hulláma 2020. március 16-tól érintette mind a közoktatás, mind a felsőoktatás résztvevőit. Ezen időponttól kezdődően jelenléti oktatás helyett digitális térben találkoztak a diákok tanáraikkal. Az átállásra nagyon kevés idő jutott, így az oktatási felületekre, módszerekre ajánlások születtek, melyeket rövid idő alatt minden érinettnek alkalmaznia kellett.

Március közepén az előrehozott tavaszi szünetben az oktatók és hallgatók több platformmal ismerkedtek meg. Az egyetem javaslatokat tett, segédanyagokat készített mind a hallgatók, mind az oktatók számára. Egységes felület használatára nem kötelezték az érintetteket, így az oktatásban különböző rendszereken keresztül zajlott a kommunikáció.

A korábbi fejezetben látszik, hogy a páros félévekben, vagyis a tavaszi szorgalmi időszakban az első évfolyamosoknak az óráinak közel a fele gyakorlat volt, emellett a

másodéves tanító szakosok is nagyrészt szemináriumi keretek között dolgoztak. Ezen csoportok feladatainak módosítására esetenként nagy szükség volt.
Emellett arra is gondolni kellett, hogy a hallgatók a heti gyakorlati óráikat milyen virtuális módon teljesítsék az óvodában, iskolában. A hallgatók felvették emailben a gyakorlatvezetőkkel a kapcsolatot és egyeztetés után teljesítették a megbeszélt feladatokat. Az egyhetes gyakorlaton szerencsére még a rendkívüli helyzet előtt mindenki részt vett.

A Covid-19 hatása hallgatói szemmel

A 2019/2020 tavaszi félévének első öt hete zavartalanul lezajlott. A hatodik hét előrehozott szünetként telt, bizonytalansággal, bizakodással. A hetedik héttől kezdődően már az új helyzethez alkalmazkodva folytatódott tovább az oktatás. A félévet rendhagyó módon online vizsgákkal zártuk.
A nyári szünet után a tanszék oktatói szerettek volna visszajelzést kapni a hallgatóktól a tapasztalatokról, nehézségekről, lehetőségekről. Ebből merítve jó gyakorlatokat, eszközölve változtatásokat, ha újra megszűnne a jelenléti oktatás.

A kutatás bemutatása

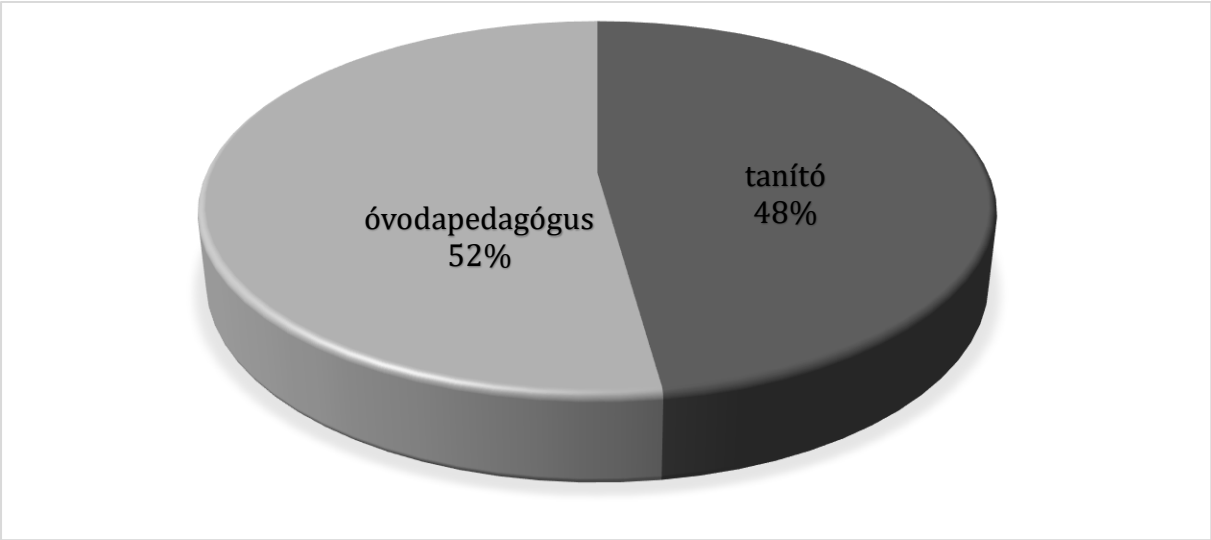
Egy kérdőívet készíttetünk hallgatóinknak, mely 2 képzéshez tartozó, 7 zárt és 12 nyitott kérdést tartalmazott. A képzést tekintve az óvodapedagógus vagy a tanító szakot jelölhették meg, valamint 4 évfolyam közül sajátjukat jelezhették.
Vizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen eszközökkel csatlakoztak az online órákra. Itt a megadott 4 lehetőség közül (tablet, laptop, pc és okostelefon) többet is bejelölhettek. Ide kapcsolódóan érdeklődtünk arról is, hogy igényelnek-e, igényeltek-e technikai segítséget az eszközhasználathoz kapcsolódóan.
Kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen módon tartják a hallgatók oktatóikkal a kapcsolatot, ezért egy zárt és egy nyitott kérdést fogalmaztunk meg ehhez kapcsolódóan. A zárt kérdésben az online felületek közül a Messenger, a Microsoft Team, a Skype és a Zoom volt adott. A válaszlehetőségek összeállításakor úgy véltük, hogy ezen módok közül sokat ismernek és használnak. A Messenger applikációt a Facebook közösségi platform csetcsatornájaként nagyrészt ismerhetik, ugyanígy a Skype már hosszú évek óta elterjedt ingyenes csevegő és videóhívásos alkalmazás. A digitális oktatás berobbanásakor nagy népszerűségnek örvendett a Zoom felülete, azonban számos internetes forrás (például: itgovernance.co.uk, forbes.com, selectro.hu, 24.hu) arról számolt be, hogy biztonsági problémák adódtak az ingyenes lehetőség használata során. Az egyetem minden polgárának biztosította a Microsoft Teams-hez való hozzáférést, így az online szemináriumok, előadások, fogadóórák megszervezésekor ez a felület lehetett a legalkalmasabb kommunikációs mód. A Teams előnyét nemcsak a nagymúltú Microsoft név jelentette, hanem az is, hogy ebben a térben nemcsak videóhívásokra, azok rögzítésére, valamint értekezlet közbeni csevegésre, vetítésre van lehetőség, hanem többek között csoportok szervezésére, dokumentumok megosztására és közös

szerkesztésére, meetingek megszervezésére nyílik lehetőség ellenőrzött és biztonságos kereteken belül.
Vizsgáltuk azt is, milyen felületeket részesítettek előnyben az írásbeli kommunikáció során, itt is 2 kérdést intéztünk a hallgatókhoz. A zárt kérdésben az e-mailt, a Google Drive-ot, a Google Classroom-ot, a Neptun Meet Street-et, valamint a Facebook-ot jelölhették válaszként. Sok módot már a korábbiakban említettem, így azokra itt nem térek ki részletesen. Új elemként a Neptun Meet Street merült fel. Ez a Neptun tanulmányi rendszerhez kötődő platform, amely elsősorban a hallgatói teljesítésekhez és dokumentummegosztáshoz rendelődik. A rendszer a tanulmányok során már jól ismert, eddig adminisztratív célokat szolgáló felületen keresztül érhető el minden oktató és hallgató számára az egyedi azonosító kóddal. Új funkcióként lehetőség volt írásbeli dokumentumok, vázlatok, esszék, linkek közzétételére egy adott csoporton belül. Az oktatók évközi feladatokat adhattak meg a hallgatóiknak, nyomon tudták követni a teljesítés folyamatát, továbbá visszacsatolásként a szerzőnek el tudták juttatni a kijavított írásokat. Emellett az írásbeli vizsgák platformjaként is funkcionált a Neptun Meet Street.
Szerettük volna megtudni, hogy a mely alkalmazást tartják a legjobbnak a digitális oktatás során. Ezt nyitott kérdésként fogalmaztuk meg. Továbbá azt is érdekelt minket, hogy miért éppen ezt a módszert tartják a legmegfelelőbbnek a képzés során. Ehhez is önálló érveléseknek hagytunk helyet.
A távoktatás nehézségeihez kapcsolódóan szintén megfogalmaztunk egy zárt és egy nyitott kérdést. Az előbbiben vélelmeztük, hogy az eszközhiány, a tapasztalatok hiánya, az időbeosztás a tananyag elérhetősége a személyes kapcsolatok hiánya jelenthetett problémát. Az említetteken túl is adódhatott még gond, így az önálló gondolatok megfogalmazására lehetőséget biztosítottunk.
A szakmai gyakorlatok digitális megvalósulására két kérdésünk irányult. Az egyik a gyakorlati hellyel való kapcsolattartást járta körbe, a másik a digitális tanításban való bekapcsolódásra tért ki. Mindkét esetben önálló válaszokat vártunk.
A szakmai fejlődés digitális tapasztalatainak elemzéséhez megfogalmaztuk, milyen online feladatkészítő alkalmazást használtak a hallgatók a pandémia során. Itt nem emeltük ki külön a felhasználói és készítői oldalt, sokkal inkább az alkalmazásokról szerzett tudásra voltunk kíváncsiak. A zárt kérdésrészben az alábbi lehetőségeket sorakoztattuk fel: LearningApps, Kahoot, Wordwall, Quizlet. Emellett önálló válaszokat is vártunk.
A digitális oktatás gyors betörése számos váratlan fordulatot hozott mind az oktatók, mind pedig a hallgatók életébe. Fontosnak tartottuk a pozitív és negatív példák kiemelését ezen időszakból. Így arra kértük a résztvevőket, hogy fogalmazzák meg a távoktatás előnyeit és hátrányait. Továbbá fejtsék ki a véleményüket arról, hogy mennyire tartják hatékonynak a digitális oktatást a hagyományos módszertannal szemben.
A kérdőív zárásaként önálló élményekről, benyomásokról szerettünk volna információt gyűjteni. A válaszadókat arra kértük, hogy említsenek meg egy emlékezetes foglalkozást, momentumot a távoktatás idejéről és azt röviden részletezzék.

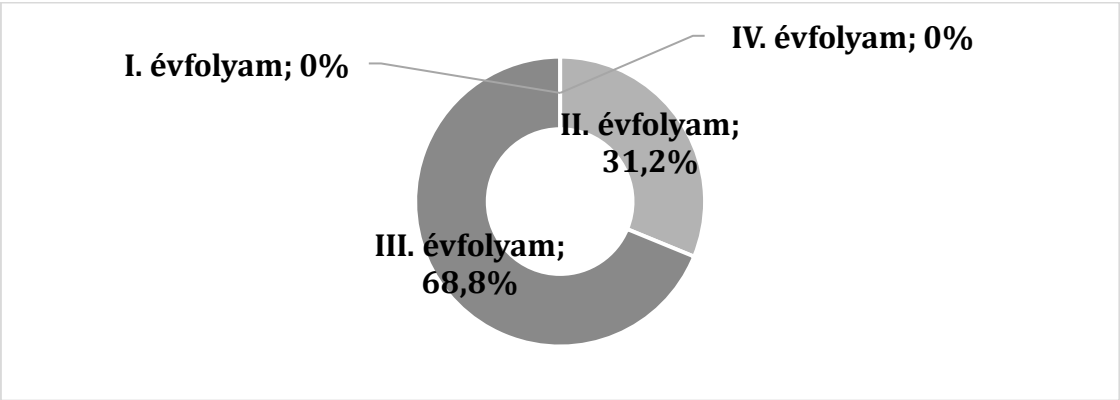
A kutatás eredményei

Hallgatóink a kérdőíveket 2020 szeptember 2. és 3. hetében papíron töltötték ki. A véleményeket önkéntesen, név nélkül negyvenhatan fogalmazhatták meg.
A kitöltők 52%-a óvodapedagógus, 48%-a tanító szakos hallgató volt (lásd 3. ábra). Az évfolyamonkénti bontást a 4. ábra tartalmazza, melyen látható, hogy sem az elsőévesek, sem a végzős tanítók nem nyilatkoztak. A legtöbb vélemény a harmadévesektől érkezett, míg minden 3. hallgató másodéves volt (lásd 4. ábra). Az alacsonyabb évfolyam elmaradásának oka, hogy ők még nem vettek részt tavasszal a felsőoktatásban. A végzős tanítók a kérdőív elkészültekor már a terepgyakorlat előkészületeivel voltak elfoglalva, jelenléti órájuk kevés volt.

3. ábra: A válaszadók aránya képzés szerint
(forrás: saját ábra)

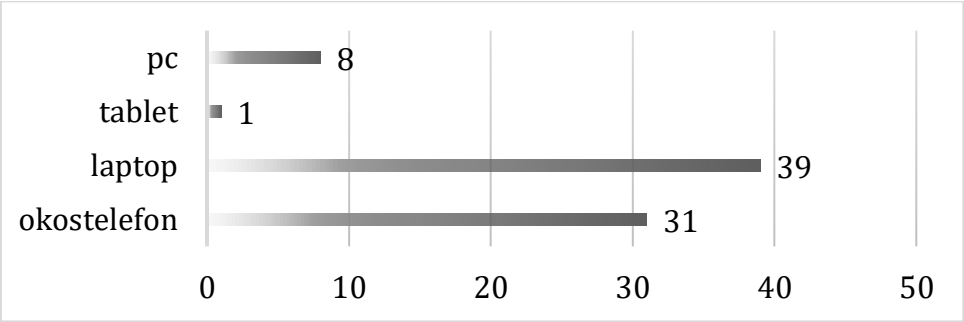


4. ábra: A válaszadók évfolyam szerinti eloszlása
(forrás: saját ábra)



Az eszközhasználathoz kapcsolódóan a hallgatók arról számoltak be, hogy mindegyik megadott lehetőséget megragadták az online órákon való részvételre. Ezt az 5. ábra foglalja össze:

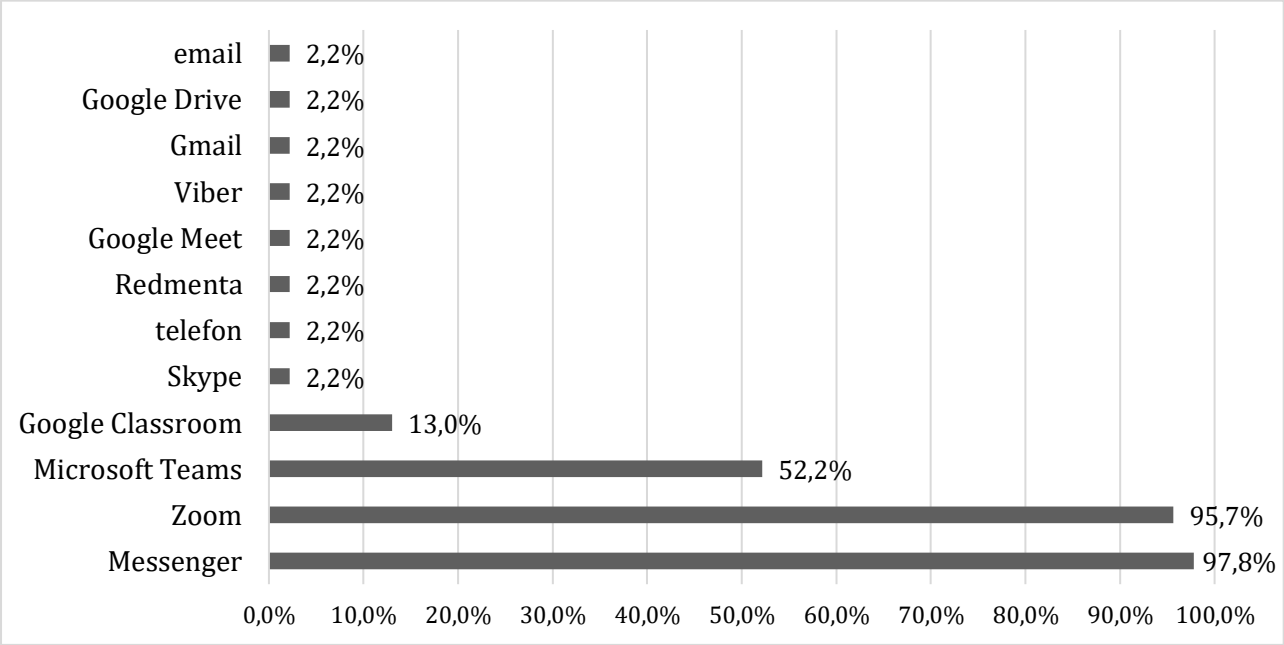
5. ábra: A hallgatók eszközhasználata a digitális oktatásban
(forrás: saját ábra)



Látható, hogy legtöbben laptoppal csatlakoztak a digitális tanteremhez, de 31-en okostelefont is használtak erre a célra. 8 fő használt aszteli gépet, míg egy hallgató jelölte meg a tabletet mint virtuális kapcsolódási pontot. Az eredmények alapján vélhető, hogy soka több módon csatlakoztak a digitális tanteremhez. 1 fő minden eszközt megjelölt, ketten pc-t, laptopot, valamint okostelefont is használtak, 25 hallgató okostelefonnal és laptoppal tanult, 18-an pedig egy lehetőséget jelöltek be. A technikai eszközök és a platformok használatához 36 hallgató nem, 9 fő viszont igényelt segítséget. 3 hallgató nem adott választ erre a kérdésre.

Az oktatókkal való kapcsolattartás vizsgálatakor két kérdést tettünk fel. A hallgatók a zárt kérdésben a Messenger, a Zoom, a Microsoft Teams, valamint a Skype közül jelölhettek. A nyitott kérdésre saját maguk adhattak meg általuk használt kapcsolattartási lehetőséget. Az előző zárt kérdésre érkezett visszajelzések, valamint az önálló válaszok összefoglalása a 6. ábrán látható.

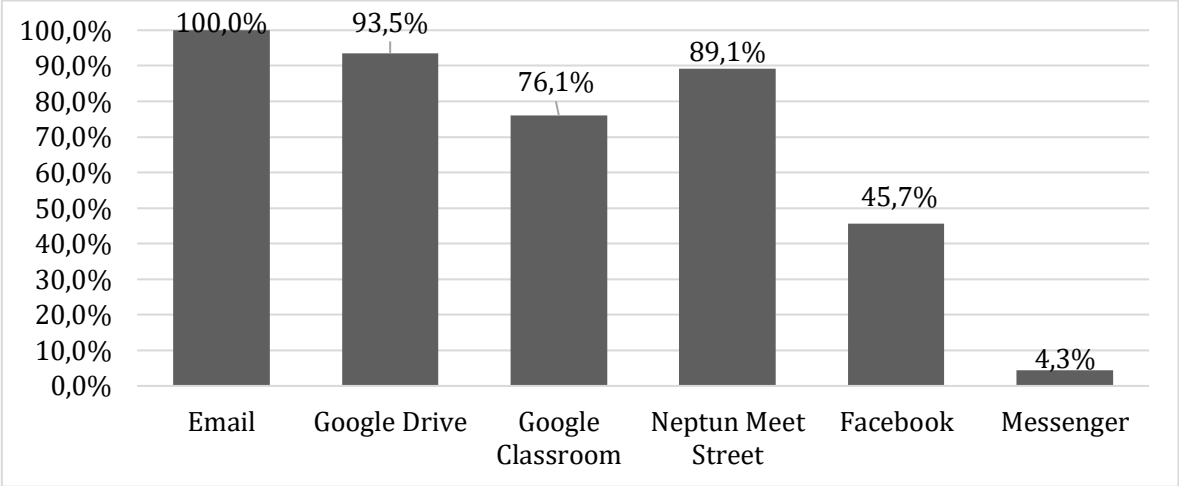
6. ábra: A hallgatók az oktatókkal való személyes kapcsolattartásra használt csatornái 2020-as tavaszi félévben
(forrás: saját ábra)



A legtöbb esetben a Messenger (97,8%) és a Zoom (95,7%) adott kommunikációs lehetőséget, azonban a hallgatók kicsivel több mint fele számolt be a Microsoft Teams felületen szerzett tapasztalatairól. Önálló válaszként 13% írta be a Google Tanterem használatát. Ez a felület is számos funkciót kínál. A teljesség igénye nélkül emelném ki a csoportalakítás, a dokumentummegosztás, a feladat-nyomonkövetés, valamint a kurzusfal működését. A funkciók teljeskörű használatához a legmegfelelőbb egy Gmail postafiók megléte, ami – többek között – a Google Meet (videóhívás) és a Google Drive (tárhely) alkalmazásokat magában foglalja. A megadott Skype platformot a válaszadók 2,2%-a jelölte meg, míg a Viber alkalmazást szintén ugyanennyien adták meg. Ez utóbbi okostelefonra, tabletre telepítve lehetőséget ad üzenetmegosztásra, videóhívásokra. A Redmentát, az online feladatkészítő és tesztkezelő felületet szintén 2,2% válaszolta. Ugyanennyien írták az email-es kapcsolattartást.

Megkérdeztük hallgatóinkat az írásbeli kommunikációs tapasztalataikról. A visszajelzések alapján minden hallgató emailben tartotta az oktatókkal a kapcsolatot (lásd 7. ábra). 93, 5% a Google Drive, 89,1% pedig a Neptun Meet Street felületeken kommunikált. A Google Tanterem lehetőségével is több mint a hallgatók ¾-e találkozott. A megadott lehetőségek közül a Facebook-ot választották a legkevesebben. Az ehhez kapcsolódó nyitott kérdéshez csupán a Messenger válasz érkezett, ezt mindössze 4,3% használta.

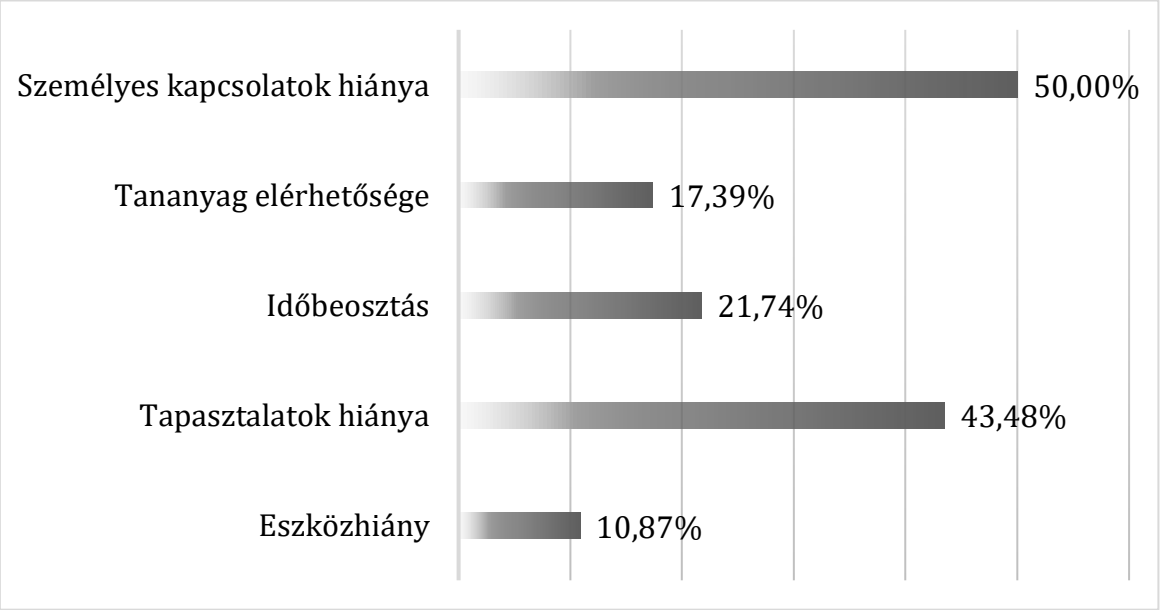
7. ábra: Írásbeli kapcsolattartási formák a 2020-as tavaszi félévben
(forrás: saját ábra)



Szerettük volna megtudni, hogy melyik lehetőséget szerették és tartották a legjobbnak az online térben és miért. A beérkezett válaszok elemzése nehézkes, mert a válaszadók nagy százaléka több ilyen lehetőséget adott meg és az indoklást nem lehetett egyértelműen az egyik vagy másik platformhoz rendelni. Itt célszerű lett volna egy skálát alkalmazni, majd ezután megkérdezni azt, hogy miért gondolja az első helyezettet a legalkalmasabb eszköznek. Ezen megoldás kiküszöbölte volna talán azokat a mintákat is, ahol egyáltalán nem szolgálatattak ennél a kérdésnél információt.

A többség, minden második hallgató arról számolt be, hogy a személyes kapcsolatok hiánya nehezítette meg a távoktatás megélését (lásd. 8. ábra). A heti gyakoriságú közös gondolkodás, tanulás, beszélgetés hiányát az online térben nehéz pótolni, hiszen eddig még ilyen tapasztalatot nem szereztünk. Így a tapasztalatlanság került előtérbe 43,48 %-nál a digitális oktatás nehézségei kapcsán. Az időbeosztás csak majd minden 5. esetben volt problémás, ennek okáról információk kevésbé állnak rendelkezésre. 17,39 % számolt be a tanagyag elérhetőségének akadályairól. Míg a legkevesebben az eszközhiányt írták fel (10,87%).

8. ábra: Távoktatással összefüggő problémák a 2020-as tavaszi félévben (forrás: saját ábra)



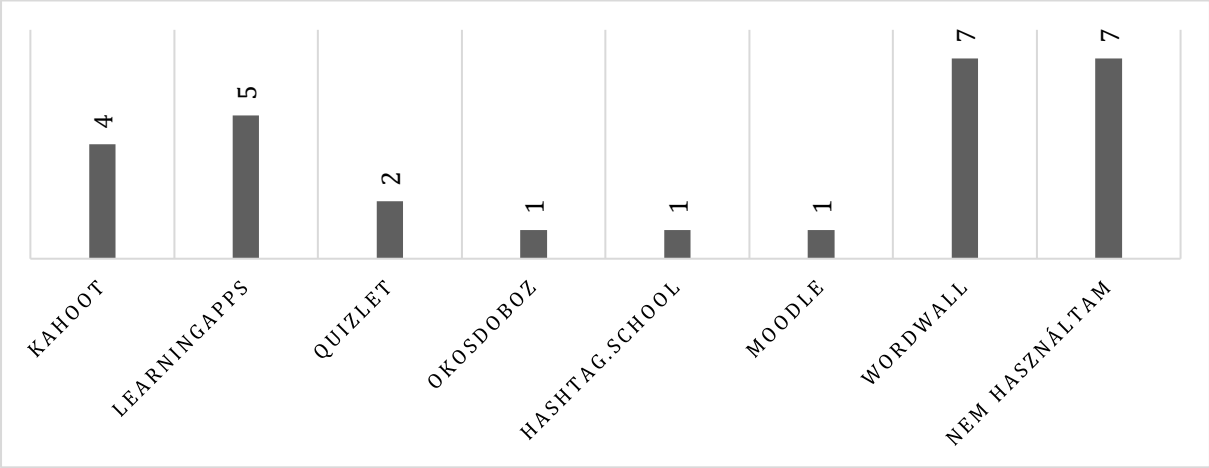
Saját véleményt 13 hallgató osztotta meg velünk. Többségében azt írták, hogy a felsoroltakon túl nem okozott egyéb nehézséget a távoktatásra történő átállás. A válaszok közül kettőt emelnék ki. Az egyik meglátás szerint a félév során a követelmények változtak, kapcsolattartás és információáramlás hiányos volt. Míg a másik kritika az elsőre félig reflektál is: *„Túl sok különböző felület használata".* A kommunikáció egységesebb mivolta lehet, hogy megkönnyítette volna a virtuális munkát, mindazonáltal a platformhasználat néhány esetben újrastruktúrálást eredményezett, ezáltal a követelményeket a lehetőségekhez kellett igazítani.

A gyakorlati képzés óvodákhoz és iskolákhoz kötődik, így a hallgatóknak saját maguknak kellett felvenniük a kapcsolatot a gyakorlati hellyel és a gyakorlatvezetőkkel. A hallgatók egy része a járvány kitörése előtt teljesítette ezen kötelezettségét, másik része pedig digitális úton élte meg ezt. Az utóbbi csoport többsége arról számolt be, hogy zömében alig tudtak kapcsolódni az elektronikus rendszerekbe, így inkább elméleti síkon terveztek, dolgoztak. Nagyon elenyésző volt azon hallgatók száma, akik ténylegesen belefolyhattak, akár tarthattak is távórákat. A közoktatásban dolgozó pedagógusok, gyakorlatvezetők sem rendelkezhettek annyi rutinnal és felkészültséggel, hogy a lehető legjobb mintája, mentorai legyenek a hallgatóknak (holott a minősítési rendszer különös tekintettel fordul az IKT kompetenciák megjelenésére és alkalmazására)[2].

A hallgatók digitális kompetenciái az egyes alkalmazásokról való tájékozódási fokát tekinthet fejlesztendő. A válaszadók közül nagyon kevesen jelöltek meg online platformokat. A részletes tartalmi összefoglaló a 9. ábrában jelenik meg:

[2] bővebb információ: Oktatási Hivatal: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik változat.

9. ábra: Online feladatkészítő alkalmazások ismerete
(forrás: saját ábra)



A kérdésre 16-an egyáltalán nem is válaszoltak, holott attól, hogy még munkájuk során kevésbé használják – mert például óvodapedagógusnak készülnek –, akkor is valamennyi digitális tartalommal és játékos tanulással találkoznak a képzés és a gyakorlatok során. Az adatokat elemezve nagyon kevesen jelölték meg a felkínált 4 lehetőség (LearningApps, Kahoot, Wordwall, Quizlet) közül bármelyiket. Legtöbben a Wordwall online feladatkészítőt említették, ami minden korosztály számára élvezhető feladatokat biztosít. Ezen lehetőség egyetlen problémája, hogy kevés teret a felhasználónak az ingyenes verzió. A második helyen szereplő LearningApps platform viszont minden regisztrált tag számára teljes jogkört ad a feladatok elkészítéséhez, méghozzá térítésmentes formában. Ez utóbbi kipróbálásárakor tehát minden hallgató egyenlő lehetőséget kap, amire a későbbiekben már tudnak építkezni.

A digitális oktatás pozitívumairól és negatívimaról minden hallgató írt pár gondolatot. A hátrányokat soroló válaszok döntő hányada arra fókuszált, hogy nagyon sok platformot használtak az oktatás során. Legnagyobb problémának azt jelölték meg, hogy hiányzott a gyakorlat a pandémia ideje alatt. Volt olyan megfogalmazás is, amely arra utal, hogy a hallgató ezt a fennállt állapotot nem tartotta hatékonynak, de szerinte fejlesztéssel sokat lehetne javítani az eredményességi mutatókon. Néhányan úgy vélték, hogy a távoktatás során jobban gazdálkodtak az idejükkel, azáltal többet és elmélyültebben tudtak foglalkozni a tananyaggal. A hagyományos módszertan és az online didaktika hatékonyságának ütköztetésekor a mérleg nyelve a jelenléti oktatás felé billeg. A hallgatók úgy vélik, hogy az óvodai és iskolai gyakorlatok digitális térbe való átültetése nem lehetséges, hiszen szüksége van a tanár-diák interakciókra. Az egyetemi képzéshez kapcsolódó ismeretanyagok átadását, magát a tanulási folyamatot nem érintette olyan mélyen a távoktatás.

A zárókérdésre 7 hallgatótól nem érkezett válasz. A személyes élményekből a teljesség igénye nélkül párat idéznék:

„A gyakorlati képzés során kért feladatok, kreativitást fejlesztőek voltak."

„Énekórán Zoom-on keresztül furulyáztunk egyesével és a "Fisz" hangot követően rendszeresen elnémult a mikrofon és a további hangokat nem lehetett hallani."

„Videó-beszélgetésben vizsgázni, mert sosem lehetett tudni, mikor fagy le."
„Vizsgázás telefonon keresztül. Tanáraink nagyon segítőkészen foglalkoztak velünk és a problémamegoldás volt a fő szempont."
A válaszokból és élményekből látható, hogy egyik résztvevő sem rendelkezett maximális felkészültséggel a digitális oktatást illetően. Az adatok alapján már lehet látni azokat a pontokat, ahol működő struktúrák, bevált stratégiák vannak jelen, és melyek azok a területek, ahol fejlesztés és fejlődés kell.

Záró gondolatok

Számos korábbi kutatás ír arról, hogyan tudunk és miként kell(ene) bánnunk a digitális eszközökkel és didaktikával (vó: Barabási 2013, Jakab–Alexandrov–Horváth H. 2016). Sokan rengeteg időt töltenek különböző számítógépes játékokkal, telefonos applikációkkal. Ezt az érdeklődést érdemes lenne kihasználni a tanórákon is. Módszertani kínálatot, javaslatokat többen is hoznak (lásd: Debreczeni 2014, valamint Lanszki 2016, emellett Kákonyi 2016 vagy Fromann–Damsa 2016). Szakmai iránytűt Prievara Tibor A 21 századi tanár című könyve adhat mindazoknak, akik kevésbé járatosak az IKT-eszközök alkalmazásában.
Az, hogy a pedagógiának változnia és alkalmazkodnia kell a részvevők képességeihez, készségeihez és igényeihez alapvető tézis. Jelen pillanatban abba az irányba sodródunk, hogy a digitális oktatás, az online tér a mindennapok szerves részévé válik. A megvalósulás és megvalósítás útján a képző intézményeknek kell élen járniuk.

Felhasznált irodalom

- BARABÁSI Tünde (2013) Leendő tanítók és a digitális eszközök pedagógiai kihívásai. In: PedActa. 3. évf. 2. sz. 39-48. p. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_3_2_4.pdf (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- DEBRECZENI Dániel Géza (2014) A digitális játék-alapú tanulási eszközök tervezésének pedagógiai alapjai. In: Iskolakultúra. 24. évf. 10. sz. 15-27.p. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_10_015-027.pdf (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- FROMANN Richárd – DAMSA Andrei (2016) A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle. 66. évf. 3-4. sz.76-81.p. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- HORVÁTH Mariann (2019) Tanító szakos hallgatók felkészítése a pedagógus életpályára. In: Fodorné, Tóth Krisztina; Németh, Balázs (szerk.) Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és hálózatosodás kihívásai. Pécs, Magyarország: MELLearN Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 296-307.p. http://mellearn.hu/wp-content/uploads/2019/05/ml_2019.pdf (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)

- JAKAB György – ALEXANDROV Andrea – HORVÁTH H. Attila (2016) Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. In: Új Pedagógiai Szemle. 66. évf. 3-4. sz. 45-52.p. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- KÁKONYI Lucia (2016) Mire van szükségük? – Digitális tananyagok, tanulásszervezési módszerek – Nemzetközi kitekintés. In: Új Pedagógiai Szemle. 66. évf. 3-4. sz. 89-95.p. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- LANSZKI Anita (2016) Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. In: Új Pedagógiai Szemle. 66. évf. 3-4. sz. 82-88.p. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)

Szabályozó dokumentumok:

- Oktatási Hivatal: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik változat. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium által kiadott Alapképzési és hitéleti szakok jegyzéke
- http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer/alapkepzesi-szakok-kkk (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)

Felhasznált honlapok:

- https://24.hu/tech/2020/04/06/kiberbiztonsag-zoom-app-serulekenyseg-adatvedelem/(letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- https://www.selector.hu/blog/melyik-videokonferencia-alkalmazast-hasznaljuk-ceges-videohivashoz (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- https://www.forbes.com/sites/kateoflahertyuk/2020/06/05/zooms-security-nightmare-just-got-worse-but-heres-the-reality/ (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)
- https://www.itgovernance.co.uk/blog/is-zoom-safe-to-use (letöltés dátuma: 2021. 01. 30.)

