

FELSŐOKTATÁSI KIHÍVÁSOK

ALKALMAZKODÁS STRATÉGIAI PARTNERSÉGBEN



Tanulmánykötet

MELLearn 2016



FELSŐOKTATÁSI KIHÍVÁSOK

Alkalmazkodás stratégiai partnerségben

Challenges to Higher Education
Adaptation in Strategic Partnership

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Fodorné Dr. Tóth Krisztina PhD

Felelős szerkesztő és lektor:

Dr. Németh Balázs PhD

„MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület
Pécs, 2016

A tanulmánykötet létrejöttében közreműködtek:
Budapesti Corvinus Egyetem
EUCEN
LLP Erasmus ESRALE Projekt



european university
continuing education network



ISBN: 978-963-88878-7-0

© A kötet szerzői, 2016

Tartalom

Előszó helyett	5
Preface	6
Felsőoktatási kutatások és fejlesztések - Higher Education Researches and Development	
Experiences	7
Carme Royo - Francoise de Viron – Kari Seppälä – Jean-Marie Filloques – Lucilia Santos - Edith Kröber – Maria Slowey: Committed to the Social dimension of Higher Education.....	8
Csillag Sára – Géring Zsuzsanna – Király Gábor – Kovács Gergely – Köves Alexandra – Gáspár Tamás: A részvételi módszertan alkalmazása a felsőoktatás-kutatásban.....	19
Horváth H. Attila – Pálvölgyi Krisztián: „Az esélyteremtő pedagógia intézményi implementációja” – tanulási eredmény alapú képzési programfejlesztés a Budapesti Corvinus Egyetemen.....	28
Kraiciné Szokoly Mária: Egészségfejlesztés, új szempont a diplomások képzésében.....	42
Molnárné Stadler Katalin: Értékelés másképpen: Európai Peer Review a felnőtt-tanulásban	56
Reisz Terézia: Diplomások a munkaerőpiacon	65
Sándorné Kriszt Éva: A felsőoktatási intézmények együttműködési lehetőségei és fejlődési útjai hazai és nemzetközi viszonylatban.....	77
Török Erika – Brindza Attila – Hercz Mária – Koltói Lilla – Pap-Szigeti Róbert – Rigó Róbert: TALENTUM: hallgatói sikerességet támogató és tanulást segítő pilot program a Kecskeméti Főiskolán	87
Zimányi Krisztina: Duális képzés a gazdaságtudományi képzési területen, a BGE tapasztalatai.....	97
Változó szerepek a felsőoktatásban - Changing Roles of Higher Education	105
Bruno Dallago: The challenges to higher education and the economy in the European Union	106
Bajnér Mária: Karrier, pénz, vagy diploma? Egyetemi képzések reformja nemzetközi kitekintésben	121
Bódis Lajos – Branyiczki Imre – Papp Bence: Az emberi erőforrások alapképzési szak megújítása a Budapesti Corvinus Egyetemen a munkaerő-piaci igények alapján.....	127
Lajos Bódis – Imre Branyiczki– Bence Papp: Renewing the Human Resources bachelor program of Corvinus University of Budapest based on labor market needs.....	140
Vehrer Adél: Az időskori tanulás szerepének átalakulása	153
Adél Vehrer: The place and role of the environmental responsibility in the generation management	164
Egyetem és stratégiai partnerség; tanuló város, tanuló régió - University and Strategic Partnerships; Learning Cities and Regions	179
Benke Magdolna: Néhány gondolat a tanuló régiók, tanuló városok, tanuló közösségek elméleti vitakérdéseiről	180
Koltai Zoltán: Az oktatás városkaraktert alakító szerepe a mai Magyarországon	195
Kovács Zsuzsanna – Török Erika: Duális képzés – az együttműködésen alapuló képzési forma... ..	209
Lükő István: A duális képzésben résztvevő oktatók felkészítése. Felnőttoktatási és módszertani aspektusok	216
Tóth Dorina Anna: Közösségi felsőoktatási képzési központ Sátoraljaújhelyen	233
A felsőoktatás jövője a digitalizáció korában - The Future of Higher Education in Times of Digitalization.....	241
Daruka Magdolna – Csillik Olga – Sass Judit: Gennováció a közgazdászok képzés gyakorlatában	242
Magdolna Daruka – Olga Csillik – Judit Sass: Gennovation in the practice of Economist Training Program	251
Fodorné Tóth Krisztina: MOOC: divat, hagyomány, szolgáltatás	260
Kozma Borbála – Kokovay Ágnes – dr. Fritúz Gábor: Blended learning az egészségügyben: Néhány jó gyakorlat az orvostudásból	266
Molnár György: Elektronikus tanulástámogatási módszerek és lehetőségek a szakképzésben	276
Pankász Balázs: IKT tényezők vizsgálata a felsőoktatásban. Kérdőíves felmérés a Pécsi Tudományegyetem oktatói körében	290

Simándi Szilvia: Tevékenység alapú nyílt oktatás – közösségi tanulás	323
Szabó Csilla Marianna - Czifra Sándor: Egy jól szervezett online oktatás gyakorlati tapasztalatai és eredményessége	327
Felnőtt tanulás és képzés a kulturális, a professzionális és a közösségi fejlesztés kontextusában - Adult Learning and Education in the Context of Cultural, Professional and Community Development	342
Heribert Hinzen: Community-based Adult Learning and Education – Looking at Experiences in Asia and Europe in a Global Context, Followed by Some Biographical Reflections	343
Nikola Koruga: A Global Inspiration for Learning in the Local Communities	355
Aleksandra Pejatović: Professionalization In Serbian Adult Education – Toward The Complementary Model	364
Adrienn Ács-Bíró – Márta Miklósi: Teaching Behind Bars.....	375
Dóra Egervári: Adults in the Digital Jungle: Adult Education in Relation to Information Literacy.....	385
Zsuzsa Koltai: Participation, Performance and Partnership in Museum Learning Programs For Seniors.....	395
Balázs Németh: Learning Cities and Regions – What Roles for Higher Education to Enhance Local and Regional Development	403
János Szigeti Tóth: Research challenges concerning the Manifesto on adult learning	416

Előszó helyett

A MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület 2016-ban a felsőoktatás képzési, valamint szervezetfejlesztési innovációit helyezte vizsgálódása középpontjába a felsőoktatási kihívások és a partnerségi alapú alkalmazkodás tükrében.

Az olvasó egy olyan rendhagyó tanulmány-gyűjteményt tart a kezében, mely arra vállalkozik, hogy a MELLearn célkitűzéseivel összhangban feltárja azokat az egyetemi kutatási és fejlesztési tevékenységeket, melyek hozzájárulnak a minőségi oktatás és kutatás megvalósításához, s ezekkel összefüggésben tartalmi és módszertani innovációkhoz projekt- és programalapú tevékenységekkel.

E gyűjteményes kötet erénye, hogy olyan angol nyelvű elemzéseket is felvonultat, melyek a felsőoktatást érintő szaktudományos, szervezeti, sőt kooperációs kihívásokat tekintik az egyetemi modernizáció és korszerűség olyan tényező-halmazának, melyekre értő módon lehet és szükséges reflektálni.

Ugyanakkor arra is érdemes rámutatni, hogy a felsőoktatás életen át tartó tanulást (lifelong learning) támogató, ösztönző szolgáltató tevékenységei olyan írásokban jelennek meg e kötetben, melyek révén van okunk abban bizakodni, hogy minőségi oktatási és képzési tevékenységekkel lehet vonzó felsőoktatást csinálni és igényes környezetet teremteni, mely a folyamatos tanulás, az egyéni, közösségi és szervezeti megújulást favorizálja. Ugyan a hallgatói létszámot, a felsőoktatás képzési kínálatát igénybe vevő felnőtt-tanulók számát növelni kell, egyúttal tanulásra ösztönözni viszont csak akkor lehet, ha az intézményeket intenzívebb és hatékonyabb tudástranszfer megvalósítására serkentjük a helyi, regionális, sőt nemzeti és nemzetközi partnerségre támaszkodva.

Kötetünk írásai zömmel olyan példákat tárnak fel, melyekben előtűnik a felsőoktatás átalakulásának óriási kihívása, azaz éppen az, hogy miképp tudunk minőségi tanítást és tanulást támogatni az egyetemi milliőben, miközben a hatékony felsőoktatást is tanuljuk, valamint igyekszünk annak további fejlődéséhez hozzájárulni, ahhoz hozzátenni képességeink szerint, gyakorlati példák megismerésével és disszeminációjával.

A tanulmánykötet egyik rendhagyó fejezetét az Erasmus ESRALE (European Studies and Research in Adult Learning and Education) c. európai innovációs projekt néhány fontos írása adja, melyek az egyetemi környezetben zajló mértékadó felnőttoktatási és képzési kutatási és fejlesztési trendekre és gyakorlatokra reflektálnak.

Reméljük az olvasó haszonnal forgatja kiadványunkat, és az talán inspiráló lesz néhány mértékadó téma és jelenség továbbgondolására, reflexiók megfogalmazására.

Pécsett, 2016. szeptember 30.

Dr. habil Németh Balázs
MELLearn ügyvezető elnök

Preface

The MELLearn 2016 E-book collection of studies and analytical papers is to demonstrate the engagement and aspiration of the Hungarian Universities Lifelong Learning Network towards understanding Challenges to Higher Education in the context of Adaptation on Strategic Partnership.

Therefore, this E-book will present some distinguished examples of higher education based research and development activities which help to promote quality education and research so as to step forward in contents and methodologies primarily reflected in project- and programme-based actions. This approach, we believe, makes this collection of studies to represent university lifelong learning to play a significant role in modernising higher education institutions and in signalling the need for more collaborative work both within and beyond institutional structures to reflect the presence lifelong learning universities.

Finally, let us underline the impact of adult learning to challenge and form learning inside and together with universities in local and regional contexts combined with several external drivers and social, economic, etc. claims. These dimension may help us to understand some key conditions of quality education and training through valuable higher education which has got strong social responsibilities to serve change that enables both growth and stability be reached with sensitive manner to environment and to community. At the same time we have to reflect that raising participation in learning must go along with quality knowledge transfer and skills matching in partnership-based forms to consider and to react to new forms and methodologies in the process of teaching and learning.

The ESRALE Chapter of this publication will highlight some concrete aspect of adult and lifelong learning which dominantly welcome HEIs lifelong learning services with reliable quality and content. Consequently, we do hope that potential readers will make use of this publication and get some inspiring thoughts to reflect to and take for another intellectual adventure.

Pécs, 30. September, 2016.

Dr. habil Balázs Németh

Executive President of MELLearn – Hungarian Universities Lifelong Learning Network

Felsőoktatási kutatások és fejlesztések

Higher Education Researches and Development Experiences

Committed to the Social dimension of Higher Education

Why COMMIT?

The ministers responsible for Higher Education (HE) reaffirmed the importance of the **social dimension** of the Bologna Process several times (Bologna Ministers Declarations, Berlin 2003, Bergen 2005, Budapest-Vienna 2010) and agreed on a common definition of university social dimension in the framework of the Bologna process: “*The student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of the population*” (London Communiqué, 2007). After several years and many projects carried out in this field, statistics still show that reality is far from the desired results, and much has to be done to reach the target levels of access, retention and attainment of adults in HE.

Consequently, the objective of COMMIT is to support universities in the **self-assessment** of their level of commitment to the social dimension, their strategies to increase attainment, and to embed the policy and practice of University Lifelong Learning (ULLL) in a strategy of wider social interaction.

For the COMMIT project, the social dimension of University Lifelong Learning was defined as located on two dimensions: the individual and the collective. The goals on the individual level are to provide a **socially just access, retention and success** for students, lifelong learners and university staff. On the collective dimension the goal is to transfer relevant academic knowledge to society and enable groups of people inside and outside university **to build and develop** an ecologically, socially and economically sustainable society.

Project approach

COMMIT builds on the work of a previous project, ALLUME², which developed a set of self-evaluation tools for universities to review their strategy of implementing a comprehensive and coherent LLL university.

In a first project phase, **the 3 self-evaluation tools developed in ALLUME were reviewed and adapted** to take on board a wider concept of the social dimension, with clearer definitions of participants in HE and attainment levels:

- *Strategy process tool*
- *Strategy content tool*
- *Benchmarking tool (also referred to as the EU Charter tool)*

The tools incorporated features suited to generate clearer descriptions of under-represented and non-traditional groups, as well as relevant qualitative indicators of their participation.

¹ Dr. Kari Seppälä, EUCEN Vice-President, University of Turku, Finland

² Project 504635-LLP-1-2009-1-BE-ERASMUS-EMHE. <http://allume.eucen.eu/>

In addition to revising and adapting the pre-existing tools, a **new Tool for Monitoring Attainment** was developed and its feasibility was assessed through piloting with all the partner institutions.

The set of visit templates developed in ALLUME was also adapted to the new project.

A capacity building activity was organised in order to unify criteria amongst the partners about the scope of the visits they would be organising and attending and how to use the tools. This helped partners brief colleagues in their own institution, prepare the self-evaluation activity effectively and organise the participation and documentation for the visits they would receive and carry out. The training event included inputs from several experts and other related EU-funded projects such as EU-USR³, HEAD⁴ and PL4SD⁵.

The four COMMIT self-evaluation tools became the starting point of a collective learning process culminating with the **peer-learning visits** that each partner university hosted and carried out. Different members of staff from different managerial levels (all connected to ULLL/Continuing Education/Outreach/Social Services) in each partner institution were involved in the peer-learning visits, with the aim of generating a process of **organisational learning** and reinforcing commitment towards university's social dimension. At the end of each visit, a report was prepared in partnership between the visitor and the visited. The COMMIT project processes were based on a combination of individual and peer learning, collective and team learning, as well as organisational learning processes.

The transversal analyses of the visit reports and the tools filled out by partners were then carried out, producing the draft final products validated in the course of a full partners' meeting held in November 2015:

- Executive summary
- Policy reminders
- Technical report covering the methodology and findings of the data collection and analysis

Target groups

The **primary target group** of the project comprised: universities' Management teams (President/Rector teams), Directors of ULLL, Continuing Education (CE), Outreach, or/and Social Services Units and Faculty/Department Deans, who were directly involved in the use of the self-assessment tools and participated in the visits. Student representatives were also included in the primary target group. Over 14 individuals have been involved in each of the 12 different teams (each in a different institution and country), thus engaging a total of 172 primary target individuals in the process.

³ Comparative Research on University Social Responsibility in Europe, <http://www.eu-usr.eu/>

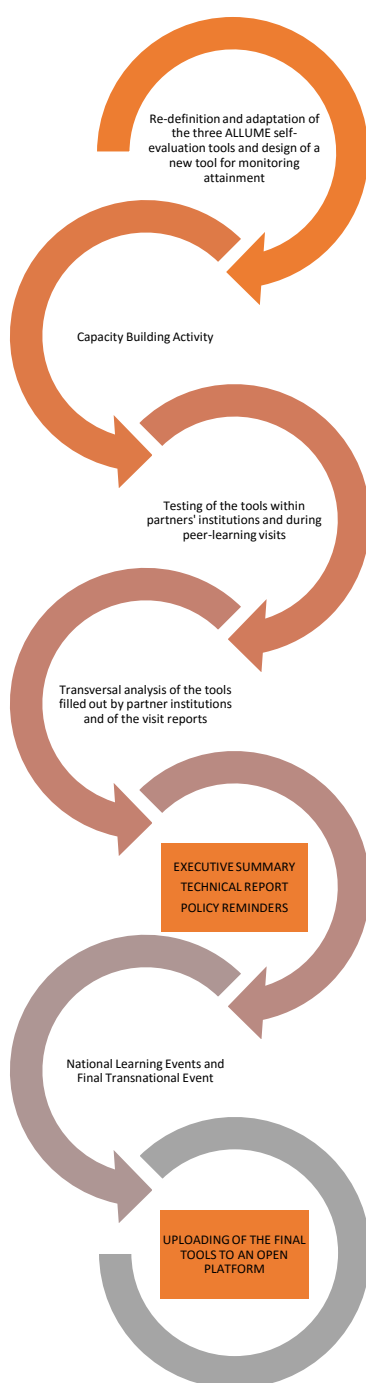
⁴ Opening Higher Education to Adults, http://ec.europa.eu/education/library/study/2012/adult-learning-g_en.pdf

⁵ Peer-Learning Initiative for the Social Dimension, <http://www.pl4sd.eu/>

The partnership

The partnership was composed of 13 partners from 5 countries with a documented track record of attainment – BE, FI, FR, ES, IE – and 7 countries with more work to do in this regard – RO, DE, GR, HU, IT, PT and TR. Six of the 13 partners had taken part in the ALLUME project (5 as full partners and 1 as a testing university), to provide continuity with the previous project experience. Since partners were at different stages of developing the social dimension of HE, a valuable and stimulating exchange was expected to take place, with each partner having something to teach and to learn, making it an engaging combination to promote commitment by all.

COMMIT project flow chart



COMMIT main outputs

- A refined set of 3 self-evaluation tools based on ALLUME's products (available in EN and FR):
 - The **Strategy Process Tool** uses the strategy-as-practice approach developed by Wittington and invites universities to analyse in detail their way of 'doing strategy' including the social dimension; it has a strong internal organisational focus and helps to identify key internal and external actors, steps in making a strategy, methods, communication
 - The **Strategy Content Tool** assists universities in getting a strategic overview of their current strategy related to LLL and the social dimension, mission, vision and goals; it invites institutions to select key priorities for the future and work in detail on them, leading to a revision of the current strategy and the formulation of an action plan
 - The **Benchmarking Tool** or EU Charter Tool includes not only the 10 institutional commitments of the European Universities' Charter on LLL but also the social dimension indicators, and invites universities to benchmark their performance and engagement against these dimensions, and to define their objectives
- The **Tool for Monitoring Attainment** is a new tool that describes and defines what is involved in the social dimension of HE more clearly, and helps universities monitor not just participation but also attainment levels (available in EN and FR)
- A "Visit Kit", consisting of a set of documents to assist users when organising their self-evaluation processes. It is a refined set based on ALLUME's products (available in EN and FR) which includes:
 - Short Info Sheet
 - Fact Sheet
 - Template Agenda
 - Step by Step Procedure
 - Host Report Form
 - Visitor Report Form
- An Executive Summary, summarising the project outcomes and achievements (available in EN and FR)
- Policy Reminders (available in EN and FR)
- A Technical Report (available in EN), covering the methodology and results of the data collection and analysis

The last three documents reflect on the methods, process and lessons learned, the experience gained by the partners at an individual and institutional level, the policy lessons, as well as the analysis and findings of the project work.

All COMMIT documents listed above are available in electronic format and can be downloaded from the project website: <http://commit.eucen.eu/>

COMMIT main findings

The data collected within the COMMIT project present very positive features: they ensure a wide geographical and institution-type coverage, and they constitute an authentic evidence of the present state of ULLL and SD in HEIs as well as a clear indication of the great variance between institutions.

It is important to consider that the source material used in the COMMIT transversal analysis consists of the information given by the 12 COMMIT project university partners in the 4 self-assessment tools and in the visit reports. This prompts a series of warnings concerning the data collection process.

First of all, the data translate the self-representation of each university situation.

Secondly (and consequently), the ‘data collectors’ are different from one university to another. Some collections have been made as a group while others are the result of a one-by-one approach.

Thirdly, the data show results of a specific moment in time, giving a “snapshot” of the LLL/SD strategizing process in the 12 partner universities at a particular period, without considering the later evolution of this process.

Lastly, the nature of the collected material is not identical from one tool to another. Some tools are essentially quantitative while others mix qualitative and quantitative data. The analysis had therefore to be adapted to each tool in order to take these differences of nature into account.

The major findings are summed up as follows:

- Drivers for LLLU/SD strategizing:

The most important external drivers with positive influence for the 12 partner universities are:

- the duty to support social development
- European legislation

The most important external drivers with negative influence are:

- national public financing
- the economy and the problem of funding

As for internal drivers, the most important internal drivers for the 12 universities are:

- the previous experience in LLL
- the necessity/demand for LLL programs (people within the universities consider that it is necessary for the university to evolve and to develop LLL programs)

- the desire to improve access to university
- the desire to make people aware of the fact that the university offers these programs

The most negative impact comes from:

- budget availability
- the staff devoted to these tasks (only pointed out as negative by 2 universities, referring to the little staff devoted to LLL/SD)
- the university structure

Overall, most of the universities mention that they get more internal incentives to the LLL/SD strategizing process than external ones and that there are more external resistances to the LLL/SD strategizing process than internal ones, even if some external barriers like the **national public financing**, the **problem of funding** or the **economy** are the most contrasted items: some universities feel they are global negative external influences while others feel they are positive ones.

- Actors for LLLU/SD strategizing:

- The most active internal doers in LLL/SD strategizing are the people responsible for specific LLL structures, teachers and researchers in LLL. Concerning the decision makers, the vice rector in charge of LLL, the rector and the head of specific LLL/SD department are the three most influential actors in LLL strategizing. The most influential external actors are specific ministries and the Government (national or regional).
- The collected data do not really allow a comparison of the influence of internal and external actors but a common result to be highlighted is the low influence and presence of researchers in LLL and SD. Internally, higher level staff have more influence than the researchers or the teachers. The influence of some external specific research units is quite rare.
- The involvement of a wide diversity of internal university members who act in the process or who influence it and the influence of external persons as specific ministers, government, national or regional authorities reflect a **collective approach** of the LLL/SD strategizing process. This result is consistent with previous observation or research (ALLUME, 2011; Holdaway and Meekison, 1990).

- Characterisation of LLLU/SD strategizing:

- Partner universities use informal processes more than formal processes. Even if the difference of intensity is not so high, it is insightful to realize the intensity of the LLL/SD strategizing process in universities: a lot of work is done informally but it is not always done by university leaders and certainly not known by university members. On the other hand, informal processes of strategizing remain important even when strategizing is formalized. Furthermore, high level university staff members are well informed about the LLL/SD strategizing process, but almost all universities face a problem of funding and resource allocation which echoes and is reflected by the number of researchers in LLL/SD, for instance.
- The most well informed people about the LLL/SD strategizing process within universities are deans and department heads, all university members and students. Externally, the most intensively informed people are policy makers. The external people who are less informed belong to social associations, enterprises and other universities.

- A middle-bottom-up approach is more likely than a top-down one. This result is aligned with the ALLUME (2011) results and conclusions. It means that there is a decision of faculty's deans or LLL directors to implement LLL/SD strategy principles in collaboration with teachers or researchers, and then those actors support and promote the principles to the rector or to the university's President's Cabinet.
 - The LLL/SD strategy process is unique within each university, due to the distinctiveness of its environment and its culture. The formal 'research based' approach in the LLL/SD strategizing process has a very low influence on the strategies although it is essential in the core processes of LLL and SD.
 - We observe the dominance of a **strategic plan** in the methods used by universities, as highlighted in previous researches by Kadir (2012)
- Content, strategy and organization of social engagement
 - The meaning of the concepts of 'social dimension' and 'social engagement' are far from explicit and established. For some institutions, the concepts 'social dimension' and 'social engagement' refer only to missions and functions where the university is aiming to support the disadvantaged groups of society. For others they cover all forms of action where the faculty, departments and units are involved with the society, e.g. continuous professional education, technology transfer, the role in the innovation system etc.
 - The great majority of COMMIT partners describe the status of social engagement as secondary to research and education. Also, the universities highlight the entanglement of the "three missions". In the majority of institutions the regulations, definitions and argumentation are not as distinct and established, but the universities may still be sensitive to their social responsibilities and actively engaged with their context. Also, universities are able to identify successful units and the most important stakeholders, but the intensity typically fluctuates between the faculties and also in time. It is not uncommon that the permanence of involvement is endangered because of the reliance on individual faculty members.
 - It is usually not just an individual being who is responsible for social engagement. The organization is a small centralised unit within or outside the university administration and a diverse network of experts, both in regards to content, methods or branches of society. The social engagement specialists are relatively few, whereas a large proportion of the faculty may participate in the activities with varying workload. The same universities that have documented the SD strategy most explicitly also have the most structured arrangements for organisation and staff.
 - Appropriate data collection lays the foundation for the construction of indicators that may later be used in the processes of resource allocation. The creation of potential indicators is fairly easy although the complexity of social engagement makes it more demanding than, for example, in research or degree education. The crucial stage is the selection of the most functional indicators at that certain mission in a specific institution. At the same time, the national and potentially wider contexts may demand a different selection.
 - The trends in society, work-life and economy have an essential and concrete effect on the development of ULLL. The European agenda and discussion of lifelong learning have promoted the progress in various countries. Participating in European networks and projects have provided concrete forms of practical international cooperation to support LLL at home.

- LLL for various audiences
 - ULLL/SD serves both the individual needs in one's professional and personal life as well as the needs of society, especially the economy.
 - University missions on lifelong learning take shape in various formulations and documentations. If the mission is defined in the university-level statutes which tend to be general, the lifelong learning element is embedded in the mission statements concerning research and education. Often the more specialised or concrete LLL mission formulations are written in lower-level documents, e.g. in a charter for social engagement, the statutes of the University Continuing Education department or mid-term contracts for independent institutions. In these cases they may include descriptions of the way the mission is implemented at the university.
 - External pressures have enhanced the strategic formulations in many universities. They may have come from the regional stakeholders and the growing interaction with companies and lifelong learners. National authorities have produced reports to enhance the interaction between higher education institutions and their region. In some cases legislation has been a key driver to encourage universities to take ownership of their lifelong learning and social engagement.
 - In some universities, taking part in European cooperation and the European lifelong learning agenda as such has had an effect. Even though the lifelong learning community in universities had in general expected a stronger impact from the Charter of European universities lifelong learning on the European level, it was an important support for development in some countries and universities.
- Benchmarking against the 10 Commitments of the EU LLL Chart
 - The degree of adoption of the European Universities' Charter on LLL still has some way to go before it is really implemented. 8 out of 12 partners are above 50% of implementation, while 4 are below 50%, thus showing the different degree of appropriation of each HEI of the Charter. This diversity reflects each HEI's identity and particular reality, and this ranking cannot be read as absolute information, as some of the HEIs well known for their LLL commitment and practice (possibly more self-critical and self-demanding) score lower than others and recognise there is a long way to go.
 - The highest score is found in Commitments 4 (Providing appropriate guidance and counselling services), 1 (Embedding in the strategy), 9 (Developing partnerships at the local, regional, national and international level), and 2 (Providing education in a diversified population).
 - The commitments that are less implemented are related to 10 (acting as a role model) and 5 (implementing mechanisms of RPL). This seems contradictory as one might consider that RPL⁶, as part of the HEIs strategy, would be a key way to diversify the students' population. Instead, in average, HEIs seem to prefer to invest in counselling and guidance. Also, the fact that acting as a role model is the least implemented commitment may indicate that universities are more concerned about advancing their strategy than about the image they transmit to other LLL institutions.
 - HEIs are effectively engaged in embracing a quality culture and strengthening the relationship between research, teaching and innovation to adapt study programmes to

⁶ RPL (Recognition of Prior Learning) is mentioned in the EU Charter, but we prefer to use and refer to the broader concept of VNIL (Validation of Non-formal and Informal Learning).

widen participation and attract returning adult learners, to ensure that they are designed to consolidate reforms to promote creative learning environment for all students.

- Very good examples of good practices are identified and presented, usually originating in the HEIs that score higher while, at the same time, they exhibit a higher notion of what more can be done. A common denominator in the findings is that HEIs that produce very good practices and evidence wider and longer experience and LLL/SD appropriation are also the same that identify the most pertinent obstacles. Efforts are being made in the development of a quality culture and the provision of education to a diversified student population is already working well.
- One of the obstacles to move up on the benchmarking against the EU Chart is that university priorities are not clear and the strategy needs further engagement either through clarification of the vision or internal cooperation.
- HEIs' main priority is now to strengthen the relationship between research, teaching and innovation from a SD Lifelong Learning perspective. At the same time, they will continue the LLL institutional strategy of widening access. These priorities result from each HEI's own orientations and beliefs. Being a role model is not a main concern from a SD perspective. Data from each HEI have significant impact on the overall picture, again emphasizing the crucial relevance of diversity.

COMMIT policy reminders

A number of policy reminders emerge from the work of this project. They can be grouped in three main categories:

- **University lifelong learning as a part of society and university**

1. The necessity and joy of learning throughout life is a constant driving force for society and universities. LLL can make a major contribution to the social dimension of higher education institutions, especially when it is embedded into the entirety of university strategic processes.
2. While lifelong learning can serve as a mechanism of income generation for universities, its fundamental aim is to offer possibilities for adult learners and partner organisations.
3. Validation of non-formal and informal learning (VNIL) contributes to the social dimension of the university.
4. Effective and high-quality implementation of the lifelong learning agenda also requires regeneration of university organisation culture and practices.

- **Steering higher education institutions for lifelong learning**

5. Lifelong learning needs political support at European, national and regional level.
6. External inputs to the university decision-making can enrich the value-base of universities.
7. Modification of internal structures as such will not necessarily mean a great potential for lifelong learning.
8. Support from university leadership is the most significant facilitator of lifelong learning and social dimension.

- **Essence and quality of lifelong learning**

9. The expertise of various specialists and purposeful cooperation with stakeholders and networks are key success factors of lifelong learning and the social dimension.

10. Higher education institutions have neither a monopoly on knowledge production nor on learning environments but they would benefit from cooperation with other suppliers of learning possibilities.
11. Lifelong learning can only be legitimate inside confirmed quality assurance systems.
12. A fertile research agenda and a functional framework of data production, collection and utilization should be key priorities of lifelong learning and social dimension at the national and European level.

COMMIT strength

Although there have been various projects concerning the social dimension in Higher Education in the past few years, less has been done concerning the issues of access, retention and attainment of adults in Higher Education. COMMIT addressed these specific aspects of the social dimension by adapting and enhancing the tools and approaches developed by the previous European project ALLUME and transferring them to new countries.

The COMMIT Project defined the social dimension of University Lifelong Learning as located on two dimensions: the individual and the collective. The goals on the individual level are to provide a socially just access, retention and success for students, lifelong learners and university staff. On the collective dimension the goal is to transfer relevant academic knowledge to society and enable groups of people inside and outside university to build and develop an ecologically, socially and economically sustainable society. At the beginning of the project, a top-down approach was chosen to define SD for universities. This helped partners work with the tools. After the transversal analysis of the tools, plenty of examples from the 12 partner universities were available and contributed to revise and simplify the SD concept.

The innovative aspect of COMMIT also lies in its approach based on social learning, on learning from one's own experience and the experience of others, including from mistakes and failures. This approach required trust and confidence and was, at the same time, about individual learning, mutual, collective and team learning, and organisational learning.

Project Partners

EUCEN (BE) - Coordinator

Université catholique de Louvain (BE)

University of Turku (FI)

University of Brest (FR)

University of Aveiro (PT)

University of Stuttgart (DE)

Dublin City University (IE)

Bogaziçi University (TR)

University of Genoa (IT)

University of Ioannina (GR)

University of Iasi (RO)

Rovira i Virgili University (ES)

University of Pecs (H)

External Evaluator

Seamus O'Tuama (IE)

Acknowledgments

The project coordinators want to express their gratitude to all the project partners and participants of the COMMIT activities and events, the external evaluator and eucen staff for their work in this project.

A részvételi módszertan alkalmazása a felsőoktatás-kutatásban

Bevezetés

A felsőoktatás egy olyan társadalmi intézményrendszer, amelynek hatásait elsősorban gazdasági tényezők (pl. gazdasági növekedés, innovációs képesség vagy egyéni szempontból a jövedelem) szempontjából szokták hazai és nemzetközi szervezetek értékelni. Mindazonáltal az utóbbi években számos nemzetközi és hazai kutatás foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a megszokott felsőoktatási funkciókon – oktatás, kutatás, tudástranszfer – túl vajon milyen tágabb egyéni és társadalmi hatásai lehetnek (és lesznek) a felsőoktatási intézményeknek és a felsőoktatásban való részvételnek. Brennan és szerzőtársai (2013) egy részletes szakirodalmi áttekintésben veszik végig a felsőoktatásban való részvétel egyéni szinten működő, pozitív hatásait olyan dimenziókban, mint a politikai aktivitás, társadalmi tőke, egészség, valamint a jólét. Ezekhez az egyéni pozitív externáliákhoz kapcsolódnak még olyan hatások, amelyeket a felsőoktatási intézmények gyakorolnak a városi és társadalmi környezetükre – a városkép alakításán, a mások számára is elérhető szolgáltatásokon (pl. könyvtár, sportlétesítmények) és a hallgatók jelenlétén keresztül (Brennan et al. 2013).

Mindezek a hatások rámutatnak, hogy a felsőoktatás nem egy, a társadalomtól elkülönült és/vagy a társadalom kisebbik részét kiszolgáló intézményrendszer, hanem egy olyan társadalmi szféra, amelynek hatásai tovagyűrűznek a tágabb társadalmi környezetben is. Emiatt válnak fontossá és relevánssá azok a kérdések, hogy milyen felsőoktatást akarunk a jövőben, milyen módon szeretnénk megszervezni a felsőoktatást, milyen szerepet szánunk a felsőoktatási intézményeknek, valamint hogy milyen készségeket, képességeket és szemléletmódokat lenne érdemes a felsőoktatásnak közvetítenie.

Ezek a kérdések nem csupán elméletiek, hiszen számos oktató találkozik az egyetemeken nap mint nap azzal a kihívással, hogy a korábban bevált oktatási gyakorlatok nem működnek (sőt, esetenként a felsőoktatási intézmények társadalmi presztízse csökkenni látszik). Emiatt a felsőoktatás jelenlegi modelljét és formáit meghaladó utak keresése, „kitaposása” most is zajlik. Jeffries és Andrews (2014) bonmot-ja szerint a „csirkeetetés” modell többé már alkalmazható a felsőoktatásban. Ebben a modellben az oktatónál volt a tudás (azaz a kukoricásvödör) és a lelkes hallgatók köré gyűltek, hogy részesülhessenek a lehulló tudás-szemekből. Napjainkban viszont a tudás már mindenhol elérhető (bizonyos értelemben térdig gázolunk a „kukoricában”). Ez magával hozta a hallgatók szemében az előadásokon, valamint általában a felsőoktatásban hozzáférhető tartalmak elértéktelenedését (Jeffries–Andrews 2014). Ezt a trendet hangsúlyozza ki az online elérhető ingyenes kurzusok (MOOC) megjelenése is, szintén azt a szemléletet erősítve, hogy bármilyen tudástartalom egyszerűen, az egyén által megválasztott időben és térben sajátítható el.

Ezekhez a gondolatokhoz és kihívásokhoz kapcsolódóan, jelen írás egy olyan kutatási projekt társadalmi részvételi folyamatát mutatja be, amelynek során a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos elképzeléseiket a résztvevők egy strukturált gondolkodási folyamatban vitatták meg. A projektben két érintetti csoport vett részt két külön eseményen: a felsőoktatásban dolgozó oktatók és a felsőoktatásban résztvevő hallgatók.

Érdemes kiemelni, hogy a felsőoktatás jövőjéről való gondolkodás esetében különösen indokolt a részvételi módszerek használata. Egyrészt a felsőoktatási intézmények olyan szervezetek, amelyek esetében a szervezet „alján”, a tényleges pedagógiai és kutatói munkát végző oktatóknál jelentős hatalom és tudás koncentrálódik. Közvetetten a hallgatók esetében is beszélhetünk hatalomról, amely az oktatókkal való együttműködésben vagy annak hiányában mutatkozik meg. Itt utalnánk arra, hogy a nemzetközi szakirodalomban megjelenő víziók leggyakrabban az intézményvezetők, oktatási szakértők interpretációit gyűjtik össze és szintetizálják – ezért is izgalmas lehet két másik érintett csoport részvételére alapuló vízióalkotás.

A „felülről”, esetleg „kívülről” érkező változási javaslatok sikeressége nagymértékben múlik azon, hogy azokat támogatja-e ezen két, a „végeken” fellelhető érintetti csoport. Emiatt is lényeges az ő szempontjaik, előfeltevéseik, vágyaik és aggodalmaik tematizálása és felerősítése a felsőoktatás jövőjéről való gondolkodással kapcsolatban.

Írásunkban tehát a a felsőoktatás jövőjére fókuszáló kutatási projektünk egyetemi oktatók, kutatók és hallgatók részvételére épülő backcasting projektjét mutatjuk be. Először röviden vázoljuk a kutatási projekt felépítését, majd kitérünk a backcasting módszertan alapvetéseire és a két workshop részleteire, majd megfogalmazunk néhány gondolatot az eredmények kapcsán.^{1,2}

A projekt felépítése

Kutatásunk során egy komplex stratégiát alkalmaztunk, hiszen maga a téma is szerteágazó és több elméleti „valóságszinten” (mikro/egyéni; mezo/szervezeti; makro/nemzeti; meta/globális) értelmezhető. Azért, hogy a jövővel kapcsolatos gondolkodást és terveket minél több szinten és színtérben meg tudjuk ragadni, egy három pilléren nyugvó kutatási eljárást dolgoztunk ki. A pillérek a következőképpen keretezik a vizsgálatot:

1. pillér célja, hogy feltérképezze a téma nemzetközi és hazai szakirodalmát és a felsőoktatással kapcsolatos víziókat;
2. pillér célja, hogy kvalitatív interjúkra épülve megvizsgálja, hogy a Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói és hallgatói milyen egyéni véleményekkel rendelkeznek ezekről a kérdésekről;
3. pillér célja, hogy a részvételi módszertanra épülve feltárja, hogy a gazdasági képzésben aktívan részt vevő oktatók és hallgatók hogyan gondolkodnak a gazdasági képzés jövőjéről, milyen jövőképet tartanak ezzel kapcsolatban ideálisnak (‘normatív vízió’) és milyen utakat és lépéseket javasolnak, hogy el tudjunk mozdulni e ‘normatív vízió’ irányába.

Backcasting módszertan

A részvételi folyamat keretét a backcasting szemléletet választottuk. A backcasting (magyarul talán visszafejtésnek lehet fordítani) egy olyan jövőkutatási módszer, amely – az eseményekre

¹ A kutatás a BGE Kiválósági Program keretében valósult meg (EMMI 8527-5/2014/TUDPOL).

² A kutatási eredményekről további információk és elemzések: Király, Gábor – Géring, Zsuzsanna – Csillag, Sára – Gáspár, Tamás – Köves, Alexandra – Sebestyén Gabriella [2015] Iskola a jövőben? Egy folyamatban lévő jövőkutatási kísérlet bemutatása. *Educatio*, 24(3), pp. 108-115. illetve Király, Gábor – Géring, Zsuzsanna – Köves, Alexandra – Csillag, Sára – Kovács, Gergely (forthcoming) Capturing the link between the present and the future of higher education with participatory methods. In: Jeroen Huisman – Malcolm Tight (eds). *Theory and Method in Higher Education Research, Volume 3*, Emerald.

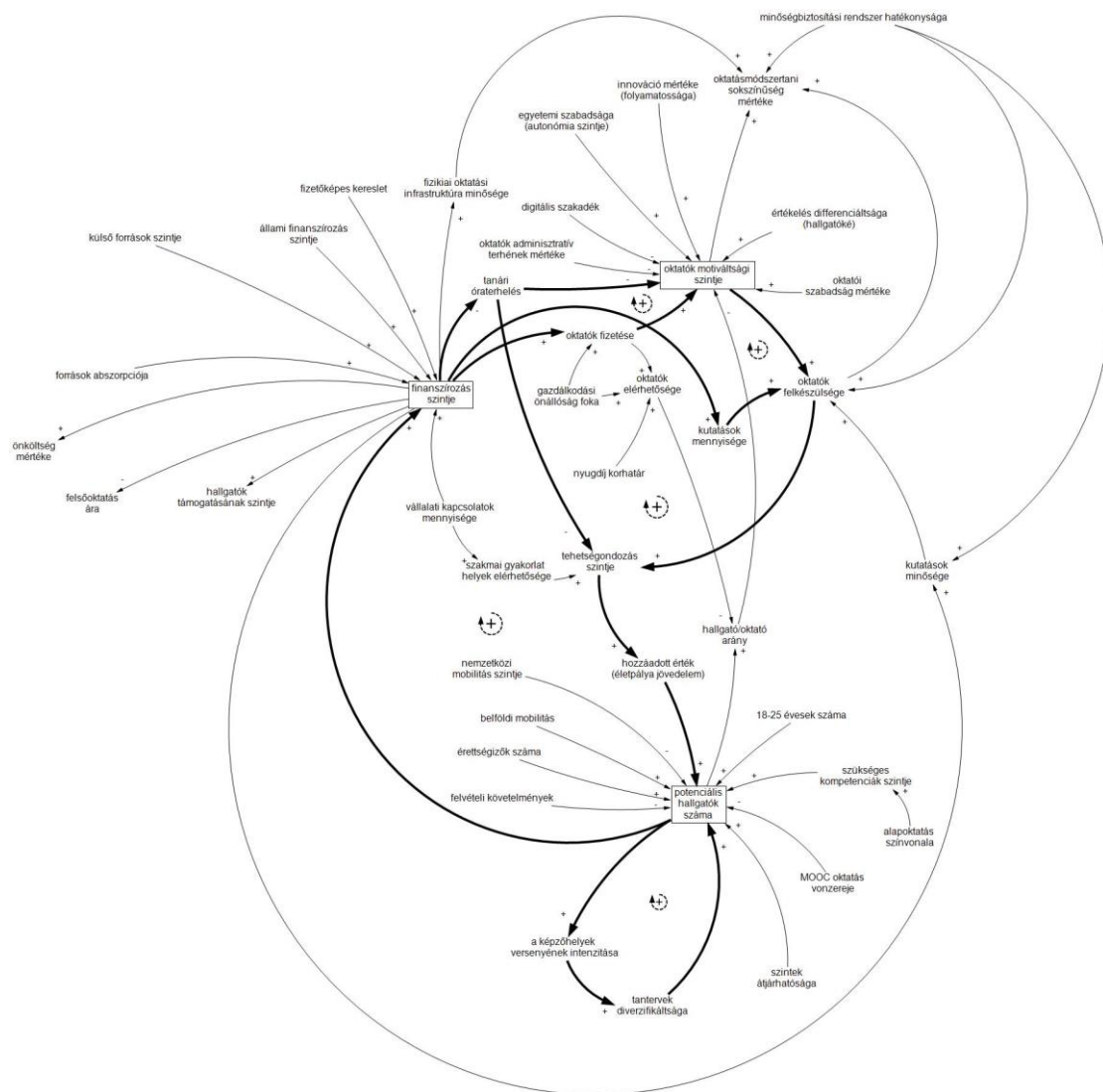
gyakorolt emberi befolyás jelentőségét feltételezve – egy ideális jövőből kiindulva vezeti vissza a lehetséges lépések sorát a jelenig. Ez, az előrejelzéshez képest fordított logika lehetőségessé teszi azt, hogy a jelen gondolkodásának kereteit elhagyva tárhassunk fel lehetséges cselekvési irányzatokat (Király et al. 2013). Így a normatív jövőképek feltárhatnak olyan útvonalakat, amelyek egy szilárdnak tűnő, és a változásoknak első látásra komolyan ellenálló rendszereket is új irányba tudnak terelni. Ennek megfelelően a backcasting nem kívánja megjósolni a jövőbeni események irányát a jelenleg rendelkezésre álló adatok és trendek alapján, hanem elfogadva az események komplexitását, és bizonytalanságát, az emberi cselekvés lehetőségeit tárja fel. A backcasting arra épít, hogy nem a jövő passzív elszenvedői vagyunk, hanem olyan gondolkodó, alkotó lények, akik képesek irányítani a jövőt meghatározó társadalmi és gazdasági folyamatokat.

Az írásunkban bemutatott, a gazdasági felsőoktatás jövőjét feltáró backcasting folyamat a négy backcasting típus (cél-orientált; útvonal-orientált; cselekvés-orientált; részvétel-orientált) közül leginkább az útvonal-orientált backcasting kategóriájába esik. Ebben az esetben a normatív szcenárió feltárása van a középpontban, és nem egy adott cél elérése, vagy egy tevékenységsorozat stratégiai megtervezése. Míg a mi backcasting folyamatunk is részvételi alapon szerveződött, kreatív workshop technikákat alkalmazva, alapvető célja nem a résztvevők attitűdjeinek megváltoztatása volt, mint az egy részvétel-orientált backcasting esetében lenne. Sokkal inkább a normatív vízió közös tudáson, és közös értelmezésen alapuló kidolgozása volt a szándék két érintetti csoport szemüvegén keresztül.

A backcasting kutatások szcenárióinak időtávja általában 25-50 év közé esik annak érdekében, hogy még kellő távolságot jelentsen a jelentől ahhoz, hogy a jelen lehetőségei ne korlátozzák be az ideális jövőképet, viszont kellően közel legyen ahhoz, hogy a résztvevők még saját, vagy gyermekeik életében elképzelhetőnek tartsák azok megvalósulását. Jelen esetben is tartottuk magunkat ehhez, és az időtávot 2050-ben határoztuk meg.

A módszertani fejlesztési gyakorlat lényege abban állt, hogy eddig együtt nem használt módszereket kötöttünk össze, lefedve a backcasting folyamat különböző szakaszait. Ezek alapján a backcasting kutatásban részvételi technikákon alapuló módszerek egy sajátos kombinációját alkalmaztuk: a *rendszermodellezés* módszerét a téma keretezésére (Király et al. 2014), a *világkávészó* módszert a vízió kialakítására (Gáspár et al. 2014), és a *jövőkerék* (Glenn 2009) egy módosított változatát (Király et al. 2015) a szakpolitikai lépések visszafejtésére. Maguk a módszerek kölcsönösen kiegészítik egymást, hiszen eltérő 'belső logikával' bírnak:

- A *részvételi rendszermodellezés* folyamata úgy épül fel, hogy a résztvevők először változókat azonosítanak az adott témában, majd meghatározzák az ezek közötti kapcsolatokat; végül pedig – ha lehetséges – az e kapcsolatokból kirajzolódó visszacsatolási hurkokat tárják fel (Király et al. 2014). Kutatásunkban a részvételi rendszermodellezés outputja a felsőoktatás jelenlegi rendszermodellje volt – az oktatói-kutatói workshop rendszermodelljét láthatjuk az 1. ábrán.



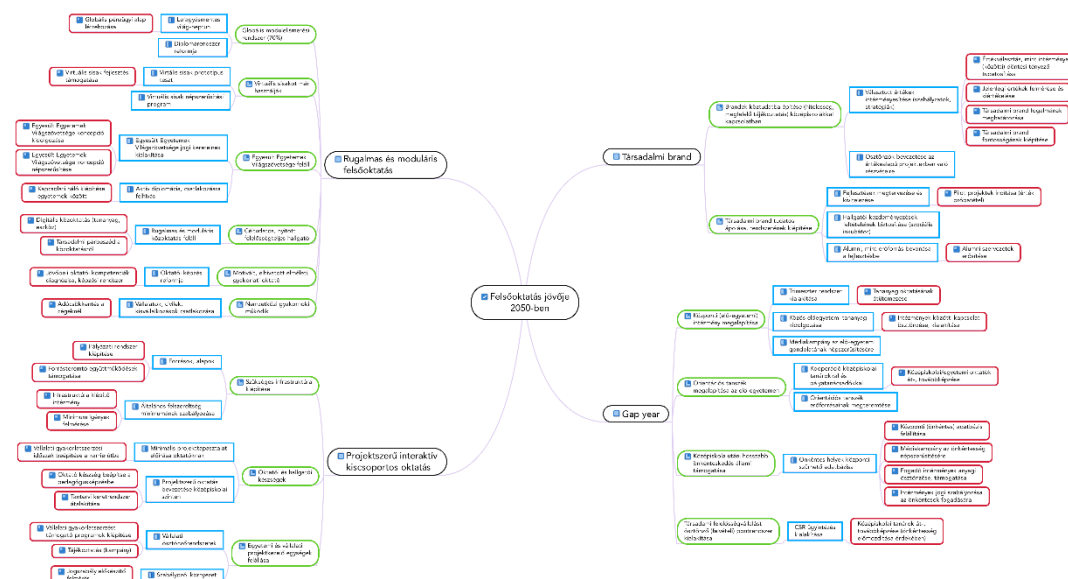
1. ábra: Az oktatói-kutatói workshop rendszermodellje

- A *világkávézó* egy olyan kreatív folyamat, amely kifejezetten az együttműködésen alapuló beszélgetéseket és a tudásmegosztást hivatott elősegíteni azáltal, hogy az elhangzó gondolatokat egy egymással összefüggő hálózatba szervezi. A meghívottak kis, általában változó csoportokban, kávézóasztalok köré gyűlve vitatnak meg egy előre meghatározott kérdést vagy egy témát több beszélgetési forduló során (Gáspár et al. 2014). Ebben az esetben a rendszermodellezés eredményeképpen azonosított hat központi téma szolgált az „asztaltársaságok” fókuszaként, és így ezek köré a témák köré szerveződtek a normatív vízió elemei is. A két normatív vízióból ízelítőt mutatunk be a szövegdobozban.

Oktatói vízió: 2050-ben az oktatók motiváltak, mert szabadságuk, autonómiájuk van abban, hogy mit és hogyan oktatnak, valamint társadalmilag és anyagilag elismertek. Motiváltságukhoz hozzájárul továbbá, hogy a tudásátadás sokféle formáját elismeri a rendszer, és szerepük (oktató, kutató, oktató/kutató, oktató/vállalati szakember stb.) megválasztásában és teljesítményük értékelésében is rugalmas. Az oktatók a felsőoktatáshoz szükséges minősítéssel, kiterjedt gyakorlati tapasztalattal és magas szintű pedagógiai előképzettséggel is rendelkeznek.

Hallgatói vízió: A felsőoktatási dolgozók nem csupán társadalmilag, hanem anyagilag is elismertek. Emiatt munkavégzésüket nagyfokú rugalmasság jellemzi. Lehetőségük van arra, hogy akár egy, akár több oktatási intézményben dolgozzanak egyidejűleg, valamint arra, hogy időközönként intézményt vagy akár szakterületet is váltsanak. Ezt segíti a már bevált gyakorlattá váló alkotóév (sabbatical) intézménye, ami lecsökkenti annak az esélyét, hogy az oktatók elveszítsék a motivációjukat. Az oktatók nagymértékben autonómak abban a tekintetben, hogy mit és hogyan oktatnak. A tananyag összeállításában így a személyes érdeklődésük nagy szerepet játszik, de a hallgatók is kifejezhetik, hogy a tágabb területen belül milyen részmák érdeklik őket. Emiatt a hallgatók aktívak az órákon, ami plusz motivációt jelent az oktatóknak.

- A vízió kialakítása után, a vízióhoz vezető szakpolitikai beavatkozások azonosításához használtuk a *jövőkerék* módszert (Glenn 2009). A technika formailag teljes mértékben a gondolatérképezést követi: a jövőre hatást gyakorló eseményt vagy folyamatot egy lap közepére felírva annak elsődleges hatásait vagy következményeit körbe, kerékszerűen össze kell gyűjteni. Ebben az esetben a hatások helyett azonban a jövőből visszafejtett lépések jelentek meg a „kerekekben”. A hallgatói folyamat során kialakult jövőkerék látható a 2. ábrán.



2. ábra: hallgatói workshop jövőkerekre

Mindegyik módszer fő erénye a részvételi jelleg és a strukturáltság. A különböző technikákat egymáshoz fűzve szinergikus hatások érhetők el. A rendszertérképezés a módszer klasszikus útját követte, és feltárta a gazdasági felsőoktatás kulcstémáit, valamint ezek és a befolyásoló tényezők dinamikus hatásrendszerét. A világvázlat módszert annyiban alkalmaztuk sajátosan, hogy az egyes csoportok által vizsgált kérdéskörök eltérőek voltak, mégpedig a rendszertérképezésben kapott témakörök alapján. Vagyis az állandóan változó csoportok közösségi tudásának gyarapodása nem pusztán az újabb résztvevőkkel való párbeszéd alapján következett be, hanem azért is, mert a gazdasági felsőoktatás kérdéskörének választott témája mellett a többi dimenzió is folyamatosan jelen volt a kiscsoportos beszélgetéseken. A komplex vízió végül is az egyes kis asztaloknál megvitatott, önmagában is sokoldalúan tárgyalt kulcstémák szintézise lett. A jövőkéreknél pedig megtartottuk a strukturálási folyamatot, de megfordítottuk a logikáját: centrumába nem jelenbeli trendet vagy eseményt helyezünk, hanem

a hazai gazdasági felsőoktatással kapcsolatos kívánatos jövőképet, és így nem a jövőbeli következmények feltárását tűzzük ki célul, hanem a kívánatos jövőkép feltétel-rendszerét, és annak belső összefüggéseit. A megvitatott három feltétel-szinthez hozzárendeltük az idődimenziót is: a 2050-es vízióhoz a 2040-ben, 2030-ban és 2020-ban esedékes, illetve megvalósítható feltételek strukturált rendszerét rendeltük.

A két backcasting workshop részletei

A kutatási projekt legfontosabb pillére a két részvételi backcasting workshop volt. Ezekkel a célunk azt volt, hogy két kiemelkedően fontos érintetti csoportot tudjunk bevonni egy közös gondolkodási folyamatba a fentiekben bemutatott módszertanok mentén.

Az oktatói workshopot 2015 januárjában tartottuk 12 meghívott résztvevővel. A résztvevői panel abból a szempontból homogén volt, hogy csak egy érintetti csoport tagjai közül válogattunk, ugyanakkor heterogén volt ezen belül a fő foglalkozási profilt tekintve (oktatók, kutatók, közép-szintű menedzsment), valamint életkor és nem szempontjából is. Emellett a résztvevők 5 különböző intézményből (Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Kommunikációs Főiskola, Óbudai Egyetem, Szegedi Tudományegyetem) érkeztek.

A hallgatói workshopra 2016 februárjában került sor. Itt 17 hallgatóval vezettük végig a közös gondolkodási folyamatot. A hallgatók két intézményből jöttek (Budapesti Gazdasági Egyetem és Budapesti Corvinus Egyetem), és ezeken belül különböző karokról és szakokról (pl. statisztikus-elemző, turizmus-vendéglátás, gazdálkodás és menedzsment, szociológia, nemzetközi gazdálkodás). Heterogenitásra törekedtünk továbbá a csoport összetételében a nem és a lakóhely (Budapest és vidék) tekintetében is. A hallgatói panel tagjai (egy MA-hallgató kivételével) BA képzésben, de különböző évfolyamokon végezték éppen tanulmányaikat.

Néhány gondolat az eredmények kapcsán

A következőkben a két vízióból emelünk ki három témakört, bemutatva a két backcasting workshop interpretációi közötti hasonlóságokat és különbségeket. Ezek a (1) személyes és személyre szabott oktatás jelentősége, (2) a vállalatokkal való kapcsolat, valamint a (3) befelé illetve kifelé irányuló fókusz.

A személyes és személyreszabott oktatás jelentősége és fontossága mind a két vízióban megjelent. Ez több szinten is értelmeződik: egyik oldalról megmarad (vagy visszatér?) az oktató és hallgató közötti (az oktatói vízióban egyenesen mester-tanítvány közötti) szoros, kölcsönös tanulásra és fejlődésre épülő, általában a fizikai jelenlétet is jelentő, személyes (off-line) kapcsolat, amely mindenképpen értéket jelent mind a két résztvevőnek. Ezen gondolkör hangsúlyos megjelenése arra is utalhat, hogy a jelenlegi felsőoktatás tömegszerű, személytelen gyakorlatában sem az oktatók és kutatók, sem a hallgatók nem feltétlenül érzik jól magukat és hiányzik nekik ez a szoros személyes kapcsolat. Másik oldalról mindkét vízióban megjelenik a jövőbeli felsőoktatás (főleg az on-line térben értelmezett) személyre szabottsága, rugalmas modularitása, amelyben a fejlesztési folyamatok az egyéni tudás- és kompetenciaszintekhez alkalmazkodva, az igénynek megfelelően zajlanak. Ehhez kapcsolódva az off-line tömegoktatás mind a két vízióban eltűnik: a ma erre használt nagy előadótermek más funkciókat kapnak: közösségi terek lesznek, vagy akár a szűkebb-tágabb érintettekkel (pl. lakóközösség, civil szervezetek) való intenzív, az egyetem aktív társadalmi jelenlétét is tükröző kapcsolattartás színtereivé válnak. A tömeges tudásátadás terepe egyértelműen az on-line tér. A technológiai fejlődés a diákok víziójában magától értetődő alap és kikerülhetetlen (és így kevésbé jelenik

meg a gondolkodásban, kevésbé meghatározó), míg az oktatók víziójában meghatározó és sokszor visszatérő jelenséggé van jelen.

A kis- és nagyvállalatok mind a két szférában fontos érintettként jelennek meg, azonban a felsőoktatási intézményekkel való kapcsolat jellege különböző. Az oktatói vízióban a vállalatok olyan egyenrangú partnerek, amelyek (pro)aktívan részt vesznek az oktatási tevékenységben, közös kutatási és fejlesztési projekteken működnek együtt az oktatókkal, kutatókkal és az egyetemekkel (és akár finanszírozóként is megjelenve), de akár konkurensként is felbukkanhatnak, például vállalati egyetemek (corporate universities) formájában. A diákok verziójában a vállalatok olyan, a háttérből irányító „puppet masterek”, akik munkaerőpiaci elvárásaikkal meghatározzák (determinálják) az egyetem oktatási tevékenységét, de nem, vagy kevésbé veszik át a felsőoktatás finanszírozását, vagy kevésbé jelennek meg önálló, vállalati egyetemek formájában. Ebben a verzióban a felsőoktatásban továbbra is az állam marad a fő finanszírozó (ellentétben a sokkal változatosabb alternatívákat behozó oktatói vízióval). Bár ebben a vízióban is megjelenik az egyetem intézményi és egyes oktatók szintjén is értelmezendő autonómiája (amit nyilván árnyalnak a hallgatók igényei és elvárásai), de ez leginkább a vállalati igények mentén értelmeződik.

Egyértelmű különbség a két vízió között továbbá, hogy míg az oktatói vízió befelé koncentrál, fókuszában az oktatói motiváltság és az autonómia, az értékteremtő és élménnyel teli oktatói-hallgatói kapcsolatok és a belső rendszerek, struktúrák működése áll, addig a hallgatók inkább kifelé, az egyetem és a képzések külső kapcsolatrendszerére, a vállalati és társadalmi kapcsolatokra koncentrálnak. Miközben a hallgatói vízió egyeteme nyitott a külső kapcsolatokra és megjelenik a „világegyetem” koncepciója, aközben az egyetemre való bejutás korlátozott, és csak a valóban tehetséges diákok számára nyitott (megint, ez értelmezhető afféle ellenreakcióként a jelenlegi, tömegszerűnek értékelt felsőoktatási rendszerre). Az oktatói, kutatói vízióban a tudás egyre inkább mindenkié, az egyetem nyitott.

Reflexió a módszertani innovációra és a kutatás gyakorlati alkalmazhatóságára

A kutatás legnagyobb módszertani innovációja a részvételi backcasting folyamat módszertani kombinációjában rejlik. Ez a hármas felépítés megfelel a backcasting szemlélet három fázisának (keretezés, vízió-alkotás, visszafejtés). Ugyanakkor a három kiválasztott és alkalmazott részvételi módszer olyan előnyös kombinációt alkot, amely egyedülálló az eddigi szakirodalomban és gyakorlatban.

Az alkalmazott módszerek egyfelől olyan különböző gondolkodási módokat mozgósítanak, amelyek lehetővé teszik nagyon különböző személyiségű egyének egyenrangú bekapcsolódását a folyamatba. Míg a rendszertérképezés szisztematikus, rendszerekben gondolkodó és otthonosan mozgó személyiségeknek kedvezhet, addig a világvázoló kiscsoportos, kötetlen beszélgetéseiben a kreatív, szabadabban gondolkodó emberek is megtalálják magukat: a világvázolóban a részvétel területén kevésbé tapasztaltabb, esetleg visszahúzó ember is megtalálja magát. A hallgatók visszajelzése alapján a világvázolóban való részvétel nagy élmény volt számukra: a workshop zárásakor kiemelték a közös munka örömét és az együttgondolkodás élményét, azt az élményt, hogy sok ötletüket meg tudták osztani egymással és egymás ötleteire reflektálni is tudtak, hogy a világvázoló szabad atmoszférájában mindenki részt tudott venni és hozzá tudta adni a saját véleményét, illetve a módszertan nagyon támogatta a kérdések több szempontú végiggondolását, sok ember hatékony közös munkáját. Talán a jövőkerék a leginkább „megterhelő”, kihívást jelentő gyakorlat, hiszen gondolkodásunk alapvetően lineáris oksági viszonyok észlelésén alapul, kognitívan nagyon megterhelő időben

visszafelé gondolkodni. Másik oldalról itt is nagy sikerélményt jelent a végén egységes egészzé összeálló alkotás.

Fontos, hogy mindegyik szakasz saját önálló, és azonnal előállított (azaz nem a kutatók által később legyártott) outputot eredményez, ami mind a folyamat gördülékenységét, mind a jelenlévők involváltságát nagyon nagymértékben támogatja.

A projekt eredményeit egyfelől a kutatási területen lehet hasznosítani, kibontani általa azokat a fő területeket, ahol további kutatások szükségesek, hogy megérthessük, mi zajlik a felsőoktatásban és körülötte, valamint hogy milyen változások várhatók a jövőben.

Másfelől alkalmazható a kutatócsoport által kidolgozott részvételi backcasting módszertani kombináció más területeken is, akár más felsőoktatási problémák megvitatásában (például intézmény-fejlesztési terv), akár nem felsőoktatásban (például vállalati stratégia-alkotás).

Harmadrészt a kutatás eredményeként kialakuló szakpolitikai feltétel-rendszer akár közvetlenül elemezhető, és az intézményi, vagy akár általánosabb szintű szakpolitikai szintérré javaslatként becsatornázható.

Befejezés

Írásunkban a a felsőoktatás jövőjére fókuszáló kutatási projektünk egyetemi oktatók, kutatók és hallgatók részvételére épülő backcasting projektjét mutattuk be. Projektünk egyik fontos üzenete, hogy az oktatóknak, kutatóknak és hallgatóknak igenis van véleményük, és szeretnék a felsőoktatás jövőjét aktívan alakítani, formálni, azaz a részvételi folyamatoknak helye van nemcsak a felsőoktatás kutatásában hanem a fejlesztésben is. Az is látszik azonban, hogy a „jövő ma kezdődik”, hiszen az ideális vízió sok értelemben ellentételezza a jelenleg esetleg kedvezőtlennek észlelt viszonyokat.

Irodalom:

- BRENNAN, John – DURAZZI, Niccolo – SÉNÉ, Tanguy (2013): Things we know and don't know about the Wider Benefits of Higher Education: A review of the recent literature. BIS RESEARCH PAPER NUMBER 133.
- GÁSPÁR Tamás – KIRÁLY Gábor – CSILLAG, Sára (2014): Fehér asztal mellett. A világkávézó részvételi technika szemlélete és módszertana. *Kovács, 2014(1-4)*. 11–41. p.
- GLENN, J. C. (2009): *Futures Wheel, Futures Research Methodology Version 3.0*, The Millennium Project, Washington, D.C.
- JEFFRIES, P. R. – ANDREWS, D. W. (2014): *University Teaching 101*. Coursera Online Course. Letöltés helye: <https://www.coursera.org/course/univteaching101> és dátuma 2014.03.22.
- KIRÁLY Gábor – PATAKI György – KÖVES Alexandra – BALÁZS Bálint (2013): Models of (future) society: Bringing social theories back in backcasting. *Futures*, 51. 19-30. p.

- KIRÁLY Gábor – KÖVES Alexandra – PATAKI György – KISS Gabriella (2014): Rendszermódellezés és részvétel: egy magyar kísérlet tanulságai. *Szociológiai Szemle*, 24(2). 90-115. p.
- KIRÁLY Gábor – KÖVES Alexandra – PATAKI György – KISS Gabriella (2015): Assessing the Participatory Potential of Systems Mapping. *Systems Research and Behavioral Science*. Published online: doi: 10.1002/sres.2374
- KIRÁLY Gábor – GÉRING Zsuzsanna – CSILLAG Sára – GÁSPÁR Tamás – KÖVES Alexandra – SEBESTYÉN Gabriella (2015): Iskola a jövőben? Egy folyamatban lévő jövőkutatói kísérlet bemutatása. *Educatio*, 24(3). 108-115. p.
- KIRÁLY Gábor – GÉRING Zsuzsanna – KÖVES Alexandra – CSILLAG Sára – KOVÁTS Gergely (forthcoming) Capturing the link between the present and the future of higher education with participatory methods. In: Jeroen HUISMAN – Malcolm TIGHT (eds). *Theory and Method in Higher Education Research, Volume 3*, Emerald

„Az esélyteremtő pedagógia intézményi implementációja” – tanulási eredmény alapú képzési programfejlesztés a Budapesti Corvinus Egyetemen

Bevezető

A tanulmányunkban tárgyalt képzési program fejlesztése TÁMOP projekt¹ keretében valósult meg. A fejlesztés tapasztalatairól azért érdemes beszámolni, mert több ponton is eltért az általános gyakorlattól. A fejlesztés során sikeres párbeszéd zajlott a megrendelő és a megvalósítók között, melynek eredményeképpen a megrendelő az eredeti elképzeléseit rugalmasan kezelve, nyitott módon viszonyult a fejlesztők szakmai javaslataihoz. Ez lehetővé tette, hogy a képzésfejlesztés egy, a hazai környezetben még kevésbé elterjedt, azonban nemzetközi viszonylatban meghatározó szemlélet alapján történjen.

A következőkben kitérünk a választott képzésfejlesztési szemlélet főbb sajátosságaira, valamint betekintést adunk az elkészült program felépítésébe és - a hazai felsőoktatásban általánosnak nevezhetőtől jelentősen eltérő – működésébe is.

A képzésfejlesztési folyamat sajátosságai

A képzés fejlesztési folyamatát meghatározó tényezők közül az első a megrendelő elvárásrendszere volt. A pályázat kiírója a hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel nagy számban dolgozó iskolák pedagógusainak szakmai fejlesztésére szánta „Az esélyteremtő pedagógia intézményi implementációja” című képzést, amelyet kilenc 30 órás modul - lényegében független tananyagcsomagok - összességüként képzelt el. Az előre definiált modulok a következők voltak:

1. Oktatás és társadalom összefüggései.
2. Bevezetés az esélyteremtő pedagógiai konstruktivizmus elméletébe.
3. Az esélyteremtő oktatás-nevelés paradigmái
4. A különböző intézménytípusok közötti átmenetek segítése.
5. Konfliktushelyzetek megoldása, a professzionális pedagógusi kommunikáció gyakorlata.
6. Kapcsolaterősítő élmények, differenciálás, tevékenységközpontú pedagógia.
7. Az esélyteremtő oktatás-nevelés tanórán kívüli megvalósítása.
8. Az esélyteremtő oktatás-nevelés stratégiája, autentikus intézményfejlesztés.
9. Multikulturális tartalmak, multikulturális kommunikáció

A megbízó többek között azt is kikötötte, hogy a fejlesztés első fázisában át kell tekinteni a hazai környezetben elérhető képzéseket, illetve hogy olyan műhelymunkákat kell szervezni, ahol a leendő felhasználókkal való egyeztetés, és a képzés próbatesztelése lehetővé válik.

A hasonló tematikájú hazai programok áttekintése azt mutatta, hogy a megbízó által meghatározott modulerőterek mindegyike megjelenik a hazai képzési kínálatban. Ezen

¹ A képzés a TÁMOP-3.3.13-13/1-2013-0001, *Eötvös József Program Pedagógiai-szakmai szolgáltató intézet fejlesztése és Projektháló* c. projekt keretében, a Türr István Képző és Kutató Intézet által kiírt pályázat keretében valósult meg. A fejlesztésben részt vettek Aczél Petra, Bodnár Éva, Csillik Olga, Daruka Magdolna, Forgács Attila, Horváth H. Attila, Pálvölgyi Krisztián, Sass Judit, továbbá Bari Dóra, Bocskor Ákos, Rigó-Ditzendy Orsolya és Vincze Dániel.

információ birtokában meggyőztük a megbízót, hogy a fejlesztendő képzés csak akkor tud újat nyújtani, ha komplex rendszerbe szervezve, tevékenységközpontú tanulásszervezési megoldások alkalmazásával, rendszerszerűen fogja át a megbízó által érinteni kívánt területeket. A fejlesztő csapat egyetértett abban, hogy a képzés több kell legyen, mint a modulok összessége, ezért szervesen összekapcsolódó, egymást támogató modulok rendszerében gondolkodva állunk neki a feladatnak.

A megbízó azt is elfogadta, hogy a fejlesztés alapjául a tanulási eredmény (learning outcomes) alapú képzésfejlesztési logikát választottuk. Ez a döntés volt a másik olyan kulcstényező, ami munkánkat alapjaiban meghatározta. A tanulási eredmény alapú megközelítés az elmúlt években az Európai Felsőoktatási Térség képzésekről való gondolkodását meghatározó szemléletté vált. Ezt a vonatkozó szakkikkek (pl.: Kennedy 2007, Adam 2008, Fischer–Halász 2009, Vámos 2011, Kopp 2013) és európai szintű fejlesztések és dokumentumok (pl. a Tuning projekt kapcsán megvalósult fejlesztések², a 2015-ös ECTS Útmutató³) is mutatják. Bár a tanulási eredmények alkalmazása a hazai felsőoktatási képzések kapcsán még nem terjedt el széles körben, léteznek olyan hazai kezdeményezések, amelyek a jelen programfejlesztés előzményeként tekinthetők (pl.: Kálmán–Rapos 2012; Lukács, Pálvölgyi, Sintár és Szöllősi 2013)

A képzés céljainak és alapelveinek átgondolása során megállapodtunk továbbá abban is, hogy a program pedagógiai szemlélete a konstruktivista tanulásértelmezésen alapul, hogy ennek megfelelően a hallgatók előzetes tudásának és igényeinek feltárására nagy hangsúlyt fektetünk, illetve hogy a hallgatók együtt és egymástól való horizontális tanulása komoly szerephez jut a vertikális (oktató–hallgató) tanulás mellett. A program célcsoportjaként – a megbízó igényeivel összhangban – a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulókkal nagy számban dolgozó iskolák pedagógusait azonosítottuk. Közülük is elsősorban olyan pedagógus kollégák részére került kidolgozásra a program, akik intézményükben valamilyen vezető szerepet töltenek be, munkacsoportokat koordinálnak. Azonban a program alapvetően nyitott bármely pedagógus kolléga számára. A képzés célja, hogy a résztvevőket saját pedagógiai gyakorlatuk differenciált, kompetenciafejlesztő szemléletű megújításában segítse, és az esélyteremtés területén képessé tegye őket az iskolájuk szervezetfejlesztésében való aktív közreműködésre.