Koltai Zoltán

Kihívások és megoldások. Online nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen

A Pécsi Tudományegyetemen évek óta 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 érdeklődőknek. Az elmúlt négy évben közel 2300 kollégánk regisztrált nyelvi programunkra és szerzett sikeresen oklevelet. A 2020-as év bennünket is új kihívások elé állított azzal, hogy a korábban jelenléti formában zajló oktatást online módon kellett újra szerveznünk, ami közös megoldást igényelt valamennyi érintett bevonásával.

A képzés előkészítési fázisa

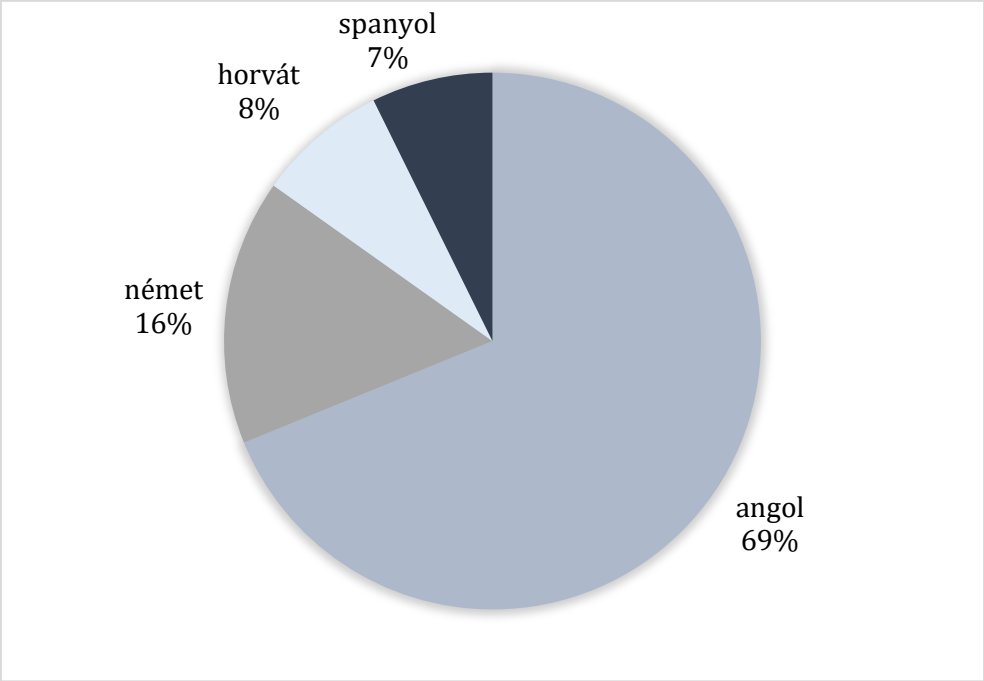
Tájékoztató kampányunk során igyekszünk az egyetem valamennyi szervezeti egységét megszólítani, melyhez a kollégákhoz közvetlenül eljutó online hírlevelet és szintfelmérőt választottuk megoldásként. A rektori és kancellári vezetés támogató hozzáállásának, a Humánpolitikai Igazgatóság kooperatív együttműködésének köszönhetően az elmúlt négy évben közel 2300 fő jelezte felénk érdeklődését, nagyobb részben az angolt, kisebb számban a németet, valamint a horvátot, spanyolt, franciát és kínait megjelölve választott nyelvként (1. ábra).

Angol, francia, horvát, kínai, német és spanyol nyelvi képzéseink 50 órás modulokban zajlanak, 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 és a PTE ETK Konfuciusz Intézete által biztosított nyelvtanárok kapcsolódnak be, a kínai nyelv esetében közvetítő nyelv az angol. 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 részvételi lehetőséget. A képzés résztvevőinek kedvező, 500 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 kell tenniük. Az intézményi beiskolázás mellett természetesen az önköltséges képzésre is lehetőséget biztosítunk kollégáinknak.

1. ábra: A tanult nyelvek megoszlása (2019 tavasz)

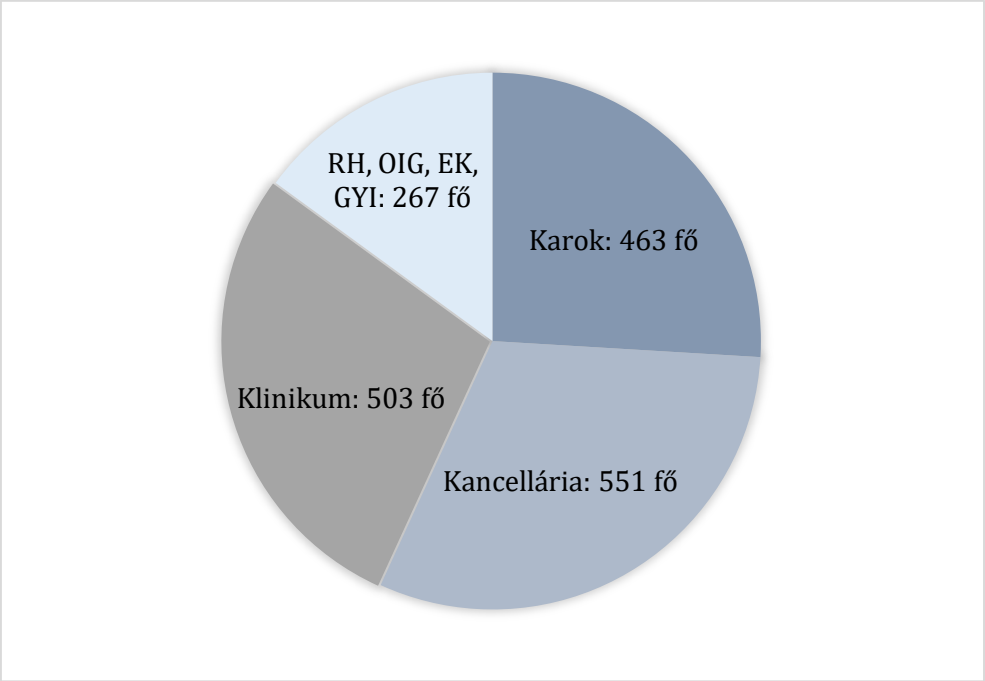


Kezdetben két olyan területről (Klinikum, Kancellária) érkeztek nagyobb számban érdeklődő kollégák, melyek felé az egyetem korábban kevésbé nyitott képzési kínálatával. A későbbi félévek során egyre nagyobb arányban sikerült megszólítanunk az egyetemi karokat, valamint a Rektori Hivatal, az Oktatási Igazgatóság, az Egyetemi Könyvtár és a gyakorló intézmények munkatársait is (2. 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 fordítunk a felnőttképzés alapvető sajátosságaira (Nemeskéri – Pataki 2007):

- felnőttképzésre csak erre felkészült képzők alkalmasak (ezért döntöttünk úgy, hogy az Idegen Nyelvi Központ és a Konfuciusz Intézet 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 minél inkább 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 angol szaknyelvvel, újabb nyelvekkel és nyelvvizsgára felkészítő képzési elemmel gazdagítása),
- időkorlátok és terhelhetőség figyelembevétele (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).

2. ábra: A résztvevők egyetemen belüli megoszlása (2016-2019)



RH: Rektori Hivatal, OIG: Oktatási Igazgatóság,
EK: Egyetemi Könyvtár, GYI: gyakorló intézmények

A program megvalósítási fázisa

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 végig gondolt 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, ezzel is törekedve arra, hogy minél egységesebb legyen az egy csoportban tanulók tudásszintje. Az aktuális nyelvismeret mellett figyelembe vettük, hogy a tanfolyam munkaidőben vagy azon túl valósulhat meg, és az online átállást megelőzően szempont volt a résztvevők munkavégzésének helye is. 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. A hozzánk beérkező kérések alapján a csoportok hétfőtől csütörtökig kerültek beosztásra, részben reggeli, részben koradélutáni, részben munkavégzést követő kezdési időpontokkal.

Az elmúlt négy év során összesen több, mint 210 csoportban, 10 különböző pécsi helyszín mellett Szekszárdon és Szombathelyen, 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%).

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,

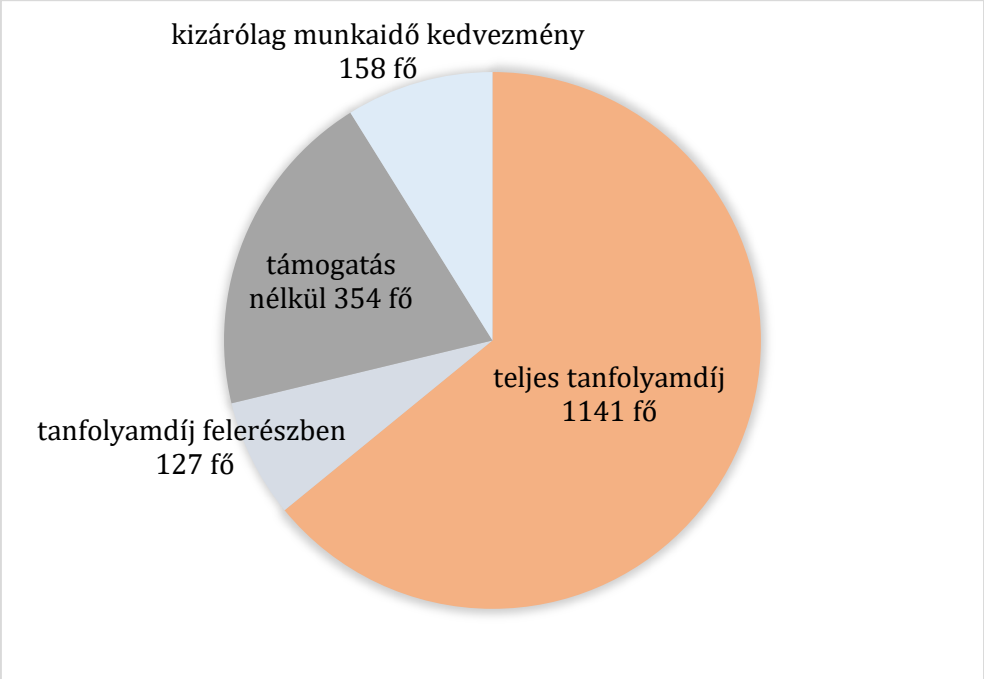
intézményi beiskolázás keretében a munkáltató lehetővé teszi a képzés munkaidőben történő lebonyolítását önköltséges formában, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük,

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, az elmúlt években 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 nyelvi programhoz.
A PTE Operatív Stábjának 2020. tavaszán meghozott, online oktatásra történő átállással kapcsolatos intézkedései természetesen bennünket is érintettek. Döntési helyzetbe kerültünk a program folytatását illetően, hiszen amellett, hogy biztosítanunk kellett az oktatók és résztvevők online hozzáférését, ezzel kapcsolatos felkészítésüket, szembesültünk a programközi online átállás személyes nehézségeivel is. A jelenléti oktatást megkezdő kollégák egy része ugyanis személyes élethelyzetének megváltozása, mások korlátozott digitális kompetenciáik vagy hiányos informatikai eszköz ellátottságuk okán jelezte felénk a folytatás nehézségeit. Utóbbi kapcsán először szembesültünk az egyéni szinten jelentősen differenciált digitális háttérfeltételekkel, melyek akár életkori, akár iskolai végzettségből vagy munkaerő-piaci pozícióból eredő magyarázatokkal is kapcsolatban lehetnek (Juhász 2020, Cseh – Egervári – Horváth – Pankász 2017).
Az oktatók, a résztvevők és a teljes nyelvi program iránti lojalitásból végül azt a döntést hoztuk, hogy újra szervezzük a megkezdett képzést. Felkészítettük az átállásra az oktatókat, biztosítottuk a szükséges online csatornát, végül telefonon tájékoztattuk a mintegy 10 százaléknyi visszalépő kollégát, biztosítva számukra az időarányos költségtérítés lehetőségét.

3. ábra: A résztvevők megoszlása támogatási forma alapján (2016-2019)

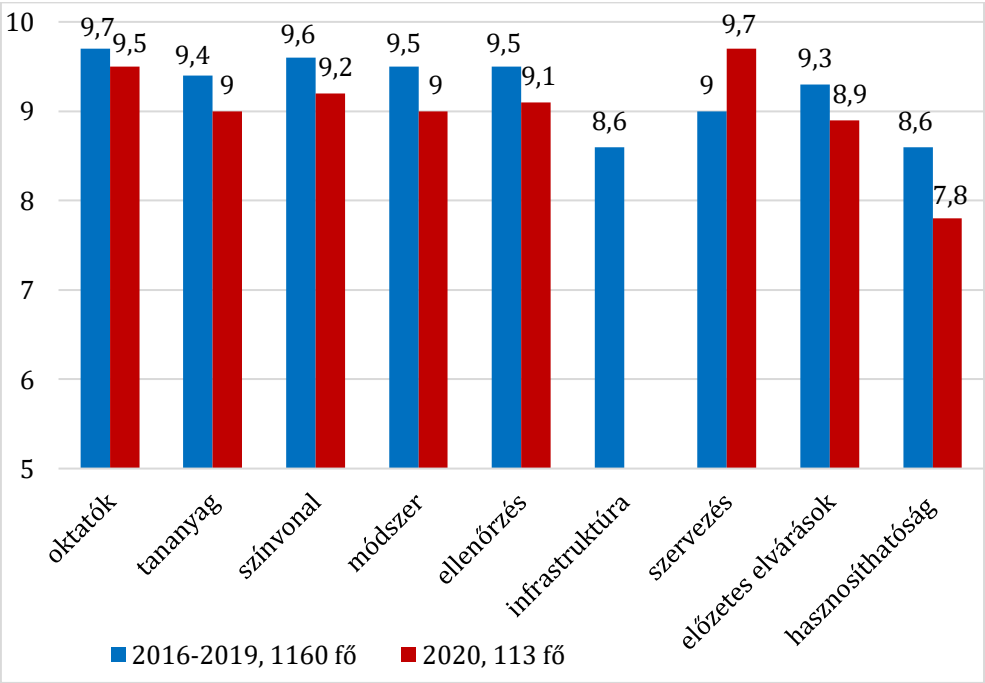


Értékelési fázis

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 visszacsatolásokra. 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 lehetséges szintjei 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 fordítunk figyelmet (Nemeskéri – Pataki 2007). Előbbihez a tanfolyam végén kitöltésre kerülő kérdőívünk, utóbbihoz a képzést lezáró vizsga biztosított megfelelő információt számunkra.

A négy év során összesen közel 1300 résztvevő (a képzésben érintettek mintegy 60%-a) töltötte ki elégedettségi kérdőívünket (4. ábra). Az 1-10 pont közötti skálán kimondottan magas, 9,2 pontot kapott képzésünk. Ezen belül az oktatók 9,5-ös, a tananyag 9-es, a szervezés 9,7-es pontértéket ért el, de a tanultak hasznosíthatóságára (7,8) adott érték is jónak mondható, főleg annak tükrében, hogy a „kis nyelvek" (francia, horvát, kínai, spanyol) hasznosíthatósága lefelé torzítja (7,1) az átlagértéket. Tény, hogy az online félév során az elégedettségi értékek egy kivétellel (szervezés) kismértékű csökkenést jeleznek.

4. ábra: Résztvevői elégedettség (2016-2019, 2020)



Összegzés

Arra kérdésre, hogy a résztvevő mennyire elégedett a távoktatási formával, összességében 8-as osztályzat született. A megelőző félévek során a jelentkezések és a nyelvi szintfelmérők már online formában zajlottak, így az átállás sem ért bennünket teljesen váratlanul. Vannak elvitathatatlan szervezési előnyei a digitális formának, és jelentkezőink 88%-a nyilatkozott úgy, hogy akkor is vállalná a nyelvi képzést, ha az online formában kerülne megvalósításra. Tapasztalataink szerint a kollégák nyelvtanulási szokásai mégis inkább a jelenléti oktatásnak kedveznek, ezért mi is elkötelezettek vagyunk a program mielőbbi, személyes jelenléttel zajló folytatása mellett.

Felhasznált irodalom

- CSEH Judit – EGERVÁRI Dóra – HORVÁTH Judit – PANKÁSZ Balázs (2017): A 21. század digitális munkaerő-piaci kihívásai. In: Tudásmenedzsment, 1., 103-110. p.
- JUHÁSZ Tímea (2020): Digitális kompetencia a mindennapjainkban. In: Új munkaügyi szemle, 3., 44-53. p.
- 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.

Lénárth Ádám[1]

A történelemtanítás digitális oktatásának kihívásai és lehetőségei napjainkban

Bevezetés

A XXI. század számos kihívás elé állítja a világ társadalmát, amelyeknek az oktatásban is erős hatásai vannak. Ezekre időről-időre különböző megoldások születnek, de ha megnézünk egy átlagos tanórát a XX. század elején és ma, markáns különbséget nem fedezhetünk fel. Az állapot egyre inkább nehezedik, a diákok sem a klasszikus, pedagógusi helyzetet könnyebbé tevő tekintélyelvű nevelésben nőnek fel. A tanári tekintély ezzel együtt egyre inkább legitimációját veszti, hiszen a pedagógus már nem a tudás egyedüli birtokosaként jelenik meg, az internet elterjedésével és az okostelefonokon való könnyed használatával a Gutenberg-galaxis megjelenéséhez mérhető paradigmaváltásra került sor. A technológiai fejlődése soha nem látott mértékű, ami természetesen a gazdaságra és a társadalomra is kihat. Jövőkutatások szerint akár csak pár év múlva is a legsikeresebb foglalkozások olyanok lesznek, amelyek ma még nem léteznek. (Wells 2017)

Magyarország közoktatási helyzetére ráadásul szintén jellemző a kiszámíthatatlanság, ezzel együtt hatalmas a leszakadás a földrajzi régiók és a társadalmi csoportok vonatkozásában is. Európai Uniós átlagban nézve és a PISA-teszteket tekintve is óriási a lemaradás Nyugat-Európához képest. Megújulás nélkül a helyzet csak súlyosbodni fog, javítás, újragondolás nélkül egyik folyamat sem fog megfordulni vagy megszűnni. Mindezen problémákra csak a pedagógiai kultúraváltás jelenthet megoldást. (Knausz – Ugrai 2015: 7–8)

Az egyik ilyen lehetőség a váltásra az élményalapú tanulás: minden olyan módszer, amely valamely új ismeret elsajátítását és belsővé válását célozza meg (Kata 2013). Ennek eszköze lehet a digitális fejlesztés, hiszen az IKT-eszközök és az online tér, valamint a Web 2.0 alapú szolgáltatások bővülése egyre inkább elősegítik a differenciálás, a személyre szabottság lehetőségét. (Faragó 2016: 22–23)

XXI. századi kihívásokra XXI. századi megoldásokat kell keresni. A gamification mint tudományág nem túl régóta létezik, azonban a gyökerei hosszú évtizedek kutatásaihoz nyúlnak vissza. Az oktatás területén is van múltja, illeszkedik a pedagógiai kultúraváltás élményközpontú, digitális és személyre szabott módszereihez.

[1] ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD képzés

1. A gamification

1.1. Mi is az a gamification?

A játékosítás egyszerre roppant ősi és igen fiatal terület. Az, hogy bizonyos játékelemeket átemeljünk egy nem játékos környezetbe, meglepően régen is megjelent (Fuchs 2014: 119–140) (Zichermann 2013: 24–25). Másik szempontból a *gamification* terminus csupán 2002-es, elterjedése és kutatása pedig csak a 2010-es évek elején vette kezdetét. (Ez onnan is látható, hogy a Google Trends rangsorában a kifejezés fel sem bukkant egészen 2010-ig (Zichermann 2013: 14).)
Első használata Nick Pelling, brit játékfejlesztőhöz kapcsolódik, aki 2002-ben alkotta meg. Saját bevallása szerint ez egy szándékosan csúnya szó, amely ennek ellenére a későbbiekben is megmaradt, bár jelentősen eltér az, amit ma érthetünk alatta, és az, ami Pelling elképzelése volt (Pelling 2011). A későbbiekben számos definíció látott napvilágot, a mai napig vita van akörül, mit is nevezhetünk pontosan gamificationnek. Amelyik meghatározás a leginkább teljes, az a Pusztai Ádám vezette, Kollektíva nevű magyar csoporté: *„A gamification egy olyan stratégia, amelyben játéktervezési elemeket használunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására”* (Pusztai 2018: 74).
A definíciónak több eleme van. Elsősorban *stratégia*, azaz egy tudatosan megtervezett szervezési és rendszerezési mód, amely szerint minden folyamat és részegység felépül. Ezen kívül *játéktervezési elemek*et tartalmaz, hiszen egy-egy online vagy offline játék bizonyos mechanizmusainak átemelésével jön létre a játékosítás stratégiája. Fontos a *nem-játékos környezet*be való átültetése a mechanizmusoknak, a cél pedig egészen általános megfogalmazású, a felhasználók viselkedését akarja pozitív irányba változtatni a játéktervező céljainak szempontjából.

1.2. Az Octalysis rendszere

Számos keretrendszer létezik egy játékosított rendszer létrehozására (Werbach 6D modellje, 4 ajtós modell, Gamification Vászon, Gamification Spektrum stb.), valamint rengeteg játékmechanizmus is. Yu-Kai Chou dolgozta ki az *Octalysis* nevű rendszert, amelyben összefoglalta azt a 8 mély motivációt, amelyek játékok közben hathatnak ránk. Mindegyikhez példaként említ pár játékmechanizmust is, amelyeket jól be lehet építeni bármilyen játékosított rendszerbe. Ezt használtam fel pedagógiai rendszerem kidolgozásának során is. (Yu-Kai 2016 64–339)

1.3. Miért van szükség a játékosításra a (digitális) oktatásban?

A mai közoktatási helyzetben egyre nehezebb megkapni azt, amit régen sem volt könnyű: a diákok figyelmét. Egyre több inger éri őket napról napra, a digitális térben pedig már a Z, de leginkább az alfa generáció (2010 után születettek) tagjai is hozzászoktak olyan dolgokhoz, amelyeket egy hagyományos tanóra nem tud megadni. Igénylik az azonnali

válaszokat és megoldásokat, de a multitaskingot is, a figyelmük egy dologra fókuszálása így nehézségekbe ütközik számukra. (Pálinkás-Purgel 2019)
Ezzel együtt újra kell gondolni a tanórai motiválás kérdését. A lifelong learning koncepciójának megvalósítása mára minden közintézmény alapvető feladata. Ennek viszont egyik kulcskérdése, hogy a tanulási motiváció és érdeklődés olyan legyen a kötelező iskolai évek alatt, hogy az megalapozza és elkísérje az egyént a további tanulási és képzési fázisaiba (Óhidy 2006). A motiváció elméleti hátterét Robert W. White alapozta meg, amikor 1959-ben publikálta az effektancia motiváció elméletét, amelyben elkülöníti a megismeréssel, az alkotással, a környezet feletti uralommal és a teljesítménnyel összefüggő motivációkat (Józsa 2002: 81-83).
Ezt az elméletet aztán Harry Harlow és kutatócsapata fejlesztette tovább, megalkotva az intrinzik motiváció fogalmát: *„Az intrinzik motiváció egy tevékenység megkezdésére, folytatására való késztetés, sokkal inkább a tevékenységben lelt örömért, mint valamiféle cél elérése érdekében"* (Józsa 2002: 83). Ebből is látható, hogy ez a típusa a motivációnak nem a külső ingerektől (extrinzik motiváció) vagy kényszerből adódik, hanem öncélúan csak a cselekvésért.
Csíkszentmihályi Mihály erre alapozva fejlesztette ki flow elméletét, ami teljesen koncentrált, eksztatikus élményt ír le, ahol az egyén képes a végsőkig is folytatni a tevékenységet, mindenféle külső motiváció nélkül (Csíkszentmihályi 2009: 50–65). A videojátékipar tudatosan használja is ezt a jelenséget, kutatások pedig bizonyítják, hogy a dopamin szint mérhetően nő a játékok alatt. Lehetetlen azt elvárni, hogy olyan játékot alkossunk, ami állandóan minden felhasználót a flow élményében tartja, azonban, ha ezt a célt követjük, bizonyítottan a dopamin emelkedését érhetjük el. (Fromann 2017: 67–69)
Az osztályozás kapcsán rengeteg probléma merült már fel. Ilyen a fejlődés-lélektani szempont, azaz a diák a teljesítményét az osztályozásban megjelenő értékeléssel azonosítja, ez pedig saját önértékelésében nyom jelentősen a latba. A másik probléma a pedagógiai-lélektani szempont, amely alapján a diákokat egyáltalán nem a tanulás öröme, hanem csak a megszerzett jegyek, illetve a rossz jegyek elkerülése motiválja. (Rajna 2003)
Fontos a szociálpszichológiai szempont is, rengeteg szubjektív elemet rejt ugyanis magában az osztályzás, a humán tárgyaknál fokozottabban. Érdekes tanulsága egy kísérletnek, hogy *„a felső tagozat végén a matematikajegy alapján nagyobb biztonsággal jósolhatjuk meg a tanulók magyarosztályzatát, mint matematikatudását"* (Rajna 2003). De ugyanúgy korrelációt mutat az osztályzás a szociális háttérrel, az iskolai viselkedéssel, de összefüggésbe hozható a diákok nemével is. (Rajna 2003)
Problémaként jelenik meg az is, hogy míg elméletben az értékelés lehet diagnosztikus, formatív vagy szummatív, addig a gyakorlatban az utóbbi dominanciája figyelhető meg. Sajnos azonban ez sem csak önmagában áll: keverednek a különböző típusú értékelések céljai. (Év eleji diagnosztikus felmérés vagy „büntetődolgozat", amelyek beleszámítanak az év végi jegybe.) Kijelenthető az is, hogy a diákok sem érzik gyakran igazságosnak az értékelést, olyan rugalmas elemeket hiányolnak belőle, amelyekkel nem rendelkezik és a céljaik sem világosak számukra. Javarészt negatív asszociációik vannak az osztályzatokról, nem ritkán pedig a teljesítménykényszer hatására túlzott stresszről

(tünetek: alváshiány, hányinger, gyomorgörcs stb.) számolnak be. (Barbarics 2015: 144–153)
Kutatások alapján úgy tűnik, hogy egy játékosított PBL (Points, Badges, Leaderboards – pontok, kitűzők, rangsorok) rendszer megoldást jelenthet számos, osztályzatot ért kritikára úgy, hogy mégis megtartja annak vázát, tehát egy-egy időszak végén osztályzatot kapnak a diákok. Csökken a stressz, van lehetőség újrakezdésre, rugalmasabb a rendszer és a tanulók is szívesebben dolgoznak ilyen értékelési viszonyok mellett. (Barbarics 2015: 144–153, Prievara 2015)
A közoktatásnak, köznevelésnek számos célja ismert. Ezek közül egy elég általános célkitűzés, hogy a diákokat az iskola „felkészítse az Életre", azaz olyan tudás, olyan képességek birtokába juttassa, amellyel sikeres lehet az életében. Technológiailag egyre gyorsuló világban élünk, nehéz megjósolni azt, milyen lesz egy ma iskolába kerülő diák élete. A csupán tíz év múlva legjobban fizetett állásokként jegyzett munkakörök java része valószínűleg nem is létezik még. (Prievara 2015: 38–40)
Éppen ezért érdemes megvizsgálni a XXI. század kihívásaira vonatkozó ITL alapkutatást, pontosabban az ITL *Research Coding Guide for Learning Activities*t, amely 2011 február 14-én látott napvilágot. A cél az volt, hogy beazonosítsák a legfontosabb XXI. századi képességeket, ezt pedig úgy érték el, hogy adatokat gyűjtöttek munkaadóktól: ők milyen képességeket várnak el a jövőbeni munkavállalóktól. Összegezve az eredményt, öt olyan képességet azonosítottak, amelyeket fejlesztve segíthetünk a tanulóknak a jövő munkaerőpiacán: együttműködés, tudásépítés, IKT (infokommunikációs technológia) eszközök használata, valós problémák megoldása és innováció, illetve az önszabályozás. Mindegyik területre adható válasz a játékosítás eszközeivel. (Prievara 2015: 19–29)
Az egész összefogására és a jövőbeni kihívásokra való felkészítésnek fontos kulcsa a nagyfokú flexibilitás és kreativitás. Oktatási helyzetben jó lehetőségek nyílnak arra, hogy ezeket fejlesszük, azonban el is tudjuk nyomni. Számos kutató a kreativitást az önmegvalósítással definiálja, amely hozzájárulhat a lifelong learning ideájának gyakorlatba ültetéséhez. A játékosítás egy olyan divergens módszer, amelynek már csak az alkalmazása is kreativitást igényel, ezzel pedig személyes példát is lehet állítani a diákok elé. Másrészt, ha a diákok a játékosított rendszer használóiból azok tervezőivé lépnek elő, egyszerre egy produktivitást létrehozó módszerről beszélhetünk, amely úgy fejleszti a kreativitást, hogy közben a projektmódszerekkel is rokonságot mutat. Olyan hasznos módszer tehát a gamification, amely egyrészt megfelelő motivációt nyújthat, másrészt segítheti a tanulókat azon képességek fejlesztésében, amelyek a XXI. század kihívásaihoz elengedhetetlenek. Ezért kiemelkedően fontos tehát a használata és minél nagyobb mértékű megismerése. (Damsa 2014: 4–8)

2. Gyakorlati alkalmazás a történelemtanításban

2.1. Hipotézis

Az alapvető cél egy olyan, játékosított pedagógiai rendszer megalkotása volt, amelyet történelem tantárgy keretében 7-12. osztály között lehet használni. Fontos volt, hogy ne

legyen túlságosan bonyolult, tehát a kezdeti több energiabefektetés később minimális legyen mind a tanár, mind a diák részéről. Ezen kívül az univerzalitás is lényeges szempont, hogy kisebb változtatásokat eszközölve működőképes legyen bármelyik osztályban. Természetesen a történelem tantárgyra vonatkozó kerettantervi fejezetek, a NAT *Ember és társadalom* műveltségi területén meghatározott fejlesztési feladatok, valamint a helyi kerettanterv teljesítésének feltételével (NAT 2012, EMMI 2012).
A pedagógiai rendszer legfőbb célja az volt, hogy egy motivációs eszközzé lépjen elő, igazságosabb és objektívebb legyen a szimpla osztályozásnál, valamint a *21. századi képességek* egy részét fejlessze: az együttműködést, IKT használatot és önszabályozást.
A motiválást bizonyos játékmechanizmusok beépítésével terveztem elérni, ezek játékos környezetben növelik az elköteleződést és a folytatás igényét érik el a felhasználókban. Ezen kívül az ideális, kihívást, de még nem lehetetlent jelentő feladatokat a diákok maguknak tudták szabályozni, ez összefüggésben áll az autonómia, önszabályozás fejlesztésével is.
Az együttműködés fejlődését a csoportmunkától és a szerepek használatától vártam, hiszen az eddigi nagyrészt frontális órákat fogja váltani, így mindenképpen több kooperációra lesz szükségük, mint előtte. Az IKT eszközök és felületek használatát a virtuális osztályterem által vártam el, hiszen ezen kaptak tájékoztatást több dologról és teszteket is itt kellett kitölteniük.
Az, hogy nem egy dolgozat alapján kaptak érdemjegyet, hanem egy adott időszakban szabadon dönthettek arról, hogy milyen plusz feladatokat oldanak meg, illetve, hogy melyik órára mennyit készülnek és mikor javítanak, a már említett tervezést, önszabályozást erősíti, ezen kívül pedig a túlzott stresszt is csökkentheti. Mivel nagyobb részben függ a saját energiabefektetésüktől a végső osztályzat, így feltételezhető volt számukra egy igazságosabb és objektívebb rendszer érzete.
A fő kutatási kérdésem az volt, hogy az általam kreált és tesztelt pedagógiai rendszernek van-e pozitív hatása az osztályra és annak működésére? Az alkérdésekben pedig arra kerestem a választ, hogy amennyiben van, úgy ez a motiváció, együttműködés, IKT-eszközök használata és önszabályozás fejlesztésének területén mutatkozik-e meg, illetve, hogy a rendszer egyszerű, univerzális, igazságos és objektív-e?

2.2. A pedagógiai rendszer megalkotása

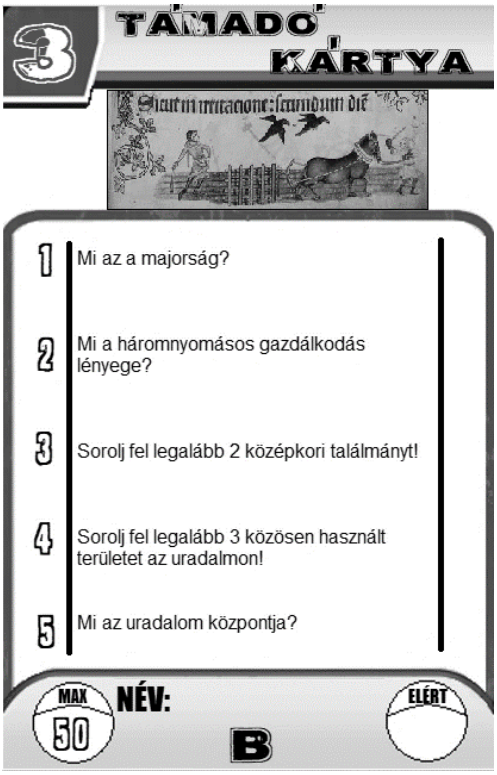
A pedagógiai rendszer megalkotásánál figyelembe vettem a már ismertetett problémákat és célokat: legyen motiváló, a szimpla osztályozásnál igazságosabb és objektívebb, ezen kívül az együttműködést, az IKT használatot és az önszabályozást is fejlessze. Az ezekre válaszként adott játékmechanizmusokat az *Octalysis* rendszere szerint soroltam be. (YU-KAI, 2016)
A pedagógiai rendszer fogalma jogtechnikai értelemben a közoktatási törvény 95. § 1/ j. pontjában jelenik meg: *„Az oktatási programok (pedagógiai rendszerek) - így különösen ajánlott pedagógiai program és tanterv, valamint az erre épülő tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközrendszer, továbbá a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő, illetve segítő*

akkreditált pedagógusképzési és -továbbképzési kínálat, pedagógiai szakmai szolgáltató tevékenység."
A jelenlegi esetben természetesen akkreditációról nem beszélhetünk, viszont a kerettantervhez illeszkedő pedagógiai tervről igen, valamint segítő és értékelő eszközrendszerről is, a gyakorlati alkalmazás eredményeit pedig a jelen tanulmány keretei között vizsgálom.
A pedagógiai rendszernek öt típusa lehet: megjelenhet egy tantárgyon belül egy adott téma, egy konkrét tantárgy, egy műveltségi terület, egy egész iskola, valamint egy olyan módszertani fejlesztés kapcsán, amely esetben a cél a tanulás-tanítás módszerbéli innovációjának fejlesztése átfogó és koherens módon. (Havas 2009)
Az általam kidolgozott rendszer esetében konkrétan egy adott téma kapcsán jelenik meg, viszont teljes tantárgyra (történelem) célozva, a tanulás-tanítás, de főképp a tanulók fejlesztésének céljából, komplex módon.
A kísérlet egy budapesti elit gimnázium hatosztályos évfolyamának második (tehát hagyományos felosztás szerint nyolcadikos) osztályában történt. Az osztály 34 főből állt, melyből 18 lány és 16 fiú. Az osztály dinamikájának felmérésére a szociometria eszközét választottam, amely alapján kijelenthető, hogy sok kis csoportra bomlik az osztály, amelyeknek nem, vagy nagyon laza egymással a kapcsolatuk.
A fejlesztésnek két fő része volt. Az első időszak október 17. és november 22. között, a második november 23. és december 20. között tartott. A kialakításban fontos tényezők voltak a már említett *21. századi képességek*, ennek egyik eleme az *együttműködés*. Ezt csoportok kialakításával terveztem elérni, amely a *közösségi befolyásolás* motivációjához sorolható. Az ötletet Munkácsi Ildikó rendszere adta, ahol a diákokat a Harry Potter világában megismert négy házba osztotta (Prievara 2015: 168–170). Ettől eltérően viszont nem egy teljes évig alkottak egy csapatot, nehogy a versengés az egyének között állandósuljon, ellentétet szítson, hanem csupán pár hétig. Így szükség volt pár emberrel együttműködni, de csak bizonyos ideig, utána mások következtek. Célom volt ezzel, hogy a *csapatmunka* és a *versengés* megfelelő motiváció legyen, de ne állandósuljanak a határvonalak a közösségen belül.
A csoportok kialakításánál a létszámukat tekintve figyelembe kellett venni, hogy egyik se álljon túl sok főből, hiszen a kooperáció hatékonyságát ez jelentősen rontja. A maximum 4-5 főt tekintettem ideálisnak, ahol még elkerülhető az, hogy valaki ne vegyen részt a munkában. Sajnos az osztály létszáma (34 fő) nem volt osztható sem néggyel, sem öttel, így hat darab négy fős és két darab öt fős csoportot hoztam létre. A megalkotásnál fontos volt számomra, hogy térben is egymás közelében üljenek, ezért a terem fizikai adottságait és elrendezését is figyelembe kellett vennem. Ezek alapján rendeztem el a csoportokat.
A közösségek összeállításának kritériuma a létszámon kívül még a heterogenitás volt. Ez egyrészt jelentette a nemeket (lehetőleg minden csoportban ugyanannyi legyen fiú és lány is), valamint a tanulmányi eredményeiket történelemből. Fontos szempont volt a gyengébben látó szemüvegesek első padokban hagyása, illetve a minél kevesebb mozgatás is.
Lényeges, hogy nem egy-egy órai feladatra összeülő közösségek voltak, hanem az adott időszakban állandó társai egymásnak, a kooperációnak tehát állandónak kellett lennie.

Ennek megfelelően mindegyiküknek fel kellett venni egy-egy szerepet, amivel együtt végig feladatot kaptak. Ezt tekinthetjük szerepjátéknak is, hiszen a leírt szerepekbe kellett illeszkedniük, azok feladatait pontosan végre kellett hajtaniuk (Lada 2009). Ez a mechanizmus az *értelem és magasztos cél* motivációjába sorolható, hiszen a közösségért, egy nagyobb célért is munkálkodtak. Az, hogy melyiket ki vállalja el, ők dönthették el, így nagy szerepe lett az *autonómiá*nak, a *tervezés*nek és az *önszabályozás*nak is.
A *storyline* (kerettörténet) technikáját alkalmazva egy egységes *narratívá*t alkottam a játékosított pedagógiai rendszer köré. Ez habarcsként tartotta össze a rendszert, segítette a bevonódást és a hűség kialakítását is. Mivel a közösen tárgyalt témakör a középkor volt, úgy gondoltam, a szerepek is ezt kell, hogy tükrözzék. Ennek megfelelően nem is csapatokról volt szó az órákon, hanem népekről. Minden diák egy-egy néphez tartozott, amelyek nevét ők választották. A saját képükre formálás és egyéni szerepek betöltése a játékhoz való lojalitás elérését célozta. Hasonlóan ahhoz, ahogy egy avatárt kell létrehozni különböző felületeken, itt a nép elnevezése és színe adott egy közösségi identitást a diákoknak. Mivel a *versengés*re is erőteljesen hatott a mechanizmus, az *elitizmus* is megfigyelhető, azaz, hogy a saját csapatukat jobbnak tartották a többinél és a cél az volt, hogy ezt láthatóvá is tegyék.
A *narratívá*nak eleme volt még, hogy a játéknak *Népek harca* volt a neve, valamint rendelkezett logóval is: a játékok stílusát idézve egy arany pajzs volt, két, keresztbe állított karddal, rajta feketével a *Népek harca* felirat. Ez egyfajta kettős *narratíva*, hiszen a középkorra is utal, de a játékok világára is.
A szerepköröknél mindegyiknek megvolt a maga célja és szerepe. A *király* egy nép, egy birodalom élén álló személy. Azt is akartam viszont, hogy itt megjelenjen a *felelősségvállalás*a is. Így, főleg a négy személyes csapatoknál különösen kiemelt szerepet kapott, ha nem volt ott az épp szükséges feladatkörű illető. Ekkor a király lépett a helyébe, tehát tisztába kellett lennie a szerepekkel és azzal is, ki-melyiket vállalta el, hogy bármikor pótolja a kiesést. Ez egyben *rendszerszemléletet* is fejleszt.
Az *írnok* szerepe azért volt lényeges, mert azt akartam, hogy a határidőket és információt maguk jegyezzék meg, főleg a több csapat esetenként különböző szükségletei miatt. Így népenként egy-egy emberrel megoszthattam azt a terhet. Ez természetesen nem azt jelentette, hogy tőlem nem lehetett kérdezni, de ekkor először mindig a segítőt kérdeztem meg a csapatból, hogy ő tudja-e a kért információt. Amennyiben tudta, úgy hozzá irányítottam a népének tagját. Ez tehát több elemből állt: egyrészt mindenről tudni kellett, másrészt azt is kellett tudni, mikor kinek kell szólni és miről, hogy a csoport együtt sikeres legyen.
A legpraktikusabb és legmegfoghatóbb, konkrét, adott esetben minden órán feladattal járó szerep a *seregszemlélő*é volt. Célja egyrészt az, hogy ne a tanárnak kelljen összeszednie minden óra elején hetestől vagy más forrásból a hiányzókat (amely lehet hiányos vagy pontatlan), hanem ők maguk írják össze, másrészt pedig az, hogy figyeljenek egymásra, felmérjék, hogy mennyien vannak.
A hiányzó és így lemaradó diákok minél gyorsabb felzárkóztatását segítette a *segítő* személye a népen belül. (Valamint a bármelyik órán megírható támadókártya és a bónusz küldetések későbbi megoldása is.) Ennek a szerepkörnek a célja, hogy erősítse az

*empatikus készség*et, erősen sugallva persze, hogy olyan embert válasszanak a posztra, aki a legjobb a tantárgyból.
Öt fős csoportok esetében jelent meg a *helyettes* szerepköre, neki mindenki feladatkörére kellett ügyelnie, mint egy királynak, ugyanakkor hiányzás esetén neki kellett felvennie a kiesett ember szerepkörét is.
A már említett *narratíva* középpontjában egy játék állt, amelynek során népként területeket kellett hódítaniuk. Ennek vizuális megjelenítésére egy online és egy fizikai térkép állt rendelkezésükre. Az eszközük erre közvetetten a megszerzett tudásuk volt, az is volt a célom, hogy az egyébként csak jegyekben megmutatkozó tudás látványos legyen és a fejlődés érzetét keltse. Ezzel a tanulás ösztönzése is megvalósult a *tulajdon* motivációján keresztül, ezen belül is a *gyűjtés* játékmechanika szintjén. Hiszen itt területeket gyűjtöttek, ráadásul az egyre nagyobb birodalmuk egyfajta mérőeszközként is funkcionált a tudás megszerzéséhez és az „okosodás" progressziójához.
Ennek megvalósítására minden óra elején írtak egy-egy támadókártyát az előző óra anyagrészéből, amely 5 rövid kérdést tartalmazott. A kérdések a Bloom-féle taxonómia *ismeret* szintjére sorolhatóak be (Bredács 2015). Ennek oka egyrészt az, hogy a kérdéseket időben minél gyorsabban tudják megválaszolni és a tanórának viszonylag kis részét tegye ki ez a rész, másrészt pedig az ismeretek későbbi alkalmazásánál szükséges a stabil lexikális tudás. Két csoport volt, egy padban egy A és egy B kártyát kaptak. Ennek kialakítása azt a stílust követi, amely a fizikai és online kártyák világára jellemző. Így felül nagy betűkkel a megnevezése (*Támadókártya* – szintén a narráció okán nem cetli vagy dolgozat), bal felső sarokban a számozása (hanyadik támadókártya az adott időszakban), ezek alatt aktuális képek a számonkért tudással összefüggésben (vizuális megjelenítés, emlékeztetés, kiegészítés céljából), majd az öt kérdés. Ezek bal oldalán a kérdések sorrendje látható, jobb oldalt pedig egy üres sáv a pontszámok jegyzésére. A legalsó sávban található bal oldalt a maximálisan elérhető pont: 50. Minden kérdés 10 pontot ért, részpontszám elérésére nem volt lehetőség. A támadókártya megfelelő súlyozása miatt volt szükséges ennyi pontot adni. Alul középen a csoport (A vagy B) és a tanuló neve. Jobb alul pedig az elért pontszám. (1. ábra)

1. ábra: Támadókártya
(saját kép)



Nem érdemjegyet kaptak ezekre, hanem *pontok*at, amelyeket a teljes időszakban gyűjtöttek, ezeket váltottam be aztán jegyekre (*státusz pontok*). Az ilyen értékelési mód kisebb részekre bontja a végső, szummatív (minősítő) osztályzatot, fejlesztő értékeléssé lép elő. Ennek pontos definíciójára nem született még konszenzus a szakmán belül, de legtöbbször a formatív szinonimájaként szokták emlegetni. Alapvető célja, hogy a diák eredményességét segítse, ezt pedig nem a hibák, hanem a lehetőségek jelzésével és lehetséges irányok kijelölésével éri el (Brassói 2005). Az OECD definíciója szerint: *„a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatározása és a tanítás ahhoz igazítása”* (Sanda 2015). A pontokkal történő értékelésnél ez érhető tetten, hiszen csak az elvégzett feladatokra lehet jutalmat kapni, hibákért nem jár levonás, így a legtöbb videojátékhoz hasonlóan állandó a progresszivitás élménye. Mindezek ellenére a gyűjtés vágya miatt ki is jelöli azt az irányt, amelyen ha halad, folyamatos és intenzív lehet ez a hatás, más esetben rövid megtorpanás tapasztalható. Pontosan a gyakoriságából (minden órán, illetve órán kívül is az ahhoz kapcsolódó feladatok által) fakad az a tulajdonsága, hogy azonnal jelez a felhasználónak, ezzel ő rögtön tud korrigálni helyzetén. Ez az egyik eleme a PBL rendszernek (Points, Badges, Leaderboards), azaz a pontok, kitűzők, rangsorok rendszerének (Pusztai 2018: 117–120). Később látható, hogy a másik két elem is beépítésre került.

Lehetőséget biztosítottam arra is, hogy amennyiben nem elégedettek a megírt támadókártyával, az időszak alatt bármelyik óra elején újraírhassák azt. Ekkor az újabb

eredménye számított csak, időben az aktuálissal együtt kellett megírniuk, a csoportok visszaosztásánál pedig a szerencse döntötte el, hogy ugyanazt írta-e meg, mint először, vagy pedig másik csoportot, ez egy kis feszültséget, szerencsejátékszerű izgalmat hozott a folyamatba. Ebben az esetben a *kiszámíthatatlanság* motivációja figyelhető meg. Egyszerre valósult meg viszont a játékokban a biztonságérzetet nyújtó újra próbálkozás lehetősége, de a pontozással a területgyűjtéshez hasonlóan a *gyűjtés*re, a *tulajdon* motivációjára is hatott.

Természetesen nem csak ezzel tudtak pontot szerezni, hanem úgynevezett *bónusz küldetés*ekkel is. Ezek a házi feladatok voltak, amelyeket nem volt kötelező megírni, de ha megtették, pont járt érte. Volt egy időhatár is, elkerülve azt, hogy mindenki az utolsó napokban adja le az összes munkáját. Értékei a feladatok nehézségét figyelembe véve változó volt, 30 és 100 pont közötti pontszámot ért egyénileg. Itt a *Octalysis elkerülés* motivációja, azon belül is az *eltűnő lehetőségek* mechanizmusa valósult meg, hiszen, ha nem cselekedtek idejében, már lemaradtak a pont- és területszerzésről.

A teljes időszak lezárásaként egy *Végső Összecsapás*ra került sor, amely során maximum 250 pontot szerezhettek, ez egyben a teljes téma lezárása is volt, mindegyik óra anyagából voltak benne kérdések, feladatok. A klasszikus témazáró vagy nagydolgozat újrakeretezése volt ez az elnevezés is.

Mivel egy nagy csapatverseny volt, nem csak egyéni pontokat kaptak, hanem összesítve is egy néppontszámot, illetve népként tudtak területet foglalni a térképen. Így tehát egyszerre kellett egyénként és népként is gondolkozniuk, ami az *együttműködés*t és a *tervezést* nagy mértékben fejlesztette.

A pontok számítása a népek létszámának egyenlőtlenségeiből adódóan nem lehetett egyszerűen annyi, hogy összeadjuk a tagok pontjait, hanem százalékos kiértékelés történt. (Pl.: Egy 4 fős csapatból elértek 30,30,40,50 pontokat, ez 150 pont a maximális 200-ból, tehát 75 százalék, 75 csoportpont. Egy 5 fős csapatból, ha elértek 30,30,30,40,50 pontokat, ez 180 a 250-ből, vagyis 72 százalék, 72 csoportpont.) Ezekhez adódtak hozzá a bónusz küldetések pontszámai, azonban nem minden esetben. Küldetéstől eltérően megszabtam, hogy legalább hány tagnak kell megoldani a feladatot, hogy az pontot érjen a népnek. Kérdőívnél például mindenkinek meg kellett oldania, esszé feladatnál pedig minimum két embernek. Ez szintén az *együttműködés*re és a *koordináció*ra hatott, hiszen meg kellett beszélni azt, hogy hányan oldják meg, ha meg szeretnék szerezni az áhított területet.

A pontokat aztán egyénileg az időszak végén jegyekre váltották be. A folyamat elején ismertettem velük a szinteket, az azokhoz elérendő pontszámokat és a különböző feladatok pontszámait, rendszerét. Lineáris szintezést alkalmaztam, mert úgy gondoltam, az adja a legjobb visszajelzést az öt fokú skála elviekben egyenlő szintjeiről (Pusztai 2018: 133–138). Így próbáltam megvalósítani az *objektivitás*t és *igazságosság*ot, a diákokban pedig fejleszteni az *autonómiá*t és *tervezés*t.

A területfoglalás sem automatikusan történt, csak akkor tudtak szert tenni a következő területre, ha az összes tag elért legalább 30 pontot az 50-ből, tehát 3 kérdésre hibátlanul válaszolt. Ekkor sem lehettek azonban elégedettek, hiszen százalékosan is megjelent, hogy mennyire sikerült a területfoglalás. A cél természetesen a 100% volt. A bónusz küldetésekből is lehetőség volt területfoglalásra, külön erre a célra elkülönített részeket

hódíthattak meg, a fentebb már ismertetett módon. Természetesen a tárgyalt *együttműködés*sel együtt itt a *közösségi befolyásolás* keveredik az *elkerülés*sel. Hiszen, ha egy nép elfoglal egy területet, a másik pedig nem, azt mindenki látja, ez utóbbi szégyent pedig egyrészt el akarják kerülni, másrészt olyanok vagy jobbak akarnak lenni, mint a másik csoport.
A térkép megalkotásánál a *narratíva* részeként és a történelemhez elengedhetetlen földrajzi tudásukat bővítve egy Európa térkép mellett döntöttem, alapul véve a korabeli politikai viszonyokat. Mindegyik népnek volt egy kiinduló mezője és csak az általam meghatározott területeket foglalhatták el, elkerülve ezzel a vitát és egymás ellehetetlenítését. Minden népet egy-egy szín jelölt, ezzel is erősítve a különállásukat és megkülönböztethetőségüket.
A területfoglalásokat online és fizikálisan is nyomon tudták követni. Fizikálisan egy nyomtatott, majd a tanteremben a faliújságra rögzített A2-es térkép állt rendelkezésükre, amelyen a népeknek megfelelő színű papírnégyzetek jelezték a foglalásokat, gyurmaragasztóval rögzítve és rajtuk a foglalás mértékét jelző százalékos érték. Ez egy kis *avatár*ként, a közösség kiterjesztéseként volt jelen a már tárgyalt módon. (2. ábra)

2. ábra: A „népek” területei
(saját kép)

Az online elérésre (amelyen többek között az egyéni és néppontszámokat is láthatták), a hashtag.school nevű felület szolgált. A Prievara Tibor módszerei által fejlesztett, kifejezetten játékos rendszer a digitális osztálytermet jelentette, ahol népenként kaptak egy belépőkódot és „termet”. Ezen keresztül a saját pontszámaikat (és az ezekhez tartozó szinteket) és a népen belüli pontokat, az összpontszámaikat is nyomon követhették. Nem állt szándékomban ugyanis az egész osztályt versenyeztetni, de a népen belüli információs közösséget szükségszerűnek éreztem a rosszabb eredményt elérők felismerésének és segítésének érdekében.
Ezen kívül itt egy üzenőfalon mindig láthatták az aktuális térképet a többi nép foglalásával együtt, valamint az új bónusz küldetéseket. Itt teljesen személyre szabottan tudtam kérdéssorokat összeállítani, megadhattam a helyes megoldásokat és az elérhető

pontszámot is, amelyet aztán a rendszer automatikusan kijavított, a pontokat pedig a diák már meglévő pontjaihoz írta. Ebben fellelhető a PBL *rangsor* eleme, hiszen nyomon tudták követni saját fejlődésüket egyéni és csoportos viszonylatban is. Ráadásul azzal, hogy digitális térbe került a diákok munkájának egy része, az *IKT eszközök használata* is fejlődött. A *fejlődés és teljesítmény* motivációja úgy jelent meg, hogy mivel látták maguk előtt az elérendő célt és azt is, hogy az ehhez vezető úton hol vannak épp, így egy kihívásként jelent meg számukra, amelyet meg kell oldaniuk, le kell győzniük.
A játék célja az adott idő alatti csoportgyőzelem volt a legtöbb pontszámmal és legtöbb meghódított területtel, így megnyerve a *Népek Harcá*t. Eredményhirdetésnél kihirdettem így az első három népet, az első három egyéni eredményt elérőt és a legjobb *Végső Összecsapás* pontszámot produkálókat. Ekkor közös tapssal és gratulációval jutalmaztuk a diákokat. Ez egy virtuális *jelvény*ként funkcionált a PBL rendszerben. (Pusztai 2018: 117–120)

2.3. Fejlesztési és ellenőrzési eszközök

A pedagógiai rendszer működésének ideje alatt (október 17. – december 20.) összesen négy – három online és egy offline –, a tanítási időszak után három hónappal pedig egy kérdőívet töltöttek ki. Ezen kívül az ellenőrzés módszere volt még a személyes megfigyeléseim is.
A tanítási időszak és így a kísérlet is két időszakra bomlott, az első október 17. és november 22. között, a második november 23. és december 20. között tartott. Az első alatt kettő, a második alatt szintén kettő kérdőívet töltöttek ki, ebből egyet a legvégén, illetve egy időben távolabbi ellenőrzőt (március 14.). Ezt azért éreztem időben ide tenni, hogy nagyobb rálátásuk legyen a hagyományos, illetve a játékosított rendszerek közötti eltérésekre.
A méréseknek sajnos számos korlátja van. Egyrészt nehéz objektíven ellenőrizni azokat a képességeket, amelyeket a rendszer fejleszteni kívánt, így csupán a tanulói kérdőívek és tanári megfigyelés maradt. Külön probléma, hogy ezek változásaiban szerepet játszhat sok más tényező is (pl. tanár személye, tananyag, munkamódszerek stb.). Mivel egy osztályban történt a kísérlet, így arra sincs garancia, hogy más diákokkal, más környezetben ugyanez az eredmény megismételhető, valamint a kísérlet viszonylagos rövidsége miatt csak a rövid távú benyomásokat és hatásokat lehet vizsgálni. A mintavétel így igen kicsi, valamint a kérdőíveknél sem állapítható meg, hogy mindig 100%-os a kitöltés aránya.

3. A kísérlet menete

3.1. Az első időszak

Az első időszak október 17. és november 22. között zajlott. A játék bemutatására és a játékszabályok ismertetésére az első órát szántam, amit egy diavetítés és szóbeli narráció segítségével vittem véghez. Először alkottam egy hangzatos nevet (*Népek harca*), amely

utalt a teljes játék lényegére. Ehhez kapcsolódóan egy logót, amely szintén a narrációt segítve és a játékok stílusát idézve egy arany pajzs volt, két, keresztbe állított karddal, rajta feketével a *Népek harca* felirat.
Ekkor képek segítségével szemléletesen ismertettem a játékszabályokat, beosztottam őket az előre megszabott népekbe és ezzel új ülésrendet is hoztam létre, amelyet minden órán tartaniuk kellett. Az ismertetés végén kapott minden csapat egy lapot, ahol a szerepekhez kellett a választott tagok neveit írni, illetve a nép nevét meghatározni. Előtte természetesen a szerepekről is részletes szó esett, illetve a lapon is volt egy leírás róluk.
A következő órára már megalkottam a hashtag.school felületén a rájuk szabott virtuális termeket, ahova egy kód segítségével léphettek be, ezt és a regisztráció lépéseit egy lapon kapták meg. Itt elérhető volt a szintezés is, amely a lineáris mintát követte az objektivitás miatt (Pusztai 2018: 133–138). Ez a következőképp nézett ki: Elégtelen – 1-420, Elégséges – 421-520, Közepes – 521-610, Jó – 611-700, Jeles -701 és afölött. Előre kidolgoztam, hogy mikből lehet pontokat szerezni, de ők csak a támadókártyákról tudtak, amik maximum 50 pontot értek és javíthatóak voltak. Megszabtam, hogy egy órán legfeljebb egyet javíthatnak, valamint nem kapnak plusz időt.
Összesen hét támadókártya volt, ez 350 pont, az online regisztrációért 1 pont járt, a két kérdőív összesen 60. Ezen kívül egy vaktérkép kitöltése 50 pontot ért, egy online feladatsor kitöltése szintén 50-et, egy esszé megírása pedig 100-at. A *Végső Összecsapás*ra 250 pontot lehetett kapni, ha valaki hiba nélkül dolgozott.
Miután mindenki regisztrált a hashtag.school-ra, beírtam a pontjaikat a rendszerbe, így nyomon követhették azt. Minden óra elején írtak támadókártyát az előző óra anyagrészéből, de a javításokra is nagy igény volt, éltek vele. A bónusz küldetéseket és azok pontszámait mindig előtte egy héttel ismertettem és megadtam a határidőt, amíg az ér pontot. A bónusz küldetések pontjai (ha pedig nem készítette el, a 0 pont) is látható volt a felületen, valamint a térkép, amelyeken területeket foglaltak. Ez egyszerű képet jelentett, amit rendszeresen frissítettem. A teremben viszont nem minden óra elején történt meg az elfoglalt területek jelzése, mivel több időt vett el az órából, mint előzetesen gondoltam.
Az első időszak végén a *Végső Összecsapás*sal mindenkinek összegyűltek a pontjai. A harmincnégy főből huszonnyolc jeles született, négy jó, egy közepes és egy elégtelen. Az átlag így 4,71 volt, szemben az előző, egyetlen jegy átlagával, amely 4,15 volt. (Az elégtelent szerző diák az előző időszakban is elégtelent szerzett.) Megállapítható tehát, hogy az új rendszerben könnyebb volt jobb jegyet szerezni.

3.2. A második időszak

A második időszak november 23. és december 20. között tartott. Ez a tananyag eltéréseiből adódóan jóval kevesebb hétből állt, mint az előző, így sokkal kevesebb tapasztalatgyűjtésre is volt lehetőség. Ennek ellenére voltak olyan dolgok, amiken az addigiakból okulva változtattam.
A támadókártyák javítása kapcsán már az első időszak közben felmerült, hogy lehessen többet is javítani egyszerre. Ezt megengedtem és a következőkben is így jártam el, hiszen

aki három vagy négy támadókártyát írt, elfogadta, hogy nem kap több időt rá és be is tartotta ezt a kitételt.
Gondot és nem izgalmat jelentett számukra az, hogy nem tudták pontosan, mire kaphatnak és hány pontot, ezért ezt már az elején közöltem velük, hogy még jobban tudjanak vele tervezni. Ezen kívül a szintezést is átalakítottam, mert a *Végső Összecsapás* előtt a diákok nagyobb része elégtelen és elégséges szintjén mozgott, hiszen nem tudtak elegendő pontot szerezni a feljebb lépéshez. Így a motiváció elvesztette egyik lényeges erejét, a progresszió érzését. Ennek okán úgy alakítottam át, hogy rosszabb jegyet könnyű legyen szerezni, viszont a jobb jegyért meg kelljen küzdeni. Elégtelent 1-100, elégségest 101-150, közepest 151-300, jót 301-370, jelest pedig 371 pont vagy afölötti eredménnyel lehetett elérni.
Mivel az említett térképet nem sikerült minden óra elején aktualizálnom, ezért el kellett döntenem, hogyan alakítsam át. Végül arra jutottam, hogy ha nem is minden órán, de minden második órán felragasztom az új területeket, esetleg egy kicsit hamarabb is bemegyek a szünetben és a diákok segítségét is kérem, ezzel mind gyorsítva a folyamaton. Ez egy rövid ideig működött, de még így is sok időt vett igénybe, a teljes szünetet pedig nem lehetett rászánni erre.
A jegyek eredményeit figyelembe véve ismét javulást regisztráltam: harmincnégy főből huszonhét jeles, hat jó és egy közepes született. Így az átlag ekkor 4,76 lett, ami emelkedés már az első időszak zárásánál mért 4,71-hez képest is, nem beszélve az előző 4,15-ről.
Összességében elmondható, hogy ha voltak is kezdeti problémák, a diákok hamar felvették az új rendszer ritmusát és nem okozott különösebb gondot nekik kiigazodni benne, az eredmények is ezt igazolják.

3.3. Összesített tapasztalatok

A hipotézisem vizsgálatára a kérdőív és a személyes megfigyelés volt a legfőbb eszközöm. Az előbbi kapcsán öt kérdőívet töltettem ki velük, amelyek eredményeit témakörök szerint elemzem.
Kezdetben a hagyományos értékelési módhoz való viszonyulásukat vizsgáltam. Ez három kérdés által képeződött le: „Mennyire tükrözi a kapott jegy az ebben az időszakban a történelem tanulásába fektetett energiád?”, „Mennyire vagy elégedett azzal, ahogy a tanárok értékelik a munkádat és eredményeidet?” és „Milyen gyakran érzed úgy, hogy más osztályzatot érdemelnél?”. (Lásd: 3. ábra.)

3. ábra: 1. kérdőív (online) 2018. 11.03-11.14.
(saját szerkesztés)

	Hanyast kaptál előttem az utolsó dolgozatra a történelemből?	Hanyast kaptál tavaly év végén történelemből?	Mennyire tükrözi a kapott jegy az ebben az időszakban a történelem tanulásába fektetett	Mennyire vagy elégedett azzal, ahogy a tanárok értékelik a munkádat és	Milyen gyakran érzed úgy, hogy más osztályzatot érdemelnél? (0-5)	Ha tehetnéd, mit változtatnál az iskolai értékelésen? (nem kötelező)

			energiád? (0-5)	eredményeidet? (0-5)		
1.	5	5	4	5	0	
2.	5	5	5	5	0	Minden jó. :)
3.	4	5	5	5	0	
4.	5	4	5	5	1	
5.	4	4	3	4	2	
6.	5	5	5	5	1	
7.	4	5	4	5	1	
8.	5	5	5	5	1	
9.	5	5	5	5	4	
10.	4	4	2	0	5	
11.	2	5	3	4	1	
12.	4	3	1	4	4	Semmit
13.	5	5	4	5	1	
14.	5	5	4	4	1	
15.	3	5	2	4	4	
16.	5	4	5	4	2	
17.	5	5	5	5	1	
18.	4	3	3	4	1	
19.	5	4	4	4	1	
20.	2	3	0	4	3	
21.	3	5	0	2	3	

Mindegyik 0-5 fokú skálát tartalmazó kérdés volt, amelyek eredményeit azonban megvizsgáltam a teljes csoportra nézve és külön azokat vizsgálva, akik nem kaptak jelest az előző dolgozatukra, illetve azokra, akik tavaly évvégén nem kaptak ötöst. Erre azért volt szükség, mert a feltevésem az volt, hogy akik maximális eredményt értek el, azoknak nem lesz problémája ezzel a visszajelzéssel, míg akik rosszabb jegyet kaptak, igazságtalanabbnak fogják vélni a rendszert. Ez teljes mértékben látszik is az eredményeken.

Az első kérdésre ugyanis a válaszadók átlagosan 3,52-es átlaggal feleltek, azonban, ha ezt a fentebb írt csoportokra is megnézzük, a szám 2,3, illetve 2,88 lesz, amely komoly csökkenés. A másodiknál az átlag 4,19, illetve 3,6 és 3,63, a harmadiknál ezek a számok 1,77, valamint 2,4 és 2,38.

Az, hogy az energiabefektetést a jegy tükrözi, összesítve tehát inkább elismerik, a nem ötösök viszont 18-35 %-kal kevésbé gondolják ezt így. A tanári értékelésnél alacsonyabb az összesített megítélés, itt is jelentős azonban a nem ötösök lemaradása: 13-14%. A szintén ezekkel összefüggésben álló kérdés, azaz, hogy „Milyen gyakran érzed úgy, hogy más osztályzatot érdemelnél?" esetében átlagban kis mértékben gondolják így, itt viszont 35-36 %-os növekedés tapasztalható a két másik részcsoport esetében.

Kijelenthető tehát, hogy ha az osztály egészére nézzük, inkább meg vannak elégedve a jelenlegi osztályozással, mint sem, viszont ennek eredményét jelentősen javítja a jelesek csoportja, amelyeket kivéve a számításból már azt állapíthatjuk meg, hogy sokkal nagyobb az elégedetlenség, esetenként megközelíti (energiabefektetés és tanulás viszonya) vagy át is lépi (más osztályzatot érdemelne) a 0-5 szintes hatos skála számtani közepét (2), amely az egyetértésből az egyet nem értésbe billenti át a megítélést. (Lásd 3. ábra.)

Az alapfeltevés az volt, hogy a pedagógiai rendszer egyszerű, objektív, igazságos és univerzális. Az, hogy mit tekintünk bonyolultnak és mit egyszerűnek, nem könnyű egységesen meghatározni, de ha abban mérjük, hogy a játékban szereplők számára érthető és működtethető volt-e, akkor erre jó eredmények születtek. Órai és órán kívüli

tapasztalataim során is azt tapasztaltam, hogy nem okoz gondot a diákoknak a játékot megérteni és gyorsan beletanultak. A második online kérdőívben (4. ábra) 4,63-as átlag született a maximális 5-ből arra a kérdésre, hogy mennyire értik a rendszert, ezen kívül biztosak voltak benne, hogy legalább ugyanolyan eredménye is lesz osztályzatban, mint a hagyományos rendszernek (75% ugyanolyan, 16,67% jobb jegyre számított). A magyarázataimat is teljesen érthetőnek vélték (4,3 az 5-ből), valamint a beszédemet és a kérdéseimet is (4,39 az 5-ből). (Lásd 5. ábra.) Ezek mind alátámasztják a fentebbi állításom.