A fejlesztés során olyan curriculum-szemléletű képzési programban gondolkodtunk, amely elsősorban a tanulási tevékenységekre koncentrál, arra, hogy milyen utat jár be a tanuló egyén a tudás vagy a képességek megszerzésének útján. Továbbá figyelemmel voltunk arra is, hogy – a modern curriculum-elmélet alapján – a curriculum értelmezése több szinten történhet. Az SLO modellje öt értelmezési szintet különböztet meg: szupra, nemzeti, mezo, mikro és nano. (Perjés–Vass 2008) Mi a mezo szinten dolgoztunk ki egy intézményi képzési programot, amely figyelembe vette a Magyar Képesítési Keretrendszert (nemzeti szint) és így közvetetten a Európai Képesítési Keretrendszert is (szupra szint). Előre átgondoltuk azt is, hogy mikro és nano szinten miként fog működni a programunk. Az előbbihez a modulok kapcsolódnak, az utóbbihoz az egyéni tanulási utak választása. Az egyéni tanulási mozgásterek biztosítására és az iskolai valóság minél gazdagabb megjelenítésére nyitott curriculummal dolgoztunk, vagyis vannak olyan tanulási tevékenységek a programban, amelyek tartalma pontosan nem meghatározott, mindig az adott csoport tagjai töltik ki. Mivel hangsúlyozottan figyelünk a résztvevők előzetes tudására, és fontos szerep jut annak a munkának is, amit a hallgatók a saját intézményükben a program keretében végeznek, így a programban aktuálisan részt vevő hallgatók mindig egyedi arculatot adnak a képzésnek. Amikor tehát képzési programról

² <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html>

³ http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf

beszélünk, akkor azt curriculum-szemléletű folyamatnak tekintjük, amelyben tudatosan és hangsúlyosan kerül előtérbe a horizontális tanulás, és amelyben a tartalom a résztvevők által is alakított, több elemében személyre szabott.

A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztési logika mellett való korábban említett elköteleződés a fejlesztési folyamat szempontjából azt jelentette, hogy nem azt a bemenetközpontú tradicionális felsőoktatási gondolkodást követtük, amely a képzéseket elsősorban diszciplináris logika alapján, a tananyagra fókuszálva tervezi, hanem kimenet- és folyamatorientált megközelítést alkalmaztunk. Ennek megfelelően a program tágabb céljainak és célcsoportjának tisztázása után először arra kerestük a választ, hogy a részt vevő hallgatók mire lesznek majd képesek, milyen szakmai tevékenységek elvégzésére teszi őket képessé a programban végzett munka, a program sikeres teljesítése. A tanulási eredmények definíció szerint olyan állítások, amelyek pont erre a kérdésre adnak választ (Kennedy 2007). A fejlesztés első érdemi produktuma tehát egy olyan dokumentum volt, amely a program és azon belül a modulok kapcsán elérni kívánt tanulási eredményeket definiálta.

A tanulási eredményeket – a Magyar Képesítési Keretrendszerrel összhangban – tudás, képesség és attitűd jellegű kompetenciaelemek formájában határoztuk meg. A tanulási eredmények/kompetenciaelemek rendszerének kidolgozásához felhasználtuk azokat a tapasztalatokat, amelyeket a megbízó által előírt workshopok kapcsán szereztünk. A műhelyeket tudatosan a tanulási eredmények definiálását támogató eszközökként használtuk. Megtapasztaltuk, hogy a tanulási eredmények meghatározásakor a megfogalmazás mikéntje is nagy jelentőséggel bír. Fontos a konkrétság, az egyértelműség, a képzési program szintjéhez – azaz a képesítési keretrendszer vonatkozó szintjének átfogóbb tanulási eredményleírásaihoz – való alkalmazkodás. Ugyanakkor ez a konkrétság nem jelenthet merevséget. Az egyéni tanulási utak támogatása csak akkor lehetséges, ha az egész képzési szerkezet – bizonyos határok között – rugalmasan tud működni. A tervezéskor olyan egyensúlyt próbáltunk találni, ahol a tanulási eredmények már érdemben orientálják a képzést, de ez még nem fordul át egy túlszabályozott működésbe.

A fejlesztő csapat olyan logika mentén dolgozott, ami a tagok többsége számára eddig ismeretlen volt. Ezért a fejlesztési folyamat a fejlesztők részéről is közös tanulást kívánt. Készültek olyan belső anyagok, amelyek arra szolgáltak, hogy a tanulási eredmény alapú képzések világát jobban ismerő kollégák segítséget adjanak munkatársaiknak. Sor került közös irodalom-feldolgozásra, és emellett sok olyan informális beszélgetésre, ahol megosztottuk egymással a dilemmáinkat és ötleteinket. A tanulási eredmények kidolgozása, és a fent említett egyensúly megtalálása azonban így sem ment egyszerűen és gyorsan, s talán nem is mindig sikerült a feszes időkeretek miatt. Nem könnyítette meg a fejlesztőcsapat dolgát, hogy a képzésfejlesztésre meglehetősen rövid idő, nagyjából két hónap állt rendelkezésre. Ez azt jelentette, hogy a képzésfejlesztés bizonyos pontjain – például a tanulási eredmények meghatározásánál – úgy kellett továbblépni a fejlesztés következő szakaszába, hogy éreztük, az elkészült anyagok egyes részei még további időráfordítást igényeltek volna.

A fejlesztés következő állomása arra fókuszált, hogy a tervezett tanulási eredményeket átfordítsuk tanulási tevékenységekké. Átgondoltuk, hogy milyen feladatok, fejlesztések, együttműködések kellenek ahhoz, hogy a megfogalmazott eredmények a hallgatók számára elérhetőek legyenek a képzési folyamatban. Itt persze szembesültünk egy sor problémával. Kiderült, hogy egyes tanulási eredménymegfogalmazásaink túl általánosak voltak, további kibontást, részletezést kívántak. Más kompetenciaelemekkel kapcsolatban viszont azt láttuk, hogy ezeket a képzés keretein belül reálisan nem tudjuk fejleszteni. Ez a fejlesztési lépcső tehát – amellett, hogy létrejött egy tételes megféleltetés a tervezett tanulási eredmények és a tanulási

tevékenységek rendszere között – lehetővé tette a korábbi fázisban kidolgozott kompetenciarendszer finomhangolását is.

Fontos jelezni, hogy a tevékenységközpontú logika nem jelenti azt, hogy a diszciplináris tudás elvesztené jelentőségét. A tudás jellegű kompetenciaelemek fejlesztéséhez nélkülözhetetlen a kulcsszakirodalmak áttekintése, és a képesség jellegű kompetenciaelemek által leírt szakmai tevékenységek sem képzelhetők el a vonatkozó alapvető eredmények, modellek, elméletek ismerete nélkül. Persze a feldolgozás „hogyanja” más, mint a megszokott egyetemi gyakorlat. Mint később részletesebben is kifejtjük ebben a képzésben a szakirodalmak feldolgozása is kooperációban, közös gondolkodásban történik. A „hogyan” mellett a „miért” is változik a hagyományos, tananyag-orientált képzési logikához képest. A szakirodalom-feldolgozás célja itt elsősorban nem a szakirodalmak diszciplináris szempontú fontosságának hangsúlyozása – bár nyilván van bennünk egy szándék ennek jelzésére is –, inkább azért dolgozunk fel irodalmakat, hogy az így szerzett tudás a későbbi komplex, gyakran fejlesztésre irányuló tanulási tevékenységek szakmai bázisát, kulcsfontosságú inputját adja. A szakirodalom megismerése – azaz a tananyag – tehát itt nem maga a cél, inkább a későbbi képzési tevékenységek sikeres megvalósításának eszköze. Ez a hangsúlyeltolódás a program során feldolgozandó irodalmak kiválasztásának szempontjaira is hatott. Kevesebb irodalmat határoztunk meg, de jól átgondoltuk, hogy az adott irodalom miért kerül elő a képzési programban, és ebből adódóan milyen formában lesz majd célszerű feldolgozni.

A következő fejlesztési lépés talán a folyamat legizgalmasabb, legkreatívabb szakasza volt. Már tudtuk, hogy milyen kompetenciaterületeken, milyen tanulási eredmények elérését szeretnénk lehetővé tenni a program leendő hallgatói számára, és rendelkezünk az ezt segítő tanulási tevékenységek még hangsúlyok és kapcsolatok nélküli készletével. Ebben a fázisban meg kellett találni a hangsúlyos tanulási tevékenységeket, a képzésünk csomópontjait, és bele kellett látni a tevékenység-halmazba a képzés tanulási tevékenységeinek hálózatát. A munka eredményeként létrejött képzési struktúrát a tanulmány következő fejezeteiben részletesebben is bemutatjuk.

A program tanulási folyamatának logikája

A képzési programot két féléves pedagógus-továbbképzési szakként definiáltuk, mely a megrendelő kiírásában szereplő kilenc modul olyan curriculumba fogja össze, amely nemcsak párbeszédbe állítja az egyes modulokat egymással, hanem a feldolgozás *hogyanjára* egy sajátos tanulási folyamatot kínál. Ennek a folyamatnak a legfontosabb jellemzője a kiscsoportokban folyó, együttműködésen alapuló tanulás. A „folyamatot a kapott, vállalt, és/vagy választott feladatok iniciálják, s a hallgatók együttműködést célzó interakciói működtetik. E tanulás fontos alapelvei a szemtől-szembeni kommunikáció [...] a szociális képességek” (Bárdossy–Dudás 2009:7), a kölcsönös egymásra utaltság, az egyéni és egymásért való felelősség fejlesztése.

A tanulási folyamat – fókuszát és helyszínét tekintve – három fő egységre tagolható, amelyek megkülönböztetésére használt számok nem jelentenek szigorú sorrendiséget. Az egységek nem különülnek el mereven egymástól, hanem helyenként párhuzamosan futnak vagy átcsúsznak egymásba.

Az **I.) egység** magára a **hallgatóra** irányul és a saját élményű, társas interakciókban gazdag tanulás jellemzi, amelynek meghatározója a saját tapasztalatok megbeszélése, elemzése, a reflexió és az önreflexió, az együtt és egymástól tanulás, az affektív és kognitív terület szoros összekapcsolása. Ez a tanulási egység egyetemi keretek között zajlik. Lényeges eleme a

szakirodalom feldolgozása, amely nem kizárólag irodalmak olvasását, és azok különböző módokon történő értelmezését jelenti, hanem az adott irodalom által vázolt modell, értelmezési keret, fogalomrendszer stb. alkalmazásával kapcsolatos példák elemzését is. Továbbá olyan gyakorlati tevékenységeket, amikor a hallgatók kisebb feladatokon keresztül (feladatírás, egy-egy óra/foglalkozás tervezése, az eddigi praxisuk végiggondolása és elemzése) saját gyakorlatukra is lefordítják a tanultakat. Ez tehát nem egy monoton, elsősorban olvasására és az olvasottak visszaadására irányuló feldolgozás, hanem egy – a konstruktivista tanulásértelmezés alapelveinek megfelelő – alkotó folyamat, melyben a folyamatos diskurzus, a már meglévő tudással és tapasztalatokkal való összekapcsolás, és a kreatív próbálkozás kap kiemelt szerepet, amelynek során a hallgatók a „közös értelmezések, ’jelentésteremtések’ alapján hoznak létre új gondolatokat, alkotnak produktumokat”. (Bárdossy - Dudás, 2009. 6-7.)

A **II.) egység** a konkrét **iskolai-osztálytermi tevékenységekre** irányul, ezért a helyszíne egyrészt a képzés helye, másrészt a képzésre járó tanárok munkahelyei. A második szakasz jellemzői az osztálytermi környezet sajátosságait feltérképező tevékenységek, ezek összegzése, megvitatása, illetve a képzés során végzett, osztálytermi szintre fókuszáló fejlesztések. Természetesen ebben a szakaszban is a hallgató a tanulás aktív alanya, itt is folytatódik a saját élményű, társas interakciókban gazdag tanulás, de hangsúlyossá válik az első szakaszban kialakított értelmezési keretek alkalmazása, adaptálása. A hallgatók egyénileg készítik el saját iskolai környezetükre vonatkozó fejlesztési feladataikat, de eközben is szorosan együtt dolgoznak. Folyamatosan reflektálnak egymás fejlesztési folyamataira, megoldásokat keresnek a felmerülő problémákra, s így facilitálják, segítik egymást.

A **III.) egységben** a fejlesztő tevékenység már a **szervezetre** irányul, ezért a helyszín főleg a munkahely, a saját óvoda/iskola lesz. Mivel egy nevelési intézményben zajló innováció sikere függ attól, hogy mennyi elköteleződött pedagógus támogatja; hogy ők a testületet milyen arányban képviselik, ezért tartjuk fontosnak, hogy a résztvevők – iskolai szervezetben betöltött pozíciójuknak megfelelően – vonjanak be kollégákat a fejlesztésbe. E bevonás másik lényeges hozadéka a szervezeten belül tanulás támogatása. Ez az egység ugyanakkor – a tanulószervezeti működés logikája által megkívánt módon – túllép az intézményi kereteken és a **helyi társadalomra** is fókuszál, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekek szüleivel hatékonyabb kommunikációt és együttműködést sikerüljön kialakítani. A hallgatók egy rövid távú/középtávú cselekvési tervet készítenek a saját iskolájuk számára erre a konkrét területre vonatkozóan. A cél itt egyrészt a családok életvezetésének segítése, fejlesztése, illetve ezen keresztül az iskola és a társadalmi környezet kapcsolatának javítása, a család megnyerése. Ez a terv részét képezi a hallgató által fejlesztett iskolai esélyteremtési stratégiának. A tervek elkészítésénél az egyéni munka a folyamatos csoportmegbeszélések során alakul, vagyis ebben az egységben is jelen van a saját élményű, társas interakciókban gazdag tanulás.

Bár – ahogy korábban jeleztük – a számozás nem jelent szigorú sorrendiséget, azért egyfajta időrendi tendencia megállapítható. Az I. egységhez tartozó tanulási tevékenységek többsége megelőzi a másik két egység tevékenységeit. A II. egység is korábban indul el, mint a III., azonban a képzés második felében ezek már párhuzamosan futnak.

A képzési program komplex tanulási tevékenységei

Fentebb bemutattuk, hogy milyen eltérő fókuszú tanulási egységekből áll képzés folyamata. A jelen fejezet azt tárgyalja, hogy az egyes modulok hogyan töltik meg tartalommal és tanulási tevékenységekkel ezeket a tanulási egységeket. A képzés maga egy két féléves szakirányú továbbképzés szak, amit levelező képzésként terveztünk, félévente 6-6 intenzív kontakthétvége szervezésével, és a kontaktalkalmak közötti folyamatos online munkavégzéssel. A modulok

kontaktalkalmak közötti eloszlását és a kontaktalkalmak kontaktóraszámát az 1. ábra szemlélteti.

	I. félév alkalmai						2. félév alkalmai					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Oktatás és társadalom összefüggései		9	OT		5	OT	OT	7	10	10		
Esélyteremtő pedagógiai konstruktivizmus	8	OT	5		6	OT	OT	4	OT	OT	7	
Az esélyteremtő oktatás-nevelés paradigmái	8	8	OT				8	7				
A különböző intézménytípusok közötti átmenetek segítése			7	OT		5	OT		10			
Konfliktushelyzetek megoldása, professzionális pedagógiai kommunikáció				16	10							
Kapcsolaterősítő élmények, differenciálás, tevékenységközpontú pedagógia	10	9	OT				7					
Az esélyteremtő oktatás-nevelés tanórán kívüli megvalósítása			7	OT		7		7				
Az esélyteremtő oktatás-nevelés stratégiája, autentikus intézményfejlesztés				5	OT	OT	7		5	7	7	7
Multikulturális tartalmak, multikulturális kommunikáció			7	OT		10	OT			8	OT	
Kontaktóraszám	26	26	26	21	21	24	22	25	25	20	14	7
	148 kontaktóra						122 kontaktóra					

Jelmagyarázat	
	Egyetemi keretek között zajló hallgatói tanulás
	Iskolai osztály-termi kipróbálás
	Szervezet
OT	Online támogatás

1. ábra: A modulok kontaktalkalmak közötti eloszlása és a kontaktalkalmak kontaktóraszámja

A tanulási tevékenységek modulonként való részletes áttekintése helyett célszerűbb a modulok közötti kooperációban megvalósuló komplexebb tevékenységekre fókuszálni, mert terjedelmi okból a részletes kifejtésre nem lenne mód, és mert ez jobban szemlélteti a képzés elemeinek szoros összekapcsoltságát, amire a program tervezésekor nagy hangsúlyt fektettünk. A képzés struktúráját áttekintve négy komplex tevékenységegység ragadható meg.

Az egyetemi keretek között zajló hallgatói tanulásra fókuszáló I. egységben a szakirodalom alkotó feldolgozása a meghatározó tartalom. A hallgatók előzetes tudás- és nézetrendszerének feltárása itt különösen fontos elem. Mivel mind a 9 modulhoz kapcsolódik szakirodalom, ezért azt kellett a program kialakításánál végiggondolnunk, hogy

- a szükséges szakirodalmat dolgozzák fel a hallgatók,
- ugyanakkor ez teljesíthető legyen az adott keretek között, vagyis jelentős része a kontaktórákon történjen (tudva, hogy a hallgatók munka mellett végzik a programot),
- legyen lehetőség elmélyülésre is.

Az említett szempontok együttes érvényesítésére azt a megoldást találtuk, hogy három különböző szakirodalom-feldolgozási eljárást alkalmazunk a programban. Az első ezek közül (1) szakirodalmi részletek kontaktórán történő elemzése, értelmezése, ami modulonként 3-4 jól megválasztott, 5-8 oldal terjedelmű szövegrész feldolgozását teszi lehetővé az oktató direkt támogatásával. Ennek során a hallgatók az adott modul szempontjából legfontosabb fogalmakkal/elméletekkel/modellekkel találkoznak. A feldolgozás csoportmunkában történik, hogy ezzel is elősegítse a képzés szempontjából kulcsfontosságú közös szakmai gondolkodás megindulását. Ez a megoldás egyúttal mintát kínál a hallgatóknak (2) az online keretek között támogatott feldolgozáshoz, amelynek során a hallgatók modulonként egy-egy olyan nagyobb terjedelmű kulcstanulmánnyal foglalkoznak, amelyet az adott modul oktatója a leghasznosabbnak ítél a csoport számára. A kooperáció itt online formában folytatódik tovább. Az online környezetben való munka lehetőséget teremt az adott témáról zajló szakmai kommunikáció dokumentálására, ami később is segíti a hallgató munkáját. A hallgatók a modulok kontaktalkalmain megvalósuló munkát, illetve a kulcstanulmány feldolgozását a modulok első kontaktalkalmain létrejövő 5-6 fős tanulócsoportokban végzik. A csoportalakítás itt szimpátia alapján, vagy véletlenül történik. Mindezek mellett (3) a hallgatók olyan 3-4 fős szakértői csoportba rendeződnek, amelyek felosztják egymás között a modulokat és egy-egy általuk választott modulpár szakértői lesznek. Ők tehát az adott modulok oktatóinak közös mentorálásával, támogatásával mélyebbre ásnak. Felkutatnak az adott modulok témájához kapcsolódó relevánsabb irodalmakat, és ezek közül a csoportot mentoráló oktatók segítségével kiválasztják azt a 3-5 legfontosabbat, amire a program során a későbbiekben a legnagyobb szükség lesz. Ezeket fel is dolgozzák az oktatók személyes és online támogatásával.

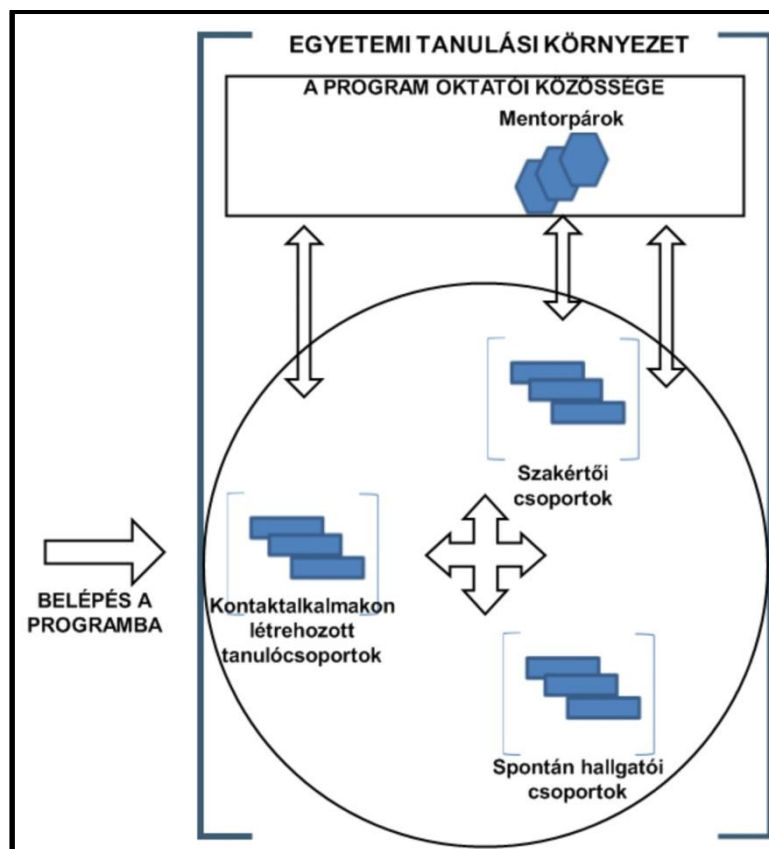
Ez a háromlépcsős megoldás lehetővé teszi, hogy mindenkinek minden modult illetően legyen egy alaptudása, és két modul kapcsán pedig ennél jóval mélyebbre áshasson. A mély tanulást segíti továbbá, hogy az egyes modulok az irodalom-feldolgozást változatos tevékenységekre építve tervezik meg. Nem pusztán azért foglalkozunk az egyes modulok irodalmaival, mert ez az adott szakterület diszciplináris logikájából következik, hanem azért, mert a képzés későbbi fejlesztésre épülő kulcstevékenységei erre támaszkodnak, ezek nélkül nem tudnának megfelelő szakmai színvonalon megvalósulni.

A szakértői csoportok természetesen nem tartják meg maguknak a választott modulpárral kapcsolatban szerzett tapasztalataikat. A csoportok mélyebb tudásának megosztását szolgálják az ún. panelbeszélgetések. Az első panelbeszélgetést a hallgatók egymás között szervezik meg az „Oktatás és társadalom összefüggései” modul oktatójának segítségével. Ennek célja, hogy az egyes szakértői csoportok párbeszédbe kerüljenek egymással, megmutathassák egymásnak irodalomfeltáró munkájuk legfontosabb eredményeit, és a képzés során megvalósuló fejlesztések szempontjából releváns kérdésfelvetések mentén érdemi szakmai diskurzust folytassanak. További cél, olyan dilemmák, kulcskérdések azonosítása, amelyekre az irodalomfeltárás kapcsán még nem kaptak kielégítő választ. Erre épül egy második panelbeszélgetés, ahol a szakértői csoportok felkérnek egy-egy olyan neves magyarországi kutatót, szakembert, aki a moduljaik kapcsán felmerült kérdésekkel/dilemmákkal foglalkozik, és elhívják őket egy pár órás közös gondolkodásra. (A külső szakemberek számára szánt honoráriumot a program költségvetésében is terveztük.) Természetesen ezt a második panelbeszélgetést gondosan meg kell tervezni, hogy a lehető legtöbb inputot adják a hallgatók fejlesztő munkájához. Ez a tervezőmunka a hallgatók fontos tevékenysége, mely tovább erősíti a szakértői csoportok közötti párbeszédet. Ugyanakkor a külső szakértők bevonása kitágítja a gondolkodást, élővé és érdekessé teszi az egyes témákat, s így várhatóan motiválja a hallgatókat. További motiváló tényező, hogy a második panelbeszélgetésre akkor kerül sor, amikor az előző fejezetben említett II. és III. tanulási egység munkálatai már megkezdődtek, tehát a hallgatók már ténylegesen

olyan iskolai fejlesztőmunkákat terveznek és végeznek, amelyekhez a panel tapasztalatai új gondolatokat, ötleteket adhatnak.

Ez az irodalom-feldolgozási logika természetesen szoros együttműködést feltételez a képzésben tanító oktatók között. Egyrészt az egyes szakértői csoportokhoz kapcsolódó modulok oktatói közötti szoros kooperáció alapvető fontosságú. Az egyes szakértői csoportok kapcsán ezek az oktatók páros mentoráló tevékenységet végeznek, közösen kísérik és segítik a csoportok munkáját. Emellett a modulok fókuszainak átfedései miatt az egyes szakértői csoportok olyan problémákba ütközhetnek, amelyek megértéséhez már menet közben más szakértő csoportokkal való konzultációra lesz szükség. Ezek facilitálása és támogatása az oktatók feladata, ami azt jelenti, hogy az egyes szakértői csoportokat mentoráló oktatópároknak folyamatosan konzultálniuk kell a többi mentorpárral. Ehhez fix időközönként megtartott oktatói értekezletetekre, az értekezlet közötti folyamatos kommunikációt és a tapasztalatok dokumentálást lehetővé tévő online felületre is szükség van. Ez a működés a team-teaching irányába mutat, ami a későbbi, fejlesztő jellegű komplex képzési tevékenységek kapcsán is előnyös. Az oktatók szoros kooperációját e komplex fejlesztő tevékenységek is indokolják, hiszen ezek sok nem tervezhető elemmel gazdagítják a képzési folyamatot, amelyek döntést, egyeztetést kívánó helyzetek sorát eredményezhetik.

Tehát amikor a tanuló belép a képzési programba, akkor többféle csoport közül választhat, amelyek mindegyike számol az egyén előzetes tudásával. Az első – a program által előírt – választás, hogy a modulok kontaktalkalmain melyik 5-6 fős tanulócsoporthoz kíván csatlakozni. A második – szintén előírt – választás, hogy a szakértői csoportok melyikéhez akar tartozni. Az első választás szimpátia alapján vagy random módon zajlik, a másodikonál a szakmai érdeklődés játszik szerepet. A tervezetten létrejövő hallgatói csoportok mellett természetesen spontán szerveződő csoportokkal is számolnunk kell. Ezek tovább erősítik a tartalmak, problémák feldolgozását, a reflexiós tevékenységeket. Ez azt jelenti, hogy az egyetemi keretek között zajló hallgatói tanulásra fókuszáló I. egységben a hallgatók három különböző funkciójú, eltérő szempontok szerint szerveződő csoportban dolgozva tanulnak (2. ábra) E csoportok szoros kapcsolatban állnak az oktatókkal, akik hol egyénileg – személyesen vagy online –, hol pedig mentorpárt alkotva támogatják a tanulási folyamatot.



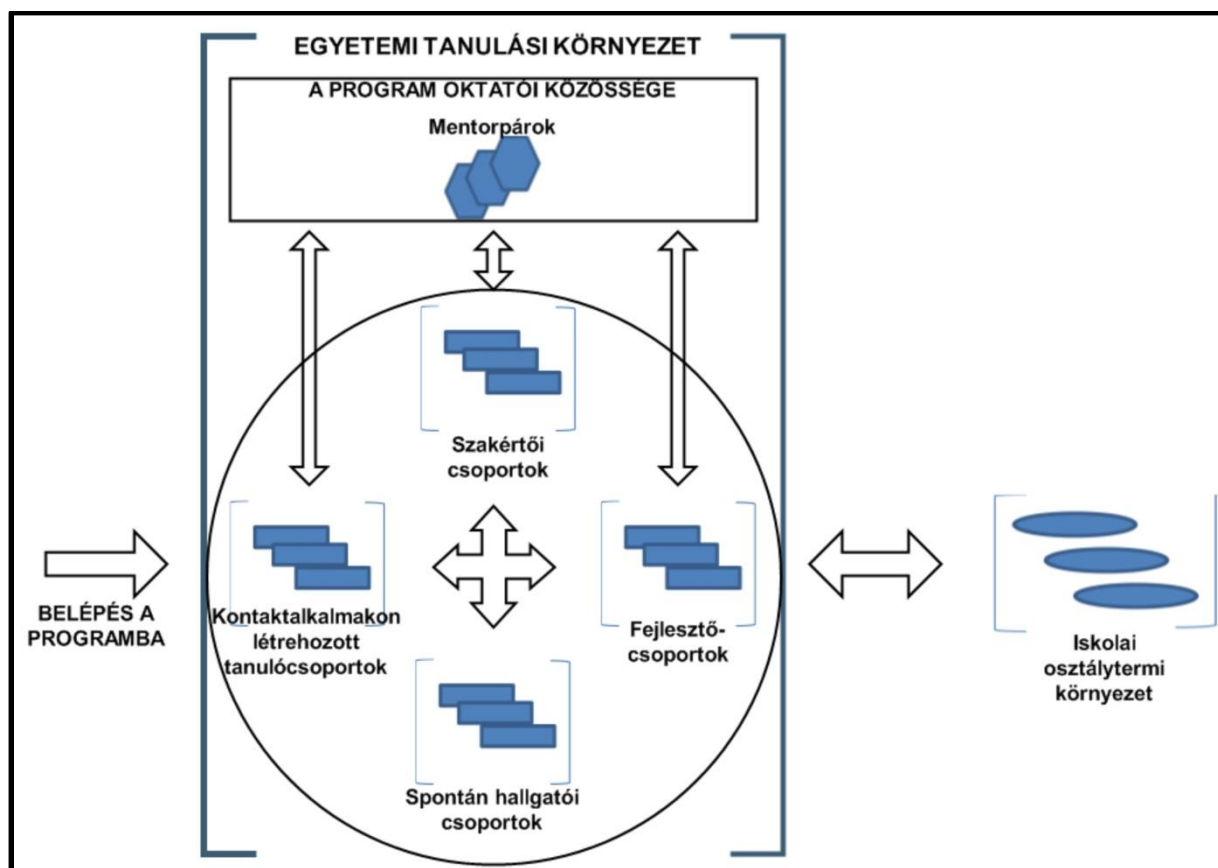
2. ábra: Az egyetemi keretek között zajló hallgatói tanulásra fókuszáló I. egység tanulási környezete

Az iskolai-osztálytermi tevékenységekre fókuszáló II. egységben a meghatározó tartalom egy tematikus terv létrehozása és kipróbálása, illetve az ehhez szükséges anyagok rendszerezése, adaptálása. Ebben az egységben a kész, szakirodalom formájában rendelkezésre álló tartalmak mellett hangsúlyos szerepet kapnak a hallgatók fejlesztési folyamatai, és az ezek során létrejött produktumok. A hallgató saját intézményére vonatkozó konkrét, sok szempontból átgondolt tematikus terv készítését és kipróbálását több modul keretében valósítja meg, a szakirodalmi feltárás eredményeit tudatosan beépítve. A hallgatók az egyéni fejlesztéseiket támogató fejlesztő csoportokban dolgoznak, melyekre a korábbi szakértői csoportok tagjaiból vegyesen szerveződnek. Mivel a csoportokat alkotó hallgatók így eltérő modulok tartalmaiban mélyedtek el, eltérő hangsúlyokat képviselve tudják támogatni egymás munkáját. A tervezési munkákat a hallgatók a „Bevezetés az esélyteremtő pedagógiai konstruktivizmus elméletébe” modul keretében kezdik meg az első félév ötödik kontakthétvégéjén felhasználva a modul által addig nyújtott tanuláselméleti és kompetencia alapú tanulás-tanítással kapcsolatos tudást. A folyamatba bekapcsolódik „A különböző intézménytípusok közötti átmenetek segítése” modul az első félév hatodik, azaz utolsó kontakthétvégéjén, amikor elindít egy konkrét, átmeneti helyzetben lévő tanuló/tanulók segítséget célzó egyéni fejlesztési terv írására és kipróbálására vonatkozó munkát. (Ez a terv a kipróbálandó tematikus terv részét is képezheti, illetve nevelési fókuszú is lehet, vagyis tematikus tervtől inkább független, vagy azon túlmutató.) Végül bekapcsolódik a folyamatba a „Kapcsolaterősítő élmények, differenciálás, tevékenységközpontú pedagógia” modul a második félév első kontakthétvégéjén felerősítve a differenciált tanulás-szervezés szempontjait és behozva ennek információs és kommunikációs technológiákkal összekapcsolódó dimenzióit, illetve „Az esélyteremtő nevelés-oktatás tanórán kívüli megvalósítása” modul a második félév második kontakthétvégéjén, mely a tanórák közötti/iskolán kívüli tevékenységek tervezésének és szervezésének lehetőségeivel egészíti ki

a folyamatot. A tematikus terv kipróbálása a második félév folyamán történik. A fejlesztés tapasztalatainak összegzésére a „Bevezetés az esélyteremtő pedagógiai konstruktivizmus elméletébe” modul keretében kerül sor a második félév végén.

E komplex tevékenység kapcsán is alapvető fontosságú a három érintett modul együttműködése. Ennek biztosítására – a már említett – rendszeres oktatói megbeszélésre, illetve egy állandó kommunikációt lehetővé tévő online felületre van szükség.

Ebben a tanulási egységben tehát a képzésben részt vevő hallgató a tanulási környezete kiegészül a fejlesztő csoportokkal, illetve azzal az osztálytermi környezettel, ahol az adott hallgató a saját tematikus tervét megvalósítja (3. ábra)



3. ábra: Az I. és II. tanulási egység tanulási környezete

A szervezetfejlesztésre irányuló III. egységben is hangsúlyos szerepet kap az elkészítendő tartalom, amely itt egy saját intézményre szabott cselekvési terv, stratégia fejlesztését jelenti. A fejlesztési folyamat szorosan kötődik „Az esélyteremtő oktatás-nevelés stratégiája, autentikus intézményfejlesztés” modulhoz, azonban más modulokban létrejött produktumok és tanulási tapasztalatok is a fejlesztés meghatározó forrásaiként funkcionálnak. Az „Esélyteremtő oktatás-nevelés paradigmái” című modul kapcsán a második félév első alkalmán esetelemzések történnek, illetve elindul egy olyan tevékenység is, melynek kapcsán a résztvevő kollégák egymás iskoláinak dokumentumait elemzik esélyteremtési szempontok szerint. Ez egyrészt azért hasznos, mert a résztvevők nem azonnal a saját iskolájukban kezdenek el vizsgálgódn, ami elősegíti az építő, de kritikus elemző pozíció felvételét. Emellett direkt inputokkal szolgálnak egymás fejlesztéseikhez. A következő kontakthétvégén, e modul kapcsán a hallgatók már saját iskolájukban kezdenek el vizsgálgódn. Arra keresnek választ, hogy az adott iskolai szervezet a

hátrányos helyzetű és az SNI tanulókhöz hogyan viszonyul, hogyan segíti őket. Ez már egy saját intézményre irányuló szervezeti szintű nézőpont. A képzés „Konfliktushelyzetek megoldása, professzionális pedagógiai kommunikáció” című modulja egy kommunikációs tréning, mely két nagyobb lélegzetű, kontaktalkalommal kerül megtartásra. A két tréningalkalom között a hallgatók kommunikációs konfliktusokat gyűjtenek a saját iskolai környezetükben, majd ezeket a második alkalommal csoportmunka keretében elemzik. E modul saját belső logikájában is végigviszi a képzés egészét meghatározó egyén – csoport – szervezet – helyi társadalom logikát, így előkészíti a szervezeti szintű gondolkodást.

A többi tanulási egység tevékenységei, produktumai is direkt módon támogatják az esélyteremtési stratégia fejlesztését. A szakirodalom-feldolgozás szerepe egyértelmű: elősegíti a stratégia megfelelő szakmaiságát. A tematikus tervezés során a hallgatók olyan egyéni igényekre figyelő, konstruktivista tanuláselméleti alapokon álló, tanulás és tanulóközpontú, differenciáló tanulászervezést ismernek meg, ami az esélyteremtő és méltányos iskolai működés alapvető eszköze, az iskolai pedagógiai kultúra fejlesztésének háttere. Az iskola szociális környezetének fejlesztését célzó komplex tevékenység pedig direkt módon kapcsolódik esélyteremtési kérdésekhez.

Az esélyteremtéssel kapcsolatos intézményi terv kapcsán fontos elem az adott iskolában tanító kollégák lehetőségek szerinti legmélyebb bevonása.

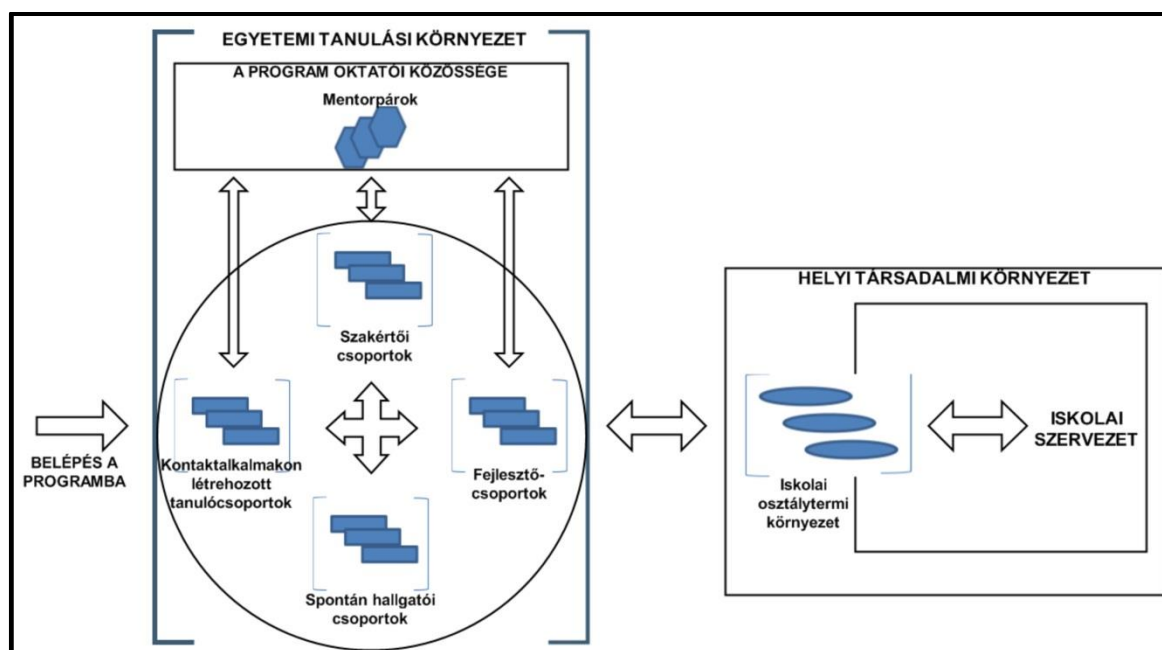
Az esélyegyenlőségi stratégia fejlesztése mellett a III. tanulási egység meghatározó tartalma a helyi társadalomról való tudás mélyítése, és a társadalmi környezettel való együttműködés támogatása. Ezt a tudást nagyrészt a hallgatók gyűjtik össze, illetve megosztják egymás között a hasonló problémahelyzetekre adott válaszaikat, megoldási kísérleteiket, függetlenül attól, hogy az sikeres volt-e vagy sem.

A képzési program fejlesztési szakaszában tartott workshopok során a hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekekkel dolgozó iskolák munkatársai részéről egyértelmű igényként jelentkezett a szociális környezettel való hatékony kommunikáció és együttműködés támogatása, illetve a roma kultúra mélyebb megértése. Ezért a képzésben helyt kapott egy olyan komplex tevékenység, melynek során a hallgatók egy fejlesztési tervet készítenek a saját iskolájuk számára erre a konkrét területre vonatkozóan. A cél itt egyrészt a családok életvezetésének segítése, fejlesztése, illetve ezen keresztül az iskola és a társadalmi környezet kapcsolatának javítása, a család megnyerése. Ez a tevékenység az „Oktatás és társadalom összefüggései” modulban kap helyet, ahol az első félév ötödik kontakthétvégéjén elindul egy olyan feltáró tevékenység, melynek célja a szocializációs háttér iskolai hatásainak feltérképezése a saját intézményben. Itt várhatóan széles körben ismert és kutatásokkal már jól alátámasztott összefüggéseket ismerhet fel, tapasztalhat meg a saját közvetlen környezetében, így ennek van egyfajta érzékenyítő szerepe. Erre épülve indul el a második félév második kontakthétvégéjén a fejlesztési terv készítése. A fejlesztésbe bekapcsolódik a „Multikulturális tartalmak, multikulturális kommunikáció” modul, melynek kapcsán a hallgatók csoportosan dolgoznak ki olyan iskolai programokat, amelyek a multikulturális nevelés szellemében, egy-egy kiemelt csoport (pl. romák, mozgássérültek) jobb megismerését, a diákok körében való elfogadottságuk növekedését eredményezi. Ebben a komplex tanulási tevékenységben szintén szerepet kap „Az esélyteremtő nevelés-oktatás tanórán kívüli megvalósítása” modul, hiszen az iskola szociális környezetével való megismerkedés, kapcsolatépítés, együttműködés elsősorban tanórán kívüli keretek között valósul meg.

A fejlesztő csoportok tehát a tematikus tervek fejlesztése mellett az intézmény fejlesztési tervének elkészítésén is dolgoznak. A fejlesztő csoportok megalakulásánál szempont lehet,

hogy melyik hallgató milyen szakos, hogy ki milyen intézményben dolgozik, kinek milyen kapcsolatai alakultak a tanuló- és szakértői csoportokban. A fejlesztő csoportok feladataikból adódóan kapcsolatba kerülnek egyfelől az osztálytermi környezettel, másfelől az iskolai szervezettel. A feladat hatékony megoldása igényli és a program kifejezetten tervezi, hogy a csoportok nyitottá váljanak, és a képzési programon kívüli, helyi szereplők is bevonódnak a fejlesztésbe.

A 4. ábra összefoglalóan szemlélteti, hogy milyen gazdag tanulási környezet áll a hallgatók rendelkezésére ebben a képzési programban: az egyetemi tevékenységek körén túl a közoktatási intézmények is a tanulás színteréül szolgálnak, sőt tágabb kitekintés történik ezen intézmények helyi társadalmi viszonyaira is, az iskola és a szülők együttműködésének fejlesztését célzó tevékenységeken keresztül.



4. ábra: A képzés egyéni tanulási utakat lehetővé tévő tanulási környezete

Szerettük volna, hogy a képzés értékelési rendszere szorosan illeszkedjen a fejlesztett képzés logikájához. Ezért elvetettük a szemináriumi dolgozatok, hallgatói prezentációk és írásbeli/szóbeli vizsgák hagyományos rendszerét. Az alapján akartunk értékelni a hallgatót, hogy a tervezett tanulási eredményeket milyen mértékben érte el, az egyes kompetenciaelemek kapcsán milyen fejlődésen ment keresztül. Ez a fejlődés elsősorban azokon a produktumokon keresztül ítélt meg, amelyeket a hallgató a tanulási tevékenységek kapcsán létrehoz, így az értékelés alapjául a hallgatói e-portfólió eszközt választottuk. Kétféle portfólióban gondolkodtunk. Ezek közül az egyik egy tanulási portfólió, ami a képzési folyamat során folyamatosan bővül és a keletkező összes hallgatói produktumot tartalmazza, önreflexiókkal, oktatói és hallgatói visszajelzésekkel együtt. Ennek elsősorban tanulástámogató funkciója van, hiszen jól követhetővé teszi az egyes hallgatók tanulási folyamatait. A másik portfólió egy értékelési portfólió, melybe a tanulási portfólió meghatározott kulcselemei kerülnek be. Ezeket az oktatók előre lefektetett szempontrendszer alapján értékelik. Természetesen a hallgatóknak a kötelező elemeken túl az értékelési portfólió összeállításában is nagy szabadságuk van.

Eredmények, további tervek

Úgy gondoljuk, hogy a hazai felsőoktatásban újdonságnak számító fejlesztési logikát használva sikerült egy olyan képzési programot létrehozni, ami az Európai Felsőoktatási Térség célkitűzéseivel és fejlesztéseivel összhangban, tudatosan tervezett, kompetenciafejlesztő környezetet biztosít a résztvevő hallgatók számára. A hallgatók e támogató környezetben sokféle tanulási tevékenységet végezve, különféle együttműködő csoportok tagjaiként változatos tanulási utakat járhatnak be. Mint korábban jeleztük, ez a képzésfejlesztési megközelítés a komplex fejlesztő tevékenységek miatt, sok nem tervezhető elemmel számol. E tevékenységek természetéből adódóan a váratlan események szükségességét el kell fogadunk, de mennél több tapasztalatunk gyűlik össze a program konkrét megvalósulásával kapcsolatban, annál több kisebb- nagyobb finomhangolást és korrekciót tudunk majd elvégezni. Ez azt jelenti, hogy ennek a képzési programnak alapvető sajátossága lesz a folyamatos változás és adaptálódás. A képzés fejlesztésének ezért csak az első szakasza ért most véget. A program akkreditálása és elindítása után újabb, szakmai tapasztalatokban és tanulásban gazdag időszak következik.

Irodalom:

- ADAM, Stephen (2008): Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21-22 February 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland.
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit (2009): A tanulás tervezése és értékelése, Tanulási/tanítási program oktatók és tanár szakos hallgatók számára, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- FISCHER Andrea – HALÁSZ Gábor (2009): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- KÁLMÁN Orsolya – RAPOS Nóra (2012): Egy kompetenciaháló fejlesztése és hatásának elemzése. In: VAMOS Ágnes – LÉNÁRD Sándor (szerk.): Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában. A BaBe-projekt (2006–2011). Budapest. ELTE Eötvös Kiadó, 103–152.
- KENNEDY, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. University College Cork.
- KOPP Erika (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. Felsőoktatási Műhely, 2. szám, 39–56.
- LUKÁCS István - PÁLVÖLGYI Krisztián - SINTÁR Márton - SZÖLLŐSI Tímea (2013): Fejlesztés és tanulás, fejlesztésből tanulás. Egy programfejlesztési projekt története a felsőoktatásban. - In: Felsőoktatási műhely, ISSN 1789-1922, 2013. 2. sz., 57-75. p.
- PERJÉS István – VASS Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. 3–9.

- VÁMOS Ágnes (2011): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Egészségfejlesztés, új szempont a diplomások képzésében

Problémafelvetés

„Az egészség döntés és tudás kérdése” fogalmazza meg szlogenként a kutatás alapját képező projekt zárókötetének szlogenje, ami jól jelzi, hogy a hagyományosan magasszintű tudás birtokló egyetemeknek, feladata, kiemelt felelőssége van a népegészségügy vonatkozásában.¹

Magyarországon 1990/1991-es tanévhez képest a 2012/2013-as tanévre megháromszorozódott a felsőoktatásban résztvevők száma (Oktatási Hivatal, 2012). Ha a következő évtizedben megközelítjük az Európai Unió által megcélzott 40%-os felsőoktatási beiskolázási arányt (Oktatás és Képzés 2020), akkor tovább növekszik a diplomás populáció aránya hazánkban, aminek számos kedvező hatása közül jelen dolgozat szempontjából kiemelendő az egészségtudatosság, az egészségfejlesztés felsőoktatásban történő tudatos, stratégiai kérdésként történő kezelésének kérdése.

Az egészségfejlesztés hagyományos medicális, az egészséget a betegség ellentétéként megfogalmazó nézettel szemben a pozitív egészség definíciót a WHO már a múlt század közepén megfogalmazta. *„Az egészség a teljes fizikai, mentális és társadalmi jóllét állapotát jelenti, és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiányát.”* (WHO, 1948).

Annak a ténynek a felismerése, hogy az egészséggel való foglalkozás nemcsak az egészségügy feladata, hogy az egészségügyi ellátás hatása a lakosság egészségi állapotára korlátozott, vezetett oda, hogy az egészség érdekében végzendő tevékenységek (egészségfejlesztési akciók) körét és szintjét az WHO 1986. évi Ottawai Kartája az egészségügyi ágazat kompetenciáján jelentősen túlmutatva kitágította és cselekvésre szólított fel mindenkit *„Az egészséget mindenkinek 2000-re és azon túl”* célkitűzés érdekében. (WHO Ottawai charta, 1986, Kishegyi és Makara, 2004) A kibővített definíció szerint *„Az egészségfejlesztés az a folyamat, amely módot ad az embereknek, közösségeknek egészségük fokozott kézbe tartására és tökéletesítésére. A teljes fizikai, szellemi és szociális jólét állapotának elérése érdekében az egyénnek vagy csoportnak képesnek kell lennie arra, hogy megfogalmazza és megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és környezetével változzék vagy alkalmazkodjon ahhoz. Az egészséget tehát, mint a mindennapi élet erőforrását, nem pedig, mint életcélként kell értelmezni. Az egészség pozitív fogalom, amely a társadalmi és egyéni erőforrásokat, valamint a testi képességeket hangsúlyozza. Az egészségfejlesztés következésképpen nem csupán az egészségügyi ágazat kötelezettsége.”* (WHO, 1986) Eszerint *„az egészségfejlesztés (Health Promotion) az a folyamat, amely az embereket képessé teszi arra, hogy növeljék befolyásukat a saját egészségük felett, és javítsák azt. Ezt a folyamatot szolgálják 1) az egészséget szolgáló közpolitikák; 2) a kedvező – az egészséges választásokat támogató – környezet kialakítására irányuló akciók; 3) a közösségi tevékenységek támogatása és a közösségek hatalommal való felruházása; 4) az egyéni képességek fejlesztése; és 5) az egészségügyi ellátás átszervezése.”* Az egészségfejlesztés az a folyamat, amely képessé teszi az embereket arra, hogy megértsék és növeljék befolyásukat a saját egészségük meghatározói felett annak érdekében, hogy egészségük jobb legyen. Az egészségfejlesztés szemléletmód, amely társadalmi és gazdasági jólétet szolgálja interszektoralis módon. Képesség, amely az egyén és csoport szintjén

¹ TÁMOP 6.1.1.-12/1_2013-0001 sz „Egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása” c. kiemelt projekt felsőoktatási alprojektje.

megvalósítja és fenntartja az egészség állapotát. Folyamat, amely képessé teszi az embereket arra, hogy megértsék és növeljék befolyásukat a saját egészségük meghatározói felett annak érdekében, hogy egészségünk jobb legyen

A közbeszédben az egészségfejlesztés és a prevenció fogalmát gyakran nem különböztetik meg, pedig a betegségmegelőzés (prevenció) célja ugyancsak az egészségi állapot javítása, de a megelőző tevékenységek az ismert kockázati tényezők csökkentésére, a már kialakult károsodások felismerésére, és azok következményeinek enyhítésére összpontosítanak. Az egészségkultúra pedig annak mértéke, hogy adott egyén mennyire képes megszerezni, feldolgozni és értelmezni az egészséggel kapcsolatos alapvető információkat annak érdekében, hogy megfelelő döntéseket hozzon.

Az egészségi állapot javítására vagy fenntartására irányuló sokféle cselekvés között tehát elsősorban nem a cél, hanem a módszerek, megközelítések az alkalmazott tevékenységek, és azok hatóköre alapján lehet különbséget tenni.

Az egészséget meghatározó tényezők összetettségét ábrázolja az alábbi ábra.



1. ábra: Az egészséget meghatározó tényezők (Forrás: Czippán, Drahos, Gilly, Koós, Székely: 2015:11)

Az 1986. évi ottawai, I. nemzetközi egészségfejlesztési charta tehát egy újfajta népegészségügyi mozgalmat, interszektoriális cselekvési folyamatot indított el. Az új szemlélet eltér a hagyományos betegségi központú medicinális szemlélettől a nagy egészségfejlesztési multiplikációs hatással bíró diplomás foglalkozásokat az érdeklődés középpontjába emelte.

A Második Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia, (Adelaide, 1988.) (Kishegyi és Makara, 2004:15-22) ajánlásokat fogalmazott meg és egészségügyi közpolitikai cselekvési programja megerősítette az elkötelezettséget a közegészségügyi összefogás szükségességére vonatkozóan: „Az egészséget támogató közpolitika minden területét áthatja az egészséggel és egyenlőséggel való törődés és az egészségre gyakorolt hatása iránti felelősség.” (Kishegyi és Makara, 2004:16)

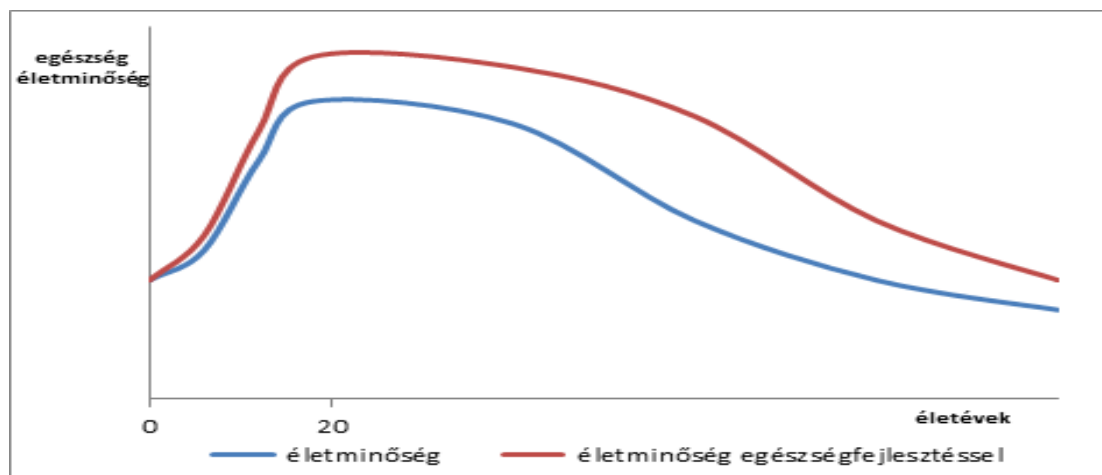
Magyarországon az egészségfejlesztésre vonatkozóan létezik jogszabályi utalás. Az egészségügyről szóló Az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény ² 37. § (1) - (2) bekezdés meghatározása szerint „Az egészségfejlesztés az a folyamat, amely során az egyén

² Hatályos: 2015.01.30 - 2015.06.30

növeli jártasságát saját egészségének javítása érdekében, képességet szerez az egészséges életvitel fenntartására és a változó környezethez való alkalmazkodásra. Az egészségfejlesztés a lakosság egészséggel kapcsolatos ismereteinek bővítésére, az egészséges magatartásra, az egészséget veszélyeztető ártalmak és megbetegedések megelőzésére irányuló tevékenység. Az egészségfejlesztés tevékenységi területei lefedik az egyéni képességek fejlesztését, a közösségi cselekvések erősítését, az egészséget támogató környezet kialakítását és fenntartását, az egészséget támogató szakmapolitikai irányelvek megfogalmazását és az egészségügyi ellátó rendszer megelőzés központú áthangolását.”

Pedagógiai szempontból érdekes az egészség hazai szélesebb, kompetencialapú megközelítése. Székely és mtsai szerinti kompetencialapú felfogás szerint, „kompetenciára építkező egészség-felfogás, amely az alapképességekre építve biztosítja a globalizáció követelményeihez való optimális alkalmazkodást.” (Székely, Simon, Vergeer, 2007:38) A pozitív egészségfogalom szerint „Az egészség az egyén biológiai működése, valamint a kora és neme szerint elérhető és/vagy a társadalom által elvárt biológiai működése közötti megfelelés.” (Borbás és mtsai, 2008) „A "pozitív" egészség, mint az élet forrása, egyben lehetőséget és képességet takar, a "modus vivendit" (a boldogulás útját-módját) jelenti. Az így értelmezett egészség nem más, mint folyamatosan változó, dinamikus jelenség: az ember természetes aktivitása, döntése, az életviteléhez szükséges készsége. Az egészség teljességéhez (az "egész"-ségéhez) napjainkban mind többször csatolunk a biológiai, a pszichikus és a szociális komponensek mellé erkölcsi vonatkozásokat: önmagunkkal való melegegedettséget, a társadalmi normatartásunk belső harmóniáját, vallási meggyőződésünket stb. Az egészségnek ez a "spirituális" (lelki -szellemi) oldala az ember belső békéjét, megnyugvását, a stressz "magasabb szintű" kompenzációját, a szeretet magasabb fokát, a humanitást, a másság elfogadását, a gyengébbek és szegények támogatását jelenti.” (Gritzné, 2007)

Az egészségfejlesztés célrendszere, elérhető eredményei és hozzáadott értéke jól értelmezhető az alábbi szemléltető célú ábrán.



2. ábra: Egészség és Egészségminőség (Forrás: Czippán, Drahos, Gilly, Koós, Székely (2015:14))

Az ábra jól mutatja, hogy az ember életútja során az egészségének, életminőségének időbeni alakulása leírható egy olyan görbével, amely szerint az egészség és életminőség a születéstől a kamaszkorig emelkedik, majd ezt követő életszakaszban eléri a platóját, majd lassan hanyatlásnak indul. „Az egészség és életminőség fejlesztésre irányuló beavatkozások és szolgáltatások célja és lényege ezen „görbe alatti terület növelése”, azaz annak elérése, hogy ez a plató minél magasabb legyen, a hanyatlás minél később következzen be (egy eleve jobb

helyzetből kiindulva) és minél lassúbb lefutást mutasson. Tehát kissé leegyszerűsítve az egészségfejlesztés célja populációs szinten annak elérése, hogy, hogy minél többen minél jobb életminőségben és egészségben, minél hosszabb ideig élhessenek. A görbe ilyen irányú változtatása az, ami minél nagyobb egészségnyereséget eredményez”

Ebből egyenesen következik a felsőoktatási intézmények feladata, lehetősége, kulcsszereplőinek felelőssége, hogy aktívan járuljanak hozzá a társadalom egészségnyereségének növeléséhez. Egyrészt a felsőoktatásban résztvevők megfelelő ismereteket szerezve egészséges életvitelű fiatal felnőttként egészségtudatos magatartást, életmódot alakíthatnak ki, amit mintaként közvetítenek szűkebb és tágabb környezetük felé. Másrészt az egészségtudatos életmódot követő, létszámában és jelentőségében növekvő értelmiségi réteg szakmai döntéseivel alapvetően befolyásolja a társadalom jövőjét, a fejlődéstendenciáit.

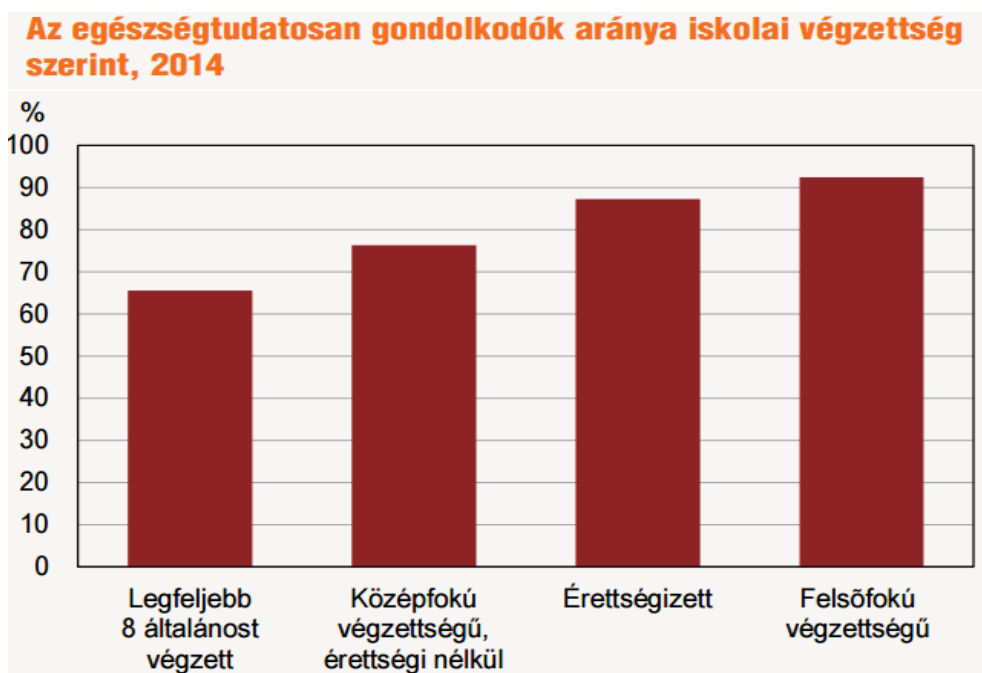
Az egészségfejlesztés nem idegen területe az oktatási rendszernek. Jelentős feladata ez a óvodai nevelésnek és annak szerves folytatását jelentő iskolai egészségnevelésnek

Az iskolai egészségnevelés alapvető feladatát abban látjuk, hogy a felnövekvő nemzedékeket egészségmagatartásuk formálásával intézményesen előkészítse arra, hogy felnőttként aktív szerepet tudjanak majd játszani életminőségük alakításában, megőrzésében. E feladat teljesítése a korábbiaktól eltérő szemléletmódot kíván, melynek alapvető jellemzője a szétesett és hiányos tartalmak újbóli összeillesztésére, a szintézisre törekvés” (Meleg 2002:11).

Iskolázottság és egészség

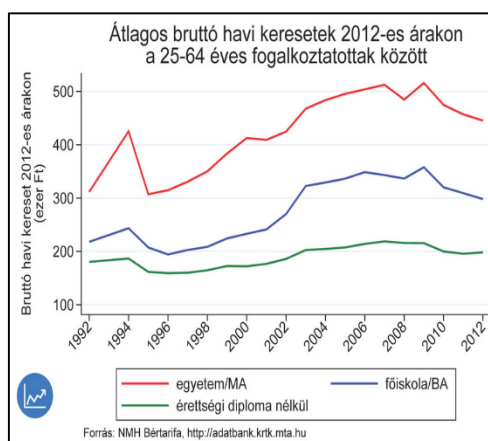
Európai Unió dokumentumok sora hívja fel a figyelmet arra, hogy az iskolázottság és az egész életet át tartó tanulás döntő meghatározója egyrészt a globális világ, benne Európa fejlődésének, versenyképességének, másrészt az egyes emberek életminőségének, boldogulásának. Az iskolázottságnak, számos aspektusa közül kiemelendő az egyén életében minőségi változásokat generál.

Az Európai lakossági egészségfelmérés (ELEF) 2014. évi magyar adatai azt mutatják, hogy a vonatkozó kérdésre („véleménye szerint Ön mennyit tehet az egészségéért?”) iskolai végzettség szerint milyen arányban adtak különböző válaszokat a megkérdezettek. A válaszadók négyötöde mindkét nemből közel azonos mértékben értett egyet azzal, hogy az egészség megőrzésének kulcsa az, ha magunk is teszünk érte, vagyis az egészségtudatos életmód. Az arányok az öt évvel korábbi felmérés óta, főleg a nőknél, jelentősen javultak.

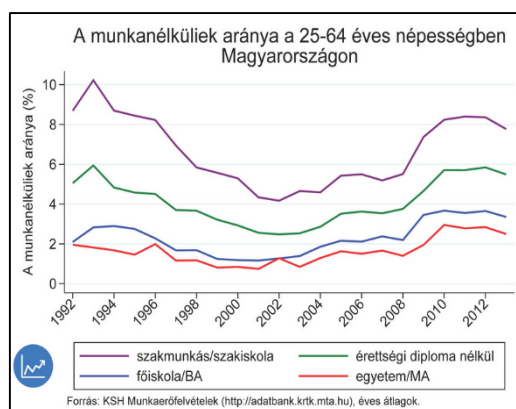


3. ábra Az egészségtudatosan gondolkodók aránya iskolai végzettség szerint (Forrás: ELEF 2014 <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/elef14.pdf>)

Az iskolázottság előnyei megmutatkoznak a jövedelmi és a foglalkoztatottsági mutatókban, minél iskolázottabb valaki annál magasabb a jövedelme és a foglalkoztatottsági esélye, illetve a foglalkoztatottsági előnyök (2. ábra) miatt a diplomások várható élettartama 5-10 évvel magasabb, megbetegedési, halálozási mutatóik is lényegesen kedvezőbbek, életminőségük jobb. (OECD, 2012)

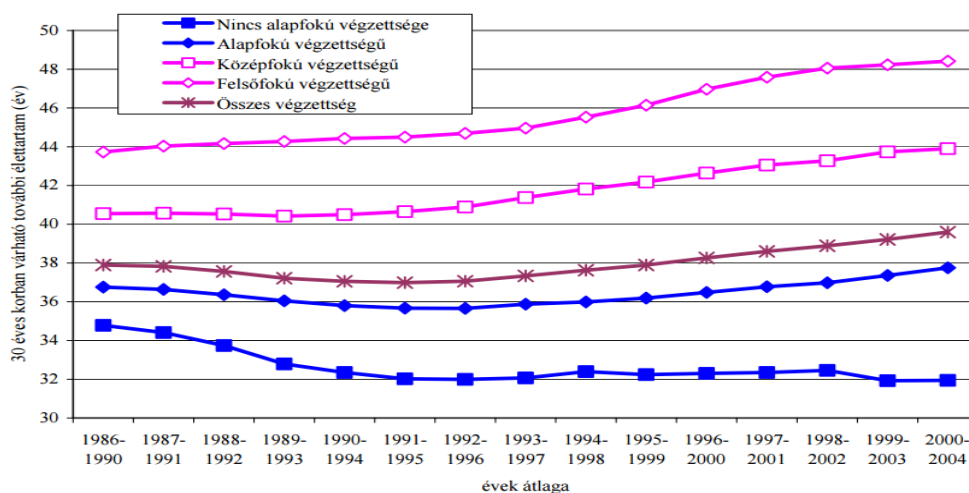


4. ábra: Különböző iskolai végzettségű felnőttek keresetének arányai 2012-ben (Forrás: NMH bértarifa 2013.)



5. ábra: A munkanélküliek aránya iskolai végzettség szerint (Forrás: KSH Munkaerő felvételek 2013.)

Amint a következő ábra mutatja az iskolázottsággal nő a várható élettartam, a diplomások várható élettartama 5-10 évvel magasabb, megbetegedési, halálozási mutatóik is lényegesen kedvezőbbek, életminőségük jobb.



6. ábra 30 éves magyar férfiak várható élettartama iskolai végzettség szerint (Forrás: Kovács, Hablicsek (2006:12))

Fenti ábra a 30 éves magyar férfiak körében még várható további életévek számára vonatkozó becslést mutatja iskolai végzettség szerint. A 30 éves magyar férfiak körében a legalacsonyabb és a legmagasabb végzettséggel rendelkezők között már az 1980-as évek második felében is több mint 5 év különbség volt a legmagasabban képzettek javára, s ez a 2000-es évek elejére 16 évre nőtt. Egyetemi hallgatók vélekedése saját egészségükről és az egészségfejlesztésről saját felsőoktatási intézményben

Egyetemi hallgatók vélekedése egészségükről, egészségmagatartásukról, az egészségfejlesztő egyetemi környezetéről

A TÁMOP 6.1.1. A felsőoktatás rendszerszintű fejlesztése c. kiemelt projekt felsőoktatási alprojekthez kapcsolódóan az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet keretében kutatást végeztünk abból a célból, hogy feltárjuk a felsőoktatásban tanuló hallgatók egészségmagatartásról, egészségfejlesztésről alkotott vélekedéseit, attitűdjeit, azt, hogy a felsőoktatásban való részvétel milyen módon befolyásolja egészségmagatartásukat, illetve milyennek ítélik meg a felsőoktatási környezetet az egészségfejlesztés szempontjából.

A kutatási kérdések - a hallgatók szubjektív megítélése alapján - saját egészségi állapotukra, egészségmagatartásukra, felsőoktatási intézményük egészségtudatosságára, egészségfejlesztési szolgáltatásaira irányult, és arra, hogy látják-e majdani diplomásként hivatásukkal járó egészségfejlesztési feladataikat és lehetőségeiket.

A hipotézisekben feltételeztük, hogy a válaszadók többségét a választott szaktól és tagozattól függetlenül érdekli az egészségfejlesztés. Feltételeztük, hogy egészségük szubjektív megítélése összefügg egészségmagatartásukkal, hogy egyetemi hallgatói létükből adódóan számos stresszor tényező van, és a stressz és a rizikó-magatartás összefügg.

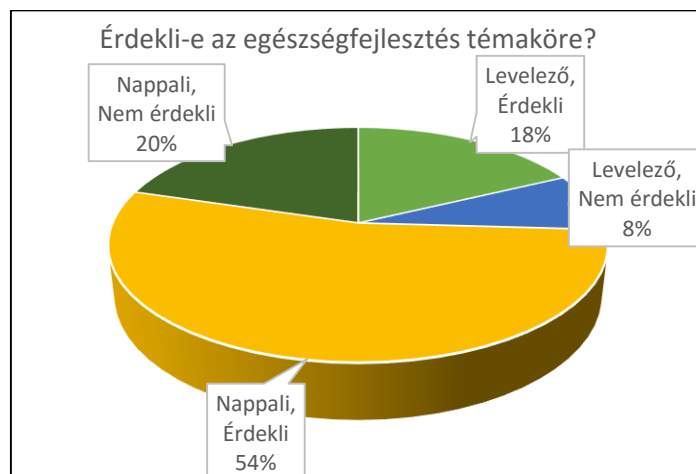
A módszer és a minta

A 35 zárt és 8 nyitott kérdést tartalmazó kérdőíves vizsgálat a szociometriai mutatókra a tanulmányokkal kapcsolatos kérdésekre, a megkérdezettek egészségi állapotára és egészségmagatartására irányult. Az adatok elemzése Microsoft Office Excel 2013 táblázatkezelő programmal, leíró és matematikai statisztikai próbával (khi-négyzet próba) történt.

Vizsgálatunk célcsoportját a 2014/2015 tanévben hallgatói jogviszonnyal rendelkező felsőoktatási alap- és mester, valamint osztatlan képzésben résztvevő 165 főnyi, nappali (27 %) és levelező tagozatos (73 %), 18 és 51 év közötti hallgató alkotta. A kérdőív anonim módon, önkéntes részvétellel on-line és papír alapon volt kitölthető. A válaszadók negyede férfi, háromnegyede nő volt, túlnyomó többségük párkapcsolatban él, mindössze 35%-uk egyedülálló. A megkérdezettek többsége a fővárosban és nagyvárosban lakik, mindössze 17 % jelezte, hogy községben, falun él. Nagyrészüket az ELTE hallgatója (48%), a BME-vel (28%) és a DE-el (16%) együtt a válaszadók 92% jelentik. A maradék 8%-on 6 felsőoktatási intézmény osztozik, a BCE, a BGF, a BKF, a KRE, a ME és a PTE. Ami a válaszolók tudományterületek szerinti megoszlását illeti a többség a neveléstudomány (64%) és a gazdaságtudományi (26 %) területet képviselte.

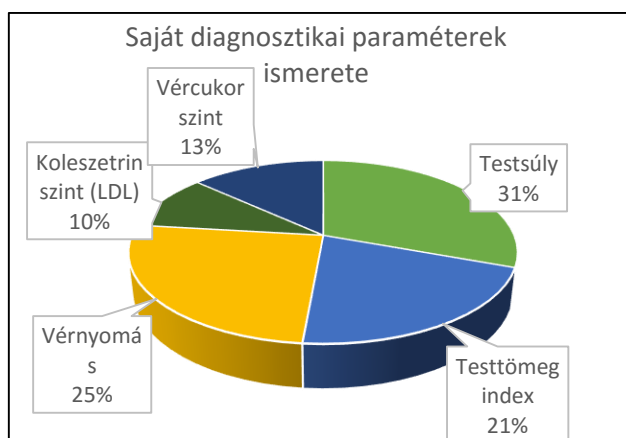
Kutatási eredmények

A kérdőíves vizsgálat eredményei alátámasztották hipotéziseinket. a válaszadók többségét a választott szaktól és tagozattól függetlenül érdekli a pozitív egészségfogalomból adódó egészségfejlesztés kérdése. A többség tisztában van a pozitív egészségfogalomból fakadó egészségfejlesztés mibenlétével (7. ábra).

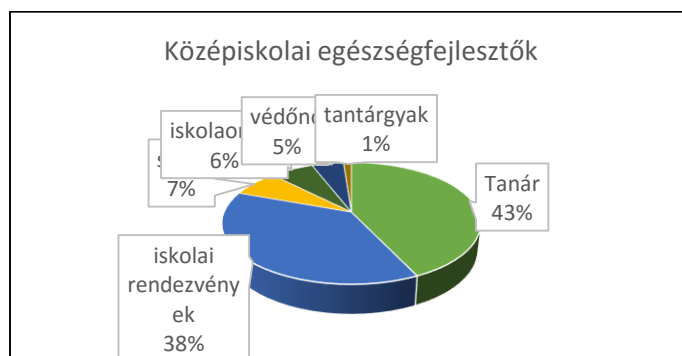


7. ábra

Saját egészségüket jónak tartják és ismerik, figyelemmel kísérik egészségük indikátorait. (8. ábra) Érdekes az az adat, amely azt mutatja, hogy az egészség kérdéseivel a középiskolában főként az oktatóktól és a témához kapcsolódó rendezvényeken jutottak információhoz, azonban a tantárgyak csupán 1%-al szerepel az információforrások sorában. (9. ábra)

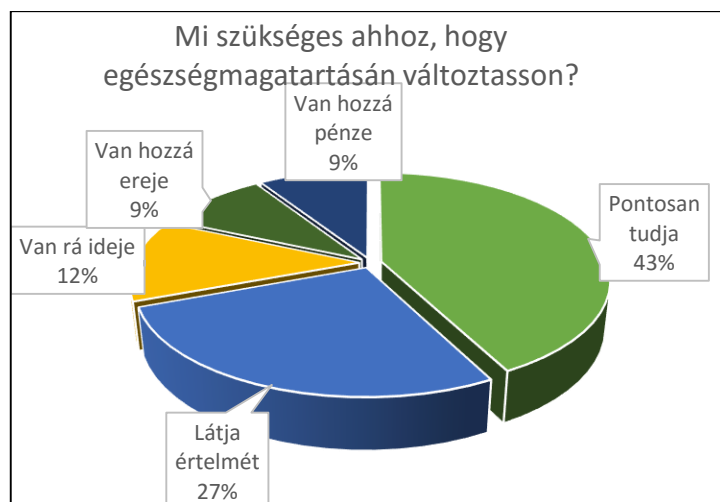


8. ábra



9. ábra

Tudják, hogy egészségükért tenni kell és ismerik is ezek lehetőségeit. (10. ábra)

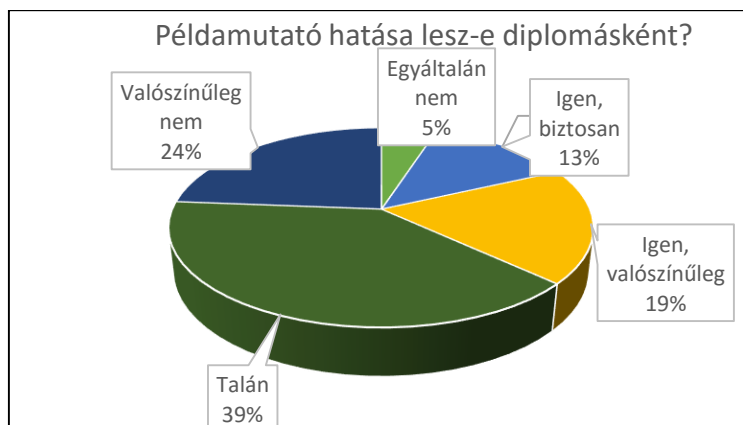


10. ábra

Nyitott kérdésben kerestük a választ arra, hogy vajon melyek azok az egészségmagatartási formák, amelyekre a legnagyobb gondot fordítanak a megkérdezettek. A kérdésre kapott 114 db választ 10 fő kategóriába soroltunk. A várakozásnak megfelelően kimagasló gyakorisággal a Táplálkozás és a Testmozgás-sport kategória szerepelt. A többi válasz közül még

megemlítendőek az alábbiak: vitamint szed (23), lelki egyensúlyra törekszik (12); pihen, alszik, kikapcsolódik (12); káros szenvedélytől mentesen él (12); stresszhelyzetek kezeli (9); szülőikkel, barátokkal jó kapcsolatra törekszik (5); szűrővizsgálatokra jár (4); tudatos vásárló (3).

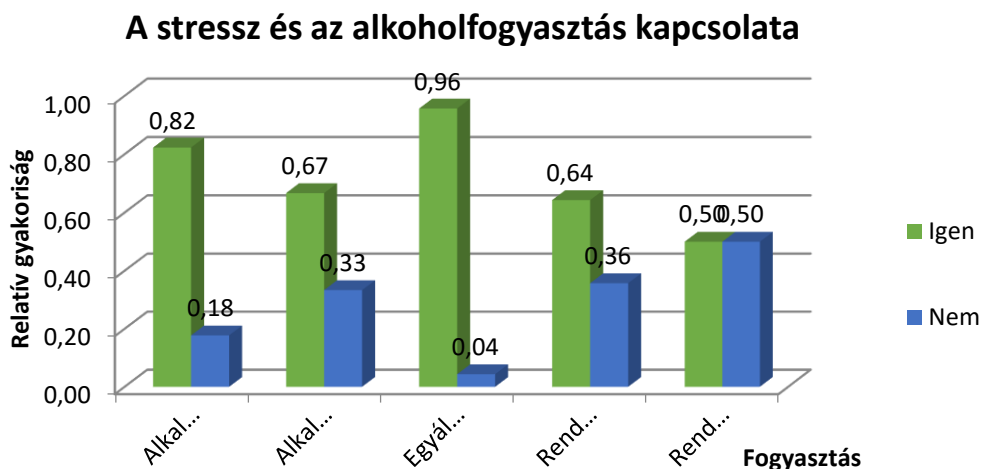
Megkérdeztük a hallgatók véleménye arról, hogy véleményük szerint értelmiségiként tudnak-e majd példamutató hatást gyakorolni diplomás a társadalomra az egészségfejlesztés terén. A megkérdezettek nagy része e kérdésben bizonytalan, mindössze 13%-uk vélekedett úgy, hogy biztosan lesz példamutató, míg 5%-a a válaszadónak ezzel ellentétes, „egyáltalán nem” választ adott (11. ábra)



11. ábra

Hipotézisünkben feltételeztük, hogy a stressz megjelenése és a rizikó-magatartás összefügg.

A válaszadók körében igen magas a stresszelők aránya: a 160 válaszoló közül 125 fő jelezte, hogy stresszel. A kutatás eredménye szerint van összefüggés az alkoholfogyasztás és a stressz között ($p=0,03$). (12. ábra) Azok a legstresszesebbek, akik egyáltalán nem fogyasztanak alkoholt és legkevésbé azok rendszeresen, sok alkoholt fogyasztanak. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy az alkoholfogyasztás lenne a legmegfelelőbb stressz-kezelési megoldás. Ez az eredmény arra a felsőoktatási feladatra hívja fel a figyelmet, hogy mihamarabb meg kell találni és bevezetni azokat a hatékony stressz-kezelési módokat amivel a hallgatók a megnövekedett stresszt kezelni tudják.



12. ábra

Interjú vizsgálat

A kérdőíves vizsgálatot félig strukturált interjú vizsgálat egészítette ki, egyrészt a kérdőív kérdéseinek pontosítása érdekében, másrészt további, mélyebb információhoz kívántunk jutni a felsőoktatási intézmény egészségfejlesztéssel kapcsolatos kérdéseinkre.

Az interjúvázlat kérdései az egészségfejlesztés mibenlétére, a felsőoktatás egészségfejlesztési feladataira, az ennek érdekében történő cselekvésekre, a hallgatók ilyen irányú igényeire és egy egészségtudatos egyetem mibenlétére kérdezett rá. Az öt interjúalany közül két fő (egy nő és egy férfi) egyetemi oktató, három fő (két nő és egy férfi) pedig nappali és levelező tagozatos egyetemi hallgató volt.

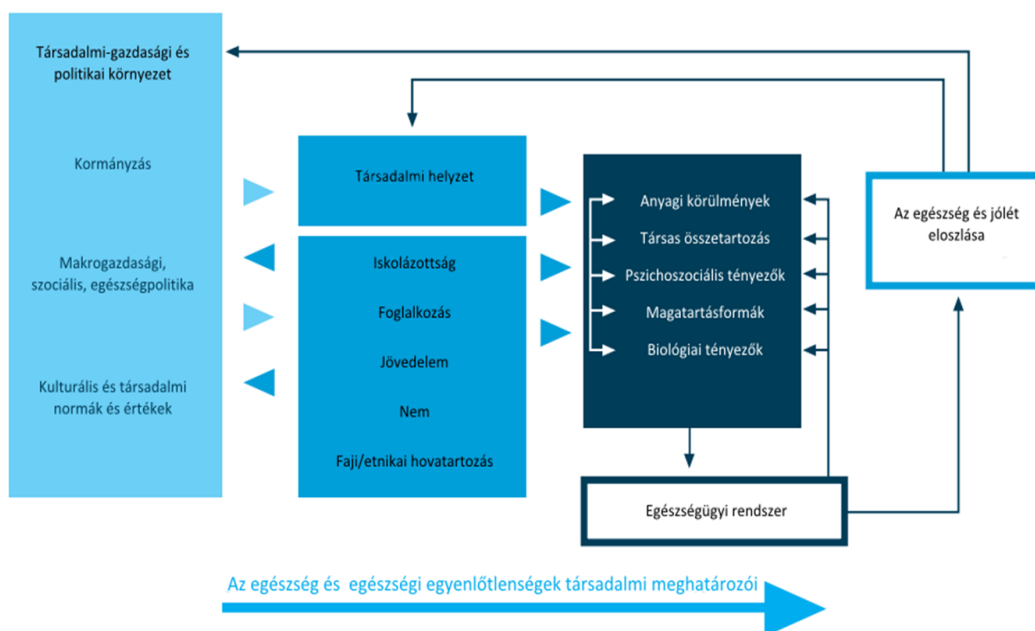
Valamennyi interjúalany úgy nyilatkozott, hogy az egészségfejlesztés fontos része az életének. Öröndetes, hogy többen a pozitív egészségfogalomból indultak ki, vagy a betegség megelőzéseként értelmezték az egészségfejlesztést. Saját gyakorlatukban az étkezés és a testmozgás fontosságát említették, azzal a megjegyzéssel, hogy erre sajnálatos módon nincs idejük.

Ami a felsőoktatásnak egészségfejlesztéssel kapcsolatos feladatát illeti, az elképzelések nagyon szórtak a képzés jellegétől függően, azonban minden interjúalany hangsúlyozta az egészségfejlesztés kisgyermek korban történő megkezdésének fontosságát.

Az interjúalanyok véleménye szerint a hallgatók többsége tisztában van a pozitív egészségfogalomból fakadó egészségfejlesztés mibenlétével. Ami az egészségfejlesztés felsőoktatási módszerét illetően a megkérdezettek változatos képet vázoltak fel, a meglévő módszerekre vonatkozóan nem adtak egyértelmű választ, de megállapították, hogy a hallgatók az egyetemen érdeklődnek az egészség kérdése iránt. Javasolták az egyéni fejlesztést, egyéni egészségtérképek megrajzolásának, rejtett tantervi elemek alkalmazását. Felhívták a figyelmet a tanulási környezet egészségre gyakorolt hatásának és a partneri tanár-diák viszonynak az önismeret és önértékelés megléte jelentőségének.

Utószó helyett – az Egészségfejlesztő Egyetemi Programról

Az egészség és az egészségi egyenlőtlenségek társadalmi meghatározói igen komplex rendszer alkotnak, amint azt az alábbi ábra mutatja (13. ábra)



13. ábra

Az oktatási rendszer és ennek részeként az egyetem, mint a diplomások képzésének legfőbb intézményrendszere csak egyik, de jelentőségében kiemelkedő eleme az egészség társadalmi meghatározásában szerepet játszó intézményeknek. Ugyanakkor egészségfejlesztés kérdésköre – hasonlóan más újszerű, a globalizáció kiterjedésével járó feladatokhoz (pl. fenntartható fejlődésre nevelés) nem vagy kevéssé jelenik meg a felsőoktatási intézmények küldetésében és stratégiai céljaiban, képzési, kutatási és harmadik missziós társadalmi feladatrendszerében. Pedig e feladatoknak szervesen be kellene épülni, meg kellene jelenni a felsőoktatás valamennyi cselekvési területén. (14. ábra)

Az egészségfejlesztés cselekvési területei a felsőoktatásban



14. ábra

A TÁMOP 6.1.1. projekt keretében kidolgozott, az Egészségfejlesztő Egyetem létrehozására született program tervezete egy átfogó kezdeményezés, amely az egyetemi polgárok (hallgatók, oktatók, dolgozók), valamint az egyetem környezetében élők egészségének,

életkörülményeinek, életminőségének előmozdítására irányul, s rendszerszemléletű, átfogó egészségcélú szervezetfejlesztést jelent, amely az egyetem összes fontos működési területét érintheti. Célja az egészségfejlesztés elveinek beépítése a felsőoktatás intézményrendszerébe annak érdekében, hogy a felsőoktatásban hallgatók már most és majd a jövőben is egészségtudatos, a saját és a környezetükben élő és tevékenykedő személyek egészségét szem előtt tartó szerepmodellek legyenek, s tisztában legyenek hivatásuk, tevékenységük környezetükre és a társadalom egészségre gyakorolt hatásaival. A célok megvalósulását szolgálják a projekt keretében kidolgozott irányelvek, valamint tíz kidolgozott, azonnal alkalmazható tananyagmodul, amelyek bevezetésével a tananyagokon keresztül növelhető a hallgatók egészségtudatossága. A tananyagmodulokat négy, vezető felsőoktatási szakemberekből álló szakmai műhely az alábbi területekre dolgozta ki: Egészségkultúra, Média és kommunikáció. Műszaki és menedzsment, Társadalomtudomány, pedagógia, pszichológia, rekreáció. Az négy területhez kapcsolódó tananyagmodulokhoz kapcsolódó képzési tematikákat és tananyagokat a műhelyekben közreműködő oktatók saját intézményeik képzéseibe illesztve a gyakorlatban is kipróbálták. Az alábbi tananyagok mindenki számára elérhetőek a projekt honlapján (<http://egeszseg.hu/WEB/felsooktatasi>):

- Egészségről egészségfejlesztésről mindenkinek
- Tanulásmódszertan
- Kommunikációs készségek fejlesztése, konfliktuskezelés, tolerancia az egészségügyben
- Egészséggel kapcsolatos témák a kommunikáció és médiatudomány szakos képzésben
- Vezetők, mint a munkahelyi pszichoszociális környezet meghatározói, hivatásuk gyakorlásának hatása az egészségre,
- Az egészségtudatos mérnök,
- Mozgás és egészség - Életmód és életmódváltás,
- A stresszel való megküzdés a gyakorlatban,
- A turizmus egészségfejlesztési lehetőségei,
- A pedagógusok felkészítése a testi és lelki egészségre nevelésre Egészségfejlesztési nyílt nap az egyetemeken

Az egészségfejlesztés felsőoktatásban történő szervülését szolgálja továbbá a felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményeinek módosítására kidolgozott javaslatcsomag, annak reményében, hogy az egészségfejlesztés szempontjai a képzési és kimeneti követelmények jelenleg folyó átdolgozása során a korábbinál hangsúlyosabban fognak megjelenni.

Végül, de nem utolsó sorban fontos megjegyezni, hogy az egészségtudatos felsőoktatási intézmény növelheti versenyképességét, minőségét és reputációját, javíthatja hallgatókat vonzó és megtartó képességét, csökkentheti a lemorzsolódást. Mindez napjaink a felsőoktatás deklarált kiemelt feladatai.

Irodalom:

- Az egészségügyről szóló Az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény
- BORBÁS Ilona – GÓDÉNY Sándor – JUHÁSZ Judit – KINCSES Gyula – MIHALICZA Péter – PÉKLI Márta – VARGA Eszter (2008, szerk.): *Egészségtudományi fogalomtár*. In: Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet Informatikai és Rendszerelemzési Főigazgatóság honlapja <http://fogalomtar.eski.hu/index.php/> Egészség (2015.03.24.)

- CZIPPÁN Katalin – UGRÓSDY Márton (2014): *Hazai és nemzetközi helyzetfelmérés, szakok kiválasztása, hatásbecslés*. Egészségfejlesztés a Felsőoktatásban Országos Konferencia, Budapest, 2014. november 25. In: http://egeszseg.hu/documents/161600/168986/3_1-1-CzippanKatalin-helyeztfelmeresek-hatasbecsles_v1_20141125.pdf/af9418b8-cf29-4312-ad08-20a71e687188 (2015.01.03)
- CZIPPÁN Katalin – DRAHOS Péter – GILLY Gyula – KOÓS Tamás – SZÉKELY Mózes (2015): Egészségfejlesztő Egyetem Program: *Alapelvek, célok, koncepciók, az egészségfejlesztés felsőoktatási környezetben való értelmezése a megvalósítás elvi és gyakorlati szempontjai és teendői*. Fejlesztői kézikönyv. OEFI, Budapest.
- ELEF 2014 <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/elef14.pdf>
- ENGEL, G. L. (1977): The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196. 4286. sz. 129-136.
- GÖNCZŐ Anna (2015): Egészségfejlesztés és digitális egészség útjai a felsőoktatásban ELTE PPK Andragógia mesterszak, szakdolgozat (Témavezető: Kraiciné Szokoly Mária)
- GRITZ Arnoldné (2007): Az egészségfejlesztés kompetenciái a XXI. században. *Egészségfejlesztés*, 48. 3. sz. 3-9.
- KISHEGYI Júlia – MAKARA Péter (2004, szerk.): *Az egészségfejlesztés alapelvei*. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. In: OEFI honlapja <http://www.oefi.hu/modszertan1.pdf> (2015.02.22.)
- KOÓS Tamás (2014): Koós 2014. EGÉSZSÉGFEJLESZTŐ EGYETEM Alapelvek, célok, koncepciók. TÁMOP 6.1.1. Felsőoktatási alprojekt záródokumentum 11. o Az ábra eredeti forrása: Dahlgren, G. – Whitehead, M. (1991) Policies and strategies to promote social equity in health. Stockholm, Institut for Future Studies.)
- KOPP Mária – PIKÓ Bettina (2006): Az egészséggel kapcsolatos életminőség pszichológiai, szociológiai és kulturális dimenziói. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (szerk.) *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 10-19.
- KOPP Mária – SKRABSKI Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban?. In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 73-79.
- KOVÁCS Katalin – HABLICSEK László (2006): Iskolázottság és halandóság. Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet Budapest 2006 http://www.eski.hu/new3/politika/zip_doc_2006/iskolazottsag_halandosag.pdf (2016.06.02.)
- MAGYAR Mónika (2015): Egészségfejlesztés a felsőoktatásban ELTE PPK Andragógia mesterszak, szakdolgozat (Témavezető: Kraiciné Szokoly Mária)
- MELEG Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia* 102. évf. 1. szám 11–29.

- MÉSZÁROSNÉ DARVAY Sarolta (2014): *Az „egészségtudatos egyetem” koncepció szerepe a pedagógusképzésben*. Pedagógusok az egészségért konferencia, Budapest, 2014.10.03. In: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/3_meszarosne_darvay_sarolta_az_egeszsegtudatos_egyetem_szerepe_a_pedagoguskepzesben.pdf (2015.03.26.)
- Országos Egészségfejlesztési Intézet (2004): Az Ottawai Egészségfejlesztési Charta Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia. In: *Egészségfejlesztés alapelvei*. Országos Egészségfejlesztési Intézet. 9.
- Ottawa Charta 1986. (2004) In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés nemzetközi dokumentumai*. Egészségfejlesztési módszertani füzetek sorozat. OEFI Budapest 10.
- SZÉKELY Lajos – SIMON Tamás – VERGEER, F. (2007): Az „egészség” fogalmának újraértelmezése I. *Egészségfejlesztés*, 48. 5-6. sz. 37-47.
- TÁMOP 6.1.1/12/1 Megvalósíthatósági tanulmány (2013) In: Bizonyítékokon alapuló egészségfejlesztési ismeretek kidolgozása az oktatás különböző szintjei számára, valamint egészségfejlesztési szakmai hálózat létrehozása (belső projekt dokumentáció).
- TÁMOP 6.1.1. 1/12/1 Egészségfejlesztő Egyetem Program (2015): *Alapelvek, célok, koncepciók, az egészségfejlesztés felsőoktatási környezetben való értelmezése a megvalósítás elvi és gyakorlati szempontjai és teendői*. Fejlesztői kézikönyv. OEFI, Budapest.
- WHO (1986): *The Ottawa Charter for Health Promotion* In: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> (2015.02.26.)
- WHO (2009): *7th Global Conference on Health Promotion* In: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/en/> (2015.03.22.)
- WHO (2013): *The Helsinki Statement on Health in All Policies* In: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/8gchp/background/en/> (2015.03.22.)
- WHO (2006): *The Bangkok Charter for Health Promotion in a Globalized World. Health Promotion International*, 21. 1. sz. 10-14. In: <http://heapro.oxfordjournals.org/> (2015.02.26.)
- WHO (2009): *7th Global Conference on Health Promotion* In: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/en/> (2015.03.22.)

Értékelés másképpen: Európai Peer Review a felnőtt-tanulásban

Európai szinten az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés “Oktatás és képzés 2020” stratégiai keretrendszerének¹ célja, hogy válaszokat keressen és adjon **a tudás-alapú Európa létrehozását és az egész életen át tartó tanulás megvalósítását** érintő kihívásokra. Ezt a szakpolitikai irányvonalat nemrégiben felülvizsgálták², annak érdekében, hogy jobban figyelembe vegyék a sürgős megoldásra váró kihívásokat, úgy, mint *a munkahelyteremtés és a gazdasági fellendülés visszaállítása, a társadalmi kohézió fokozása, erősítése és megkülönböztetett figyelem fordítása a radikalizációra és az erőszakra*. Ez a folyamat megerősítette a korábban elfogadott prioritások és célok többségét, a felnőtt-tanulás terén az alábbi fókuszokat kijelölve:

- **Vezetés, kormányzás** – a felnőtt-tanulás koherenciájának biztosítása más szakpolitikai területekkel, a koordináció, a hatékonyság, valamint a társadalom, a gazdaság és a környezet igényeinek való megfelelés javítása és a beruházások növelése.
- **Képzési kínálat és a felnőttek bekapcsolása a képzésbe** – a jó minőségű felnőtt-tanulási kínálat jelentős növelése, különösen az olvasási, számolási és digitális készségek fejlesztése terén, és a részvétel növelése a leginkább rászoruló csoportokat megcélzó hatékony tájékoztatási, tanácsadási és motivációs stratégiák révén.
- **Rugalmasság és hozzáférés** – a hozzáférés növelése, szélesítése a munkaalapú tanulási-képzési lehetőségek növelése és az IKT jobb kihasználása révén; az alacsony képzettségű felnőttek készségeinek azonosítását és felmérését célzó eljárások kidolgozása és működtetése; elegendő és megfelelő, elismert EQF³ képzettséget adó második-esély lehetőségek biztosítása, azok számára, akik nem rendelkeznek EQF 3 szintnek megfelelő képzettséggel.
- **Minőség** – a minőségbiztosítás javítása, fokozása, beleértve a monitoring és a hatásértékelési tevékenységeket; a felnőtt-tanulásban oktatók alap- és szakmai továbbképzésének javítása és az igényekről a szükséges adatok összegyűjtése, annak érdekében, hogy az oktatást-képzést eredményesen lehessen megtervezni⁴.

A PRALINE – Peer Review a felnőtt-tanulásban a formális és nem-formális oktatás és képzés minőségének javítására (Peer Review in Adult Learning to Improve formal and Non-formal Education) című projekt keretében, a partnerek speciális kompetenciáinak köszönhetően,

¹ Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), [Official Journal C 119 of 28.5.2009].

A Tanács következtetései (2009. május 12.) [az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről](#) („Oktatás és képzés 2020”) [Hivatalos Lap C 119., 2009.5.28.].

² Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020), *New Priorities for European cooperation in education and training* [SWD(2015) 161 final].

³ Európai Képesítési Keretrendszer (European Qualifications Framework)

⁴ Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020), *New Priorities for European cooperation in education and training* [SWD(2015) 161 final] – Annex 2: Specific VET and AL priorities up to 2020.

szükségesnek tartották egy olyan tudatosító és tájékoztató stratégia kidolgozását, amely az alábbi célokat tűzi ki:

- támogatást nyújtani a formális, nem-formális és informális képzést folytató felnőtt-tanulási képző intézmények számára a minőségkultúra és a minőségbiztosítási rendszerek kialakítására, bevezetésére;
- hozzájárulni az egész életen át tartó tanulás minden európai polgárra kiterjedő megvalósításához, valamint a felnőttek tanulásban való részvételi arányának növeléséhez, és tudatosságuk növeléséhez ennek fontosságáról.

A minőség-leírások és a minőséggel kapcsolatos fogalom-meghatározások sokaságának közepette, a PRALINE partnerek a minőségkultúra fogalmának egy olyan meghatározásában egyeztek meg, amely szerint a minőség-kultúra egy olyan szervezeti környezet, amelyben a minőségen nem a standardoknak és a követelményeknek való megfelelést értik, hanem egy olyan szemléletet, viselkedést, hozzáállást, amelyet minden résztvevő, szereplő – beleértve a tanulókat, a képzésben részt vevő felnőtteket is – felvállal, és amely egy adott szervezeten belül mindenkit arra késztet, hogy önmaga is felelősséget vállaljon a minőségért. Egy olyan szemléletmód, amely a kiválóságra való törekvéssel, a folyamatos minőségfejlesztéssel és a más érdekelt felek igényeire fordított figyelemmel jellemezhető. Az eredményesség érdekében, egy ilyen minőségkultúrát egy megfelelő minőségirányítási rendszerrel kell kézzelfoghatóvá tenni, amely képes fenntartani a szervezet monitoring és értékelési folyamatait és eredményeit.

A PRALINE Projekt

Ahogy az a nemrégiben elkészült “A felnőtt-tanulási ágazat fejlesztése” (“Developing the adult learning sector”) című Panteia tanulmány is hangsúlyozta, “A legtöbb országban egyetértés, konszenzus van abban a tekintetben, hogy minőségbiztosítási rendszereket kell kifejleszteni a felnőtt-tanulási szektor számára, és azon belül különösen a nem-formális tanulásra-képzésre. Az országok többségében jelenleg is folyamatban van a felnőtt-tanulás jogi, jogszabályi keretrendszerének a kidolgozása vagy éppen felülvizsgálata, amelyek nagyobb figyelmet fordítanak rájuk, és jobban a középpontba helyezik a minőségbiztosítási mechanizmusokat. Az elmúlt néhány évben több ország is kidolgozott fehérkönyveket, közleményeket, javaslatokat és ajánlásokat a szakpolitika számára, valamint az egész életen át tartó tanulásra (lifelong learning, LLL) vonatkozó stratégiákat, amelyekben kiemelik, hangsúlyozzák a minőségbiztosítás fontosságát. Azonban a legnagyobb kihívást ezeknek a stratégiáknak a gyakorlati megvalósítása jelenti. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a konszenzus kialakítása a minőségbiztosítási rendszerek fogalmáról és tartalmáról igen időigényes folyamat.”

A PRALINE Projekt célja, hogy olyan innovatív és fenntartható kezdeményezéseket, tevékenységeket fejlesszen ki különösen a nem-formális tanulást-képzést nyújtó felnőtt-tanulási intézmények számára, amelyek támogatják őket abban, hogy hogyan közelítsék meg a szervezetük és a képzési tevékenységük minőségbiztosítását. A minőségkultúra – amely tudatosan helyezi a középpontba a tanulási eredményeket, a szakemberek (oktatók) (tovább)képzését, az erőforrások biztosítását, az irányítási modelleket, a szervezeti mintákat –, prioritásként szerepel a felnőttkori tanulásra vonatkozó európai cselekvési programban (European Agenda for Adult Learning) is, amelynek célja, hogy biztosítsa a felnőttek számára annak a lehetőségét, hogy “nemre, illetve a személyes és a családi körülményeikre való tekintet nélkül életük bármely szakaszában színvonalas oktatásban részesüljenek”.

Ennek elérésére a PRALINE partnerek egy kettős stratégiát hoztak létre, amely amíg egyik oldalról tudatosítja a minőség(fejlesztés)be való befektetés fontosságát, azáltal, hogy felhívja a felnőtt-tanulási intézményeket a minőségkultúra kialakítására a felkészítő stratégián ("Warming-up Strategy for developing a Quality Culture") keresztül, addig a másik oldalról egy más, az eddigiektől különböző gondolkodás- és szemléletmódot igényel, olyat, amely egy olyan megnyerő eszközt kínál, amely az alulról felfelé megközelítésen alapszik, barátságos, és amely képes biztosítani a tanulási eredményekre való fókuszálást és azt, hogy tudatában legyünk a felnőtt tanulók különböző és változó igényeinek – ez a Peer Review.



1. ábra: A PRALINE projekt felépítése

A formális és nem-formális felnőtt-tanulás minőségére gyakorolt hatás az alábbi tevékenységek megvalósítása révén lesz realizálható:

- A minőségkultúra kialakítására felkészítő stratégia ("Warming-up strategy for developing a quality culture") megalkotása, a felnőtt-tanulási szektor igényeinek, szükségleteinek és kihívásainak szakirodalmi, elméleti elemzés keretében történő feltárása alapján, kontextus felmérésekkel és a felnőtt tanulók körében végzett igényelemzéssel kiegészítve.
- A Felkészítő stratégia (Warming-up Strategy) megvalósítása a projekt kidolgozás teljes időszakában, rendezvények, marketing kampányok, minőségi díj, tájékoztató workshopok, Peer Review bevezetés stb. segítségével.
- A Peer Review módszertan adaptálása a felnőtt-tanulásra, az eszköztár (Tool-box) és a Kézikönyv (Manual) felülvizsgálatával, átdolgozásával.
- Transznacionális (nemzetközi) képzők képzése képzés a partner szervezetek munkatársai számára, akiknek el kell sajátítaniuk az adaptált módszertan alkalmazásához és annak más felnőtt-tanulási intézmények számára történő átadásához szükséges speciális kompetenciákat.
- Peer-ek képzése nemzeti szinten.
- Az adaptált Peer Review módszertan kipróbálása.

- Az adaptált Peer Review módszertan felülvizsgálata és véglegesítése kvalitatív elemzéssel, és a felnőtt-tanulási intézmények, a tanulók, az érintettek, érdekelt felek és a szakpolitika kidolgozók bevonásával.
- Ajánlások készítése a minőségkultúra kialakítására és a Peer Review bevezetésére, meghonosítására a formális és nem-formális felnőtt-tanulásban.
- Az eredmények disszeminálása és hasznosítása.

Továbbá, a PRALINE elősegíti a felnőtt tanulók bevonását, részvételét két kulcsfontosságú tevékenységbe(n): a Felkészítő stratégia, valamint annak a felülvizsgálata és véglegesítése, mivel a partnerek meggyőződése, hogy a részvételen alapuló folyamat révén egyrészt a kifejlesztett eszközök jobban megfelelnek az ágazat igényeinek, másrészt pedig a képzésben részt vevő felnőttek a minőségi oktatás előmozdítóivá és támogatóivá válnak a formális és nem-formális felnőtt-tanulás terén, amely visszahat rájuk a felnőtt-oktatásra, felnőtt-tanulásra meghatározott európai prioritások – a kompetencia fejlesztés és a részvételi arányok növelése – tekintetében.

A Felkészítő stratégiáról⁵

A *Felkészítő stratégia* egy **többszereplős és többszintű** kezdeményezésnek tekinthető, amely kombinálja a promóciós és a tudatosságot növelő tevékenységeket. Az olyan promóciós tevékenységek, mint a minőségfejlesztéshez kapcsolódó szlogenek, konferenciák, szemináriumok, tájékoztató anyagok létrehozása és terjesztése stb., végső célja, hogy a felnőtt tanulók, a felnőtt-tanulási szakemberek és a többi szereplő számára bemutatásra kerüljenek a **minőségbiztosítási gyakorlatok alapelvei és logikája** (a közös EQAVET⁶ terminológia alkalmazásával); míg a másik tevékenység-csoport célja, hogy mozgásba hozza és bevonja őket az Európai Peer Review megvalósításába.

Célok meghatározása

Annak érdekében, hogy a stratégia átfogó és eredményközpontú legyen, szükség volt az általános célok meghatározására. Továbbá, annak érdekében, hogy biztosítsák az eredmények elérését és garantálják a jelen Felkészítő stratégia fenntarthatóságát, a célok az európai szinten és a partnerországokban tervezett szakpolitikákkal és kezdeményezésekkel összhangban kerültek felvázolásra. E tekintetben a célok között természetesen megjelent az az EU2020 célkitűzés, miszerint az egyes tagállamokban a felnőtt lakosság legalább 15%-a vegyen részt az egész életen át tartó oktatásban és képzésben, valamint a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról szóló Tanács állásfoglalásban (Council Resolution on a *Renewed European Agenda for adult learning*, 2011) szereplő kötelezettségek.

A felkészítő dokumentum által kitűzött **stratégiai célok** az alábbiak:

1. előmozdítani a minőségkultúrát minden, a felnőtt-tanulásban és az egész életen át tartó tanulásban érintett és érdekelt szereplő körében, egy ún. „multi-stakeholder” megközelítés alkalmazásával;

⁵ Associazione FORMA.Azione srl (2015, szerk.): *Felkészítő stratégia a minőségkultúra kialakítására és bevezetésére (Warming-Up Strategy for Developing a Quality Culture)*

⁶ Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer (European Reference Framework for Quality Assurance in VET)

2. hozzájárulni a felnőtt-tanulás minőségbiztosítása terén egy közös nyelv és közös értelmezés kialakításához, különös figyelemmel a nem-formális tanulásra-képzésre⁷;
3. tájékoztatást adni a felnőtt-tanulásban résztvevők számára (beleértve a potenciális, jövőbeni tanulókat is) a minőségi tanulásban való részvétel személyes, társadalmi és szakmai előnyeiről, útmutatást nyújtani számukra arra vonatkozóan, hogyan tudják értékelni a különböző tanulási (oktatási-képzési) lehetőségeket;
4. megnyerni és bevonni a felnőtt-tanulás különböző területeinek kulcs-szereplőit, beleértve a potenciálisakat is, akik érdeklődnek az ágazat nyújtotta lehetőségek iránt;
5. az azonosított szereplőkben, különösen a nem-formális és informális területen működőkben, tudatosítani annak a fontosságát, hogy egy felelős, átlátható, összehasonlítható, minőségi felnőtt-tanulási rendszer jöjjön létre EU szinten;
6. lehetőséget teremteni azon felnőtt-tanulási szakemberek számára, akik már részt vesznek minőségbiztosítási rendszerek működtetésében, hogy peer-ként megosszák a tapasztalataikat és az alkalmazott gyakorlataikat, ezzel erősítve az ágazatban a folyamatos minőségfejlesztést.

A Felkészítő stratégiában megvalósítandó cselekvési akciók hasznélvezői az alábbiak:

- ***Nem-formális szakmai képzést nyújtó felnőtt-tanulási intézmények és nem-formális, nem szakmai képzést nyújtó felnőtt-tanulási intézmények*** (pl. gyártó cégek, kézműves vállalkozások, mezőgazdasági és turisztikai vállalkozások, kulturális egyesületek stb.), amelyek alkalmi vagy potenciális képzőnek tartják magukat és nem úgy tekintenek a felnőtt-tanulásra mint a küldetésük középpontjában álló tevékenységre, különös tekintettel a vállalatok szerepére a munka-alapú képzésben.
- ***A felnőtt-tanulás alkalmi és potenciális résztvevői***, különösen azok a felnőttek, akik munkanélküliek vagy a munkaerő-piacról kikerültek.
- ***Felnőtt-tanulási szakértők.***
- ***Szervezetek, amelyek engedély vagy akkreditáció birtokában stabil és folyamatos felnőtt-tanulási lehetőségeket biztosítanak*** (iskolák, felnőttoktatási és felnőttképzési központok, egyetemek, képzési ügynökségek).

Európai Peer Review eljárás a felnőtt-tanulásban

A PRALINE Projekt központi tevékenysége az eredetileg a szakoktatásra és szakképzésre (vocational education and training, VET) kifejlesztett Európai Peer Review eljárás átdolgozása,

⁷ Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn /* COM/2007/0558 final */).

A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE A TANÁCSNAK, AZ EURÓPAI PARLAMENTNEK, AZ EURÓPAI GAZDASÁGI ÉS SZOCIÁLIS BIZOTTSÁGNAK ÉS A RÉGIÓK BIZOTTSÁGÁNAK - Cselekvési terv a felnőttkori tanulásról - Tanulni sohasem késő.

adaptálása a felnőtt-tanulásra. Jelenleg a módszertan kipróbálása folyik 15 formális és / vagy nem-formális oktatást-képzést nyújtó felnőtt-tanulási intézményben, 5 PRALINE partner országban (Franciaország, Litvánia, Málta, Olaszország és Portugália).

Mi az a Peer Review a felnőtt-tanulásban?

A Peer Review a felnőtt-tanulásban a külső értékelés egy önkéntességen alapuló formája, amelyet azzal a céllal végeznek, hogy támogassák, segítsék az értékelt felnőtt-tanulási intézményt minőségbiztosítási és minőségfejlesztési törekvéseiben. Egy fejlődés – fejlesztés-orientált formatív megközelítés, amely alkalmazása hozzásegíti a fogadó felnőtt-tanulási intézményt ahhoz, hogy szisztematikusan felülvizsgálja és (tovább)fejlessze oktatási és képzési folyamatait és ezáltal magas színvonalú felnőtt oktatást és képzést nyújtson a tanulói számára. A hangsúly a folyamatos minőségfejlesztés elősegítésén van tehát.

Az értékelést olyan, az intézményen kívüli szakemberek csoportja végzi, akiket Peer-eknek hívnak és akik hasonló környezetben tevékenykednek (pl. más felnőtt-tanulási intézmény(ek)ben tanító, oktató kollégák, tehát ismerik és értik a felnőtt-tanulásban zajló folyamatokat), és a vizsgált területe(ke)n megfelelő szakértelemmel és tapasztalattal rendelkeznek. A Peer-ek függetlenek, és “azonos szinten vannak, egyenrangúak” azokkal az emberekkel, akiknek a teljesítményét értékelik. A Peer-eket arra kapnak felkérést, hogy végezzék el az intézmény egyes részlegeiben vagy a teljes intézményben folytatott felnőtt-oktatási és képzési tevékenység értékelését. Az Európai Felnőtt-tanulási Peer Review módszertan valódi hozzáadott értékét az értékelésre javasolt alábbi **11 Minőség Terület** felnőtt-tanulásra adaptált kritériumai és indikátorai jelentik, melyek a következők:

- Minőség Terület 1: Képzési kínálat, programok
- Minőség Terület 2: Tájékoztatás, tanácsadás és felvétel
- Minőség Terület 3: Tanulás és tanítás/képzés
- Minőség Terület 4: Tanulási eredmények
- Minőség Terület 5: Stratégia és vezetés
- Minőség Terület 6: Irányítás és igazgatás, ügyvitel
- Minőség Terület 7: Emberi erőforrások
- Minőség Terület 8: Infrastruktúra és pénzügyi erőforrások
- Minőség Terület 9: Külső és nemzetközi kapcsolatok, nemzetköziesedés, európai együttműködés.
- Minőség Terület 10: Nemek közötti egyenlőség és sokféleség
- Minőség Terület 11: Minőségirányítás és értékelés

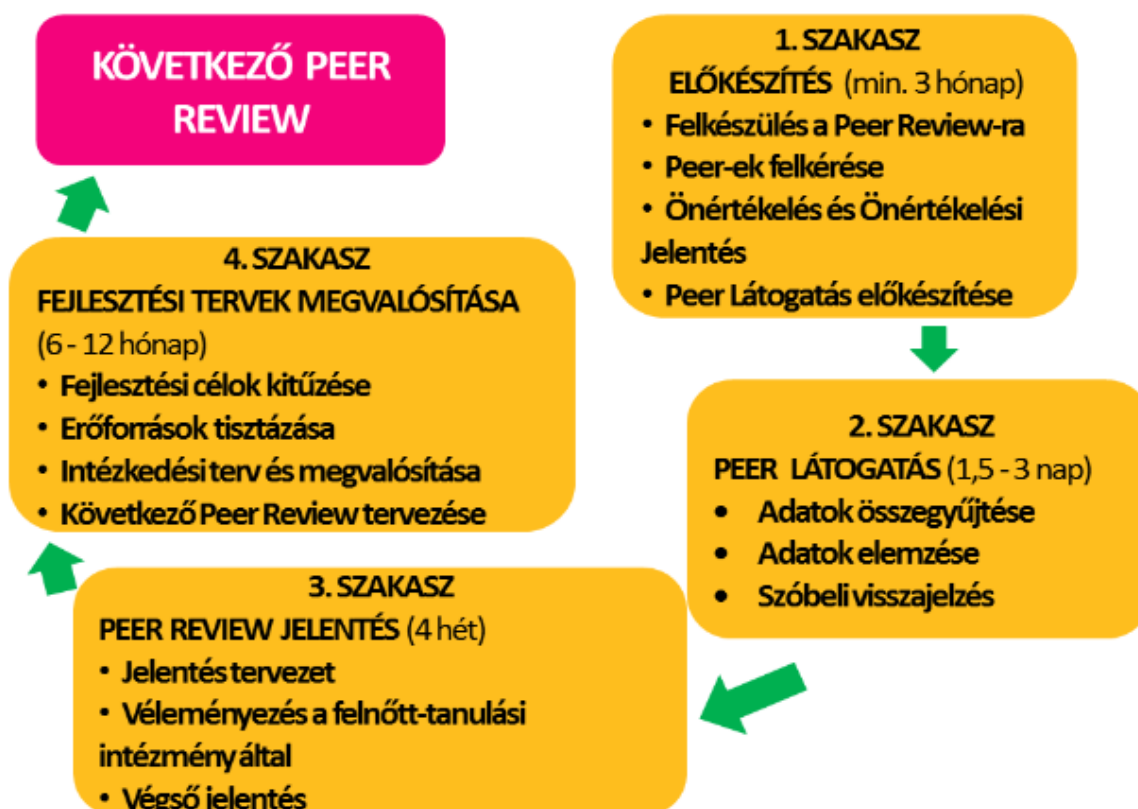
Forrás: Európai Peer Review a felnőtt-tanulásban – Kézikönyv

A Peer Review módszertan átvitelének és adaptálásának folyamata a felnőtt-tanulásnak megfelelő minőségterületek és indikátorok létrehozásával egy innovatív hajtóerőt képvisel a felnőtt-tanulás minőségéről folytatott európai szintű szakmai diszkusszióban: generálni fogja egy közös minőségbiztosítási keretrendszer kifejlesztését a felnőtt-tanulási ágazatban, amely koherens az EQAVET Keretrendszerrel, és amely a Peer Review mellett alkalmazható a felnőtt-tanulás folyamatainak és eredményeinek az értékelésére.

Az értékelési folyamat két fő részét a felnőtt-tanulási intézmény önértékelésének eredményeként elkészült dokumentum (Önértékelési Jelentés) elemzése és egy (több napos) helyszíni látogatás képezi.

Maga az Európai Felnőtt-tanulási Peer Review eljárás 4 szakaszból áll.

1. Az előkészítő szakaszban a felnőtt-tanulási intézmény megszervezi a Peer Review-t és megírja az Önértékelési Jelentését. Ekkor történik a Peer-ek kiválasztása és képzése is. Elkészítik a Peer Review menetrendjét, időbeosztását, és előkészületeket, intézkedéseket tesznek a Peer Látogatással kapcsolatban.
2. A második szakaszban történik meg a Peer Látogatás: az értékelő Peer-ek látogatást tesznek a felnőtt-tanulási intézményben, ahol lefolytatják az értékelést. Ennek során bejárják az intézményt, és interjúkat folytatnak az érintettek különböző csoportjaival. A Peer látogatás végén a Peer-ek előzetes szóbeli visszajelzést adnak az értékelt felnőtt-tanulási intézmény számára.
3. A Peer Látogatás után az értékelők (Peer-ek) elkészítik jelentésük első változatát, tervezetét. Ezt a felnőtt-tanulási intézmény véleményezi, és ezt követően elkészül a végleges Peer Review Jelentés.
4. A negyedik szakasz kulcsfontosságú a felnőtt-tanulás és a szervezet fejlesztése szempontjából: a Peer Review eredményeit és javaslatait konkrét fejlesztési akciókká, tevékenységekké fordítják le, amelyeket megterveznek és végrehajtanak.



2. ábra: Európai Felnőtt-tanulási Peer Review eljárás szakaszai (Forrás: Saját szerkesztés)

Az Európai Felnőtt-tanulási Peer Review módszertani megközelítését és standard eljárását minden részletre kiterjedően az Európai Felnőtt-tanulási Peer Review Kézikönyv (European Peer Review Manual for Adult Learning) írja le.

A Kézikönyv kiegészül az Európai Felnőtt-tanulási Peer Review Eszköztárral (European Peer Review Toolbox for Adult Learning), amely egy, a Peer Review folyamatában használandó, alkalmazásra kész eszköz- és támogató dokumentum készlet, űrlapokkal, formanyomtatványokkal, ellenőrző listákkal és ajánlásokkal.

Az Európai Peer Review módszertan – amelyet néhány projekt partner korábbi EU projektekben már sikeresen megvalósított a szakmai alapképzésben (IVET) és a szakmai továbbképzésben (CVET) –, az eddigi tapasztalatok alapján könnyen alkalmazhatónak bizonyul és koherens a felnőtt-tanulást általában jellemző, elsődlegesen nem-formális és informális megközelítésekkel.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



PRALINE Projekt Partnerség
Projekt Koordinátor:



FORMA.Azione srl (Olaszország)

Partnerek:



Regione Umbria

Regione Umbria (Olaszország)



(Litvánia)

LSPS - LIETUVOS ŠVIETIMO PROFEINĖ SĄJUNGA



CECOIA - Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins (Portugália)



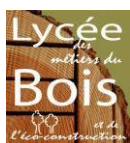
MUT - Malta Union of Teachers (Málta)



BUDAPESTI CORVINIUS EGYETEM, Observatory Központ (Magyarország)



CIOFS-FP (Olaszország)



EPLEFPA 76 (Franciaország)

Projekt honlap: www.praline-project.eu

Diplomások a munkaerőpiacon

A kutatás és a minta sajátossága

A PTE KPVK és jogelőd intézményeiben folyamatosan működő pedagógiai és andragógiai kutatócsoport 2006-os tanévtől kezdődően rendszeresen méréseket folytat azon hallgatói körében, akik a több változást megélt karok egyetemi, illetve főiskolai képzéseiben végeztek. A diplomások a Pécsi Tanárképző Főiskola népművelés szakán, a Janus Pannonius Tudományegyetem TTK berkeiben, majd a PTE FEEFI-in működő személyügyi-, humán- és művelődésszervező szakokon vették át okleveleiket. A vizsgált 35 év alatt - legalább egy diplomát - 10 852 fő kapott. A rétegzett mintavételi eljárással kialakított kutatási mintában az összes végzett hallgató 12,6%-ától postai kérdőívvel, illetve szűkebb körben személyes interjúval kértünk információkat. Feldolgozáskor SPSS adatbázis-kezelővel statisztikai módszereket alkalmaztunk.

A kutatás célja az volt, hogy feltárjuk az egyes időszakokban, szervezeti formákban zajló képzések és végzettségek körét. Mértük a diploma átvételét követően az egykori hallgatóink tanulmányi-, munkahelyi- és egzisztenciális életútját, értékvilágát, aktuális problémáik mibenlétét, illetve megismertük jövőre vonatkozó terveiket.

A kart látogató egykori hallgatók ma legidősebb csoportja 1966-1996 között szerzett diplomát (13,7%), népművelőként vagy tanári szakpárosítással végeztek, akik közművelődési előadóként, művelődésszervezőként éltek meg egy monolitikus, de viszonylag stabilan működő közoktatási és művelődési intézményrendszer „áldásos” és ma „átkosnak” mondott világát és annak szétesését. A nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek többsége ma már inaktív, vagy nyugdíj előtt állva készülődik a szakmai életpályája lezárására. Az 1997-2000 között diplomázottak (42%) a rendszerváltást követő robbanásszerű oktatási- és munkaerő-piaci változások élményeivel jártak az egyetemre, továbbá ők a bővülő specializációk, szakirányok és a hazai térképen elszórtan megjelenő számos képzőhely oktatási résztvevői. A középkorú korosztály nagy ívű szakmai mobilitási utat járt be. 2001-ben és azt követő években diplomázottak (38,3%) az intézmény virágkorát élhették meg, amikor az új menedzser szakmákkal felvértezve - művelődés-, felnőttképzési, - humánmenedzser, és számos specializáción – védhették meg diplomájukat.

A képzés további sajátossága, az egyes képzési tagozatok összetételében figyelhető meg. 81,8%-os részaránnyal szembetűnően magas a levelező tagozaton diplomázottak aránya, továbbá, 1,6 % esti, 8,7% nappali tagozaton végzett, 7,9% nem adott információt az elvégzett szakja tagozatáról. Minden ötödik diplomás fiatal felnőtt életét éli, közülük a legifjabb 22 éves. A 31 évnél idősebbek a minta 79,6%-át alkotják, köztük a legidősebb diplomás már a 76. évét is betöltötte. Ez a korosztály már több éve dolgozik, többségük már aktív éveiket ledolgozták, ők képviselik a nem pályakezdők csoportját (80%). A felnőtt korosztálynak a munkaerő-piacra kilépő, illetve ott az államvizsgát követően munkát vállaló tagjainak életpályája egybefonódik a pályakezdéssel (20%).

Amennyiben a volt hallgatók lakóhelyének településtípusa szerinti származási helyeit vizsgáljuk meg közelebbről, akkor láthatóan urbánus környezetben élt a 86%-uk, és csupán 14%-uk kötődött falusias környezethez. A városi környezet a szociokulturális háttérnek csak az egyik, jóllehet meghatározó mutatója. Megtudtuk a diplomásainkról, hogy meghatározóan

elsőgenerációs értelmiségiek. A kistelepülési vidékekről származók, továbbá a kisvárosiak szülei és a házastársaik, illetve élettársaik is szakmunkás bizonyítvánnyal vagy legfeljebb érettségivel rendelkeznek. A városiak családi háttérében magasabb iskolázottságú, illetve szellemi munkát végző hozzátartozók élnek.

A diplomások egyes csoportja munka-szocializációja alapvetően nem az egyetemen kezdődött el és nem is a felsőoktatási intézmény vezette be őket a munka világába. Középiskolás éveik és egyetemi tanulmányaik még a rendszerváltás előtti időszakra tevődtek, amikor gyermekként, később fiatal felnőttként is a családban, valamint a tágabb rokoni, baráti körökben is megtapasztalhatták, hogy a környezetükben mindenki dolgozott. Volt, aki már középiskoláját is munka mellett levelező, vagy esti tagozaton végezte el. Az oklevél átvételét sorseseleményként élték meg, amely a munka világában és a magánéletükben egyaránt új életformát és addigi életükben még meg nem tapasztalt lehetőségeket nyitott meg.

„Általános iskola után szakmunkásképzőbe mentem, ahol női szabó végzettséget szereztem. Kezdetben nagyon szívesen végeztem ezt a munkát, a Kaposvári Ruhagyár pécsi üzemében helyezkedtem el. Aztán eltelt 3-4 év és úgy éreztem, váltani kellene. A Pécsi Postaigazgatóságra kerültem, itt, munka mellett kezdtem el a középiskolát, majd az egyetemet is... A diploma megszerzése volt a legjelentősebb. Szemléletváltást hozott a mindennapi életemben, a kultúra, a tájékozottság fontosságát ismertem fel.”

(50 éves nő, Pécsen él, FEEFI-n végzett 2002-ben, művelődésszervező)

„...A tanulást komolyan vettem, ma sem sajnálom, hogy rengeteg energiát fektettem bele a tanulásba, a tudás megszerzésébe. Az ott szerzett alapokra építke ma is, abból élek ma is.”

(48 éves, Budapesten élő nő, FEEFI-n 1999-ben védett, művelődésszervező)

Fiatal éveikben az életmódjuk fő szervező eleme a rendszeres napi munka volt, többségük részt vett az otthoni munkamegosztásban. A falvakban élők a gazdálkodó életformában is megmerítkeztek, ma is nyomon követhetők e hagyományok a hobbijuk kedves elfoglaltságai között. A népes létszámú levelező tagozatos hallgatók - korosztálytól függetlenül - erős szocializációs mintával, több éves munkatapasztalatokat hoztak magukkal. Felsőfokú tanulmányaik előtt és azzal párhuzamosan is munkahelyük volt, így tanulmányaik idején is rendszeres munkát végeztek. A munka melletti tanulás láthatóan pozitív tanulási attitűdökkel, jó tanulmányi eredményekhez vezetett. A diplomák minősítése szerint – 1,591 szórásérték mellett – jó és jeles érdemjeggyel végzett 72,6%-uk. Közöttük a legeredményesebbek – vagyis jó és kitűnő érdemjeggyel államvizsgáztak – a levelező tagozaton végzett, legidősebb korcsoportba tartozó hölgyek. A tanulóhoz kötődő pozitív attitűdök a munka világában megélt értékvilággal párosultak, így a befektetett munka a szocializációjuk pozitív irányultságát erősítette meg. A munkatapasztalatoknak igen nagy jelentősége volt a szakirányaikon az új elméleti tudástartalmak és a gyakorlati feladatok elsajátításában, valamint a már évek óta szakmai területükön gyakorolt tudásuk aktualizálásában. Többen hangsúlyozták, hogy az eltelt évtizedek során ezt a tanulási folyamatot, továbbá a tanulóhoz, újratanulóhoz kötődő értéktartalmat becsülték nagyra, mert a munkahelyi problémák felismerésében, értelmezésében, valamint az új helyzetek megoldásában, így a munkaköri adaptálódásban is sok segítséget adott.

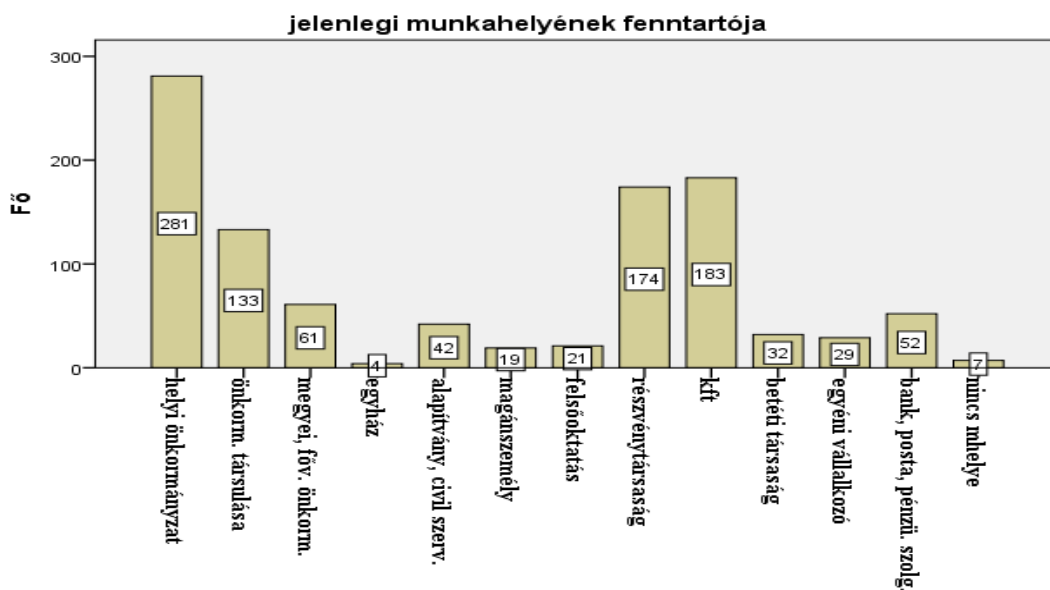
Mobilitási utak a munkaerő-piacon

A FEEK-en és jogelőd intézményeiben végzett diplomások meghatározó többsége már a felsőfokú tanulmányainak megkezdésekor több éves munkaviszonnyal rendelkezett és azt a

tanulmányai alatt, illetve azt követően sem szakította meg. A munkahelyeik ágazati jellege tarka képet mutat. Szinte minden területen munkát vállaltak, mégis a közigazgatás, a társadalombiztosítás, a különféle művelődési és oktatás intézmények, továbbá a szolgáltatói szféra fogadta be ezt a népes tábor.

A munkahelyek ágazati összetétele egyrészt a munkaerő-piac vonzásának hatásait tükrözik, vagyis ily módon azokra a diplomás munkahelyekre láthatunk rá, amelyekben nagy az átjárás különféle szakterületek felől. Megmutatják azonban azt is, hogy a diploma szakképesítése mely ágazatok munkaerő-piacára képesítette a hallgatókat. A művelődési és oktatási intézményekben helyezkedtek el a népművelés, művelődésszervezés, művelődési menedzser szakosaink, amely - a többi szak mozgásteréhez képest - meglehetősen zárt piacot jelent. Ugyanis a humánszervező és személyügyi szervező szakos hallgatóink, valamint a különfél szakértői képzettségűek a rendszerváltás körüli időszaktól kezdődően szinte minden ágazatban részt vettek a közép- és felsőszintű vezetők stafétaváltásában.

Hasonló képet találtunk a diplomásokat foglalkoztató szervezetek tulajdonosi körének szemrevételezésekor is. A nyolcvanas évek közepéig a helyi művelődési alapellátás biztosítására főként az állami hivatalok, tanácsai szervezetek foglalkoztatták diplomásainkat. Az ezt követő időszaktól kezdődően az állami megrendelőket lassan fölváltották újabb munkáltatók, illetve részt vett ebben az átalakításban a piac is. A végzetek munkáltatóinak összetétele úgy módosult, hogy az állami, tanácsai foglalkoztatású munkahelyek megszorodtak és kibővült a körük a települési, illetve térségi önkormányzati társulásokkal. A piaci folyamatok erősödésével, illetve a települési feladatok ellátásának monolitikus rendszerének fellazulásával a kulturális alapellátó intézmények munkáltatói körében is egyre több alapítványt, egyházat, magánszemélyt találunk. Fontos tendencia, hogy a humán szolgáltató munkáltatókon kívül megjelennek a pénzintézetek, termelő vállalatok, új típusú egyéni és társas vállalkozások, részvénytársaságok, illetve külföldi munkáltató szervezetek is munkavállalóként alkalmazták a FEEK-eseket (lásd az 1. számú ábrát). A sűrűn változó intézményi és kari szervezet e folyamatokra reagálva gyorsan piacosiható új szakok bevezetésével válaszolt.



1. ábra: A diplomások munkáltatóinak köre

A diplomások munkahelyi mobilitását több változóval is mértük. Felfigyeltünk arra a jelenségre, hogy a végzettek ágazatok közötti mozgása elenyésző. Ehhez hasonlóan a munkahelyek közötti mozgás sem volt számottevő, hiszen a több évtizedes munkahelyi úttal rendelkező egykori tanítványaink cca. 60%-a legfeljebb két alkalommal váltott munkahelyet. Minden ötödik válaszadó még ma is az első munkahelyén dolgozik (lásd a 1. számú táblázatot).

Munkahelyek száma	0	1	2	3	4	5	6	7és több	Nincs adat	Összes
Százalék	1,1	20,4	17,7	20,9	14,0	10,5	7,9	2,0	5,6	100,0

1. táblázat: A diplomások munkahelyének száma

A diplomások erőteljes mobilitási útvonalai tehát nem a munkahelyek között, hanem főként a szervezeteken belül zajlanak. Három jellegzetes mobilitási út körvonalazódott, amelyeknek közös vonása az, hogy a felsőfokú tanulmányok, és a diploma megszerzése az egyéni karrierutakat felerősítette és ezzel stabilabbá, bizonyos szempontból biztonságosabbá is vált a felnőttek munkahelyi pozíciója. A legidősebb korosztály a diplomát igen értékesnek tartja, mert fiatal éveiben megélhette azt, hogy önmagában a diploma megszerzése is előnyökkel járt a munkaerő-piacon és a mindennapi életben. Napjainkban a diploma mobilitást élénkítő értéke jelentősen módosult, mert – a diplomások véleménye szerint - mára a diploma szakjellege szabja meg a tulajdonos munkaerő-piaci esélyeit.

„Azt figyeltem meg, hogy amikor én végeztem a munkaerő piac nem mozgott olyan gyorsan, mint most és akkoriban a diplomások száma nem volt olyan jelentős, mint manapság. Amikor ide kerültem, ahol most is dolgozom nagy előnyt jelentett. Mostanság a munkahelyek követelik, hogy szakirányú végzettséggel rendelkezzenek a jelentkezők, így az olyan diplomások rá vannak kényszerülve – akiknek nem vág bele a diplomás szakjuk a kérthez – hogy más szakterületen, kevesebb pénzért dolgozzanak. „

(36 éves nő, 2003-ban művelődés menedzser szakon végzett, Szigetszentmiklós, jelenleg postahivatal helyettes vezetője)

A munka világából érkező felnőtt hallgatóknak már a képzés ideje alatt reális elképzelésük és naprakész információjuk volt arról, hogy a munkahelyük megtartásában, a munkakörükben milyen változást várhatnak a diploma megszerzésétől. A felsőfokú oklevél a megkérdezettek 75%-a számára a jövedelem növekedését, egzisztenciális biztonságot, illetve a munkahelyi hierarchiában az előrejutás lehetőségét nyújtotta. Az oklevél többségük számára világos szakmai felemelkedési utakat nyitott meg.

„Végzettségem megszerzése tette lehetővé számomra, hogy középvezetői szintre lépjek a cégnél, ahol dolgozom, csak előbbre jutottam eddig. Számomra a szakma a csúcsa az üzemeltetési ágazatvezető pozíció elnyerése lenne, amire pár hete be is nyújtottam pályázatomat és kíváncsian várom az eredményt.”

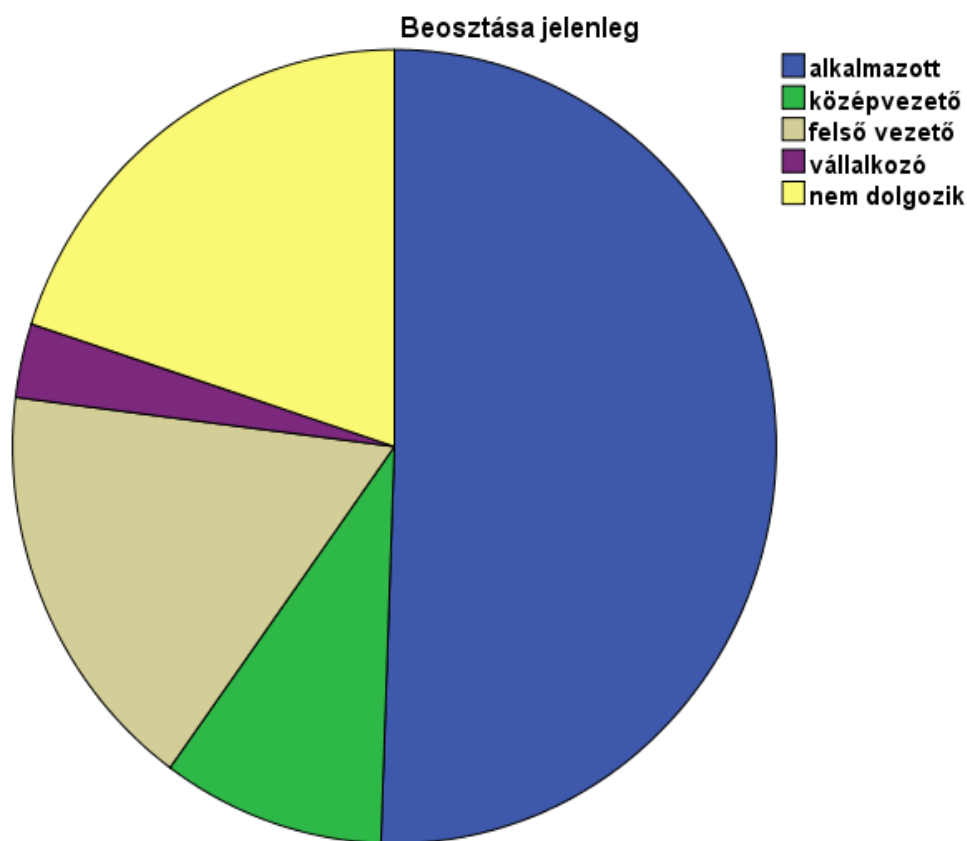
(44 éves férfi, 2004-ban személyügyi szervező, 2006-ban humán szervező egyetemi diplomát szerzett, jelenleg hálózatüzemeltetési osztályvezető, Pécs)

A diplomások munkahelyi mobilitásának harmadik irányát azok választották, akik sem a tanulmányaik előtt, sem azt követően nem találták meg helyüket a tanult szakmájukban. Ők arra kényszerültek, hogy a diplomájukat aprópénzre váltsák, és a munkaerőpiacon a tanult

szakiránytól eltérő – diplomához kötött – munkaszerződést kapjanak. A vidéki, illetve kisvárosi környezet szerény munkahelyi kínálatából adódó kényszerek sem jelentettek egyértelműen negatív helyzetet, mert a diploma ebben a környezetben – ha nem is a tanult szakmában – de jobb, könnyebb, magasabb bérezésű munkafajták gyakorlásához adott esélyt. Kiviláglik az a tendencia is, hogy erre a karrier-útra szorúlnak a szakmai tapasztalatok hiányában, a vidéki kisvárosokban, a kistelepüléseken élő pályakezdő fiatalok és a családost, kisgyermekes nők is. Ez a diplomás réteg fizikai és mentális értelemben is megküzdött az okleveléért. Hiszen a vidékről hétvégi konzultációra érkező levelező tagozatos hallgatóknak rossz közlekedési viszonyokkal kellett számolniuk, a könyvtár nélküli települések nehézséget jelentettek a vizsgákra való felkészülésben, a szakma elsajátításában. Körükben a diploma magas presztízst, a társadalmi megítélésükben értéket adott, ezért a diplomás életformát teljesült életcélként, perspektívát adó lehetőségként élik meg még akkor is, ha a vidéki zárt munkaerő-piacon nem találnak a diplomájuk szakirányával egyező megélhetést biztosító munkát.

„Nem találtam a végzettségemnek megfelelő munkakörben állást, ami szellemileg nem elégít ki teljes mértékben, viszont lelkileg és anyagilag igen.”

(32 éves nő, 2004-ban végzett, művelődési és felnőttképzési menedzser, Siklós)



2. ábra: A diplomások munkaköri beosztása

A diplomások foglalkozásához kötődő beosztásának áttekintésekor azt tapasztaltuk, hogy a munkaerő-piaci betagozódásuk és az általuk ellátott munkafajták a felsőfokú végzettségüknek megfelel. A kutatási adatok felvételének időpontjában pontosan 62%-uk alkalmazottként dolgozott, továbbá a 38%-uk vezető beosztású volt, illetve 11%-uk vállalkozóként is kipróbálta

már magát. A vezetők nagy arányban megtalálhatóak a munkahelyi hierarchia középső és felső fokain. Közülük 12% középvezetői munkakörben, 22% felső vezetőként dolgozik ma is (lásd a 2. számú ábrát).

A felsőfokú oklevél átvételekor végzett munkafajták jellegét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a felnőttek kétharmada nem a tanult szakmájában dolgozott, illetve többségüknél a jelenlegi munkakörükben végzett munka szakmai tartalma sem egyezett meg a felsőfokú intézményben tanult képzési program szakmai jellegével. Ezt a nagy arányt számos egyéni életút és eltérő élethelyzetek magyarázzák. Más szakterületen dolgozott már a diploma megszerzése előtt 29%-uk nem talált munkát a végzett szakterületen 20,3%-uk. Az idős korosztály esetében a népművelő szak és valamely tanári szak párosa azt eredményezte, hogy előszeretettel helyezkedte el a pedagóguspályán. A népművelő hivatás – főként a vidéken - többnyire a másodállású tevékenységbe, vagy a nyugdíjas évek aktivitására szorult. A középkorú diplomások – a 45 év feletti korosztály szűk mozgásterére miatt - a kevés munkahely között választhatnak.