4. ábra: 2. kérdőív (online) 2018.11.12-22.
(saját szerkesztés)

	Mennyire érted a jelenlegi pontozásos rendszert? (0-5)	Szerinted jobb, rosszabb vagy ugyanolyan lesz az érdemjegyed, mint az előző rendszerben?	Többet, kevesebbet vagy ugyanannyit tanulsz most a történelemórákra?	Mennyire vagy elégedett a jelenlegi rendszerrel? (0-5)
1.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
2.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
3.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
4.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
5.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	5
6.	5	rosszabb	kevesebbet	3
7.	5	ugyanolyan	többet	5
8.	4	jobb	ugyanannyit	3
9.	4	ugyanolyan	többet	4
10.	5	jobb	többet	4
11.	4	ugyanolyan	ugyanannyit	4
12.	5	ugyanolyan	többet	5
13.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
14.	5	jobb	többet	5
15.	5	ugyanolyan	többet	5
16.	4	ugyanolyan	többet	5
17.	4	ugyanolyan	ugyanannyit	4
18.	4	jobb	kevesebbet	5
19.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	5
20.	4	ugyanolyan	ugyanannyit	4
21.	4	rosszabb	többet	4
22.	4	ugyanolyan	ugyanannyit	4
23.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	5
24.	5	ugyanolyan	többet	5

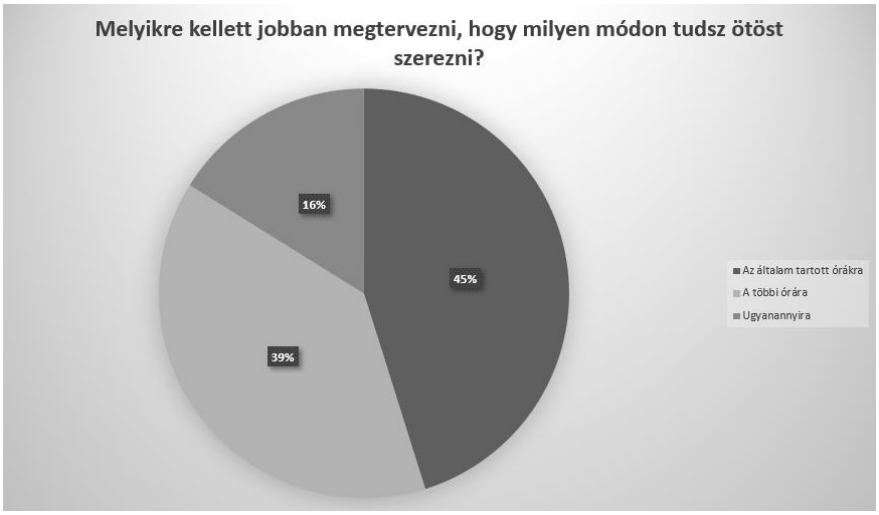
5. ábra: 4. kérdőív (offline) 2018.12.20.
(saját szerkesztés)

	Mennyire voltak érthetőek a magyarázataim? (0-5)	Mennyire keltette fel az érdeklődésedet a tananyag? (0-5)	Mennyire volt világos és érthető a beszédem és a kérdéseim? (0-5)	Mennyire érezted jól magad az órákon? (0-5)
1.	3	2	4	5
2.	3	4	3	3
3.	5	2	3	2
4.	4	3	4	2
5.	4	3	4	4
6.	4	3	4	3
7.	4	1	4	5
8.	3	2	4	4
9.	4	2	4	4
10.	4	3	5	4

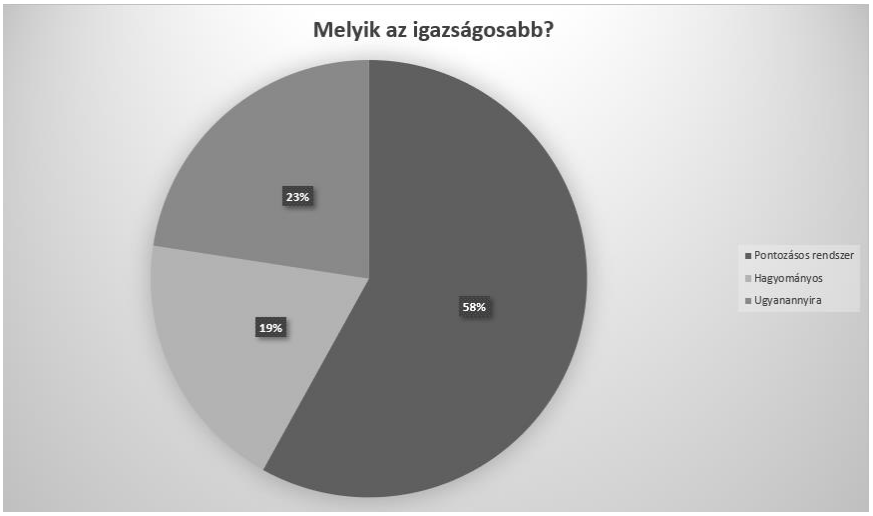
11.	5	5	5	5
12.	4	2	4	4
13.	4	3	5	3
14.	4	2	4	5
15.	5	5	4	5
16.	5	3	5	4
17.	5	3	5	4
18.	5	4	5	4
19.	3	3	4	3
20.	4	3	4	3
21.	5	3	5	4
22.	4	3	5	5
23.	5	4	5	5
24.	5	4	5	5
25.	5	4	5	5
26.	4	3	4	4
27.	4	2	4	3
28.	5	3	5	4
29.	4	3	5	4
30.	5	3	5	4
31.	4	3	4	4
32.	5	3	4	4
33.	5	4	5	5

Objektívnek és igazságosnak tartom a rendszert, hiszen tervezés közben figyeltem arra, hogy szubjektív elemek ne kerüljenek bele. Ennek egyik része az, hogy írásbeli, egyszerűen eldönthető szituációkból került átszámításra az osztályzat, a másik pedig az, hogy sokkal jobban függ a saját tervezésüktől és szorgalmuktól az áhított jegy megszerzése. Azt, hogy sokkal inkább tervezni és tenni kell az eredményekért, körülbelül az osztály fele érezte is (45,16%), azt pedig, hogy igazságosabb, mint a többi órákon tapasztalt módszer, még többen vallották (58,06%). (Lásd 6. és 7. ábra.)

6. ábra: 4. kérdőív (offline) 2018.12.20
(saját szerkesztés)



7. ábra: 4. kérdőív (offline) 2018.12.20
(saját szerkesztés)



Az univerzalitását még nem volt alkalmam tesztelni, ez tehát még jövőbeni feladat, de a rendszer magában nem tartalmaz olyan elemet, amelyet ne lehetne más osztályokban is kipróbálni. A tananyagtól függően a narratívát, tehát az elnevezéseket és történetet módosítani kell természetesen, de ettől függetlenül működőképes lehet.
A hipotézisem alkérdéseiben, valamint a kutatási és fejlesztési folyamat során arra kerestem a választ, hogy ennek a pedagógiai rendszernek van-e hatása a motiváció, az együttműködés, az IKT-eszközök használata és az önszabályozás, autonómia területén.
Ahogy már kifejtettem, a motivációt önmagában nagyon nehéz mérni, vizsgálni. Az egyik fő kiváltója ennek növekedésére a térkép lett volna, amely azonban időhiány miatt nem valósult meg fizikailag, csak az online térben. Bevallásuk szerint, ha ez olajozottan működik, az tetszett is volna nekik és motiválta is volna őket a tanulásban. Előbbire 4,22, utóbbira 3,5-ös átlagot adtak meg egy 0-5 skálás kérdésben. (Lásd 8. ábra.)

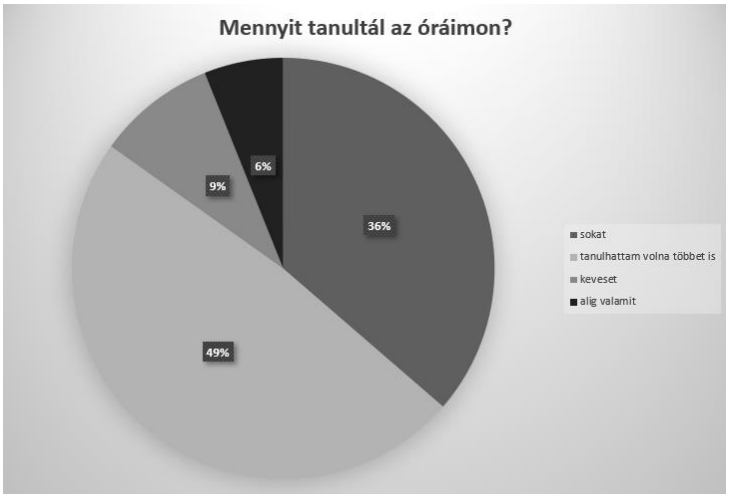
8. ábra: 3. kérdőív (online) 2018.11.24-28.
(saját szerkesztés)

	Mennyire tetszett az, hogy nem csak az utolsó dolgozat jegye számított?	Sok/ elegendő/ kevés plusz feladat volt?	Sok/ elegendő/ kevés volt a támadó kártya?	Mennyire tetszene, ha a jövőben minden órán frissülne a térkép?	Téged mennyire motiválna a tanulásban, ha látnád a teremben a népetek területeit?
1.	5	Elegendő	Elegendő	4	4
2.	4	Elegendő	Elegendő	4	2
3.	5	Elegendő	Elegendő	4	3
4.	5	Elegendő	Elegendő	3	2
5.	4	Elegendő	Elegendő	5	4
6.	4	Sok	Sok	5	4
7.	4	Elegendő	Kevés	5	5
8.	5	Elegendő	Sok	4	2
9.	4	Kevés	Elegendő	4	1
10.	5	Elegendő	Elegendő	5	4
11.	5	Elegendő	Sok	4	4
12.	5	Elegendő	Sok	4	4

13.	4	Elegendő	Elegendő	5	4
14.	5	Elegendő	Elegendő	5	5
15.	4	Elegendő	Elegendő	4	4
16.	4	Elegendő	Elegendő	2	2
17.	5	Elegendő	Elegendő	5	5
18.	4	Elegendő	Elegendő	4	4

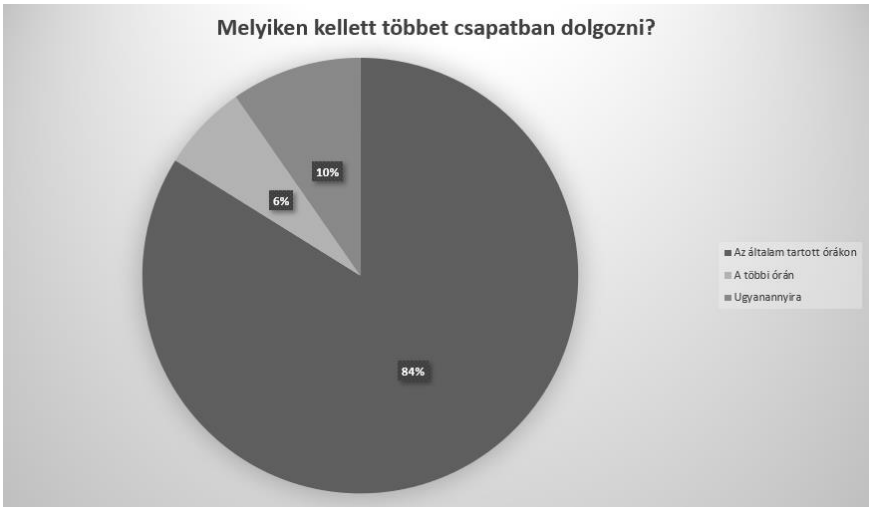
Ezt az órák során is tapasztaltam, hiszen rendszeresen érdeklődtek a pontszámok és területfoglalások felől, valamint, ha az online rendszerben nem látták vissza azonnal, hiányolták és jelezték is a tanórán. Az eredményhirdetések alkalmával is érdeklődést, figyelmet tapasztaltam, a győzteseket pedig megtapsolták, akiket kiemeltem, büszkék voltak az általuk elért teljesítményre. Kijelenthető az is, hogy jól érezték magukat az órákon (4,0 az 5-ből) és a tananyag is inkább felkeltette az érdeklődésüket (3,0 az 5-ből). (Lásd 5. ábra) Az órai tanulást tekintve pedig a diákok közel fele azt mondta, hogy még többet szeretett volna tanulni. (Lásd 9. ábra.) Ezek egyértelműen a motiváció megnyilvánulásainak tekinthetők.

9. ábra: 4. kérdőív (offline) 2018.12.20.
(saját szerkesztés)

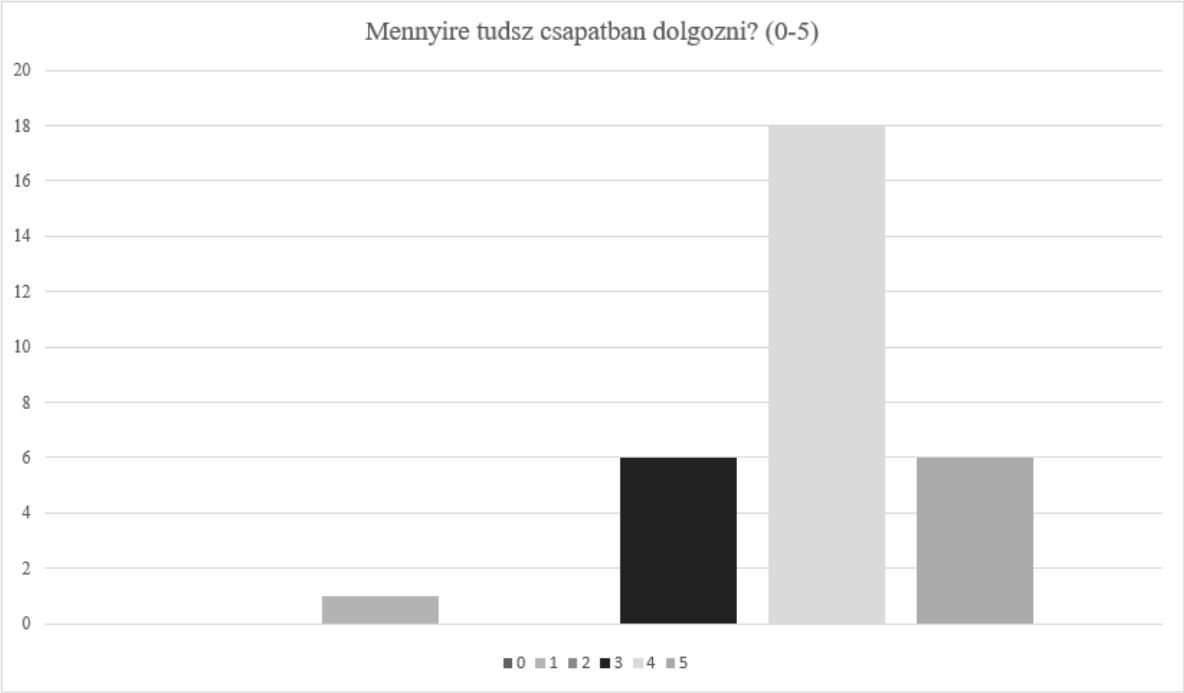


A játékosított rendszer egyik alapja a csoportmunka. Ezt a többi órához képest is többnek látták, 83,88%-uk írta, hogy kiemelkedően sok volt a kooperációt igénylő feladat az órákon. (Lásd 10. ábra.) Egy 0-5 skálát tartalmazó kérdésben 3,9-es értékben mondták azt, hogy tudnak csapatban dolgozni, az osztály közel fele pedig úgy érezte, fejlődött is a vizsgált időszak alatt ebben (45,16%). (Lásd 11. és 12. ábra.) A kérdőíves adatokból az rajzolódik ki, hogy ugyan szükséges volt az együttműködés, de nem olyan mértékben, hogy ezt mindenki fejlődésnek élhesse meg.

10. ábra: 5. kérdőív (offline) 2019.03.14.
(saját szerkesztés)



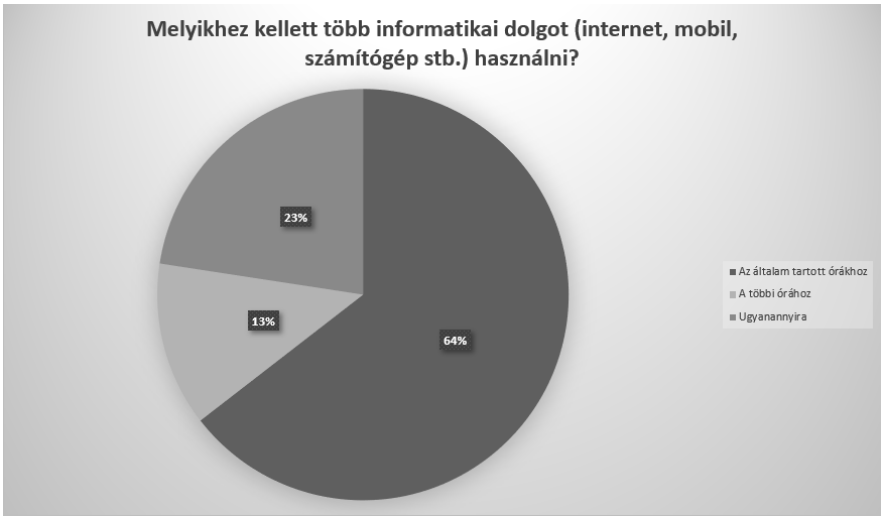
11. ábra: 5. kérdőív (offline) 2019.03.14.
(saját szerkesztés)



12. ábra: 5. kérdőív (offline) 2019.03.14.
(saját szerkesztés)

Az IKT-eszközök használata a virtuális tanterem (hashtag.school) felülete miatt elengedhetetlen volt számukra. Azt, hogy több ilyet kell használniuk, ők is így gondolták, hiszen arra a kérdésre, hogy „Melyikhez kellett több informatikai dolgot (internet, mobil, számítógép stb.) használni?", a válaszadók 64,52%-a azt válaszolta, hogy az általam tartott órákhoz, 22,58% nem érzett lényegi különbséget, 13% pedig látta úgy, hogy más óráknál többet használnak ilyet. (Lásd 13. ábra.) Közrejátszik, hogy a terem adottságai nem tették lehetővé, hogy a tanórák alatt IKT-eszközöket használjunk, hiszen se internet, se más technikai felszereltség nem állt rendelkezésre projektoron kívül. Természetesen az, hogy használunk valamit, még nem jelenti azt egyértelműen, hogy fejlődünk is a használatában, de az órai tapasztalatok azt mutatták, hogy jelentkeztek bizonyos technikai akadályok, amikre az osztály közösen tudott választ találni, valamint én is segítettem benne. Az IKT-világban megmutatkozó kihívások vonatkozásában keresett és megtalált megoldások így egyértelműen az ezen a területen megmutatkozó fejlődés jelzői.

13. ábra: 5. kérdőív (offline) 2019.03.14.
(saját szerkesztés)

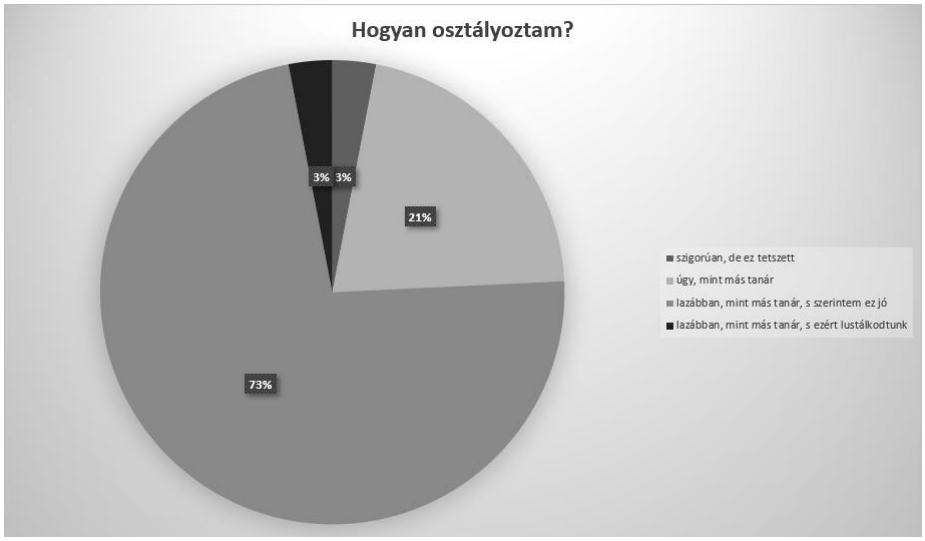


Az önszabályozás vagy tanulói autonómia mérése volt a legnehezebben számomra. Eredendően úgy alakítottam ki ugyanis a rendszert, hogy az építsen a tervezésre és arra, hogy ne csak egyszeri számonkérésekből kapjanak jegyet, hanem egy hosszabb időszak folyamatos teljesítménye által. Azt, hogy a céljukat elérjék, meglátásom szerint fontos volt számukra és érdekelte is őket, hogy milyen módon tehetik ezt meg. Főleg a második időszakra igaz ez, ahol az elejétől kezdve tudták a feladatokat és az azokra szerezhető pontokat, éppen az ő kívánságuknak megfelelően. A velük való közös munka során tehát végig azt tapasztaltam, hogy tervezik és elérik a céljaikat, élnek a javítás és a bónusz küldetések adta lehetőségekkel. Ennek ellenére kérdőíves formában úgy rákérdezni, hogy ne legyen túl didaktikus és bonyolult se, nem könnyű, a korosztály életkorát figyelembe véve sem. Végül szintén egy szelektív kérdés mellett döntöttem: „Melyikre kellett jobban megtervezni, hogy milyen módon tudsz ötöst szerezni?". A válaszlehetőségek itt is az „én óráimra", a „többi órára", illetve az „ugyanannyira" voltak. Mivel a diákok egy jó iskolában, hatosztályos képzésben tanulnak, így a céljaik leginkább az ötös megszerzésére irányulnak, ezt tapasztaltam én is, ezért fogalmaztam meg így a kérdést. A válaszoknál csupán 45,16%-ban voksoltak a játékosított órákra, 16,13% azt nyilatkozta, hogy ugyanannyira kellett megtervezni, 38,71% pedig más órákat tartott ezen a téren előnyösebbnek. (Lásd 6. ábra.) Itt a rendszer újdonságát és viszonylagos dinamizmusát is figyelembe kell venni az adatok értelmezéséhez, hiszen sokkal nagyobb volt a bizonytalanság az elején, közben pedig a számukra is előnyös változtatások után már nem volt idő ezt stabilan megszokni. Ez is oka lehet, hogy az osztály ennyire megosztott volt ebben a kérdésben.

Az általam vizsgált kérdésekből kitűnik, hogy értették (5-ből 4,63) és tetszett is nekik a rendszer (5-ből 4,33, illetve 4,5). (Lásd 4. és 8. ábra.) Ami megegyező, hogy jobb jegyeket szereztek (4,15-ről 4,71, illetve 4,76), valamint igazságosabbnak tartották a rendszert (58,06% szerint igazságosabb, 19,35% szerint ugyanannyira igazságos, mint a többi óra)

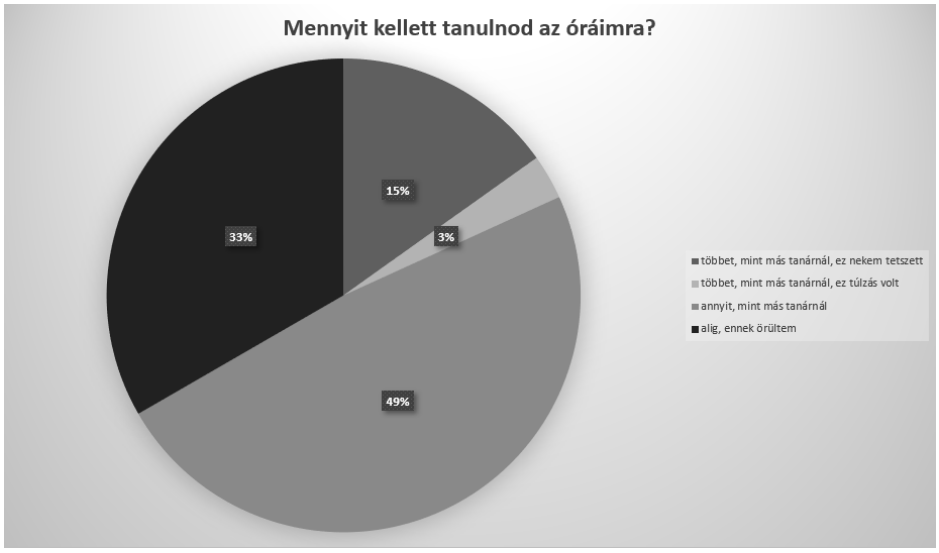
és elégedettebbek is voltak az osztályzással (75,76% elégedettebb és 15,14% semleges). (Lásd 7. és 14. ábra)

14. ábra: 4. kérdőív (offline) 2018.12.20.
(saját szerkesztés)



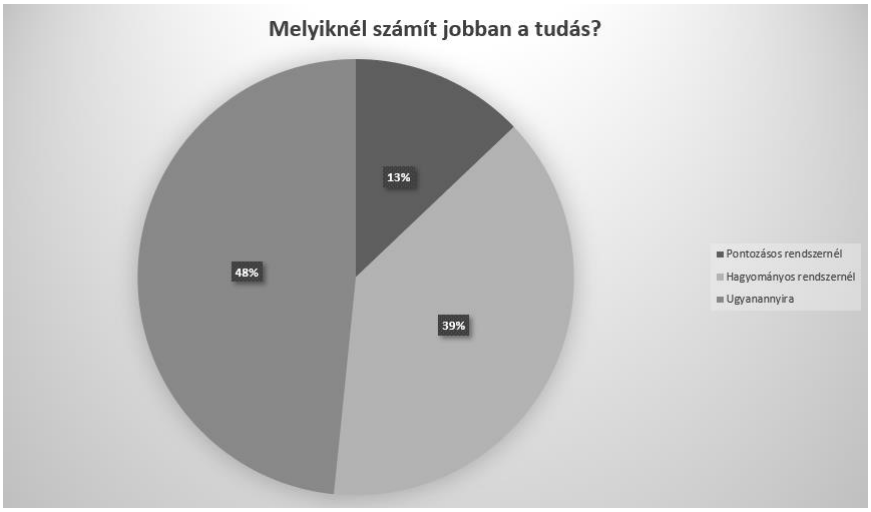
Azt tekintve viszont, hogy a jegy jobban tükrözné a tudásukat és a tanulásba fektetett energiájukat az én fejlesztésemnél, ellentmondásos eredmény született. Addig ugyanis, amíg a játékosított rendszerben tanultak, mint már fentebb említettem, jobb lett a tanulmányi átlaguk, ezzel együtt úgy érezték, hogy többet vagy legalább ugyanannyit tanulnak, mint eddig (lásd 4. ábra), a kapott feladatok mennyisége viszont nem túl megterhelő (lásd 8 ábra). A tanításom végén történt kérdőív alkalmával arra a kérdésre, hogy az órákra mennyit kell tanulni, körülbelül a diákok fele (45,45%) azt mondta, hogy ugyanannyit, mint más tanárnál, kevesebb, mint a harmada (27,27%) pedig kevesebbnek érezte ezt, de pozitívnak értékelte. (Lásd 15. ábra.)

15. ábra: 5. kérdőív (offline) 2019.03.14.
(saját szerkesztés)



A későbbi megkérdezés alkalmával viszont mindössze 12,9% gondolta úgy, hogy a pontozásos rendszer hívebben megjeleníti a tudásukat a témában, 48,39% nem érzett különbséget, 38,71% pedig a hagyományos rendszer javára döntött. (Lásd 16. ábra.) Az energiabefektetés és az osztályzat közti párhuzam is hasonlóan alakult, 19,35% gondolta a játékosítást ebben jobbnak, 22,58% nem érzett különbséget, 58,06% viszont a hagyományos rendszert érezte ebben erősebbnek. Mindez a tanításom alatt mért időszak eredményeivel összevetve is elgondolkodtató, de azzal is, hogy mégis javarészt igazságosabbnak gondolják (58,06%) az általam működtetett rendszert. (Lásd 17. ábra.)

16. ábra: 5. kérdőív (offline) 2019.03.14.
(saját szerkesztés)



17. ábra: 5. kérdőív (offline) 2019.03.14.
(saját szerkesztés)

Az utóbbi ellentmondásnál érdemes jobban megvizsgálni, mit tekintenek igazságosnak, hiszen azt, hogy az osztályzat a tudást és a tanulást tükrözze, úgy tűnik, nem. Szerepe lehet itt annak, hogy a minden óra elején megírt támadókártyákat később is javíthatták, így nem a pillanatnyi tudás ellenőrzését és értékelését látták benne, hanem egy stabilabb szisztémát.
Ennek ellenére, mivel óráról órára kellett viszonylag kevés ismeretet megtanulni a hagyományos rendszer havi vagy kéthavi nagy tanulásával szemben, így nem is érezték akkora energiabefektetésnek ezeket a kisebb számonkéréseket. Ráadásul, mivel már egyszer megtanulták, a *Végső Összecsapás*ra sem kellett annyit készülniük, mint általában egy témazáróra.
Egy újabb tényező lehet az időbeli eltérés. Azért is készítettem velük az utolsó kérdőívet ennyivel később, hogy jobb rálátásuk és összehasonlítási alapuk legyen. Ennek ellenben az lehet a hátránya, hogy a jelenlegi helyzetüket (épp a hagyományos rendszert, előtte a pontozásost) élik meg aktuálisan nehezebbnek, a régi emlékek pedig megszépülnek, torzulnak.
A fő kutatási kérdésemre, miszerint a pedagógiai rendszernek van-e pozitív hatása az osztályra és annak működésére, a fentiek ismeretében egyértelmű igen a válasz. Ez főleg az alkérdések felől közelítve látható be, hiszen a motiváció tekintetében fejlődés történt, erre utal a rendszer iránti érdeklődés és a jobban működő térkép iránti vágy. Az együttműködés kapcsán 83,88%-uk elismerte, hogy több kooperációs munka zajlott, mint általában, 45,16%-uk pedig fejlődésérzetről is beszámolt, így itt is előrelépés figyelhető meg. IKT-eszközöket többet használtak az órákhoz (64,52%-uk szerint), a felmerülő problémákat pedig megoldották. Ez szintén fokozott foglalkozást jelent az adott területtel, egzakt módon azonban a fejlesztés nem kimutatható. Az önszabályozás, autonómia kérdése is ilyen, hiszen a válaszadóknak csak körülbelül a fele (45,16%) érezte a kísérlet során, hogy jobban meg kell terveznie a céljához vezető utat.

A rendszer egyszerűségét a játékosok (diákok) számára való érthetősége támasztja alá: 4,63-as átlagot ért el ez a kérdés egy 0-5 skálás rendszerben, ami kiemelkedően jónak számít. Pedagógus részről sem igényelt nagyobb megterhelést, bár több IKT-eszköz bevonásával ezek is még jobban egyszerűsíthetőek lennének. Igazságos és objektív voltát egyrészt a megtervezéséből eredeztetem (nem tartalmaz szubjektív elemeket), másrészt pedig a diákok véleményéből: 58,06%-uk igazságosabbnak tartja a többi órán tapasztalt hagyományos módszernél.
Az univerzalitás, ahogy már említettem, időhiány miatt nem lett letesztelve, de maga a rendszer kisebb változtatásokkal alkalmas lehet arra, hogy máshol is működjön, ezzel kapcsolatban technikai akadály nincs.
Az összes eredményre igaz azonban, hogy a kutatás szempontjából számos korláttal kell számolni (lásd 2.3.), amelyek árnyalják a teljes képet. A megfigyelés és a kérdőívezés módszerei nem teljes biztonsággal mérnek, egy-egy eseménynek pedig számos oka lehet a pedagógiai rendszeren kívül is. Ezen kívül roppant rövid idő alatt zajlott a kísérlet, így hosszabb távú hatásokat sem lehet vizsgálni.
Természetesen a kísérlet tanítási környezetben zajlott, így nem lehet figyelmen kívül hagyni a kerettantervi követelményeket, a NAT *Ember és társadalom* műveltségi területeinek fejlesztési feladatait sem. Az *Ismeretszerzés, tanulás* legfőképp a Bloom-féle taxonómiai rendszer alsóbb fokain valósult meg. Az órai ismeretátadással és a támadókártyákkal az *ismeret* került a fókuszba, azonban az órákon és azon kívül megvalósuló feladatokkal (ábrák, források elemzése, sorba rendezés, építészeti stílusjegyek felismerése, valamint rövid esszé) helyett kapott a *megértés*, *alkalmazás* és a *magasabb rendű műveletek analízis* szintje is. (NAT 2012, EMMI 2012, Bredács 2015)
A *kritikai gondolkodás* és a *kommunikáció* területeire a pedagógiai rendszerrel nem helyeztem hangsúlyt, azon belül, de nem elengedhetetlen részeként történt ezek fejlesztése (kérdve kifejtő módszer, órai feladatok stb.). A *tájékozódás térben és időben* ezekkel ellentétben kiemelt szerepet kapott a térképen való elhelyezés és az ezzel összefüggésbe hozható egységes narratíva által, valamint az esszé bónuszfeladattal.
A fejlesztésnek megjelentek nem szándékolt hozadékai is. A kooperáció, a digitális technológiák használata és a tanulói autonómia vonatkozásában megfigyelhetjük a konnektivizmus összetett jelenségét. Ez egy olyan tanuláselmélet, amely a közösségnek kiemelt szerepet szán elektronikus eszközök segítségének igénybevételével, a káosz-, a hálózat-, a komplexitás- és az önszerveződés-elméletek eredményeire támaszkodik. Alapjait George Siemens fektette le 2005-ben. A fejlesztésnél használt virtuális tanterem a Web 2.0 alapjain nyugszik, interakcióba léphettek társaikkal és a pedagógussal is ezen keresztül, a felkerülő anyagokat pedig interaktív módon építhették be tanulási folyamataikba. Eldönthették, hogy egyáltalán megcsinálják-e, illetve hozzászólhattak, üzenhettek is ezekkel kapcsolatban (ezekre volt is példa). Számos olyan előny fakadhat ebből a jelenségből (szociális, kreatív, kritikai gondolkodást fejlesztő stb.), amelynek mérésére nem volt a jelenlegi keretek között lehetőség. (Virág 2014)

Összegzés, kitekintés

A fentebb kifejtett módszer bizonyos elemeit felhasználva hathatós segítséget nyújthatnak a gamification felsőoktatásban való használatához is, hiszen témakörhöz és csoporthoz igazítva ugyanazok a motiváló tényezők ugyanúgy hatékonyak lehetnek.
Az online oktatásban a motiválás egy kihívás, míg a differenciálás, perszonalizáció egy lehetőség. Mindezek gyakorlati megvalósításához tud segítséget nyújtani a játékosítás, hiszen ez a stratégia megfelelően kivitelezve Y és Z generáció kompatibilis és fejlesztő is.
Céltól és tartalomtól függően érdemes megvizsgálni, mit érdemes játékosítani. Szóbal jöhet az óra egyes elemének esetenkénti vagy rendszeres átdolgozása, a számonkérés, az otthoni tanulás, végső soron pedig akár az egész kurzus is. Kiemelendő a megfelelő stratégia megalkotása, a megfelelő játékmechanizmusok kiválasztása és a digitális lehetőségek vizsgálata is.
Konkrétan a kidolgozott pedagógiai rendszerből beépíthető elemek: narratíva (pl. magasztos cél kijelölése egy közös tanulmány vagy valamilyen más, kézzelfogható produktum megvalósításával), csoportok szervezése (állandó vagy időről időre változó; homogén vagy heterogén stb.), PBL-rendszer bevezetése (pontok, kitűzők, rangsorok rendszere), a tudás gyarapodásának vizuális megjelenítése (akár egy tanulási fa vagy út képében, akár területfoglalással).

Felhasznált irodalom

- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 95.§ 1/j
- BARBARICS Márta (2015): Alternatív, személyre szabott értékelés gamification alapokon. In: Oktatás-Informatika, különszám: 144–153. p.
- BRASSÓI Sándor (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. In: Új Pedagógiai Szemle, 2005, 7-8. p.
- http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html
- BREDÁCS Alice Mária (2015): A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben. BME Tanárképző Központ. Budapest. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos _es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/adatok.html
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2009): Jó üzlet, vezetés, áramlat és az értelem keresése. Győr, Lexecon Kiadó. 50–65. p.
- DAMSA Andrei (2014): Szabályok közt, szabadon!. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 4–8. p.
- FARAGÓ Boglárka (2016): Tanuláselmélet, Tanulásmódszertan. In: ZIMÁNYI Árpád (szerk.): Oktatástervezés, Digitális tartalomfejlesztés. Eger, Líceum Kiadó. 22–23. p.
- FROMANN Richárd (2017): Játékoslét. Budapest, Typotex. 67–69. p.
- FUCHS, Mathias (2014): Predigital Precursors of Gamification In: F., M., Lüneburg (szerk.): Rethinking Gamification. Meson Press. 119–140. p.