Nem a végzett szaknak megfelelően helyezkedett el, ennek okai	%
<i>Más szakterületen dolgozott már a diploma megszerzése előtt</i>	29,0
<i>Nem talál(t) munkát a végzettséggel</i>	20,3
<i>Tapasztalatok hiányában nem vették fel végzett szakmájába</i>	7,9
<i>Másik diplomája irányában helyezkedett el</i>	6,5
<i>A FEEK-es végzettség megszerzése előtt is kapcsolódó szakmában dolgozott</i>	6,2
GYES-en van, családot alapított	5,5
Jobb lehetőséghez jutott, mintha a FEEK-es diplomáját használná	3,0
Csak a diplomáért járt a FEEK-re	3,2
Tanult továbbra is, nem dolgozott	1,2
Vállalkozásba fogott	2,2
Egyéb	9,1
Nem válaszolt	6,8
Összes	100,0

2. táblázat: Tanult szaknak megfelelően helyezkedett-e el a diploma átvétele után?

A munkatapasztalat és gyakorlati kompetenciák meglétének munkahelyi követelménye a fiatalokat, a pályakezdőket arra serkenti, hogy az ágazatok és a területi munkaerő-piac széles választékából merítsenek annak érdekében, hogy munkához jussanak. A munkahelyek szakmai

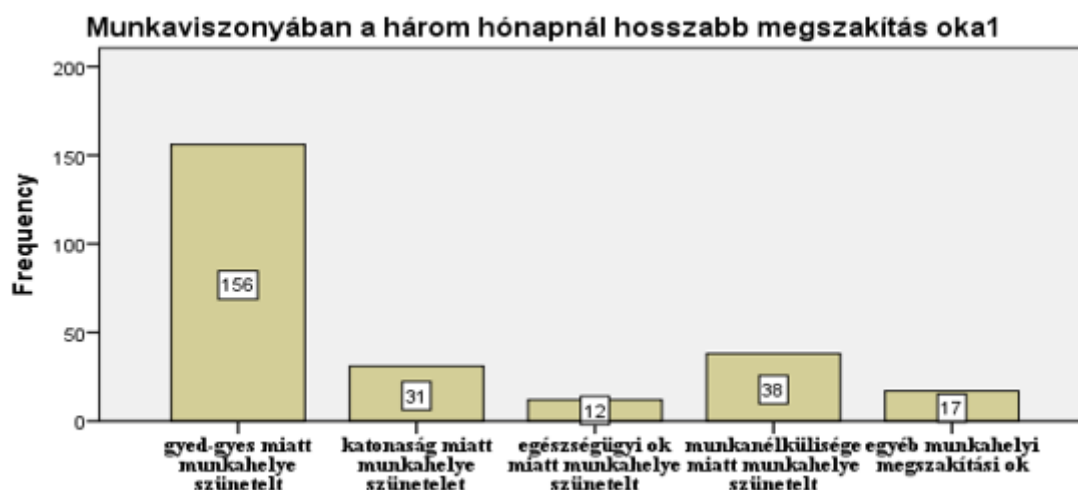
jellege és a diploma szakiránya közötti eltérés jelensége már nem csupán a vidéki kis településeken és városokban, hanem az urbanizáltabb településeken is jelen van, szinte minden szakmai területen dolgozó diplomás csoportban megfigyelhető ez a munkaerő-piaci jelenség (lásd a 2. számú táblázatot).

A diplomások igen flexibilis módon viszonyulnak ehhez a jelenséghez. Képzettségüket, szakképesítéseiket és tanulási képességeiket ma is lehetőségként élik meg, s nem deficitként. Ugyanakkor számításba veendő tényként kezelik a munkaerő-piac beszűkülését, a rurális térségekben az állandósult munkanélküliséget és a megélhetés elnehezülését. Tény az is, hogy ezek a körülmények főként a női karrier-utak alakulásában játszanak közre.

„Mindenképpen előnyös nekem ez a plusz végzettség, hiszen, ha egyszer mégsem folytathatnám jelenlegi munkámat, segítene a továbblépésben. Nagyon sok olyan ismeretre tesz szert az ember, amit nem is tud mindig számba venni, hogy ez innen, az onnan van, de a háttértár benne van az emberben..,

(52 éves férfi, 1994-ben 2003-ban humánszervező szakon, 2003. kulturális menedzser szakon végzett, jelenleg népművelő, Pécs)

A munkaviszony megszakításának, illetve a szüneteltetésének számos oka van, ám ezek között, nem számottevőek a (fegyelmi, munkahely megszűnése) munkahelyi rendkívüli események. A változások okai terén jobbra a - a húszas éveik, valamint a harmincas éveik elején járók - személyes életutjai, a női életsorokból adódó feladatok játszanak közre. A munkaviszony 3 hónapnál hosszabb megszakítással járó szünete 48%-uk esetében fordult elő. A férfiak és nők között a kiváltó események különbségeit a nemre specifikus sajátosságok magyarázzák (a nők 56,8%-át, a férfiak 29,5%-át érintette ez a változás.) A munkaviszony megszakításával kell számolnia a pályakezdők 85,5%-ának, akik körében sok gy-es-en lévő kismamát találunk. Gyakorlatilag csupán az idősebb korosztályú férfiak körében fordul elő a katonaság, a 3 hónapnál hosszabb munkaszünet kényszereként, de ez a jelenség a mai fiatal felnőtt pályakezdők körében már teljesen eltűnt (lásd a kiváltó okokat az 3. számú ábrán).



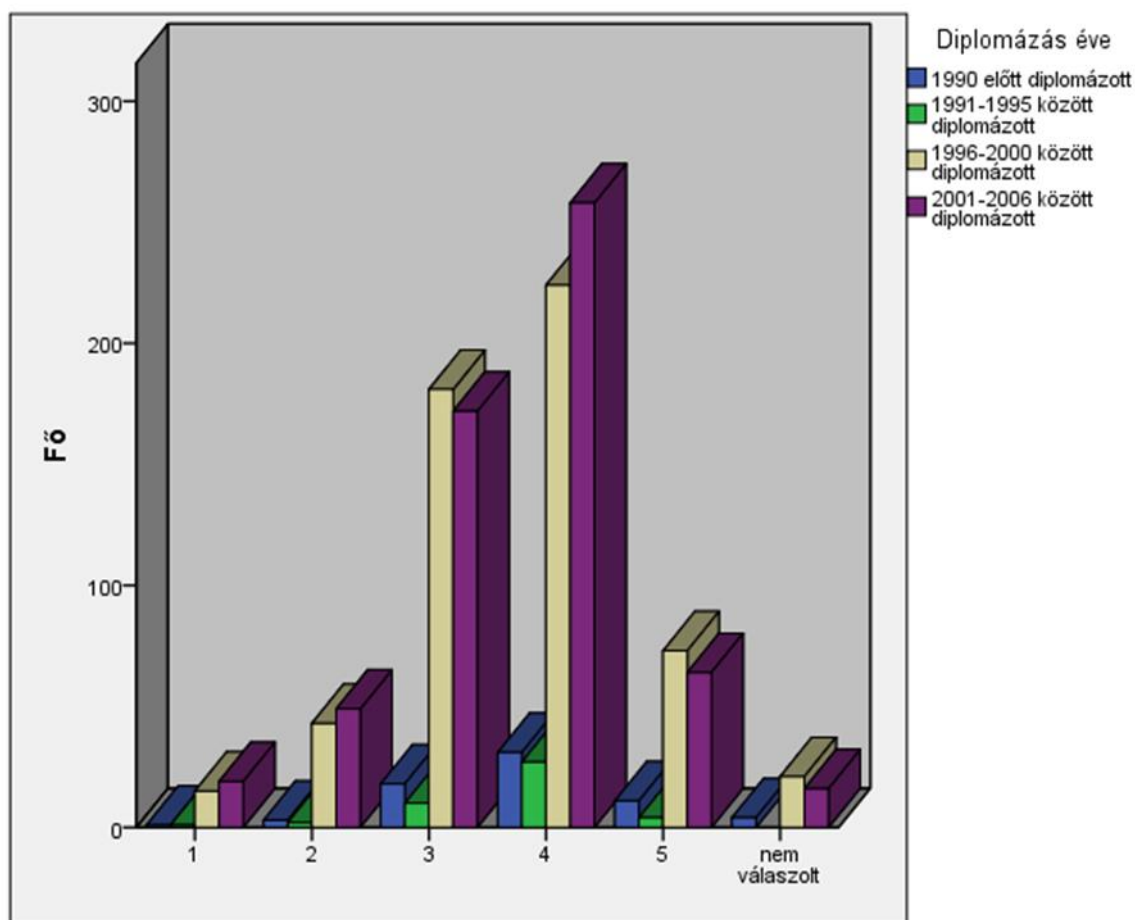
3. ábra: A munkaviszony szüneteltetésének fő okai

A nők élethelyzetéből következő karrier-út módosulás, illetve az anyaság megélése ma már nem ritkán tudatos építkezéssel, átgondoltan a tudástőke akkumulációs törekvésével párosul.

Sok tanítványunk ma is az alapképzést követően munkába áll, majd az első vagy a második gyermek nevelése mellett végzi el Master-tanulmányait, vagy valamely szakmai specializációt.

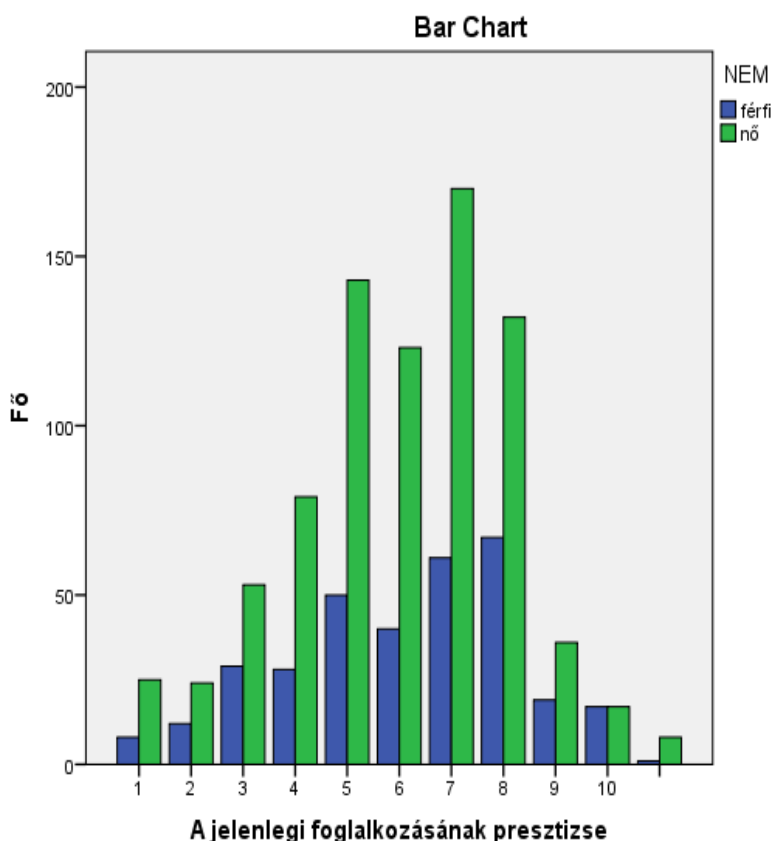
„Hát nem is tudnak állást biztosítani a frissen végzetteknek, de én úgy gondolom, én nagyon hiszek a változásnak abban a formájában, ahol tanulni kell. Tehát minél magasabb a végzettség, annál jobb az összetétel és jobban lehet a változásokat is megélni, mert minimum megéri az ember, hogy miért van rájuk szükség...A gyerekszülés után váltottam erre. Ez nem volt könnyű egyébként két pici gyerekkel ezt a folyamatszerzői diplomát megszerezni. S egy nagyon nagy fordulópontra volt az életemben, amikor elváltam a második férjemtől. S, hogy ennek a mélypontját átvészelve, úgy gondoltam kilábalni ebből a problémából, hogy elmentem a főiskolára. Tehát, hogy a tanulást választottam, minthogy siránkozzak otthon és nyalogassam a sebeimet. Ami aztán meghozta ezt a teljesen más életformát. Tehát onnantól kezdve az életem teljes mértékben megváltozott. A tanulást tartottam kiűtnak, ez egyrészt lekötött, tehát, hogy van valami, amivel foglalkozom, és hogy... hogy mondjam ez az iskola adott nekem egy olyan belső tartást és egy személyiség jellegű változást, hogy mi mindenre vagyok képes. Ez azért volt valószínű, mert életemben nem tanultam olyan jól, mint itt a főiskolán. Valamikor általános iskolai koromban, igen a jelesek. A lényeg, a személyiségemben változtam meg.”

(55 éves nő, 2000-ban személyügyi szervezői szakon végzett, jelenleg hivatalvezető, Budapest)



4. ábra: A tanultak gyakorlati felhasználhatósága a mindennapi munkában

Annak ellenére, hogy az aktuális munkájuk jellege és tartalma nem kapcsolódik a végzettségük szakirányához, mégis azt tapasztalták, hogy a mindennapi munkájukban fel tudják használni azokat a kompetenciákat, amelyeket az egyetemi tanulmányaik során sajátítottak el. Ennek megítélését 5 fokú skálán mérve azt a választ kaptuk, hogy átlagosan 3,9 értékre becsülték a tanultak konvertálhatóságát. A legmagasabb értékről nyilatkoztak (4,9) azok, akik 1990-előtt diplomáztak. Az őket követő korcsoport tagjai 1991-1995. évek között voltak egyetemisták, akik már csak közepes értékelést adtak (3,2). Az 1996-2000. évek között tanult hallgatók esetében újra magasabb értékeléssel találkozhatunk (3,8), ugyanígy a legfiatalabb korcsoport is, akik 2001- 2006. évben diákoskodtak (3,9), szintén magasra értékelték a tanult kompetenciák mindennapi munkában való hasznosításának lehetőségét (lásd a 4. számú ábrát). Az egyetemen tanultak hasznosításáról a népművelő és művelődésszervező szakosok vélekedtek a legalacsonyabb megelégedéssel (3,3), ennél kicsit jobban tudják alkalmazni tudásukat a mindennapi életben a szakértői specializáción végzettek (3,4), a legnagyobb elégedettségről a humán- és személyügyi szervezők nyilatkoztak (3,9).



5. ábra: A diplomás nők és férfiak által végzett munka presztízse

A munkahelyi adaptálódásban a munkavégzéshez kötődő beállítódások változásában – különösen a fiatalabb életkorú munkavállalók esetében – tetten érhető, hogy az értékeket át-meg átszövik a magánélet, a párkapcsolat – és a család építésével kapcsolatos események és jövőre irányuló tervek. A korai életszakaszban is megjelenik annak az igénye, hogy a végzett munka érdekletes, érdekes és magas presztízssű legyen. Sokan úgy tartják, hogy mindezek együttállása kívánatos, de alapvetően szerencse kérdése is, hogy a mindennapi tevékenység jó

munkahelyi klímában, jó és jól fizető munka legyen. Az egykori hallgatóink fontosnak tartják, hogy az általuk végzett napi munka magas presztízsű, ennek számos összetevője van. Fontossági sorrendben négy szempontot soroltak fel, így a megítélésük szerint, ebben szerepe van a munkahely, intézmény jellegének, a munkában hozott személyes teljesítményüknek, a foglalkozás és az ahhoz kötődő munkafajták jellegének, valamint nem utolsósorban a megkereshető jövedelemnek is. A 10 fokú skálán mért munka-presztízst – 8,7 szórásérték mellett – átlagosan 6,7 értékre becsülték, vagyis 70%-uk 5-ös vagy annál magasabb értékre becsüli az aktuális munkakörben végzett tevékenysége presztízsét (lásd a skála értékeit az 5. számú ábrán).

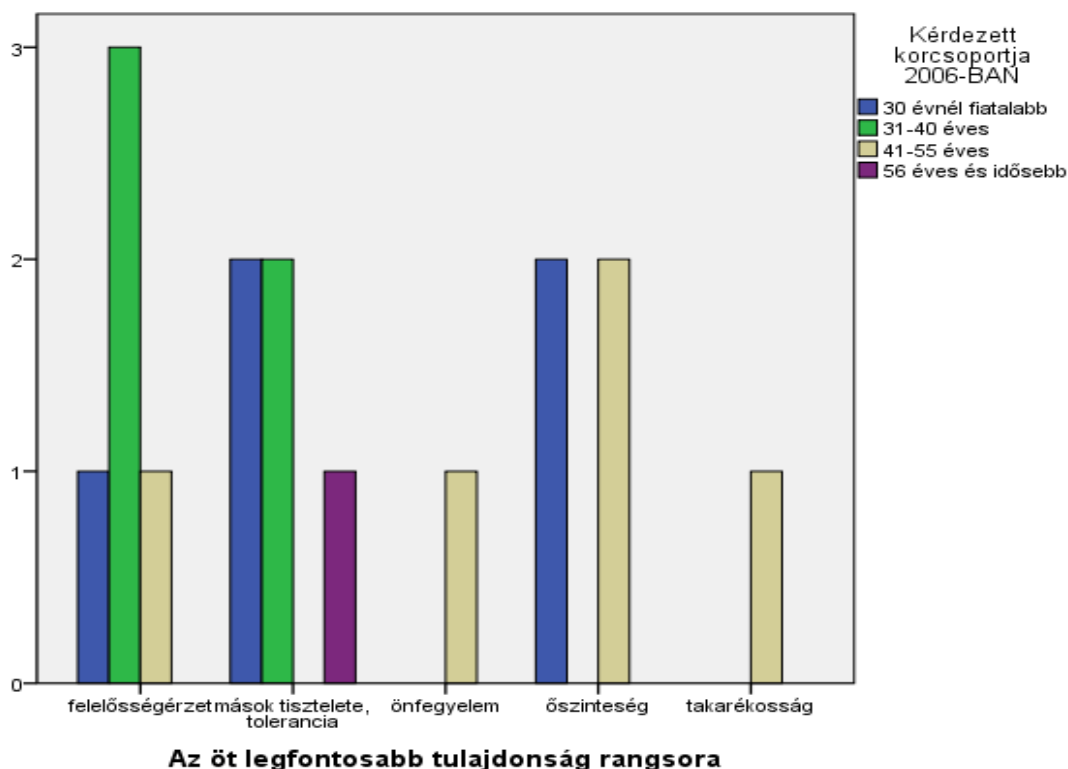
A munkavégzésük lényeges elemének tartják a munka autonómiáját, szemben a rutin jellegű munkával, amelyet igyekeznek elkerülni. A skálaértékek mérése során – 10 fokú skálán 7-es módusz mellett - magas autonómia-értékekről tanúskodnak a méréseink. A megkérdezettek 80,2%-a 6 és magasabb autonómiára értékelte a munkáját, s csupán 10,8%,-uk tartja ezt 5, vagy annál alacsonyabb szintűre.

Az egykori hallgatóink anyagi helyzete sem a diploma megszerzése idején nem volt jó, - amikor 68%-uk kimondottan rossz anyagi helyzetről szólt, - majd az adatelvétel időpontjában - ekkor 64%-uk – szintén rossz anyagi körülményeikről számolt be. A kockázati csoportban találhatóak a kisvárosban és falvakban élők, de a legtöbb pénz a fiatal pályakezdő férfiak háztartásából (havonta minimum 275 ezer Ft, maximum 351 ezer Ft) hiányzik. Az egzisztenciális viszonyaik rendezését egyrészt a munkahely megtartásával, a szervezeten belüli státuszuk növelésével, másrészt vállalkozásaik elindításával igyekeztek javítani. Ezt az életformát a 11 %-uk már kipróbálta. Körükben az egyéni vállalkozó 35%-ban, a betéti társasági tag 34%-os arányban, a korlátozott felelősségű társasági tulajdonos 21%-os, illetve egyéb vállalkozási formában 10%-uk vesz részt. A 41 éves és idősebb korosztály a vállalkozók körében 67,7%-os arányban van jelen, illetve a férfiak kisebb (37,7%) a nők tekintélyesebb arányban (62,3%) veszik ki részüket a vállalkozásokból. A FEEK és jogelőd intézményeiben végzett nők alacsonyabb bérezése, foglalkoztatási problémái, illetve a körükben elterjedt „kényszervállalkozás” egybecseng a hazai ismert jelenséggel. A vállalkozói életútnak ez a módja, a munkavállalási nehézségek áthidalási stratégiájaként többnyire rövid időszakokra korlátozódik.

Anyagi értelemben, negatív tényező számomra az, hogy egy alacsonynak mondható fix bérezés mellett jutalékos rendszerben dolgozom, és ettől kevésbé kiszámítható az anyagi biztonság. Ilyen feltételek mellett a jövő időnként bizonytalanná válik. Többek között emiatt is szeretnék saját tanácsadó céget alapítani.

(35 éves, nő, 1998-ban személyügyi szervezőként diplomázott, jelenleg személyzeti tanácsadó, Budapest)

A diplomások a munka világához kötődően olyan személyes tulajdonságokat tartottak fontosnak, amelyeket öt alapértékkel írtak le: a felelősségérzet, mások tisztelete, tolerancia, önfegyelem, őszinteség és takarékoság jelentek meg a válaszaikban. Szembetűnő, hogy az egyes korcsoportok értékvilágában más-más megítélésre terelődik a hangsúly. Mások tiszteletét értékpreferenciaként csak a legidősebbek emelték ki. Más vonatkozásban csak a középkorúak vélik úgy, hogy a takarékoság fontos érték az életükben. A korosztályok között széthúzódó értékmező más kutatásokból is ismert, itt azonban fontos megjegyezni azt, hogy a munka világa lényeges vonatkoztatási pont minden korosztály számára. Vagyis a munka által strukturált életforma, a munka teljesítménye, továbbá az ahhoz tapadó értékek a szocializációjuk során mélyen beágyazódtak a személyiségükbe. Ennek számos megnyilvánulásával találkozhattunk a vizsgálatunkban (lásd a 6. számú ábrát).



6. ábra: A legfontosabb személyes értékek/tulajdonságok az egyes korosztályokban

A változó munkaerő-piaci viszonyok kezelésére jó stratégiai mintákkal rendelkező és gyorsan adaptálódó diplomások sem a munkahelyeik megváltoztatásában, sem a pályamódosításban nem terveznek radikális döntéseket. Nem nyilatkozott pályatervéről a kérdezettek 3,8%-a. Nem tervez módosítás 80,3%-uk, mert szereti, fejlődő, jó szakmának tartja azt, amely a megélhetését biztosítja. Munkája egyben a hobbija (56%). Csupán 5%-uk nyilatkozott úgy, hogy nincs más lehetősége, körülményei nem engedik a pályamódosítást, ezért nem változtat a szakmai irányultságán. Őket a családi tennivalók kötik, így a gyermekvállalás, illetve az idősök körében a közeli nyugdíjas évekre való várakozás miatt – szándékaik ellenére sem – keresnek már más szakmát. A pályamódosítók (15,9%) valamilyen munkahelyi probléma, kényszer hatására váltana. Ilyen helyzetek alakultak ki a munkahely szervezeti átalakulás, a munkahelyi leterheltség, kiégés és unalom miatt. Az alacsony kereset, a rossz munkakörülmények, és a felsőfokú végzettségnek nem megfelelő munka is magyarázza a pályaelhagyás terveit. Természetesen a munkahelyi okok mellett számos személyes motívum is akad, így a családi okok mellett az új feladatok keresése, más szakmai területek vonzása, továbbá valamely vállalkozási forma megkezdése is új szakma felé csábítja a fiatalabb felnőtteket.

A pályamódosítási tervek egyben új munkaerő-piaci mozgást generálnak. Főleg a szolgáltató szféra piaci szegmensei felé orientálódnak a diplomások, mert itt kreatív munkafajtákra számíthatnak, és az ágazati jövedelmi viszonyok is magasabb pénzkereseti lehetőségeket kínál.

Összegzés

A hetvenes évek óta a professzió tartalma jelentősen megváltozott. A kilencvenes évekig az egyes szakmák (népművelő, felnőttoktatás, humánerőforrás fejlesztés professziói) meghatározóan a monolitikus állami irányításba ágyazott és a művelődéspolitikának megfelelően formálódott. Ezt követő időszakban felerősödtek a piaci hatások, amelyre a képzés változatos specializációkkal válaszolt, ám a munkaerő-piac igen erős alkalmazkodásra készítette a végzeteket. A rendszerváltás és a privatizáció jelentős szerkezeti átalakulást eredményezett, amely a gazdaság átrendeződése nyomán az egyes ágazatok munkaerő-piacain, a munkahelyek mélységében új struktúrákat eredményeztek. Az egykori hallgatók az új gazdasági, irányítási környezetben kezdték meg felnőtt életüket és integrálódtak a munka világába. Ebben az elbizonytalanodott társadalmi és gazdasági környezetben diploma legnagyobb értéke az volt, hogy megtanította a diplomásokat a változásokhoz való adaptálódásra. Az elsajátított kompetenciák, a tanuláshoz kötődő pozitív attitűdök még akkor is meghatározóan sikeres karrier-utakra terelte a diplomásokat, ha az szakmai váltással, illetve területi mobilitással járt együtt. A felsőfokú végzettséggel rendelkező réteg jól alkalmazkodott a munkaerő-piaci és társadalmi változásokhoz. Jó mobilitási lehetőséget biztosított a FEEK-es diploma. Munkahelyi betagolódásuk a stabilitás mellett növekedő munkahelyi beosztáshoz és jövedelmük szolid emelkedéséhez vezetett. A diplomások a stabilabb helyzetű középrétegbe tartoznak, akik jó képzettségbeli tartalékokkal, pozitív munka - és tanulási attitűdökkel rendelkeznek.

A felsőoktatási intézmények együttműködési lehetőségei és fejlődési útjai hazai és nemzetközi viszonylatban

Bevezetés

A történelem során minden társadalomban és a tudomány minden fejlettségi fokán elmondható, hogy a felsőoktatás meghatározó szereppel bír a jövő társadalmának formálásában. A magyar felsőoktatásnak napjainkban a globális világ kihívásaival kell megküzdenie és teljesítménye a nemzetközi szinten mérhető meg. Ahhoz, hogy ezt a szerepét betöltsse világos stratégiával, célkitűzésekkel kell rendelkeznie és együttműködnök kell lennie, mint a gazdaság szereplőivel, mind a társintézményekkel hazai és nemzetközi szinten egyaránt. Ez akkor működik jó, ha ennek szervezeti kereteit is megteremtjük, ha folyamatosan együttműködnek az intézmények, ha folyamatosan tanulnak egymástól. Ez pedig máris elvezet bennünket a life long learning, azaz az életen át tartó tanulás kérdésköréhez.

Ezen gondolatok mentén a következőkben áttekintjük az európai felsőoktatási tér céljait, a magyar felsőoktatás szerkezetét, a hazai és a nemzetközi kooperációs lehetőségeket annak érdekében, hogy a felsőoktatás erőteljesebb szerepet vállalhasson az európai gazdaság és társadalom modernizálásában.

A minőség javításával a vonzerő növelése, a rendszerszintű irányítás és az intézményi vezetés hatékonyabbá tétele, továbbá a meglévő, valamint a potenciális erőforrások diverzifikálása a legfontosabb politikai pillérek. Érintjük a magyar felsőoktatás jelenlegi finanszírozási rendszerét, az ezzel kapcsolatos kihívásokat (a saját bevételek és az alternatív jövedelemszerzési lehetőségek arányának növelése az állami források kiegészítését).

A hazai felsőoktatási tér stratégiai kérdése az együttműködés, amelynek egy követendő jó gyakorlata a hálózatosodás. A tanulmány ennek lehetőségeit is vizsgálja (a gazdasági élet szereplőinek feladatit és az egyetemek hatékony együttműködését, ezen belül a duális képzés, kooperatív képzési műhelyek teendőit is számba véve.). Európa jövője szempontjából a hatékonyan működő felsőoktatási alrendszer nélkülözhetetlen.

Az európai felsőoktatási térről

Az elmúlt évek tapasztalatai szerint megállapítható, hogy Európa nem használja ki megfelelően a felsőoktatásban rejlő lehetőségeket. Az Európa 2020 stratégiai² pedig az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedést állítja a középpontba.

Az Európa Tanács az oktatás és a képzés terén folytatott együttműködésről a következő 4 fő célkitűzést fogalmazta meg:

¹ intézetvezető, főiskolai tanár – Budapesti Gazdasági Egyetem; az MTA Statisztikai Tudományos Albizottság elnöke: kriszt.eva@uni-bge.hu

Készült, Felsőoktatási kihívások – Alkalmazkodás stratégiai partnerségben c. MELLearn konferencián 2016. április 21-én elhangzott előadás alapján

² [Oktatás és képzés 2020 - EUR-Lex - Europa.eu](#)

[eur-lex.europa.eu](#) › *EUROPA* › *EU law and publications* › *EUR-Lex*

1. Az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása, valamint a változásokra jobban reagálni tudó, a világra nyitottabb oktatási és szakképzési rendszerek kialakítása.
2. Az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása, az alapkészségek – vagyis az írás, az olvasás és a számolás – szintjének emelésére, a matematika, a természet- és a műszaki tudományok vonzóbbá tételére és a nyelvi kompetenciák erősítésére fordított nagyobb figyelem révén.
3. A méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása annak érdekében, hogy valamennyi polgár egész élete során fejleszthesse szakmai készségeit – személyes, szociális vagy gazdasági körülményeitől függetlenül.
4. Az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén, mivel ezek a fenntartható gazdasági fejlődés fő hajtóerejének számítanak. Különösen a polgárok digitális kompetenciájának fejlesztését, valamint a kezdeményezőkézséget, a vállalkozói készségeket és a kulturális tudatosság kialakítását szükséges elősegíteni.

Láthatjuk, hogy mindegyik célkitűzés, amely az európai felsőoktatási térség fejlesztésének alappillére az együttműködésre és a tapasztalatok megosztására épülhet csak.

Már rövidtávon is elérendő célként megfogalmazható, hogy a felsőoktatást jobban be kell vonni az európai társadalom és gazdaság modernizációs folyamatába.

Mindez három fő alapelvre épülhet:

- Az európai felsőoktatási intézmények vonzóbbá tétele a kiválóság fokozása által (tartalom; minőség; külső megjelenés).
- Hatékonyabb vezetés (rendszer szinten) és menedzsment/ügyvitel (intézményi szinten).
- Jobb finanszírozás a felsőoktatási intézményeknek extra bevételek bevonásával (növelni, szétosztani és jobban felhasználni az erőforrásokat).

A magyar felsőoktatási rendszer áttekintése

Hazánk felsőoktatása ugyan olyan hosszú múltra tekinthet vissza, hasonlóan az Európai felsőoktatás egészéhez. A kezdet a XIV. századig vezethető vissza, amikor 1367. szeptember 1-én az európai trendekkel összhangban V. Orbán pápa elfogadta a Pécsi Egyetem megalapításának tervét, amely az első egyetemek között jött létre. Az elmúlt 650 évben a magyar felsőoktatási szektor meghatározó szereplője lett az európai felsőoktatási térségnek (EHEA), sok elismert intézménye által.

De Európa legrégebbi egyetemeit sem sokkal előbb alapították. Az elsőt 1088-ban az olaszországi Bolognában alapítják; ezután Angliában, Oxfordban 1096-ban alakul a második.

Spanyolországban, Salamancában 1134-ben alapítanak egyetemet; a párizsi Sorbonne pedig 1170-ben alakul: Padovában és más olasz városokban is létrejönnek egyetemek; a közelünkben Prágában, Krakkóban, Bécsben és a kissé távolabbi Heidelbergben. Ezek az egyetemek már a maguk korában a tudomány adott fejlettségi fokán tudásközpontok voltak és ezek az egyetemek általában „nemzetközi” intézményekként működtek, a padovai egyetemen már megalakulásakor 22 nemzet diákjai voltak jelen.

A felsőoktatási intézmények száma az elmúlt évszázad során exponenciálisnövekedést mutatott. Régebben könnyen számon lehetett tartani az egyetemeket, ma már a világ 180 országában több mint 18 000 felsőoktatási intézmény működik.

Rendszeresen visszatérő és vitatott kérdés, hogy egy-egy országban sok vagy kevés a felsőoktatási intézmények száma. Úgy gondoljuk elsősorban nem a számuk, még csak nem is a népességhez viszonyított arányuk a meghatározó, hanem az, hogy mennyire teljesítik küldetésüket. Minden intézménynek más és más lehet a küldetése, azaz a felsőoktatási stratégia megvalósításában betöltött szerepe.

Vannak fő irányvonalak, ilyen például az említett Európa 2020 stratégia, vagy az egyes országok felsőoktatási stratégiái, amelyek követését általában megkövetelik a felsőoktatási intézményektől. Ilyeneket körvonalaznak nemzetközi érvényű nyilatkozatok, mint például a Magna Charta Universitatum (1988), a Sorbonne-i nyilatkozat (1998) és a Bolognai Nyilatkozat (1999). Ezek a nyilatkozatok általában körvonalazzák azokat a közös értékeket és célokat, amelyek a kontinens tudásközpontjait hagyományosan összefűzték, s azokat az értékeket is felsorolják, amelyeket ápolnak, és amelyeket fenntartani és továbbfejleszteni akarnak.

Magyarország 1999. június 19-én másik 28 országgal együtt aláírta Bolognai Nyilatkozatot³, formálisan is csatlakozva ezzel az Európai Felsőoktatási Térséghez”. Az ország felsőoktatási rendszere 2006-ban pedig átállt a többciklusú képzésre. Mielőtt áttért volna erre az úgynevezett „Bolognai felsőoktatási rendszerre” főiskolai (3-4 éves) és egyetemi (5-6 éves) képzésre osztódott a képzési rendszer. Ezt követően három szintre tagolódott; felsőoktatási alap- és mesterképzésre, valamint doktori képzésre. Néhány szakon maradt csak meg kivételesen a régi, úgynevezett osztatlan forma. Ilyen a jogász-, az orvos-, a fogorvos-, az állatorvos-, a gyógyszerész- és az építészképzés. Az átalakítás után fontos következményeként a korábbi 400 szak helyett 108 szakon érhető el a felsőoktatás a továbbtanulni vágyók számára.

Az elmúlt évtizedekben sokat változott a felsőoktatás finanszírozási rendszere is, amelynek részleteire most nem térünk ki, de leglényegesebb eleme, hogy az állami fenntartású felsőoktatási intézményeknek az állami források mellett, azok kiegészítésére egyre inkább meg kell találni saját bevétel növelési lehetőségeit is. Az állami felsőoktatási intézmények mellett a magyar felsőoktatási rendszerben fontos szerepet tölt be a 25 egyházi és a 12 alapítványi fenntartású intézmény is.

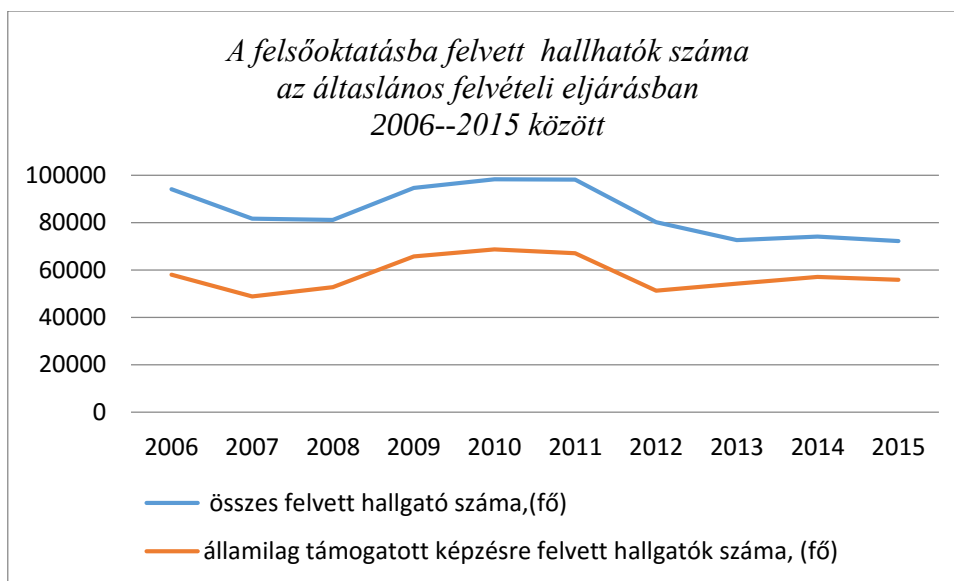
³ Bolognai Nyilatkozat (1999) www.edupress.hu/dokumentumok/Bolognai_nyilatkozat

66 Intézmény											
Állami intézmények 29				Egyházi és magán intézmények 37 (8 egyetem, 29 főiskola)							
				Egyházi intézmények				Magán intézmények			
				25				12			
Egyetemek		Főiskolák		Egyetemek		Főiskolák		Egyetemek		Főiskolák	
26		3		5		20		3		9	
Bp .	Más városok	Bp .	Más városok	Bp .	Más városok	Bp .	Más városok	Bp .	Más városok	Bp .	Más városok
13	13	2	1	4	1	8	12	3	0	5	4

1. táblázat: A magyar felsőoktatási intézmények megoszlása intézménytípus, fenntartó és székhely szerint (Forrás: Többször módosított 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 1. melléklet)

A magyar felsőoktatást jellemző számok alátámasztják, hogy a társadalom egyik legnagyobb alrendszerét alkotja a felsőoktatási ágazat.

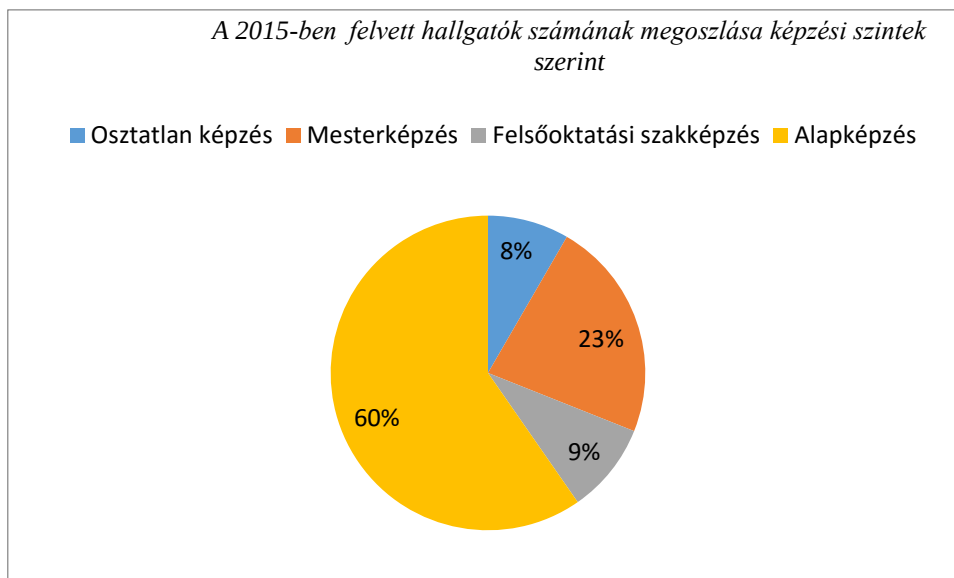
A felsőoktatás iránti érdeklődés az elmúlt tíz év során jelentősen nem változott (lásd. 1. sz. ábra).



1. ábra (Forrás: www.felvi.hu)

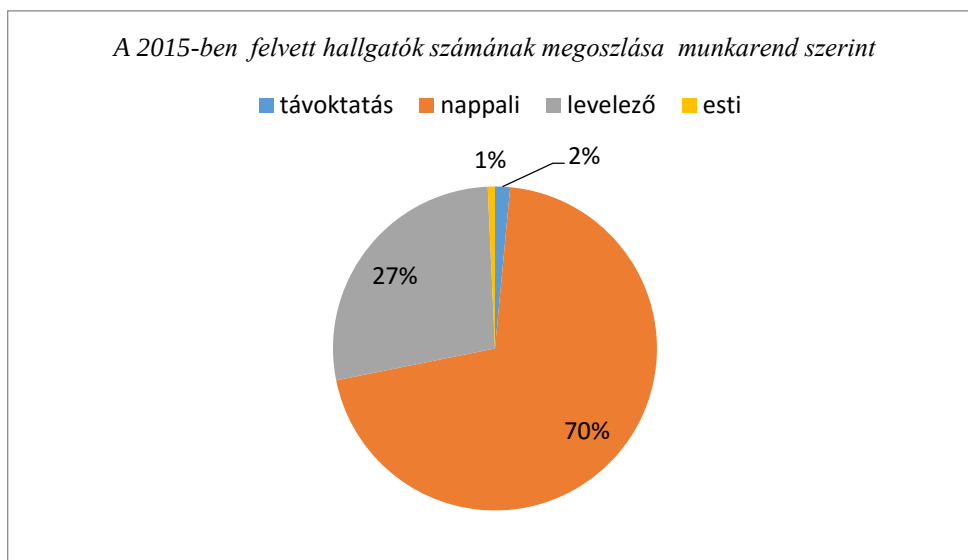
A összes hallgató létszám 2015-ben 295316 fő, az oktatók kutatók száma pedig 26178 fő volt.

Amennyiben a hallgatók számának képzési szintek szerinti megoszlását nézzük, beleértve a nemzetközi besorolás szerint a felsőoktatáshoz tartozó felsőoktatási szakképzést is látható, hogy az alapképzésben tanulók teszik, ki a hallgatói létszám meghatározó részét 2015-ben 60 %-át.



2. ábra (Forrás: Felvi.hu 2015)

Ez több szempontból is érdekes a felsőoktatás fejlesztése kapcsán. Az alapképzésben ugyanis egész más oktatás-módszertani eszközöket kell alkalmazni, mint a mesterképzésben, vagy a felsőoktatási szakképzésben. A mesterképzésben azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb hallgató rendelkezik már valamilyen munkatapasztalattal, sőt egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a munka melletti képzések népszerűbbek, sokkal többen jelentkeznek a levelező munkarend szerinti oktatásban kínált szakokra. Mindez összefügg annak felismerésével, az élethosszig tartó tanulás felismerésének szükségességével. Ha megnézzük a 2015-ben felvett hallgatók munkarend szerinti megoszlását (lásd. 3. sz. ábra), láthatjuk, hogy a hallgatók közel egyharmada munka mellett tanul.



3. ábra (Forrás: www.felvi.hu 2015)

Együttműködési lehetőségek

A együttműködés a felsőoktatási intézmények számára többféle dimenzióban is értelmezhető. Egyrészt megvalósulhat intézmények, egyetemek és főiskolák között, másrészt felsőoktatási

intézmények és vállalatok között, de legalább olyan fontos a civil szférával való kapcsolattartás is.

Ami az intézmények közötti együttműködést illeti, abból kell kiindulni, hogy a felsőoktatási intézmények egyrészt versenytársai, másrészt partnerei egymásnak. A verseny elsősorban a hallgatókért folyik, amely természetesen összefügg az intézmények presztízsével, a felsőoktatási rangsorokban elfoglalt helyével is, ahol ismét csak versenyeznek egymással az egyetemek és a főiskolák. Magyarországon nagyok a regionális egyenlőtlenségek is. A versenyhelyzet fenntartása nemhogy nem baj, hanem egyenesen kívánatos a magyar felsőoktatási rendszerben, persze akkor, ha ez a minőség javítását szolgálja. Ahogy a felsőoktatási stratégia is kimondja – „Magyarország gazdasági sikeréhez, a társadalmi jóléthez csak a minőségi oktatáson és kutatáson keresztül vezet az út, ennek pedig a teljesítményfokozás az egyetlen lehetséges módja.”⁴

Mindemellett ezek a célok csak akkor valósíthatóak meg, ha a felsőoktatási intézmények figyelnek egymásra és az egészséges konkurencia mellett együtt is működnek. Ez jelenthet regionális együttműködést, jelentheti a képzési kínálat fókuszálását, közös projektek megvalósítását, felsőoktatást fejlesztő konferenciák megszervezését.

A felsőoktatás és a gazdaság együttműködésének olyan hagyományos lehetőségeken túl, mint pl. vendégoktatók bevonása az oktatásba, az üzleti szféra megjelenése a különböző tanácsadó testületekben, jó keretet és új lehetőséget ad a duális képzés. További kezdeményezésekre is van jó példa; ilyen az úgynevezett Business Café rendezvénysorozat, amelyet a Tempus Közalapítvány szervezett, vagy a Magyar Európai Üzleti Tanács (HEBC) rendezvényei, stb.

Nemzetközi lehetőségek

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi együttműködések szerepe különösen megnövekedett a felsőoktatásban. Ennek számos oka van, amelyeket röviden jellemezhetünk a globalizáció megjelenésével. A felsőoktatási intézmények teljesítménye a XXI. században már nemzetközi szinten méretődik meg.

Hazánk felsőoktatási intézményei számára is egyre növekszik a külföldi kapcsolatok jelentősége és fontossága, ami a globalizáció természetes következménye. Ennek a felsőoktatás csak előnyét és hasznát látja, hiszen a felsőoktatás mindig is nemzetközi volt; gondoljunk csak arra, hogy már a középkori egyetemek is mennyire nemzetközi intézmények voltak. Például a párizsi Sorbonne-nak vagy akár az olasz és spanyol egyetemeknek mindig is nemzetközi volt a hallgatósága.

A magyar felsőoktatásnak is több évszázadra visszamenő nemzetközi kapcsolatai vannak. Felsőoktatási intézményeinkben ma is sok külföldi hallgató található. Így érthető, hogy manapság, mikor a nemzetközi kapcsolatok létesítése és fenntartása technikailag annyira egyszerűvé és megszokottá vált, a felsőoktatásban is megnőtt a nemzetközi kapcsolatok jelentősége és fontossága. Bár a nemzeti és az intézményi célok illetve hatáskörök nagyon különböznek, a megoldások is sokfélék.

⁴ Fokozatváltás a felsőoktatásban - A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai, EMMI 2015.

EU Member States	Scoreboard indicator 1 Information and guidance on learning mobility	Scoreboard indicator 2 Preparation of opportunities for learning mobility – foreign language skills	Scoreboard indicator 3 Portability of public grants and publicly-subsidised loans	Scoreboard indicator 4 Recognition of learning outcomes	Scoreboard indicator 5 Mobility support provided to students with low socio-economic background
BE(fr)					
BE(de)					
BE(nl)					
BG					
CZ					
DK					
DE					
EE					
IE					
EL					
ES					
FR					
HR					
IT					
CY					
LT					
LV					
LU					
HU					
MT					
NL					
AT					
PL					
PT					
RO					
SI					
SK					
FI					
SE					
UK-ENG					
UK-WLS					
UK-NIR					
UK-SCT					
Non EU Member States					
CH	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
IS					
LI					
NO					
TR			N/A		

4. ábra Feltételek a külföldi tanuláshoz Európában (Forrás: eacea.ec.europa.eu › EACEA › Eurydice)

Nemzetközi kutatásokat vizsgálják, hogy országonként milyenek a tanulási feltételek a külföldi hallgatók számára (lásd. 3. sz. ábra – Eurydice Report). Hazánk a vizsgált öt indikátor közül négy esetben a közepes, viszonylag kedvező feltételeket tudja nyújtani, jelentős lemaradásunk a tanulási környezethez kapcsolódó szolgáltatásokban mutatkozik.

Amennyiben a bejövő hallgatók számát nézzük, ami a nemzetköziesítésnek egy fontos mérőszáma Magyarország nincs a vezető országok között, de nincs is a sor végén. (lásd. 4. sz. ábra). Fontos megjegyezni, hogy a számbavétel csak a teljes képzésre beiratkozott hallgatókra terjed ki és Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal hazánkba érkező külföldi hallgatók számának gyors növekedése ezt az arányt már várhatóan a közeljövőben jelentősen javítani fogja.

Bejövő mobilitás	
Country	%-age of foreign students
UK	19.5
CH	19.3
AT	16.7
DE/FR	11.3
HU	3.5
SK	0.9
TR	0.8
Europe 32	6.9

5. ábra (Forrás: Internationalisation efforts in Hungary and abroad, Pecs, 23 June 2015. Mapping mobility, Bernd Wächter, Director, ACA)

Mobilitás kiutazók-beutazók aránya (06/07)	
Country	Out-in ratio
Slovakia	12.67
Iceland	4.82
Lithuania	4.4
Cyprus	3.75
Hungary	0.57
Austria	0.30
Switzerland	0.24
Belgium	0.22
UK	0.05

6. ábra (Forrás: Internationalisation efforts in Hungary and abroad, Pecs, 23 June 2015. Mapping mobility, Bernd Wächter, Director, ACA)

A kiutazó hallgatók száma természetesen legalább annyira fontos, sőt a ki és a beutazó hallgató arányát külön érdemes figyelni. Az 5. ábra erről ad tájékoztatást és látható, hogy hazánkban ez az arány tíz évvel ezelőtt 0,57 volt, megelőzve számos európai országot. Ugyanakkor itt is fontos figyelni az adatok tartalmára, mivel csak a felsőoktatásba beiratkozott hallgatókkal számoltak ebben az esetben is, az önként külföldre kiutazók és ott beiratkozottak nincsenek a statisztikában.

A felsőoktatási intézmények vezetőit tömörítő Magyar Rektori Konferencia szerepe kiemelkedő a nemzetköziesítésben. Folyamatosan segíti a hatékony párbeszédet a nemzetközi partnerekkel, számos nemzetközi felsőoktatási szervezetnek is tagja, amely lehetőséget teremt az egyes intézményeknek is a kapcsolattartásra. Nemzetközi találkozók és ösztöndíjprogramok szervezésével a katalizátora tud lenni a magyar felsőoktatás nemzetközi szinten való egyre mélyebb beágyazódásának.

Összegzés

Az oktatás és ezen belül a felsőoktatás fontosságának hangsúlyozása nem lehet csak a felsőoktatást irányítók és a felsőoktatásban dolgozók ügye, sőt ők tulajdonképpen elfogultsággal is vádolhatók. Az életen át tartó tanulás kiemelése is szinte közhellyé vált, pedig tudjuk, hogy minél többet tud valaki, annál inkább felsejlik előtte, hogy mi mindent nem ismer még a világból és mi mindent kell még megtanulnia.

Tudás fontosságát nagyon pontosan és találóan kifejezik Euripidész következő gondolati: – *“Óh emberek, kik mindent tudtok céltalan, százféle mesterséget mért tanultatok, és minden eszközt fel, miért találtatok, ha azt az egyet el nem éritek soha, hogy észhez térítsétek azt, ki esztelen.”*

Nem mondhatunk le tehát a folyamatos tanulás igényéről oktatási oldalról pedig a kínálat fejlesztéséről. Hosszabb távra tekintve, ha 2030-ig kívánjuk felvázolni a jövőképet, akkor a következő célokat érdemes kitűzni magunk elé.

- Fejlődő hallgatói teljesítményekkel reagálni a globális kihívásokra.
- A felsőoktatási szektor feleljen meg a munkaerő-piacon felmerülő követelményeknek magas szintű professzionistással.
- Felsőoktatási rendszerünk közvetítse a magyar hagyományokat és értékeket.
- Végezzünk mind több a magyar és az európai gazdasági szektorban is releváns kutatásokat.
- A felsőoktatási intézmények a tudásközpontok mellett, legyenek a szociális mobilitás és a regionális fejlődés központjai is.

Ennek megteremtéséhez elengedhetetlen a minőséget szolgáló verseny, de elengedhetetlen az együttműködés is hazai és nemzetközi szinten egyaránt.

Irodalom:

- Többször módosított 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 1. melléklet
- [Oktatás és képzés 2020 - EUR-Lex - Europa.eu](#)
- [eur-lex.europa.eu](#) › EUROPA › EU law and publications › EUR-Lex
- Bolognai Nyilatkozat (1999) [www.edupress.hu/dokumentumok/Bolognai_nyilatkozat](#)
- Fokozatváltás a felsőoktatásban - A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai, EMMI 2015.
- Eurydice Riporteacea.ec.europa.eu › EACEA › Eurydice,

- Internationalisation efforts in Hungary and abroad, Pecs, 23 June 2015. Mapping mobility, Bernd Wächter, Director, ACA
- www.felvi.hu
- SÁNDORNÉ DR. KRISZT Éva: A statisztika oktatása Magyarországon Nemzetközi Konferencia, Nagyvárad, 2016. július 1-2.

***TALENTUM: hallgatói sikerességet támogató és tanulást segítő
pilot program a Kecskeméti Főiskolán***

A tanulmány a Kecskeméti Főiskola Talentum programját mutatja be, mely egy 2010-ben megkezdett longitudinális kutatás részeként jött létre, alapelemei a következők: (a) a bekerülő hallgatók kompetenciamérése és egyéni kompetenciaterképének elkészítése; (b) egyéni visszajelzés; (c) választható tanulásmódszertan kurzus; (d) ismételt kompetenciamérés kimenetkor. A 2015 tavaszán történt visszamérés eredményeinek elemzésekor kiderült, hogy a kompetenciamérés kiváló előrejelzője a lemorzsolódásnak, rá építve kiszűrhetők a kiesés-veszélyeztetett hallgatók. Felmerült a kérdés, hogy miként előzhető meg intézményi szinten ez a probléma. A létrehozott Talentum program célja a hallgatók felsőoktatási eredményességének növelése, a lemorzsolódás csökkentése volt tényekre épülő fejlesztő tevékenységrendszer kialakításával. A tanulmányban bemutatásra kerülő pilot- kutatás alapkérdései a következők: (1) létrehozható-e egy olyan fejlesztő program, mely ebben az életkorban is hatékony (ha igen, milyen tartalommal); (2) beépíthető-e a képzés programjába annak szerves részeként (ha igen, milyen módon); (3) bevonhatók-e az alacsony kompetenciaszinttel és tanulási motivációval rendelkező hallgatók e nagy plusz energiát igénylő fejlesztő – önfejlesztő folyamatba (ha igen, hogyan). A tanulmány felvázolja a munka elméleti keretrendszerét, bemutatja a program előzményeit, fejlesztési folyamatát és főbb tartalmi elemeit, majd értékelését a hallgatók nézőpontjából.

A hallgatói sikeresség elméleti megközelítései

A hallgatói sikeresség fogalma többféleképpen értelmezhető, objektív és szubjektív tényezőkkel egyaránt megragadható. Objektív mutatójaként tartják számon a diplomaszerzéstől az elhelyezkedésig számított idő hosszát, a munkahelyi beválást, de ide sorolható a piacképes tudás és a munkához szükséges kompetenciák színvonala is (Kiss, 2010; Pusztai, 2011). Szubjektív mutató lehet az egyén kompetenciaérzése vagy pszichológiai jólléte (Koltói, 2016). Ha a felsőoktatási intézmények működését vesszük alapul, sikeres hallgató az, aki benn tud maradni a rendszerben, a követelményeket időben tudja teljesíteni, és akinél személyes fejlődés tapasztalható (Banta és Pike, 2007; Pusztai, 2011).

A hallgató sikeressége eredményességét is magában foglalja, így a hallgatói sikeresség kifejezhető a tanulmányi teljesítmény olyan objektív mutatóival, mint az osztályzat, tanulmányi átlag, megszerzett kreditek száma, a tanulmányok melletti kitartás (Astin, 1993; Pascarella és Terezini, 2005; Pike és Kuh, 2005a). Mások a képességek és kompetenciák fejlődésének mutatóival ragadják meg a fogalmat, vagyis a sikert mértékét az adja meg, hogy a belépéskori kompetenciák szintjét mennyivel haladja meg a kilépéskori kompetenciák szintje (Pike és Kuh, 2005b; Carini, Kuh és Klein, 2006).

Ha a különböző megközelítéseket ötvözzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a hallgató akkor sikeres, ha jó színvonalú, piacképes szaktudással, megfelelő szintű szakmai és személyes kompetenciákkal lép ki a felsőoktatásból, illetve megszerzett tudását és képességeit kamatoztatni tudja a későbbi munkájában. Személyes és szakmai fejlődését nagyban elősegíti, ha képességeinek megfelelő kihívást jelent számára a felsőoktatási képzés, megélheti

kompetenciái fejlődését. A felsőoktatási intézmények ezt szem előtt tartva alapozhatják meg hallgatóik előmenetelét, csökkenthetik a lemorzsolódás esélyét.

A kutatások alapján a hallgatói sikeresség hátterében több faktor is beazonosítható. A hallgatók oldaláról legfontosabb tényezők az elvárt tudás és kompetenciák megszerzése, a tanulmányi célok teljesítése, a tanulmányok alatti és utáni teljesítmény (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie és Gonyea, 2008). A felsőoktatási intézmény oldaláról közelítve lényeges, hogy az intézmény mennyire elkötelezett a hallgatói sikeresség mellett, mennyire támogatja a rászoruló hallgatókat, mennyire segíti elő a hallgatók tanulmányi és társas bevonódását, hogyan teremti meg az eredményes tanuláshoz szükséges feltételeket (Tinto, 2007). Kuh és mtsai (2008) kiemelik még a hallgató – oktató interakciók fontosságát.

A hallgatók bevonódása

A hallgatói sikerességgel foglalkozó kutatások egy része a hallgatói bevonódás (objektíven nehezen megragadható) változóját használja vizsgálataiban. Számos kutatás bizonyítja a hallgatók bevonódásának jelentőségét a tanulmányok időben való befejezésében, a lemorzsolódás megelőzésében, a tanulmányi teljesítmény fokozásában (pl.: Astin, 1993; Tinto, 1993; Pascarella és Terezini, 2005; Pike és Kuh, 2005b), de az akadémiai előmenetelt jelző változók vonatkozásában is vizsgálták a bevonódás hatását (Astin, 1993; Pascarella és Terezini, 2005; Pike és Kuh, 2005a ; Pike és Kuh, 2005b; Carini, Kuh és Klein, 2006).

A hallgatói bevonódás két legtöbbet idézett és vizsgált elmélete Astin és Tinto megközelítése, melyek a hallgatók tanulmányok melletti kitartását helyezik fókuszba. A lemorzsolódás okait vizsgálva jutottak oda, hogy a hallgatók eredményességét támogatja, ha megfelelő kölcsönhatásba kerülnek intézményi környezetükkel (Milem és Berger, 1997; Pusztai, 2011).

A hallgatók integrációja lehet formális és informális. A formális integráció a tanuláshoz és az intézményhez fűződő kapcsolatokat foglalja magába, míg az informális a hallgatók egymás közötti interakcióit, illetve a tanulási környezet közvetlen kontextusán kívüli hallgató – oktató kapcsolatot. Ezek a társas hatások képezik az alapját annak, ahogyan a belépéskori jellemzők átalakulnak célok iránti elköteleződéssé, ami a hallgató erőfeszítését és kitartását eredményezi (Tinto, 1993).

TALENTUM program: a tanulás segítése, a tanulás melletti kitartás erősítése

A program előzményei

A Kecskeméti Főiskolán 2010 óta dolgozik munkacsoportunk a hallgatók kompetenciamérésén, tanulmányi eredményeik javításán, és a lemorzsolódás csökkentésén. A programban a 2010/2011-es tanévtől kezdődően elektronikus teszttel mérjük a bejövő hallgatók tanulást megalapozó kompetenciáit és énképét. A mérések célja egyrészt az volt, hogy pontosabb képet kapjon a főiskola a hallgatók felkészültségéről, másrészt, hogy a hallgatók egyéni visszajelzést kapjanak, amelynek alapján a továbbiakban szervezett és egyéni keretek között tudják fejleszteni önmagukat.

A mérési eredmények alapján 2010 óta minden évben, mindhárom karunk hallgatói számára felsőoktatási tanulási tréninget szerveztünk szabadon választható órák keretében. Az általánosan kimutatott tanulási problémákat ezzel azonban nem oldottuk meg, egyrészt, mert nem a leginkább érintettek jelentkeztek a kurzusokra, másrészt a tréningek lehetséges résztvevőinek száma jelentősen kisebb, mint a „rászorulóké”. Problémát okozott az is, hogy a

tréning az összes alapterület fejlesztésére irányult, ezért az egyes hallgatók differenciált fejlesztési igényeit az adott órakeretben nem tudta kielégíteni. A munkacsoport mérési eredményeit és a tanulási tréningek módszertani megoldásait korábbi tanulmányaink és konferencia-előadásaink mutatták be (Hercz és Koltói, 2013; Hercz, Koltói és Pap-Szigeti, 2013; Hercz, Koltói, Pap-Szigeti és Török, 2014).

A főiskola megbízásából 2015-ben egy külső szervezet vizsgálta hallgatóink körében lemorzsolódásuk és tanulmányaik félbeszakításának okait. Ugyanebben az évben – első alkalommal – kimeneti kompetenciamérést is végzett a munkacsoport a végzős hallgatók körében. Az adatokból regressziós modell segítségével megállapítottuk azokat a tényezőket, amelyek legnagyobb mértékben előrejelzik egy-egy hallgatónál a lemorzsolódás veszélyét.

A longitudinális kutatás eredményeire építve olyan tanulást segítő pilot program kidolgozását készítettük elő és kezdtük meg 2015 tavaszán, amely a hallgatói személyiség és énkép komplex fejlesztését célozta meg. Sikerkritériumként az érintett hallgatóknál a főiskolai tanulmányokba való bevonódást, pozitív tanulási és közösségi élmények átélését, ezáltal a tanulás melletti kitartás erősítését foglalmaztuk meg. A hallgatók későbbi sikeressége érdekében kiemelt célként foglalmaztuk meg szakmai szocializációjuk támogatását, értelmiségivé formálásukat is, hisz első generációs értelmiségiként nem volt módjuk ennek megalapozására. A programot pozitív elvárásaink és szakmai optimizmusunk kifejezésekként – s nem utolsó sorban, hogy a résztvevő hallgatók számára is vonzó legyen, Talentumnak neveztük el.

A TALENTUM program: tervektől a valóságig

A fejlesztő program tervezését 2015 áprilisában kezdte meg a munkacsoport. Számos elvi és gyakorlati probléma feltérképezése során alakult ki a céloknak megfelelő *tartalmi-módszertani keretrendszer*.

A kompetenciamérés által feltárt problémák mellett az oktató kollégák és a hallgatók informális visszajelzései nyilvánvalóvá tették, hogy a hallgatók igen eltérő tantárgyi tudással érkeznek a főiskolára, elsősorban a természettudományok területén. A legtöbb problémát okozó hiányosságot *a matematika és a fizika* területén tapasztaltuk. A két terület fejlesztésére létrehozott munkacsoportok – amelynek tagjai főiskolai és középiskolai oktatók voltak – összehasonlították a középiskolás tananyag alapján várható kimeneti tudást a főiskola által indulónak feltételezett tudással, majd „hiánytérképet” készítettek matematikából és fizikából, hogy megtudjuk, mely területekre, témakörökre kell leginkább koncentrálnunk a hallgatók fejlesztése, tipikus tanulmányi hiányosságaik pótlása érdekében.

A korábbi kompetenciamérések eredményei alapján a fejlesztés területei közé került *a szövegértés*, valamint az *önreflexió és az énhatékonyság* is. A szövegértés fejlesztéséhez a munkacsoport elkészítette az egyes tantárgyak nyelvezetét használó szakmai szövegek gyűjteményét, amelyet kiegészítettünk olyan szövegekkel is, amelyek az olvasási stratégiák kialakításához, fejlesztéséhez jól használhatók. Ezen túl kialakítottunk egy *a tanulási képességeket fejlesztő eszközrendszert*, és az ehhez szükséges eszközöket, játékokat is beszereztük.

A tananyag tartalmában való megállapodás után a munkacsoportok olyan *kísérlet-, feladat- és játékgyűjteményt* állítottak össze, amelyek lehetővé teszik a legfontosabbnak ítélt területek élményszerű, gyakran kooperatív vagy játékos, versengő tevékenységre épülő fejlesztést. Ezzel párhuzamosan zajlott a szakmai fejlesztést végző kollégák felkészítése, és a képzésre vonatkozó szakmódszertani egyeztetés is.

A tananyag és a taneszközök készítésével egyidőben zajlott a hallgatói csoportok mellé rendelt *mentortanárok* kiválasztása és felkészítése. Olyan oktató kollégákat bízunk meg ezzel a feladattal, akik jó kapcsolatot ápolnak a hallgatókkal, lehetőleg megértik és elfogadják egymást, emellett tanórán is találkoznak az elsőévesekkel. A mentortanárok számára szervezett felkészítő megbeszélések során legfontosabb feladatként a közösségépítést (közös programok, kirándulások szervezése a csoport tagjaival), a hallgatók tanulmányi motivációjának erősítését és a hallgatók értelmiségivé nevelését, formálását (színház-, múzeum- és kiállítás-látogatás, közéleti problémák megbeszélése) fogalmaztuk meg.

A tervek a főiskola mindhárom karán egy-egy tízfős hallgatói csoport bevonását célozták meg. A csoportok mellé egy-egy „osztályfőnök” (mentor-) oktató kerül, aki a szervezési feladatokban, a közösségi tevékenységek megvalósításában és a mindennapokban is támogatja a csoport munkáját.

2015 őszi félévének első hetében az összes elsőéves hallgató kitöltötte az elektronikus kompetenciamérő tesztet, amelynek területei változatlanul a gondolkodási képességek, a számolás-problémamegoldás, a kommunikáció, a memória és az önreflexió voltak. A hallgatók számára ebben az évben is egyéni visszajelzés készült az elért eredményekről.

A csoportok kialakításánál arra törekedtünk, hogy lehetőleg olyan hallgatókat vonjunk be a programba, akik az általunk mért kompetenciák közül egyben erősek, míg a többiben átlag alattiak (az önreflexió eredményét itt nem vettük figyelembe). Arra is ügyeltünk, hogy több szokról, lehetőleg nemi összetételét tekintve is heterogén csoportokat hozzunk létre, és a programot ne „felzárkóztatásként” kommunikáljuk. A bevonni kívánt hallgatók körét az eredetileg tervezettnél bővebbre kellett alakítani, mert az eredetileg megcélzott hallgatók jelentős része a felkínált szabadon választható kreditek ellenére sem kívánt részt venni a programban. Ennek egyik feltételezhető oka – a hallgatók általában alacsony motivációs szintje mellett – az volt, hogy a részvétel jelentős többletidőt igényelt.

A programban való részvétel időben heti két alkalommal két-két órás fejlesztő foglalkozást jelentett, ebbe a keretbe illesztettük modulonként egymás utáni alkalmakra az egyes fejlesztési területeket. Nem tartozott a heti rendszeresen tervezett keretbe a mentortanárral eltöltött „szabadidős” foglalkozás, ami egész estés, vagy egész napos is lehetett. A különféle szakos hallgatókból álló, heterogén csoportösszetétel miatt a foglalkozások időpontját csak késő délutánra lehetett tervezni, ami szintén visszatartó erőt jelenthetett.

A program tényleges indítása szeptember második felében történt. A fejlesztésben részt vevő kollégák visszajelzése szerint a program a hallgatói attitűdök tekintetében sikeres volt. A hallgatók szívesen vettek részt a foglalkozásokon, a játékos tevékenységek során úgy érezték, hogy fejlődnek. Több olyan hallgató is bekapcsolódott a programba, aki a résztvevőktől hozzá eljutott információk alapján kapott kedvet, így bővült a csoportlétszám. A mentortanárok szerint a hallgatói csoportok közösséggé fejlődése is érzékelhető volt. Mivel a kulturális programok rendszerint közösek voltak, a három kari csoport tagjai is megismerték egymást.

A program első szakaszának eredményeit fókuszcsoportos interjúval vizsgáltuk, amelynek eredményeit a tanulmány *3. fejezetében* mutatjuk be. A tanév zárásakor hallgatói elégedettségi kérdőívet töltetünk majd, emellett a tanulás sikerességét mérő, a kompetenciamérés területeihez illeszkedő tesztek kitöltésére is sor került.

A program első szakaszának értékelése a hallgatói fókuszcsoportos interjú alapján

A kutatás jellemzői

A pilot program végén mindhárom karon a fejlesztésben részt vett hallgatókkal fókuszcsoportos interjút készítettünk, amit diktafonnal rögzítettünk, majd leírtunk. A részben strukturált interjúk felvétele során biztosítottuk a megfelelő, oldott légkört a válaszadáshoz. Az egyik karon a hallgatók pontatlanul érkeztek, és csak a csoport fele vett részt az interjún, a másik két karon a diákok közel teljes létszámban kifejtették véleményüket, így értékelésünk 23 fő közlése alapján készült. A fókuszcsoportos interjúk körülbelül 60 percet vettek igénybe, jó hangulatban teltek.

Az interjú legfontosabb eredményei

Az interjúk anyagából tartalomelemzéssel öt fő tartalmi kategóriát alakítottunk ki: hallgatók kiválasztása, a program tanulmányi része, kulturális programok, oktató – hallgató kapcsolat, a program eredményessége. Az alábbiakban e logika mentén mutatjuk be a legfőbb eredményeket.

A hallgatók kiválasztása

A kiválasztási folyamat nem ment zökkenőmentesen, ezt jól tükrözik az interjúk. Mindhárom hallgatói csoportban elhangzott, hogy amikor értesítést kaptak arról, hogy a kompetenciamérés eredményei alapján bekerültek a programba, elbizonytalanodtak. A kételkedés megjelent a képességek viszonylatában: „*Ennyire béna lennék?*” (TFK), illetve az új, eddig nem ismert programmal kapcsolatban is: „*... le volt írva nagyjából, mit foglal magában (a program), de mégsem kaptunk tiszta képet, és így kételyekkel jöttünk ide.*” (GAMF).

A hallgatói csoportok különböztek abban, hogyan reagáltak a kiválasztásra. Míg a Tanítóképző Karon a hallgatókban inkább negatív érzéseket keltett „*Elsőre elég ijesztő volt.*” (TFK), addig a másik két csoportban pozitívabbak voltak a kezdeti reakciók: „*Veszítenivalóm nincsen.*” (GAMF), „*Megtetszett az, hogy képességfejlesztésről van szó.*” (KFK).

Mindegyik csoportról elmondható, hogy az értesítő e-mailt nem tartotta elég informatívnak és kedvescinálónak, a meggyőzésben a program oktatóinak sokkal nagyobb szerepe és sikere volt. Az oktatók tájékoztatását követően mindhárom karról olyan hallgatók is jelentkeztek a programba, akik nem kaptak eredetileg meghívást.

Az előzetes félelmek az idő- és energiabeli plusz terhekhez fűződtek, míg a program vonzerejét a részvételért járó kreditek és a kulturális programok jelentették. Mindhárom csoportban elmondták, hogy a kompetenciamérés előtt jó lett volna, ha alaposabb tájékoztatást kapnak arról, hogy ezt komolyan kell venni, mert a Talentum programba történő kiválasztás során ennek döntő szerepe lesz.

A tanulmányi modulok értékelése

A tanulmányi modulokról összességében az állapítható meg, hogy zömmel hasznosnak érezték a hallgatók, mivel segítséget kaptak abban, hogyan kell főiskolai tananyagokat elsajátítani: „*...rengeteg módszert tanultunk arra, hogyan dolgozzunk fel nagyobb anyagot, hogyan tanuljunk a vizsgákra.*” (KFK), emellett az interaktív órák jobban felkeltették a hallgatók érdeklődését.

Az időbeosztással mindegyik csoportnak gondja volt, különösen az első félévben kerültek az órák késői időpontra, ami elsősorban a bejáró hallgatóknak okozott nagy gondot, az esti fáradtságot is mindhárom csoportban megemlítették.

A tantárgyak közül a matematikát és a fizikát vélték a leginkább fejlesztő hatásúnak, ami közvetlenül hozzájárult a tanulmányi követelmények teljesítéséhez. A matematika kapcsán a Kertészeti - és a Tanítóképző Kar hallgatói egyaránt kiemelték a sok gyakorlás előnyét, illetve azt, hogy „...játékosan vagy beszélgetve oldjuk meg a feladatokat.” (TFK), a GAMF Kar hallgatói pedig azt hangsúlyozták, hogy a hiányosságaikat pótolták, az alaptudásukat erősítették meg az órák. Abban egyezett a csoportok véleménye, hogy az órák érdekesek és motiválóak voltak: „...észre se vettem, hogy tanultunk, mert annyira érdekesek voltak a kísérletek, hogy föl se tűnt, akkor most mit tanultunk meg. Csak amikor utána rákérdezett (a tanár), akkor tudtunk válaszolni mégis.” (TFK).

A tanárok stílusának, módszereinek köszönhetően azt is megemlítették a diákok, hogy megváltozott a tantárgyhoz való viszonyuk: „...nekem például ez sokat segített, mert én egész életemben bukásra álltam matekból és fizikából és most van az egyetlen olyan alkalom, hogy nemcsak hogy tudom, de élvezem is.” (KFK).

A szövegértés modullal kapcsolatos vélemények jobban megoszlottak. Ahogy várható volt, a Tanítóképző Kar hallgatói tartották leginkább hasznosnak a szövegfeldolgozás és -elemzés különböző módszereit, és a szövegekhez is pozitívabban viszonyultak. A GAMF Kar hallgatói szerint a szövegek érdekesek voltak, „de úgy haszna nem volt”. A Kertészeti Kar hallgatói azt fogalmazták meg, hogy kevesebb óra elég lett volna ebből a területből, „Mert azért nekem is voltak olyan dolgok, amiket már tudtam, nem volt annyira új.” Mindhárom csoport inkább szakmai szövegek feldolgozását látná jónak.

A tanulmányi programrész negyedik eleme az önreflexió tréning volt. A csoportok egyöntetűen pozitívan ítélték meg, önmaguk és társaik megismerését, a közösség kialakulását hangsúlyozták: „... mégiscsak összerázódik a csapat, jobban megismerjük egymást, és így órán is jobban tudjuk kezelni az egymással való kommunikációt.” (KFK)

Kulturális programok

A kulturális programokkal a hallgatók értelmiséggé válását szerettük volna elősegíteni. Az interjú elemzése alapján ezt a célt teljesítettük, mivel a hallgatók abban teljesen egyetértettek, hogy a múzeum- kiállítás- és színházlátogatások, és természetesen a borkóstolás volt a program egyik legjobb eleme. Nem érezték tehernek, hogy szabadidejükből áldoznak egy-egy kulturális programra, inkább arra helyezték a hangsúlyt, hogy mennyire élvezték őket: „egy örök élmény” (TFK). A csoportokban az is elhangzott, hogy maguktól nem jutottak volna el színházba, kiállításra vagy múzeumba: „Én speciel a Ludwig Múzeumba tuti, hogy nem jutottam volna el.” (TFK); „... magamtól nem mennék be mondjuk egy hangszergyűjteménybe.” (KFK); „... a színházban eszembe jutott, hogy nem járok ilyen helyekre, pedig azért kicsit az is nyitja az ember látókörét.” (GAMF). A kulturális programok személyiségfejlesztő hatását a Kertészeti Karon is megfogalmazták: „... az egyéniségünket fejlesztette, tágitotta a nem sulival kapcsolatos tudásunkat, és szerintem kicsit a kreativitásunkat is növelte.”

Azt is kiemelték a hallgatók, hogy hasznosnak tartják, hogy Kecskemét kulturális életébe is bepillantást nyertek: „Szerintem az volt a legjobb benne, hogy voltak ilyen kulturális programok. [...] Ez nagyon jó volt, hogy bemutatták nekünk Kecskemét kulturális oldalát is, nemcsak azt tudtuk meg, hogy hol vannak a legjobb kocsmák a városban. [...] És én például

így jobban utána tudok nézni a kulturális programoknak.” (KFK). A kulturális programok a többi hallgató számára is vonzóak voltak, emiatt a második félévben új hallgatók is szerettek volna bekerülni a programba. A hallgatók többsége előnyösnek tartotta, hogy a kulturális programokon mindhárom karról együtt vettek részt a hallgatók, így egymást is jobban megismerhették.

Oktató – hallgató kapcsolat

A program egyik lényeges tényezője a hagyományostól eltérő, személyesebb és közvetlenebb oktató – hallgató kapcsolat. Az oktatók kiscsoportos formában interaktív módszerekkel segítették a hallgatók fejlődését, többségében családias, barátságos légkört tudtak teremteni: „... *felszabadult voltam, nem olyan feszengve ültem.*” (TFK). Ez csökkentette a hallgatókban kialakuló tanárokkal szembeni gátlásokat: „*Személyesebb volt, így könnyebben megismertük, így könnyebben tettünk fel kérdéseket.*” (GAMF); „... *simán hozzáfordulhattam, mert nem volt gond belőle, hogy jaj, egy tanárnő, és hogy szóljak hozzá és mit csináljak.*” (TFK).

A hallgatók azt is nagyra értékelték, hogy a tanárok jobban oda tudnak figyelni rájuk, addig magyaráznak, amíg meg nem értik az adott anyagot. Az osztályfőnökök szerepét nem csak a szervezésben látták a hallgatók, hanem abban is, hogy törődik velük: „*ha ... segítségre van szükségük, akkor tudják, hozzá oda lehet menni.*” (GAMF); „*Kell valaki, aki összefogja a csapatot.*” (KFK); „... *(kell) egy valaki, aki nem olyan szigorú, de segítőkész, és azért néha néha ránk néz.*” (TFK).

A hallgatói vélemények alapján a program eredményesnek mondható, jó döntésnek tartják utólag, hogy részt vettek benne. Mindhárom csoport szívesen venné a program folytatását, illetve ajánlaná a leendő elsőéveseknek. „... *ahogy így kívülről látnám, én nagyon rosszul érezném magam, hogy nem kerültem be.*” (TFK). A programot szívesen folytatnák a hallgatók felsőbb évfolyamokon is, mert hasznosnak tartották: „... *hogyha lenne jövőre, meg azután, meg azután, szerintem én mindig felvenném, mert abszolút hasznos és van értelme.*” (TFK). Vannak olyan a hallgatók, akik úgy érzik, nemcsak tudásukban gyarapodtak, hanem olyan tanulásmódszertani segítséget is kaptak, ami hozzásegítette őket a jobb tanulmányi eredményekhez: „... *lesz majd egy megajánlott jegyem, és így akkor nem kell vizsgázni. Úgyhogy elég jól sikerült így évközben készülni a tantárgyakra.*” (KFK)

Eredményesség: erősségek és gyengeségek

A hallgatói interjúk alapján a programnak számos *erőssége*, előnye van a résztvevők számára. Fontos tényezőként említették a válaszadók, hogy jó közösség alakult ki a csoportokban, amely a programtól független (tanulási vagy ügyintézési) helyzetekben is segítséget adhatott. A hallgatók igen pozitívan értékelik a kulturális programokat, elsősorban a nyitottság, tájékozottság és saját épülésük szempontjából.

A válaszadók többsége tanulmányi előmenetelük, a vizsgák sikeres teljesítése szempontjából is hasznosnak tartotta a programot. Az is pozitív visszajelzés, hogy a hallgatók szeretnék, ha a program felsőbb évfolyamokon is folytatódna, és a fejlesztésben a szakmájuk kerülne előtérbe.

A program *gyengeségei* között a résztvevők elsősorban az órák időpontját említik. Ezt minden csoport megerősítette, és a tömbösítésben látják a megoldást a kurzusok többségénél. Fontosnak találták, hogy számukra a program indításakor nem volt megfelelő a kommunikáció: nem tudták, hogy milyen pozitív élményekre számíthatnak. Karonként eltérő volt, hogy melyik

terület fejlesztését találták leghasznosabbnak. Ez arra utal, hogy a fejlesztést még differenciáltabban kell végrehajtani.

A programmal kapcsolatos legfontosabb *lehetőség*, hogy a résztvevő hallgatók szívesen folytatnák és szélesítenék a programot a következő években. Ehhez természetesen további humán- és anyagi erőforrások szükségesek. A hallgatók nyitottak arra is, hogy a következő év indításakor segítséget adjanak a program jobb kommunikációjához: az ő személyes tapasztalataik, beszámolóik alapján feltehetően könnyebbé válik a következő első évfolyam hallgatóinak bevonása.

A hallgatói interjúk a programmal kapcsolatos *veszélyekre* is felhívják a figyelmet. Egyrészt fontosnak tartják az oktatók motiváltságát és folyamatos figyelmét, ha ennek hiányában kisebb figyelmet kap a program, az a hallgatók számára sem motiváló. Ez a program irányítói számára fontos feladatot ad: segíteniük kell az oktatók szakmai és anyagi motivációjának fenntartását. A válaszadók szerint fontos a program folytonossága és bővítése, ők is kudarként élnék meg, ha nem folytatódna a következő évfolyamok számára.

Összegzés

Tanulmányunk tartalmi fókuszában a hallgatók tanulmányi sikerességének kérdésköre állt. Áttekintettük a szakirodalom által feltárt befolyásoló tényezőket, melyek közül a szubjektív elemeket emeltük ki (szubjektív jóllét, kompetenciái fejlődésének megélése; bevonódás, stb.) (Koltói, 2015). A sikerességben a hallgató képesség- és motívumrendszere mellett többek között fontos szerepet játszik az is, hogy mennyire sikerül a bevonása a főiskolai életbe és a tanulmányokba, milyen közösség veszi körül tanulmányai során, milyen viszonya alakul ki a tanuláshoz. A kompetenciamérések eredményei, a lemorzsolódási mutatók és az oktatók szubjektív visszajelzései egyaránt jelezték, hogy olyan komplex beavatkozó programot lenne érdemes (tovább)fejleszteni, amely a kognitív területek mellett nagyobb lehetőséget ad a személyes és szociális készségek, motívumok fejlesztésére is.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy hallgatóink évfolyamuknak megfelelő szintű kölcsönhatásba kerültek intézményi környezetükkel (Milem és Berger, 1997; Pusztai, 2011), különösen oktatóikkal és a különféle karokon a programban részt vevő társaikkal, megfogalmazták önkéntes segítői szándékukat a következő első évfolyam hallgatóinak beilleszkedése során, mely tények előre vetítik eredményességük valószínűségét, a lemorzsolódástól való megóvásukat.

Tinto (1993) integrációs modelljének minden eleme megjelent a programban, s megvalósulásukat az interjúk sikeresnek is ítélték, így bízhatunk abban, hogy a belépéskori jellemzők átalakulnak célok iránti elköteleződéssé, mely várhatóan a hallgatók erőfeszítését és kitartását eredményezi.

A Talentum program pilot kísérletként számos értékes és tovább-gondolásra érdemes tapasztalattal szolgált. A tananyagelemzés és -fejlesztés, a hallgatók kiválasztása, bevonása, a fejlesztő tevékenység és a közösségi programok számos tanulsággal, pozitív eredménnyel, illetve a szervezési-, szakmai-módszertani problémák feltérképezésével zárult. Kutatásunk tanulmányunk elején felvázolt kérdéseire jelenleg az alábbi válaszok adhatók:

- Egyértelműen megállapítható, hogy a felsőoktatásban is *kialakítható* egy hatékony fejlesztő program, mely segíteni tudja a fiatal felnőtt hallgatók sikerességét. A hallgatói és oktatói narratívák, visszajelzések valószínűsítik, hogy a komplex jellegű program pozitív hatást tud

gyakorolni nem csak a kompetenciák fejlesztésére, a tantárgyi tudás bővítésére, hanem a motivációra, a közösséghez való kötődésre és az értelmiségivé formálásra is.

- A képzésbe való *beépíthetőség* kérdése gyakorlati szempontból már nehezebben megválaszolható. A pilot program fontos tanulsága egyrészt, hogy a program céljához illeszkedő, pozitív kommunikációval kell előkészíteni a kiválasztást, másrészt a foglalkozások számára megfelelő időszávot kell kialakítani. Ugyanilyen jelentős kérdés a haladás és a teljesítmény értékelése is.
- *A hallgatók bevonhatóságának, terhelhetőségének* kérdésköre az eredmények első olvasatában a mentorok és oktatók kulcsszerepére hívja fel a figyelmet: azokon a karokon, ahol a mentor és a hallgatók között a programon túli kapcsolat is volt (tanítás a képzésen belül, különösen szemináriumi órákon), a hallgatók kötődése, bevonódása nagyobb mértékű.

Jelenlegi válaszaink pilot-kutatásunk kvalitatív szemléletű értékelésén alapultak. A szakmai-módszertani szemléletformálás és a tantárgyi eredményesség mérésekre épülő elemzése a kutatás következő szakaszának kiemelt feladata. Az eredmények feldolgozása, a tapasztalatok beépítése a programfejlesztésbe folyamatban van. Reményeink szerint a pilot-program tapasztalataira építve a következő tanévekben szélesebb körben, a hatékonyságot tovább növelve tudjuk folytatni a programot.

Köszönetnyilvánítás

A kompetenciamérés tesztjét és a hallgatói visszajelzés módszerét a TÁMOP-4.1.1/A-10 projekt támogatásával dolgoztuk ki (2010-2012). A TÁMOP 4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0004 projekt tette lehetővé annak a két szakmai fórumnak a megszervezését, amelyeken más felsőoktatási intézményekkel vitathattuk meg a lemorzsolódással és annak csökkentésével kapcsolatos tapasztalataikat, eredményeiket (2015). A MunkaErős Kft. a főiskola megbízásából a TÁMOP 4.1.1 F-13/1-2013-0019 projekt keretein belül vizsgálta hallgatóink körében a lemorzsolódás és tanulmányok félbeszakításának okait (2015). A Talentum pilot program kidolgozását és megvalósítását a Felsőoktatási Struktúraváltási Alap támogatása tette lehetővé (2015-2016). Köszönjük munkánk támogatását!

Irodalom:

- ASTIN, A. W. (1984): Student Involvement: A developmental theory for higher education. In: Journal of College Personnel, 25. 297-308. p.
- ASTIN, A. W. (1993): What matters in college? Four critical years revisited. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.
- BANTA, T. W. és PIKE, G. R. (2007): Revisiting the blind alley of value added. In: Assessment Update, 19. 1. 1-15. p.
- CARINI, R. M., KUH, G.D és KLEIN, S.P. (2006): Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. In: Research in Higher Education, 47. 1. 1-32. p.
- HERCZ, M. és KOLTÓI, L. (2013): Students' Competence Map: Developing a Measure of Competence. Paper presented at 11th Conference on Educational Assessment. Szeged, April 11th - 13th.

- HERCZ Mária, L. KOLTÓI Lilla és PAP-SZIGETI Róbert (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás, In: Felsőoktatási Műhely, 1. 83-97. p.
- HERCZ, M., KOLTÓI, L.; PAP-SZIGETI, R. és TÖRÖK, E. (2014): Assessing competencies of freshmen: an on-line measurement in the college. Paper presented at 6th International Scientific and Expert Conference TEAM 2014. Technique, Education, Agriculture & Management. Kecskemét, November 10th - 11th 2014.
- KISS Paszkál (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss Paszkál (szerk.): Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio, 15-24. p.
- KOLTÓI Lilla (2016): Hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere. PhD disszertáció
- KUH, G. D., CRUCE, Ty. M., SHOUP, R., KINZIE, J. és GONYEA, R. M. (2008): Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. In: Journal of Higher Education, 79. 5. 540-563. p.
- MILEM, J. F., és BERGER, J. B. (1997): A Modified Model of Student Persistence: Exploring the Relationship Between Astin's Theory of Involvement and Tinto's Theory of Student Departure. In: Journal of College Student Development, 38. 387-400. p.
- PASCARELLA, E. T. és TERENCEZINI, P. T. (2005): How college affects students: Vol. 2. A third decade of research. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.
- PIKE, G. R. és KUH, G. D. (2005a): First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. In: Journal of Higher Education. 76. 3. 276-300. p.
- PIKE, G. R. és KUH, G. D. (2005b): A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. In: Research in Higher Education, 46. 2. 185-209. p.
- PUSZTAI Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmezői közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- TINTO, V. (2007). Research and practice of student retention: What next? Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8. 1. sz. 1-19.
- TINTO, V. (1993): Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press, Chicago, IL.

Duális képzés a gazdaságtudományi képzési területen, a BGE tapasztalatai

Absztrakt

A Budapesti Gazdasági Egyetem (továbbiakban BGE) már közel 50 éve elkötelezett a gyakorlatorientált képzés iránt. A gazdaságtudományi képzési területen folytatott gyakorlatigényes képzései magukban hordozzák a duális képzési struktúra jegyeit.

Egyetemünk több külföldi duális képzést folytató felsőoktatási intézménnyel alakított ki kettős diplomásképzést.

Magyarországon a 2015/16. tanévben indult el a felsőoktatási intézmények széles körének bevonásával a duális képzés. A BGE a gazdaságtudományi képzési területhez tartozó négy alapszakján indította el ezt a képzési formát: kereskedelem és marketing, nemzetközi gazdálkodás, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás. 25 vállalati partner bevonásával 59 hallgató vesz részt a képzésben.

A hallgatók és a vállalati partnerek körében végzett felmérés alapján az alábbi következtetések vonhatóak le:

- A hallgatók oldaláról:
 - A duális képzésben résztvevő hallgatók lényegesen jobban motiváltak a hagyományos képzésben résztvevő társaikhoz képest. Tanulmányi eredményeik sokkal jobbak, nincs képzésből kilépő hallgató közöttük.
 - A hallgatók a duális képzési típus választásakor a karrier lehetőséget, a gyakorlat és szakmai ismeretek megszerzését tartották fontosnak.
 - Tanulással kapcsolatos problémáik közül a vizsgaidőszak túlterheltségét az elsődleges.
- A vállalkozások oldaláról:
 - A képzés folytatásához jelentős humánerőforrás igény szükséges.
 - Egyéni munkarend kialakításra van szükség a hallgatók számára.
 - A kisvállalkozásoknak jelentős anyagi terhet jelent az önköltséges hallgatók esetén a képzés, ezért nem tudnak minden évben új hallgatót vállalni.
- Az Egyetem oldaláról:
 - A képzés folytatásához jelentős humánerőforrás igény szükséges.
 - A hallgatók kurzusainak és vizsgaidőpontjainak harmonizálása a gyakorló hely igényeihez problémát jelent.
 - A projekt feladatok támogatása egyéni tutorálást igényel.

Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a duális képzés szerepének betöltéséhez a felsőoktatási intézményeknek és a vállalati partnereknek is jelentős erőforrást kell befektetni, a képzésben résztvevő hallgatók céltudatosak, amely munkavégzésük mellett tanulmányi eredményeikre is kihat.

Abstract

The Budapest Business School University of Applied Sciences (BBS) has been engaged in practice-oriented education for over fifty years. Practice is essential in the BBS's courses in the

field of Economic Studies – that also carry the features of dual education. Our university has established dual degree programmes with multiple higher education institutions from abroad.

Dual education involving an extensive range of higher education institutions was first started in the academic year 2015/16 in Hungary. The BBS launched this form of training in four of its basic courses in Economic Studies: Commerce and Marketing, International Business Economics, Finance and Accountancy and Tourism and Hospitality.

There are 59 students participating in the programme, involving 25 partner companies.

Based on the survey conducted among the students and partner companies, the following conclusions can be drawn:

- From the side of the students:
 - Students participating in dual education are substantially more motivated than their peers in traditional training.
 - Their academic performance and achievements are also considerably higher, none of them are withdrawing from their study.
 - When choosing the dual training form, students considered career options and the acquisition of practical and professional skills the most important
 - According to the students, the primary problem concerning education was the overload in the examination period.
- From the side of the companies:
 - Conducting the training requires significant human resources.
 - Individual work schedules have to be adopted for the students.
 - The placement poses a considerable financial burden on small businesses in the case of self-financing students, making it more problematic to accept new students each year.
- From the side of the university:
 - Conducting the training requires significant human resources.
 - Harmonising the dates and times of the students' courses and examinations with the need of the placement site poses difficulties.
 - Support of the project tasks necessitates individual tutoring.

Based on the results, we can conclude that dual education placements call for an extensive investment of resources from both the partner companies and the university. Students participating in the training are well-driven which improves their academic performance, as well as their quality of work.

A duális képzés jellemzői

A duális képzés **teljesítményelvű és projektfeladat-központú** képzés, melyben az elméleti ismeretanyag, a vállalati munkavégzés során azonnal eredménytermelő tényezővé válik.

Célja, hogy a hallgató a főiskolai oktatásban megszerzett elemző, kategorizáló és szintetizáló tudását **az operatív munkafolyamatokban hatékonyan alkalmazza és adaptálja**. A partnerszervezeti mentorok **közvetlen értékelésén** alapuló visszacsatolások (feedback) növelik az elméleti ismeretek elsajátításának hatásfokát, mely mély és készség szintű tudást eredményez. (Setényi, 2011)

A duális képzés fókuszában olyan szakma-specifikus tudás kialakítása áll, amely az akadémiai ismeretanyag és annak gyakorlati implementációja között elszakíthatatlan kapcsolatot hoz létre. A hallgató elméleti tájékozottsága olyan valós, tapasztalati információkkal, és élethelyzetekből levont tanulságokkal gazdagodik, amelyek a hagyományos főiskolai oktatásban csak részlegesen közvetíthetők.

A hallgatók az **oktatás és operatív munkavégzés összehangoltságának eredményeként** olyan „soft skills”-eket is szereznek, amelyeket az üzleti világ szereplői kiemelten fontosnak tartanak, így különösen:

Kognitív készségek	
Analitikus	Szintetizáló
Rendszerszemlélet	Egyes tudáselemek (tudományágak) integrálásának képessége
Megfelelő módszerekkel történő elemzés	Információk feladatorientált újra-strukturálása
Problémák szisztematikus feldolgozása	Meggyőző képesség
Információk dokumentálása	Prezentációs képesség
Kulcs készségek	
Értékelő (kognitív)	Self-management
Adatok elemzése (statisztikai módszerek)	Saját munka és helyzet reális értékelése
Információ létrehozása, értelmezése, és hatékony felhasználása	Kezdeményezőképeség, pro-aktív gondolkodás
Minőségbiztosítás alkalmazása,	Alkalmazkodó képesség, tolerancia
Döntés előkészítés, érvelés	Lojalitás, tisztelet, felelősségvállalás
Pontosság, koncentráltóság	Idegen nyelv ismerete, fejlesztése
Együttműködési	Információs technológia
Tervezés, koordináció és szervezés	Digitális írástudás, grafikonok, táblázatok összeállítása
Partnerszervezeti értékekkel való azonosulás	Partnerszervezeti irányítási rendszerek használata
Csapatban való dolgozás képessége	IT-kommunikáció ismerete

A hallgatók jártasságot szereznek az adott szakmai ág döntéshozatali mechanizmusaiban, üzleti kapcsolatainak kiépítésében és fenntartásában is.

A duális képzésben részt vevő hallgató **„személyre szabott oktatásban és gyakorlati képzésben”** részesül, mert

- a vállalati mentorok magyarázatai, a projektfeladatokhoz nyújtott szakmai, szervezeti és informális támogatásuk növeli az elméleti ismeretek megértésének hatékonyságát,
- a projektfeladatok akadémia tartalmának, logikai szerkezetének, és az egyéni problémamegoldás minőségének értékelése révén a főiskolai vezető oktatók hatékonyan képesek irányítani a hallgatók szakmai fejlődését.

A duális képzésben elvégzendő projektfeladatok tudatos, célirányos és ellenőrzött összeállítása olyan **szakdolgozatok** megszületését teszi lehetővé, amelyek mind akadémiai, mind vállalati szempontból **hozzáadott értéket képviselnek**, így növelhetik a vállalatok innovációs kapacitását és a nemzetgazdaság versenyképességét.

Az intenzív partnerszervezeti (vállalati) gyakorlat-orientált oktatással megvalósuló duális képzés két oktatási módszertannal, egyrészt az ún. probléma-alapú tanulás, másrészt az ún. projekt-alapú feladatmegoldás módszerével javítja a fiatalok pályakezdési és karrierépítési lehetőségeit, így hozzájárul az Európai Unió és Magyarország tudásalapú gazdaságának megteremtésére irányuló stratégiai célkitűzések megvalósulásához.

A projektfeladat alapú tanulás

A Duális képzésben alkalmazott ún. projekt-alapú tanulás jellemzője, hogy

- az **időben meghatározott és mentorált projektfeladat** révén a hallgató tapasztalati úton szerez konkrét, és közvetlenül hasznosítható kompetenciákat, illetve gyakorlati tudást, melynek színvonalát folyamatosan növeli értékelő visszacsatolás.
- A projektfeladatokat a **hallgató a mentorral együtt választja ki** a Partnerszervezeti Fehérkönyv által javasolt témakörökből. Félévente legalább egy projektfeladat teljesítése kötelező.
- A projektmunka **jól tagolható, egységnyi feladatokra bontható folyamatsor**, melyet az intézmény által javasolt, összefoglaló jellegű témakörök egzaktan leírnak.
- A projekt feladat jellegzetessége, hogy a feladatkiírásban összegzi a meghatározott output eléréséhez szükséges tevékenységeket és rendszerben kezeli a közöttük fennálló térbeli és időbeli kapcsolódásokat. Mindezek eredményeképpen az elméleti képzés hatékonyan kapcsolható össze az operatív munkavégzéssel.
- A projektekben való részvétel **javítja a hallgatók szociális kompetenciáit** és a partnerszervezeti kollégákkal való együttműködés, a szervezeti szocializáció és a munkahelyi alkalmazkodás fejleszti a kommunikációs készségeket is. (Szabó; 2013)
- A projektfeladatok **igénylik az informatika által támogatott kommunikációs eszközök készség szintű használatát** is, melyek elsajátítása különösen a nagyvállalati szektorban jelent versenyképes kompetenciát. (Kadocsa, 2006)
- A projektfeladatokat mind a vállalati mentor, mind a tantárgyat oktató tanár, illetve a vezető oktató értékeli.
- Az értékelt projektfeladatok az ún. **Hallgatói Portfólió** hozzák létre, amely a hallgató vállalati munkavégzésének minőségét tanúsítja.

A Budapesti Gazdasági Egyetem tapasztalatai

A Budapesti Gazdasági Egyetem (továbbiakban BGE) már közel 50 éve elkötelezett a gyakorlatorientált képzés iránt. A gazdaságtudományi képzési területen folytatott gyakorlatigényes képzései magukban hordozzák a duális képzési struktúra jegyeit.

Egyetemünk több külföldi duális képzést folytató felsőoktatási intézménnyel alakított ki kettős diplomásképzést. A University of Jyväskylä, valamint a Finn Kereskedelmi Kamara segítségével kialakított és bevezetett, a „learning by doing” elvet követő „Team Academy” képzés pedig négy éve folyik Intézményünkben.

A magyar oktatási kormányzat felkérésére a 2015/2016. tanévben több felsőoktatási intézmény indított szakjaikon duális képzést. A Budapesti Gazdasági Egyetemen 2015 szeptemberében öt alapképzési szakon indította el a duális képzési formát. Ezek: kereskedelem és marketing, nemzetközi gazdálkodás, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás és a gazdaságinformatikus alapképzések.

A gazdálkodástudományi képzési területen, országosan legnagyobb létszámmal, 25 vállalati partner bevonásával 59 hallgató kezdte meg tanulmányait.

Az első tanév lezárását követően hallgatók kérdőíves lekérdezésével és a vállalati partnerek interjúztatásával összegeztük a tapasztalatokat, hiszen ezen oktatási forma három szereplős: hallgató, vállalati partner, egyetem.

Hallgatói eredmények, vélemények

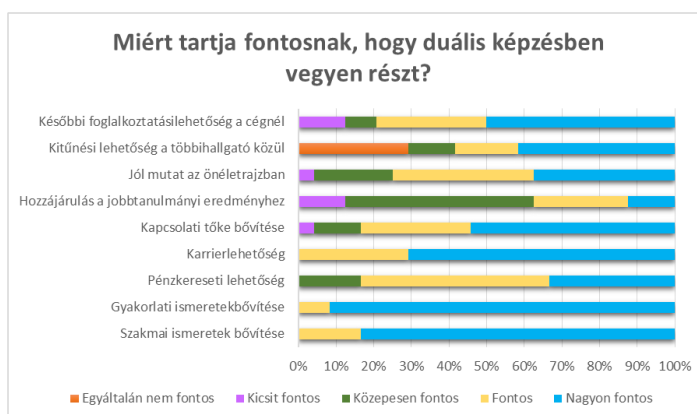
A képzés indításakor azt feltételeztük, hogy a duális képzésben résztvevő nappali munkarendű hallgatók a munka melletti tanulás miatt rosszabb tanulmányi eredményeket fognak elérni a hagyományos képzésben résztvevő évfolyamtársaikhoz képest.

Szak	Felvett kreditek számának átlaga	Nem teljesített kreditek átlaga	Tanulmányi átlagok átlaga	Szórás
Intézményi szinten	29,57	4,34	3,35	0,73
Nemzetközi gazdálkodás	30,35	4,61	3,31	0,78
Kereskedelem és marketing	28,33	8,83	2,94	0,49
Turizmus-vendéglátás	28,57	0,57	3,56	0,84
Pénzügy és számvitel	28	1,63	3,80	0,57
Gazdaságinformatikus	30,00	6,50	3,12	0,44

1. táblázat: A 2015/16. tanévben az első évfolyamos hallgatók tanulmányi eredményei szakonként (Forrás: saját szerkesztés)

Az 1. táblázat alapján elmondható, hogy duális képzésben résztvevők a kredit teljesítésben jellemzően alatta maradnak a hagyományos képzésben résztvevőkhöz képest, egy, legfeljebb két tárgyat nem teljesítettek. Tanulmányi eredményeiket tekintve azonban lényegesen jobb eredményeket értek el. Ennek oka elsősorban a vállalati partnerek részéről tapasztalható ösztönzés, támogatás.

Ugyanakkor motiváltságuk már a képzésválasztásnál is megmutatkozik.

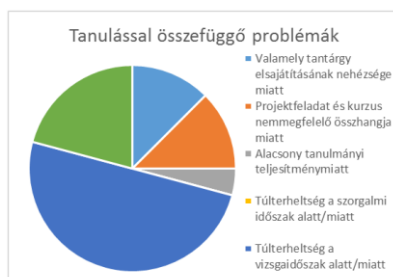


3. ábra: A hallgatói felmérésben kapott válaszok aránya a duális képzés választásának motivációja tekintetében (Forrás: saját szerkesztés)

Feltételezésünk szerint a duális képzés azért népszerű a gazdaságtudományi képzési terület alapképzésein, mert jellemzően önköltséges finanszírozás mellett jutnak be a képzésre a hallgatók, s a tanulás melletti munkavégzéssel kívánják a képzés díját fedezni.

Felmérésünk alapján azonban a képzésválasztásban indokai közül nem egyedül ez mutatja a legmagasabb értéket ugyan több mint 80%-ban fontos. Meglepő, hogy ennél magasabb 100%-os a szakmai és gyakorlati ismeretek bővítése, a karrier lehetőség. A kapcsolati tőke bővítése pedig ugyan olyan mértékben játszik szerepet a választásban, mint a kereseti lehetőség.

Mint az az előzőekben már kifejtésre került a duális képzésben résztvevő hallgatók tanulmányi eredményei tekintetében jobban teljesítettek évfolyamtársaikhoz képest. Érdemes azonban – elsősorban a támogatási rendszer kiépítése miatt – rendszeresen vizsgálni, hogy mi okozza számukra a nehézséget.



4. ábra: A hallgatói visszajelzés alapján a tanulással összefüggő fő problémák (Forrás: saját szerkesztés)

A felmérésből egyértelműen kiderül, hogy nem a módszertanilag új elem, a projekt munka elkészítése, hanem a vizsgaidőszak túlterheltsége a legnagyobb probléma. Ezen nyilván oktatásszervezéssel lehet javítani.

A képzés szerves részét képezi a vállalati partnernél végzett gyakorlati képzés. Ez egyben azt is jelenti, hogy 18-19 évesen a munka világában is helyt kell állniuk a tanulás mellett, amely több problémát is felvet. Intézményünk hallgatói tréningekkel segítette diákjainkat az új szituációnak való megfelelést.



5. ábra: A hallgatók problémái a gyakorlati képzéssel kapcsolatban a 2016. évi felmérés szerint (Forrás: saját szerkesztés)

A felmérés alapján nem a munkavégzés jelenti a legnagyobb problémát diákjainknak, hanem a vállalati partner által nyújtott mentorálás mikéntje. Ennek oka elsősorban az, lehet, hogy hallgatóink a szakjukból adódóan, jellemzően kisvállalkozásoknál töltik gyakorlati idejüket, ahol a munkatársak számára ismeretlen ez a tevékenység. A felsőoktatási intézmény feladata kell, hogy legyen a vállalati partnerek olyan irányú támogatása, amely ezt a többször pedagógia munkát támogatja. Tapasztalatunk szerint a multinacionális vállalkozásoknál ezek a problémák nem jelennek meg, mert az „anya vállalat” szervezeti kultúrájába már beépült a gyakorlati képzés, s onnan kapnak gyakorlati ismeretanyagokat. Egyetemünk ezért rendszeresen fórumot szervez a duális vállalati partnerei számára, ahol a legjobb gyakorlatokat is be tudják mutatni egymásnak, ezzel katalizátor szerepet felvállalva a gazdálkodó szervezetek ilyen irányú kommunikációjában is.

Vállalati tapasztalatok

A duális képzés indításakor stabil vállalati partnereinkre építettünk. Ez a feladat azonban számukra is jelentősen eltért a hagyományos féléves szakmai gyakorlati tevékenységtől. Az első év tapasztalatait interjú formájában gyűjtöttük össze, melyek az alábbiakban foglalható össze:

- A duális képzést minőségi utánpótlás nevelés eszközének tekintik, s ezért vállalják többletköltséget. Véleményük szerint ezt a funkciót be is tudja tölteni a képzés.
- Olyan új feladatok jelennek meg a képzés során, amelyre nem voltak felkészülve, úgy, mint a projekt feladatok támogatása, a hallgatók értékelése. Ebben jelentős támogatást várnak el a felsőoktatási intézménytől.
- A képzés többletforrásokat igényel a gazdálkodó szervezettől. Ez egyrészt a humánerőforrás igényességében jelenik meg, hiszen a hallgatókkal való foglalkozás munkatársi leterhelést igényel, másrészt a jogi környezet nem támogatja az önköltséges hallgatók gyakorlati képzését úgy, mint az államilag támogatás mellett tanulókat. E miatt a kisvállalkozások nem tudnak folyamatosan részt venni ezen speciális képzési formában.
- A tanulmányi követelmények miatt egyéni munkarend kialakítására van szükség a diákok számára, amely nehézséget okoz.
- Vannak olyan nagyvállalkozások például a bank szektorban, ahol a központ a döntéshozó, s így nehezebb a duális képzés indítás előkészítése. Ezen vállalkozásoknál jellemző az is, hogy van gyakornoki programjuk, s ezért nem szívesen lépnek be egy újfajta képzésbe.
- Egyértelműen hasznosnak, hatékonyan ítélik meg a duális képzést.

Egyetemi tapasztalatok

A harmadik szereplő a duális képzésben maga az Egyetem. A duális képzés nagy kihívást, jelentős munkabefektetést jelent a felsőoktatási intézmények számára. Tapasztalatink a következőekben foglalhatóak össze:

- Komoly humánerőforrásra van szükség a képzés folytatásához. A partner gazdasági szervezetekkel napi szinten kell a kapcsolatot tartani, s e miatt egy-egy oktató legfeljebb öt vállalat gondozását tudja ellátni.
- A projekt feladatok összeállítása, annak Vállalati „testreszabása” szükséges, amely szoros együttműködést feltételez a gyakorlati partnerrel. Célszerű oly módon meghatározni a feladatokat, hogy a vállalkozás számára is megtérüljön a munkabefektetés, amely egyben azt is feltételezi, hogy ugyanazon gazdasági szervezetnél évről-évre változnia kell a projektfeladatoknak.
- Annak ellenére, hogy a hallgatók 13 hétig az akadémiai képzésben vesznek részt a hagyományos képzésben résztvevő hallgatókkal együtt, s azután 8 hetes gyakorlatukat töltik, az oktatásszervezésben mégis speciális igények fogalmazódnak meg részükről, amely jellemzően a vizsgaidőszakot érinti, de az akadémiai időszakban is több esetben egy-egy nap tanóramentességet kérnek a vállalkozások.

Összegzésképpen kijelenthető, hogy a duális képzés teret nyerhet a gazdaságtudományi képzési területeken is. A hatékony képzés érdekében azonban a felsőoktatási intézmények és vállalati partnereknek szoros együttműködésére van szükség. Ez kedvező hatással lehet a képzések munkaerőpiaci beágyazódására is.

Az, hogy az önköltséges hallgatók esetén nem vehetik igénybe az adókedvezményeket a vállalkozások azt eredményezi, hogy egyfajta „Társadalmi felelősség vállaláshoz” kapcsolódó tevékenységként közelítik a duális képzésben való részvételt, amelyre a kisvállalkozások nem tudnak anyagi eszközöket áldozni, ami a képzési formából való kiszorulásukat is eredményezi.

Irodalom:

- Setényi János: Duális képzés a felsőoktatásban? 2011, <http://oktpolcafe.hu/dualis-kepzes-a-felsooktatasban-602/>
- Dr. Szabó Klára: Projekt alapú oktatás, minőség, nyelvtanulás, 2013, <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/projekt-alapu-oktatas-minoseg-nyelvtanulas>
- Dr. Kadocsa László: Atipikus oktatási módszerek, 2006, Nemzeti Felnőttképzési Intézet

Változó szerepek a felsőoktatásban
Changing Roles of Higher Education

The challenges to higher education and the economy in the European Union

Abstract

The paper deals with the intricate and multilevel challenges that the European universities are meeting and will have to afford in the future. Some of these challenges are within universities and concern their structure and skills in pursuing the universities' three missions. Other challenges are external to universities and concern their role within a continent in rapid transformation. Universities need to be up to these challenges and need transformations and resources to comply with the challenges.

Keywords: *Universities, Knowledge, Learning, Innovation, Governments, Enterprises, European Union,*

In most European countries enterprises, governments and universities try hard to cooperate and coordinate their actions and activities. Universities haven't been particularly successful in establishing interregional and inter-country knowledge and research networks either, in spite of EU programs and support. Universities are still largely funded through public resources European, national and local alike. Fiscal rules hardly stimulate enterprises to finance universities in most European countries. Public financing is still largely implemented through administrative approaches and in most countries universities are financed after the number of students enrolled, or the number of teachers, with rather modest role assigned to learning, placement and innovation outcomes. The governments' response to the international economic crisis has magnified these features and led to severe and sometimes massive cuts in financing to universities. At the same time, the recognition of degrees within the European Union is still limited and this fact hinders the integration of the higher levels of the labor and skill markets. It is therefore fundamental to understand what role universities could play in the development process, also looking at the experience of other countries, in particular the United States.

The next Section illustrates the existence of an innovation and competitiveness gap to the disadvantage of European countries since about the mid-1990s. This came after several decades of successful catching-up. Section 2 looks briefly at the different approaches that the European Union and its member countries are undertaking to close the gap. However, European integration and, more recently, the effects of the economic and institutional crisis of the European Union opened multiple and severe challenges, as described in Section 3. It is against this background that it is useful to consider, in Section 5, the implementation of the three missions of universities: education, research, and contribution to economic, social and technological progress. This is done after a brief overview of the role of universities in economic development, undertaken in Section 4. This economic and social role has important implications for universities, both internal and external to them, as Section 6 outlines. Section 7 concludes.

Europe's multidimensional gaps

European countries suffer from the increasing innovation and performance gap compared to its main competitors. After decades of successful catching up, the gap to the United States has been widening since mid-1990s. The gap to emerging economies has been widening in an even more significant measure. An important explanation of the gap lies in the growing productivity divergence (Dallago 2016a, Dallago et al. 2015, 2016). Although this has in part to do with differences in the innovative performance, particularly in ICT, and the more European

traditional labor division and lower labor mobility, an important explanation is also the growing educational gap, including in the structure and content of education.

Higher education institutions (HEI) all over the world confront challenges deriving from a changing world. In most of the European Union they also have to confront two sets of additional challenges: first, challenges coming from the need to bridge the gap in the three classical missions of universities: education, research and the support that universities give to the economy, and, second, the challenges deriving from the need to integrate different educational systems and to pursue degree recognition at the EU level.

In the former case, and in spite of the overall good level of European higher education and research, there is a European disadvantage – with the major exception of British and Scandinavian universities – in the relation between universities and the economy. This disadvantage also extends to the economic usefulness of research. The EU attempt at upgrading the European university and research system through different programs and in particular the Lisbon agenda failed under most headings and in its ultimate goals (Makó et al. 2016).

Various important steps were implemented in the integration of academic systems and the recognition of degrees at European level,. Also the circulation of students and teachers improved over the years. However, academic systems remain largely national, as much as degree recognition and related administrative practices. Different is the case of research, a sector in which the European Union invested both financial resources and institutions for convergence. Presently much of the research funds in the EU come from different sources of the European Union.

However positive is the situation at the EU level and in spite of the EU efforts, the picture remains overall somewhat disappointing even in research. In fact, much of the common effort went simply to replace the diminishing national efforts in many member countries. Such decrease started well before the international crisis and in various EU member countries accelerated since then. In general, countries in distress or in difficult financial conditions chose to decrease public and private expenditures in education and research. Research funds, scholarships, investments in education were among the main victims of austerity policies. A short run perspective went to dominate the EU, to the disadvantage of young generations and permanent damages to economic and social development perspectives. The EU and most of its member countries (with the major exception of Northern European countries) slowed down in international comparisons concerning education and research.

Similarly and with the major exception of Northern European countries, enterprises chose to adapt to austerity policies by choosing the “easy” but weak way to recover competitiveness by cutting wages and R&D expenditures and not through investment and technical progress. Overall, the EU competitiveness worsened and its long-term perspectives weakened. As a consequence, world market shares of EU member countries worsened in the last decade and in some cases already since the early 1990s. Due to the problematic economic situation, even mutual (infra-EU) trade suffered (Dallago 2016a).

It is however true that the situation is more complex and perhaps less negative than what appears at aggregate level. While it is true that most EU member countries, including all new member countries of Central and Eastern Europe, are moderate and modest innovators (EC 2016), comparisons of countries and regions indicate considerable variety and variance in the situation both among countries and among regions. All regions in the new member countries (with only the exception of Prague) and an important part of the regions in old member countries (Hollanders et al. 2009) are moderate and modest innovators. Innovation leaders in the European Union are the countries and the regions of Northern Europe: Sweden, Germany, Denmark and Finland (EC 2016). However, looking at industries in international comparison a partially different picture emerges. A EU report about ICT industries (Forge et al. 2013, p. 3)

observes that the innovation gap between EU and the USA is more complex than simple lagging behind of the former: "...firms in different countries have strengths in different sub-sectors and in different parts of the value chain."

The main problem with EU innovation policies is that so far policies and their implementation have been distinct from job quality and employment (Makó et al. 2016). Indeed, innovation, employment and job quality are interdependent issues, but this interdependence has been lost due to the narrow-based innovation policy approach to innovation policy that was typical of the EU for decades. It is only lately that a more promising broad-based approach has started to take place. This EU failure has, according to these authors, led to dissipate a fundamental opportunity to improve innovation for decades. With the same token, one could easily see that this has also led to weaken the outcome of efforts to improve EU education policies and their economic effect.

During the last couple of decades, and even more so since the 2008 crisis, the EU has experienced three different, although connected processes. First, the EU has seen its innovative and competitiveness performance worsen when compared to its non-EU competitors. Innovation and productivity growth experienced a general slowdown in EU countries. This is evident when productivity in the EU is compared to the same aggregate in emerging economies, but is also present in comparison with other mature market economies, notably the United States. Second, there has been an increasing gap among old EU member countries, in particular between Northern and Southern Europe.¹ Third, productivity in new member countries converged to the EU average, a processes fostered by the EU support to regional development in the new member countries.

Moreover, it should also be considered that innovation and productivity at regional level show a contrasting pattern between old and new member countries. In fact, in old member countries interregional inequalities decreased while inter-country differences increased. The opposite processes characterize new member countries.

First, the EU was aware for years of the problems coming from its disadvantage in the innovation and competitiveness race compared to its most important competitors (Sonderman 2012).² For this reason it worked out and implemented ambitious plans, including the Lisbon strategy and the Europe 2020 strategy. Unfortunately, neither one had or promises to have a significant impact on the gap.

According to the most recent European Innovation Scoreboard (EC 2016), which considers the years from 2008 to 2015, the EU is less innovative than South Korea, the United States and Japan.³ However, differences in innovation performance with the United States and Japan have become smaller over the last eight years. Conversely, the distance from South Korea has widened at a fast pace. Compared to emerging economies, the EU maintains a considerable performance lead, but the advantage over China is eroding rapidly, from 26% of the EU average in 2008 to 40% in 2015. Indeed, China has an innovation performance growth rate which is five times that of the EU. In Europe, Switzerland is the most innovative country and has a clear lead over any EU member country, although Swiss innovation performance has been stagnating in the last years.

Particularly significant are the Scoreboard findings on performance differences among the EU

¹ Old member countries are those 15 countries which joined the EU before 2004. New member countries entered the EU since 2004.

² The most important competitors of the EU include the United States, Japan, South Korea and Switzerland. The EU still maintains a clear lead over emerging economies, but China is catching up quickly.

³ The European Innovation Scoreboard distinguishes between three main types of indicators and eight innovation dimensions, capturing in total 25 different indicators (EC 2016).

member countries. The report classifies member countries into four performance groups. Each group includes countries having similar innovation performance as calculated by using a composite indicator, the Summary Innovation Index. Member countries are thus divided into four homogeneous performance groups.

The group of Innovation Leaders includes countries (Denmark, Finland, Germany, the Netherlands, and Sweden) that have innovation performance well above the EU average. Strong Innovators (Austria, Belgium, France, Ireland, Luxembourg, Slovenia, and the UK) have innovation performance above or close to the EU average. Moderate Innovators are countries (Croatia, Cyprus, Czech Republic, Estonia, Greece, Hungary, Italy, Latvia, Lithuania, Malta, Poland, Portugal, Slovakia, and Spain) whose performance is below the EU average. Finally, the innovation performance of Modest Innovators (Bulgaria and Romania) is well below the EU average.

It is important to notice that these groups are consistent also in the sense that the country ranking order in overall innovation performance is similar to the ranking order for each of the eight innovation dimensions. Moreover, it appears that the most innovative countries feature the smallest performance differences across the different dimensions, thus confirming that a balanced innovation system is essential for achieving a high level of performance.

It is also useful to notice that a strong innovation performance goes in parallel with economic resilience during the crisis, also in the case of the countries which belong in the Eurozone. Indeed, all resilient Eurozone countries are either Innovation Leaders (Finland, Germany, and the Netherlands) or Strong Innovators (Austria, Belgium, France, and Luxembourg). Conversely, all Eurozone vulnerable countries (Cyprus, Greece, Italy, Portugal, and Spain) are Moderate Innovators. Both groups are internally homogeneous in the case of all indicators.

The indicators more in tune with the issue of this paper are defined as Enablers in the European Innovation Scoreboard. Enablers are defined as the main drivers of innovation performance external to the firm. Three different kinds of Enablers are distinguished: Human resources, Research systems and Finance and support. The two former Enablers are in close relation with universities and research centers. The third one is more in tune with governments' financing of research.

Human resources measures the availability in a country of a high-skilled and educated workforce through three indicators: New doctorate graduates, Population aged 30-34 with completed tertiary education, and Population aged 20-24 having completed at least upper secondary education. Research systems measures a country's international competitiveness of the science base by measuring International scientific co-publications, Most cited publications, and Non-EU doctorate students. Finally, Finance and support measures the availability of finance for innovation projects through government support (R&D expenditures by universities and government research organizations) and Venture capital investments.

Table 1 shows the clear and significant gap between group of countries in all the Enablers. The countries which performed the strongest during the crisis, resilient countries, could do so also thanks to their endowment with high quality and well financed human resources and research system. Conversely, the countries which suffered most during the crisis, vulnerable countries, are also the ones which perform in a particularly weak way in Enablers. Vulnerable countries (and their regions) have not only a weaker innovation performance than resilient countries, but are also falling behind the successful EU countries. Only in the case of Research systems do vulnerable countries perform better than the other two groups of countries (other euro and non-euro), due to the massive presence in these groups of former transformation and poorer countries. This conclusion also applies to regions, as mentioned above.

	Summary Innovation Index	Human resources	Research systems	Finance and support	Firm invest ments	Linkages & entrepreneurship	Intellectual assets	Innovation trends	Economic effects
EU	0,52	0,58	0,47	0,49	0,43	0,47	0,56	0,53	0,57
RESIL	0,61	0,62	0,66	0,57	0,43	0,65	0,63	0,64	0,60
VULN	0,41	0,53	0,41	0,32	0,23	0,38	0,39	0,49	0,41
OTHER EURO	0,41	0,63	0,29	0,38	0,40	0,34	0,40	0,41	0,43
NON- EURO	0,42	0,60	0,37	0,37	0,34	0,35	0,43	0,37	0,45

Table 1. Performance scores in the European Union Source: Author's elaboration of data from EC (2016).

Note: RESIL: Austria, Belgium, Germany, Finland, France, Luxembourg, Netherlands
VULN: Cyprus, Greece, Italy, Portugal, Spain
OTHER EURO: Estonia, Ireland, Lithuania, Latvia, Malta, Slovenia, Slovakia
NON-EURO: Bulgaria, Czech Republic, Denmark, Croatia, Hungary, Poland, Romania, Sweden, United Kingdom

Innovation and competitiveness policies in the European Union

The comparison of different groups of countries within the EU stresses the lack of a systematic approach to innovation and competitiveness in most of the European Union, at both the regional, national and inter-country level. The growing role of the EU in governance and financing of both education and research has not led to the convergence of innovation performance of its member countries. This represents an important structural problem of the process of integration, a problem that the EU management of the international economic crisis has only exacerbated.

The European Union is split also in the case of approaches and policies supporting innovation and competitiveness. This has important consequences for the situation and role of universities particular member countries. Two main innovation and competitiveness modes and strategies of interaction among enterprises, governments and universities can be distinguished. One strategy finds expression in the European Competitiveness Pact of 2011 and was strengthened through stabilization policies following the crisis: it is based on cost-cutting and is prevalent in Southern Europe. This strategy foresees that states and regions gain competitiveness through internal devaluation policies and structural reforms, i.e. mainly by decreasing wages and weakening welfare. While the idea that austerity may be expansionary proved to be questionable at best,⁴ policies based on this approach can hardly improve the specialization of

⁴ This idea was first proposed by Alesina and others and then formally accepted by the IMF, other international organizations and the EU. More careful later scrutiny proved this hypothesis based on the wrong analysis of case studies (Blyth 2013). The revision of the value of fiscal multipliers during the crises played an important role in disrupting the idea of expansionary austerity (Blanchard and Leigh 2013, IMF 2012).

countries. More likely, it locks countries in mature and traditional industries where competitiveness through cutting costs may counteract the lack of innovation and higher productivity. The main consequence for universities is that they see their financial situation worsen through more restrictive public budgets, their educational role weakened through decreasing numbers of students and perhaps weaker incentives for teachers, their research potential jeopardized through decreased human and financial resources. Austerity policies mean less demand for highly-educated people and a lower return for human capital and research investment.

A different, much better strategy is constituted by the Lisbon and Europe 2020 strategies and is dominant in Northern European countries. This strategy is centered in investments in knowledge infrastructure and human resources as strategic assets for frontier innovation and competitiveness. The advantage of this strategy over the previous one is that it is more in tune with the level of income and quality of life of European countries, relies on assets that are scarcely mobile and better linked to territories, fosters investment and promotes intrinsic motivations and participation. On the minus side, this strategy requires longer time to bring results and may meet financial difficulties when implemented in macro-economically unbalanced countries.

A maze of challenges

Given the situation depicted above, European universities are meeting and will meet in the future intricate and multilevel challenges. Some of these challenges are within universities and concern their structure and skills in pursuing the universities' three missions. Other challenges are external to universities and concern their role within a continent in rapid transformation. Universities need to be up to these challenges and need transformations to comply with the challenges.

Higher education has a fundamental role in promoting knowledge and for fostering and supporting innovation and social and economic development. Innovation and competitiveness gap makes increasingly difficult to finance the traditional distinctiveness of European societies: the welfare state. Higher education also has a fundamental role in promoting European integration. In an incomplete monetary union such as the Eurozone, the mobility of persons, in particular of highly skilled and educated persons, is fundamental for supporting integration and economic development. Moreover, an important part of research, in particular basic research but also applied research, takes place within universities and research institutes attached to them. At the same time, high quality education and life-long learning are increasingly important for both social progress and economic performance. Technical progress depends critically upon the continuous inflow into jobs of highly educated, skilled and motivated young people and upon the requalification of elder workers.

While the rate of technological innovation is presently lower than it was in the 1990s or earlier and in spite of the fact that EU member countries in distress slowed down dramatically their innovation pace and downgraded their international specialization, fostering technical progress is nevertheless fundamental for the future of European countries. This requires that the universities' third mission, the cooperation with industry, is stimulated and upgraded, which requires institutional innovation of and within universities, to start with.

One of the – negative – distinctive features of the Eurozone compared to the United States is the low mobility of labor (Dallago 2016a, Dallago 2016b). Given the incompleteness of the monetary union, labor mobility is critically important in the Eurozone, even more than in the United States. This is so also in the case of highly educated and skilled people. Labor mobility requires, among other things, the recognition of degrees of immigrants and the setting up of programs for complementing the needed knowledge content of those degrees, in case they need

so. This is a challenge waiting for universities to take on both regarding immigrants from outside the EU and inter-country labor mobility within the EU.

An even greater challenge comes from demographic events: aging populations and decreasing birthrates. These events mean that in the future universities will meet with age classes of decreasing or stagnating size. Also in consideration of the nature of new technologies and innovations, new generations should be educated in a flexible way, since the new entrants in the labor market will have to change jobs and skills during their life. Programs and teaching and learning approaches must change accordingly and give greater weight to basic knowledge, flexibility and multi-disciplinary attitudes. Moreover, the aging of populations and the deriving prolongation of the productive life with the postponement of retirement age makes necessary that people upgrade their knowledge and skills repeatedly during their life. Universities must meet the needs of long-life learning in an increasing and better way. This requires teaching and learning approaches molded on the needs and features of elder and more experienced students.

One mounting problem in the EU is the increasing disadvantage in terms of the level of education of Europeans and the European pool of knowledge and skills compared to the United State and emerging countries. The disadvantage of Europe, in particular in technical programs such as engineering, is an important drawback for competitiveness and development.

Although the overall picture of the EU is one of an increasingly disadvantaged area compared to its competitors, within the EU it is particularly the North-South divide that is worrying. The South is increasingly disadvantaged, while part of the North is highly competitive also in the case of universities.

Knowledge and learning: The role of universities in economic development

Following the increasing openness and integration of economies (“globalization”), the traditional macroeconomic policy instruments managed to regain competitiveness (such as the depreciation of currencies or the governance of interest rates) became increasingly difficult to use. Governments had to rely increasingly on microeconomic instruments to that purpose, among which fostering innovation acquired a prominent role. Innovation requires sound corporate governance and entrepreneurship, but the key assets are high quality and motivated human resources and research. This is where universities enter the picture as critically important players in the promotion, albeit mostly in an indirect way, of the competitiveness of countries. Universities are fundamentally important for the production, transmission, and circulation of knowledge and for innovation through teaching, research and different forms of transmission of their results, including consultancy and other forms of cooperation with firms.

With the growing social and economic role of universities, governments have actively fostered and supported the cooperation among the three critical actors of competitiveness: enterprises, universities and governments. The literature dealing with the issue, in particular with the role of universities in innovation, stresses the role that proximity has in promoting beneficial outcomes. The fundamental role of proximity in stimulating efficiency and competitiveness is stressed in particular by the literature on clusters and industrial districts, which often include a university in their constituency.⁵ The “triple helix” approach, in turn, placed the role of proximity in facilitating interdependence among universities, firms and governments at the center of its analysis, together with the institutional change that comes along both with this interdependence and within each of these actors (Etkowitz 2003, Etkowitz and Leydesdorff 1997). The growing attention paid to the university-industry relationship dates back to 1980s

⁵ According to Porter (1990, 1998), local linkages are a key factor in economic competitiveness. However, the role and influence of universities tends to vary over time, between sectors, and between firms of different size (Lawton Smith 2006, p. 2).

and is linked to the so-called “knowledge economy”, i.e. to high-tech knowledge intensive industries, including information technology and biotechnologies. In this relation, universities are considered as catalysts of innovation and development.

The importance of proximity derives from the largely territorial nature of innovation for technological, economic and social reasons (Lawton Smith 2006), i.e. the fact that innovation is increasingly distributed among different organizations connected thanks to their proximity. In a technological perspective, territorial proximity of firms and universities allows for better circulation of ideas and information and for faster and easier access to research findings, a feature that is fundamental primarily in technologically-advanced fields.

In economic terms, it is agglomeration and scale economies that explain why proximity is beneficial. Through agglomeration economies, a firm that cooperates with universities shares the costs with other firms and takes advantage from spillover effects in the form of flows of knowledge from universities to firms and among firms that are located in the same territory. Proximity also causes scale economies in the form of increasing returns to scale, although firm-internal linkages between production and R&D are apparently more important for the location of industrial innovation than the role of universities (Tecu 2013). From a social perspective, proximity allows for direct, personal contacts ('weak ties' in Granovetter's definition - Granovetter 1973) among producers and utilizers of knowledge in different organizations that produce tacit knowledge, an important factor conducing to and easing innovation.

Interdependence should be understood not only in space. Particularly and increasingly important dimensions are those of cultural, technical and social nature. While physical proximity in space promotes the flow of information and eases cooperation, the effects are positive for all parties and beneficial to the economy and the society only if interaction and cooperation are based on mutual understanding, shared visions and the ability to find a common language. In this sense the absorptive capacity is at least as important as the production and diffusion of information and knowledge (Charles 2003).

Absorptive capacity usually refers to the capability and ability of regions and their constituencies (governments, organizations - with particular reference to enterprises - and civic society) to demand, absorb, transform and adapt the knowledge and innovation that universities produce (Asheim and Parrilli 2012b). This process consists of acquiring, appropriating, interpreting and adapting codified knowledge that universities and research centers generate and knowledge that flows from other enterprises and territories (Langlois 2003, Jensen et al. 2007).

The situation in developed market economies is not without problems, contradictions and dangers involving all the partners in this triad. Universities have a fundamental role in both research and education. However, this role is challenged by other players, such as research centers set up by enterprises, and in its content. The latter concerns both the weight of basic research, the role of universities in applied research, and the content of education given by universities. The accusation continues to be heard that universities are really unable to create the kind of human expertise and practical knowledge that enterprises need. For these reasons universities have given increasing importance to learning outcomes and employability of students. This is an important progress, which however bears the danger that while the weakening of basic education makes young people more readily employable, they are less capable of adapting their knowledge through time and their skills are more specific to a particular activity or sector. This makes their position in the labor market weaker in the long run and softens their incentives to both engage proficiently in their work and be loyal to the employer softer.

The increased importance of the role of universities for economic and social development and

the increased access to higher education has led to proliferation in the number of universities, most of them with a regional role. These developments increased the social demand for the activity and expertise of universities by governments and enterprises. The growing cost of higher education that resulted, together with the increasing cost of research and the difficult financial situations of most governments, caused underfunding of universities. This prompted them to look for additional external resources by pursuing economic relevance of their activity. Since large corporations pursue particularly incremental innovation and rely extensively on internal laboratories, including for the protection of the findings, most universities have hardly broad access to this kind of resources. Large corporations, which traditionally used to have privileged relations with few large and prestigious universities, tend now to complement their research activity with extensive networks of universities and research laboratories, albeit financially thin, so as to acquire knowledge of a more general character.

It is mostly small and medium-size enterprises, various among which are active in frontier and risky innovation, that are increasingly interested in collaborating with universities. The move to this relatively new approach, clear in many countries and industries, is from arm-length relations to relations-based proximity. The change started in the United States in the 1980s (Geiger and Sá 2008), but it is evident also in the European Union and elsewhere.

In this context, national and local governments and supranational institutions such as the EU have found additional, strong motivations for promoting the appropriate conditions for the economic value of universities' activity, being this a fundamental factor that supports their country's or region's international competitiveness. In various countries, local governments have acquired more power and more responsibilities for the economic activity under their jurisdiction and are interested in strengthening the economically valuable activity of universities based in their region.

While this move is beneficial for development, it may convert the role of universities into one of a local factor of production at the expense of their public aims and duties. The danger that universities try to exploit local governments to their own advantage, and local governments and industry interfere, albeit indirectly, in the life of regional universities is real. Yet opportunities are important and it is in the interest of the society to assess properly opportunities and dangers and find suitable solutions.

The three missions of universities

The role of motivation, both intrinsic and extrinsic, in promoting satisfaction and performance in the workplace and business activity is well known and is highlighted by scholars of various social disciplines. The traditional post-Taylorist approach made of deadlines, imposed goals, surveillance and evaluations undermines intrinsic motivation and is less and less apt to promote performance. It may even have detrimental effects in all those cases and tasks that require creativity, conceptual understanding, flexibility and problem solving. In all these cases, that are the norm, particularly in the most advanced productive activities, intrinsic motivation is fundamental for satisfaction, active engagement and high-level performance (Deci 1995).

The concept of the 'learning organization' depicts well the essence of this approach and consequently the role requested from universities. The concept was introduced some two decades ago by, among others, Richard Florida. Florida (1995) stressed that regions are becoming focal points for knowledge creation and learning and they function as collectors and repositories of knowledge and ideas. Regions also provide the underlying context which facilitates the flow of knowledge, ideas and learning.

Florida (2005a, 2005b, 2006, Florida et al. 2006) extended his approach to explain the role of universities, linked to his idea of the creative class, the group of people (one-third of all

employees in the United States) and related economic sectors that form the creative sector. The creative sector includes science, technology, design and other applications of creativity such as art and plays the fundamental role in promoting economic growth. Universities in the creative economy are important for innovation and economic growth through their contribution to technology, talent and tolerance (the 3Ts), the driving forces of economic growth. This they do by contributing to the generation of research and new technologies, the production and attraction of talent, and openness and tolerance. Absorptive capacity of territories is important for taking advantage of the role of universities, which thus must organically integrate into the local creative system.

Learning organizations require that universities promote programs that foster entrepreneurship and innovation in their students (Thorp and Goldstein 2010, Goldstein and Rodriguez 2016, FT 2016) and creativity and problem solving.⁶ This role requires that universities are in tune with and open to contribute to local processes and problems, while keeping their academic autonomy and intellectual freedom. This creates economic relevance of universities and their active role for helping to solve the problems of the territory that surrounds universities.

The concept of learning regions (Asheim and Parrilli 2012a, 2012b, Lundvall 2012, Lundvall and Lorenz 2012) is apt for understanding the challenge that European regions and universities meet. This approach considers that innovative forms of economic action emerge particularly at the regional level and should be based on the endogenous capabilities of regions and their governments, firms and universities rather than only on largely exogenous R&D efforts.⁷ The approach highlights consequently the conditions, the forms and the external context required for the interaction among governments, firms and universities to have beneficial outcomes in creating and supporting innovation, competitiveness and the welfare of regions.

The concept of the learning organization is useful to highlight the features and internal structure that an organization needs in order to successfully manage the learning process, foster participation and performance and upgrade motivation, including the organization of work within a firm, continuous on-the-job training, multi-function and multidisciplinary team work. For a regional strategy, having an R&D basis and a strong relationship with universities is not sufficient for promoting innovation and competitiveness. Indeed, the organization of the work and production processes and incentives are of the utmost importance.

External and internal implications of a more active role of universities

In the new paradigm and compared to the traditional view of universities as separate entities, the role of universities is generally seen as more important and as more directly linked to the performance of economies and societies (Dallago 2014). This has a double set of implications for universities: external and internal implications.

Looking at the role of universities from the perspective of economies and societies and although it is difficult to quantify their contribution to economic development, this contribution appears

⁶ The American Association of Colleges and Universities (AAC&U) identified *problem solving* and *creative thinking* as two essential learning outcomes of a liberal education in the 21st century (<http://www.aacu.org/value/rubrics/pdf/problemsolving.pdf> and creative thinking <http://www.aacu.org/value/rubrics/pdf/creativethinking.pdf>). See also

⁷ The reasons for this are that knowledge resides in individuals and in organizations and is sticky, being largely of a tacit nature. The attraction of individuals and organizations with scarce talents and skills to a region can be helpful in improving the pool of knowledge, but the effect depends upon the absorptive capacity of the local innovation system. The latter depends on the knowledge embedded in the relationships between individuals and organizations and includes shared specialized codes of communication and shared norms and common understandings about how to do business, it is often industry and cluster-specific, and reflects the specialization of a region. For this, multiple regional paths to development and competitiveness exist, each one consisting of a bundle of idiosyncratic steps in accordance with the region's capabilities.

important, although dependent upon various factors. Economic and social relevance allow universities to improve their own financial situations and social role. The much heralded danger that private sponsors constrain directly or indirectly the academic freedom of researchers and thus the development of alternative fields and paths of scientific development appears to be less relevant than many thought. In fact, the financial resources thus obtained allow universities to support strategic and frontier research in fields often unrelated to their economic and social role (Geiger and Sá 2008). The outcome also depends upon governments, particularly but not only in the case of public financing of academic activity. It is primarily the quality of governments' science and research policies and the incentives that governments, particularly local governments, have in devising and implementing those policies that matter most.

The external and internal importance and beneficial effect of the new role of universities make their activity more complex. In fact, they have to pursue a dual goal: educate and generate inventions and at the same time adapt education to the needs of the economy and transfer those inventions to private and public developers. These goals require both a new internal organization of universities and related academic and career policies and different public policies. The fact that the new role and goals of universities generate substantial amounts of public and private resources to the advantage of universities has also problematic implications.

The increased role and additional resources ask for more stringent control and evaluation of the outcome from the use of those resources. This has generated substantial amounts of transaction costs and reporting intricacies linked to the use of those resources. Only a small number of large, well-organized and rich universities and a relatively small number of specialized top researchers could afford effectively those costs and intricacies to the disadvantage of other universities and researchers. Moreover, this reduces the basic knowledge basis, strengthens the links existing among those top universities and researchers, and circumscribes the pool of ideas and approaches. It also goes in parallel with the priority given to a low number of so-called strategic sciences and science-based technologies, particularly biotechnology and molecular biology, nanotechnology and pharmaceuticals, with the risk of having asymmetric progress in different sciences.

The new economic and social role of universities has also important implications for the internal structure of universities. Universities have to find better and more effective ways to balance the pursuit of economic relevance, which is eminently private in nature and limited to a few sciences and fields, and the universities' mission, which is eminently public. Universities have to set up offices and structures and hire qualified personnel to promote and manage their relations with industry and public institutions and to market the outcomes of their education and research, including via spin-offs. The integration of these offices in the structure of universities is uneasy and problematic.

Further important problems concern the logic of processes. Economic relevance and science-based technologies are eminently interdisciplinary and require that structures and programs are set up to integrate different disciplines and fields of research and also education. Conversely, the traditional structure of universities and the careers of professors and researchers are based on distinct disciplines. According to the universities' mission, education and research should lead to public knowledge and the open management of academic careers. Conversely, private industrial investment, particularly in research in science-based technologies, makes secrecy about findings and discoveries often a precondition. To balance the disciplinary orientation of academic departments with the multidisciplinary and problem-oriented approach that is required in the relation with industry, universities usually set up centers and institutes for this latter purpose. Although effective, this situation may create uneasy relations between different components of the universities' structure.

Conclusions: The role of universities for the revival of Europe

Any development that brings important benefits and advancement also creates new problems and has drawbacks. Economic relevance of universities is no exception. The loss of competitiveness of Europe and the effects of the prolonged crises require that solutions are found that keep and possibly improve the quality of universities and their ability to pursue their classical role. Along with this, new and stronger ways should be found by means of which universities pursue an economic role and contribute to regional economies. This requires, among other things, that universities cooperate with governments and industry.