- HAVAS Péter (2009): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- http://ofi.hu/tudastar/pedagogiai-rendszerek-5037505
- JÓZSA Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. In: Magyar Pedagógia, 2002/1., 81–83. p.
- KATA János (2013): Mérnöki módszerek a pedagógiában. Budapest, Typotex Kiadó.
- https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023_Mernoki
- Kerettanterv a gimnáziumok 7-12. évfolyama számára. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet. 4. melléklet
- KNAUSZ Imre – UGRAI János (szerk.) (2015): A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó. 7–8. p.
- LADA László (2009): Oktatási módszerek. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- http://ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/oktatasi-modszerek
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*. 2012/66. 10635–10847. p.
- ÓHIDY Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. In: Új Pedagógiai Szemle. 2006/9.
- http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-az-iskola
- PÁLINKÁS-PURGEL Zsuzsa (2019): Alfa generáció – a „digitális bébik" kora. In: Új Köznevelés. 2019/1-2.
- http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora
- PELLING, Nick (2011): The (Short) Prehistory of "Gamification".
- https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/
- PRIEVARA Tibor (2015): A 21. századi tanár. Budapest, Neteducatio Kft. 19–29, 38–40, 168-170. p
- PUSZTAI Ádám (2018): Gyakorlati játékosítás. Veszprém, Kollektíva. 74, 117–120, 133–138. p.
- RAJNA Judit (2003): Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle. 2003/11.
- http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-osztalyozas-es-a-buktatas-problematikaja-a-mai-magyar-kozoktatasban
- SANDA István Dániel (2015): Fejlesztő értékelés. Budapest. Óbudai Egyetem.
- https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_fejleszto_ertekeles/
- VIRÁG Irén (2014): Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmeletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak_pdf/adatok.html
- WELLS, Steve (2017): The End of Jobs and The Future of Work. Top-consultant.

- http://thought-leadership.top-consultant.com/uk/FullArticle.aspx?ID=3961
- YU-KAI Chou (2016): Actionable Gamification. 64–339. p.
- ZICHERMANN, Gabe (2013): Gamification. Miskolc, Z-Press. 14, 24–25. p.

Lükő István

A digitális online tér kihívásai és az innováció

Egy pódiumbeszélgetés margójára

1, A cikk célja, motivációs háttere

A pódiumbeszélgetésre meghívottak körében lehetőséget kaptam a bekapcsolódásra.
A 2020. évi MelleaRN konferencia címe a Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai volt. Négy panelbeszélgetés keretében egészítették ki a jelenlévők elhangzott előadásait, illetve a plenáris előadásokat. A mi 4. panelünknek a címe 4. A digitális online tér kihívásai napjainkban a felsőoktatás bázisán volt. A beszélgetők köre elsősorban a pedagógusképzés hazai fellegváraiból, a meghatározó egyetemek képviselőiből tevődött ki. Igazi konstruktív, gondolkodást, tudományos megközelítést és gyakorlati szempontokat is megjelenítő innovatív eszmecsere volt. A panelbeszélgetés vezetői(Dr. Molnár György és Kovács Zsuzsa) előre megfogalmazott kérdések mentén vezették a beszélgetést. Ezek voltak:
1, Miben látják a digitális tér leglényegesebb hatását a felsőoktatásra?
2, A nem vészhelyzeti digitális oktatás tendenciái az utóbbi években. Mik a térségi, gazdasági-társadalmi dimenziók modellalkotó szerepe?
3, Milyen folyamatokat, jelenségeket változtatott meg a tavaszi digitális munkarendű oktatás, milyen használható modelleket tapasztalhattunk?
4, Hogyan tudunk készülni a következő időszakra, a 2 hullámra?

Elfogadható módon alakult a beszélgetés menete is, mert a 2. pontot szinte ki is hagytuk, részben az időhiány, részben a Covid helyzet miatti prioritás, illetve aktuális helyzetbemutatás okán, szinte rögtön a pandémia hatásairól kezdtek beszámolni a kollégák.
Ebben az írásban szinte képtelenség lenne a" jegyzőkönyvszerű" megközelítést alkalmazni és tételesen felidézni a résztvevők által elmondottakat. Ez nem is lehet cél.
Azt viszont mindenképpen érdemesnek tartom, hogy a lényegesebb fókuszpontok mentén a saját felkészülésemet, illetve ami akkor a hozzászólásaimból kimaradt valahogyan felvezessem. Mindebben az motivált elsősorban, hogy az egyesület tevékenysége, szellemisége egy tágabb megközelítést is lehetővé tesz, amelyeket a pódiumbeszélgetések nem mindig tudnak megjeleníteni.
A cél tehát az, hogy kiegészítsem a panelbeszélgetésen elhangzottakat azon gondolataim, kisebb vizsgálódásaim alapján, amelyek tágabb kontextusba helyezik a panel témáját, vagyis a digitális on-line tér kihívásait, modellalkotó tendenciáit. Ebbéli törekvésem csak mozaikos lehet, hiszen részben nincsenek még a legutóbbi 1-2 év tapasztalatait feldolgozó kutatási eredmények és publikációk, másrészt mélyebb kutatások kellenének az online és

a nem online térben zajló tanulási folyamatok jellemzőinek összehasonlításáról, kapcsolatáról, egyáltalán a digitális pedagógia aspektusairól.
Azért is érzem fontosnak kiegészíteni a panelbeszélgetés horizontját, mert ott jóformán csak a pedagógusképzéssel, a köznevelléssel és kisebb mértékben a szakképzéssel kapcsolatos tapasztalatok kerültek elő. Alig hangzott el a gazdasági és a műszaki, vagy egyéb szakterületek felsőoktatási tapasztalatairól. Márpedig a panel címe a felsőoktatás egészére vonatkozott.

2. A digitális tér leglényegesebb hatásai a felsőoktatásra.

Erre az első megfogalmazott kérdésre számos kerekasztal résztvevő sok figyelemre méltó gondolattal válaszolt.
Én kiemeltem a következőket:

- Kényszerítő erő
- A digitális generációk kategorizálását át kellene gondolni
- Legtöbbet a téma kapcsán is a digitális tér kognitív elemeivel. folyamataival foglalkozunk, az érzelmi hatásokkal kevésbé.

Miért kényszerítő erő a digitális tér jelenléte általában az oktatásban? Ez elsősorban azért van, mert a technikai-technológiai fejlődés elsődlegesen a gazdasági élet „tereiben" van jelen, mint innovációs motor(inkább generátor), s csak bizonyos áttételek, időkésleltetés után jelenik meg az oktatásban. Ez alól talán éppen a felsőoktatás a kivétel, ahol- elsősorban a műszaki-technika és a gazdasági szakterületeknél- közvetlenül is jelen van az a „csúcstechnika- csúcstechnológia", ami a fejlődés, az innováció elősegítését szolgálja. Bár számos cég már kifejlesztett programokat, szoftvereket az oktatás számára is, de abban is elsősorban azok a logikai, gondolkodási elemek jelennek meg, amit a tevékenységüket is meghatározzák, pl. Cisco Hálózati Akadémia Támogató és Oktató központ által kifejlesztett rendszer. Erről tett említést *Király László* az ONK 2019. évi rendezvényén a BME-MTA Nyitott tananyag fejlesztési kutatási projekt beszámoló keretében A digitális pedagógia módszertanának fejlődése a szakképzési kerettantervek változó világában – iskolai szempontból című előadásában(Király László 2019)

Ugyanakkor a korszerű technika elterjedése megkívánja az oktatás teljes vertikumában is a digitális technológia használatára való felkészítést. Ebbe a folyamatba látszólag nem elsődlegesen érintett a pedagógusképzés.
Kiegészítésem ebben a témában tehát azt hivatott jelezni, hogy differenciáltan hat a digitális tér jelenléte az oktatás és nem oktatás világában, de még az oktatás és azon belül a felsőoktatás terén is. Ez a gondolat vezet el a későbbiekben elővezetett kétféle technológia megközelítésemhez.
Ha abból indulunk ki, hogy az egyetemekre bekerülő hallgatók már erősen digitális világban szocializálódnak, akkor érdemes lenne átgondolni a digitális generáció kategorizálását. Ezzel én arra céloztam, hogy a tanulási rendszerbe való belépés különböző fázisaiban, különböző kurzusaiban ezt valahogy kezelni kellene. Semmiképpen nem az a fontos és lényeges, hogy az egyes generációk életkori határait egy-két évvel

feljebb toljuk, netán megváltoztassuk az elnevezésüket is. Itt egyet kellett értenem a kerekasztal résztvevőivel, akik ezt kihangsúlyozták, ugyanakkor nem lehet csupán- elvi-elméleti kérdésként kezelve „bagatelizálni". Tényként kell számolni azzal, hogy felsőoktatásba belépők egyre inkább otthonosan mozognak a mobil eszközök használatában, az információk gyűjtésében, szelektálásában és kreatív felhasználásában. Ez persze erősen differenciált képet mutathat a különböző intézménytípusoknál az egyes szakterületeknél, de a digitális kompetenciáik egyre tudatosabbak is lesznek. Célszerű ezt az oktatóknak kihasználni és egy együttes kooperatív jellegű tanulási folyamatban gondolkodva betervezni.

Ebben a téma, illetve gondolatkörben mondtam el, hogy a felsőoktatásban egy erősebb nemzetközi együttműködés mutatható ki. Ennek számos kézzel fogható példáiról szerezhetünk tudomást a különböző egyetemközi a vállalatokkal is közös projektekről, programokról. A tudományos szintű megközelítések rendezvényeinél is kimutathatók ezek a jellemzők. A nemzetközi konferenciák sorából kiemeltem a Tallinba 2020 októberében rendezett on-line konferenciát. Ebben a több, mint 300 előadást, illetve résztvevőt regisztráló szakmai összejövetelen több olyan előadás is található, amelyben egy témát több ország, több egyetemi oktatója tartott közösen. De a témakörök is érdekesek voltak, hiszen a mérnökképzés és a szakképzés mellet az általánosan művelő iskolákról szóló kutatási témák éppúgy előfordultak, mint a COVID 19 egészségügyi alkalmazottainak felkészítő programjának bemutatása.

Ezt igazolja az alábbi 1. sz. táblázatom

1 sz. táblázat Részletek az International Conference on Interactive Collaborative Learning konferencia előadásaiból. Forrás: Lükő István saját szerkesztése

Szerzők és országaik/egyetemeik	Az előadás címe
Olena Kovalenko [1], Nataliia Briukhanova [1], Tetiana Bondarenko [1], Tatjana Yaschun [1], Juergen Koeberlein-Kerler [2], Nataliia Bozhko [1] 1: Ukrán Mérnöki Pedagógiai Akadémia, Ukrajna; 2: Würzburg-Schweinfurt, Németország	**A mérnöki és pedagógiai specialitások tantervének optimalizálása az interdiszciplináris kapcsolatok strukturálásának modellje alapján**
Anzhelika Parkhomenko [1], Olga Gladkova [1], Jaroslav Zalyubovskiy [1], Andriy Parkhomenko [1], Artem Tulenkov [1], Marina Kalinina [1], Karsten Henke [2], Heinz- Dietrich Wuttke [2] 1: Nemzeti Egyetem "Zaporizhzhia Polytechnic", Ukrajna; 2: Ilmenau Műszaki Egyetem, NémetországG	**Virtuális környezetek a Smart House rendszer tanulmányozásához**
Roman Kupriyanov [1,2], Elvira Valeyeva [1], Nailya Sh. Valeyeva [1], Saeed Ketabi [3], Tahmineh Khalili [3] 1: Kazan Nemzeti Kutatási Technológiai Egyetem, Orosz Föderáció; 2: Kazan (Volga Region)	**A metakogníció és a kritikus gondolkodás szerepe a mérnök hallgatók számára az EFL tanulásban**

Szövetségi Egyetem, Orosz Föderáció; 3: Iszfahani Egyetem, Irán.	
Luciana Oliveira [1], Anabela Mesquita [2], Arminda Sequeira [1], Adriana Oliveira [1] 1: CEOS.PP ISCAP Polytechnic Porto, Portugália; 2 .: Porto és Algoritmi RC Politechnikája, Portugália	**Sürgősségi távoktatás a COVID-19 során: társadalmi-oktatási hatások a portugál diákokra**
Simonics István , Nadai László Óbudai Egyetem, Magyarország	**A STEM Felsőoktatás fejlesztése Magyarországon**

Külön elemezhetnénk a digitális tér hatásait a hazai felsőoktatásra, amit jelen cikkemben nem tudok felvállalni, részben a téma összetettségére és széles kiterjedtségére, részben pedig a kevés empirikus kutatási eredmények miatt.
Azt azonban kijelenthetjük, hogy a digitális pedagógia még nem szervesült a felsőoktatás szervezeti rendszerébe, tartalmi-oktatásszervezési innovációs rendszerében azonban jelentős mértékben jelen van.
A szervezeti beépülést lemérhetjük abban, hogy hány szervezeti egység elnevezésében jelenik meg a digitális kifejezés.
Jelenleg a Pannon Egyetemen van az **egyetlen** ilyen szervezet, amely nemrégen alakult meg ***Digitális Módszertani Intézet*** néven. Három alegysége pedig: **Oktatás Módszertani Intézeti Tanszék, Oktatástechnológia és Tananyagfejlesztési Szakcsoport, valamint az E-learning Ügyfélszolgálati Szakcsoport.**

3. Az emocionális hatásokról röviden.

Az online és az offline tér műszaki-technikai kialakításával, a tanulás didaktikai-módszertani aspektusaival foglalkozunk elsősorban úgy a kutatási-feltáró, mint a gyakorlati megvalósulás terén. Elhanyagoljuk azokat a mélyebb pszichológiai megközelítést is igénylő érzelmi aspektusokat, amelyek, magát a tanulási folyamatot is befolyásolják.
Ennek a megközelítései is számos kapcsolódást tesz lehetővé. Egyik ilyen, hogy a valós, fizikális és virtuális térben zajló események egyre gyorsuló folyamatokban manifesztálódnak, amiket a tanulók érzékelnek. Másfelől az iskola,- különösen az alapozó-elemi iskolák tanulási-tanítási folyamatai meglehetősen lassított tempóban „adagolják" az ismereteket". Van tehát egy gyorsuló időben és egy késleltetett, lassuló időben (ütembe) létező környezet, amely a tanulót körül veszi. Ez önmagában is frusztrációt idéz(het) elő, s amelyek feloldás nagyon rugalmas és differenciált pedagógusi módszertant, reflexiókat igényel.
Ez a gyorsuló fejlődés már évtizedekkel ezelőtt is jól kirajzolódó társadalmi jelenségeket, életérzületeket generált. A pénzsóvárság és az elvakult hajsza sajátos érzelmi viszonyulások nyomán az azonnali kielégülést, örömszerzést (instant grafity) helyezte előtérbe. Konrád Lorenz a Civilizált emberiség nyolc halálos bűne című művében ezt az Érzelmek fagyhalála című. fejezetben fejti ki (Konrád, L. 1985)

Lényegében a mobil eszközök korában és világában egy illúzióban élnek a Z generációs fiatalok, amikor azonnali kielégülést remélnek az információ, a hír megosztása reményében. Nem bírják tartani magukban, meg kell osztani, azonnal továbbítani kell, ki kell adni magukból. Az offline térben erre nincs lehetőség, tehát egy érzelmi inkontinencia jelenségével állunk szemben, amely fogalmat *Tari Annamária* vezetett be a hazai berkekben és osztotta meg a Szakképzés jövője című on-line konferencián megtartott előadásában is.(Tari. A., 2020).
A panelbeszélgetés több résztvevője is beszámolt a saját tapasztalatairól. Elsősorban az online tartott graduális és posztgraduális képzés, de a doktori iskolák alapján. Közös gondolat volt,- amit egy-két említett empirikus vizsgálat is megerősített,- hogy a hallgatók igényelték volna a személyes jelenlétet, hiányolták azt és emocionális hatásaikról tettek említést.

4. Kétféle technológia

A kényszerhelyzetből bevezetett digitális oktatás is alkalmat ad arra, hogy a címben szereplő témát körbejárjuk. Az, amit tanítunk és tanulnak a tanulók, valamint amivel és ahogyan feldolgozzuk a tananyagot az egyfelől kétféle technológiát jelent, másfelől az oktatástechnológia, a szakmódszertan és a digitális pedagógia révén össze is kapcsolódik. Az MTA felismerte a szakmódszertan szerepét, súlyát, ezért két fordulóban is pályázatot hirdetett a közoktatás terén folyó kutatásokra. A köznevelési és szakképzési reformok jól kihangsúlyozzák a technológia központi szerepét elsősorban az új NAT Technika és tervezés, valamint a Digitális kultúra tantárgyakkal, amelyekbe beépülnek a STEM modell elemei. A mélyebb gyökerű társadalomtudományi elemzések és kutatások figyelme is ráirányult a mesterséges intelligencia és a robotok elterjedésére, az emberi munka kiszorulására.

A teremtő technológia

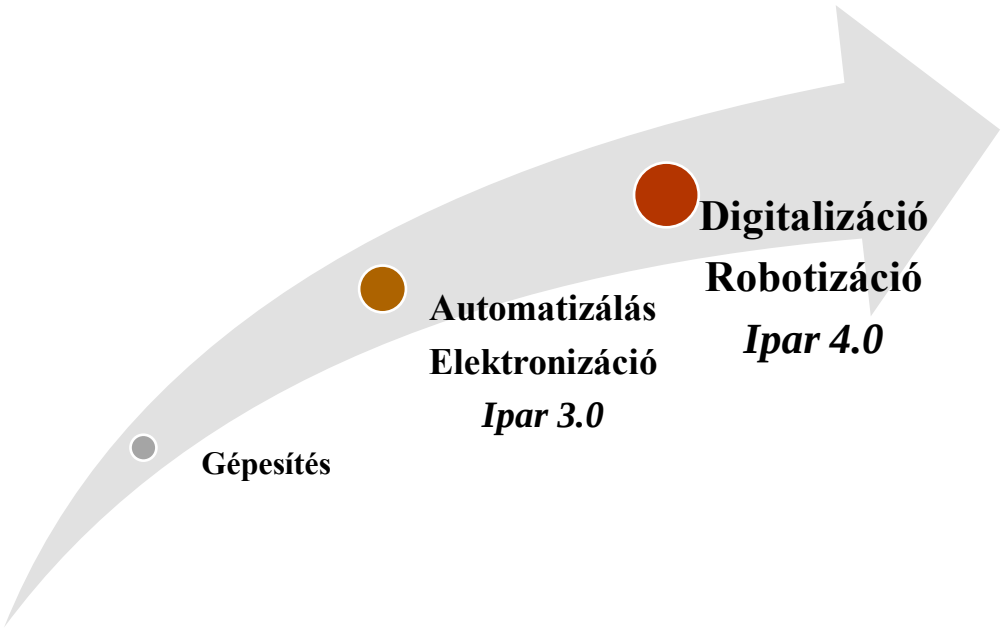
Valójában *Szántó Borisz* volt az első Magyarországon, aki a technológia szélesebb és komplex megközelítésű technológia fogalmát, megnyilvánulásait rendszerbe gyűjtötte. (Szántó, 1990)
A teremtő technológia c. munkájában erről olvashatunk. A nagy terjedelmű műben a technikai-társadalmi evolúció elméletéről írt és alkotott modellt. A komplex társadalomtudományi megközelítésű műben a filozófiai, közgazdasági, a szociológiai aspektusok neves képviselőinek elvi-elméleti tételeit integrálja egy sajátos logikájú modell rendszerben.

Automatizálástól az Ipar 4.0-ig

A mai kort megelőző évtizedek technikai-technológiai fejlődésében érdemes megvizsgálni a gépesítés és automatizálás történeti korszakait. Leginkább ezt 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". Noha az ipari forradalom 3. korszakát alig mondtuk ki, csak most, a jóval nagyobb sebességű fejlődést megtestesítő korszakban, a 4. ipari forradalom időszakában „mintegy utólag" keletkezett ez a kategorizálás.
Pár évtizede érkeztünk a digitális rendszerek rohamos elterjedésével fémjelzett korszakhoz, a robotizáláshoz.

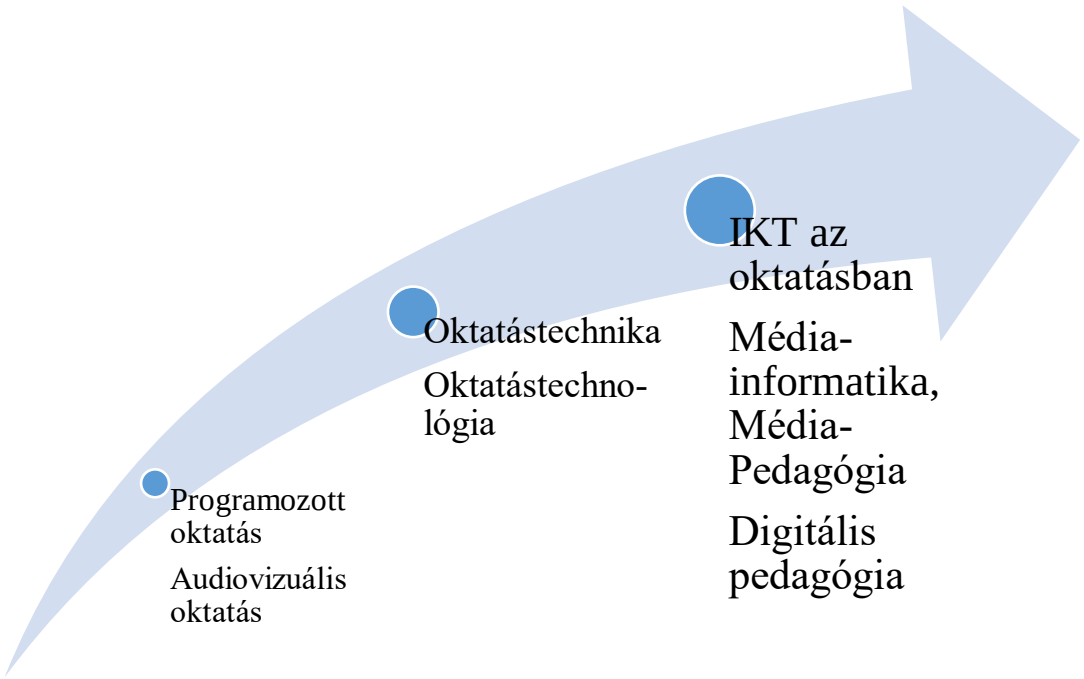
1. ábra Gépesítés- automatizáció- robotizáció (Forrás: saját szerkesztés)



Ha definíciókban gondolkodunk, akkor ma már számos hosszabb és rövidebb terminológiával találkozhatunk. Ebben a definícióban markánsan megjelenik a valós fizikai és a virtuális környezetben megvalósuló teljes terméklánc életciklusaiban egy magasabb szinten megvalósuló szervezés és a szabályozás.
Teljesen átértékelődik a tanítás-tanulás, a szakmai tudás elsajátítás rendszere, illetve filozófiája is. Kitapinthatók a tudományos megközelítések felől is az átalakulásoknak/váltásoknak a szakaszhatárai. *Kroó Norbert* akadémikus ezt úgy fejezi ki, hogy: a felsőoktatásban- elsősorban a műszaki, természettudományi felsőoktatásban paradigmaváltás következett be, mert *„a 20. században azt értettük meg, amit meg tudtunk mérni. A 21. században azt értjük meg, amit ki tudunk számítani".* (Kroó, 2017) Vagyis, a számítás-tervezés és a modellezés segít az összefüggések megértésében.
Másként közelíti meg ezt a paradigmaváltást *Pálmay Zoltán*, aki már 1989-ben leírta gondolatait erről. (Pálmai, 1989) A technológia, mint tudatosan irányított folyamat az energia alapú technológiákról fokozatosan tért át az információ alapú technológiákra.

vagyis az anyagtechnológiákat a strukturált technológiák korszaka, majd az információs technológia korszaka követte.
Napjaink másik kulcsfogalma az utóbbi két évtizedben elterülő, az oktatástechnológiát „kiváltó", felváltó" digitális pedagógia.
A digitális pedagógia kiteljesedéséig azonban több állomás is volt az oktatás, a neveléstudomány fejlődésében. *Ph. H. Combs* rendszerelemzése alapján az oktatás kibernetikai modelljéről beszélhetünk a múlt század hetvenes éveitől. Szorosan kapcsolódik ez a modell a behaviorista viselkedéselmélet kidolgozója, *Skinner* programozott oktatási modelljéhez. *„A programozott oktatás is nem csupán megelőzte időben a számítógépes oktatási célú megjelenését, hanem elő is készítette azt sok vonatkozásban.,… mint pl. a tanulás … különböző tanulásirányítási eljárások, „programok" kidolgozása,…a tanulás egyes eszközeinek összekapcsolása eszközrendszerré, s ily módon jelentős hozzájárulás a hagyományos oktatási eszközöknek, átfogó oktatástechnológiai irányba való fejlesztéséhez".* (Biszterszky -Fürjes, 1984) A programozott oktatás hazai úttörő kutató professzorának idézésében két újabb fejlődési állomást is találunk, u.m.: oktatástechnika és oktatástechnológia. A korszerű IKT eszközök médiával foglalkozó neveléstudósai a Médiainformatika fogalmát és tudományként-tantárgyként való alkalmazását honosították meg. Hazánkban elsősorban Forgó Sándor, Hauser Zoltán, Kis-Tóth Lajos és Komenczi Bertalan nevét említhetjük ezen a területen.
Sajátos elnevezést kapott az auditív és a vizuális ismerethordozók és közvetítők egy konkrét eszközben történő kialakítása, illetve az oktatási folyamatban való alkalmazása. Az audiovizuális oktatás korszaka számos fejlesztéssel, innovációval és hatékonysági vizsgálattal gazdagította a neveléstudományt.
Az oktatás technológiai alapjainak fejlődéstörténetét az alábbi ábrával szemléltethetjük:

2. ábra Az oktatás technológiai alapjának fejlődéstörténeti állomásai (Forrás. Lükő I.)

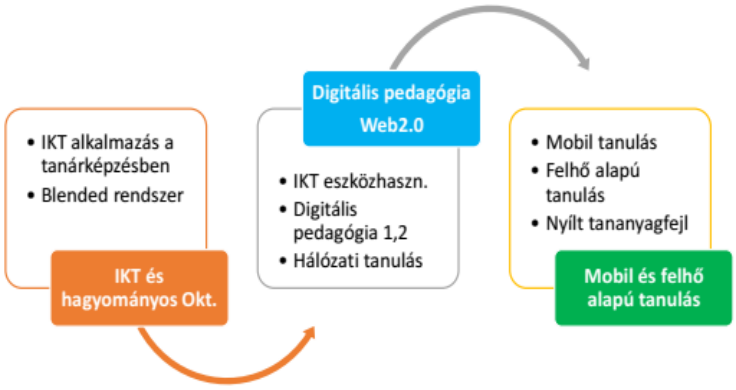


Benedek András a digitális pedagógia fókuszálásáról így ír: *A digitális pedagógia a következő tartalmakra és tevékenységekre, valamint kommunikációs eszközökre fókuszál: kommunikáció menedzsment kialakítása a tanulásban, kollaboratív és kooperatív tanulás, blogok használata, virtuális intézmények kapcsolata.* Mindezekről a formálódó pedagógiai formációkról szól a Benedek András által szerkesztett Digitális pedagógia című egyetemi tankönyv.(Benedek, 2008).

A digitális pedagógia fejlődési szakaszai

Kicsit nehezebb a digitális pedagógia fejlődési szakaszait meghatározni, mivel a fejlődés egy rövid időszakot ölel fel, másrészről az egymásba átnyúló technológiai formációk sem kristálytisztán érzékelhető, kitapintható módon alakultak, változtak. Ezek előre bocsátásával kisérelem meg a fejlődés állomásait ábrázolni az alábbi ábrán.

3. ábra A digitális pedagógia fejlődésének állomásai Forrás. Molnár Gy. 2020



Talán ez az ábra is segít abban, hogy a mostani kényszer digitális oktatási üzemmód melyik fejlődési állomás szerint valósult meg általában és összességében, illetve területileg és iskola fokozatonként, típusonként.

Neveléstudomány- oktatástechnológia- szakmódszertan rendszerkapcsolata

Az eddigiekből és a neveléstudomány rendszerkapcsolataival, belső tagozódásával foglalkozó vizsgálatokból is kirajzolódik, hogy az oktatástechnológia erősen kapcsolódik a szakmódszertanhoz. Mindkettő a neveléstudomány rész diszciplinája. Utóbbi a köznevelés rendszerében tantárgypedagógia néven elfogadottabb. A tantárgyakra bontott feldolgozásra szánt tananyag eszközhasználatra, az eljárások mikéntjére fókuszáló tantárgypedagógia a köznevelési rendszer mindenkori tanterveiben rögzített tantárgyai szerint differenciálódik. Egyesülnek ezekben az adott tudományból „transzformált" és a társadalmi szükségletekkel, tapasztalatokkal (is) összekapcsolt tartalmi elemek és a taníthatóságuk- tanulhatóságuk megvalósítása, módszertani kivitelezései. A szakmai képzés (közép és felsőfokon együtt) másfajta tartalmi elemeket jelenít meg, mert a különböző szakmákhoz más és más módon és mértékben kötődő anyag és energia átalakítással, modifikációval járó technológia eszközeit, gépeit, anyagait,

folyamatait és irányításukat kell a szakmódszertan segítségével „pedagógiailag közvetíteni". Ez a módszertan tehát az egyes szakmák belső tartamához igazodik és nem egyetlen egy tantárgyhoz kötődik. Ezért kell különbséget tenni a tantárgypedagógia és a szakmódszertan között.
Minden esetre mind a két résztudomány meglehetősen mostoha gyermeke a neveléstudománynak, noha a felgyorsult világban a technológia térhódításában felértékelődik a szerepe. Ezt ismerte fel az MTA és hirdette meg először 2014-ben, majd 2016-ban a Szakmódszertani-Tantárgypedagógiai Kutatási Pályázatát. Ma már közismert az a 13 kutatócsoport és eredményei, amelyek csaknem mindegyike a közoktatás területéről foglalkozik egy-egy bölcsészettudományokhoz, vagy a természettudományokhoz kötődő szakmódszertani kutatással. Egy kivétel van, amely a szakképzés módszertani kutatásokkal és fejlesztésekkel foglalkozik, ez pedig az Open Content Developing(OCD), vagyis a nyitott tananyagfejlesztés modellje. *Benedek András* professzor fogja össze ezt a munkát a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén. Magyarországon először itt vezették be a mérnöktanárok és a közgazdász tanárok képzésénél a Digitális pedagógia tantárgy oktatását. Nyíri Kristóf akadémikus és Benedek András professzor vezetésével létrehozták a Képi Tanulás Műhelyét (Visual Learning Lab, VLL), és a modern képi eszközök, a média interaktív használatát elősegítő filozófiai-nevelésfilozófiai-oktatáselméleti alapvetéseikkel, a mobil eszközökkel, a felhő alapú tanulás kutatásával nemzetközi szintű eredményeket értek el. Az OCD modell többszintű, a kollaboratív, hálózati rendszerben együttműködő felek (egyetemi oktatók, szakképző iskolai tanárok és tanulók) fejlesztik a mikroszintű tartalmakat, igazodva a szakképzés sajátos és markáns szükségleteihez, hiányosságaihoz. Vámos Tibor akadémikus és Bars Ruth egyetemi docens pedig a rendszer és irányítás elmélet, a rendszerszemlélet rendkívül fontos, nélkülözhetetlen alapokat nyújtó témájával gazdagították a csoport munkáját.

A Tudomány Ünnepe előadássorozat keretében az MTA nyitó előadásai között szerepelt *Csapó Benő* professzor A digitális oktatás jelene és jövője címmel.
Az MTA honlapján található összefoglalót idézzük az alábbiakban:
„Az infokommunikációs technológiák az élet minden területét átalakították, az oktatás azonban még távolról sem használja ki a rendelkezésre álló lehetőségeket. Éppen a koronavírus-járvány tavaszi szakaszában tapasztalhattuk, milyen nehéz egyik napról a másikra az iskolarendszerű oktatásról a digitális oktatási módszerekre átállni. A hirtelen felmerülő problémák kezelésének igénye és szükségessége egyúttal számos lehetőségnek, hosszú távú fejlesztésnek is utat nyit. A multimédia, az interaktivitás és a szimuláció, továbbá az online társas tanulás alkalmazása még csak kezdeti stádiumában van, a tanulásanalitika, az intelligens oktatórendszerek, a mesterséges intelligencia, a virtuális valóság, a játékalapú tanulás pedig inkább még a fejlesztés élvonalát jelenti."
Jól ötvözte az oktatástörténeti, oktatáselméleti és pszichológiai aspektusokat a digitális technológia pedagógiai alkalmazásának módszertanával. Az előadás végén a fejlesztés irányairól egy reális és fontosabb tartalmi csomópontokat megvillantó képet adtt. Ebből

a tanulásanalitikát és az intelligens oktatórendszereket emelném ki, amelynek a hazai fejlesztési műhelyeiben egy pedagógiai-műszaki-informatikai kooperációra van szükség.

5. Összegezés

Motivációs háttérként leírtam, hogy miért tartottam fontosnak a konferencia 4. paneljének a kiegészítését. Mintegy a „margóra" küldtem néhány olyan aspektust, amely a felsőoktatás egészére kiterjedő nézőpontba helyezi az on-line tér hatásait. A beszélgetés vezető gondolatai 4 kérdés köré csoportosultak. Ezek mentén haladt a beszélgetés, de zömmel a vírushelyzet miatti kényszer digitális tanrend tapasztalatai kerültek elő.
A cikk második fejezetében a digitális tér (elsősorban az on-line tér) leglényegesebb hatásairól fejtettem ki a gondolataimat 3 pontba szedve.
A kiragadott példák is jól alátámasztják, hogy a felsőoktatás „nemzetközi kooperativitása" a kollaboráló oktatási-kutatási projektekben és nem utolsó sorban a konferenciákon erősödött. A tallini konferencia előadásinak táblázatában tetten érhetők a sokrétű témák, a korszerű, innovatív megközelítések, valamint, hogy egy-egy előadás több ország/egyetem képviselői közösen közvetítettek.
A digitális térben folyó interakciók, illetve tanulási folyamatokról mindig csak a kognitív aspektusok domináltak a kutatásokban, és a gyakorlati terepen. Valamint még a technikai feltételek(infrastruktúra, eszközök stb.) Harmadik rövid fejezetünk ezt a „hiányérzetet" oldja az érzelmi inkontinencia jelenségének megemlítésével.
A kétféle technológia című fejezetünk részben technika-technológia történet vonulatot, modelleket mutat be és kihangsúlyozza a digitális pedagógia fejlődését, kapcsolatait a más neveléstudományi rész-diszciplinákkal. Különösen a szakmódszertani-tantárgypedagógiai kutatások értékelődnek fel a jövőben is.
A 4. ipari forradalom pedagógiára, oktatásra-nevelésre gyakorolt hatását, jövőjét bemutató előadás elemei közül a tanulásanalitika, intelligens oktatórendszerek elterjedésére hívtam fel a figyelmet.