Globalization has created a new world and the prolonged economic and social crisis has generated unforeseen and new problematic circumstances. In this world, old kinds of macroeconomic policy management are either impossible or ineffective, while problems are deeper and their solution more urgent. Deeper and intensive cooperation among universities, industry, and governments has progressively acquired importance in tune with the features of this new world and for the solution of the new problems. Such cooperation is fundamental for the prosperity both of economies and societies and of the three partners themselves.

Collective and individual prosperity require first that universities, industry, and governments pursue their traditional missions in better ways. For universities, this means pursuing the public goals of education and scientific research, albeit under new and more difficult circumstances, and the new goals of economic relevance. All three partners should pursue their institutional goals and better serve the prosperity of economies and societies through new and effective forms of cooperation.

In this new landscape, in which most universities are regional universities, have an important role in meeting the new requests of higher education and research. While this role increases their financial needs, universities – along with the increased role of local governments and small and medium size enterprises – may run the danger of closeness and localism. Obtaining additional resources and enriching universities with contacts and flows of information and knowledge derived from the interaction with industry and governments, along with other universities and research and knowledge centers at both national and international level, is more important than ever. Better specialization of universities entering interregional and international academic networks may strengthen universities, their economic and social role and the returns to the economy. This allows universities to play, under more favorable circumstances and in better ways, the socially important additional role that comes from their economic relevance. In this perspective, the role of the European Union may be more important than ever.

References

- ASHEIM, Bjørn T. and Mario Davide PARRILLI (2012a) (eds.), *Interactive Learning for Innovation. A key driver within clusters and innovation systems*, Palgrave Macmillan
- ASHEIM, Bjørn T. and Mario Davide PARRILLI (2012b): 'Introduction: Learning and interaction – Drivers for innovation in current competitive markets', in Asheim and Parrilli (2012a), pp. 1-29
- BLANCHARD, Olivier and Daniel LEIGH (2013): 'Growth Forecast Errors and Fiscal Multipliers', IMF Working Paper WP/13/1, January
- BLYTH, Mark (2013): *Austerity. The History of a Dangerous Idea*, Oxford: Oxford University Press

- CHARLES, D.R. (2003): 'Universities and territorial development: reshaping the territorial role of UK universities', *Local Economy*, 18 (1), 7-20
- DALLAGO, Bruno (2014): 'The Role of Universities in Local Development', *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 4, N° 1, pp. 35-59
- DALLAGO, Bruno (2016a): *One Currency, two Europe. Towards a dual Eurozone*, Singapore and London: World Scientific Publishing Co.
- DALLAGO, Bruno (2016b): 'The Monetary Union and Migration', in B. Dallago, G. Guri and J. McGowan (eds.), *A Global Perspective on the European Economic Crisis*, Abingdon, Oxfordshire: Routledge, pp. 143-161
- DALLAGO, Bruno and John MCGOWAN (eds.) (2015): *Crises in Europe in the Transatlantic Context: Economic and Political Appraisals*. London and New York: Routledge.
- DALLAGO, Bruno, Gert GURI and John MCGOWAN (eds.) (2016): *A Global Perspective on the European Economic Crisis*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- DECI, Edward L. (1995): *Why we do what We do. Understanding Self-Motivation*, with Richard Flaste, London and New York: Penguin Books
- EC (2016), *European Innovation Scoreboard 2016*, Brussels: European Commission (http://ec.europa.eu/growth/industry/innovation/facts-figures/scoreboards/index_en.htm)
- ETZKOWITZ, H. (2003): 'Research groups as "quasi-firms": the invention of the entrepreneurial university', *Research Policy* 32 (1), 109-21
- ETZKOWITZ, H. and L. Leydesdorff (1997) (eds.): *Universities and the global knowledge economy: a triple helix of university-industry-government relations*, London: Pinter
- FLORIDA, Richard (1995): 'Toward the Learning Region', *Futures*, Vol. 27, N° 5, pp. 527-536
- FLORIDA, Richard (2005a): *Cities and the Creative Class*, New York: Routledge
- FLORIDA, Richard (2005b): *The Flight of the Creative Class*, New York: Harper Business
- FLORIDA, Richard (2006): 'The Flight of the Creative Class', *Liberal Education*, Summer, pp. 22-29
- FLORIDA, Richard, Gary GATES, Brian KNUDSEN, and Kevin STOLARICK (2006): *The University and the Creative Economy*, http://creativeclass.com/rfcgdb/articles/univ_creative_economy082406.pdf (26 02 2014)
- FORGE, Simon, Colin BLACKMAN, Itzhak GOLDBERG and Federico BIAGI (2013):

Comparing Innovation Performance in the EU and the USA: Lesson from Three ICT Sub-Sectors, JRC Technical Report, European Union

- FT (2016), 'US economy: Decline of the start-up nation', *Financial Times online* (<https://next.ft.com/content/6497a4b2-5899-11e6-8d05-4eaa66292c32>), 4 August 2016
- GEIGER, Roger L. and CRESO M. Sá (2008): *Tapping the riches of science. Universities and the promise of economic growth*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- GOLDSTEIN, Buck and Derek RODRIGUEZ (2016): 'Turning Adversity into Opportunity—Entrepreneurship and the Information Professional', mimeo., Chapel Hill: University of North Carolina
- GRANOVETTER, Mark (1973): 'The strength of weak ties', *American Journal of Sociology*, 78 (6), pp.1360-1380
- HOLLANDERS, Hugo, Stefano TARANTOLA and Aleksander LOSCHKY (2009): *Regional Innovation Scorebord 2009*, Brussels: Pro Inno Europe - Inno Metrics (http://www.proinno-europe.eu/sites/default/files/page/10/03/RIS_2009-Regional_Innovation_Scoreboard.pdf 17 02 2013)
- IMF (2012): *World Economic Outlook - Coping with High Debt and Sluggish Growth*, Washington D.C.: International Monetary Fund
- JENSEN, Morten B., Björn JOHNSON, Edward LORENZ, and Bengt Åke LUNDVALL (2007): 'Forms of knowledge and modes of innovation', *Research Policy*, 36, pp. 680-693
- LANGLOIS, Richard N. (2003): 'The vanishing hand: the changing dynamics of industrial capitalism', *Industrial and Corporate Change*, 12(2), pp. 351-385
- LAWTON Smith, Helen (2006): *Universities, Innovation, and the Economy*, London and New York: Routledge
- LUNDVALL, Bengt-Åke (2012): 'Preface', in Asheim and Parrilli (2012), pp. xi-xii
- LUNDVALL, Bengt-Åke and Edward LORENZ (2012): 'Innovation and competence building in the learning economy: Implications for innovation policy', in Asheim and Parrilli (2012), pp. 33-71
- MAKÓ, Csaba, Miklós ILLÉSSY and Chris WARHURS (2016): *How innovation policy contributes to improving job quality and employment – and why the EU has failed to exploit this opportunity*, Budapest and Coventry: Institute of Sociology, Centre for Social Sciences, Hungarian Academy of Sciences, Budapest and Institute for Employment Research, Warwick University
- PORTER, M. (1990): *The Competitive Advantage of Nations*, London: Macmillan
- PORTER, M. (1998): 'Clusters and the new economics of competitiveness', *Harvard Business Review*, 77, 1-10

- SONDERMAN, David (2012): 'Productivity in the Euro Area: Any Sign of Convergence', European Central Bank, 1431 (<http://www.ecb.int/pub/pdf/scpwps/>)
- TECU, Isabel (2013): 'The location of industrial innovation: does manufacturing matter?', http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2233366
- THORP, Holden and Buck Goldstein (2010): *Engines of innovation: the entrepreneurial university in the twenty-first century*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press

Karrier, pénz, vagy diploma? Egyetemi képzések reformja nemzetközi kitétekintésben

Mitől jó egy egyetem? Mennyit ér a diploma? Hol és mit érdemes tanulni? Ezek azok a kérdések, amelyeket feltesznek leendő hallgatók, szülők a felsőoktatásban érintett szakembereknek, oktatáspolitikusoknak, döntéshozóknak. Joggal várható el a határozott, és objektív mutatókon alapuló válasz a különösen nehéz, globális gazdasági és szociális kihívásokkal terhelt időkben, amikor csökkenni az oktatásra fordított állami támogatások, emelkednek a képzési költségek, és beszűkülnek az elhelyezkedési lehetőségek. Az európai tendencia az, hogy egyre több diplomás marad munka nélkül, vagy nem a képzettségének megfelelő munkát talál. (World Economic Forum 2016). Egyrészt sok álláshoz nem szükséges felsőfokú végzettség, és később sem lesz az, másrészt a jól fizetett, vezető pozíciók betöltésének alapfeltétele a jó hírű egyetemen szerzett diploma. A bárhol felhasználható, anyagi haszonra konvertálható oklevelekre nagyobb az igény, mint valaha. De a türelmetlenség is nagyobb, mint valaha, mert ez a generáció a transzverzális tudást, és annak pénzben kifejezhető ellenértékét preferálja, és nem a globális tudásgyárak becsontosodott rendszereit. Más szóval: a magas minőséget garantáló felsőoktatási intézmények többszintű, többnyelvű képzései kerülnek reflektorfénybe, főleg akkor, ha sikerességük a munkaerőpiac szempontjából is prognosztizálható. A jelen dolgozat arra keresi a választ, hogy mit gondolnak a nemzetközi hírű, rangos külföldi egyetemek vezetői, valamint a hazai szereplők a hallgatók munkaerőpiaci felkészítéséről, a gyakorlati készségek és/vagy az elméleti tudás preferenciájáról, a diplomák értékéről. A dolgozat alapjául nemzetközi felmérések, Európai Uniók jelentések, egyetemi honlapok, hazai kérdőíves kutatások és interjúk szolgálnak.

A diploma a politikai ígérek központi szereplője

Obama elnök egy 2009-es kongresszusi beszédében kijelentette, hogy 2020-ra az Amerikai Egyesült Államok újra a világ legnagyobb számú diplomással bíró országa lesz úgy, hogy a hazai diplomások számát megduplázzák (The White House 2009). A *The New York Times*, *The Washington Post*, and *The Boston Globe* 2008 decemberében hozta nyilvánosságra a College Board jelentést, miszerint 2025-re a fiatal amerikaiak legalább 55%-a rendelkezik majd egyetemi diplomával. Ez 129 millió diplomát jelent, 57 millióval többet, mint a 2008-as kibocsátási szint (The College Board Report 2008). Ahhoz, hogy teljesüljön az ambíciózus terv, az egyetemeknek meg kell duplázniuk a felvettek számát, és a jelenlegihez hasonló, vagy jobb színvonalon kell teljesíteni. Ebből következik, hogy az egyetemeknek be kell bizonyítani, hogy a befektetett energia és költségek megtérülnek.

Külső tényezők rákényszerítik a felsőoktatási intézményeket arra, hogy változtassanak a képzési szokásaikon. Az USA Oktatási Hivatala 2015 őszétől- Obama elnök közbenjárására- arra készíti az egyetemeket, hogy elszámoltathatóvá, és minden szempontból felelőssé tegyék az egyetemeket a képzéseikért. A diplomák -mint befektetések- átláthatósága, és a választás megkönnyítése érdekében bevezették az Egyetemi Eredményjelzőt (College Scorecard), amely lehetőséget ad arra, hogy a tandíjakat, a hiteleket, és a végzettség várható fizetését is figyelembe véve tegyék összehasonlíthatóvá az amerikai egyetemek kettő- és négyéves képzéseit. Létrejön egy új rangsor, fókuszban a jövedelmekkel, és a képzési költségek megtérülésének prognosztizálhatóságával.

Képzés az életre, vagy a karrierre?

A 2008-as gazdasági válság egyik következménye, hogy megváltozik az a korábbi felfogás, miszerint az egyetemnek az életre, és nem a karrierre kell felkészítenie. Ennek némiképp ellentmond a *The Chronicle of Higher Education* 2015-ös felmérése (Kelchan 2016:17-18). Az 500 megkérdezett amerikai egyetemi vezető 60%-a mondta azt, hogy az egyetemek elsődleges feladata az akadémiai felkészítés, a hallgatók megtartása, és a végzetek számának növelése, annak ellenére, hogy a megkérdezett két- és négyéves képzéseket nyújtó intézmények mindegyike igyekszik kielégíteni a munkaerőpiaci keresletet, sőt, elébe megy az igényeknek. A költségeket, a várható fizetéseket, és a hitelkonstrukciókat kimutató egyetemi rangsor a megkérdezettek körében nem aratott osztatlan sikert. A válaszadók elsöprő többsége (74%) véli úgy, hogy a továbbtanulási döntéseknél a Scorecard félrevezető, és nem segíti a tájékozódást, mivel a kezdő fizetések nem tükrözik a majdani előléptetéshez köthető lehetőségeket, és nem árnyalják a feladat- és tapasztalatfüggő jövedelmi viszonyokat, csupán a rövidtávú esélyeket. Sokkal fontosabbnak tartják az egyetemi összehasonlításnál az alapos elméleti felkészítést, a végzetek számát, a karriertanácsadás hatékonyságát, mint a fizetéseket. Mindenesetre a Scorecard új irányba tereli a diplomák értékéről szóló közbeszédet, és sok adófizetőnek könnyíti meg a felelős döntéshozatalhoz szükséges tájékozódást.

A diploma értéke újradefiniálódik az új készségek, kompetenciák függvényében: fókuszba kerül a kritikai gondolkodásra, és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés. A fent említett kutatásban részt vevő egyetemi vezetők 63%-a szerint a friss diplomások legfontosabb tanulási eredményei közé tartozik az önképzésre, önfejlesztésre való felkészülés, az intellektuális kiteljesedés (67%), szakmai célkitűzés, tervek kidolgozása (34%), a képzettséghez megfelelő állás megtalálása (9%), megfelelő fizetés (9%) önkéntes munka (14%). A képző intézmények meggyőződése, hogy a gyakorlóhelyek nagyobb segítséget nyújtanak az elhelyezkedésben, mint az egyetemi kurzusok. Ennek megfelelően igyekeznek növelni a szakmai tapasztalatszerzési lehetőségeket, és az egyetemi gyakorlóhelyek számát. A négyéves programok 50%-ának van alumni mentoring programja, míg a kétéves programoknál ez csak 9%. A négy éves diplomás képzéseket adó intézmények 75%-a gondolja úgy, hogy a diákjaik „legalább felkészültek”, vagy „jól felkészültek” az álláskereséshez. A kétéves szakmaspecifikus programok karrierépítési hatékonyságában a válaszadók nem voltak ennyire biztosak.

Az Európai Bizottság „Towards a European Area of Skills and Qualifications” 2014-es, munkavállalói készségekről és képezésekről készített felmérésének eredménye tükrözi a felsőoktatás modernizálására vonatkozó igényt. A tagországi válaszadók 46%-a tartja nagyon fontosnak a tantervek átszabását, és a hard skillek elé helyezné a digitális, vállalkozói, és idegen nyelvi kompetenciákat (soft skills). Kulcskompetenciák közé sorolják az olyan puha készségeket, mint az önfejlesztést, a karrierépítést, és ezek holisztikus megközelítését tartanák fontosnak: pl. az önmegvalósítást az állampolgári kötelezettségek és jogok, kulturális fejlődés, önképzés, tanulni tanulás készségeit egymással összefüggésben tárgyalják. A képzés tartalmát illetően három feladat körvonalazódik: 1) A felsőoktatásban a releváns, transzverzális készségeknek központi szerepet kell kapniuk 2) Az új készségeket az oktatás – képzés – munkaerőpiac – nemzetközi mobilitás hármasságában kell kialakítani. 3) A készségeket és kompetenciákat a nemzetközi trendekhez kell igazítani.

A különböző felmérések és tanulmányok mindegyike arra mutat rá, hogy a siker kulcsa a képzés reformjában, az oktatás minőségében rejlik. Olyan szakmaspecifikus készségekre van szükség, amelyeknek nincsenek egzakt mérőszámai, mégis segítik a munkaerőpiaci alkalmazkodást.

Külföldi minta: egyetemek és gazdasági vállalkozások kapcsolódása

Szinte közhelyszámba megy a kijelentés, miszerint a ma elsőéves egyetemistákat olyan szakmákra kell felkészíteni, amelyek most még nem is léteznek, vagyis a változások elé kell menni. A figyelem középpontjába kerülnek azok az egyetemek, akik innovációval, új módszerekkel tudják növelni a hallgatói létszámot. A floridai Miami-Dade College végzett hallgatóinak elhelyezkedési aránya 85%, köszönhetően a régi szakokhoz kapcsolódó, új képzéseiknek, mint pl. információs technológiát kiegészítendő kiberbiztonsági, adatelemzési szakok. Az egyetem tanácsadó testületében helyet kapnak a helyi versenyszféra képviselői, a legnagyobb munkáltatók is (The Times Top 100 Graduate 2015).

A rangos Stanford University nevéhez egy sajátos trend köthető. John Hennessy, az egyetem rektora (aki nem mellesleg a Cisco és a Google igazgatósági tagja) úgy véli, hogy újra kell értelmezni azt, hogy mi az egyetem, és mi az oktatók feladata. Az új „értelmezés” új oktatási stratégiát jelent: vállalkozóbarát oktatói centrummá válást, ahol a professzori kar jelentős része céget alapít, és az akadémiai karriert autentikus gyakorlati tapasztalat egészíti ki. A Google, a Facebook vagy a Pinterest szakemberei is szívesen látott vendégoktatók a Stanfordon. Az egyetemnek saját vállalkozásai is vannak: A *Google*, *Netflix*, *Instagram*, *Yahoo*, *Tesla*, vagy a *LinkedIn* az elmúlt 20 évben alapított, Stanfordhoz kötődő vállalkozások. A sikereiket annak is tulajdonítják, hogy a humán és reál képzés nem egymás ellen vagy mellett létezik, hanem egymást kiegészítve. Interdiszciplináris környezetben, szoros vállalkozói háttérrel és tapasztalattal, probléma megoldásokon keresztül, egymástól tanulnak. Azt mondják, hogy nem a sokat vitatott *soft* vagy *hard* skill a kérdés, hanem a kritikai együtt gondolkodás, interaktivitás, kooperáció, problémamegoldás. A hagyományos akadémiai világot képviselők nem osztják az általános lelkesedést, mivel úgy látják, hogy a versenyszféra korrumpálja az egyetemi értékrendet és a kutatást, és minden csak a pénzről szól.

A másik oldalnak, a profit-érdekelt cégeknek az oktatási piac többi szereplőjével megbirkózni nem egyszerű feladat, mégis számukra a legnagyobb kihívást az egyetemi karok bürokráciája jelenti. Az egyetemek formális programokat támogatnak, mint például a nyelvtanulás, vagy a digitális tananyagok készítése, de nem mernek nagyot lépni az innováció területén. A webináriumok, interaktív tanítási módszerek, felhő-alkalmazások más gondolkodásmódot igényelnek. Vannak olyan egyetemi vezetők, akik úgy gondolják, hogy a hagyományos oktatási formák még 2-3 évtizedig tartják magukat, minek verjék magukat hatalmas beruházási költségekbe. Nincs befektethető tőke sem, ezért keresik a vállalkozó kedvű milliárdosokat, és az állami forrásokat. A 21. századi modell magas ára azt az üzenetet hordozza, hogy fontos a jó minőség, és a magára valamit adó egyetem megengedheti magának azt, hogy a legjobb partnerekkel dolgozzon.

Fiatal, hazai munkavállalói attitűdök a munkáltatói elvárások tükrében

A 21. századi friss diplomás nem csak a hazai, hanem a globális munkaerőpiacon is azzal szembesül, hogy a munkahelyen elvárt készségek nem vethetők össze az egyetemen szerzettekkel, nagy a szakadék az elvárt, és a valós készségek között. A *World Economic Forum Human Capital Report 2015*-ös oktatás és munkaerő-piac összefüggéseit vizsgáló jelentésében Magyarország a munkavállalók számát illetően a 124 ország közül a 32. helyen áll, míg „toplistás” hatodik helyet foglalja el a gazdaságilag inaktív diplomások számának tekintetében. Ebből a pályakezdő diplomások (25-34 év) közöttiek aránya 16 %. A 25 év alattiak körében 21,9 % volt az átlagos munkanélküliségi ráta az EU-ban, a KSH adatai szerint itthon ugyanebben a korcsoportban 19,8 %.

A *Magyar Ifjúság* kutatásból kiderül, hogy minél magasabb végzettséggel rendelkeznek a fiatalok, annál kisebb az esélyük a munkanélküliségre (Magyar Ifjúság 2012). Az oktatás napjainkra hatalmas, jövedelmező iparággá vált, ahol egy ipari oktatási komplexumban bocsátják ki a márkáknak megfelelő ígéreteket. Ez a probléma globális méreteket ölt: az Európai Unióban - hazánkat beleértve - ugyanúgy keresik a megoldást erre, és várják a javaslatokat, mint az Egyesült Államokban.

A felsőoktatás hazai szereplői szintén látványos erőbedobással készülnek arra, hogy „felszívják” a leendő, és a már bent levő munkavállalókat, és ígéretet tesznek arra, hogy felkészítik őket a munkaerőpiaci igények diktálta követelményekre. Mindehhez nem csak a tanulási eredményeket és az elérésükhöz szükséges utakat kell ismerni, hanem az új generáció tanulási szokásait, és a munkahelyek, gyakorlóhelyek elvárásait is. Az 1982 környékén születettek munkavállalóként már jól megkülönböztethető attitűddel, sajátosságokkal bírnak a 20 évvel idősebb, most jobbára „senior” pozícióban levő diplomás munkatársaik (főnökeik) szemében. Különböző gazdasági ágazat tizenkét kis-, közép-, és nagyvállalati „senior” igazgatóival készített mélyinterjú fókuszában a kezdő diplomás, beosztott munkavállalók képzettsége, felkészültsége és munkavállalói attitűdje állt.

A beszélgetések arra világítanak rá, hogy a mostani 25-30 éves korosztály számára a digitális tudás magától értetődő, a high-tech alkalmazás természetes munkaeszköz. A számítógépek, a mobil elektronika, és a többi digitális „kütyü” a munkában is mobillá teszi őket, szívesen vállalnak nem helyhez kötött feladatokat. Ehhez kapcsolódva az interjúalanyok megjegyezték, hogy a fiatalok a munkaidejüket az érdeklődési, szórakozási lehetőségeikhez, életvitelükhöz igazítják: a munka nem a „munkába járást” jelenti, mint az elődeiknek, sokkal inkább feladatot, amit el kell végezni.

Emellett a fiatal pályakezdők sok visszacsatolást, és részekre bontott feladatokat igényelnek, és sokkal jobban idegenkednek a versenytől, mint a most 45-50 évesek.

Mindamellett a friss diplomásokra nem csak azért van szükség, hogy betöltsék a nyugdíjba vonuló „Ratkó-gyerekek” helyét, hanem azért is, mert gyakorlati „ráképzéssel”, odafigyeléssel nagy hasznot húzhatnak a gyorsan tanuló ifjakkól, akik lényegesen jobbak technológiában, rugalmasabbak a feladat megközelítésében, és tudják, hogy mit jelent a csoportmunka. A pályakezdők haszon- és sikerorientáltak, és a legtöbbször keményen dolgozik azért, hogy a kitűzött célt elérje, feltéve, ha a munkát szakmailag és (főleg) anyagilag vonzóknak találja.

A megkérdezett vezetők körében a legnagyobb kifogást egyöntetűen az jelentette, hogy az elméleti tudást a pályakezdők nem tudják a gyakorlathoz igazítani. „Köszönőviszony sincs a kettő között,” mondta egy telekommunikációs közép vállalkozás szakmai igazgatója, aki megjegyezte, hogy a szakképzésnél sincs másképp. Irreális, gyakorlati szempontból értékelhetetlen vagy teljesíthetetlen vizsgakövetelményeket minden szakma képviselője említett. A külföldi kapcsolatokkal rendelkező cég PR igazgatója kiemelte, hogy a jelentkezőknek – jó esetben – idegennyelvi „vizsgatudásuk” van. Az „európai, idegennyelvi kompetenciát” mérő írásbeli nyelvvizsgafeladatok között még mindig a hagyományos levélírás szerepel, pedig ők a félreérthetetlen e-mailt, összegzéseket, jelentéseket és emlékeztetőt kérnek, a partnerek üdvözlése és a telefonbeszélgetés pedig más, mint az érettségire előre bemagolható családtól az utazásig tartó témák sora. A pénzügyi szakember a hozzájuk érkező közgazdász hallgatók egysíkú gondolkodását, folyamat- és rendszer áttekintő képességeik hiányát hangsúlyozta. Egy nagyvállalat fejlesztési igazgatója szerint a fiatalok nem élnek a konstruktív kritikai javaslatokkal, nem hoznak saját hatáskörükben önálló döntéseket, elvárják, hogy mások szervezzék meg részletesen az őket is érintő munkát, munkafeladatokat

aprólékosan lebontva, és a felmerülő problémás kérdések megválaszolásánál várják a felettes beleegyezését, és elegánsan „lepattintják” a felelősség vállalást. A marketing igazgató úgy nyilatkozott, hogy a magabiztos fellépést és a korszerű technika használatát könnyebben elsajátítják a gyakornokok az egyetemen, mint az analitikus gondolkodást, a munkaszervezést, és az önálló munkavégzés képességét, vagy a projektmunka gyakorlati implementációját.

A szakemberek észrevételei csupán jelzés-értékűek, esetleg egy további, nagyobb, reprezentatív kutatás kiindulópontját képezhetik. Mindenesetre tetten érhető a válaszokban a képzési anomáliák, és a soft skill-ek elhanyagolásának negatív következményei.

Összegzés

A globális munkaerőpiac igényeihez igazított oktatás a nemzetközi versenyképesség szempontjából kiemelt jelentőséggel bír. Nem csupán Obama elnök tűzte 2012-es választási zászlajára az oktatást, a „gazdasági szuperhatalommá” válás ígéretének eszközét, hanem az EU Bizottság is: „Európa 2020”. A kampánybeszédekből ismert „2020-ra humán erőforrás – nagyhatalommá válás” nem valósítható meg komoly innováció nélkül, hagyományos marketinggel, infrastruktúrával, múltban gyökerező, tradicionális oktatási módszerekkel. Az egyetemek választásra kényszerülnek: vagy a magas szintű akadémiai képzést folytatják, vagy alkalmazkodnak a munkaerőpiaci igényekhez, és képzéseiket ennek megfelelően reformálják át.

Bár az elmélet képzést az egyetemi vezetők többsége a legfontosabb feladatnak tartja, egyre nagyobb szerepet kapnak az olyan "puha" készségek, mint az analitikus gondolkodás, döntéshozás, kommunikáció, amelyek bármely karrierhez adaptálhatók. A kurzusokat a munkáltatók elvárásaihoz szabják át, és olyan stratégiákat dolgoznak ki, amelyből a hallgatók profitálnak, és az egyetem is növeli elismertségét a hallgatók iránti egyre erősödő versenyben. Megindul a vita az oktatás formai és tartalmi megújulása, az online vs. hagyományos tanulás-tanítás, a „puha” és/vagy „nehéz” készségek tantervi dominanciája köré építve, miközben a gazdasági és az oktatási szereplők – az eredménytelenséget látva – egymásra mutogatnak.

A jövő munkavállalóit képző kulcsszereplők, a költségvetési és egyéb megszorításokkal küzdő felsőoktatásai intézmények lassan követik a változásokat. A kiszolgáltatottság, és a végleges (végzetes) lemaradás elleni egyetlen lehetőségük a kreatív alkalmazkodás. A felmérés végkicsengése az, hogy munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelő legfontosabb, korszerű készségeket kell(ene) előtérbe helyezni, a könnyen mérhető, „egzakt” tudás rovására, a gyakorlati alkalmazhatóságot és alkalmazkodást (lifelong learning) preferálva.

Irodalom:

- Comparative Indicators of Education in the US and other G-20 Countries: 2015. Institute of Education Sciences. NCES 2016-100. U.S. Department of Education. 1. 2016100.pdf – Indicator 27. Science, Technology, Engineering, Mathematics.
<http://nces.ed.gov/pubs2016/2016100.pdf> (2016. 06.11.)
- KELCHAN, Robert (2016): Education Under Review. The Chronicle of Higher Education. Maguire Associates. 2016.

- Magyar Ifjúság 2012
http://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Ifjusag_2012_tanulmanykotet.pdf
(2015.11.10.)
- Towards a European Area of Skills and Qualifications. Brussels, 17 June 2014
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/more_info/consultations/documents/skills-results_en.pdf (2016. 06.11.)
- The College Board Report. Coming to Our Senses. Education and the American Future (2015) <https://www.collegeboard.org/advocacy> (2016. 06.11.)
- The White House. Remarks of President Barack Obama – Address to Joint Session of Congress. February 24. 2009 <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-barack-obama-address-joint-session-congress> (2016. 06. 11.)
- The Times Top 100 Graduate Employers 2015-2016
<http://www.top100graduateemployers.com/> (2016. 06.11.)
- World Economic Forum Human Capital Report 2015. <http://reports.weforum.org/human-capital-report-2015/rankings/>; <http://reports.weforum.org/human-capital-report-2015/economies/#economy=HUN> (2015.11.10.)

Az emberi erőforrások alapképzési szak megújítása a Budapesti Corvinus Egyetemen a munkaerő-piaci igények alapján

A hazai felsőoktatásban folyó emberi erőforrások képzés helyzete

A magyarországi felsőoktatásban 2015-ben 93 gazdálkodási jellegű alapszakon képeztek, ezek közül 9 emberi erőforrások alapszakos képzési program volt. Az utóbbiak közül 4-et egyetemek, 5-öt főiskolák indítottak, és a 9-ből csak 3 rendelkezett teljes akkreditációval. Ezekben a programokban összesen évente mintegy 2000 egyetemi és főiskolai hallgató kezd meg a tanulmányait.

Mester szintű képzési program gazdálkodási jellegű szakon 81 van az országban, amelyek közül 12-nek emberierőforrás-menedzsment szakiránya is van. Ezek közül 10 programot ajánlanak egyetemek, 2-t pedig főiskolák, akkreditálva azonban csak 8 van közülük. A mester szakos emberierőforrás-menedzsment specializációjú hallgatók létszáma a 12 programon évente hozzávetőlegesen 1800 fő.

A lemorzsolódásokkal is számolva tehát évente körülbelül 3500 hallgatót bocsájt ki a felsőoktatás HR specializációval, akiknek 55 százaléka alapképzésen végez, 45 százaléka mester szinten. A munkaerő-piaci megjelenésük ettől eltér, mert az alapképzésen végzők kb. 40 százaléka tovább tanul valamilyen mesterszakos programon. Így közel 3000 frissen végzett HR szakos diplomás keres munkalehetőséget évente. Közülük azonban csak egy kisebb hányad, hozzávetőleg 1200-1300 hallgató végez akkreditált intézményi program keretei között. (Branyiczki és társai 2015)

A nemzetközi és magyarországi vállalati HR funkció trendjei és kihívásai

Dave Ulrich már 1998-ban kifejtette, hogy jelentős gondok vannak a HR funkció gyakorlati megvalósításával, és javaslatokat is tett annak megújítására. A saját tevékenységeibe és folyamataiba elmerült HR funkció helyett üzleti eredmények generálását javasolta. A HR funkció ilyen megújítását a következő lépéseken keresztül tartotta lehetségesnek:

- az üzleti stratégiát le kell fordítani a munkavállalóknak konkrét cselekvési lehetőségekké,
- a vállalat stratégiai értékláncának elemeihez magatartási kompetenciákat kell meghatározni, majd ezekhez illeszkedő teljesítménymutatókat és mérési eljárásokat kell kialakítani,
- a cég üzleti stratégiájának megvalósítása érdekében kell a HR prioritásokat és célokat meghatározni, majd mérhetővé tenni a végrehajtást,
- a HR rendszereket, folyamatokat, eljárásrendeket össze kell hangolni a stratégia megvalósítását szolgáló eszközökkel,
- ki kell dolgozni a HR által megvalósítandó célok mérési módját, célszerű HR Scorecard-ot alkotni,
- a vezetői döntéseket össze kell kapcsolni a mérési eredményekkel,

- üzleti alapon kell alátámasztani, hogyan és milyen mértékben hoz létre a HR funkció hozzáadott értéket a vállalat tulajdonosai számára (Ulrich 1998).

Az azóta eltelt csaknem 20 év sem hozta meg azonban a HR funkció gyökeres megújítását. A Harvard Business Review 2014 eleji tematikus számában három esszét tett közzé a HR funkció sikeres megújításának újabb kísérleteiről (McCrod 2014, Ready és társai 2014, Amabile és társai 2014). 2015 nyarán újabb cikksorozat jelent meg a megújítási kísérletekről a folyóiratban, melynek címlapja úgy vetette fel a témát, hogy "itt az ideje a HR felrobbantásának, és helyette valami új felépítésének" (*"It's time to blow up HR and build something new"*) (Charan és társai 2015, Capelli 2015, Boudreau–Rice 2015). A szerzők ismét megerősítették, hogy a HR funkció megújításához több kell, mint az alapfolyamatok szakértői ismerete és fegyelmezett végrehajtása. A funkció és a vállalkozások sikere érdekében látni és érteni kell az üzleti összképet, és a szervezetek versenyképességét az adott kontextusban leginkább növelni képes megoldásokat kell megtalálni és megvalósítani.

A megfelelő megoldások keresése és megvalósítása nagyobb eséllyel sikeres, ha a vezetők széles körű közgazdasági, üzleti és egyéb társadalomtudományi ismeretekre támaszkodhatnak. A Budapesti Corvinus Egyetem képzéseiben a nemzetközi trendeknek akarunk megfelelni, és a fentiek alapján a HR szakemberek felkészítésénél ezeknek a kulcskompetenciáknak a fejlesztésére törekszünk:

- a vállalat/vállalkozás üzleti modelljének ismerete, alapos megértése, a szervezet egyes részterületei működési módjának ismerete,
- a HR rendszerek naprakész szakértői tudása, azok alkalmazási készségei, hogy a HR vezető belső tanácsadóként hitelesen ajánlhasson fel megoldási lehetőségeket a vezetőtársaknak,
- változásvezetési kompetenciák, hogy a problémák felismerésétől a megoldások bevezetéséig a HR képesek legyen a folyamatok szakértői támogatására,
- a szervezeti kultúra alakításához szükséges kiválasztási, fejlesztési, kompenzációs és teljesítménymenedzsment hozzáértés,
- magas szintű bizalomépítési készségek, személyes hitelesség.

Az emberi erőforrások alapszak képzési és kimeneti követelményei kötelező erővel, a szak akkreditációs követelményein keresztül szabályozzák azt, hogy mit kell tudniuk és milyen képességekkel kell rendelkezniük a szakon diplomázó fiataloknak. A jóváhagyott KKK-ban szereplő megfogalmazás szerint: "A képzés célja (...) :a gazdaságtudományokban jártas, módszertanilag felkészült, megfelelő szakmai és általános műveltséggel rendelkező gazdasági szakemberek képzése, akik társadalomtudományi, közgazdasági, üzleti, és menedzsment ismereteikre támaszkodva képesek az emberierőforrás-gazdálkodás funkcionális területeinek ellátására, a munkaerőpiacok elemzésére, az érdekegyeztetési folyamatok koordinálására. Képesek az érintett területeken tervezési, szervezési, elemzési, döntés-előkészítési és szolgáltatási feladatok megoldására, kisebb gazdálkodó szervezetek emberierőforrás-gazdálkodásának irányítására, illetve nagyobb szervezetek esetében egy-egy részterület önálló ellátására, irányítására, valamint projektekben való hatékony közreműködésre." Mindezen kompetenciák sikeres fejlesztése esetén a végzettek képesek lesznek a HR megújításának nemzetközi tendenciáiból következő feladatok elvégzésére.

Mindezek mellett felismerhetők általánosabb fejlődési irányok is, amelyek a képzés fejlesztésében szintén nem hagyhatók figyelmen kívül. A napjaink információtechnológiai és mesterséges intelligencia alapokon zajló újabb "ipari forradalma" a belátható jövőben alapvetően átrendezheti az iparágak működési módját, a piaci szereplők üzleti modelljeit, a piaci és közcélú szervezetek működési folyamatait. A földrengésszerűnek ígérkező változások a vezetői és munkavállalói szerepek jelentős átalakulását is eredményezhetik, méghozzá a korábbi rendszerszintű változásoknál sokkal gyorsabban.

Erik Brynjolfsson és Andrew McAfee (2014) gondolatébresztő könyvükben kifejtik, hogy amíg az előző nagy átrendeződés az emberi erőt váltotta ki, addig a mostani a rutinszerű kognitív folyamatokat és a kontroll mechanizmusait automatizálja vagy váltja ki. Egyre több tevékenység ellenőrzésében, mint például az autóvezetés, feleslegessé válhat az emberi közreműködés. Az ember és a gépek közötti verseny új fejezete nyílhat meg, ahol az embereknek a kreativitásban lesz egyre inkább előnyük, és a munkamegosztásuk átalakulásának részeként kialakul illetve megváltozik az ember és a gép közötti együttműködés is. Mindezek a változások hatalmas és a korábbiaktól jelentősen eltérő felelősséget rónak a vezetőkre. A képzési rendszereink tartalmának és módszereinek az átalakításával és folyamatos fejlesztésével próbálunk e kihívásoknak megfelelni.

E várható és már megfigyelhető trendek hatására a szakmegújítási törekvéseink középpontjában egyrészt az áll, hogy minél szélesebb körű közgazdasági és társadalomtudományi elméleti és módszertani ismeretekkel ruházzuk fel a hallgatóinkat. Ez lehet az alapja annak, hogy a gyorsan változó körülmények között is esélyük legyen az eredményes megoldások megtalálására. A multidiszciplináris jellegű képzésben olyan tantárgyi szerkezetet és módszertant kell kialakítanunk, amely lehetővé teszi a különféle megközelítésmódok összevetését is. Segítenünk kell a hallgatókat az információk sokaságának és az eltérő gondolkodási modelleknek a befogadásában és a saját szintézisük megalkotásában. Másrészt arra koncentrálunk a fejlesztési törekvéseinkben, hogy minél több lehetőséget biztosítsunk a kommunikációs illetve együttműködési készségek és képességek gyarapítására, mivel ezek nélkülözhetetlenek a változatos és innovatív szervezeti környezetben való boldoguláshoz.

Fontosnak tartjuk azt is, hogy a képzési programunk egésze értékeket és szemléletmódot is tudatosan közvetítsen a hallgatóknak. Olyan pedagógiai módszereket alkalmazunk egyre szélesebb körben, amelyek nyitottságra és kezdeményezésekre ösztönöznek, fogékonnyá tesznek egymás megértésére, elfogadására és tiszteletére, elismerik a saját nézőpontok és vélemények vállalását, a kockázatok felmérését és hatékony kezelését. Számos tárgy pedagógiai módszereivel igyekszünk erősíteni a hallgatók közötti együttműködést, és vele a felelősségvállalást. Meggyőződésünk, hogy ezek a fejlesztési irányok indokoltak, és a megvalósítás lépései az jövőbeli hallgatóink érdekeit szolgálják.

Az emberi erőforrások alapszakon való oktatására jellemző néhány speciális kihívás és dilemma:

- Talán a legfontosabb ezek közül a gazdaságtudományokban nemzetközileg korainak számító specializáció, ennek megfelelő képzési és kimeneti követelményekkel. Ennek elkerülhetetlen következménye, hogy a hallgatók szelekciója kevésbé erős, mint az egyetemünk általánosabb gazdaságtudományi képzést nyújtó szakjain. A speciális ismeretek oktatása mellett érdemes jelentős mértékben a gazdálkodás széles területein használható kompetenciákat fejleszteni, mivel ez javíthatja a végzettek pályakilátásait, és talán a felvételi szelekció erősödését is eredményezheti.

- A képzés multidiszciplináris jellege és a konvertálható ismeretek fejlesztésének célja szükségessé teszi a tárgyak jobb egymásra építését és a szintetizáló jellegű pedagógiai elemek erősítését. Ilyenek elsősorban a projektmunkák, amelyek fejlesztésével több irányban kísérletezünk: az egyes tantárgyak részeként, néhány tantárgy fő jellegzetességeként, a szakdolgozatírás újragondolásával, és esetleg differenciálásával. A módszertani újítások növelhetik a munkáltatók és a hallgatók által igényelt alkalmazásokat, miközben a konvertálható szakmai alapképességek fejlesztésének is megfelelnek.
- A hallgatók motivációjának fontos tényezője, hogy a tanulmányaik második felében sokan és magas óraszámban dolgoznak (részben szakmai, részben más területen, a karrierrel és a tanulmányok finanszírozásával különböző módon összefüggő okokból). Szükséges, hogy segítséget adjunk a tanulás és a munkavégzés jobb egyensúlyához, és érdemes ezt nem csak alkalmazkodási kényszerként, hanem a módszertani fejlesztés egyik forrásaként is kezelni.
- Az alapszakos képzések döntő tényezője a nagy létszámú évfolyamok és a költséghatékonyság szigorú követelménye. A kihívások eredményes kezeléséhez elengedhetetlen a célok és a kapacitások fókuszálása, valamint az egyetemeken eddig megszokottnál intenzívebb együttműködés az oktatók és tanszékek között. Egyetemünk sajátossága, hogy az alapszak három kar együttműködését igényli, amit sikeresen szervezünk. Beleértve annak az egyetemfejlesztési döntésnek a végrehajtását, hogy a szakot a Közgazdaságtudományi Kar helyett ezentúl a Gazdálkodástudományi Kar hirdeti meg és koordinálja.

A magyarországi HR menedzsment egyik legjobb empirikus vizsgálata a 2003 és 2011 között eddig öt hullámban végzett Humán Tükör felmérés, amelyet a témánkhöz példátlanul gondolatébresztőnek tartunk (Bokor és társai 2005, Bokor 2010, 2011, 2012). A vizsgálatot kezdetben egyetemi alapkutatásként végezték, majd üzleti szolgáltatásként kínálja az OD Partner tanácsadó cég a szervezetüket megismerni, összehasonlításokat és visszajelzést kapni kívánó, a piacaikon általában sikeres vállalatoknak. A 2009-ben végzett felmérésben ("HR a válság idején") kb. 30 résztvevő vállalat, vállalatonként kb. 70 vezető vett részt (Bokor 2011), a 2011-es felmérésben ("HR-esek az elhúzódó válságban") kb. 20 vállalat, vállalatonként átlagosan 160 vezető és alkalmazott (Bokor 2012).

A fő vizsgálati kérdések: Melyek a fontos HR szerepek és tevékenységek? Mennyire elégedettek a különböző vezetők a HR ezen tevékenységeivel? Milyen területeken fejthet ki a HR hozzáadott értéket? Az eredmények sommásan ellentmondásosak: a vállalatvezetők egyre inkább fel- és elismerik a HR funkció stratégiai szerepét, mégis a HR-esek megítélése a különböző szervezeti szinteken tartósan ambivalens. Ha nem is ugyanazért, de mint érvelni fogunk, talán hasonló okokból.

A felmérés célja és megszervezése folytán a minta nyilván nem véletlen, és élhetünk a feltevessel, hogy a piacaikon jól ismert és a működésükre kíváncsi vállalatok a HR feladataikat is a versenytársak között relatíve sikeresen végzik. A felmérés egyik tanulsága az olvasatunkban, hogy az ilyen vállalataink sem jeleskednek a szervezeti összefüggések felismerésében és kezelésében. A vezetők elismerését kiérdemlő HR tevékenységek rutinszerűek (például az eszközök mindennapi működtetése és adminisztrációja), kevésbé igényelnek vállalatra szabott megoldást (például a felvételi szűrés), nem függnek más tevékenységektől (például a rögzített keretösszegeken belül választható béren kívüli juttatások működtetése), vagy a vezetők szerint nem túl fontosak (például a dolgozói sokszínűség kezelése, atipikus foglalkoztatási formák bevezetése). Ezzel szemben a vezetők tartósan elégedetlenek a munkamegosztással, teljesítménynöveléssel, képzéssel összefüggő

tevékenységekkel, hiányolják a válság kezelésére alkalmas kezdeményezéseket. A szervezeti konfliktusokba a HR-esek vagy személyesen és túlzottan bevonódnak, vagy teljesen elzárkóznak. Ritkán tudnak a vállalatra szabott, de rendszerszerű megoldásokat ajánlani.

Elméleti modell és egyben napi tapasztalat, hogy a piacinál magasabb bér az átlagosnál jobb képességű és hajtósabb dolgozókat vonz. Ők öntevékenyen, a vezetés esetleges hiányosságai mellett is megoldják a problémákat. Tétje van számukra az állás megtartásának, mivel a munkapiacra többnyire rosszabb lehetőségeket találnak (Ehrenberg–Smith 2003: 421–425). A piacinál magasabb bér a dolgozók nehezen megfigyelhető képességei és munkahelyi magatartása esetén ésszerű. Ám számos helyzetben sem logikai érv, sem gyakorlati tapasztalat nem támasztja alá, hogy inkább növelhető így a teljesítmény, mint a munka jobb megszervezésével és hatásosabb ellenőrzéssel. A túlzottan informális megoldások hátránya, hogy nehéz a jó gyakorlatokat megosztani, a rosszakat visszaszorítani. A jó képességű és hajtós dolgozók sok problémát megoldanak, a többletköltségeket maguk viselik. De ami rövidtávon megoldás, az idővel komoly veszélyforrás lehet. A szervezet számára láthatatlan költségek sok formát ölthetnek, mint például indokolatlan többletmunka, személyes konfliktusok, frusztráció, kilépés a vállalattól.

Előfordul, hogy a vállalatok rutinszerűen alkalmaznak más szervezetektől, a nemzetközi gyakorlatból átvett HR technikákat, miközben hasonlóan rutinszerűen már nem követik ezek logikáját. Példa a munkakörök bérkategóriákba sorolásának és az egyéni teljesítmények értékelésének összefüggő rendszere, amely tartalmazza a kivételek kezelésének módját is. A közvetlen vezetők olykor néhány eredmény- és költségmutató betartása mellett lényegében arra használhatják a szofisztikált eszközöket, amire akarják. Természetesen ezt a beosztottak is észreveszik, és olyan játszmák indulhatnak közöttük, amelyekbe a felsőbb vezetői szintekről – a szóban forgó technikák eredeti feladatával ellentétesen – egyáltalán nem látnak bele.

Sokszor nem sikerül közelíteni a vezetők által hatékonnak tartott gyakorlatokat a formálisan előírt eljárások logikájához. Ezt persze a HR-esek és feltehetően a multicégek központjai is észlelik, és összehasonlíthatják a tagvállalataik működését. Ha esetleg úgy találják, hogy a lengyel, szlovák vagy román leányok helyi vezetői kevésbé ellentmondásosan rakják össze a működés elemeit, akkor versenyképesebbnek értékelhetik őket, és ez akár mindegyikük sorsát eldöntheti. Az is lehet, hogy a kibővült munkaerőpiacon versenyképes alkalmazottak fogják menekülésre, ha a belső folyamatok zötyögése túl nagy személyes terheket okoz nekik.

A jó munkaerő-politika összeállítása a vezetők képességeitől, a HR eszközeinek okos alkalmazása a személyes erőfeszítéseiktől is függ. A versenyszféra jól működő vállalatai lefölözik a munkaerőpiacot, és az elsők között alkalmaznak korszerű vezetési technikákat. A HR-esek és általában a vezetők hozzáadott értékének része a rejtett költségek és kockázatok azonosítása, a rendszerszintű gondolkodás és végrehajtás. Rajtuk múlik, hogy szakszerű elemzéseket készítsenek és alapos megbeszéléseket folytassanak a saját szervezetükről, és szükség esetén levonják a megfelelő következtetéseket.

A HR Tükör válság utáni adatfelvételeiről megjelent elemzések alapján (Bokor 2010, 2011, 2012) összefoglalunk néhány konkrét megállapítást, amelyek a vizsgált vállalatok HR vezetésének gyengeségeire utalnak, és amelyeket a közgazdaságtudományi oktatás segítségével véleményünk szerint erősíteni lehetne. Az elemzés eredményeit követően példákat sorolunk a közgazdaságtudomány lehetséges hozzájárulására a megalapozottabb döntésekhez, és röviden bemutatunk három közgazdaságtani modellt és kapcsolódásait a HR feladatokhoz.

A legutóbbi gazdasági világválság felszínre hozta az alkalmazott HR rendszerek hibáit. Bár a felmérés szerint 2003-tól a HR főbb területeit növekvő elégedettséggel értékelték a megkérdezett vezetők, ezt a trendet megtörte a válság, melyre a HR nem tud igazán megfelelő válaszokat adni (Bokor 2012).

A felső vezetők széles köre osztja azt a véleményt, hogy a HR feladatainak stratégiai jelentősége, a kulcsdöntéseknek tartós hatásai vannak a szervezet életében. Ugyanakkor az alsóbb szintű vezetők tapasztalatai és meglátásai a HR-ről eltérnek, amihez valószínűleg hozzájárul, hogy gyenge a kapcsolatuk ezzel a vezetési területtel, és így nem tudják alaposan megítélni az értékét (Bokor 2011). Bármilyen tényezők is okozzák a kapcsolat gyengeségét, az alsóbb szintű vezetők relatív elégedetlensége mindenképpen arra utal, hogy a HR szerepeket és feladatokat pontosabban meg kell határozni, és élénkebb információcsere szükséges az alacsonyabb szintű vezetőkkel.

A vezetők tapasztalata szerint, amit leginkább értékel a cégek felső vezetése, az a feladat teljesítés és problémamegoldás "kemény" vonatkozásai: a jól strukturált és kvantitatív alapokra helyezett döntéshozás, a pénzügyi szempontok, várakozások és kockázatok meghatározása és kezelése. Ez a megközelítés nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a HR-esek legalább annyira képviselni tudják a cég érdekeit, mint az alkalmazottakét. Még inkább érvényes ez a kiélezett piaci szituációkban, válságok idején, mikor a szokottnál szűkebb erőforrások mellett változások bevezetése szükséges.

A HR Tükör azt találta, hogy a munkaügyi szakemberek jól teljesítenek a menedzsmentnek kevésbé fontos területeken, mint például a társadalmi felelősségvállalás (CSR) vagy a dolgozók sokféleségének kezelése. Ugyanakkor kevésbé elégedettek a vállalatnak fontosabb területekhez való hozzájárulásukkal, mint az új technológiák bevezetése, az új tudások és képességek kifejlesztése, a munka és a magánélet egyensúlyba hozása (Bokor 2011). Mindez arra enged következtetni, hogy a HRM vagy nem értette meg teljesen a vállalat érdekeit, vagy nem rendelkezik a megfelelő kiszolgálásukhoz kellő képességekkel. Nem jeleskedik a HR a karriermentedzsment, a vezetői szintek közötti konfliktusok kezelése és a szervezeti kultúra erősítése területén sem.

A vezetők leginkább tanácsadóként azonosítják a HR-eseket, és a szervezetekben betöltött szerepeknek a Dave Ulrich (1997) által megalkotott csoportosítása szerint, ahol az egyik dimenzió a folyamatokra kontra az emberekre fókuszálás, a másik dimenzió a jelenre vonatkozó, operatív kontra a jövőre vonatkozó, stratégiai hozzájárulások, leginkább elégedettek a stratégiai partner szereppel (a jövőbeli folyamatokra fókuszálás). Ellenben nem tartják kielégítőnek, ahogyan a HR-esek terveznek, és úgy látják őket, mint akik sokkal inkább követik a változásokat, semmint hogy elébe mennének az ötleteikkel, így segítve a felső vezetést. Azokkal a szakemberekkel elégedettebbek, akiket stratégiai partner vagy tanácsadó szerepben látnak. A reformerként és üzleti fejlesztőként működő HR-eseket említik leginkább pozitív jelzőkkel, ugyanakkor kevés HR-est látnak ezekben a szerepekben. Igénylik, hogy személyesen segítsék a vezetést, mintsem a HR rendszerek mögé bújva. Az értékelésük szerint a HR-esek inkább a folyamatokra és a végrehajtásra fókuszálnak, mint az eredményekre, ami egybecseng azzal a kritikával, hogy túl sok időt töltenek a HR rendszerek működtetésével, és a válaszüdejük túl hosszú (Bokor 2011).

Az egyetemi képzés egyik kihívása, hogy proaktív módon hozzájárulhat-e a HR szakma ambivalens megítélésének javításához. Ennek egyik lehetséges tényezőjeként a közgazdaságtudományi megközelítésmód és eszközök szerepével foglalkozunk. A mikro- és makrogazdaságtan a rendszerváltás óta a magyarországi egyetemi üzleti szakok egyik

alaptárgya, ennek tanulságai meghaladják az írásunk kereteit. Az emberi erőforrások alapszak egyik sajátossága és versenyelőnye lehet a közgazdaságtudományi ismereteknek a témára fókuszáló és a hallgatók, szakemberek széles körének érdeklődését célzó alkalmazása. Hozzájárulhat ehhez, hogy a munkaerőpiac és a munkaszervezetek elemzése az elméleti és empirikus közgazdaságtan egyik legeredményesebb és legizgalmasabb területe nemzetközi és hazai téren egyaránt. Kitűnő és a hallgatók előismereteinek sokféleségéhez jól alkalmazkodó nemzetközi tankönyvek fordításban is rendelkezésre állnak (Ehrenberg–Smith 2003, Milgrom–Roberts 2005, Lazear 2006), az angol nyelven meghirdetett feladatokhoz és kurzusokhoz pedig ezek újabb kiadásai is használhatók (Ehrenberg–Smith 2015, Lazear–Gibbs 2015). A munkagazdaságtan (labour economics) a mikro- és makroökonómia alkalmazása a munkaerőpiac és a munkaszervezetek elemzésére, a személyzeti közgazdaságtan (personnel economics) a közgazdaságtani megközelítésmód és modellek alkalmazása a HR feladatok és problémák elemzésére.

A közgazdasági gondolkodás hozzájárulása a HR funkció fejlődéséhez

Mi az, amit a közgazdaságtan kínál ezekre a problémákra? Rendszerszintű megközelítést, a különböző üzletágakban és szervezetrészekben érintettek preferenciáinak és érdekeltségének jobb megértését, a problémamegoldás említett "kemény" változatát szolgáló képességek fejlesztését. Segítséget az alrendszerek áttekintéséhez és az összekapcsolódásaik megértéséhez, az érintettek céljainak azonosításához a változó környezetben.

Néhány példa a közgazdaságtani gondolkodás lehetséges hozzájárulására a HR menedzsment számára:

1. Tisztábban látható a vállalat átfogó célja, küldetése. A funkcionális területek fölé helyezkedve képesek lehetünk a szervezet vezetőinek és tagjainak tevékenységére vonatkozó szükségleteket és fejlesztési irányokat meglátni, a kapcsolataik szükséges változtatásait megtervezni.
2. Megérthetjük a speciális emberitőke-beruházások, munkaerő-tartalékolás és a változó munkaerő-keresleti rugalmasságok¹ hatását a válság idején, ami segíti a jó döntéshozatalt a kiélezett helyzetekben, nagyobb változtatások szükségessége esetén.
3. "Kemény", absztrakt gondolkodás és modellező képesség. A felső vezetők gondolkodásmódjának és nyelvezetének elsajátítása, a különböző érintettek céljai közötti összefüggések felismerése és együttes figyelembe vétele a szervezet minden szintjén dolgozókat segítheti a konfliktusaik enyhítésében. A vezetők számára döntéselőkészítést és tanácsadást végző szakembereket pedig képessé teszi arra, hogy konkrétabb és személyesebb javaslatokat tegyenek.
4. A rendelkezésre álló kompenzációs politikák ismerete valamint a dolgozók preferenciáira vonatkozó információk gyűjtése a kiegyenlítő bérkülönbségek modelljének segítségével lehetővé teszi, hogy a vállalatok megvalósítható ösztönzési csomagokat ajánlhassanak fel a dolgozóiknak, és minden érintett a szempontjait követve hatásosabban tudja összeegyeztetni a dolgozók munkavállalását és magánéletét.
5. A különböző vezetési folyamatok jelentősége mérlegelhető a hatásaik számszerűsítése és mérése, valamint a befolyásoló tényezők azonosítása alapján. Ez lehetővé teszi, hogy

¹ A munkabérek adott százalékos változására a vállalat munkaerő iránti keresletében beálló százalékos változás.

több időt fordíthassunk az értékteremtő tevékenységekre, megalapozottan javíthassuk a folyamatainkat. Ne csupán működtessük azokat, vagy ne csak vágyak alapján, a hibákból tanulás lehetőségét vagy azt sem hasznosítva változtassunk.

6. A felsoroltak mindegyike segít a tervek és döntési javaslatok megalkotásában és végrehajtásában asszertív és proaktív módon.

Térjünk most rá a jelzett három közgazdaságtani példára! Bemutatjuk a gondolatmenetük lényegét, és hogy miként kapcsolódnak az eddig leírt HR problémákhoz.

Vállalati szakképzés

Az első példánk a munkáltató által nyújtott képzések, ami a munkahelyen történő emberitőke-beruházás speciális formája. Ha jobban megértjük, hogy a képzések hogyan befolyásolják a dolgozóink minőségét, hogyan teszik őket egyénivé a vállalatnak fontos tényezőkben, akkor jobban tudjuk tervezni a szükséges változtatásokat. Ez pedig kiélezett helyzetekben, például válságok esetén, döntő előnyt jelenthet a vállalatnak.

A modellben a vállalat bármennyi munkást felvehet a piaci bérért, annak befolyásolása nélkül, mivel a relatív mérete és ereje csekély a versenyzői piacon. Annyi munkást alkalmaz, hogy a dolgozói állományának legalacsonyabb határterméke megegyezzen a piaci reálbérral. A határterméket növelni fejlesztéssel, új technológiák behozatalával és jól megválasztott képzésekkel lehet.

A munkaadó kétféle képzés közül választhat. Az egyik az általános szakképzés, olyan képességek fejlesztése, melyek a piacon mindenhol értékesek, hasznosíthatók – tehát nem csak a képzés költségeit álló vállalatnál. E képzésre kitűnő példa az általános irodai szoftveralkalmazások oktatása. A másik képzéstípus a speciális szakképzés, olyan tudást és képességeket fejleszt, melyet csak a képzést adó vállalatnál lehet felhasználni. Példa rá az adott vállalatra jellemző belső folyamatnak vagy egy saját felhasználásra fejlesztett hardver működtetésének a megismerése.

Mint minden beruházás, a szakképzések is költségekkel járnak, melyeket akkor érdemes vállalni, ha a jövőben a költségeket meghaladó hasznot eredményeznek. Mi lehet értékesebb annál a pénznél, melyet a vállalat a képzésekre szán? Még több pénz, amit a megnövekedő határ-termék és a vele nem azonos mértékben emelkedő bérköltség különbözete eredményez. A bér nő, ennek mértéke azonban kisebb lehet, mint a határtermék növekedése, s így a beruházásban a munkáltató és az alkalmazott egyaránt érdekelt. Hogy a keletkező terméktöbbleten a két fél hogyan osztozkodik, az alku kérdése.

Mindkét fajta szakképzés esetén a beruházás eredménye közvetlenül a munkavállaló termelékenyebbé, ügyesebbé válásában jelenik meg, és a vállalat akkor tud nyerni a folyamaton, ha meg tudja tartani a munkavállalót. A beruházás, főleg az általános típusú, emiatt kockázatos a vállalatnak. De nem csak neki, hanem az alkalmazottnak is van bizonytalansága. Ha a képzés után elbocsátják, hogyan tudja felhasználni az emberi tőkéjének megszerzett többletét? Ez a zavarba ejtő kérdés leginkább a speciális szakképzéssel kapcsolatosan merülhet fel.

Összefoglalva, a képzés érintettjei költségeket és kockázatokat vállalnak a remélt haszonért cserében. Mindezeket meg kell osztani, hogy a dolog működhessen. Egy ilyen modellben a szereplők a kockázataikkal és a költségeikkel arányban osztozkodnak a hasznokon, és az eredmény az elvégzett beruházás és a megnövelt emberi tőke.

A kiképzett ember különleges. Gazdasági válságok idején az állomány minden tagjának csökken a határterméke. Ez azoknál az alkalmazottaknál, akik nem részesültek képzésben, a piaci bér alá csökken, és ezért elbocsátják őket. A képzett munkavállalókat a válság előtt a határtermékük alatt bérezték, hogy a vállalatnak megtérülhessen a beruházása. Rövid ideig tartó válság esetén a bérük továbbra is a határtermékük alatt maradhat. Ennek következtében őket továbbra is érdemes foglalkoztatni, még ha a beruházás ilyen feltétellel már nem is térül meg, hiszen az elbocsátásuk még előnytelenebb volna (Ehrenberg–Smith 2003: 5. és 11. fejezet).

Mi az üzenete ennek az összefüggésrendszernek? A képzett munkavállalókat különös gondossággal kell számba venni, ha egy esetleges állománycsökkentésen gondolkozunk. Célszerű adatokat gyűjteni és elemezni a képzések hasznosságáról, az állománycserélődésre és a határtermékre gyakorolt hatásokról. Ehhez komplex mérési-értékelési rendszert (felmérés, adattárolás és -rendezés, kvantifikálás) és folyamatokat kell tervezni és működtetni.

Munkafeltételek és kiegyenlítő bérkülönbségek

A *második példánk* azt mutatja be, hogyan hasznosítható a HR stratégiák készítéséhez a megfigyelhető bérkülönbségek egyik magyarázata, a kiegyenlítő bérkülönbségek elmélete. A modell figyelembe veszi, hogy a munkát vállalni szándékozóknek nem csak a bérre vonatkozó elképzeléseik vannak. A munkakörnyezettel kapcsolatban is rendelkeznek preferenciákkal, melyek jelentősen eltérhetnek, a vállalatoknak pedig különböző lehetőségük van, hogy a munkakörülményeket megváltoztassák. Ez a koncepcionális keret szorosan kapcsolódik a gyakorlathoz, így hasznos gondolkodásmódot és szempontokat kínál a HR vezetésnek a kompenzációs stratégia illetve a munkakörök jellemzőinek kialakításánál.

A modell legegyszerűbb változatában a munkaerejüket nem csupán pénzre cserélik el a munkások, hanem káros jószágot is el kell hogy szenvedjenek. A vállalati pozícióval bizonyos mennyiségű kellemetlenség is jár a bér mellett. Példák a káros jószágra a baleseti kockázat, a melegüzem, a rugalmatlan munkarend. A kellemetlen jószágokkal kapcsolatos preferenciák munkásról munkásra eltérnek, és a vállalatok képessége a megváltoztatásukra szintén különböző. A modell kétféle munkavállalót és kétféle vállalatot elemez. Az egyik típusú vállalat a káros jószág szintjét drágán, a másik típusú olcsón tudja csökkenteni. Szintén eltérő tulajdonságuk, hogy az elsőnek több haszna származik a káros jószágból: például a kockázatnak való magas kitettség nagyobb munkatempóval párosul. Ami a munkavállalókat illeti, az egyik típusuk jobban, a másik rosszabbul tolerálja a káros jószágot. Más szavakkal és sarkítva, az első fontosabbnak tartja a pénzt, mint a kellemetlenség kizárását, a másik a káros dolog elhárítását preferálja a pénzzel szemben. Minden munkavállalóra igaz azonban, hogy a több káros jószágot magasabb fizetéssel kell ellensúlyozni számukra.

Gondoljuk végig, hogyan mérlegel az a vállalat, amely csak nagy költségekkel tudja a "rosszat" csökkenteni! Két lehetősége van. Vagy csökkenti a káros jószág szintjét, de hogy az eredményét megőrizze, csökkentenie kell a fizetéseket is. A másik stratégia szerint nem csökkenti a kellemetlenséget, viszont magasan tartja a fizetéseket. Ha az első stratégiát választja, akkor a második típusként leírt vállalat fölébe kerekedik, hiszen olcsóbban (kisebb bércsökkentés mellett) tudja a káros jószágnak ugyanazt a szintjét kínálni. Következésképpen az elsőként leírt vállalat típusnak a második eljárást kell alkalmazni: magasan hagyja a káros jószág szint-jét, amiért cserében magas bért tud ajánlani. A sok kellemetlenségből és magas fizetésből álló csomag ugyanakkor csupán azoknak a munkavállalóknak lesz vonzó (és egyben optimális), akik jól tűrik a szóban forgó rossz munkahelyi körülményt.

A kettes típusú cég logikája pont fordított. Neki érdemes csökkenteni a "rosszat", hiszen viszonylag kis béráldozattal jó munkahelyi körülményeket tud teremteni. Az ajánlata várhatóan sok olyan álláspályázót vonz, akik szívesen dolgoznak alacsonyabb bérért, cserében azért, hogy nem kell annyi kellemetlenséget elviselniük. Ha ez a vállalat nem élne a lehetőséggel, hogy a káros jószág szintjét olcsón csökkentheti, akkor ugyan magasabb béreket tudna kínálni, de annál nem többet, mint a másik vállalat, hiszen azzal ellentétben nem tudja kihasználni a káros jószág adta lehetőségeket, és így alulmaradna a munkaerőért folytatott versenyben.

A következtetésünk: A kompenzációs politikájában mindkét vállalatnak érdemes figyelembe venni – megfelelő adatokra és mérlegelési képességre támaszkodva – a veszélyes vagy kellemetlen munkakörülményeket, mert kölcsönösen így használhatják ki az eltérő típusú vállalatokkal szemben értelmezhető komparatív előnyüket. Az a vállalat, amely a munkavállalóknak káros munkafeltételt magasabb fizetéssel ellensúlyozza, a kellemetlenséget mérsékelten elutasító munkavállalókat fogja vonzani. Azok a munkavállalók pedig, akik erősen elutasítják a káros munkakörülményt, alacsonyabb fizetés mellett a másik típusú vállalatnál fognak elhelyezkedni (Ehrenberg–Smith 2003: 8. fejezet).

Információcsere a vezetés és a dolgozók között

A *harmadik példánk* a vállalatvezetés "puhának" tekintett területére, a dolgozókkal folytatott kommunikáció fejlesztésére és bizonyos döntésekbe való bevonásukra vonatkozik, ami szintén a nemzetközi HR trendekhez tartozik. Legalábbis a menedzsment diskurzusában, mivel túlzott illúzió vagy túlzott gyanakvás egyaránt kísérheti ezt a törekvést. A közgazdaságtan által kínált szigorú elemző megközelítés feltárhatja, mik a feltételei, hogy az információcsere esetén a munkáltató és a munkavállalók is a helyzetük javulására számíthassanak. Erre a problémára is vonatkozik a személyzeti közgazdaságtan megalapítójának az a megállapítása, hogy elemzés hiányában a vállalatok hajlamosak inkább túlbecsülni a dolgozókkal való méltányos eljárások költségét, mintsem alulbecsülnék azt (Lazear 2006:23).

A személyzeti közgazdaságtan kölcsönös információcserét, más kifejezéssel a dolgozók vállalatvezetésben való részvételét elemző modelljei három fő szituációt különböztetnek meg (Lazear 2006: 18. fejezet).

a) A vállalat információkat ad a dolgozóknak a pénzügyi helyzetéről, és bővíti a munkakör ellátásához nem tartozó ismereteiket, aminek célja a dolgozók viselkedésének puhítása a bérekről folyó alku során. Ez kölcsönös érdek lehet, ha a vállalat rossz gazdálkodási helyzetében a dolgozók túlzott követelésekkel lépnek fel, ami mindkét fél számára költséges elbocsátásokhoz, a dolgozók speciális szaktudásába fektetett beruházás elvesztéséhez vezetne. Ám jó gazdálkodási helyzetben a tájékozottabb dolgozók eredményesebben léphetnek fel a profitból való részesedésért, a vállalatvezetésnek pedig mindig érdeke a nehézségek eltűlése és a dolgozók viselkedésének puhítása.

Ha a dolgozók túl hiszékenyek, akkor mindig lesz munkájuk, de a kedvező helyzetben is alacsony bérért; ha túl követelőzők, akkor jó helyzetben megkapják a magasabb bért, de rossz helyzetben elveszítik az állásukat. A vállalat számára akkor és csak akkor térülnek meg a tájékoztatás költségei, ha gyakori és kemény ellenállásra számít a tájékoztatást nélkülöző dolgozóktól. A modell segítségével elemezhetők ennek körülményei, és feltárulnak a különböző csoportok helyzetében lévő ellentmondások. Például a fiatalabb dolgozók a kevés speciális tudástőkéjük miatt egyrészt kis veszténivalóval számolnak kilépés esetén, és ezért harciasabbak lehetnek az idősebb társaiknál, másrészt nem túl sokat nyerhetnek az alkuban, és ezért az elégedetlenségüket várhatóan inkább kilépéssel fejezik ki.

b) A dolgozók megosztják a vállalattal a termelékenységet növelő kreatív ötleteiket. A javaslataik gyakran hasznosak, mivel az irányító apparátusától különböző információkkal rendelkeznek. A dolgozói ötletek megosztása (ami speciális csoportmunkának tekinthető) sok vállalat sikerének kulcsa, miközben a dolgozóknak adott nagyobb hatalom eszközt ad a kezükbe ahhoz is, hogy "nagyobb szeletet vágjanak a tortából". Márpedig a vállalat célja közvetlenül nem a termelékenység ("a torta"), hanem a profit növelése. Ezért a vállalatok az ellenőrzésük alatt akarják tartani a beleszólást, és gyakran akadályozzák az önálló dolgozói érdekképviselőt szerveződését (szakszervezet), amelynek szintén van a termelékenységet növelő hatása, de ennek túlzottan megkérdi az árát a menedzsment megítélése szerint.