Felhasznált irodalom

- András BENEDEK., Ágnes V.(2017):Virtuál reality- Real Visuality Peter Lang EDITION, Frankfurt am Main
- BENEDEK András (2008): Digitális pedagógia Typotex, Budapest
- BISZTERSZKY Elemér- FÜRJES J.(1984): Programozott oktatás, oktatógépek OMIKK Budapest,
- CSAPÓ Benő(2020): A digitális oktatás jelene és jövője MTA Központi rendezvényén elhangzott előadása 2020 november
  letöltés 2020 december 10.-én : https://mta.hu/tudomanyunnep2020/csapo-beno-a-digitalis-oktatas-jelene-es-jovoje-111016
- FARKAS János.(2002): Információs, vagy tudástársadalom? Infónia - Aula, Budapest

- ITM (2019): A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája. Budapest
- KIRÁLY László.(2019): A digitális pedagógia módszertanának fejlődése a szakképzési kerettantervek változó világában- iskolai szempontból. PPT XIX. ONK Pécs
- LORENZ, Konrád(1985): A civilizált emberiség nyolc halálos Bűne, Ikva Kiadó, Sopron
- KROÓ Norbert.(2013): Tudomány és oktatás a 21. században Székesfehérvár, ppt
- LÜKŐ István(1999): Környezet-társadalom-szakképzés. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- LÜKŐ István(2007): Szakképzés-pedagógia. Műszaki Kiadó, Budapest
- LÜKŐ István.(2011): Tartalmi és szervezeti átalakulás a szakképzésben Műszaki és környezetpedagógiai aspektusok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- LÜKŐ István (2020): Mozaikok a szakképzés fejlődés közelmúlt évtizedeiből Az első Szakképzési törvénytől napjainkig. Technológia váltások, digitális pedagógia és hatásai Opus & Edu,
- FORD, Martin (2016): Rise of the Robots. Technology and the Thereat of a Jobless Future. Basic Books, New York,
- McKinsey Global Institut (2018): The Future of Work: Switzerland's Digital Opportunity
- MOLNÁR György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez. In: Szerk.: Benedek András.: MTA-BME Nyitott tananyagfejlesztési Kutatócsoport Közlemények IV. füzet
- MOLNÁR György (2020): A negyedik ipari forradalom és kihívásai In: Szerk.: Lükő István: Környezeti, technika-technológia szakmódszertan 78-96 o. Műszaki Könyvkiadó, Budapest (Megjelenés alatt)
- PÁLMAY Zoltán.(1999): A technológiai fejlődés sajátosságairól Inco, Budapest
- SZÁNTÓ Borisz(1990): Teremtő technológia Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest,
- SZŰTS Zoltán (2018): Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei. Budapest: Wolters Kluwer Hungary, 488
- TARI Annamária (2020):Generációs különbségek, generációk együttműködése. Z generáció tanulási, oktatási fejlesztési lehetőségei. ITM-MKIK, Bp.
- VÁMOS, T, BARS, R., BENEDEK, A., SÍK, D. (2017/1). Sysbook - Rendszerekről és irányításokról különböző szinteken. MTA-BME NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉS KUTATÓCSOPORT KÖZLEMÉNYEK II. : 2.sz. (2017/1), pp. 33-52.

Szőke-Milinte Enikő

A tanulási motiváció alakulása a 2020-as digitális oktatásban Magyarországon

Bevezetés

Nemzetközi és hazai kutatásokban bizonyítást nyert, hogy a megértésre törekvés, az elsajátítási motiváció, a személyes tanulási célok pozitív összefüggést mutatnak az iskolai vagy egyetemi tanulmányokkal és teljesítménnyel (Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela-Aro 2018; Molnár és Gál 2019). Továbbá az iskola vagy egyetem iránti pozitív attitűd, a tanulás és az iskolai légkör iránti elköteleződésnek fontos szerepe van a kiégés, az alacsony teljesítmény és a lemorzsolódás elkerülésében (Wang és Eccles 2012). Ugyanakkor, a kutatások arról is beszámolnak, hogy az életkor előrehaladtával, az iskolai tapasztalatok gyarapodásával sok gyereknél csökken a tanulási motiváció (Stipek 1993; idézi Józsa 2000). A tanulás optimális feltételei közül Alvi és Gillies három fontos jellemzőt emelnek ki: a tanuló aktív részvétele a folyamatban (saját céljai vannak, hatékony tanulási és motivációs stratégiákat használ), a tanulás nem elszigetelten történik, hanem többnyire társas közegben, ahol a tanárok, osztálytársak hatással vannak a tanulási folyamatra, és a tanuló erőfeszítéseket tesz ahhoz, hogy a tanulása hatékony legyen (Alvi és Gillies 2015).
A tanulási motiváció csökkenésével valamint a tanulás optimális feltételeivel kapcsolatban, 2020-ban, a digitális oktatás bevezetésével egyidőben kézenfekvőnek tűnik föltenni a kérdést, mennyire sikerült a tanulókat aktívan bevonni a folyamatba, milyen volt a társas közeg motiváló ereje, hogyan sikerült megteremteni és fenntartani a tanulók motivációját?

1. Az adatgyűjtés módszere, eszköze

A 2020 április-májusában a különböző közösségi médiafelületeken megosztott kérdőívre önkéntes alapon válaszoltak a tanulók. A vizsgálat célcsoportnak tekintett mindenkit, aki valamilyen digitális tanulási folyamatban részt vett, a bevezetett vészhelyzet és távolsági oktatás okán. Az online kérdőíves vizsgálat eszköze ezen a linken keresztül érhető el: https://forms.gle/9dtPufyyX9joUT488

2. A tanulás és a tanulási motiváció

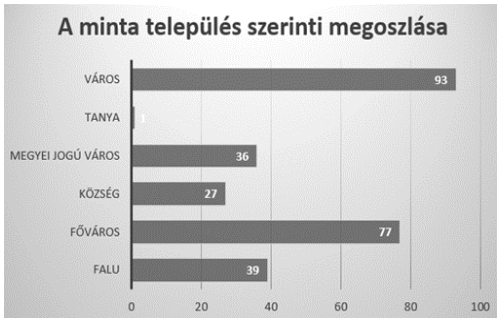
A digitális oktatásban a tanulók önálló tanulása került a középpontba, hiszen a tanítás stratégiája jobbára egy digitális platform által nyújtott interaktív kommunikációs folyamatra redukálódott. Amennyiben a platform lehetővé tette a komplex műveletvégzést (pl. Tankocka, Edubase) és a pedagógus tudatosan építette fel a

megtanítandó tananyag műveletszerkezetét, úgy a tanítási stratégia támogatta a tanulást, az információ feldolgozást, ám ez az opció a digitális oktatásban jobbára csak véletlenszerűen és elvétve volt megfigyelhető. A stratégiai tudatosságnak minimumfeltétele a tananyag tanítási stratégia szerinti elkészítésére fordítható idő rendelkezésre állása és a pedagógus digitális kompetenciája. Mivel az átállás egyik napról a másikra történt, csak azoknál a tananyagoknál jelenhetett meg a tanítási stratégia, amelyek előre el voltak készítve és a pedagógusok számára hozzáférhetővé tették (pl. Mozaik kiadó feladatgyűjteményei, tananyagai).
A tanuló önálló tanulására, mint ún. önszabályozott tanulásra szükség lett volna a digitális oktatás során az eredményesség érdekében. A vizsgálat során, azt kívántam feltárni, hogy a digitális oktatás keretei közt mennyire működött önszabályozó módon a tanulók megismerése.
Zimmerman és Martinez-Pons (1986: 24.) az önszabályozott tanulásról a következőt írják: „olyan folyamat, amely során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg”.
Nagy József személyiségelmélete a személyiségnek alapvető komponensrendszereként határozza meg motívumrendszert (Nagy 2000), ebben a tanulmányban tanulási motivációt főképp e paradigma keretein belül értelmezem. A motívumok a személyiségnek azon elemei, melyek alapján egy viselkedés megkezdéséről és folytatásáról döntünk. Ilyen motívumok lehetnek többek között a különböző célok, beállítódások, attitűdök, személyes normák és értékek, melyek szerepet játszanak egy motivált viselkedés elkezdésében és végrehajtásában. Így, a tanulás folyamatában az énkép, az önhatékonyság (saját képességeinkbe vetett hit), a negatív érzelmek, a szorongás, valamint a különböző attribúciók (kudarccal és sikerrel kapcsolatos oktulajdonítások) is motívumként működhetnek és befolyásolhatják a tanulás hatékony kimenetelét (Józsa és Fejes 2012; Molnár 2013; Nagy 2000: 129). Jelen tanulmányban elsősorban a célok mint motívumok kerülnek bemutatásra a digitális tanulás kapcsán.

3. A minta bemutatása

Az adatok tisztítása után, a 276 felvett adatból 273-al lehetett dolgozni. A mintavétel véletlenszerű, önkéntes alapon történt, ezért a minta nem reprezentatív. A mérés eredményei inkább kérdésekre, tendenciákra irányítják a figyelmet, azok alapos vizsgálatához egy, a reprezentativitás elvét betartó mérésre van szükség. A minta alcsoportjait tekintve 12 alcsoportra különíthető, melyben az egyéb kategóriába a nyelvtanfolyamok vagy más, nem iskolarendszerű tanfolyamok tartoznak. A tanárképzés és általában a felsőfokú oktatásban résztvevők száma felülreprezentált a mintában, ugyanakkor a főbb célcsoportok tekintetében, úgy mint középiskola, felsőfokú oktatás, tanárképzés az arányok kiegyenlítettek.

1. ábra: A minta település szerinti megoszlása



A mintában minden település típus (1. ábra) megjelenik, összességében 132 féle településről származnak az adatközlők, átlagéletkoruk 24,8 év, az átlagtól való standard eltérés 10,5 év. A legfiatalabb válaszadó 7, a legidősebb 64 éves.

4.A célok, mint tanulási motívumok

A motiváció központi jelentősége a tanulásban nem kérdéses, a legtöbb megközelítés alapvető szerepet tulajdonít a tanulási hajtóerőnek, többek között a célorientációknak, mint motívumoknak (Molnár 2013). A motiváció dinamikus öndeterminálló folyamat, nem pusztán a külső és belső tényezőkre adott válaszok együttese (Réthy 2001). Ez azt jelenti, hogy a megismerésben résztvevő a motívumfejlődés egy bizonyos szintjén képessé válik önmaga számára célokat megfogalmazni, melyek alapvetően határozzák meg a tanulási tevékenységét. A célok elérni kívánt állapotok belső reprezentációi, ahol a célok egyaránt utalhatnak eredményekre, eseményekre és folyamatokra. Funkciójuk, hogy viszonyítási pontokat kínálnak, melyek a jelenlegi vagy előre látható állapotok összevetése által fejtik ki hatásukat (Elliot és Fryer 2008).

Molnár Éva összegezve a vonatkozó irodalmat (Boekaerts 1999; Pintrich 2000; Zimmerman 2000 idézi Molnár 2014), az önszabályozott tanulás első lépéseként a tervezést, célkitűzést jelöli meg, másodikként a monitorozást, tudatosítást, harmadikként a tanulási tevékenység szabályozását, kontrollját és negyedikként a tevékenységgel kapcsolatos reflexiókat.

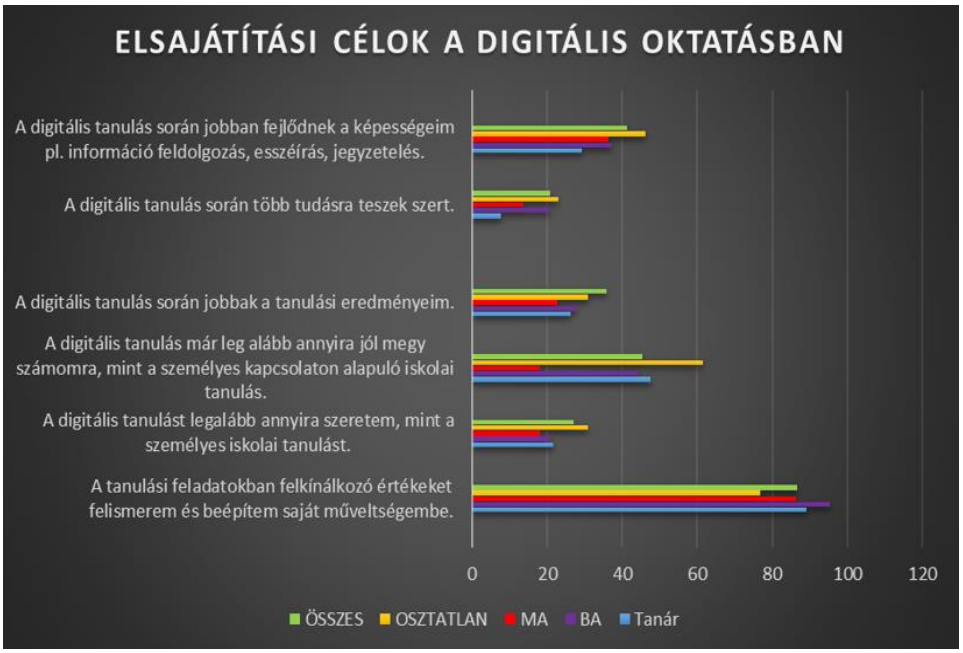
A tervezés fázisában a tanuló célokat fogalmaz meg, előzetes tudását aktiválja, tanulási tervet készít, tanulási stratégiát választ, érdeklődik a feladat és annak kontextusa iránt (Pintrich 2000 idézi Molnár 2014). A célok irányítják a tevékenységet, vezetik a kognitív folyamatokat, szabályozzák az erőkifejtést, energiát és kitartást, segítik a tevékenység monitorozását.

Józsa Krisztián (2002) elsajátítási és viszonyító célokat különböztet meg. Az elsajátítási cél meghatározása szerint az új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló motívum (tudok tanulni, szeretek tanulni, fejlődni). A viszonyító cél a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek, önmagunk megmutatására irányuló törekvés (pl. jobban teljesítettem, mint a többiek?) .

4.1. Elsajátítási célok

A kérdőíves felmérésben megkíséreltem az elsajátítási célok meglétét vizsgálni valamint azt is, hogy mennyire elégedettek a megkérdezettek saját tanulási tevékenységükkel. Olyan kijelentésekkel kapcsolatos választásaikat, vélekedéseiket kellett kifejezzék a megkérdezettek, amelyek az elsajátítási célokat fogalmazták meg. Ezek az adatok, arról tájékoztatnak, hogy a tanulók a digitális tanulási helyzetet mennyire tartják megfelelőnek az elsajátítási motívumaik támogatására. Az információkhoz való hozzáférés, azok kiválasztása és feldolgozása fontos elsajátítási cél a tanulásban.
Megfigyelhető, hogy az alcsoportok és az összminta szintjén az elsajátítási célok közt kitüntetett helyet kapnak azok, amelyek a tanulást mint önmagáért való célt határozzák meg, 80%-os vagy a fölötti gyakorisággal jelennek meg a tanulók tevékenységében: saját bevallásuk szerint, a tanulási feladatokban felkínálkozó értékeket felismerik és beépítik a műveltségükbe a megkérdezettek. További elsajátítási célok a tanulási tevékenység kedvelése, a tudás megszerzésére törekvés, a képességfejlődés, a jó tanulási eredmény. Ezeknél a céloknál már árnyaltabb képet mutatnak a vizsgálat eredményei, ahogy ezt a 2-es ábrán láthatjuk: a megkérdezettek rendre úgy ítélik meg, hogy a digitális oktatás során az elsajátítási céljaik nem valósulnak meg. Kivételt az osztatlan felsőfokú képzésben részt vevők jelentenek, akik 60%-a állítja, hogy a digitális tanulás legalább annyira jól megy számára, mint a személyes kapcsolatokon alapuló tanulás.

2. ábra: Elsajátítási célok a digitális oktatásban



Ugyancsak az elsajátítási célok közötti kapcsolatokat vizsgálva kiemelhető az 1-es táblázat alapján néhány gyenge korreláció: a tanárjelöltek és a BA képzésben résztvevők egyformán alacsonyra becsülik a tudásszerzést és a képességfejlődést a digitális tanulás során, de mindkét alcsoportnál azonos arányban a képességfejlődés valamivel jobb

megítélés alá esik (kor. 0,449 0,01, kor. 0,493 0,01). Az összmintáról elmondható, hogy a digitális tanulás szeretete és annak működése együtt jár (kor. 0,442 0,01), tehát mennél jobban megy valakinek a digitális tanulás, annál inkább szeretni kezdi ezt a fajta tevékenységet. Az is egy figyelemre méltó, ám nem túl erős együttjáróság, ahogyan a digitális tanulás szeretete és az információ szerzés megítélése mutatkozik (kor. 0, 312 0,01) az összmintán. Ugyanez az együttjáróság az MA-s hallgatók almintáján sokkal meggyőzőbb (kor. 0,5 0,01). A többi számolt szignifikáns korrelációs érték leginkább úgy magyarázható mint a változók együttjárósága, tehát a vizsgált változók valóban összetartoznak, az elsajátítási célokat reprezentálják.

1. táblázat: Az elsajátítási célok korrelációja

	Tanár		BA		MA		OSZTATLAN		ÖSSZES			
A digitális tanulást legalább annyira szeretem, mint a személyes iskolai tanulást.									0,239			
										0,442	0,312	0,248
A digitális tanulás már leg alább annyira jól megy számomra, mint a személyes kapcsolaton alapuló iskolai tanulás.	0,474 0,01		0,463 0,01	0,575 0,01					0,166	0,01		
A digitális tanulás során jobbak a tanulási eredményeim.							0,01		0,01			
A digitális tanulás során több tudásra teszek szert.	0,485 0,01					0,500 0.05					0,01	
A digitális tanulás során jobban fejlődnek a képességeim pl. információ feldolgozás, esszéírás, jegyzetelés.		0,449 0,01	0,432 0,01		0,492 0,05		0,72					0,01
A tanulási feladatokban felkínálkozó értékeket felismerem és beépítem saját műveltségembe.									0,01			

Az elsajátítási célokkal kapcsolatban a szakirodalom kiemeli, hogy azok a tanulók, akik hisznek a tanulásban és számukra érték a tanulás, arra törekednek, hogy minél jobban megértsék és elsajátítsák az adott feladatot (Winne és Perry, 2000 idézi Molnár 2014). Ennek a feltevésnek a vizsgálatát elvégeztem a kapott adatokon, az eredményeket a 3. ábra mutatja.

3. ábra: Az elsajátítási célok rendszere

Megállapítható, hogy bár a tanulásban felkínálkozó értékek fontosak a megkérdezettek számára, a digitális taulás során elvesznek az információk között (60% körül van az egyes alcsoportok eredménye), nehéz a hasznos és a haszontalan információkat megkülönböztetniük (60% körül állítják ezt a megkérdezettek alcsoportok szerint is), nagyobb önállóságra van szükségük, de ezzel együtt a tanulási eredményeik megítélésük szerint nem jobbak, mint a jelenléti oktatás során, nem tudják jobban megmutatni a képességeiket és nem kapnak meg minden számukra fontos információt. Az egyenleg: a digitális tanulás nem könnyíti meg a megkérdezettek életét.

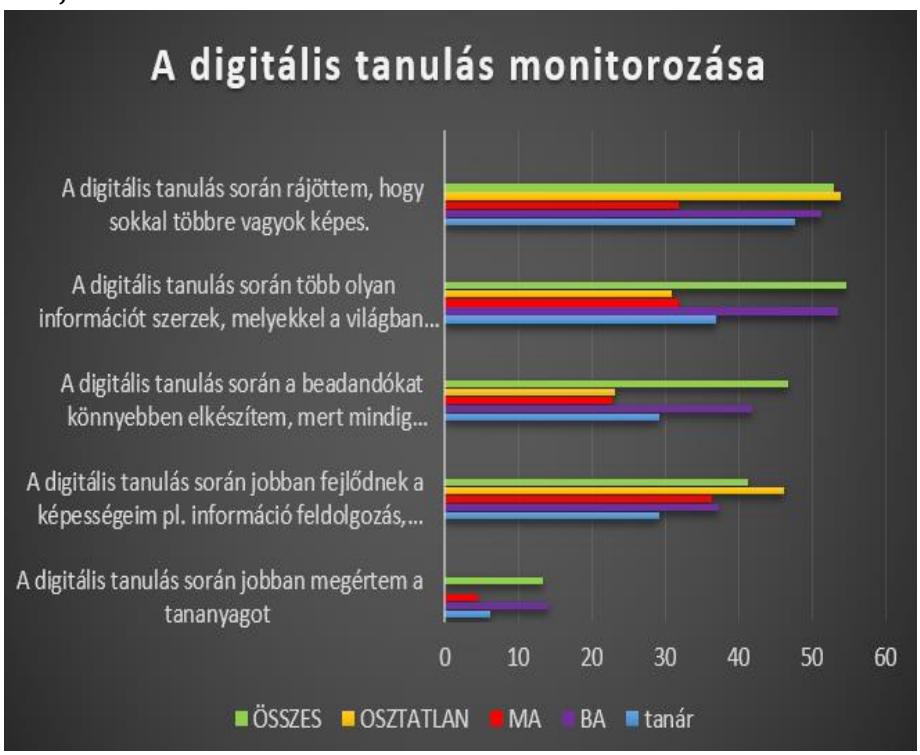
Megvizsgálva a korrelációt a tanulási tevékenység értékességének elismerése és a többi elsajátítási cél között, nem mutatható ki együttjáróság (nincs korreláció), tehát hiába ismerik föl és állítják, hogy a tanulásban felkínálkozó értékeket felismerik és beépítik a műveltségükbe, a többi elsajátítási cél megvalósulása rendre az elvárásaik alatt marad. Figyelemre méltó azonban néhány negatív korreláció, ami szintén azt erősíti, hogy a felsorolt megismerési célok valóban együtt járnak: akik úgy érzik elvesznek az információk között, azok nem kapnak meg minden fontos információt a digitális tanulás során (kor. -0,502 0,01 BA), a hasznos és haszontalan információk megkülönböztetése megnehezíti az életüket és rosszabb tanulási eredményekhez vezet (kor. -0,624 0,01 MA, kor. -0,843 0,01 osztatlan képzésben részt vevők). Ezeken felül is vannak még szignifikáns, de gyengébb korrelációk a változók között, ezeket a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat: Az elsajátítási célok közötti kapcsolat

	TANÁR			BA		MA			OSZTATLAN	ÖSSZES		
A tanulási feladatokban felkínálkozó értékeket felismerem és beépítem saját műveltségembe.												
A digitális felületen történő tanulás megkönnyíti az életem.	-0,271		-0,368			-1		-0,624		-0,246	-0,255	0,316
A digitális tanulás során minden számomra fontos információt megkapok.					-0,502					-0,237		
A digitális tanulás során nehéz a hasznos és a haszontalan információkat megkülönböztetni.	0,01	0,478		0,402			0,624	0,01	-0,843	0,01	0,01	0,367
A digitális tanulás során gyakran érzem azt, hogy elveszek az információk között.		0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01			0,01		0,01
A digitális tanulás során nagyobb önállóságot kapok.	0,354											
A digitális tanulás során jobban meg tudom mutatni egyéni képességeimet				0,394							0,333	
A digitális tanulás során jobbak a tanulási eredményeim.	0,01			0,01					0,01		0,01	0,01

Az önszabályozó tanulás során fontos a tanulás megvalósulásának monitorozása, amikor a tanuló észleli és tudatosíja a feladat nehézségét, az aktuális teljesítményét, a célok megvalósulását (Winne és Perry, 2000 idézi Molnár 2014)

4. ábra: Az elsajátítási célok monitorozása



Az elsajátítási célok, amelyek a tanulás monitorozásához kötődnek figyelemre méltóan alakulnak (4. ábra). A megkérdezettek úgy ítélik meg, hogy a digitális tanulás során kevésbé értik meg a tananyagot, viszont mikor azt ítélik meg, mire jó a digitális tanulás, az összmintán pozitívabb képet mutatnak a válaszok: a megkérdezettek 40 %-a ítéli úgy, hogy a képességei jobban fejlődnek a digitális tanulás során, a megkérdezettek nagyjából fele önbecsülésében megerősödött (többre képes) és hasznos információkra tett szert valamint könnyebben elkészítette a beadandó feladatokat. A változók közti korrelációt vizsgálva (3. táblázat) megerősíthetjük, hogy a megkérdzettek válaszaiban a hasznos információk szerzése és a beadandók könnyebb elkészítése erősen szignifikáns

kapcsolatot mutat (kor. 0,822 0,01). Ez az adat ugyanakkor felveti azt a kérdést, hogy a világban való eligazodást kizárólag a hasznosság kritériuma, azaz a jól elkészített beadandó feladattal azonosítják a megkérdezettek? Erre a kérdésre ez a kutatás nem tudja megadni a választ.

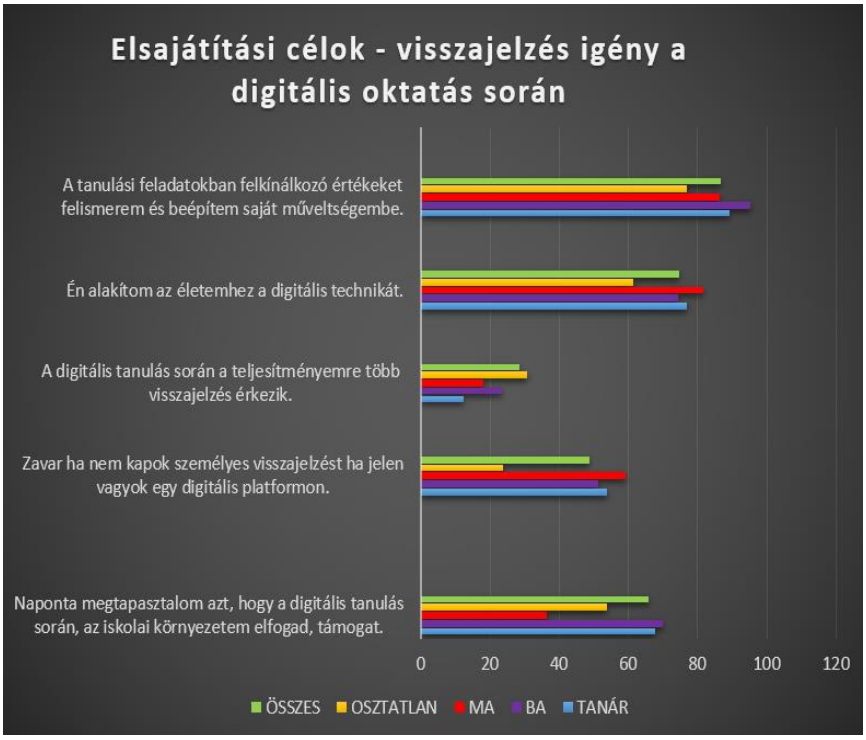
3. táblázat: A változók közötti korrelációk

	TANÁR			BA	MA	OSZTATLAN	ÖSSZES		
A digitális tanulás során jobban megértem a tananyagot	0,398	0,398	0,335						
A digitális tanulás során jobban fejlődnek a képességeim pl. információ feldolgozás, esszéírás, jegyzetelés.		0,01	0,402				0,305	0,379	
A digitális tanulás során a beadandókat könnyebben elkészítem, mert mindig találok hasznos információkat a neten.	0,01	0,84		0,791	0,794	0,822		0,852	
A digitális tanulás során több olyan információt szerzek, melyekkel a világban jobban eligazodom.		0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,25
A digitális tanulás során rájöttem, hogy sokkal többre vagyok képes.			0,01					0,01	0,01

A tanulás szabályozása, kontrollálása azt a célt szolgálja, hogy a tanuló információt kapjon a kitűzött cél és a teljesítménye közötti különbségről.

A 5. ábra jól mutatja, hogy a digitális tanulás során nem kapnak elegendő visszajelzést a tanulók, ugyanakkor a digitális tanulási környezetük több mint a megkérdezettek 60%-át támogatja. Amennyiben nem a tanulási feladatra érkezik a visszajelzés, ahogy ezt a válaszok mutatják, a támogatás feltehetően egy általános, megértő hozzáállás, ami nagyon jó, de nem váltja ki a tanulás szabályozásához kötődő visszajelzéseket. Megvizsgálva a változók közötti korrelációkat, egyetlen esetben találtam szignifikáns együttjárást: a megismerési cél (a tanulási feladatokban felkínálkozó értékeket felismerem és beépítem saját műveltségembe) markáns megjelenése és a digitális technika kontrollja mutatott szoros kapcsolatot (kor. 0.399 0,01)

5. ábra: Visszajelzés és elsajátítási cél

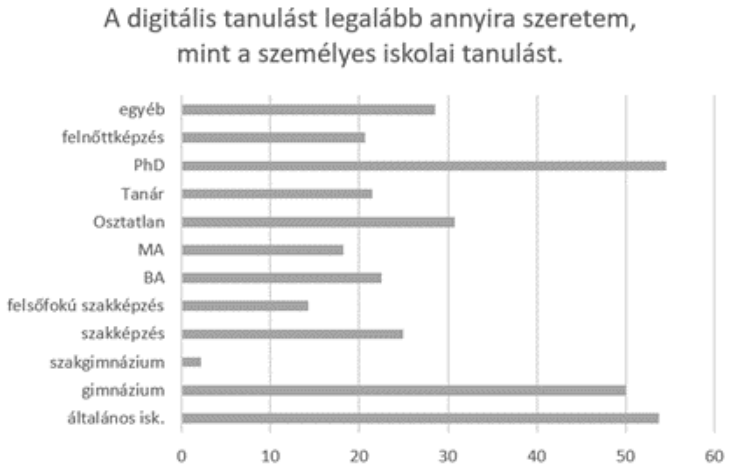


A teljes mintán vizsgálva, a fontos információk nagyobb mennyiségben történő megszerzését és a jobb képességfejlődést mint tanulási célt megfogalmazó állítások esetében, a pozitív válaszok gyakorisága alapján megállapítható, hogy a digitális tanulási környezeteben a megkérdezettek több mint fele nem ítéli meg úgy, hogy az információ feldolgozás, megértés, a képességfejlődés és az információszerzés eredményes lenne (6. ábra).

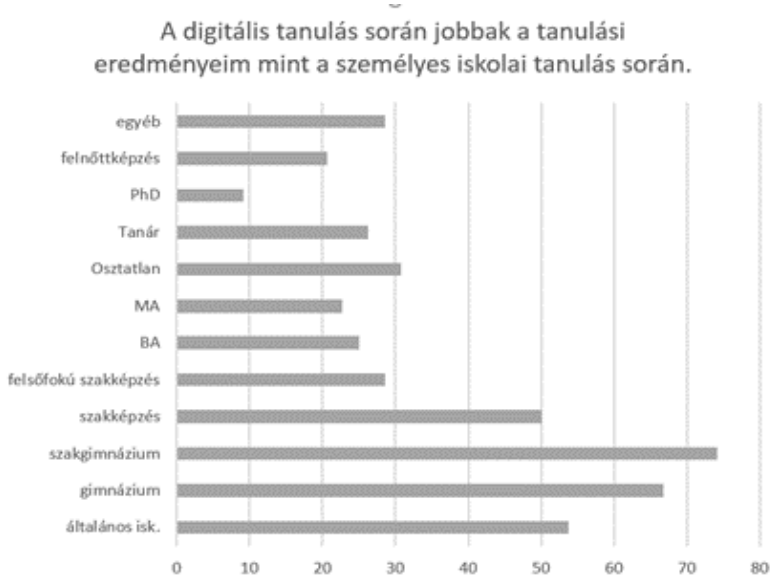
6. ábra: Elsajátítási célok alakulása a teljes mintán

A digitális tanulás szeretetéről való vélekedés szerint megállapítható, hogy a megkérdezettek meglehetősen visszafogottan kedvelik ezt a tanulási formát, legnépszerűbb az általános iskolások, a gimnazisták és a PhD hallgatók körében, de ezen kategóriák esetében sem érik el a 60%-os gyakoriságot (7. ábra). Ami a tanulási eredmények alakulásáról való vélekedéseket illeti, a megkérdezettek többsége azt nyilatkozta, hogy eredményei nem jobbak mint az iskolai tanulás esetén. Kivételt képeznek a szakgimnazisták (74,1%), a gimnazisták (66,7%) és az általános iskolások (53,8%), akiknek több mint fele véli úgy, hogy a digitális tanulás során jobbak az eredményei (8. ábra).

7. ábra: A digitális tanulás szeretete



8. ábra: A digitális tanulás során elért eredmények



A 7. és 8. ábrával illusztrál válaszok szerint, a digitális tanulást kevésbé szeretik mint a személyes érintkezésen alapuló tanulást, tehát kevésbé motiváltak a digitális tanulásra a megkérdezettek; a tanulási eredményeik a várakozások alatt maradnak.

4.2. Viszonyító célok

A viszonyító célok vizsgálatánál megfigyelhető, hogy a digitális tanulás során az általános iskolai tanulmányokat folytató, gimnáziumi, szakgimnáziumi, BA, osztatlan képzést, PhD képzést, felnőttképzést folytatók több mint fele azt nyilatkozta, hogy alkalmat adott arra a digitális tanulás, hogy felismerje, többre képes. Az egyéni képességek jobb megmutatása az általános iskolai, szakgimnáziumi és szakképzési alcsoportoknál éri el az 50%-os gyakoriságot. Az önmaguk megmutatása változó esetében, egyetlen alcsoportnál sem éri el az 50%-os gyakoriságot az egyetértések száma. A digitális oktatás tehát lehetőségként jelenik meg a tanulók számára abban, hogy új képességeiket, erőforrásaikat megismerjék, képességeiket a köznevelésben és szakképzésben tanulók több mint fele meg is mutatta, de a válaszadók egységesen vélik úgy, hogy a digitális tanulási színtéren ők maguk, mint személyiségek, kevésbé tudnak megnyilvánulni (9. ábra). A bemutatott adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a digitális tanulási környezet nem tartalmaz kellő súllyal olyan szándékokat, motívumokat, célokat, amelyek jobb teljesítményre sarkallnák a tanulásban résztvevőket.
Ez a kutatási eredmény összecseng a Jaskóné által idézett kutatással (Fox 2015) melyben a kutatók alacsonyabb motivációt mértek a gamifikált tartalmat feldolgozó hallgatók esetében, mint a hagyományos módon tanuló hallgatóknál (Jaskóné 2020).

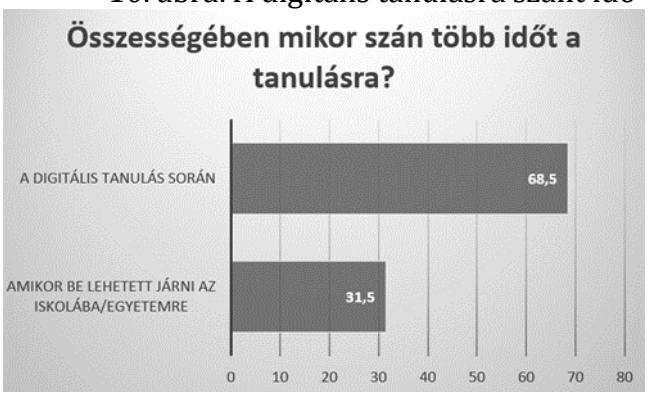
9. ábra: A viszonyítási célok alakulása a digitális oktatásban

5. A tanulási motiváció és a környezet

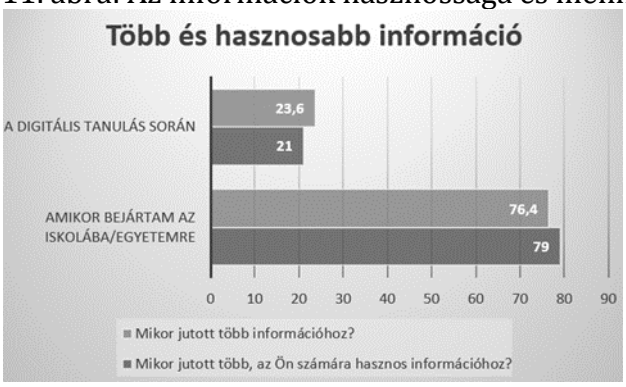
A tanulás fogalmának újraértelmezésében szerepet kaptak a tanulás körülményei, a nyelvészetben használatos kontextus jelentésének analógiájára a tanulás folyamatának – elsősorban társas – körülményei alapvetően meghatározzák annak eredményét (Molnár

2013; Nahalka 2002; Fejes 2015). Így értékelődött fel a tanulás életszerűvé tételére, a tanulói aktivitás, cselekvés növelésére (hány órát fordít tanulásra, mikor jut több hasznos információkhoz), a tanultak különböző körülmények közötti alkalmazására és a tanulók közötti interakciók biztosítása (Kock, Sleegers és Voeten 2005). Az alábbi két grafikonon (10. és 11. ábra), bár azt látjuk, hogy, hogy a digitális tanulásra a megkérdezettek 68,5%-a több időt szán, mégis az iskolában jutottak több és hasznosabb információkhoz (76,4 illetve 79%). Ez a tény önmagában is csökkenti a motivációt.

10. ábra: A digitális tanulásra szánt idő

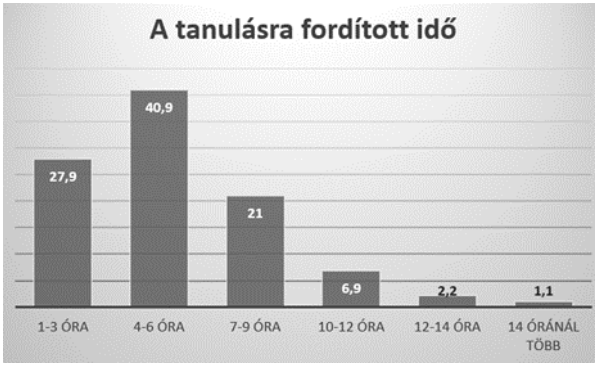


11. ábra: Az információk hasznossága és mennyisége



Ugyanakkor, ha megfigyeljük a tanulásra fordított idő eloszlását (12. ábra), azt tapasztaljuk, hogy a tanulásra fordított idő arányaiban megegyezik az egyes korcsoportok számára órarend szerint előírt időintervallumokkal, az extrém magas óraszámhoz tartozó gyakoriságok a minta 10,2%-át teszi ki.

12. ábra: A tanulásra fordított idő

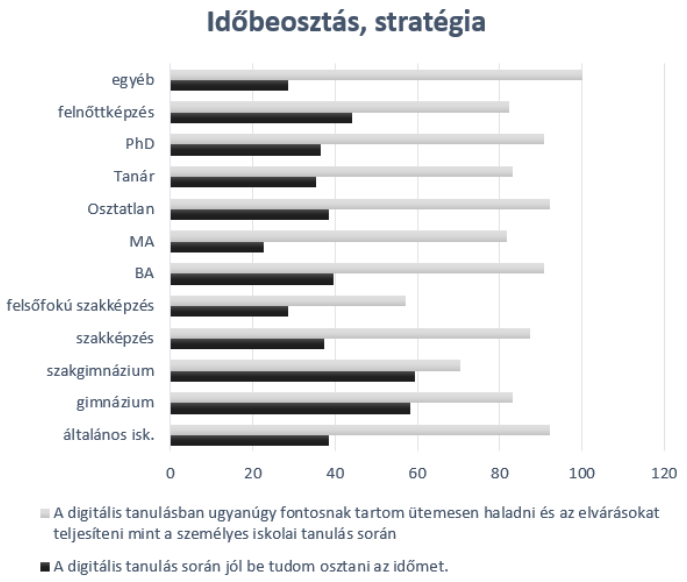


Feltevődik a kérdés tehát, hogy a megkérdezettek nem érzik vagy tartják tanulásnak azt a tevékenységet, amit az iskolában vagy az egyetemen végeznek, ha időben ugyanannyi ideig tartó a digitális tanulási tevékenységet többnek ítélik meg? Amennyiben az iskolában, egyetemen közel ugyanannyi idő alatt hasznosabb és több információra tesznek szert, akkor az iskolai/egyetemi tanulás hatásfoka jóval magasabb, mint a digitális tanulás hatásfoka? Mivel nem reprezentatív a minta, amellyel dolgozom, nem szeretnék pozitív választ adni a kérdésekre, de megfontolásra alkalmasnak tartom mindkettőt. A válaszok megfogalmazásánál figyelembe kell venni azt az adatot is, mely szerint a digitális tanulás során a megkérdezettek megítélése szerint több a tananyag mint amikor iskolába, egyetemre járnak. Adódik tehát a további kérdés: ha nagyobb mennyiségű tananyagot ugyanannyi idő alatt kívánnak digitális tanulásban - mely bevallásuk szerint nem elég jó hatásfokú - elsajátítani, mint a kevesebb mennyiségűt iskolai/egyetemi tanulás során, mi lehet e folyamat következménye?

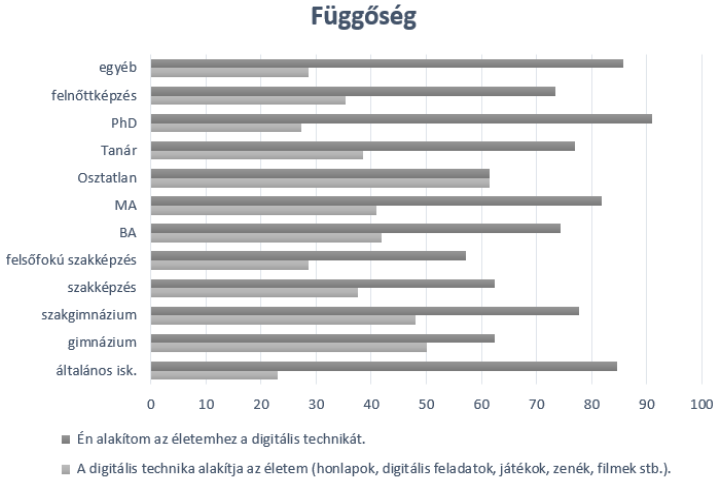
A tanulással foglalkozó kutatások alapján a leghatékonyabbnak azokat a tanulási környezeteket tartják, ahol problémaalapú tanulást lehet folytatni (Arts, Gijselaers, Segers 2002), ahol van helye az innovációnak (Kock, Sleegers, Voeten 2005) vagy olyan hatékony tanulási környezetek, amelyek kihasználják az információs-kommunikációs technológia előnyeit is (Oon-Seng Tan 2003), de mindegyikük hangsúlyozták az életszerűség megteremtését és a társas interakciók elősegítését (Szőke-Milinte 2019, 2020). Ugyanakkor azt is érdemes megemlíteni, hogy az információs műveltség és az oktatáskutatás elvei szerint kialakított tanulási környezetek sem hozzák a várt eredményeket a gyakorlatban. A kedvezőtlen motivációs eredmények magyarázatát abban látják a kutatók, hogy az innovatív környezetek a tanulói önállóságot feltételeznek, ennek pedig az lenne a feltétele, hogy a mindenkori tanuló megfelelő erősségű motivációval és önszabályozó stratégiákkal rendelkeznek (Krajcik, Shin 2006; Molnár 2013). Ahogy ez nemcsak a kutatásokból, hanem a mindennapi tanítási gyakorlatból is kiderül, a legkülönbözőbb életkorú tanulók sem rendelkeznek megfelelő önszabályozó stratégiával, tanulási motivációval. Amennyiben a mindennapi személyes jelenléten alapuló oktatásban ez problémát jelent, úgy a digitális tanulás keretei közt ez a probléma felerősödhet. Továbbá, amikor az infokommunikációs technológia nem kiegészíti a valódi tanulási környezetet, hanem átveszi annak a helyét, ahogy ez a digitális tanulás során történt, az éppen annyira hatástalan lehet, mint amikor csak kontakt tanulási környezetet tudtunk biztosítani a tanulók számára.

Bár a megkérdezettek pontosan tudják, hogy a digitális tanulás során is szükség van stratégiára és ütemezésre, a válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a megkérdezettek fele nem tudja beosztani az idejét a digitális tanulás során. A mérés eredménye szerint a megkérdezettek úgy vélekednek, hogy ők alakítják a digitális technikát az életükhöz, miközben nem tudják beosztani az idejüket (13. ábra), de 30-40%-uk bevallja, hogy a digitális technika alakítja az életét (14. ábra).

13. ábra: Időbeosztás, stratégia

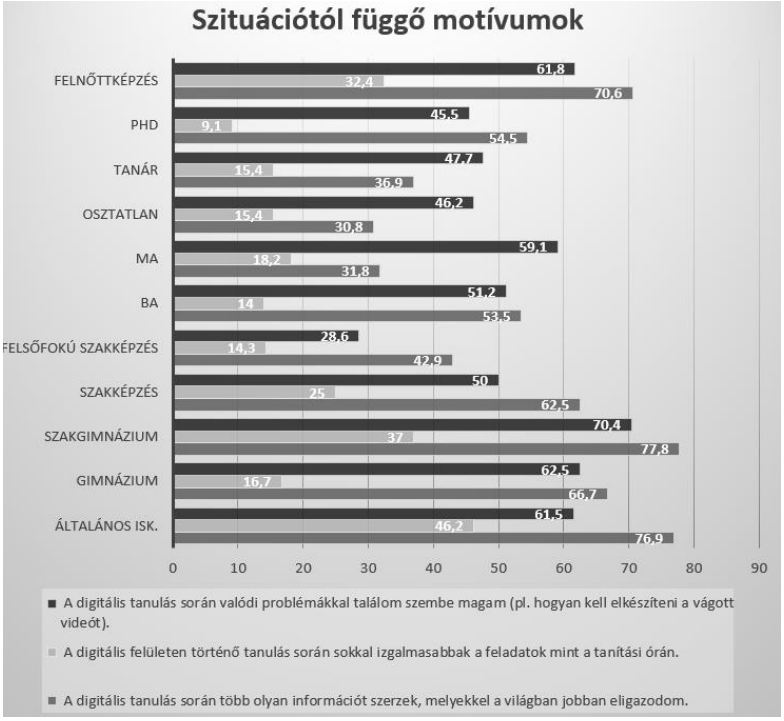


14. ábra: A digitális technikától való függőség



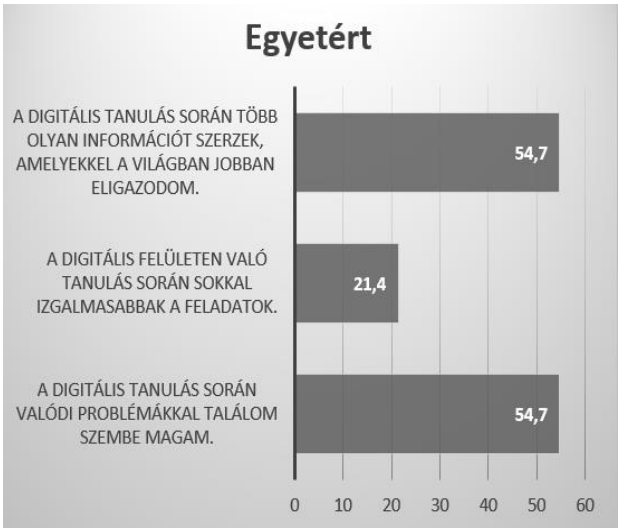
A tanulási környezetben fontos szerepet kapnak a szituációtól függő ösztönzési variánsok, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését: újszerű platformon jelenik meg a feladat, a feladat érdekes, valódi problémát vet fel, a tanulás során világossá válnak a megvalósítandó célok és azok a tanuló életcéljaihoz való kapcsolódása, az elért eredményekről kapott folyamatos, személyre szabott visszajelzést kap a tanuló .

15. ábra: Szituációtól függő motívumok



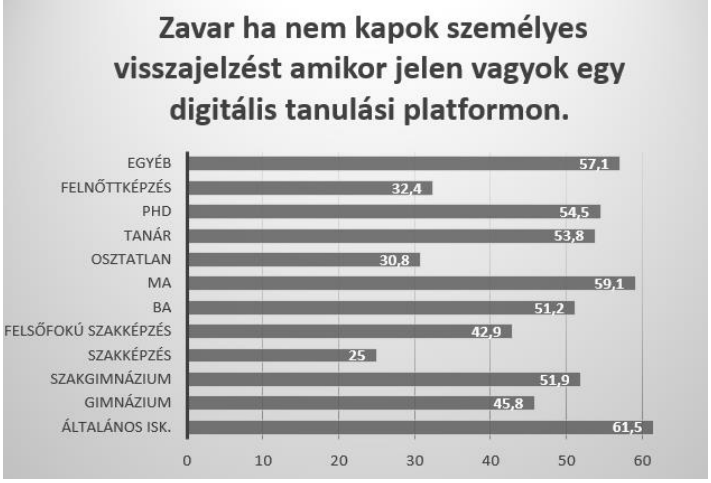
A szituációtól függő motívumok közül a megkérdezettek valamivel több mint fele (54,7%) a megkérdezetteknek állítja, hogy a digitális tanulásban valódi problémákkal találkozott, a felsőfokú szakképzés és a PhD képzést folytatók jelentenek kivételt (15. ábra). Ugyanakkor egyöntetű vélemény, hogy a feladatok nem izgalmasabbak, mint az iskolai tanulás során, a feladatok izgalmasságának tekintetében az általános iskolások körében mért leggyakoribb 46, 2%-os adat vezeti a sort. A világban való eligazodást több alcsoport szerint támogatják a digitális tanulás során szerzett információk, ám a gyakoriság a felnőttképzésben, a szakgimnáziumban és az általános iskolában éri csak el a 70%-ot, ezt követi a PhD képzés és a BA képzés és a szakképzés 50% körül, a többi alcsoportoknál alacsonyabb mint 50% az egyetértések gyakorisága. A világban való eligazodás megítélése a minta egészét tekintve ugyanolyan mint a reális problémákkal való találkozás lehetőségének a megítélése (54,7%) a digitális tanulás során. Mindhárom szituációtól függő motívum esetében megállapítható, hogy a felmérés idején, a kívánalmak alatt marad a megjelenése a digitális tanulás során, így nem tudják ellátni megfelelően a tanulást beindító és támogató funkciójukat (16. ábra).

16. ábra: A szituációtól függő motívumok megítélése



A személyre szabott visszajelzések igényéről meglepő módon a megkérdezettek fele nyilatkozta csak azok fontosságát a digitális tanulásban, a legtöbben az általános iskolások közül (17. ábra). Ez további kérdéseket vet fel: nincsenek nem szeretnének szembesülni a visszajelzésekkel, esetleg „láthatatlanok kívánnak maradni" a digitális platformon a tanulók? Ezekre a kérdésekre egy következő mérés adhatja meg a választ.

17. ábra: A személyre szabott visszajelzések igénye digitális tanulás során



A motiváció szociokulturális, megközelítése szerint a társas interakcióknak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motívumok fejlődésében, azt hangsúlyozza, hogy a tanuláshoz hasonlóan a motiváció is elsődlegesen társas folyamat eredménye (Miyake, Kirschner 2006; Walker, Pressick-Kilborn, Arnold, Sainsbury 2004). A kérdőív vizsgálja, hogy miként érvényesül a digitális tanulásban a társas interakció. A 18. ábra jól mutatja, hogy a megkérdezettek úgy vélik, hogy a digitális tanulás során is sikerül megvitatni a társakkal a feladatot, bár ez a kép nem egységes. Addig, amíg a gimnazisták és szakgimnazisták 80% körül állítják, hogy részt vesznek interakciókban, az általános iskolások csak 46,2%-a állítja ugyanezt. Érdekes megfigyelni a családi környezettel való interakció megjelenését, a PhD hallgatók kivételével minden alcsoport megvitatja a tanulási feladatait a családjával,

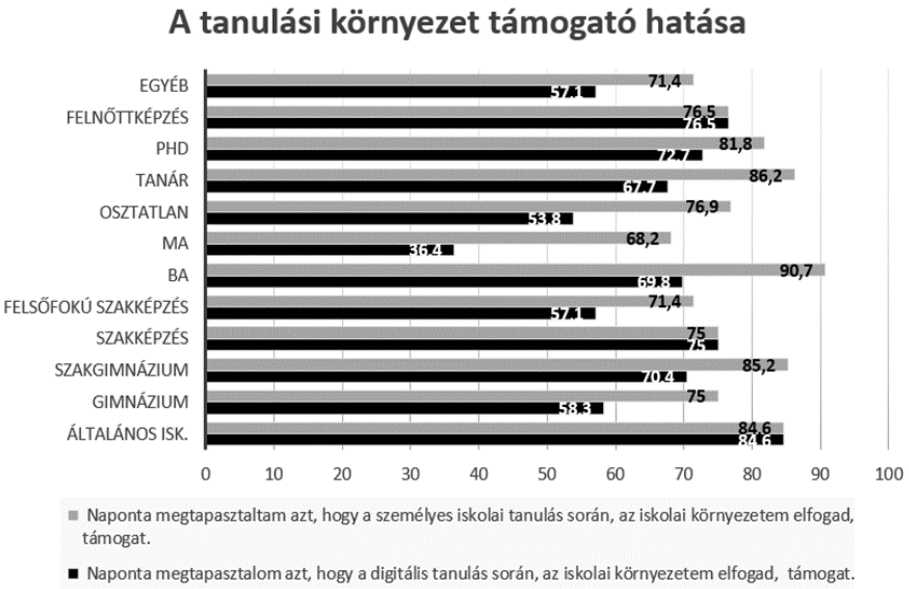
az általános iskolások a legnagyobb arányban (69,2%). A teljes mintára vetítve a megkérdezettek 69,2%-a vitatja meg csoporttársaival a tanulási feladatait és 40,2%-a családtagjaival. Egy gyenge korreláció mutatható ki a két adatsor között, vagyis akik a csoporttársaikkal megvitatják a feladataikat, azok a családtagjaikkal is hajlamosabbak megvitatni (kor=0,131*; 0,05).

18. ábra: Interakciók a digitális tanulási környezetben

A tanulási helyzetek egyéni értelmezéseit meghatározza az a közösségi érték –és normarendszer, mely a tanulási helyzetben részt vesz az tanuló egyéni érték –és normarendszere mellett. A digitális tanulás során, a digitális platformok egy része biztosíthat olyan felületet ahol a közösség valamely formája működhet, ám ez a működés az interakciók minőségét tekintve eltér a valódi osztálytermi közösségek működésétől. Ebből az is következik, hogy a virtuális tanulási közösségek más hatást gyakorolnak a tanulók tanulási motivációjára .

A tanulási környezet támogató hatásának a megítélését vizsgálva megállapítható az adatok alapján, hogy a megkérdezettek úgy vélik, a személyes iskolai, egyetemi tanulási környezet jobban támogatja őket, mint a digitális tanulási környezet (19. ábra), hiszen a digitális tanulási környezetben kevésbé tudnak koncentrálni, ahogy ezt a Szabó kutatása is igazolja (Szabó 2020). A digitális tanulási környezetről való vélekedés átlagos gyakorisága a teljes mintán 65,9%, ami magasan támogató tanulási környezetet mutat, ugyanakkor a személyes tanulás esetében ez az érték 80,4%. Kiemelhető, hogy az általános iskolások, a szakképzésben és a felnőttképzésben részt vevők egyformán magasan támogatónak ítélik meg mint a digitális mint a személyes iskolai tanulási környezetet. A legnagyobb különbséget az MA tanulmányokat folytatók, majd a BA tanulmányokat és pedagógiai tanulmányokat folytatók érzékelnek.

19. ábra: A tanulási környezet támogató hatása



Összegzés

A nem reprezentatív mérés adatai alapján megállapítható, hogy a digitális tanulás nem tartalmazott megfelelő elsajátítási célokat a tanulók számára, mint ahogy a viszonyítási célok esetében is az derült ki, hogy a digitális tanulás nem hordozott olyan motívumokat, célokat, amelyek jobb teljesítményre sarkallták a tanulásban résztvevőket, emellett a résztvevők, mint személyiségek nem tudnak megmutatkozni a digitális platformokon. A megkérdezettek az iskolai, egyetemi személyes találkozásokon alapuló tanulási környezeteket hasznosabbnak tartják, jobban preferálják, mint a digitális oktatási környezetet. A tanulmány a digitális tanulás céljaival és körülményeivel kapcsolatban megfogalmazott néhány kérdést, melyekre további vizsgálatoknak kell megadniuk a választ.

Felhasznált irodalom

- ALVI, E., GILLIES, R. M. 2015: Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. International Journal of Educational Research 72: 14–25.
- ARTS J. A.R., GIJSELAERS W. H., SEGERS M. S.R. 2002: Cognitive effects of an authentic computer-supported, problem-based learning environment. Instructional Science 30:465–495.
- de KOCK A., SLEEGERS P., VOETEN M. J.M. 2005: New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. Teaching and Teacher Education 21: 799–816.
- ELLIOT, A. J., FRYER, J. W. 2008: The goal construct in psychology. In: SHAH J. Y. - GARDNER W. L. (eds.): Handbook of motivation science The Guilford Press. 235–250.

- FEJES József Balázs 2011: A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. Magyar Pedagógia, 111: 1. 25-51.
- FEJES József Balázs 2015: Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján. Budapest, Gondolat Kiadó.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., PINTRICH, P. R., ELLIOT, A. J. és THRASH, T. M. 2002: Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. Journal of Educational Psychology, 94. 638–645. https://www.researchgate.net/publication/232575934_Revision_of_Achievement_Goal_Theory_Necessary_and_Illuminating (2020.09.10.)
- JASKÓNÉ Gácsi Mária 2020: Gamifikáció a pedagógiában. Mesterséges intelligencia, II. évf. 2020/1.
- JÓZSA Krisztián 2000: Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. Iskolakultúra 8.69-82.
- JÓZSA Krisztián 2002: Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. Magyar Pedagógia 102: 1. 79–104.
- JÓZSA Krisztián 2007: Az elsajátítási motiváció. Budapest, Műszaki Kiadó.
- JÓZSA Krisztián, FEJES József Balázs 2012: A tanulás affektív tényezői. In: CSAPÓ Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Budapest, Tankönyvkiadó. 367–406.
- KETONEN E.E., DIETRICH J., MOELLER J., SALMELA-ARO 2018: The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. Learning and Instruction, 53:10–20.
- KRAJCIK J. S., SHIN N. 2006: Project-Based Learning In: SAWYER, R. K. (ed.):The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Second Edition. Cambridge University Press. 275–298.
- MIYAKE N., KIRSCHNER P. A. 2006: The Social and Interactive Dimensions of Collaborative Learning. In: SAWYER, R. K. (ed.): The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Second Edition. Cambridge University Press. 418–439.
- MOLNÁR, É. 2013: Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MOLNÁR Éva 2014: Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In. BUDA András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezete. Budapest, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29-54.
- MOLNÁR Éva, GÁL Zita 2019: Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. Iskolakultúra, 29:1. 29–41.
- NAGY József 2000: XXI. század és nevelés. Budapest, Osiris.
- NAHALKA István 2002: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OON-SENG T. 2003: Problem-Based Learning Innovation. Using Problems to Power Learning in the 21st Century. Asia, Cengage Learning.
- PINTRICH, P. R. 2000: The role of goal orientation in self-regulated learning. In. Boekaerts, Pintrich M., P. R. – Zeidner, M. szerk. Handbook of Self-Regulation. San

Diego, Academic Press. 452–503. http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf (2020.09.10.)

- RÉTHY Endréné 2001: A tanulási motiváció elemzése. In: CSAPÓ Benő és VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Nevelés-tudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Budapest, Tankönyvkiadó. 153–161.
- STIPEK, D. J. 1993: Motivation to learn: from theory to practice. Allyn and Bacon. Massachusetts, Needham Heights.
- SZABÓ Csilla Marianna 2020: A serdülők kockázatviselkedése az interneten – mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok? In: H. VARGA Gyula (szerk.): Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában. Budapest, Hungarovox Kiadó. 79-91.
- SZŐKE-MILINTE Enikő 2019: 21. századi tanulási környezetek. In: FEHÉR, Ágota; UZSALYNÉ, Pécsi Rita (szerk.): „…hogy életük legyen, és bőviben legyen." „...ut vitam habeant, et abundantius habeant. " Keresztény értékek a családpedagógiában .Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola. 174–192.
- SZŐKE-MILINTE Enikő 2020: Információ – (Média)tudatosság – Műveltség. A Z generáció tanulása. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház.
- WALKER R. A., PRESSICK-KILBORN K., ARNOLD L. S., SAINSBURY E. 2004: Investigating Motivation in Context: Developing Sociocultural Perspectives. European Psychologist, 9 (4).
- WANG M. T, ECCLES S. J., 2012: Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School In: Child Development, 83(3):877–95.
- ZIMMERMAN, B. J. - MARTINEZ-PONS, M. 1986: Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 4. 614-628.
- https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Martinez-Pons/publication/233896774_Development_of_a_Structured_Interview_for_Assessing_Student_Use_of_Self-Regulated_Learning_Strategies/links/00b4953caef487a20e000000/Development-of-a-Structured-Interview-for-Assessing-Student-Use-of-Self-Regulated-Learning-Strategies.pdf (2020.09.10.)

Developments and Innovations in HRC MA programmes – Hallgatói szekció

Louay Hijazine

Organizational learning during covid-19 in Jordan

Introduction

Although many Organizations s and companies in Jordan have earlier adopted online training procedures and online conferencing. A sudden epidemic of a viral disease called Covid-19, or Coronavirus, shook the world. It was announced to be a pandemic by the World Health Organization. This situation challenged the organization systems worldwide and forced HR trainers to shift to an online training mode overnight. There was no choice but to shift completely to online training for many HR trainers who were previously unwilling to change their conventional approach in the designated training rooms. The article explores how important online learning is and how online learning analysis strengths, weaknesses, opportunities, and challenges in a moment of pandemic (SWCO).

Literature review

Continuous developments in technology have shaped Organizational learning to be more convenient. Often online learning or a web-based learning , They have the option to use a computer connected to a server that gives the opportunity to learn from anywhere, at any time, at any rate.

Online learning is refere as "learning activity using various smart phones, computers with internet accessibility in synchronous or asynchronous work environments. Workers in their workplace and their organizations can learn and interact with trainers anywhere (independently) in these environments. The synchronous work environment is designed in the way that workers are involved in their learning.

Asynchronous learning environments, by comparison, are not sufficiently organized. Learning material is not accessible in live training or workshops in such a learning environment; it is available across various learning systems and forums. Under such an environment, instant feedback and immediate response are not possible. Synchronous learning can offer many possibilities for social interaction (McBrien et al., 2009) Such online channels are required in the midst of this deadly spread of the virus (a) online video meetings with large numbers of people consisting of 30 to 40 employees is feasible, (b) interactions with employees can be achieved to sustain organic training, (c) intranet access is efficient, (d) training is also accessible on cell phones and not just computers, (e) the opportunity to watch already filmed training, and (f) instant reviews from workers can be attained.

Challenges with Organizational Learning and Online Training

For online learning, there are many systems and online services available, but often they pose many difficulties. Many problems and concerns associated with the new technology vary from update failures, installation issues, login issues, audio, and video issues. Online preparation is often considered by workers to be repetitive and not appealing. Personal focus is a major challenge facing online learning as well. Employees also desire two-way interaction, which is difficult to carry out often. Until staff experience what they learn, the learning process cannot achieve its full potential. Low-quality programs educational courses are also a major issue. Employees have also been shown to be deficiently trained for many competencies related to work-related skills. There is also low-level preparedness among workers for the use of learning management systems in Jordanian corporations.

Possible Solutions for the Problem

Many issues are attached to online training, but in times of such a crisis, we should not neglect its benefits. To fix these problems, we will still have options. By pre-recording video preparation, checking the material, and still having Plan B ready, technical problems can be addressed therefore, the training process cannot be slowed.

In the workplace, online sessions can be constructive,stimulating and postive in the workplace. Trainers can monitor training timeline for workers to keep them conscious and attentive.

Communication is the answer as it becomes challenging to attempt to contact workers via emails, multiple chat applications, or video calls. It should be coinvent so that it helps employees to learn and hone their talents as well.

HR trainers and employees should work together to develop the value of the provided courses constantly and should strive to offer their best. Online courses should be equipped with immersive and appropriate learning experiences and group-based. Trainers need to devote a great deal of time creating successful methods for delivering online training.

Sufficient online procedures make it easier to receive feedback from employees, have employees ask questions, and expand the employee's knowledge for the course content.
SWOC Analysis for Online training during the coronavirus epidemic:

***Strengths**

Techniques, processes of online training are strongly sufficient. These benefits of online learning approaches can save jobs from the company's hard times. It allows pliability for workers in terms of their time and place. Online training strategies allow employees to adapt to their systems and practices depending on the needs of corporations. There are many online systems available that are important for an accessible and productive learning environment. In this moment of crisis, HR managers should use a combination of voice recorded, photographs, and texts to meet targeted staff and retain a personal touch to their training program.

This helps to create an effective and cooperative working atmosphere where workers can provide their input, ask queries, and learn interestingly about their new work strategies. The Anywhere-Anytime feature of Online learning is beneficial in times of crisis-like situation or epidemic such as Coronavirus. The suspending of mobility and travelling by roads can create many hardships, yet online training would at least not preclude us from getting proper training at home or work.

Technology delivers creative and durable ways to tackle disruption in crises and allows workers to collaborate without any human contact and function effectively. This leads to numerous modifications in organizations as modern technologies are introduced to collaborate and operate.

***Weaknesses**

Online learning has disadvantages because it can impede contact between workers and trainers, raising the risk of productivity loss. If users run into any technological challenges, they will also impair their ability to understand—location versatility.

An employee's sensless behaviour in terms of time and feasibility can bring many issues to his/her career. not All staff act the same in the workplace, they are distinct in terms of their expertise and degree of confidence. Some of them may not feel secured enough to learn new skills, which adds to increased discontent and confusion. Insuffsunt consistency among the proposed systems and the psychological component by the learning process and a lack of personalization of the training sessions will impede the learning procedures and generate imbalances.

***Opportunities**

Online training typically has many opportunities, but this moment of a pandemic will cause online training to thrive as most organizations have moved to this model.

During the crisis of the Corona Virus, online training, remote working, and e-collaboration flourished. Today, companies will seize this chance by training their HR trainers and workers learn by online methods.

The current pandamic will introduce the era of online distant learning that enable individuals to reconsider online learning technology.

In Jordan, several Tech start-ups already helped tackling the pandemic and wouldn't allow learning to pause at this point. Trainers should practice technology and innovation and plan different elastic programs to enhance their knowledge of workers. The utilization of distance learning will test both trainers and workers. This will allow students to improve analytical skills, critical reasoning and resilience between Employees. Workers. In this crucial case, can use online resources and gain from the versatility of time and place associated with online training. In this nervous environment, trainers will establish novel training approaches . Tech start-ups in Jordan have plenty of resources to fundamentally change almost all aspects of training-related job methods,learning, evaluation, assessment, results, and certification.

***Challenges**

Digital learning faces numerous obstacles, ranging from difficulties with staff, concerns with trainers, and issues concerning the content of the material . To organizations, it is a struggle to motivate workers and make them participate in the online learning process. trainers are pressured to switch to online mehod, adapt training teqniqes, and control the length of training time. It is difficult to create job-related material that encompasses the work strategies and engages the workers. A real challenge is the consistency of online learning courses. There is no clear conditions about online training services in their operating processes through government organizational policies. There is a lack of consistency, e-resource production, and e-course delivery. It is important to urgently resolve this issue therefore everybody can take advantage of quality training by online organizational learning.

Trainers should be mindful of the pros and cons involved with the use of online learning during a crisis. In such emergencies, consider improving and enhancing the content of interactive courses offered. The majority of time and expense is required for intense online training. it's not as easy as it seems; it costs a substantial sum of money to get the computers and equipment, repair the equipment, train talented HR employees responsible for holding the training, and develop the content online. For easy access and successful training, a competitive online training platform needs to be developed.

In this demanding moment, maintaining digital equality is key. Both digital computers, telephones, and Wi-Fi are not available to all staff members. Lack of proper digital infrastructure, no access to the internet. Poor Wi-Fi links will cause a lot of problems, and

may cause many workers to miss out on learning opportunities to retain their work. Organizations should make attempts to ensure that workers have access to the necessary services in any division. They must also ensure that all training programs run on smartphones even where there are no laptops for workers. The digital gap must then be minimized by noticble actions.

Conclusions and Suggestions

This unfortunate moment of destiny has shown us that all is insecure and that we need to be able to conquer challenges. Since this outbreak did not give us much time to plan, we should conclude from this that the solution is preparation. We are supposed to plan everything; we should have Plan B ready, no matter if Plan A fails the first time. The best way to get things done is to prepare in advance for what is coming. Both major and demanding situations that can arise and prepared appropriately need to be prioritized. This pandemic has also taught us that, in order to survive the outbreak, workers must have special capacities like critical thinking skills and, most importantly, flixability. To ensure and prioritize the existence of these abilities of their workers, companies must create stability in their structures.