A dolgozói kreativitást illetve beleszólási igényt befolyásoló tényezők elemzése szintén a speciális szaktudású és az ilyen beruházásra készülő dolgozókra irányítja a figyelmet. A vállalathoz hosszabb távon kötődő dolgozók több hasznos információval rendelkeznek és inkább igényelnek beleszólást, mivel az esetleges kilépés vesztesége számukra magas, de ugyanezért csak korlátozottan keménykedhetnek a munkáltatóval. A fiatalabb dolgozók esetében kérdés, hogy kínálnak-e számukra lehetőséget speciális tudástőke megszerzésére, és ők rászánják-e magukat erre; ha igen, akkor érdekük biztosítékokat igényelni a beruházásuk védelmében, vagyis beleszólást az önkényes döntések ellen. A vállalati szituációk elemzése kiterjed a vezetés által e téren választható politikákra, a különbözően érintett dolgozói csoportokra valamint a munkaerőpiac jelenlegi és várható alternatív lehetőségeire.

c) A dolgozók beleszólása egyes vállalati döntésekbe azáltal is javíthatja mindkét fél helyzetét, ha a dolgozók megbízható információt adnak egyes preferenciáikról. Ennek a második példánkban szereplő nem pénzbeli munkafeltételek továbbá a nem bérjellegű anyagi juttatások kapcsán van jelentősége (Lazear 2006: 14. és 15. fejezet). A juttatásokkal a vállalat növelheti a profitját, például ha a bér egy része helyett kiegészítő egészségügyi szolgáltatást fizet. Ez ugyanis kevesebbe kerülhet neki, mint amennyit a dolgozó hajlandó volna fizetni érte, és a dolgozó jólétét szintén növelheti az igényei szerint összeállított juttatási csomag. Azonban a vállalat vissza is élhet információval, hogy a csomag valamely eleme nagyon értékes a dolgozónak. A juttatásért cserében sokkal kevesebb bért fizethet, a dolgozó akkor sem lép ki, a vállalat profitja pedig nő. A dolgozó ugyanakkor számol ezzel a veszéllyel, és nem fontosnak tette a juttatást, amivel mindenki rosszabbul jár, mint ha bíznak egymásban. A bizalmat növelheti és a dolgozót az információk őszinte átadására készíti, ha hatalmat kap egyes információk felhasználása felett.

A kölcsönös biztosítékokkal ösztönzött kommunikáció tehát mindkét fél hasznát növelheti. Különösen fontos lehet abban az esetben, ha olyan vállalat szeretne változtatni a juttatási csomagján, amely speciális szaktudással rendelkező dolgozókat alkalmaz. A második példánkban láttuk, hogyan találhatnak egymásra a munkaerőpiacon a juttatásokat eltérően preferáló dolgozók és különböző költséggel nyújtani tudó munkáltatók. A juttatási csomagját megváltoztató vállalatnak számítnia kell arra, hogy a dolgozóinak a kisebb-nagyobb része kicserélődik. Ha ez magas költséggel jár, mint a specifikus szaktudású dolgozók esetében, akkor érdemes információt cserélni és egyeztetni a dolgozókkal a juttatási csomag változtatásának feltételeiről (Lazear 2006: 14. és 18. fejezet).

Zárszó

Mi az üzenetünk ezekkel a példákkal a HR menedzsereknek? A kompenzáció számos elemből álló csomag, melyet a vállalatunk erősségeinek ismeretében és a megcélzott dolgozói csoport preferenciáiról szóló megbízható információk birtokában érdemes összeállítani. A vállalat és a dolgozók magatartását logikailag előrejelző modellek mellett érdemes méréseket és

számszerűsítéseket végezni, mindehhez pedig hatásos gondolatokra és eszközökre találunk a közgazdaságtanban és a statisztikában (ökonometriában). Ezek felkészültebb és rendszeresebb alkalmazása hozzájárulhat a vállalati emberi erőforrás szakterület fejlődéséhez és elismertségének növeléséhez, továbbá a gazdaság felismert fejlődési irányai szerint megújuló egyetemi alapszakunk egyik sajátossága lehet.

Irodalom:

- AMABILE, Teresa – FISHER, Colin M. – PILLEMER, Julianna (2014): DEO's Culture of Helping. Harvard Business Review, January–February. Vol. 92, No. 1/2, 54–61. p.
- BOKOR Attila – BÍRÓ Kata – KOVÁTS Gergely – TAKÁCS Sándor – TOARNICZKY Andrea (2005): Humán Tükör – Körkép a hazai szervezetekben a HR tevékenységre vonatkozó elvárásokról és annak megítéléséről. Vezetéstudomány, 1. 33–47. p., 2. 16–30. p.
- BOKOR Attila (2010): HR-esek: egy hivatásról. Munkaügyi Szemle, 4. 48–54. p.
- BOKOR Attila (2011): A IV. HR tükör kutatás legfontosabb eredményei. HR a válság idején. Vezetéstudomány, 4. 2–18. p.
- BOKOR Attila (2012): HR-esek az elhúzódó válságban (Az V. HR Tükör kutatás eredményei alapján). Munkaügyi Szemle, 3. 59–72. p.
- BOUDREAU, John – RICE, Steven (2015): Bright, Shiny Objects and the Future of HR. Harvard Business Review, July–August. Vol. 93, No. 7/8, 72–78. p.
- BRANYICZKI Imre – KAROLINY Mártonné – POÓR József – TAKÁCS Sándor (2015): A HR-es képzés megújítása. Előadás a Personal Hungary 12. Emberierőforrás-menedzsment Szakkiállításon, november 12.
- BRYNJOLFSSON, Erik – McAFEE, Andrew (2014): The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies. New York, London, W. W. Norton & Company, Inc.
- CAPELLI, Peter (2015): Why We Love to Hate HR... and What HR Can Do About It. Harvard Business Review, July–August. Vol. 93, No. 7/8, 54–61. p.
- CHARAN, Ram – BARTON, Dominic – CAREY, Dennis (2015): People Before Strategy: A New Role for the CHRO. Harvard Business Review, July–August. Vol. 93, No. 7/8, 62–71. p.
- EHRENBERG, Ronald G. – SMITH, Robert S. (2003): Korszerű munkagazdaságtan. Elmélet és közpolitika. Budapest, Panem Kiadó.
- EHRENBERG, Ronald G. – SMITH, Robert S. (2015): Modern labor economics : Theory and public policy. 12th Ed. Harlow, Pearson Education.
- LAZEAR, Edward P. (2006): A humán erőforrások közgazdaságtana vállalati vezetők részére. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- LAZEAR, Edward P. – GIBBS, Michael (2015): Personnel Economics in Practice. 3rd Ed. Hoboken, Wiley.
- McCROD, Patty (2014): How Netflix Reinvented HR. Harvard Business Review, January–February. Vol. 92, No. 1/2, 70–76. p.
- MILGROM, Paul – ROBERTS, John (2005): Közgazdaságtan, szervezetelmélet és vállalatirányítás. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- READY, Douglas A. – HILL, Linda A. – THOMAS, Robert J. (2014): Building a Game-Changing Talent Strategy. Harvard Business Review, January–February. Vol. 92, No. 1/2, 62–68. p.
- ULRICH, Dave (1997): Human Resource champions. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press.
- ULRICH, Dave (1998): A New Mandate for Human Resources. Harvard Business Review, January–February, 124–134. p.

Renewing the Human Resources bachelor program of Corvinus University of Budapest based on labor market needs

Status of the human resources programs in the Hungarian higher education

There were 93 business bachelor programs in the Hungarian higher education system in 2015, 9 out of those were human resources bachelor programs. Four out of the latter were offered by universities and five were covered by colleges. Out of the 9 programs only 3 had full-scaled accreditation by the Hungarian accreditation authority. Annually approximately 2000 university and college students start their education in these 9 programs.

There are 81 masters level business programs in the country, out of those 12 has human resources specialization as well. Ten out of the twelve programs are offered by universities and two programs are covered by colleges, yet only eight of them are accredited. The number of the master level human resources program participants is approximately 1800 students annually.

Assuming average churn among students the higher education programs bring around 3500 graduates with HR specialization to the labor market annually, 55% of whom graduate in bachelor programs and 45% graduate in master level. Their appearance on the labor market differs to these proportions since approximately 40% of the bachelor graduates continue their studies on some master level programs. So, altogether there are nearly 3000 fresh graduates with HR specialization start looking for job opportunities each year. Among these only a smaller proportion, around 1200-1300 students graduate in properly accredited programs. (Branyiczki et al, 2015)

International and Hungarian trends and challenges of the human resources (HR) function

Dave Ulrich has published already in 1998 about the significant issues the HR function faced in practice, and proposed suggestions to renew the function and its practices. He suggested that HR should have focused on delivering tangible business results as opposed to having been fully occupied with its own processes and functional activities. He suggested to renew the HR function through the following steps, where HR had to:

- translate the business strategy of the company into specific action steps for the employees,
- define behavioral competencies to each elements of the strategic corporate value chain, and define matching performance indicators and measurement solutions to them
- set HR goals and priorities in order to achieve the company's business strategy, and create measurements to track its execution
- align the HR systems and processes with the other tools and means of corporate strategy execution
- work out measurement methods for tracking her own goal attainment, preferably create an HR-Scorecard
- link managerial decisions with measured results

- show through business calculations how and what added value is created by the HR function for the key stakeholders of the corporation. (Ulrich, 1988)

The almost 20 years past since have not brought significant renewal of the HR function. In the beginning of 2014 the Harvard Business Review published three essays in a thematic issue about successful experiments of fixing HR issues. (McCrod 2014, Ready et al 2014, Amabile et al 2014) Another set of articles were published in the magazine about HR renewal experiments in the summer of 2015, where the front page title was “Rethinking Human Resources: It’s time to blow up HR and build something new.” (Charan et al 2015, Capelli 2015, Boudreau–Rice 2015) The authors reiterated and confirmed the previous conclusion, so that knowing professionally and perfecting the execution of the core HR processes are not enough to renew the function, but it takes more to that. In order to bring corporations and the HR function to success the business landscape has to be seen and properly understood, and appropriate solutions have to be found and executed within the given context of organizational competitiveness.

Finding and delivering appropriate solutions is more likely to succeed if managers can rely on comprehensive economic, business and other social science knowledge. In our educational programs at Corvinus University of Budapest we want to measure up to the international trends, and as per the above we aim to develop the following key competencies in preparing HR professionals:

- thorough understanding of the business model of the company/corporation, knowing the mode of operations of the different parts of the organization,
- up-to-date professional knowledge of the HR systems, their related application skills, so that the HR manager could offer credible problem solution opportunities as an internal counsel to her fellow managers,
- change management competencies, to enable HR to support change processes from recognizing them to implementing solutions,
- recruitment and selection, personal development, compensation and performance management competencies, which needed to shape organizational culture,
- high level skills in building trust, personal credibility.

The educational and output requirements of the Human Resources bachelor program regulate with the force of law through the requirements of the national accreditation committee, what our graduates do have to know, and with what skills they have to possess upon graduation from the program. According to the officially approved educational and output requirements: “The aim of the program is to educate business professionals who are familiar with business disciplines, well prepared in methodological subjects, who show proper professional and general literacy, who based on their knowledge in social sciences, economics, business, and management disciplines, are able to manage human resources functions, can analyze the labor markets, can coordinate the processes of employee relations. They are capable to fulfill planning, organizing and analytical tasks related to the HR functions, support related decisions, or organize such services. They are ready to manage the HR functions of smaller companies, or in case of large corporations they are capable to manage and supervise individual HR functions. They are also ready to cooperate in projects efficiently.” Having developed all these

competencies successfully the graduates will be able to manage and cope with the tasks stemming from the international requirements of the renewal of the HR function.

Besides these some other general tendencies can be recognized and identified as well, which shall not be disregarded during the development of the educational program. The information technology and artificial intelligence based new “industrial revolution” happening right nowadays may fundamentally rearrange the way current industries operate, may change the business models of the actors on the markets, also the core operations of business and public organizations. The seemingly tectonic changes may also result in rather significant changes in managerial and employee roles and responsibilities as well, and all these may happen with a much higher speed than prior systemic changes.

Erik Brynjolfsson and Andrew McAfee (2014) in their though provoking book argue that while the previous huge change resulted in replacing the human physical force with engines, the current changes aim to replace cognitive processes and control mechanisms. The control of more and more activities, like driving an automobile, will not need human control, human control of these processes will become obsolete. A new chapter may open in the race between the machines and humans, where humans will have advantages in creativity, and as part of the realignment in the division of labor the cooperation between humans and machines will change as well. All these changes and tendencies put enormous responsibilities on the shoulders of future managers. We shall try to cope with these challenges through changing the content and the methods of our educational programs and constantly developing them.

As a consequence of these already expectable and detectable trends we put in the focus of our program renewal efforts the enlargement of our students’ economics and social science theoretical knowledge as well as their methodological understanding. This could be the foundation for them to have a chance to find workable solutions under the fast changing circumstances. In our multidisciplinary program structure we need to find such course structure and educational methods that will allow for the comparison of the different approaches. We ought to help our students to cope with and understand the proliferation of information and with the different logics of other ways of thinking, so that they will be able to create their own synthesis. On the other hand, we also concentrate in our development efforts on developing communication and collaboration skills as much as possible, since these are indispensable for coping with innovative and fast changing organizational settings.

It is also important for us that our whole program shall deliberately convey core values and approaches. We deploy such pedagogical methods on wider and wider scale which incentivize openness and proactivity, enable better understanding, accepting and respecting each other, where standing for a point of view and openly stand behind own opinion is valued just as the proper assessment and effective management of risks. We aim to reinforce the cooperation of students with each other, and also to take responsibilities and be accountable through our pedagogical methods used in several courses. We are convinced that these development directions are reasonable, and the steps in achieving them serve the best interests of our future students.

There are a few special challenges and dilemmas with respect to teaching the human resources bachelor program:

- Probably the most important out of these is the early specialization of students as compared to other international practices in business and economic studies, coming with its’ educational and output requirements. An inevitable consequence of that is the weaker

selection of students as compared to those bachelor business and economics programs at our university where the scope of the programs is more general. Therefore, it makes sense to develop competencies which could be used in a wider area of management and business functions on top of teaching specialized subjects. This could improve the employability of our graduates and in turn also could lead to a stronger selection as well.

- The multidisciplinary nature of our education and our aim to develop transferrable knowledge necessitate to coordinate better the interlinkages among our courses and the enforcement of synthesizing pedagogical methods. Such one is primarily the project work, with which we are experimenting into different directions: as part of specific courses, as the main feature of some courses, and by rethinking and possibly differentiating the thesis work of our students. The innovations in teaching methods may improve the applications both our students and their employers need, while it is in line with the development of core convertible professional skills as well.
- An important factor in the motivation of our students is that especially in the second half of their studies many of them are working and some are in high number of hours per week (some are in professionally fitting areas, but some are also in different functional areas, to improve their career opportunities and/or also to earn the financial needs of their studies). We need to give help to them in creating a better balance between learning and working. It makes sense to see this opportunity also as one methodological resource in their development programs, as opposed to simply considering it as a need to adjust.
- A key factor in the bachelor programs is the large number of student intake combined with the strict need to achieve cost efficiency. To manage this challenge effectively it is imperative to better focus our goals and capacities, and to achieve an even better and more intensive cooperation among our teaching personnel and departments. It is specific to our university that this bachelor program requires the collaboration of three faculties, which we organize successfully. Including the execution of the decision, according to which from now on the program will be offered and coordinated by the Faculty of Business instead of the Faculty of Economics.

One of the best empirical investigation on the Hungarian human resources management is the „Humán Tükör” (Human Mirror) which was carried out in five waves between 2003 and 2011. We considered these results as far most thought provoking for ourselves. (Bokor et al 2005, Bokor 2010, 2011, 2012) The empirical study started as a university based basic research program, later OD Partner consultancy offered it for those companies which were open to understand more about their own organization and wanted to get feedback and comparison to other successful companies in their respective markets. In the survey carried out in 2009 („HR during the crisis”) approx. 30 companies participated with around 70 managers participated from each (Bokor 2011), in the 2011 survey („HR in the lasting crises”) approx. 20 companies participated with an average of 160 managers and employees from each (Bokor 2012).

The main questions were: Which are the important HR roles and activities? To what extent the managers are satisfied with these HR activities? In what areas could HR provide added value? In sum the results are contradictory: company managers more and more understand and value the strategic role of the HR function, yet the judgement of the HR professionals on the different organizational levels remains ambivalent over a long period of time. May be it is not for the same reason, but as we argue, for some similar reasons.

As a consequence of the goals and the organization of the survey the sample is not a random one, and we may assume that the companies well known in their markets and curious about their own operations are doing their HR activities relatively successfully among their competitors. In our understanding one finding of the survey is that even these companies are not seem to be the best in recognizing and managing their organizational level interdependencies. The HR activities praised by the managers are routine like (i.e. operating and administering the tools), less fitted to specific company needs (like fine tuning selection filters), do not depend on other activities (i.e. the operating the cafeteria benefit system within fixed budget terms), or some are not really important according to the managers (like managing diversity within the workforce, or introducing atypical employment forms). As opposed to these the same managers are constantly dissatisfied with HR's activities with respect to managing the division of tasks, improving performance, managing development programs, and they miss the proactive initiatives from HR to cope with the consequences of the crises. HR people are either get too much involved in person into organizational conflicts, or they close themselves out of it totally. They seldom can offer tailor made, but systemic solutions to the management.

It is a theory and in the meanwhile also is a day to day experience that wages higher than the market average attract better than average employees who have better skills and stronger drive to perform. The usually solve problems on their own proactively, even despite the occasional shortcomings of their managers. They have a stake in keeping their jobs since most of the jobs on the labor market would offer worse conditions (Ehrenberg-Smith 2003: 421-425).

Paying higher wages is sensible in case the employees possess better yet hardly detectable skills and work related behavior. In several occasions though neither logical reasoning nor practical experiences prove that this would be a better way to improve performance compared to better organizing the jobs to be done, or through more effective control. A disadvantage of the highly informal solutions is that it makes sharing best practices quite difficult, and also to push back on bad practices. Employees with excellent skills and strong performance drive solve a lot of problems, and they bear the extra cost of that themselves. But what is a good solution on the short run may turn into significant source of threat over time. The invisible costs may take many forms, like unnecessary overwork, personal conflicts, frustration, exit from the company.

It happens that companies routinely apply HR technics they borrow from other organizations or from international practices, while with the same routineness they do not follow the logic of those technics. An example is the interlinked systems of categorizing jobs into salary ranges and applying individual performance evaluations, where the system also contains the way exceptions should be handled. Direct line managers may use these sophisticated tools arbitrarily for whatever purpose they feel like, while keeping a few performance and cost measures. Certainly, this is noticed by the subordinates too, and such games evolve among them – contrary to the basic aims of the used systems - into which higher management will have no insight at all. Quite too often they do not succeed in matching the intendedly effective practices with the logic of the formal prescriptions. This is perceived by the HR professionals and most likely also by the headquarters of the multinational companies, so that they compare their subsidiaries' mode of operation. If, for example they found that the Polish, Slovak, or Roman daughter companies management pull together their operational elements with less controversies, than they would be considered more competitive, and that may bring conclusions to each one's fate. It is also possible that the more competitive employees leave to the enlarged labor market, if the cumbersome internal processes put too much personal burden on them.

Compiling a good human resources policy depends on the skills and capabilities of the managers, and the mindful application of the HR tools depends on their personal efforts as well.

In the market landscape well-run companies skim the labor market, and they are among the firsts to apply up-to-date management techniques. Identifying hidden costs and risks, system thinking and execution are part of the added value HR professionals and managers can bring in. It depends on them if professional analysis is delivered and in depth discussions are conducted about their own organizations, and if needed they would draw proper conclusions.

Reverting to HR Tükör research survey after the financial crisis (Bokor 2010, 2011, 2012), we enumerate and highlight some specific findings which tell us about weak spots of HR and which, as far as we are concerned, might be abated with the help of economics. After mustering the analytical outcome of the survey we list some examples how economics could help, and concisely describe two economic models and indicate those connections to HR tasks.

The former crisis revealed weak points of incumbent HR system. Though the appraisal and satisfaction with many aspects of HR showed a positive trend as from 2003 this increase broke at the onset of the last economic crisis, as from many managers were discontent with HR's response to the crisis (Bokor 2012).

Managers at the top see it well that HR has an important role, because of its long term impact and strategic relevance. Although this recognition is spreading at the highest layers of management the acknowledgement of HR is not so unequivocal and unanimous at lower level of corporate governance. The relationship between this height of management and HR may weak; they cannot regard the performance of HR thoroughly (Bokor 2011). But whatever is the reason of this weakness, it points out that the communication and the definition of HR roles in the organization toward this management (medium and lower) level is to be ameliorated.

What matters rather to the leadership of a company is the hard approach of issues (structured, quantitative-based decision making, financial aspect, expectations and risks). This approximation is indispensable to be able to represent the interest of the company as much as its employees'. It is true even more in a disruptive and critical environment or in a taut market situation, in a period or on a market domain with scarce resources — the capacity of adaptation what matters here a lot.

The findings which report that HR professionals did their job well on subfields which are not so important for the management (CSR, workforce diversity), but the leadership estimated their performance worse in association with domains which are more essential for managers (importing new technologies, develop new knowledge, skills and capabilities, treat work-life-balance) could make us infer that either HR did not grasp the key elements of managerial preferences or they are not adept in skills or do not possess competencies which are requisite to change this situation. According to Bokor's analysis, other important fields which are not managed properly are career management, managing and resolving conflicts on managerial levels and between business branches, reinforce organizational culture (Bokor 2011).

Managers associate HR most with counselors and they are most satisfied with the "strategic partner" role of HR (Ulrich 1997) (their discretion about HR is e.g. the HR strategy chime in with the corporate strategy, they do their share in decision-making as partners), but they are discontent how HR plans and managers regard HR more of reactive than proactive — this could suggest that they are more of nodding advisors than genuine peers. The leadership is more pleased with HR professionals who are considered as strategic partners, counselors and they are most content with HR colleagues who are associated with the archetype of reformer and business developer — but this "title" was rarely bestowed; and they are needed to help the management more personally rather than disguise themselves behind HR systems. They are

seen rather process and operation oriented than outcome focused which goes hand in hand with the critic that they devote too much time for operating HR systems and that their response time is too long (Bokor 2011).

One of the challenges of the university education is whether it could proactively contribute to the improvement of the ambivalent valuation of the HR profession. We focus on the role and on the approach of economics as a potential factor coping with this challenge. Micro- and macroeconomics are core compulsory courses in the curriculum of the business education programs in Hungarian universities since the political system change, the conclusions of which go beyond the scope of this paper. A unique and competitive feature of the human resources bachelor program could be the HR focused application of economics knowledge aiming to satisfy the interests and curiosity of university students and HR professionals. This could be strengthened by the fact that the analysis of labor markets and labor organizations are among the most interesting and most successful areas of theoretical and empirical, applied economics both internationally and in Hungary. Excellent international textbooks, which fit perfectly well with the varying prior knowledge of the students are available also in Hungarian translation (Ehrenberg–Smith 2003, Milgrom–Roberts 2005, Lazear 2006). For the courses and assignments offered in English the newest editions of those books can be used as well (Ehrenberg–Smith 2015, Lazear–Gibbs 2015). Labor economics is the practical application of micro- and macroeconomics in analyzing the labor market and the working organizations, while personnel economics is the application of economics approaches and models to analyze HR tasks and problems.

Contribution of the economic thinking to the development of human resource profession

What economics offers to these problems is to gain a system level approach, the skill which makes able to evaluate things in a “hard” way, an understanding of the basic motivators and preferences of agents from different fields or line of businesses. These aid to see trough subsystems, comprehend their connectivity and grasp the interest of every stakeholder who are connected to this whole via an immensity of interfaces and place the entire system into the environment which always changes.

We briefly list hereby few examples how economic thinking helps HR management:

1. Seeing clearer the overarching goal, placing yourself above functional units could make you be able to say something in connection with the directions of transformation and the need of developments of the work of the leaders and other members of the organization or plan necessary changes.
2. Understand the value of specific training, labor hoarding and the changing elasticity of demand (the percentage change of demand for labor when there is a certain percentage change in the wage rate) in the time of crisis helps to make good decision about staff in need of adaptation.
3. Be able to think “hard” and abstract things into models, speak the language of higher level managers, comprehend the goals in the grand scheme of different stakeholders helps to resolve conflicts between them and on managerial levels. In addition, you will be able to counsel more personally not only from behind HR systems and processes.
4. By knowing the basic preferences, understand the impact of different compensation policies, and the theory of compensating differentials you will not be less able to work

out feasible career paths, remuneration packages and besides treat the issues emerges from work-life-imbalance.

5. The understanding of the relevance of different processes (measure and quantify them) and the factors which affects their goodness you could give over more time to value-creating, reforming activities instead of operate the status quo.
6. All these make HR professionals able to assertively propose, argue and follow up the plans — to be proactive.

Getting down to the discussion of the heralded economic model we present them and note their conclusions' ties to HR problems.

Employer provided training

In our *first example* we discuss employer-provided trainings which are certain forms of human capital investment in the workplace. A better comprehension of how training affects the quality of a company's complement, how it makes its human resources more diverse and more various helps the HRMs (Human Resource Managers) in time of crisis to propose and apply the necessary changes related to the work force. In the followings we are going to succinctly delineate an economic model which helps to obtain better understanding on this topic.

Within the frame of the model the company could hire employees at the market wage, which it could not modify because of its low power relative to the whole market and the competitive character of its environment. The company employs as much workers that the lowest value of the marginal product of its staff equals to the market wage. The marginal product could be lifted by innovation, importing new technologies and providing well-chosen training for the employees.

At the extremes, the employer —along with the employee— can choose from two different training types and organize it for his workers in the hope of increasing work productivity (more accurately the marginal product). The first is the general training which improves skills that could be used all over the labor market — not only at the company which incurred expenses for the training. Let us see as for instance the case of learning general office software. The other type is the specific training which offers knowledge that could later be used only at the trainer company. A shining example here is the understanding of firm specific processes or internally developed hardware.

As every other type of investment these trainings bring along costs which are worth to bear in order to get something more precious. What could be more precious than the money spent on the training? More money, which springs from the increased productivity and the fact that the salary of the trained worker will not be equally swollen. Though the salary will be raised, so it is beneficial also for the employee. The exact share of the surplus is a question of bargain.

The specialty of these types of investments is that primarily the employee is the beneficiary whose productivity increases and secondarily the company, if it can retain the trainee and tap into the raised productivity. This means jeopardy (mainly in case of general training). But not only the employer is burdened with uncertainty. The employee under training lacks certitude as well; if he will be given the sack after the education, is he going to be able to use his new knowledge at other places (firstly in connection with specific training)?

Put succinctly, the stakeholders who exert investment encounter costs, benefits and risks all of which should be shared in order to get and keep the ball rolling. In a sustainable scheme the actors take risks and meet expenses proportionally their expected return. If everything gets on well, in addition to a hopefully lucrative investment, the company enriches its staff with a peculiar human resource.

The trained personnel are unique indeed. In case of an economic crisis the overall productivity (marginal revenue product) dwindles. Some workers who were not trained by the company and who are paid at the level equals to their marginal product will be dismissed in short term, because there is no point in continuing their employment at the market wage. The trained group of the workforce is paid under its marginal product, since the company has not-yet-paid-off investment connected to them. After the fall of marginal product their wage could be still under their marginal product which means it is worth to continue their employment — or at least it would be less advantageous to make them redundant (Ehrenberg–Smith 2003: chapter 5 and 11).

What implications do all before-mentioned relationships have? Trained persons should be taken with special care into account when deciding about shrinking the complement of people. And there are more of it. Data about the goodness of trainings, impact on labor turnover and productivity are to be recorded, analyzed, and the whole gauge (appraise, quantify and store) system is to be designed and maintained.

Working conditions and compensating wage differentials

The meaning we convey with the *second example* is the general utility of the compensating wage differentials model for HR strategies. This model comprises the non-pecuniary related preferences of the labor supplier (latter employee) and the employers' possibilities for changing these non-financial attributes of their working conditions. This conceptional thought framework is strongly tied to practice and so offers useful mindset and considerable aspects for HRMs when deciding either compensation strategies or designing line of work.

In the simplest form of the model labor is exchanged not only for money but for a bad (the contrary of good, causing disutility). Certain amount of bad is attached to a position, so if the worker chooses the job he has to accept the inconvenience as well. Good examples could be the risk of accident, heat stress or unpleasant work schedule. The preferences on bad differ among workers and the capabilities of changing the exposition to bad ascribing the companies are not equal too. There are two types of employers and two types of workers. The first type of employers can lower the amount of bad relatively expensively, the other type of companies can do the same cheaply. This entails with other important characteristics: the first company can take more advantage of bad — let us say risk, which speeds up production, while the other cannot gain as much from it. One type of labor suppliers stands bad fairly (with other words they prefer money to non-financial good) other bears it poorly (they prefer non-financial good to money). Anyway, inconvenient or onerous work conditions should be compensated with higher salary in order that jobs to be as desirable as others with lower level of bad.

Let us find out how the company could ponder who is able to lower bad only with high costs. There are two alternatives. According to the first it could lower the bad, but so as to retain its profit, it has to decrease the salaries as well. The other strategy says, do not decrease the bad and hold salaries high. If it chooses the first strategy it would be overruled by the other company to whom it is not so expensive to push bad down and thus it can offer low bad with relatively higher wages. In consequence, the first company should decide on the second option: higher

level of bad with higher level of salary. This offer is preferable only for the workers who put up with bad better. They get more bad which they stand fairly and they get higher salary which they prefer to comfort. Good bargain.

The proper way of thinking for the other company is the contrary. It should decrease the level of bad which is followed by a moderate reduction of the salaries. It will not be able to offer as much in financial terms as the other company does, but at least it will engage employees who prefer non-pecuniary good to money. If it did otherwise — keep higher level of bad, and along with it, higher wages — it would not be able to attract anyone, because the other company is able to offer higher wages in that range of bad.

Simply speaking the conclusion is, that the company who is good at exploiting the bad and turn into profit but can only expensively push down the level of bad will work together with employees, who prefer money to low level of bad. The other type of people, who favor low level of bad to money will be employed by the other company, who can lower bad with little salary-sacrifice (Ehrenberg–Smith 2003: Chapter 8).

Information exchange between management and employees

Our *third example* refers to a so called “soft” are of management, to the development of communication with employees and to the involvement of them into certain decisions, both belonging to the international HR trends too. At least in the discourse of management, since exaggerated illusions or similar suspicions may also come along with this endeavor. The strict analytical approach of economics may explore what are the conditions ensuring that in case of information exchange both employers and employees could assume betterment to their respective statuses. The statement of the founder of personnel economics also applies to this as well according to which in case of missing proper analysis companies are likely to overestimate the costs of equitable treatment of their employees, rather than underestimate that (Lazear 2006, 23).

The analytical models of personnel economics define three main situations with respect to information exchange, or with respect to the participation of employees in the management of the company (Lazear 2006, Chapter 18).

- a) The company gives information to its employees about the financial status of the company and enlarge their knowledge not related to their jobs, aiming to soften the behavior of the employees during wage negotiations. This could be of mutual interest, if the employees would come up with exaggerated demands, resulting in costly layoffs for both sides, and would also result in losing investments into specific knowledge of employees. Whereas in good business situation better informed employees could be more successful in demanding better share of the profit, when company management always have interest in overstating hardships and softening employee behavior. If the employees are easy to be influenced, then they always will have jobs, but even in better conditions for low wages; if they are too demanding, than in favorable circumstances they get the higher wages, but in worse conditions they lose their jobs. The costs of information sharing will provide adequate returns only in such cases when frequent and strong resistance is expected from employees without being informed. With the help of this model the factors of this situation can be analyzed, and the contradictions between the different groups can be explored. Like for example younger employees with less specialized knowledge capital may calculate with less to loose in case of exiting the company, therefore they can be more aggressive and demanding as

compared to their elder colleagues, on the other hand they could not gain too much in the negotiation, therefore is more likely that they express their discontent with exiting the company.

- b) Employees share their creative ideas with the company to improve productivity. Their suggestions are often useful, since they have different information compared to those in the apparatus directing the company. Sharing employee initiatives (which also could be considered a special form of team work) is key to the success of many companies, while the bigger power given to the employees also gives them a mean towards “carving out a larger slice from the pie”. Whereas the immediate aim of the company is not productivity improvement (“the pie”), but growing its profit. For this reason, companies want to control the interference by employees, and often create hurdles to make it difficult to organize independent workers’ representation, which also would have positive impact on productivity, but seems far too costly in the eyes of the management. The analysis of the factors influencing the need for involvement and employee creativity also draw the attention to those employees who have specific knowledge and who prepare for such investments. Employees who are committed to the company on a longer time horizon poses more relevant and useful information, and are more likely to need involvement, since the loss of an eventual exit would be high for them, and for the same reason they are more limited in negotiating hard with the employer. In case of younger workers, it is a question if they are offered opportunities to acquire specific knowledge capital, and if they are willing to invest into that; if yes, it is their best interest to request guarantees to protect their investments, that is to get more involvement into the arbitrary decisions potentially harmful for themselves. The analysis of the corporate situations includes the policies available for the management to choose from, the different employee groups affected, and also the current and foreseen alternative opportunities in the labor market.
- c) The involvement of employees into certain company decisions may improve both parties’ conditions through making the employees to give reliable information about their own specific preferences. This bears with real importance with respect to non-financial working conditions and non-cash compensations in kind (Lazear 2006: Chapter 14 and 15). With offering benefits in kind the company can grow its profit, for example instead of paying a certain amount of wage it can provide supplementary health care services. This in turn may cost the company less than what the employee would have been willing to pay for it, and the perceived wellbeing of the employee is also improved by the compensation package compiled according to her needs. Yet the company may also misuse the information, especially if a certain element of the compensation package has disproportionately high value for the employee. In exchange for this benefit the company may pay far too less wage, and the employee would not exit, and the profit of the company will grow. Calculating with this risk the employee may pretend that that specific compensation element is not that important for her, where both parties will lose compared to the case when they trust each other. It may increase trust and incentivize employees to share sincere information if they are given power in the usage of certain information.

Communication which is incentivized by mutual guarantees therefore can increase the benefits of both sides. This could be especially important in such cases where a company wants to change its compensation package while it employs highly specialized knowledge workers. In our second example we saw how employees with different compensation preferences are matched by the labor market with those companies which can provide the same benefits with different costs related to them. Any company which changes its compensation package has to

assume that a smaller or larger part of its employees will be exchanged. If that comes with high costs, and in case of highly skilled knowledge workers it is high, then it worth to exchange information instead and coordinate with the employees about the conditions of changing the compensation package (Lazear 2006: Chapter 14 and 18).

Closing remarks

What is our message through these examples to the HR managers? Compensation is a complex package. Its elements should be chosen after knowing the strength of our company and the preferences of the potential workers we plan to employ. Besides using logical models to understand employee behavior, again, measurement is a key momentum also in this case. Economics hand in hand with econometrics offer salutary instruments for this task as well. Better understanding of such theories and models and the systemic use of them could contribute to the development of the HR profession, and also could enhance its perceived value in corporate situations. This could be also a unique feature of our renewed human resources bachelor program.

References:

- AMABILE, Teresa – FISHER, Colin M. – PILLEMER, Julianna (2014): DEO's Culture of Helping. Harvard Business Review, January–February. Vol. 92, No. 1/2, 54–61. p.
- BOKOR Attila – BÍRÓ Kata – KOVÁTS Gergely – TAKÁCS Sándor – TOARNICZKY Andrea (2005): Humán Tükör – Körkép a hazai szervezetekben a HR tevékenységre vonatkozó elvárásokról és annak megítéléséről. Vezetéstudomány, 1. 33–47. p., 2. 16–30. p.
- BOKOR Attila (2010): HR-esek: egy hivatásról. Munkaügyi Szemle, 4. 48–54. p.
- BOKOR Attila (2011): A IV. HR tükrő kutatás legfontosabb eredményei. HR a válság idején. Vezetéstudomány, 4. 2–18. p.
- BOKOR Attila (2012): HR-esek az elhúzódó válságban (Az V. HR Tükrő kutatás eredményei alapján). Munkaügyi Szemle, 3. 59–72. p.
- BOUDREAU, John – RICE, Steven (2015): Bright, Shiny Objects and the Future of HR. Harvard Business Review, July–August. Vol. 93, No. 7/8, 72–78. p.
- BRANYICZKI Imre – KAROLINY Mártonné – POÓR József – TAKÁCS Sándor (2015): A HR-es képzés megújítása. Előadás a Personal Hungary 12. Emberierőforrás-menedzsment Szakkiállításon, november 12.
- BRYNJOLFSSON, Erik – McAFEE, Andrew (2014): The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies. New York, London, W. W. Norton & Company, Inc.
- CAPELLI, Peter (2015): Why We Love to Hate HR... and What HR Can Do About It. Harvard Business Review, July–August. Vol. 93, No. 7/8, 54–61. p.

- CHARAN, Ram – BARTON, Dominic – CAREY, Dennis (2015): People Before Strategy: A New Role for the CHRO. Harvard Business Review, July–August. Vol. 93, No. 7/8, 62–71. p.
- EHRENBURG, Ronald G. – SMITH, Robert S. (2003): Korszerű munkagazdaságtan. Elmélet és közpolitika. Budapest, Panem Kiadó.
- LAZEAR, Edward P. (2006): A humán erőforrások közgazdaságtana vállalati vezetők részére. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- McCROD, Patty (2014): How Netflix Reinvented HR. Harvard Business Review, January–February. Vol. 92, No. 1/2, 70–76. p.
- READY, Douglas A. – HILL, Linda A. – THOMAS, Robert J. (2014): Building a Game-Changing Talent Strategy. Harvard Business Review, January–February. Vol. 92, No. 1/2, 62–68. p.
- ULRICH, Dave (1997): Human Resource champions. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press.
- ULRICH, Dave (1998): A New Mandate for Human Resources. Harvard Business Review, January–February, 124–134. p.

Az időskori tanulás szerepének átalakulása

Az utóbbi évtizedekben az egész életen át tartó tanulás programja az Európai Unió országaiban élő, idősödő korosztály számára számos részterületen kínál új lehetőségeket. Az Unióban a 90-es évektől kezdődően próbálnak reagálni az idősödő társadalmakból következő problémákra a felnőttképzés, és általában a felnőttkori tanulás területén. Az ezredfordulótól, a Lisszaboni stratégia részeként kezdték kialakítani az élethosszig tartó tanulás és a tevékeny időskor stratégiáit.

Ebben a folyamatban az egyes államok intézményeinek, a szolgáltatóknak, a nonprofit szférának, a munkaerő-piacnak és a lakosságnak az együttműködésére van szükség. Az idősödő korosztály képzettségével összefüggő munkaerő-piaci helyzetének javítására vonatkozó intézkedések különbözőek az egyes tagállamokban. A foglalkoztatóknak az érintett célcsoportra irányuló humán erőforrás-fejlesztési elképzelései, ráfordításai, motivációi és az ezt elősegítő adottságok is eltérőek. A legtöbb államban a felnőtt- és időskori tanulási lehetőségek kibővítésével próbálják elérni, hogy az idősödő korosztályt a munkaerő-piacon tudják tartani, illetve a nyugdíjasoknak számos lehetőségük legyen arra, hogy megnövekedett szabad idejüket hasznosan és tartalmasan tudják eltölteni. Jelen tanulmány az európai államok kezdeményezései közül a jó gyakorlatokat mutatja be, a formális és nonformális tanulási lehetőségek tekintetében.

Munka és szabad idő időskorban

Európában a kedvezőtlen demográfiai folyamatok két nagy területen jelentenek kihívást az élethosszig tartó tanulás programjának megvalósításában. A munkapiac területén a nyugdíjkorhatár emelésével próbálják a problémákat megoldani, amelynek akadályként jelennek meg sok esetben az idős korosztály elavult szakmai ismeretei és informatikai tudásának hiányosságai. A formális tanulás lehetőségeit emiatt ki kell bővíteni az idősödő korosztály számára.

A 65 év feletti megnövekedett szabad ideje és az egyre inkább jellemző életmódváltozás szintén kihívást jelent az egész életen át tartó tanulás programjának megvalósításában. Az új tanulási formákban rejlő lehetőségek elterjedésével egyre inkább odafigyelünk az idős korosztályra, a tanulási folyamatokat ma már komplexebben értelmezzük. Új színterek jelennek meg a felnőttkori tanulásban, felértékelődik a közművelődési és közgyűjteményi intézmények szerepe e folyamatban.

Fejlődéslélektani aspektusok az időskori tanulásban

A fejlődéslélektan a felnőttkort – benne az aktív munkavégző népességet és az idős nemzedéket is – csak a 19. század óta tekinti olyan önálló életszakasznak, amelyet egyik oldalról a serdülőkor, másik oldalról az időskor határol. (Cole-Cole 2006:29-30) Ekkoriban még úgy gondolták, hogy a serdülőkor után már lényeges változások nem történnek a személyiségben, de vannak olyan képességeink, amelyeket az új élethelyzetek során fejlesztünk ki, így a fejlődés életünk végéig tart. Ebben az időszakban úgy tekintettek a felnőttekre, mint akik már nem nagyon tudnak tanulni és nincs is rá szükségük. E szemléletmódban a 20. században történik némi módosulás, amikor a gazdasági változások eredményeképp megjelenő tömeges munkanélküliség megoldására a továbbképzést és átképzést kezdik szorgalmazni, vagyis az

ekkoriban uralkodó nézet szerint a felnőttek újra és újra rákényszerülnek a tanulásra. Ezt váltja fel a 21. századra az a komplex szemléletmód, mely szerint a felnőtt ember formálisan, nonformálisan és informálisan is tanul, s ebben a folyamatban döntő a belső motiváció szerepe, egészen aggkorunkig.

A fejlődéslélektan figyelme a csecsemő- és gyermekkor hangsúlyos kutatása után fordult a serdülőkor problémái felé, amit évtizedekkel követett az időskorúak iránti érdeklődés. Ennek oka elsősorban az volt, hogy az ipari társadalom lendületes előre törése, a bér munka és az urbanizáció elterjedése csökkentette az idős családtagok családi, gazdasági és társadalmi jelentőségét, s az is, hogy viszonylag kevesen éltek meg a 70 éves kort.

A 20. századi mezőgazdasági, technikai, műszaki forradalom, az orvostudomány, az egészségügy fejlődése, és az életkörülmények javulása rohamos gyorsasággal növelte az átlagos életkort, amiből szervesen következett – elsőként egészségügyi, szociális szempontból – az időskor külön életszakaszként való elismerése, életproblémáinak kutatása. A 19. század végén az átlagos várható élettartam a 40-47 év volt, ami a 20. század végére 70-75 év lett.

Az életkorszakaszokra és a bennük megoldandó életproblémákra, az azokhoz szükséges, megszerzendő tudásokra és képességekre számos variáció született. A felnőttkor szakaszainak taglalásában a szaktudományok terén nincs egység.

Franz Pöggeler például egy 1950-es évek végén született tanulmányában a fiatal felnőttkorba a 20-as éveiket, a közép-felnőttkorba a 30-45. év közötti éveket, az érett felnőtt korba a 45- 60. év közöttieket sorolta, korai öregkorúaknak minősítette a 60-70. év közötti éveket, a kései öregkort, a bölcsesség korát a 70. életévtől számította. (Lexikon der Pädagogik 1970:385)

Durkó Mátyás a felnőttkor négy szakaszát különítette el: a felnőtté válás korai szakaszát (21-25 év), a felnőtté válás középső stádiumát (25- 40 év), a felnőtté válás késői szakaszát (40-55 év) és a nyugdíjas kor előtti és utáni szakaszt (55-65 év). (Durkó 1990:42-45)

Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete, a WHO által elfogadott kormegjelölés a felnőttkor második felére az alábbi: középkor (45-59 év), öregedés kora (60-73 év), öregkor (74-90 év), aggkor (90 év fölött). (Gelencsér 2006:12)

Erik Erikson 1980-as években publikált életszakaszai, és az azokhoz szervesen kötődő funkciók meghatározása talán a leggyakrabban idézett korszakolás. Erikson az „én-azonosság” alakulásának és egészséges működésének korszakait, azok legfontosabb képességeinek egymásra épülését az alábbiakban foglalta össze, az idősödés időszakára vonatkozólag. Érett felnőttkorban (51-65. év között) nagy jelentőségű a méltányoló hatású munkahely, az ép család, a baráti közösség szerető elfogadása, a pozitív hatású szociális környezet. Ennek az életszakasznak az elejét sokan a túlekedés, a minden áron való előbbre jutás korszakának nevezik. Ezzel együtt megjelenik a pályahanyatlás félelme is. A személyiség fejlődési forrása lehet a tágabb család feladatainak támogatása, a családon kívüli élettémák felfedezése, a település politikai, közösségi, kulturális életében való aktív részvétel, ehhez kapcsolódó ismeretek, készségek szerzése.

Öregkorban (a 65. életévtől a halálig) történik meg az élet számvetése, ezért hívja Erik Erikson ezt az életszakaszt az integritás korának. Az emberek ekkor próbálják megtalálni saját életük, és általában az élet értelmét, kísérik meg múltjuk döntéseit értelmes és önmaguk számára elfogadható módon rendszerezni, értékelni és elrendezni. Ez a kor – sikeres ívű életpálya esetén – az „érdekes volt” érzet biztonságának, az élet, az emberi minőség, a kultúra lényegét, értését

tanúsító bölcsességnek a kora. Pozitívuma a mentesülés az élet sok kötelezettsége alól, átfordulás kissé passzívabb életvezetésbe, negatív lehetősége az érdeklődés beszűkülése és a gyakori elmagányosodás.(Erikson 1997:38-40)

A 20. század második felében az akkceleráció megjelenésével az ifjúkori fejlődés nemcsak korábban jelentkezett, hanem fel is gyorsult, a felnőttkori feladatok ideje kitolódott, az érés tempója lelassult, az átlag-életkor jelentősen meghosszabbodott. A középső nemzedékre háruló, elsősorban a nőket érintő fokozott terhekhez (ifjú és idős nemzedék ellátása, gondozása, velük való napi, de akár a távoli rendszeres személyes törődés) hozzájárult a munkahely megtartásának, megszerzésének érdekében a felnőttkori tanulás, az új kompetenciák, képességek megszerzésének kényszere.

Időskori tanulási képesség

Az időskori tanulási képességet vizsgáló pszichológusok egyetértenek abban, hogy néhány intellektuális teljesítmény romlik idős korban, de más feladatokban a szellemi teljesítőképesség megmarad, sőt javulást mutat. A hallott vagy olvasott szöveg értelmezésének képessége jelentősen javul 60 éves korig, csak ezután kezd csökkenni.

Baltes és munkatársai például a megismerés folyamatában különbséget tettek az öröklött mentális mechanika és az egyén tudásalapjától, kulturális háttérétől függő pragmatika között. Szerintük a személyiség intellektuális működése e kétfajta teljesítmény keverékét tükrözi, melyben a pragmatikai képességek ellensúlyozzák az agy hanyatló mentális mechanikai teljesítményét. Az élettapasztalatok szociális változásainak dinamikája biztosítja, hogy az idősödő egyén minőségileg új élmények alapján ugyanazt az aktív szociális és pszichológiai alkalmazkodást realizálja, ami gyermekkori fejlődésének alapvető része volt.

Sok adat utal arra, hogy a nyugdíjba vonulással járó tétlenség, a mozgáshiány, a házastárs elvesztése, vagy az öregek otthonába való költözés jelentősen hozzájárul a biológiai és a kognitív hanyatláshoz, mivel a személyiségek olyan új és ismeretlen társas környezettel szembesülnek, amit már nem tudnak befolyásolni, ahhoz nem tudnak sikeresen alkalmazkodni. Sokan vélik úgy, hogy a különböző kognitív képességek eltérő pályát mutatnak felnőtt és időskorban. (Gelencsér 2006:14)

Edward Lee Thorndike kísérleteinek eredményei alapján azt állapította meg, hogy minden ismeret, képesség tanítható egészen 60 éves korig. A személyes életidő tanulást befolyásoló szerepéről más kutatók megállapították, hogy 20 és 60 év között az intelligencia szintje egy bizonyos életkoron túl csökken, de az intellektuális kapacitás nem. A felnőttek körében a szellemi és fizikai jártasságok elsajátítása lassúbb, megfontoltabb, de eredményesebb. A felnőttek megismerési folyamatai jobbak a minőség tekintetében, a fiataloké a gyorsaságban. (Zrinszky 1996:31)

A korszerű felnőttképzésre elsősorban az iskolai képzés tanítás-központúságától eltérő, a felnőtt szabad idejében, a felnőtt személyes kiadásaira épülő, az általa választott témakörben – non-formális vagy informális módon –, a tanuló- és tanulásközpontúság jellemző. Ennek kiinduló bázisa a cél- és feladat meghatározásban a felnőtt tanuló életproblémája, élethelyzete. Ezen emberi problémák megoldásához kell és lehet művelési, nevelési, képzési segítséget adni.

A felnőtt előzetes tapasztalati anyagának ismeretszerzési forrásként való kezelése, a probléma-szituációból való kiindulás a felnőttkori tanulás legfőbb motivációs erősítését biztosítja. Az öregedés tudományos vizsgálata feltárta, hogy azok a sejtek veszítik el hamarabb

életképességüket, amelyeket nem használnak. Az aktivitás tartósítja a sejtek életét, a szervezet teljesítőképességét. Az ember szellemi aktivitása, a rendszeres tanulás frissen tartja a szellemi épséget, ellensúlyozza a biológiai természetű gyöngülést. A szellemi tevékenység hiánya korai előregedéshez vezet. (Gelencsér 2006:15)

Durkó Mátyás az egzisztenciális helyzet őrzését ítélte a legfontosabb motívumnak a felnőttkori tanulásban. Ez a motívum az 1990-es rendszerváltás óta nemcsak a munkahely megőrzésének, hanem a munkahely megszerzésének is legfontosabb tényezőjévé vált. A fenti motívumok három fő csoportja: a szakmai, a személyes fejlődés, a társadalmi kapcsolatok fejlesztése Magyarországon is jelentős ismeretpiacot jelent, bár nem minden ismeretkeresletre alakultak ki napjainkra azok a tudáskínálatok, amelyek adekvát válaszokat, alternatív megoldási módokat tudnának kínálni a tájékozódni, tanulni vágyóknak. (Durkó 1990:62-64; Gelencsér 2006:17)

Mérőkövek - az idők tanulásának fontossága

A 20. század végére olyan társadalmi változások körvonalazódtak Európában, melyek komoly hatást gyakoroltak az oktatás és képzés rendszerére. Többek között megnőtt a születéskor várható életkor, megváltozott a lakosság korösszetétele, megsokszorozódott a dolgozó nők száma, megnőtt a technikai innováció jelentősége, új fogyasztási szokások és életstílusok jelentek meg. (Fehér könyv 1996:9)

Az elmúlt esztendő munkanélküliség elleni intézkedései kevés eredményt hoztak Európában. Manapság az oktatás és a képzés tűnik a leghatékonyabb eszköznek a munkanélküliség orvoslására. Ez az egyik előfeltétele a fejlődés olyan új modelljének, amelyben a gazdasági növekedés alapja az egyre magasabb felkészültségű munkaerő. A 96-os Fehér Könyv mindazoknak az európai polgároknak a problémáival foglalkozik, akik számára gondot okoz az álláshoz jutásban bekövetkezett változásokhoz való alkalmazkodás, valamint a különböző munkahelyeken tapasztalt változások. E kérdések szempontjából érintett a munkavállalók minden kategóriája és minden foglalkozási ág, de különösen az idősödő korosztály. (Fehér könyv 1996:5-6)

E problémakör mind demográfiai, mind andragógiai szempontból sokkal régebbi múltra tekint vissza.

A lifelong learning paradigmájában a kezdetek a 20. század elejéig nyúlnak vissza, amikor az angolszász területen több kutató gondolkodásában kulcsszerepet kapott az oktatás, képzés megújításának igénye. Bár a lifelong education fogalmának tényleges elterjedése az 1960-as évek végére, különösképpen az 1970-es évek elejére tehető, mégis a fogalom megjelenésében és kibontakozásában jelentős szerepet játszik John Dewey, aki a felnőttek tanulásának környezetét vizsgálva mutatott rá arra, hogy a felnőttek korábbi tanulmányaik során olyan impulzusokat kapnak, elsősorban szellemi vonatkozásban, melyek folyamatos tanulásra ösztökélhetik őket. Ugyanakkor azt is igyekezett érzékeltetni, hogy biztosítani kell a tanulási lehetőséget mindazok számára is, akik éppen azért szeretnének felnőttkorban tanulmányokat folytatni, mert iskoláskorukban erre nem volt lehetőségük. (Németh 2011)

Az UNESCO 1960-as montreali felnőttoktatási világkonferenciáján hangzott el hivatalosan először az a megállapítás, hogy az embereknek fel kell készülniük arra, hogy életük során többször is szakmát kell váltaniuk, esetleg teljesen új körülmények között kell életüket folytatniuk. Ezen a konferencián hívták fel először a figyelmet az idős korosztály hátrányos helyzetére. (Harangi-Hinzen-Sz. Tóth 1998:67-68)

A lifelong learning (LLL) kifejezést az 1970-es években kezdték használni, a név az UNESCO Edgar Faure által írt jelentéséből vált széles körben használt fogalommal. Tokióban, az UNESCO 1972-es világkonferenciáján történt az a döntő fordulat, amikor a záródokumentumban leszögezték: „A felnőttnevelés nem tekinthető tovább csak társadalmi szolgáltatásnak, hanem nemzeti beruházásnak.” E konferencia máig érvényesen határozta meg a felnőttkori tanulás legfontosabb célkitűzéseit és célcsoportjait, köztük az idősödő korosztályt. (Harangi-Hinzen-Sz. Tóth 1998:69-73)

1997-ben az UNESCO V. Hamburgi Felnőttoktatási Világkonferenciáján 160 ország számos állami méltósága és közel 1500 küldötte foglalkozott azzal, hogy a felnőttoktatásra milyen feladatok várnak a 21. században. Hangsúlyozták a halmozottan hátrányos helyzetű rétegek, a nők, a kisebbségek és az idős korosztály képzési feltételei biztosításának fontosságát. A szekciók között kapott helyet az időskorúak tanulásával foglalkozó szekció is „Korosodó társadalom” címmel. (Harangi-Hinzen-Sz. Tóth 1998:14-15)

Az uniós, felnőttkori tanúlással kapcsolatos dokumentumok szintén foglalkoznak az idősödés problémáival, egészen a 90-es évek közepétől kezdődően. Az 1996-os Fehér könyv az oktatásról és képzésről célkitűzéseket fogalmaz meg az európai felnőttképzés fejlesztésére vonatkozóan. A dokumentumban szereplő harmadik általános célkitűzés címe: Fel kell venni a harcot a kirekesztés minden formája ellen. Ebben a szerzők kiemelik, hogy az Európai Unió országainak gazdasági fejlődése és a növekvő versenyképesség útjába álló akadályok következtében, a lakosság több csoportja is hátrányos helyzetbe került, s a felsorolásban az idősebb dolgozók is helyet kapnak. A Fehér könyv célul tűzi ki, hogy az érintettekben erősítsük azt az érzést, hogy tartoznak valahová, számítanak rájuk. Lehetőséget kell adni számukra, hogy „második esélyt” kapjanak valamilyen képzettség megszerzéséhez, különösen a 45 év felettiiek esetében. (Fehér könyv 1996:49)

Az Európai Bizottság 2006-os közleménye több aspektusból közelíti meg az idősödő társadalmak problémakörét. Egyrészt szól az idősebb felnőttek körében végzett kutatásokról, melyek azt mutatják, hogy egészségesebbek azok, akik bekapcsolódnak a tanulásba, ez pedig az egészségügyi ellátásra fordított költségek csökkenésével jár. Másrészt elemzi az európai demográfiai változásokat, amelyek jelentős hatást fognak gyakorolni a társadalomra és a gazdaságra, következésképpen az oktatási és képzési kínálatra, illetve igényekre is. Az európai népesség elöregszik: a következő 30 évben a fiatal (24 év alatti) európaiak száma 15%-kal fog csökkenni. Minden harmadik európai lesz idősebb 60 évesnél, minden tizedik pedig 80 évesnél. Ezek a fejlemények komoly kihívásokat rejtenek magukban az európai szociális modell számára is. Az, hogy egyre kevesebb fiatal munkaerő jelenik meg a munkaerőpiacon, és hogy az 55–64 év közötti népesség körében csak minden harmadiknak van fizetett állása, annak szükségességére mutat, hogy a felnőttkori tanulást maximálisan ki kell használni annak érdekében, hogy növekedjen a fiatal munkaerő aránya, és az idősebbek is szélesebb körben végezhesenek fizetett munkát. Ez azt is jelenti, hogy törekedni kell az alacsonyan képzett 40 év felettiiek ismereteinek és alkalmazkodóképességének javítására, és legalább egy szinttel magasabb végzettség megszerzésére kell ösztönözni őket. (EB Közlemény 2006:2-4)

Sok országban az oktatási rendszerek még nem reagáltak a polgárok e csoportjának kialakulóban lévő igényeire, pedig e csoportban hatalmas potenciál rejlik a többiek tanulásának elősegítésére is. Emellett a növekvő számú nyugdíjast Európában olyan potenciális forrásnak is tekinthetjük, amely oktatókat kínálhat a felnőttképzés számára. (EB Közleménye 2006:9-10) Amennyiben az idős korosztályt, mint potenciális felnőttoktatók tömegét fogjuk fel, foglalkoznunk kell a nemzedékek közötti szolidaritás új formáival is. A demográfiai változások nyomán társadalmunk átalakulófélben van, és e folyamat 2010-től egyre inkább felgyorsult:

csökken a fiatalok és a felnőttek száma, és egyre nő az „idősödő dolgozók”, a nyugdíjasok és az aggkorúak aránya. E változásban minden társadalmi szereplőnek maximálisan részt kell vállalnia: ki kell alakítani a nemzedékek közötti szolidaritás új formáit, melyek alapja a kölcsönös segítségnyújtás, a képességek átruházása és a tapasztalatcsere. (Zöld könyv 2005:7)

Az idősök helyzete abból a szempontból is megváltozik, hogy fogyasztásuk új javak és szolgáltatások felé fordul, és aktívan részt kívánnak majd venni a társadalmi életben, különösen az egyesületi szektorban. De akár tovább is folytathatják majd a munkájukat, vagy a nyugdíj mellett részmunkát is vállalhatnak, mint ahogy azt az Egyesült Államokban kialakult tendencia mutatja. (Zöld könyv 2005:9-10)

A Régiók Bizottságának cselekvési terve 2008-ban még nyomatékosabban felhívja a figyelmet az idősökkel kapcsolatos problémákra. A kutatások eredményei azt mutatják, hogy az idősebb személyek nem alkotnak jól látható korcsoportot az európai tanulási rendszerek szempontjából; a demográfiai változások ugyanakkor világosan jelzik, hogy sürgős ennek a csoportnak a célirányos kezelése. Az idősebbek oktatása terén kialakított elvek és legjobb gyakorlatok alapján hatékony felnőttoktatási partnerségek kialakítására kell törekedni a célcsoporttal kapcsolatban, és figyelembe kell venni annak tanulási szükségleteit, törekvéseit, eredményeit, tapasztalatait, motivációját és tanulási stílusát. (RB Cselekvési terv 2008:6)

Jó gyakorlatok

A továbbiakban kiválasztott és bemutatott példák csoportosítása a felnőtt-tanulás formáinak kategóriáit használva történik, kiegészítve az önkéntes munkák keretében előforduló olyan esetekkel, amelyek során az idősök aktív szerepben, oktatóként jelennek meg. Természetesen más kategorizálás is létezik a legfrissebb szakirodalomban (Kálmán 2016) ám e felosztás alkalmazása a tanulmány kereteit meghaladóan részletes volna.

Nonformális tanulás idős korban

A közösségi zenei program (Ballinasloe, Co. Galway) egy fiatal zenész kezdeményezésére jött létre, aki zenetanári egyetemi szakdolgozatát írta, ehhez volt szüksége egy kísérleti csoportra. A projekt ötletével megkereste a helyi szociális otthon vezetőjét. Az együttműködés keretében hetente egyszer másfél órás foglalkozást tartott az idősothtonban, ahol énekelt és zenélt. A napközi otthonba járó idősök és kívülállók is részt vettek a foglalkozásokon, ahol énekeltek és táncoltak. Az idősökből később létrejött egy zenekar, akik a zenészt kísérték. Dalszerző délutánokat szerveztek, és a tanár minden alkalommal bemutatott egy új hangszer is. A foglalkozások egy idő múlva annyira népszerűek lettek, hogy a zenész a diplomamunka megírása után, hivatalos formában folytatta a programot. A program eredménye, hogy növelte a résztvevők magabiztosságát és hozzájárult az idősök jólétének a növeléséhez. Azzal, hogy egy hivatásos zenésszel dolgoztak együtt, növelte az idősebb emberek zenéhez és közösségi zenei élethez való hozzáférését és kötődését. A program növelte a napközi otthon által nyújtott szolgáltatások körét is, valamint ezzel az idősök érdeklődését az otthon munkájában való részvételre. (www.ncaop.ie; Kravalik 2005:26)

A Delvin Baráti Társaságot (Westmeath) önkéntesek tartják fenn, azzal a céllal, hogy az elszigetelt, vidéki területeken élő idősöket társasági együttlétre összehozzák. A program az egyik falusi plébániaépületet használja összejöveteli helynek. A klub kirándulásokat és kötetlen beszélgető- és kártyadélutánokat szervez a helyi idős emberek részére. Meghívott előadók pedig tanácsadást tartanak, többek között egészségügyi, baleset-megelőzési és táplálkozási témákban.

Az összejövetelekhez az utaztatást is biztosítják, mert a társaság fele, huszonöt ember önállóan nem lenne képes eljutni a találkozásokra. (www.ncaop.ie; Kravalik 2005:26)

Hazai példaként a város egyetemével közösen a Kisalföld című napilap szerkesztősége, valamint a Pannon Nyugdíjas Szövetség 2010-ben hirdette meg a nyugdíjas egyetem programsorozatát, mely napjainkig tart. A szervezők a tudomány világával kívánják a nyugdíjasokat megismertetni, az egyetemeken zajló kutatásokat közelebb hozni a város idős lakóihoz. Az előadásorozat félévente új programmal indul, s mára a résztvevők létszáma jóval meghaladja az ezer főt, földrajzilag pedig túllépi a megye és az ország határait. A Széchenyi Egyetemen megtartott előadásokon többek között idősöknek szóló polgárjogi ismeretekről, az 50 év felettiek számára nyújtott karrierlehetőségekről, az idősöket érintő pszichés és egészségügyi problémákról hallhatnak a résztvevők. Minden előadás időtartama egységesen 45 perc. (www.nye.sze.hu)

Formális tanulás idős korban

Az európai társadalmak mindennapi életét megfordíthatatlanul behálózta az információs technológia. A modern társadalmak egyik alapvető célja az állampolgárok ezen szolgáltatásokhoz és információkhoz való hozzáférése a lehetősége. Az idősebb emberek részére rengeteg előnnyel járhat, ha hozzákapcsolódnak a digitális világhoz, a jelen társadalmában pedig egyre nagyobb a kockázata, hogy az idősödő emberek lemaradnak az információs sztrádán. Ennek megfelelően kell lépéseket tenni, hogy ez a társadalmi csoport ne izolálódjon, hanem a többi társadalmi csoporttal egyenlően férjen hozzá az infrastruktúrához, és az általa kínált lehetőségekhez.

A Senior Info-mobil 1996-ban indult útjára egy nonprofit szervezet kezdeményezéseként. Az ötlet egy kétemeletes buszban berendezett mobil internet kávézó. Oktatási és bemutató célokra lehet igénybe venni Németország-szerte. Az Info-mobil és személyzete érdeklődő közösségek, idős emberek szervezetei kérésére egy-egy hétre állomásozik egy-egy közösségnél. Az Info-mobil filozófiája, hogy nem a használókat kell a szolgáltatáshoz közelíteni, hanem a szolgáltatást kell házhoz vinni. A szövetségi minisztérium támogatása mellett a szolgáltatást vállalati szponzorok segítségével tartják fenn. Az emeletes buszt az IBM adományozta, a telefonvonal-használatot a Deutsche Telecom ingyenessé tette számukra. A T-Online, az egyik legnagyobb Internet szolgáltató adja a szükséges Internet férőhelyeket. A busz önkéntesek segítségével dolgozik, így többek között nyugdíjas oktatókat is alkalmaznak. A busz híre Németországon kívülre is eljutott, Hollandiába és Ausztriába is hívták már a szolgáltatót. (<http://www.seniorwatch.de>)

Hollandiában gyors sikert ért el az idősebbek számítógép és Internet használatára kitalált, Seniorweb Ambassador program. 350 főből álló „Nagykövetek csapata” áll készen a szervezet segítségével, hogy az egész országot lefedő hálózat keretében az idősebbeket a számítógép és az Internet használatára oktassák és bemutatókat tartsanak. Több mint tízezer idős ember végezte el az általuk szervezett kurzust, amelyet iskolákban, közösségi házakban és banképületekben rendeztek. A Nagykövet programot a központi és helyi kormányzatok, valamint vállalkozások szponzorálják. A programot Svájcban is átvették és ezzel kapcsolatban sikeres honlapot üzemeltetnek. A honlapon tájékozódni lehet idősöknek szóló képzésekről, munkalehetőségekről és kulturális programokról is. (www.seniorweb.nl, www.seniorweb.ch)

Hazánkban a legjobb példa a „Kattints rá, Nagy!” tanfolyamok rendszere, melyet a Budapesti Művelődési Központ 2002-ben dolgozott ki. Idős tanulóknak szóló, huszonöt órás, Internetes képzési program, melyet azóta is folyamatosan fejlesztenek. Szándékuk, hogy feltételeket

teremtsenek, és egyben mintát adjanak az idősebb korosztály számára az új információszerzési, tájékozódási és kommunikációs lehetőségek elsajátításához, melyek még szélesebbre tárják a kaput – sok egyéb mellett – az ismeretszerzéshez, a művelődéshez is. Az idős tanulók gyakorlatorientált, kiscsoportos képzés keretében az alapoktól kezdve elsajátíthatják az internetezés és az elektronikus levelezés alapjait, majd nyomtatott jegyzet segítségével eleveníthetik fel otthon a tanultakat. A képzést játékos vizsga zárja le, melyet a látogatási bizonyítvány átadása követ. A beiratkozáshoz csupán nyugdíjas igazolvány szükséges. A tanfolyam az idős tanulók számára jelképes, ezer forintos áron érhető el a UPC Magyarország. Kft. támogatásával. Az elmúlt években végzett több ezer idős tanuló bebizonyította, hogy soha sem késő megtenni az első lépéseket az újszerű információszerzéshez, kapcsolat-teremtéshez. (www.bmknet.hu)

Idős oktatók - Önkéntes munka

Önkéntes munka vállalására motiválhatja az egyént a szabad idő értelmes eltöltésének lehetősége, a szociális kompetenciák fejlődése, a kapcsolatteremtés, a tapasztalatok szerzése és átadása. Fontos szempont lehet a tanulás, a tudásszerzés vagy az önismeret fejlesztése is. (Vehrer 2013:89)

A *Retired and Senior Volunteer Programme* a nyolcvanas évek végén jött létre egy ötlet mentén, amikor három idősebb asszony egy helyi időotthon javára jótékonysági gyűjtést kezdeményezett. A szervezet azóta országos hálózattá nőtte ki magát, célkitűzése azonban nem változott. Egyrészt segítséget nyújt helyi közösségeknek, kezdeményezéseknek, másrészt az önkéntesek életére is megújító hatással van. Programjaik széles skálája azt mutatja, hogy a kezdeményezés és leleményesség valóban alulról építkezik. Profiljukba tartozik az idősök számára szervezett képzések összehangolása, a környezetvédelemmel és az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek terjesztése, és a kulturális örökséggel összefüggő programok terjesztése. Többek között szerveznek iskolai könyvtárakban felügyeletet, játékállat horgolást mentő- és rendőrautókba, faültetést, szociális segítségnyújtást, iskolákban korrepetálást stb. (<http://www.csv-rsvp.org.uk>)

A *REACH* civil szervezet a közösségekért fő profilja, hogy szakmai tudással, gyakorlattal rendelkező önkénteseket és munkájukra igényt tartó civil szervezeteket párosít össze. A szervezetek széles skáláját fedik le: gyerekekkel, oktatással, fogyatékosokkal, környezetvédelemmel, egészségüggyel, idősökkel foglalkozó szervezetek keresték fel a REACH-t, hogy támogatásukat kérjék. Az önkéntesek jelentős része azért vesz részt a programban, mert nyugdíjba vonulása után szeretné tovább használni tudását, szakértelmét, többnyire valamilyen helyi kezdeményezés keretében. Az önkénteseket megbecsülik, a szakmunka mellett leginkább mentori vagy menedzsment munkát végeznek, de többen adminisztrációs vagy pénzügyi területen is dolgoznak. (<http://www.volwork.org.uk>)

Informális tanulás - generációk közötti párbeszéd

Legkézenfekvőbb az intergenerációs tanulásban a nagyszülők és unokák közötti ismeretátadás szerepe. Az idősök sokat tudnak a környezettudatos életmódról, a szabad idő hasznos eltöltéséről, a közösségek fontosságáról, ezen kívül számos más tapasztalattal gazdagíthatják a fiatal generációk tudását. Az unokák korosztálya pedig az informatika vagy akár a nyelvtudás rejtelseibe avathatja be nagyszüleit. (Vehrer 2015:179) Ezen kívül az intergenerációs tanulás munkahelyeken is megvalósulhat, sőt válhat iskolai tananyaggá is.