References

- Cook, S. D., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. Journal of management inquiry, 2(4), 373-390.
- Schwandt, D., & Marquardt, M. J. (1999). Organizational learning. CRC Press.
- Schulz, M. (2017). Organizational learning. The Blackwell companion to organizations, 415-441.
- Falconer, L. (2006). Organizational learning, tacit information, and e-learning: a review. The Learning Organization.
- Cheng, B., Wang, M., Moormann, J., Olaniran, B. A., & Chen, N. S. (2012). The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance. Computers & Education, 58(3), 885-899.
- Chan, P., Cooper, R., & Tzortzopoulos, P. (2005). Organizational learning: conceptual challenges from a project perspective. Construction management and economics, 23(7), 747-756.

Lebogang Monnanyana

Curro academy's classroom response to covid 19, South African case study

Introduction

Organizational learning is not a new concept, however it has gained much popularity in the last four decades as more organsations supported research efforts into organizational models. It even more evident now that the world is transitioning into a knowledge economy where the world is interconnected, and the knowledge resources are the currency of the economy. In the year 2020, we have seen technology bridge the gap of access to education, the corona virus pandemic has accelerated access to learning. Learning starts with people, and the foundation of a learning organisation is the learning process of individuals in the organisation (Dees and Economy, 2001). In the past decade South Africa has seen a number of social enterprises been registered, majority of these have been independent/private schools and centers of learning. South Africa has a well established and growing private (or independent) education sector that serves 2.9% of South African learners (DoE, 2008:5). The model of organizational learning has been well implemented in independent schools, the institutions had equipped their workers with trainings and knowledge to be able to use technology to propel organizational learning. The transition into remote learning due to the shut down of schools because of the corona virus pandemic was with ease as this model of learning was already in place. Curro Academy is one of the organisations that have transitioned well into online learning during the pandemic.

Case Study on Curro Academy

Curro academy was established in 1998, it is one of the leading for-profit independent school provider in Southern Africa. It advances, acquires and manages independent schools for learners from three months to Grade 12.
Curro believes the purpose of education is to empower every person with the opportunity to achieve their potential as individuals and members of society. They further believe that education is the cornerstone in the development of quality leaders and responsible citizens who will positively impact the economy, environment and society. South African education has undergone many transformations since 1994. However, despite a significant allocation of the national budget to education, the growing demand for high quality schools and teachers remains avid (Spreen, Stark & Vally; 2015).

Regardless of making progress in creating equal opportunities for learners, government still faces great struggles in providing education at an acceptable standard.

Understandably, their exertions are targeted where the situation is most dire. However, this creates a void in terms of facilities and standards at the lower to middle of the market, as well as for new campuses in the more affluent areas (Singh, 2015). This has led to the private sector playing an essential part.

Section 29 of the South African Constitution enshrines and protects the valuable role of independent schools in this regard. Against this background, Curro academy aim to develop a large number of independent schools across South Africa and the rest of Africa. Development of independent schools creates opportunities in public schools for new enrolments and saves the state significant capital outlay and running costs (Woolman & Fleisch, 2009).

Curro Academy's top 3 competitors are ADvTECH Group, CTI Education Group and Educor. These are academies that also independent schools that offer similar services to the South African community. Curro academy's competitive advantage is that there's a huge demand for the middle class consumer's needs for specialized education and Curro provides this as a cost conscious amount (Woolman & Fleisch, 2009).

Digital learning and knowledge management at Curro Academy

Curro academy had an online teaching presence before the corona virus pandemic, the academy's transition into the world of remote school was not met with much struggles. This approach has helped the academy's academic year to continue according to plan. Curro established three online platforms initially aimed to provide online tutoring support for students to be able to complete their homeworks and assignments. The structures and operations of the three online platforms are explained as important to the development of students and teachers.

Curro Online

Curro Online is the Curro group's first dedicated online school where all classes are presented by dedicated teachers and children can learn from home. Singh (2015) reports that this platform has been a cornerstone for classroom management. Learners enjoy live lessons with teachers on MS Teams, as scheduled according to a structured timetable. All lessons are recorded, and learners can access digital material and recorded lessons online any time of day. The live lessons take place in small groups, and teachers track learners' progress daily while providing personalised feedback on assignments. They also provide feedback to parents as needed. Mhlanga (2020) reported that there has been an increase in parent participation in learner and teacher support throughout the pandemic, they further ascertain that the Curro Academy has developed great organizational learning protocols and technical support for parents and teachers by creating call center assistance to provide solutions for any technological misshapes.

Windhoek Online

Windhoek Gymnasium in Namibia was established as an online school option for learners from Grade 4 onwards. Rather than attend physical classes, learners could learn from home through pre-recorded online lessons with teachers and online or physical learning materials. Learners could be in touch with their teachers regularly, and opportunities for socialising are weaved into the programme through team work. All examinations were still written at school, although continuous assessment could occur online. Mhlanga (2020) reported that the Windhoek Online school's transition into fulltime digital learning was a great success as the Windhoek teachers and learners were accustomed to this mode of learning.

Curro DigiEd Schools

Curro created an innovative, technologically cutting-edge option for high school learners in Cape Town and Johannesburg. The unique e-learning model of these schools' emphasis is on 21st-century skills to prepare learners for the fourth industrial revolution through a project-based learning programme that emphasises Science, Mathematics and Technology.

Teaching at DigiEd Schools takes place through e-learning tools and videos, with teachers and tutors providing one-on-one assistance as needed. This method of teaching has allowed learners get get more immediate and personal assistance to understand a particular concept before moving on.

Ainscow, (2000) criticizes that Curro's longer school hours and no-homework policy specifically for this programme accommodates the schedules of working parents and removes the pressure of managing heavy loads of homework as the students complete their school tasks while attending the programme.

Curro academy's response to covid 19

Many of Curro's schools already had access to additional digital learning platforms, the use of ITSI Pro, miEbooks and the Snapplify eReader was long established and learners and teachers were accustomed these platforms. Teachers continued to use the platforms where applicable to maintain the usual routine with their learners. The Curro Academy's priority during the pandemic was to provide a functional system that allowed their teachers keep in contact with the learners as much as possible (Aiello & Bullock, 2020).

Students are able to access all resources on most devices. However, not all learning needed to be online, with some tasks devised to get learners up and moving, and away from their devices. Some assignments still needed to be done on paper and shared with teachers by taking a picture when they need help or to review completed work (Aiello & Bullock, 2020).

Students, parents and staff members were also supported by dedicated call centre to assistants with technical issues to ensure that everything runs smoothly. Curro is aware

that this is a critical time for their grade 11 and matric learners, and so the Curro call centre aimed to prioritize support for these learners.

Methods for evaluation of learning / knowledge management within the companies.
An individual learner who experiences barriers to learning may need to rely on technology to facilitate access and participation in the general classroom. Technology is available in the form of assistive devices that offer learners independence and the opportunity to enjoy maximum success (Woolman & Fleisch, 2009). During the pandemic, Curro conducted learning evaluations in online platforms.
Curro created a package of remote learning training tutorials, available to stream or download. A remote learning community space was formed where teachers, executive heads, school management and other staff members could access and share resources, ideas and ask questions in a communal space (Ramrathan, 2020). This initiative supported knowledge management efforts for the employers at Curro Academy.

Conclusion

The Curro Academy has outstanding organizational structures that equally supports it's efforts towards organizational learning and development of their employers. The academy has curated outstanding online programmes prior to the covid 19 pandemic, these programmes have mapped a good transitioning into digital learning as a response to school closures due to the pandemic. Curro Academy prioritized training their employers to be able to use technology as a way to increase access to learning and also as a way to also transition into a knowledge economy where the world is interconnected, and the knowledge resources are the currency of the economy.

The methods that Curro Academy implemented in response to the pandemic are exceptional and exemplary. The methods the academy used prioritized a comfortable, supportive and effective model of learning for students, teachers, parents and the academy employees.

References

- Spreen, CA. Stark A. and S, Vally. (2015). Privatisation of Schools: Selling out the Right to Quality Public Education for All'.
- Singh, K. (2015). 'Report of the Special Rapporteur on the Right to Education', 26 August 2015. The Centre for Development and Enterprise. 'Investing in Potential: The Financial Viability of Low-Fee Private Schools in South Africa'.
- Woolman, S & Fleisch, B. (2009). Constitution in the Classroom: Law and Education in South Africa 1994-2008.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. British Journal of Special Education, 27:76-80.

- Armstrong, F. (1998). Curricula, “Management” and special and inclusive education. In: Clough P (ed.). Managing inclusive education: From policy to experience. London: Paul Chapman.
- Department of Education (DoE) 2006. Education Statistics at a Glance 2005. Pretoria: Department of Education.
- Dees, J.G. and Economy, P. (2001), Social Entrepreneurship. Enterprising Non-Profits: A Toolkit for Social Entrepreneurs, John Wiley and Sons, New York.
- Ramrathan, L. (2020). School curriculum in South Africa in the Covid-19 context: An opportunity for education for relevance. *Prospects* 2020.
- Mhlanga, D. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Education. University of Johannesburg, Gauteng.
- Nicholls, A. (2011), “Editorial: social enterprise – at the forefront of rethinking business?”, Journal of Social Entrepreneurship, Vol. 2 No. 1, pp. 1-6.

Éva Szederkényi - Sabrina Puspa Gassany - Büşra Canan Sevim

Pathways to work-based learning in the COVID-19 era

Introduction

The paper posits that work-based learning has not only been reshaping continuing education beyond emergency remote teaching, but also challenges the mindset and the protocol of adult learning, while involving more efficient sectoral dialogues. Presenting case studies from different regions, the research questions are a) what learning opportunities can be drawn from the COVID-19 crisis for all parties involved at the workplace, b) based on recent experiences what formats (online, face-to-face or blended) of learning to be recommended at post COVID-19 workplaces. The study hypothesizes that more efficient dialogue should be practiced at work, while claiming that the essential role of adult learning acts as a driver for change at workplaces, through the interplay of diverse voices and experiences coming from different contexts and parts of the world, from Europe and Asia.
Keywords: COVID-19, organizational learning, work-based skills, Hungary, Indonesia, Turkey

The threat of COVID-19 coming in several waves not only distorts our moods and tests our resilience, but we also have to reckon with rapid changes in the world of work. There is an increasing emphasis on lifelong learning and more and more attention is being paid to its sustainability, especially in fast-growing businesses. With students of the Human Resource Consulting master's program of the University of Pécs, Hungary within the framework of a professional EPALE digital learning workshop the authors have conducted nine interviews. According to some opinions, the employees of Hungarian companies would react to work-based learning in a similar way, as the majority of employees would find it burdensome. According to one student, the average Hungarian employee does not engage in lifelong learning. It is common for workers to be tense at work, typically not concerned with their own health, rather looking only for safety at work. Few look to the distant future, even fewer want to improve in their workplace and perform better. They don't want to take on an extra encumbrance, and eployees often feel that's how they learn. A second year student similarly thinks: "In my experience, unfortunately, Hungarian workers are often lagging behind the international situation not only due to the current situation of our labor market, but also due to the mentality of our nation. We may still have the perception that a person gets a job if he or she changes jobs once or twice, if necessary, but doing a well-established, daily routine leads straight from there to retirement." Learning, possible exams, courses are all challenges, says the above source, which the older generation no longer enjoys. "Just the other day, I heard from a lady about to retire at one of the larger companies that her younger colleagues are being sent for

further training. Shee no longer wants to go anywhere and learn anything for the next two years until her due retirement. The question arises from an HR perspective what does the employer think about this ... "- said the interviewee. In his commentary, a first year student explained that it is a general fact that work-based learning is (also) a burden for individuals. "It is in vain for the individual to benefit later if there is not enough motivation during the learning process". The interviewee claimed that if the (further) training of the employee is important enough for the employer, he can and will take steps to encourage his employee to learn" - summarizes the opinion of a first year student.

Work-based learning methods and challenges

A study of Finnish companies (Lemmetty, Collin 2020) can give the framwork of thought to guide us on the above topic. A fast-growing Finnish company representing IT industry collected data from 68 interviews. Their research study identified three thematic categories of learning situations: technological development, structural changes within the organization, and formal learning situations. Aspects of sustainability emerged in these situations, however, both negative and positive aspects of learning were observed. The findings of the study can be used by organizations to increase the sustainability of learning. The research presents a new and critical interpretation of the sustainability of work-based learning. Work-based learning, in which individuals and groups learn at work or for work-related purposes (Billett, 2001; Collin, 2006), has now become a requirement due to continuous change, digitization, and the cognitive-intensive use of tasks in most work environments in the world of work (Harteis, 2017; Kira et al., 2010). These requirements test employees 'coping skills through work and force them to learn continuously in different work situations (Järvensivu and Koski, 2012; Lemmetty and Collin, 2019; Ryan et al., 2008). Both informal and formal work-based learning are important (Collin, 2006); that are both relevant to developing innovative solutions and necessary to perform the work (Collin, 2006; Segers et al., 2018). Not only individual information acquisition processes play an important role in work-based learning, but also the collective activity that develops through the practices of interaction and participation (Billett, 2000. Manuti et al. (2015) says that within learning, the individual and the collective process should not be separated, rather should be considered as a whole combining the two. In addition, authors claim that research on work-based learning be multidisciplinary and diversified, as it has so far been typically based on context and situation and has been strongly influenced by the specific characteristics of the sector or organization (Tynjälä, 2013). Although work-based learning has been seen most as a factor in creating vitality and psychological resources through development (Fritz et al., 2011), it has been a burden on individuals, as we have seen in the case of Hungarian employees above, sometimes even a problem (Järvensivu and Koski, 2012. Lemmetty and Collin, 2019).

According to the authors of the Finnish study, structural changes in an organization that did not provide employees with sufficient time and resources to learn could prove to be a pregnant and depressing situation, especially in times of the pandemia. In summary, we can say that it is worth giving employees time, space and confidence so that learning in the workplace is not discouraging. An updated methodology of digital pathways is

suggested by the authors of this study, in order to make learning in the workplace more experience-based through innovative didactic methods. In the following paragraphss, two case studies, one from Indonesia, and one from Turkey will suggests best practices for utilizing learning opportunities at workplaces.

An Indonesian approach to organizational working methods

Indonesia's emergence as one of the world's leading economies with ensuing strong economic growth, a rapid decrease in poverty rates, improvements in education and access to better health services, food, water, sanitation and electricity is challenged. The COVID-19 pandemic may adversely affect important. As of 6 June, the Government of Indonesia has confirmed a total of 30,514 cases of COVID-19 throughout all 34 provinces with a total of 1,801 deaths reported. On 13 April 2020, the Government of Indonesia declared COVID-19 as national nonnatural disaster. Large scale social restrictions were implemented in major cities, affecting socio-economic activities (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA); The United Nations Resident Coordinator Office (RCO), 2020).

Due to the increasing numbers of cases, Indonesia Government has been released a regulation named Indonesia's Large-Scale Social Restrictions or in Indonesian Language named Pembatasan Sosial Berskala Besar (PSBB). These restrictions are implemented by local governments with the approval of the Ministry of Health, including the restriction on attending school and work holidays, restrictions on religious activities, and / or restrictions on activities in public places or facilities. As for the example, in Jakarta which is the capital city of Indonesia, authorities have extended restrictions through July 16. Places of worship and additional offices can reopen with precautions in place. The local government has allowed shopping malls to restart operations. Schools remain closed until further notice (COVID-19 Alert: Indonesia Continues Adjusting Restrictions, 2020). Jakarta itself has been ranked into top three of the highest confirmed area in Indonesia so it is no wonder that the local authorities has become more strict with their Large-Scale Social Restrictions regulation.

On the other hand, a city called Greater Tangerang in Banten Province which located near Jakarta, has tighten up their regulation as well. The local government has extended restrictions through September 6th. Trains and public buses may operate 0430-2200 with health protocols, such as requiring workers and passengers to wear face masks and check body temperatures, in place. Shopping centers can open until 2200 daily. Weddings may take place as long as attendees occupy only up to 35 percent of the venue's capacity. Organizers of weddings are barred from serving food during the events and must implement health protocols, such as ensuring that attendees wear face masks and observe one-meter social distancing. Officials have set up 48 checkpoints throughout the region (COVID-19 Alert: Indonesia Continues Adjusting Restrictions, 2020). Moving on to the East region of Indonesia. In Ambon, Maluku Province, protocols are in effect through August 30th. Mass gatherings are limited to 30 people. Public transport can operate until 1800 daily with health protocols, such as reduced capacities, in place. Massage parlors

and beauty salons can operate 08.00 AM - 06.00 PM daily, while shopping centers and markets may open 0800-2000 daily. Officials are allowing food establishments to operate 08.00 AM -10.00 PM daily. Several public facilities, including cinemas and karaoke parlors, remain closed. Group sport is still suspended, though other sporting activities may take place; fitness facilities like gyms can operate 08.00 AM - 08.00 PM daily as long as people occupy a maximum of half the venue's capacity. Authorities have set up 20 checkpoints throughout the city to ensure that passengers adhere to health protocols. People who breach regulations may receive fines ranging from IDR 50,000 (USD 3.5) to IDR 30 million (USD 2,100) (COVID-19 Alert: Indonesia Continues Adjusting Restrictions, 2020).

All of these regulation surely made major impacts in various sectors. Some people might think that these regulations are for the best, but for some others this just led them to starve. Business are not working very well, including the organization system. As mentioned earlier, due to the increasing numbers of COVID-19 cases, offsite working will be limited in every area. Knowledge about the stages of the COVID-19 outbreak is a significant aspect that currently needs to be socialized to the public in order to anticipate psychosocial problems that might occur. Psychosocial problems will significantly depend on the stage of the outbreak that occurs in an area. Knowledge, attitudes, and practices adopted by the community play an essential role in determining the readiness of the community to make behavior change (Windarwati & et.al, 2020).

New working methods and solutions for a post-COVID-19 era

Due to the rapid change of the regulations, people in Indonesia are more aware on how they should react towards the situation. There are some major change in the community responses in order to support the Government regulation. People are giving more attention to the health protocol. The three most frequent changes in public behaviour are staying athome, washing hands more, and applied social distancing. While some communities are more mindful of the risks than others, communities responses should be seen as key to end this pandemic. They should be seen as a part of solutions and not the problem. In the earlier phase of the out-break, it seemed obvious that the Government's scepticism and hesitance,or even denial of the potential pandemic occurring in Indonesia, had directimpacts and drifted communities away from favourable risk perceptions toward the pandemic (Djalante & et.al, 2020). The regulation changes has also lead to the organizational system changes. Due to the Large-Scale Social Restrictions regulation, some sectors are not allowed to operate normally. The local authorities has announced to all the employer to give their employee the right to work from home. Work from home system or remote working are very much applied in various organization, followed by various organization regulation related to the health protocol. Only some sectors are allowed to fully operate such as foods and beverage, medical institution, and public services sectors.

These condition has brought a brand new working habit to the organization. This condition oftenly called as the “new normal”. In the workplace, employee has been accelerated adoption of smart work (such as remote work, travel reduction, and virtual

meetings). In the new normal, smart work will be the standard across organizations. Most companies implement effective measures to bring health and hygiene to the next level. In the new now, employee's physical and mental health will be organizational cornerstones. On the other hand, employeer try to manage their employee's workforce flexibility. In the new normal, they will have a flexible workforce. Also, the employeer try to communicate openly with empathy. Since there's so much thing happen during this hard times, employee could face various new obstacles while doing their work. This is exactly the reason why the employer should have more emphaty. Besides, leadership will come from the head, heart, and hands (Rainer & et.al, 2020). In this pandemic situation, companies drive their digital readiness. In the new normal, the bionic organization will emerge with a new operating model and robust digital backbone. This means that not only the employer who has to evolved, but also the employee. The employee has to mastering the technology. Eventhough people are still adjusting with the new way, this is the least they could do to face this whole pandemic situation. Since the Indonesian government has planned to implement new normal conditions, the present study aims to reveal whether society, especially living in cities, has a strong intention to participate in out-of-home activity after the COVID-19 pandemics. By employing the ordered logit model, the study investigated the factors influencing the activity participation intention of working and studying, shopping, eating, recreation, and social activities during new normal conditions. The case study found that workers with more e-working frequency during the outbreak tended to travel more to their workplace during new normal conditions (Irawan & et.al, 2020). As mentioned earlier, that the economic impact of COVID-19 in Indonesia is fundamentally affecting macroeconomic stability, employment, and the flow of the organizational regulation as well (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA); the United Nations Resident Coordinator Office (RCO), 2020). This has brought profound changes in many aspects, including the organizational pathway in Indonesia. Eventhough people are still adjusting with the new way, this is the least they could do to face this whole pandemic situation. As long as all organization in Indonesia could adjust and being adaptive towards the changes, hopefully this pandemic situation would be bearable.

A Turkish organizational perspective handling the pandemia

Turkey was started to be affected by COVID-19 since 10th March 2020. With the Presendential Circular published all kinds of, cultural, artistic, scientific, activities and smilar meetings were ended until April. Elderly people who living in many places in Turkey. Free access to public transport was stopped by a temporary period. With the circular issued by the Ministry of Health, all private and foundation hospitals were declared pandemic hospitals. According to a new statement released by the interior ministry, people aged 65 and over were banned from going out and announced that severe sanctions would be imposed on the fact that no individual other than medical personnel could go out from Friday night to Monday mornings. In 22 March 2020 with the decree issued by the Presidency, in public institutions and organizations; rotational, flexible and

remote work was allowed. First time in history in the field of business and education system in the Republic of Turkey was now online system. In this way, Turkey it is one step closer to digitalization. On 23 March, Turkey Radio and Television Corporation and the Ministry of Education in collaboration with the drop primary, secondary and high school classes began Education Information Network (EBA) TV remote processed. The Ministry of Internal Affairs announced that the markets will serve between 09.00-21.00 and that the number of customers who will shop at the same time can be one tenth of the total area served to the customer. In addition, it was announced that public transportation vehicles that make urban and intercity transportation can accept passengers at the rate of 50% of their capacity. The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) and the Ministry of Industry and Technology developed by COVID-19 Turkey Web Portal was launched. In 5 April 2020, according to report by Google community mobility in Turkey decreased %75. This situation was unexpected for Turkish society because lots of people who lives in Turkey, they love to active and social life. With the decision taken by the Ministry of Health and the Ministry of Transport and Infrastructure, it was decided to distribute free masks to citizens between the ages of 20-65 through General Directorate of Post and Telegraph Organization (PTT). Many cemeteries were closed to visitore. On 4 May Republic of Turkey's president called a cabinet meeting and there decisions about new rules and regulations were introduced. Firstly, citizens over the age of 65 were allowed to go out during the curfew for 4 hours. Secondly, children up to the age of 14 were only allowed to go to school between 11:00 and 15:00 by walking distance. Thirdly, businesses such as barbers, hairdressers and beauty salons were allowed to continue their operation from 11 May. After the above meeting Turkish Hearth Minister started to talk about new ''normalization processes.' 'He also said that the expression ''return to normal'' was not correct, they constituted ''normal of new life.'' Stating that their aim in the first period was to control the disease, the Health Minister explained that their aim in this second and new period was to eliminate the opportunities in front of the disease and to rearrange life. He stated that citizens will live a free but cautious life. After a while Health Ministry published new declarations in this direction.

The new normal

What should Turkish people pay attention to in the so called ''New Normal Period'?' Firstly, they had to change soem social habits for instance hugging, kissing each other, holding our hands, shaking hands, etc were restricted. Secondly, face masks were obligatory. Thirdly, shopping malls could not be visited unless it was inevitable, instead, online shopping was to be preferred. Fourthly, places with more than a certain number of people shouldn't have been entered. Despite Turkey's efforts the country coudl not evade to be exposed to the second wave. After to Ramadan Festal many people started to frequent different cities, places (e.g. hotels, motels, hostels, etc.) Summer came and holiday season started, face masks were not used consciously, crowded places started to be visited. Especially since there are seasons when the tourism sector is active, many people preferred to take a vacation in hotels and live carefree. This year, Turkey's

economy is not going to have a very good and material shortages. In order to improve the society and the economy, some agencies tried to direct people to take out loans and go on vacation. The irony is that with what salary will people take out loans? Because they have had very serious unemployment problems due to the pandemia. In 2020, especially after the arrival of COVID-19, the dollar and euro started to increase significantly and the Turkish currency began to lose value. In short, we can summarize this situation in terms of relations between Turkey and the pandemia in the following section.

After COVID-19 Turkeys' economic system was forced to change, and it's still changing everyday. Turkish Law wanted to protect labor's right that's why the judicial committee created a section called Coronavirus law. This area of law describes the working lives and alternative ways of working of workers and employers. There are three different alternative working methods. The first is remote work, the second is short work and the third is compensatory work. Nowadays the most popular working style is remote working Turkish Government gaves a definicion about remote working it says, With this canon, which was added to the labor law later, it was possible to work remotely by taking advantage of technology. It is a very important privilege especially for white collar employees. Secondly, soft work In order for the employer to apply this article, the company must apply to General Directorate of Turkey Business Association (İŞKUR) due to economic, sectoral, regional crisis or compelling reasons and have the right to change the procedure according to this application approval. Accordingly, the coronavirus-related short-study application will be carried out online, unlike previous applications, and the reviews regarding this will be done through the documents. Thirdly, the compensation work is included in the 64th article of the Labor Law. In summary, it is a flexible working model that allows the working hours lost due to the employee's inability to work for any compelling reason to be compensated by working over the normal working hours within a certain period of time. Thus, the work that cannot be done during the lost working days or working hours is met by working for a longer period in the future. However, there are some conditions regarding this compensatory work. The first of these is that the compensatory work cannot exceed 3 hours per day, and the total daily working time of the personnel with the compensatory work cannot exceed 11 hours. In other words, if the normal daily working hours are 7.5 hours while performing compensatory work, they can work 10.5 hours a day by performing a maximum of 3 more hours of compensatory work, and these efforts do not count as overwork or overtime. However, if the daily working time of the personnel is 9 hours, in this case, they can work 11 hours a day by performing a maximum 2 hours of compensatory work per day. Therefore, you can make compensation work without exceeding the 11-hour daily limit and not exceeding 3 hours a day.

Although the duration of the compensatory work is 2 months in law, within the scope of the measures taken due to the epidemic, this two-month period has been increased to 4 months. In summary, if the employer temporarily closes the workplace partially or completely due to the virus epidemic or cannot do enough work, he will be able to have compensation work for the following 4 month. In 2020 Turkey has got lots of unemployed people. Global markets have been hit, oil prices have collapsed, and recession

expectations have increased for most developed and developing countries' economies. Global markets affecting Covidien-19, for an integrated global market economy in Turkey has revealed contractionary effects. (1) This situation left us with an economy that was going bad day by day. 2020 will undoubtedly Turkey's most important business department, was human resources. The arrival of the virus in the country at an unexpected time, the company sub-structures not being ready to work remotely at the first stage, managing managers who cannot proceed in line with the annual and monthly meetings and plans and taking control of the units have shown how much we need Human Resources managers.

How is human resources effective in combating COVID-19? It was thought that how to manage the health and well-being of employees can only be possible by evaluating the findings of a participatory research in which all stakeholders can be included in the process. Therefore, in the study, stakeholder The organizational intervention method was proposed and developed within the framework of Action Research-EA (Action Research-AR). Thus, it is thought that it will be possible to decide on optimum working conditions and human resources management practices during the pandemic by including the employees who have experienced the problem in the research process and developing collaborative and flexible data collection, analysis and action plan. In this direction, two main themes of action plan presented. The first is the action plan to keep employees physically healthy. The second is the action plan developed to ensure the psychological and social health of the employees. (2) Recommended agent on behalf of the organizational intervention methods to edit the workflow of all companies in Turkey were identified and have been mentioned as necessary to comply with this Article. According to this; In this study, while creating the work flow for the organizational intervention method proposal, the planning was made according to the cyclical process specified in the research model. First, the action research team starts the research cycle by identifying the problem. At this stage, online meetings with participants to define the problem (social distance due to pandemic conditions observing). These meetings are repeated as needed in the middle and final period of the action research. The latter the action research team designs the research to be carried out by collecting data for the identified problem. At this stage, using all kinds of qualitative and quantitative data collection tools, as a pre-test before the intervention, but also after the interventions described below. The effectiveness of the interventions is measured by applying it as a post test. At this stage, the research to be conducted in line with the aims and objectives of the proposed organizational intervention is designed. Thirdly, the action research team determines the need for action to be taken and the areas where these actions will be the driving force by analyzing the data obtained. Last but not least, the action research team prepares and applies an action plan, taking into account the findings from data analysis. In this direction, it is recommended that the action plans, which will also be shaped with the participants, be realized under two main themes. Healthy work It would be correct to include an intervention in the first action plan of WHO (1948) within the framework of the definition of health explained above in order to keep the employees physically healthy. In the second action plan, it is planned to include the intervention that tries to provide

health and well-being in psychological and social terms, which are the other focal points of this definition. (İlhan, 2020) In line with these articles and processes, many companies have started to continue their business activities after the pandemic and have started to use the opportunities they have. There were companies that did not fit these systems.
In general, companies which did not comply were penalized by the state and they used to enforced. Therefore, many companies need to take this issue into consideration and move forward by anticipating their own benefits and the areas affected by Covid-19. Also Some workplaces that have agreed with the state have switchted to a hybrid system at work. In return, they paid a lot of Money to state and the state started to controlled 3-4 in a week. Nowadays, there have been many companies affected by the pandemic and also many companies fired their employees. the economy started to deteriorate and some performance planning began to fail. I would like to give an example to a company regarding this issue. They named it to theirself, the Leader of the Sector, the Brand of the First, Taşyapı. First Taşyapı whose foundation was laid in 1979 and started its operations in 1985 as an institutional construction, particularly the production of luxury residences, including infrastructure, the superstructure contracting has become one of Turkey's most important brand building. Taşyapı opened branches in Dubai, Saudi Arabia, Oman, Ukraine, Turkmenistan, Russia and Tatarstan. It aims to continue its contracting activities in regions of the world with significant development potential such as Romania, Nigeria and Georgia. While trying to reach its goals with new investments, Taşyapı focuses on projects that respect nature, without compromising environmental sensitivity, and abides by the relevant legal requirements of the country in which it operates. It applies an effective and efficient integrated management system that includes quality, aesthetics, worker health, safety and environmental factors in all its projects.

Conclusion

To summarize, many companies in Turkey have been prepared for an innovative system, the state has protected the rights of workers in working life with new legal regulations, and has also started to adapt the concept of ‘‘digitalization’’ to daily life in modern times. Although there have been many wrong decisions and steps of the state regarding the pandemic, companies and workplaces are working with all their might to not be affected by this situation, no one wants to lose their job. Many companies are starting to move from a business-oriented approach to a people-oriented approach. Flexible organizations are provided that do not hinder individual development, flexible working hours and environments are created for employees, and human feelings and values are now included rather than work. In Indonesia, as mentioned earlier, that the economic impact of COVID-19 in Indonesia is fundamentally affecting macroeconomic stability, employment, and the flow of the organizational regulation as well (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA); The United Nations Resident Coordinator Office (RCO), 2020). This has bring such a various change in so many aspect, including the organizational digital pathway in Indonesia. As fo Hungary, with the spread of COVID-19, work-based learning is facing major challenges in Hungary. For further research, a

qualitative study is in the focus of authors to determine how well organizations were prepared for organizational learning management at the micro and macro-management level from the perspective of digital learning pathways. Positing that introduction of the home office, and thus digital communication, increased employee efficiency and employee participation at organizations.

References

- Akbaş, Ö. Z. & Dursun, Ö. (2020). *Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler*. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7 (5), 78-94.
- Aslan, R. (2020). *Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid-19*. Ayrıntı Dergisi, 8 (85), 35-41.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272–285. https://doi.org/10.1108/13665620010353351
- COVID-19 Alert: *Indonesia continues adjusting restrictions*. (2020, August 27). Accessed 15 Dec 2020. World Aware. https://www.worldaware.com/covid-19-alert-indonesia-continues-adjusting-restrictions
- Collin, K., Lemmetty, S., Herranen, S., Paloniemi, S., Auvinen, T. & Riivari, E . (2017). Professional agency and creativity in information technology work. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work—An agentic perspective on professional learning* (pp. 249-270). Switzerland: Springer.
- Djalante, R. & Lassa, J. & Setiamarga, D. & Mahfud, Ch. & Sudjatma, A. & Indrawan, M. & Haryanto, B. & Sinapoy, M. & Rafliana, I. & Djalante, S. & Gunawan, L. & Anindito, R. & Warsilah, H. & Surtiari, G. (2020). Review and analysis of current responses to COVID-19 in Indonesia: Period of January to March 2020. *Progress in Disaster Science*. 6. 100091. 10.1016/j.pdisas.2020.100091.
- Harteis, C. (2017). Machines, change and work: An educational view on the digitalization of work. In C.Harteis (Ed.), *The impact of digitalization in the workplace. An educational view* (pp. 1–12). Springer
- Hasoksuz, Mustafa & Kiliç, Selçuk & Sarac, Fahriye. (2020). Coronaviruses and SARS-CoV-2. *Turkish journal of medical sciences*. 50. 10.3906/sag-2004-127.
- Irawan, M. Z., Rizki, M., Joewono, T. B., & Belgiawan, P. F. (2020). Exploring the intention of out-of-home activities participation during new normal conditions in Indonesian cities. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*, *8*, 100237.
- Järvensivu, A. , & Koski, P. (2012). Combating learning. *Journal of Workplace Learning*, 24(1), 5–18. https://doi.org/10.1108/13665621211191078
- Lemmetty, S. , & Collin, K. (2019). Self-directed learning as a practice of workplace learning: Interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. *Vocations and Learning* . Early online, 13(1), 47-70. https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x

- Lemmetty, S. & Kaija Collin (2020) Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations, *International Journal of Lifelong Education,* https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1804004
- Manuti, A. , Pastore, S. , Scardigno, A. F. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development* , 19(1),1-17. doi. doi:org/10.1111/ijtd.12044
- Öge, E. & Çetin, M. (2020). *Covid-19 süreci ve örgütsel yönetim*. A.Tutcu & S. Gün (Eds.), içinde Covid-19 pandemisi: İnsan kaynakları yönetimi açısından olası etkiler (pp. 3-35). Ankara: İksad Yayınevi.
- Rainer, S., & et.al. (2020, April 30). *People Priorities for the New Now*. Retrieved October 26, 2020, from BCG: https://www.bcg.com/en-hu/publications/2020/seven-people-priorities-in-reponse-to-covid
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning* , 6(1), 11–36. https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA); The United Nations Resident Coordinator Office (RCO). (2020). INDONESIA MULTI-SECTORAL RESPONSE PLAN TO COVID-19 . United Nation Office.
- Windarwati, H. D., Oktaviana, W., Mukarromah, I., Ati, N. A. L., & Sulaksono, A. D. (2020). In the middle of the COVID-19 outbreak: early practical guidelines for psychosocial aspects of covid-19 in East Java, Indonesia. Psychiatry research, 113395.