A National Council on Ageing and Older People tevékenységében a legnagyobb szerepe az ismeretterjesztő tevékenységnek van: többek között az idősödés folyamatának pozitív bemutatása a társadalom egésze számára. Emiatt programjaival nemcsak az idősek felé fordul, hanem a felnövekvő új nemzedékek felé is. Három kiadványt is készítettek iskolák számára, hogy a fiatalokban az idősekről és az öregedéssel való pozitív kép kialakulását elősegítsék. A *Fiatalok és Idősek* című interaktív CD-ROM alapú oktatócsomagot, amelyhez egy tanári kézikönyv is tartozik, az általános iskolásoknak tervezték. A nemzeti tantervbe illeszkedő anyagot a fiatalok pozitív öregedés-öregség képének kialakítása érdekében alakították ki. Ezt a 28 leckéből álló kiadványt 2000-ben minden iskola megkapta Írországban. A *Gyümölcsszüret* című és a *Mindent a Maga Idejében* című tanári kézikönyvek korábbi, 1993-ból valók. Az egyik a fiatalabb, 9-12 éves korosztálynak, a másik idősebbeknek, 15-18 éveseknek szól. Mindkettő tartalmaz beszélgetésre alkalmas témafelvetéseket és közösségi gyakorlatokat. Az idősebbeknek szóló anyag a fiatalok saját öregedésükkel kapcsolatos gondolatainak és érzéseiknek a felfedezésére, és arra épül, hogy bevezessék őket abba a gondolatrendszerbe, ahogyan egy hatvan év fölötti ember nézi a világot. Mára internetes felületen is elérhető a tananyag. (<http://www.ncaop.ie/schools/youngandold/index.htm>)

Figyelemre méltó kezdeményezésként a British Telecom önkéntes programot működtet a vállalatnál nyugdíjba vonuló munkavállalók önkéntes munkában való részvételének elősegítésére. A program célcsoportja a korkedvezménytel nyugdíjazott dolgozók. Célja, hogy elősegítse az elbocsátott dolgozók helykeresését, hogy tudásukat és a tapasztalatukat a helyi közösségben alkalmazhassák. A programot két civil szervezettel közösen működtetik. Helyi szinten önkéntesek hálózata szervezi a programot, akik maguk is a British Telecom nyugalmazott dolgozói. A program két részből áll: A Telefon-barát program a telefontársaság nyugalmazott dolgozóit alkalmazza, akik a telefonálási gyakorlatukat arra használják, hogy elszigetelt, segítségre szoruló emberekkel tartsák rendszeresen a kapcsolatot. A Szakértelem-átvitel program nyugalmazott vezetőket és szakembereket közvetít ki helyi önkéntes szervezetekhez, amelyeknek szükségük van erre a típusú szaktudásra. A programokról a vállalat nyugdíj-stratégiáján keresztül és nyugdíjba vonuláskor értesülhetnek a dolgozók. (www.bt.co.uk)

A fent ismertetett jó gyakorlatok mellett még jó néhány kezdeményezést meg lehetne említeni, a tanulmány ezek közül csak azokat mutatta be, melyekből hazánkban is ötleteket meríthetünk, és reális megvalósításukra esély van. Amint a felsorolt példákban kitűnik, közvetlen környezetünkben is sokan vannak – és jó lenne, ha még többen lennének –, akik közvetlenül a nyugdíjazás előtt és után szeretnének ismereteket szerezni, valamely új szellemi érdeklődési kör ismereteit, jártasságait megtanulni, amivel szabad idejüket hasznosan tudnák eltölteni. Nálunk megoldatlan probléma a felnőttoktatás programkínálatának és módszereinek, a felnőtt és idős tanuló szerteágazó korától, képzettségétől, gyakorlatától, tanulási képességétől, anyagi és szociális helyzetétől függő – igényeihez és képességeihez való igazítása. Ez utóbbi kihívás adja a felnőttoktatás korszerűsítésének egyik mozgatórugóját, így például a nyitott tanulás, a távoktatás, a kompetencián alapuló képzés, az átjárhatóság fejlesztésének feladatait. Ami a nonformális és informális időskori tanulási lehetőségeket illeti, hazánkban legalább olyan nagy a választék az idős korosztály számára, mint Nyugat-Európában.

Irodalom:

- COLE, Michael – COLE, Sheila R. (1997): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó. Budapest

- DURKÓ Mátyás (1990): Az andragógiai sajátosságok értelmezése, fő stratégiái, taktikai konzekvenciái a korszerű felnőttnevelésre. In: Durkó Mátyás-Sz. Szabó László (szerk.): A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói. Debrecen.
- ERIKSON, Erik H. (1997): Az emberi életciklus. In: Bernáth László-Solymosi Katalin (szerk.): Fejlődéslélektani olvasókönyv. Budapest. 27-42. p.
- FEHÉR KÖNYV az oktatásról és képzésről. Tanítás és tanulás. A tanulás váljon természetes társadalmi szükségletté. 1995. Brüsszel.
<http://www.sulinet.hu/iskola/feherkonyv.doc>
- EB KÖZLEMÉNY. Felnőttkori tanulás: soha nem késő tanulni. Az Európai Közösségek Bizottságának Közleménye. 2006. Brüsszel. http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/mnt.doc
- GELENCSÉR Katalin (2006): A felnőtt és időskori tanulás és képzés lehetőségeinek meghatározói, jellemzői, tényei az élethosszig tartó művelődés folyamatában. Budapest.
www.kulturpont.hu/dl.php?fileid=15
- HARANGI László – HINZEN, Heribert – SZ. TÓTH János (szerk.) (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Budapest
- KÁLMÁN Anikó (2016): Learning - in the New Lifelong and Lifewide Perspectives. Tampere: Tampere University of Applied Sciences.
- KRAVALIK Zsuzsanna (2005): Az Időspolitika Gyakorlata az Európai Unióban Közösségi és Tagállami Szinten.
www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=500
- LEXIKON DER PÄDAGOGIK 1970. Freiburg im Bresgau.
- NÉMETH Balázs (2011): A lifelong learning paradigmájának fejlődéstörténete
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/life_long_learning/1_a_lifelong_education_fogalmnak_megjelense_s_elterjedse.html
- RB CSELEKVÉSI TERV 2008. A Régiók Bizottsága véleménye – Cselekvési terv a felnőttkori tanulásról: Tanulni sohasem késő (2008/C 257/11) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:257:0070:0075:HU:PDF>
- VEHRER Adél (2013): Az aktív állampolgárság és az önkéntes munka szerepe a válság kezelésében. A válságok természetrajza: Kiutak és alternatívái. A válságok és a válságkezelés szociológiai és humánpolitikai aspektusai. szerk.: Szretykó György. Comenius Kft. Pécs. 506-521. p.
- VEHRER Adél (2015): Az idős korosztály tanulási motivációi és a generációmenedzsment. XVIII. Apáczai Napok. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Tanulmánykötete. XVII. Apáczai-Napok-2014. Tanulmányok. NYME AK. Győr. 179-188. p.
- VEHRER Adél (2016): Environmental consciousness and intergenerational learning. Modern Science No. 1. Prague. 82-97. p.

- VEHRER Adél (2011): Az idősödő társadalmak és a felnőttképzés kihívásai. Népesedés, humángazdaság és társadalompolitika. A népesedés szociológiai és társadalomgazdaságtani problémái a XXI. század elején. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs. 84-101. p.
- VEHRER Adél (2013): Az önkéntesség, mint lehetséges szervezeti erőforrás. XVI. Apáczai Napok. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Tanulmánykötete. XVI. Apáczai-Napok-2012. Tanulmányok. NYME AK. Győr. 81-89. p.
- VEHRER Adél (2013): Az önkéntesség, mint lehetséges szervezeti erőforrás. Humánpolitikai Szemle. 2013. március-április. 87-98. p.
- VEHRER Adél (2014): Generációmenedzsment a hétköznapi életben. XVII. Apáczai Napok. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Tanulmánykötete. XVI. Apáczai-Napok-2013. NYME AK. Győr. 51-62. p.
- ZÖLD KÖNYV 2005. „A demográfiai változások kihívása, a nemzedékek közötti szolidaritás új formái” Az Európai Községek Bizottsága. A Bizottság Közleménye. Brüsszel. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/hu/com/2005/com2005_0094hu01.pdf
- ZRINSZKY László (1996): A felnőttképzés tudománya. Budapest
- <http://www.csv-rsvp.org.uk/site/home.htm>
- <http://www.ncaop.ie/schools/youngandold/index.htm>
- <http://www.volwork.org.uk>
- <http://www.seniorwatch.de/cases/01.pdf>
- www.ncaop.ie
- www.nye.sze.hu
- www.seniorweb.ch
- www.seniorweb.nl
- www.bt.co.uk
- www.bmknet.hu

The place and role of the environmental responsibility in the generation management

There is a long history of dealing with environmental issues although its true significance was only realised with the appearance of industrial development and the increased pollution caused by it. Environmental consciousness is the concept describing certain persons' or a particular segment of the society's knowledge, sensibility and conscious responsibility regarding the status of the biosphere and the environment of a human population.

The grades of eco-sensibility, susceptibility to problems and eco-awareness can be traced back to genetic, psychological, mental and learned components. The individual characteristic features include a special way of thinking, value judgement and behaviour focusing on environment. The components of eco-awareness are, on the part of individual perception, the inclinations resulting negative or positive environmental responds and the views related to the environment being constantly formed based on the learned or acquired knowledge and the behavioural tendencies originated from them. Therefore, it can be concluded that positive environmental attitude can be learnt and is integrated into the forthcoming generations' knowledge by applying patterns. The realization of the roots of the society's solidarity towards the future generation in the environmental actions is an encouraging sign. (Kovács 2007:65; Környezettudatosság <http://hu.wikipedia.org>)

These days age plays a significant role in eco-conscious mentality. The youth and older people are less motivated, whilst the middle-aged are more active in environmental issues. Although the younger generation learns about the importance of eco-conscious way of thinking and actions in school, it is not they who actively represent green values. Admittedly, it is the population aged 30-55 which can be related to a higher level environmental awareness. (Monostori-Hörich 2008:75)

Several research studies have been carried out on examining how age can affect eco-awareness among of which a survey on the effects of environmental problems on individuals made by Gallup in 1992 is worth being highlighted. It states that the younger middle-aged generation (31-45) worries the most and people over 60 worry the least about the environment. Surveys made by TÁRKI in 1993 and 1996 revealed that increasing age means a decrease in willingness to make a sacrifice (paying higher prices and taxes). (Monostori-Hörich 2008:76) Consequently, meanwhile grandparents are less dominating, parents bear a more accentuated role in the environmental education of the younger generations.

Solidarity towards the future generation has been an increasingly significant issue. The living and health conditions of our descendants are greatly determined by our current environment related actions. Presumably, people with children live a more eco-conscious way of life. Therefore, environmental protection can serve as a solidarity index not only in case of the present, but for the future generations as well. (Monostori-Hörich 2008:78)

Hence the Lisbon Strategy declared sustainability and the protection of natural environment one of its top priority objectives. Sustainable development stands for meeting the needs of the present generations without jeopardizing the ability of future generations to meet their own needs. (Halmai 2006:1057) Ensuring a healthy environment for the local communities in the

long run and local resources for the communities, preserving the traditional producer and consumer culture, sustainability and environmentally friendly ethical norms are its essential elements. (Pongrácz 2012:204-205) The aim of environmentally conscious management and planning is that the organisation's activity not to have a significantly negative effect on the environment, or to affect it positively, for instance, with developing environmental awareness and optimising its operation. Environmentally friendly management and planning indispensably comprise of the colleagues and the organisation's professional training in this field, knowledge share on sustainability and co-operation fulfilling this purpose. (Lentner 2007:95-97; www.westpa.hu)

Knowledge share can be fully operational when it is carried out not only at workplaces, but in a household with leading by example and education. (Vehrer 2014:51-52; Vehrer 2015:182) Some examples from everyday life, but not limited to, are environmentally conscious purchasing (energy saving devices, rechargeable batteries, cartridges), decreasing energy consumption, collection of waste separately, recycled paper, reducing car usage and consuming organic food. An environmentally friendly approach and mentality can be developed and be passed on from generations to generations, *inter alia*, by the activities mentioned above.

Kerekes and Kindler examine environmental awareness in the context of conscious consumer choices. An environmentally conscious consumer is defined as a consumer who is truly interested in using environmentally friendly products and makes a decision on the basis of criteria having carefully considered before purchasing. They do not buy products either negatively affecting our environment or requiring vast energy resources during their production, usage or disposal after usage, or generating unnecessary waste due to superfluous packaging or too short useful life of the product. (Kerekes-Kindler 1997 130)

Banerjee et al. define environmental awareness as the sum of various beliefs. Beliefs concerning the relationship based on equality between men and nature or the conviction that our current lifestyle and economic systems need radical changes to solve environmental problems. (Banerjee-Gulas-Iyer 1995:21-31)

The environmental culture of grandparents, parents, the community and the residence of a person together with all of their elements define the environmental awareness of the youth living in a certain area. Media, education, research-development, legislation, corporations, civil organisations, institutions and social environment have a major effect on our values and also on our ecological knowledge level, viz. on how much information we possess about the state, problems of our environment and the possible solutions. However, values and beliefs have an influence on the extent to which an individual perceives, processes and stores the environmental information around them. Values, beliefs and ecological knowledge level in combination determine individuals' attitude towards environment and whether to have a positive or a negative relation to the environment and environmental issues. General environmental attitudes of the individual direct their environmentally friendly activities in such a way that they determine the individual's involvement concerning environmentally friendly activities, namely the strength of motivation to practise them. (Schäfferné 2008:79; Pape-Beisheim 2010)

Dialogues between generations and knowledge transfer, which is a mutual process these days, play a significant role in it. Older people possess a significant amount of information about an environmentally-conscious lifestyle, frugality, recycling and what an important role communities play related to this issue, their motivating influence and several other experience enhancing younger generations' knowledge. Yet grandchildren's age group knows the rules of selective waste collection and the modern waste recycling processes well.

The survey research based on a questionnaire

Commencing my survey, I formulated the hypotheses below based on the assumption concluded from the relevant literature that the older generation is not affected directly and actively by environmental issues:

H1 Grandparents' generation has an interest in environmental issues but deliberately does not pay attention to live an environmentally conscious life.

H2 Different generations do not have conversations about environmental issues with each other.

H3 Grandparents do not take part in their grandchildren's education concerning environmental-awareness.

I carried out my research among the students of a programme called University for Seniors, Győr, Hungary, thus in a community where studying at an older age and innovative behaviour are the fundamentals of the participants' way of life. The questionnaire was completed by 58 people, 21 % of which are male and 79 % are female. Although their age varies, their vast majority is between 61 and 70 years old (76%), the age group of 71 to 80 represents itself in a smaller proportion (17%) and even the age group of under-60 can be found (7%).

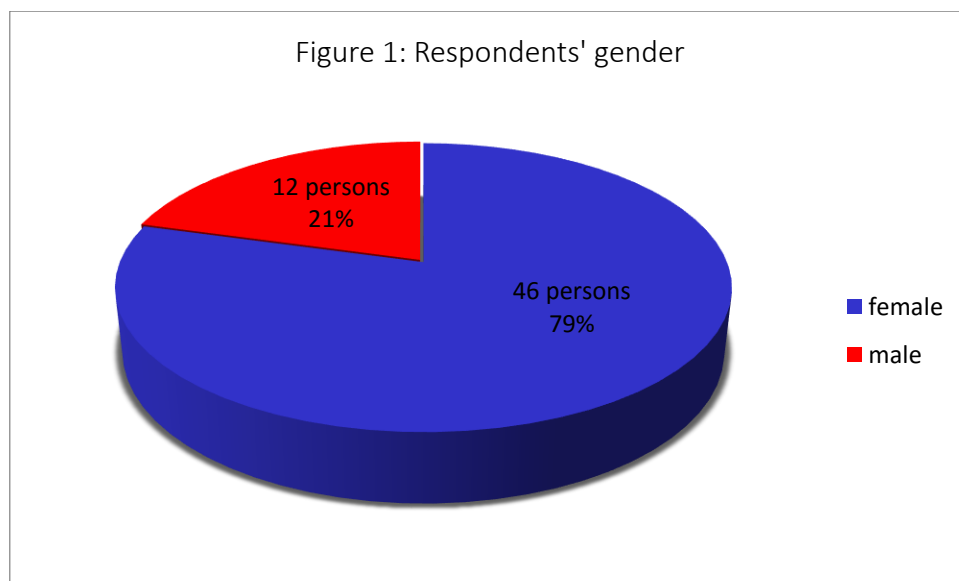
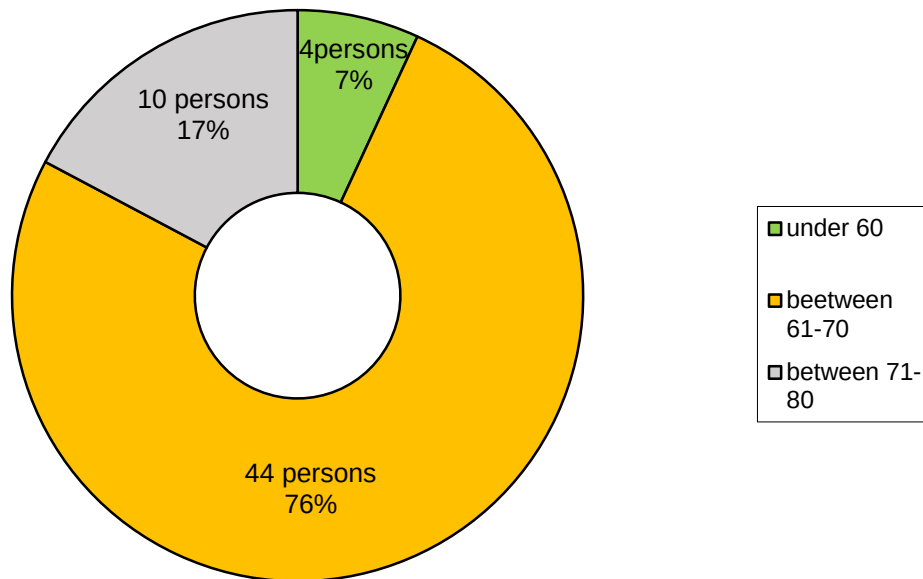
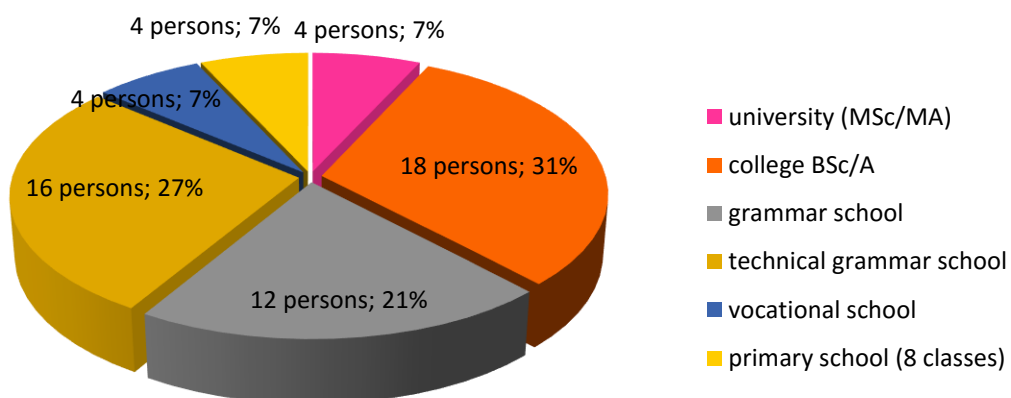


Figure 2: Age distribution of respondents

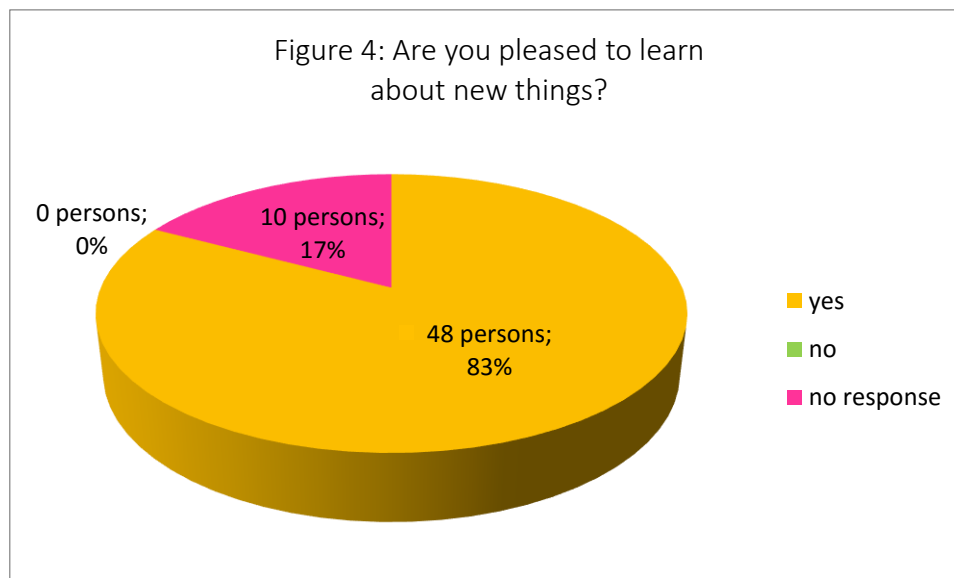


7% of the respondents completed primary school, another 7% of them are skilled workers with vocational training qualifications, 27% of them have technical secondary qualifications, 21% have school-leaving examinations taken in grammar schools, 31% have college degrees and 7% have university degrees.

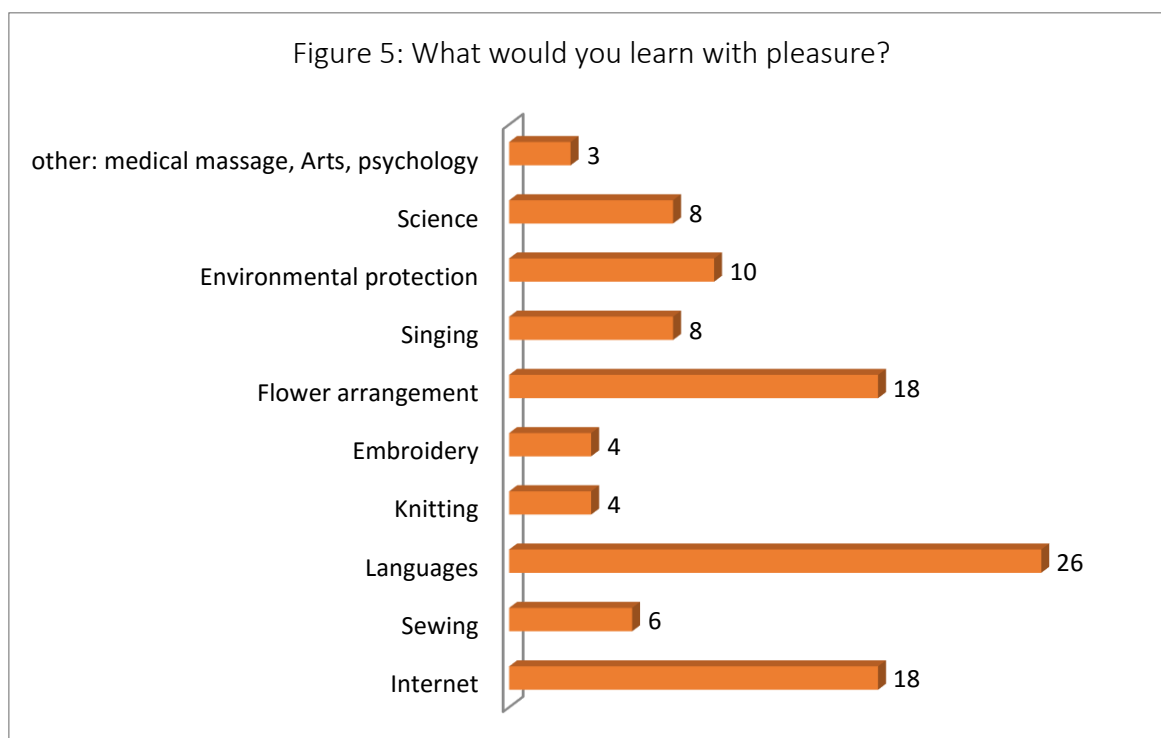
Figure 3: Educational background



The result that 48 persons out of the 58 respondents are pleased to learn new things came as no surprise since the University for Seniors is a good opportunity for them, namely the 83 % of the pensioners look for the chance to acquire something new.

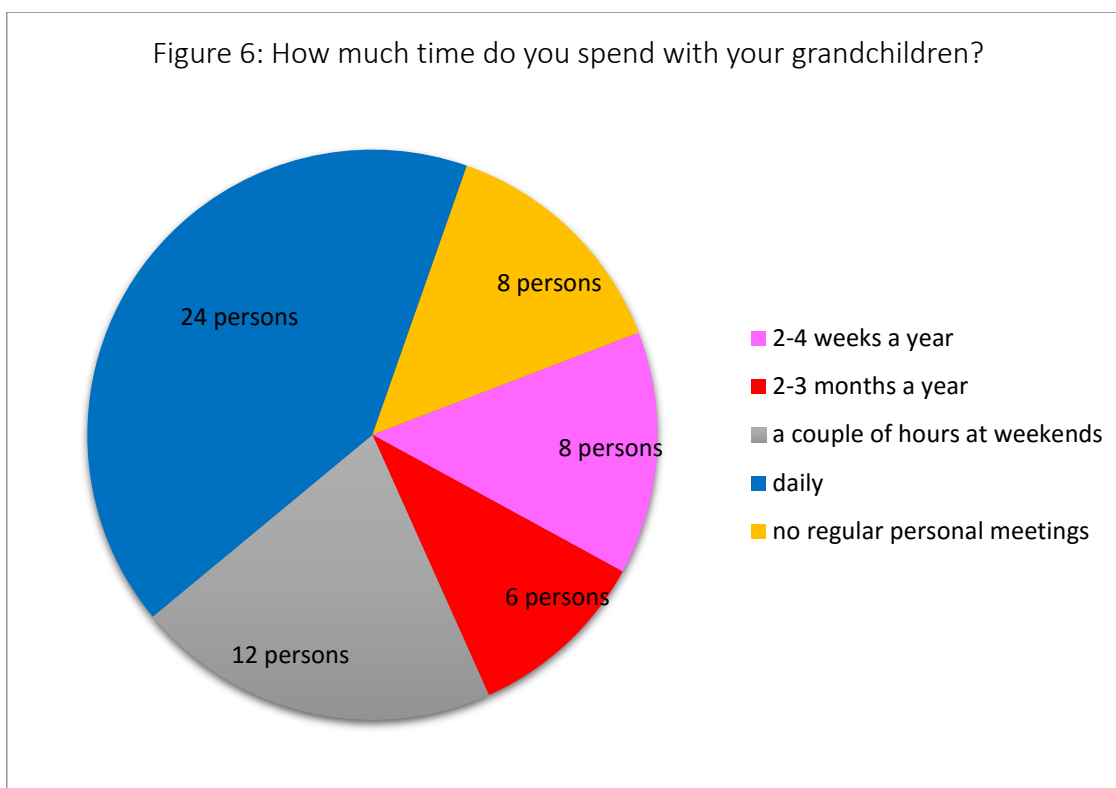


The issues to be learnt about are numerous and versatile. As generally anticipated, the majority of the respondents would like to enhance their linguistic (26 persons) and IT (18 persons) knowledge. These two fields make up almost half of the respondents. Moreover, concerning the female respondents further 18 persons would learn flower arrangement, while 8 male respondents would improve their scientific knowledge. Several persons would learn embroidery, knitting, sewing and music. The number of people wishing to learn environmental protection is outstandingly high with its 10 persons.



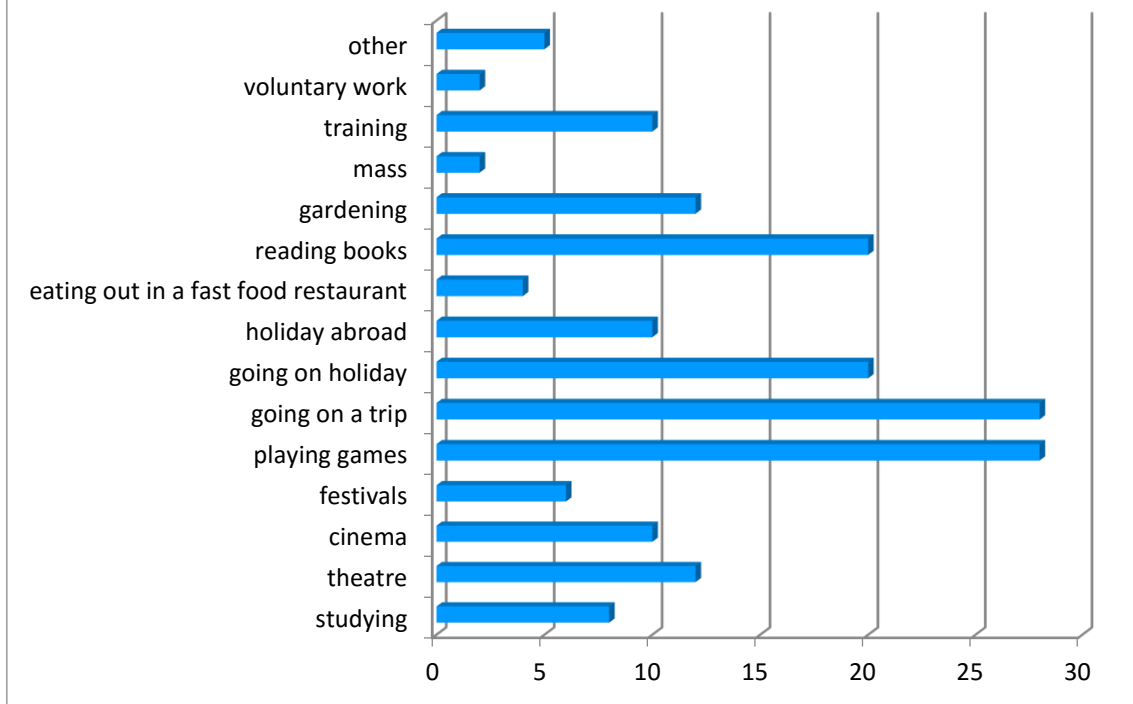
The most obvious form of a dialogue between generations takes place in the family, primarily between grandparents and their children, or between grandparents and their grandchildren. That is the reason why the data showing how much time the responding pensioners spend with their

grandchildren is also essential. The answer given for this question is absolutely positive. 24 persons keep contact with their grandchildren on a daily basis, 12 persons regularly meet them at weekends. While a number of them spend some weeks with their grandchildren during the summer holiday.



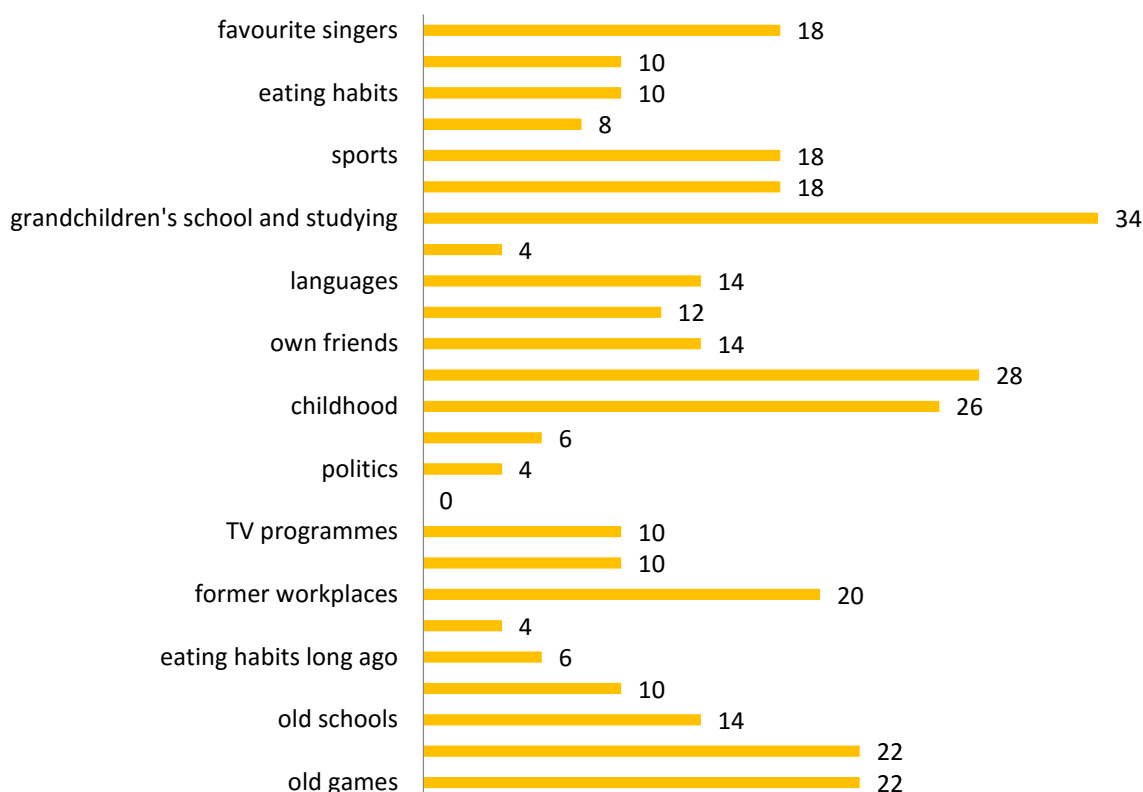
Based on the responds, the time spent together seems meaningful. Playing together and going on a trip are evident answers – altogether marked by 28-28 persons each. Reading books (20 persons) and going on holiday (20 persons) are popular pastime activities as well. I am pleased to find studying and writing homework together mentioned too (8 persons) along with gardening (12 persons), going to the theatre (12 persons), going abroad (10 persons), going to the cinema (10 persons) and going to training. All the activities listed above are a very good opportunity for creating intergenerational dialogues. It is remarkable that only 4 persons take their grandchildren into fast food restaurants. All respondents participate in various programmes with their grandchildren.

Figure 7: What joint activities do you do with your grandchildren?



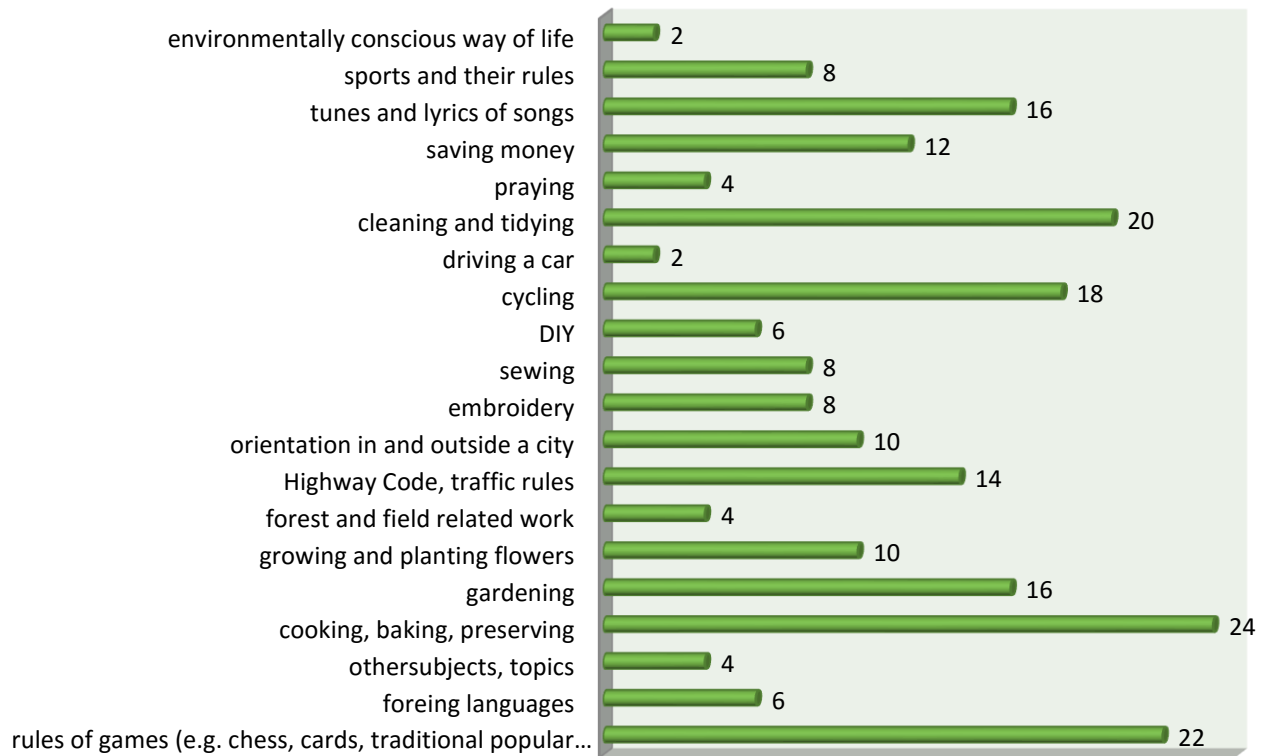
On the occasion of their conversations, both grandparents and grandchildren can learn a lot. The most frequent issue emerging is related to their grandchildren's life in school and their results (34 persons). Likewise, many of them talk about their ancestors (28 persons), grandparents' childhood (26 persons) and how people lived at their time (22 persons). Other popular topics are grandparents' former workplaces (20 persons), grandchildren's friends (18 persons), sports (18 persons) and news about modern music bands (18 persons). Besides, talking about languages (14 persons), old school (14 persons) and fashion/dressing in the good old days (10 persons) are considered as a good topic for conversation in some cases. They just rarely have a chat about problems, illnesses, national holidays and politics, TV programmes or an environmentally conscious lifestyle. Celebrities or TV stars are never mentioned.

Figure 8: What topics do you cover when you have a chat with your grandchildren?



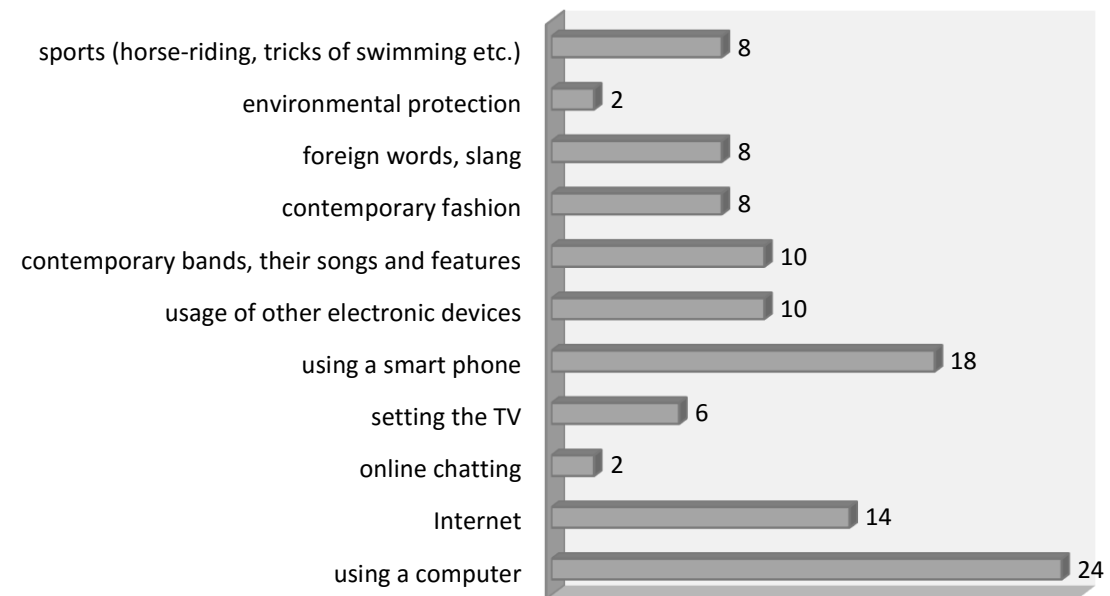
The learning process between grandparents and grandchildren based on a kind of mutual exchange of experience gives a perfect example for the dialogue between generations. With their huge life experience, grandparents are in an easier situation when they teach something deliberately or unintentionally to the younger generation. As it can be seen, the vital activity of the hours or days spent together with your grandchildren is the joint game in the course of which grandparents can teach their grandchildren rules of games. 22 persons chose that they taught their grandchildren knowledge about how to play a game. It is warmly welcomed to see that most grandparents teach the tricks of how to do traditional cooking, baking and preserving to their grandchildren (24 persons). Not only tidying and cleaning are marked by a big proportion of people (20 persons), but a lot of them taught cycling (18 persons) and traffic rules (14 persons) to their grandchildren. Teaching the lyrics and tunes of songs (16 persons) and joint gardening also show similar numbers. Saving money (12 persons), how to get somewhere (10 persons) and taking care of flowers, their growing (12 persons) are relatively common answers. The following types of knowledge: sports and their rules (8 persons), sewing (8 persons), needlework (8 persons), foreign languages (6 persons), DIY (6 persons), saying prayers (4 persons), field-forest work (4 persons) were mentioned by less than 10 persons. Unfortunately, only 2 persons stated that they regularly talk to their grandchildren about the eco-conscious way of life and educate them for that as well.

Figure 9: What have you already taught to your grandchildren?



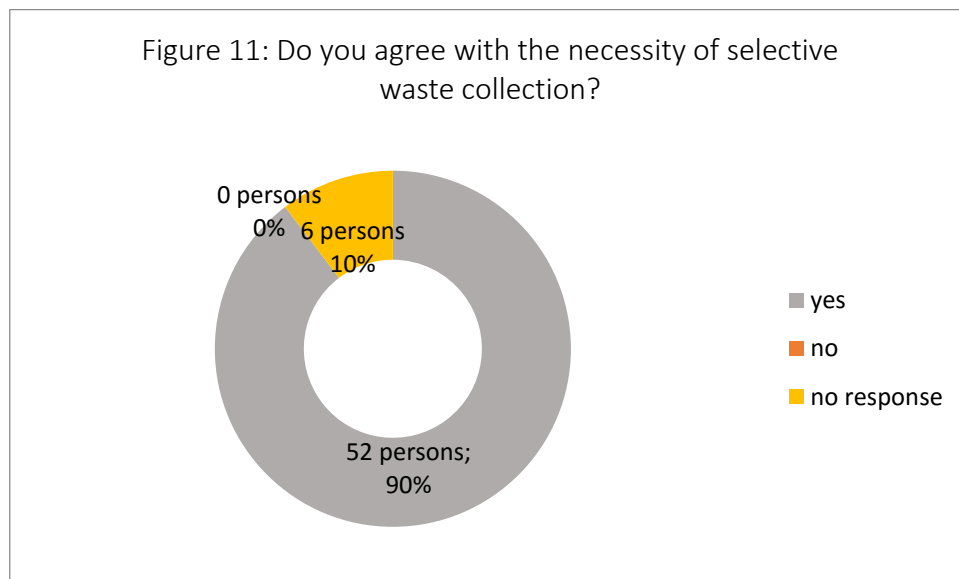
The exchange of experience between generations is ideally a mutual two-way process. The 21st century's grandchildren know more in some fields of interest than their grandparents, which would have been unbelievable a century ago. Most of those who really learn from their grandchildren improve their IT knowledge (24 persons). 14 persons responded that they learnt how to use the Internet from their grandchildren meanwhile 18 persons learnt how to use their smart phones from them. Using electronic devices can be learnt from their grandchildren (10 persons) or trendy bands being popular among the youth can be introduced to them (10 persons). There is a wide variety of available sports, so sports related knowledge can be taught by grandchildren (8 persons). Besides, it also happened that grandchildren taught their grandparents some foreign words, slang (8 persons) or current fashion (8 persons). 6 persons showed how to set the TV, but online chatting (2 persons) is on the list as well. 2 persons learned about environmental issues from their grandparents.

Figure 10: What have you learnt from your grandchildren?

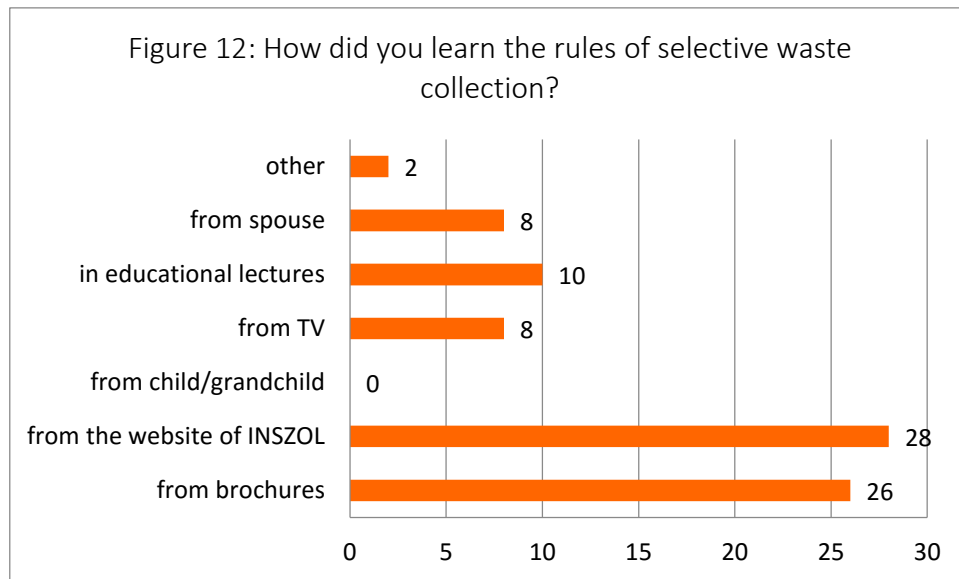


Although, these days, environmental issues do not play an important role in intergenerational dialogues, the responds below show that they are present in their everyday life and considered important. 90% of the respondents claimed that they agree with the necessity of selective waste management and nobody declared that they would disagree with it.

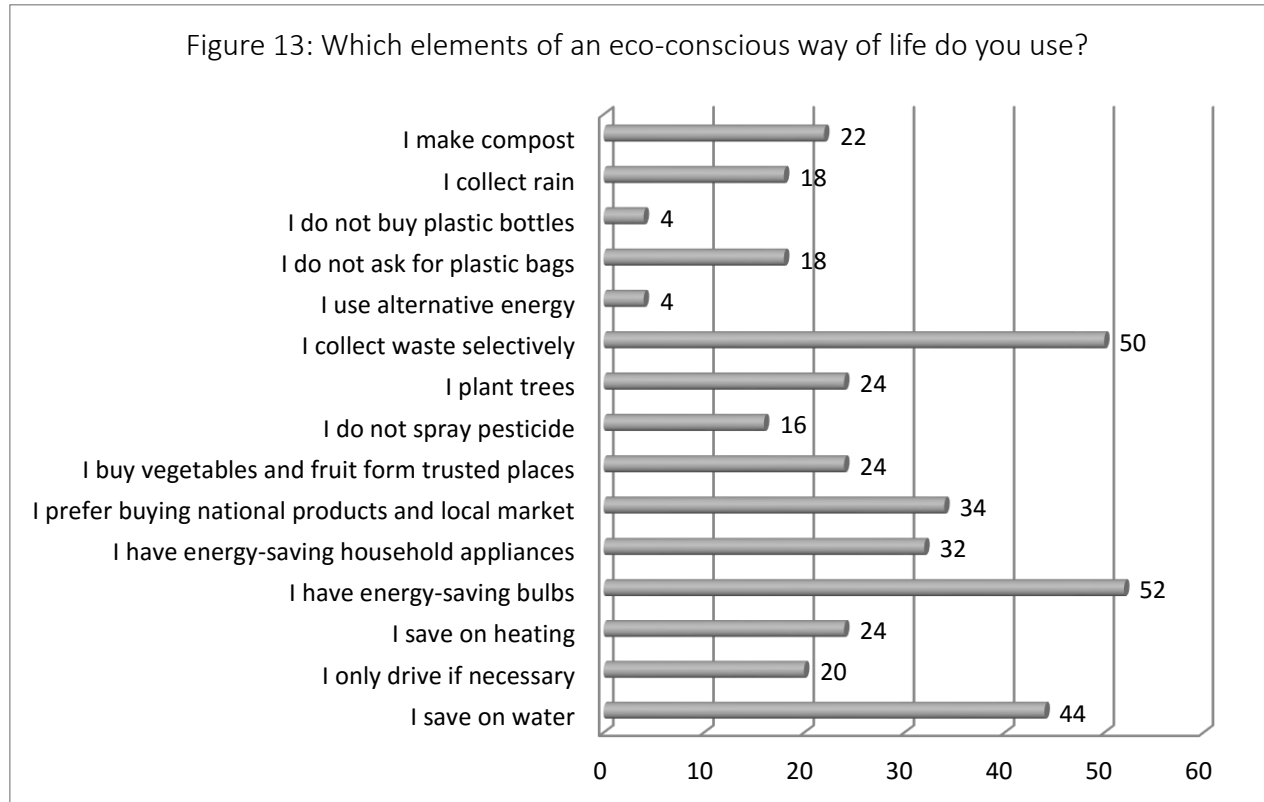
Figure 11: Do you agree with the necessity of selective waste collection?



The town of Győr has had a well-operating selective waste collection system for a long time. I wondered whether there was any person among the respondents who had learnt the rules of selective waste management from their grandchildren. To my regret, I did not receive any positive answer upon this issue. Most people gained information from the website of the garbage company / INSZOL (28 persons), many of them read brochures (26 persons), some of them participated in educational lectures (10 persons), or got to know how to select their waste from TV (8 persons) or from their spouse (8 persons).

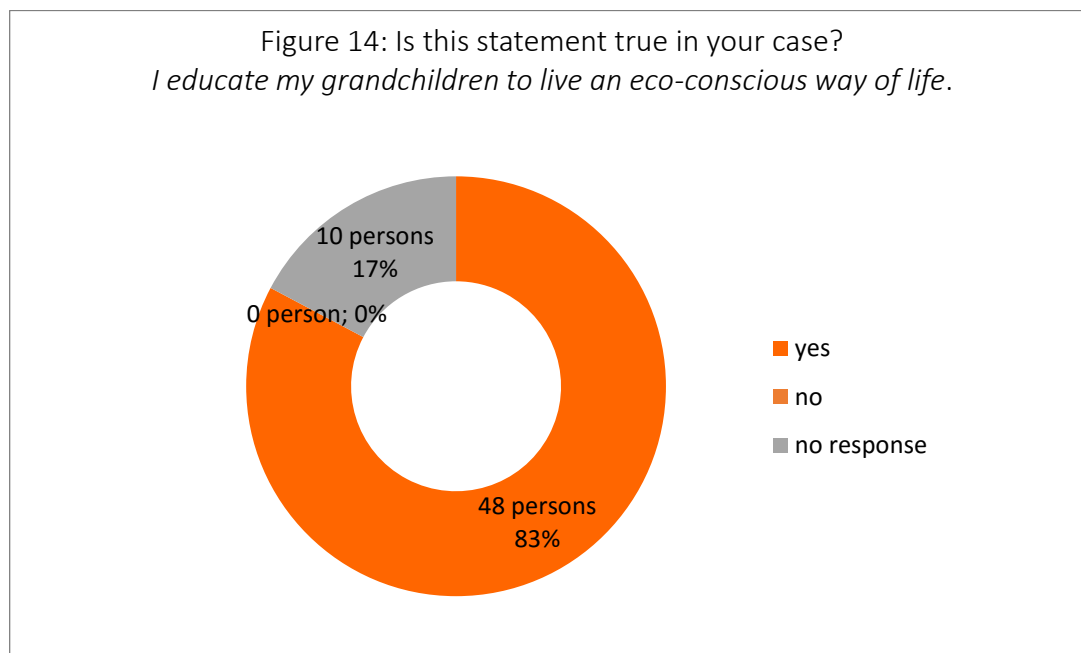


It is an absolutely positive sign that the respondents have been applying various elements of an eco-conscious way of life. 52 persons use eco-saving bulbs, 50 persons collect waste selectively, 44 persons save water, 34 persons prefer buying national goods and in the local market, 32 persons possess energy-saving household appliances, 24 persons save money and energy on heating, 24 persons have planted trees, 22 persons make compost, 20 persons do not drive a car if it is not necessary, 18 persons collect rain, 18 persons do not buy plastic bags in supermarkets, 16 persons do not spray their plants with pesticide, 4 persons do not buy plastic bottles and 4 persons exploit the advantages of alternative energy.

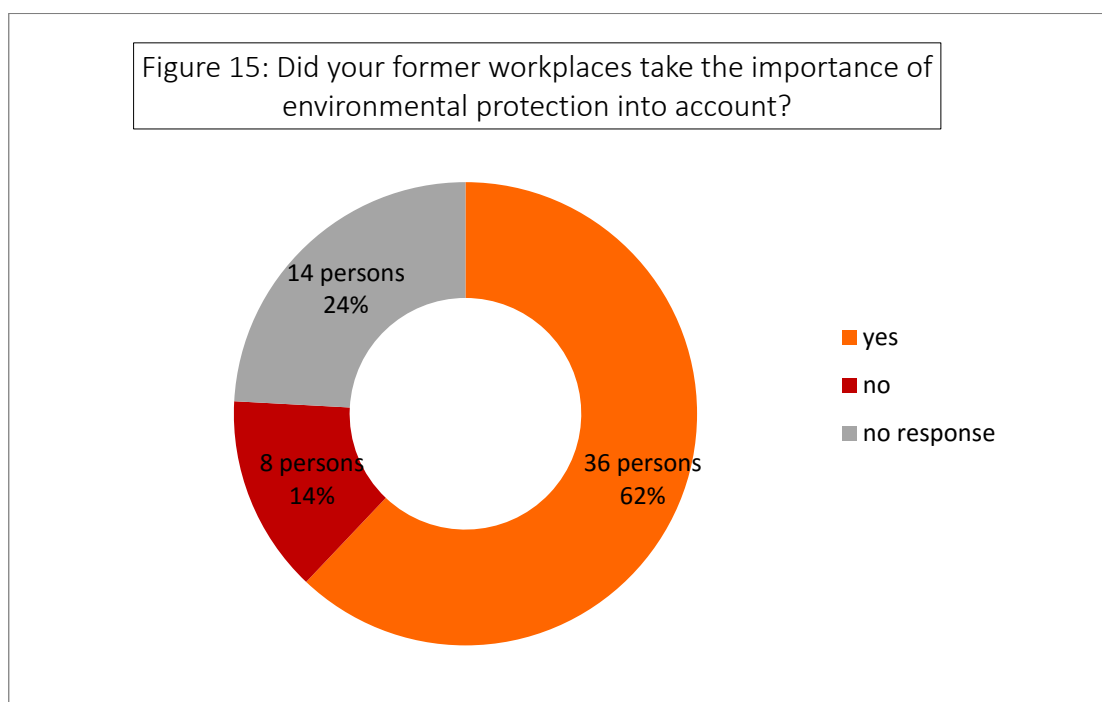


Although having a talk about the eco-conscious way of life was not dominant among the conversation topics between grandchildren and grandparents, another question highlighted that

the majority of the respondents, more precisely 83%, educate their grandchildren to live an environmentally conscious way of life.



This figure can be modified because of the result of another question, namely that 62% of the respondents took the importance of environmental protection into consideration at their former workplace.



The majority of workplaces collected waste selectively (24) and planted trees and flowers (26). Furthermore, several of the respondents worked for a company which transported its waste into waste burners (16), and quite a few of them used energy-saving bulbs (14). The workplace of 4 persons took an advantage of using alternative energy.

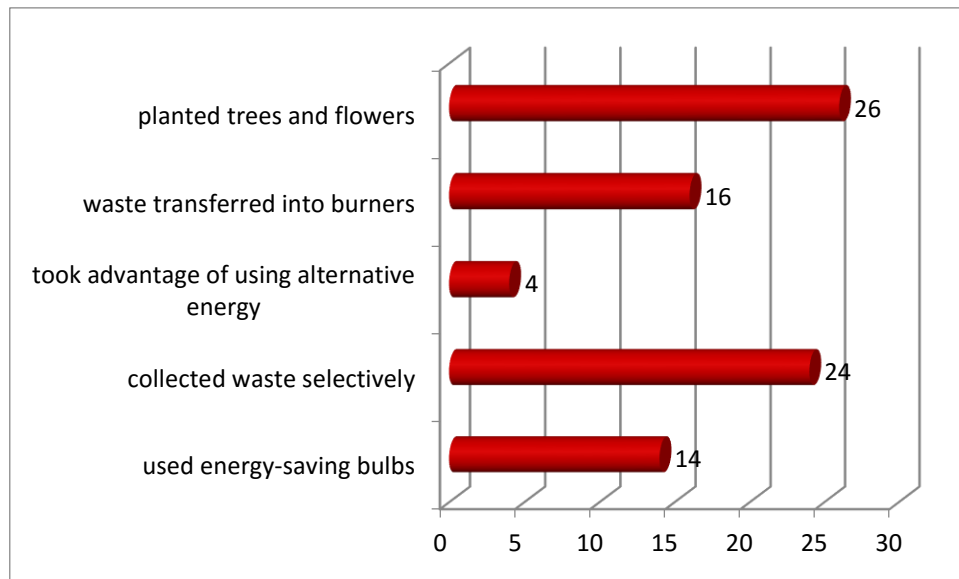
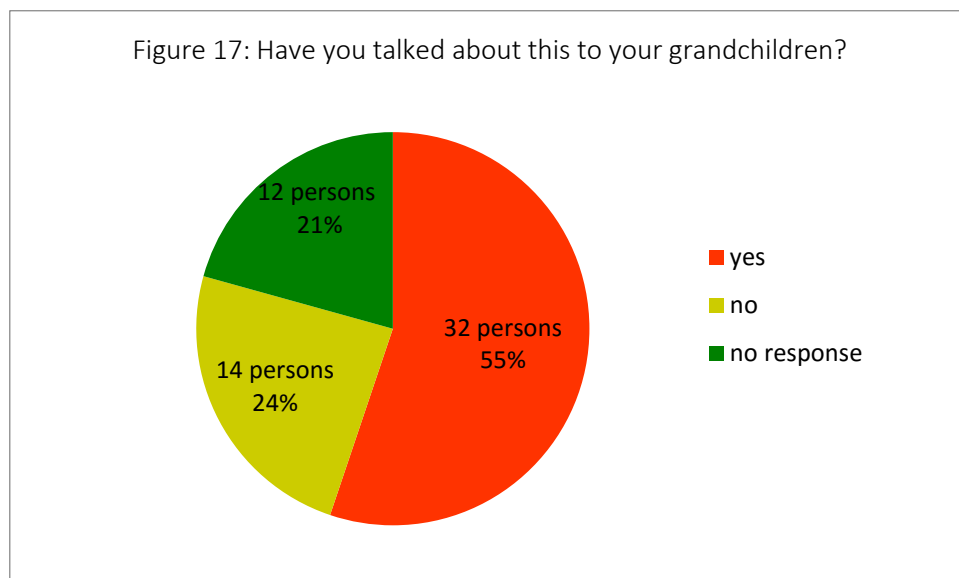


Figure 16

55% of the pensioners filling this questionnaire have talked about it to their grandchildren, while 24% have not and 21% did not answer this question.



Based on the results of my questionnaires, it can be concluded that my original first hypothesis just partly proved to be true. I assumed that the grandparents' generation shows interest in environmental issues but deliberately does not pay attention to living an environmentally conscious life. Figure 11 bears evidence that all the respondents are of the same opinion concerning the need for selective waste collection. Figure 13 verifies that the grandparents' generation applies several eco-conscious elements in their everyday life, for instance, at home, shopping or during other activities.

According to my second hypothesis different generations do not have a conversation with each other about environmental issues. As it can be read from Figure 8, even if only in a small percentage, it does happen that grandparents and grandchildren talk over environmental issues. Figure 9 shows that only 2 persons teach environmental issues to their grandchildren and also

two persons responded that they received environmental information from their grandchildren (Figure 10). As it can be seen on Figure 12, none of the respondents learnt about selective waste collection from their grandchildren, they used other sources to gain knowledge on this subject.

Notwithstanding the above, the 83% of the respondents said that they teach their grandchildren to be environmentally aware (Figure 14). I presumed that grandparents do not take part in their grandchildren's education to be eco-conscious. The given answers contradicted my idea. Figure 17 presents that 55% of the grandparents told their grandchildren about how important they had found and how they had applied environmental considerations in their former workplaces.

Overall, on the basis of my research it can be concluded that the members of the older people's generation have several unexploited potentials and possess knowledge and abilities that are not taught or just superficially taught for young people during their education. (Végyári 2006:22) Intergenerational learning provides an outstanding opportunity for both generations to co-operate with each other. It involves older people into the teaching-learning process, thus ensuring their knowledge and experience to be available for children as well, while with the help of the younger generation they can face the modern world's challenges more effectively.

References

- BANERJEE, S., C. S. GULAS, E. IYER (1995): "Shades of Green: A Multidimensional Analysis of Environmental Advertising", *Journal of Advertising*, 1995. Vol. 24. No. 2, 21-31.
- HALMAI, Péter (2006): Európa esélye. A Lisszaboni Stratégia. Az integrált strukturális reformok hatásai. *Magyar Tudomány*, 2006/9 p.1057
<http://www.matud.iif.hu/06sze/04.html> (*A chance for Europe. The Lisbon Strategy. Effects of integrated structural reforms.*)
- KERÉKES, S., KINDLER J.(1997): Vállalati környezetmenedzsment. BKE, Budapest.
<http://vmek.oszk.hu/01400/01457> (*Corporational environment management*)
- Környezeti Fenntarthatósági Útmutató EU támogatásokra pályázók számára a környezetvédelmi, környezet-orientált típusú pályázatokra vonatkozóan. 2004.
http://www.westpa.hu/dokumentumok/palyazati/319_9201_KFetm-KV2-01-29.pdf
- KOVÁCS, Donát András (2007): A környezettudatosság fogalma és vizsgálatának hazai gyakorlata. (*The definition of environmental awareness and the practice of its research in Hungary*) http://geo.science.unideb.hu/taj/dokument/telkonf/dokument/kovacs_a_d.pdf
- Környezettudatosság. <http://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6rnyezettudatoss%C3%A1g> (*Environmental awareness*)
- LENTNER, Csaba (2007): The Competitiveness of Hungarian University Based - Knowledge Centres in European Economic and Higher Education Area.

- MONOSTORI, Katalin–HÖRICH, Balázs (2008): Környezettudatosság: Attitűd vagy cselekvés. Szociológiai Szemle 2008/2. (pp 57–86) (*Ecological awareness: Attitude or Activity*)
- PAPE, Karin und BEISHEIM, Margret Dr. (2010.): Generationenmanagement: Es geht nur gemeinsam. <http://www.metrionconsulting.de/newsletter16/eins>
- PONGRÁCZ Attila (2012): Civilizációk, válságok, kiutak. In: Kaposi, Zoltán; Lendvai, Tamás; Oroszi, Sándor (szerk.): A tudomány és az oktatás vonzásában: Tanulmánykötet Tóth Tibor professzor emlékére. Pécs: [PTE], (pp 202-219) (*Civilisations, crisis, ways out*)
- SCHÄFFERNÉ Dudás, Katalin (2008): A környezettudatosság többszintű értelmezése és a környezettudatos fogyasztói magatartás vizsgálata. Doktori értekezés. Pécs. [http://www.gphd.ktk.pte.hu/files/tiny_mce/File/Vedes/Schafferne Dudas%20Katalin_diss_zertacio.pdf](http://www.gphd.ktk.pte.hu/files/tiny_mce/File/Vedes/Schafferne_Dudas%20Katalin_diss_zertacio.pdf). (*A multi-level interpretation of ecological awareness and a study on eco-conscious consumer behaviour*)
- VÉGVÁRI Györgyi (2006): Tanulj a nagyitól! – Generációk közötti tanulás Kismaroson in: Kurucz, Katalin – Turos, Eva (szerk.): Jó példák a nem-formális és informális tanulás területéről. HOPPÁ Disszeminációs füzetek 4. Tempus Közalapítvány Socrates Nemzeti Iroda (*Learn from your Granny. – Intergenerational learning in Kismaros*)
- VEHRER Adél (2015): Az idős korosztály tanulási motivációi és a generációmenedzsment. XVIII. Apáczai Napok. Nemzetközi Tudományos Konferencia. 2014. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Tanulmánykötete. XVII. Apáczai-Napok-2014. Tanulmányok NYME AK. Győr. (pp 179-188) (*The learning motivations of the older people and the generation management*)
- VEHRER Adél (2014): Generációmenedzsment a hétköznapiakban. XVII. Apáczai Napok. Nemzetközi Tudományos Konferencia. 2013. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Tanulmánykötete. XVI. Apáczai-Napok-2013. Tanulmányok NYME AK. Győr. (pp 51-62) (*Generation management in everyday*)

Egyetem és stratégiai partnerség; tanuló város, tanuló régió

**University and Strategic Partnerships; Learning Cities and
Regions**

Benke Magdolna:

Néhány gondolat a tanuló régiók, tanuló városok, tanuló közösségek elméleti vitakérdéseiről¹

Összefoglaló

A tanuló régió, a tanuló város, a tanuló közösség fogalma gyakran nem válik el élesen egymástól a szakirodalomban. Ugyanakkor az egyes koncepcióknak olyan közös építőelemeik vannak, mint a partnerség kiemelt szerepe, egy adott térben az együttműködés az érdekelt partnerek között, az egyetemek mint innovációs partnerek hangsúlyozása, a helyi tudás hasznosítása, az alulról jövő kezdeményezések támogatása a regionális fejlesztési folyamatokban. Hipotézisem szerint a tanuló közösségek jelenthetik a csírákat a tanuló régiók születéséhez. Valószínűsíthető, hogy a tanuló közösségek léte szükséges, de nem elégséges feltételt képezhet a tanuló régiók kialakulásához. Feltételezhetjük, hogy az egyes tanuló közösség típusok – jellegüktől függően - változó mértékben tudják segíteni a tanuló régiók kialakulását. A Tanuló Régiók Magyarországon kutatás felvetette annak lehetőségét, hogy nemcsak az egyetemek játszhatnak kulcs szerepet a súlyos regionális fejlettségi különbségek mérséklésében és a tanuló régiók születésének támogatásában, hanem a középfokú oktatás is, különösen a középfokú szakképzés. Mivel szoros fogalmi kapcsolat van a regionális gazdasági alkalmazkodás és a regionális ellenállóképesség között, bizonyítottnak tűnik, hogy a tanuló régiók rendelkeznek azokkal a képességekkel, hogy a regionális ellenállóképességet szolgálják.

Bevezetés

Az utolsó évtizedekben számos kihívás, a környezetünkben zajló gyors változások, a globalizáció, az innováció szerepének felerősödése, a munka világának átalakulása, ráirányították a figyelmet a tanulásra és a tudásra, mint a legfőbb erőforrásra, s nyilvánvalóvá tették, hogy a gazdasági és társadalmi folyamatok térbeli alakulásának vizsgálata nélkülözhetetlen ahhoz, hogy sikeres válaszokat találjunk az új kihívásokra. Általánosan elismertté vált, hogy a hagyományos ágazati megközelítés nem elégséges az új jelenségek megértéséhez és kezeléséhez, s az elemzésekben egyre inkább elfogadásra talált a regionális megközelítés létjogosultsága. Ez a regionális szemlélet alapvetően közgazdasági és gazdaságföldrajzi indíttatású, ám miután egyik kiemelt vizsgálati köre a tudás és a tudás-teremtés, ezért természetes módon irányult figyelmé az oktatás és a képzés regionális összefüggései felé. Az oktatás és a képzés központi és helyi szintű irányításával kapcsolatban is egyértelmű lett, hogy a képzés mentén felmerülő egyre súlyosbodó feszültségek nem kezelhetők a hagyományos ágazati szemlélet keretein belül. A problémák megoldásában egyre nagyobb szerep vár a partneri kapcsolatokra, az összes érintett fél bevonásával folyó kommunikációra, a párbeszédre, az eltérő érdekek egyeztetésére egy közös cél elérése érdekében. A párbeszéd különös jelentőséget kap a helyi folyamatokban, a lokális szintű fejlesztésekben. Ezért felértékelődik a helyi tudás és mindazon tudáshordozóknak a szerepe, amelyek közreműködhetnek a helyi tudás-teremtésben. Az új feltételrendszerben – megoldást keresvén az új kihívásokra - új elméletek és koncepciók születnek: a tanuló társadalom, a tudás társadalom, a tudás gazdaság formációk mellett ott találjuk a tanuló régió koncepciót, amelynek egyik legfontosabb jellemzője a partnerség, a térségen belül a különböző szereplők, aktorok

¹ A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott LeaRn kutatás (Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valósáig) keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

közötti partneri viszony. A partnerek között megjelennek a gazdasági élet szereplői, az önkormányzatok, különböző állami és magánintézmények, az oktatási és képzési szolgáltatások, a tudományos élet és a civil társadalom képviselői.

A téma tudományos előzményei

Az 1980-as évektől kezdődően számos, egymással közvetlen vagy csak közvetett kapcsolatban álló tudományterületen bukkantak fel és erősödtek meg olyan gondolati elemek, amelyek kedveztek a több tudományterület közös halmazához tartozó „tanuló régió” koncepció, koncepciók megszületéséhez.

Az emberi erőforrás-menedzsment tudomány hozzájárulása a tanuló régió koncepció kialakulásához

Az emberi erőforrás-menedzsment tudomány ráirányítja a figyelmet a bizalomra épülő, a kreativitásnak teret adó felhatalmazásra. E tudomány „jövő modelljében” végbemegy a felelősség átruházása a hierarchia mind alacsonyabb szintjeire. A felhatalmazásra alapozott menedzsmentfilozófia teret ad az önmegvalósításra törekvő, kezdeményező és felelősséget vállaló munkavállaló újszerű fejlesztésének. Decentralizációs törekvések jelennek meg a rugalmasság fokozása és a gyors válaszreakció elérése érdekében. A szervezeti belső erőforrások növekvő szerephez jutnak a versenyképesség javításában. Ennek feltétele a kollektív, közösen elsajátított szervezeti tudás. A vállalati kultúrának, a szervezeti tanulásnak és a szervezeti bizalomnak kitüntetett funkciója van a vállalati értékteremtésben. A szervezeti tanulás lényege, hogy az egyéni tudásokat hogyan lehet *eredeti és szinergikus* módon kombinálni, hogy abból többt tudás szülessen. Az új modell egyik legfontosabb üzenete szerint a szervezet kultúrájához köthető implicit, rejtett tudás jelenti valamely szervezet számára a legnagyobb, tartós versenyképességet hordozó erőt (Bakacsi 2004: 316).

Az innovációs folyamatok kutatásának hatása

Az innovációs folyamat lényegi eleme Lundvall szerint az interaktív tanulás (Lundvall 1992: 1-22), amely a szereplők között kialakuló kölcsönhatás keretében történik. Az innováció tág értelmezési és vonatkoztatási körébe (műszaki, technikai, társadalmi) beletartozik a technológia, a módszerek, az eljárások megújulása. A társadalmi innovációs folyamatok ugyanakkor nem működnek a partnerség, a társadalmi párbeszéd, a közösségépítés fejlesztése nélkül. A lokalitásnak az innovációt segítő kooperáció helyszínéként történő értelmezésével megjelentek a helyi/regionális együttműködés és innováció új formái. Országos szinteken számos akció és projekt indult el. Jellemző programok az egyetemek és az ipar kapcsolatát tanulmányozó kutatások, regionális egyetemek és képző központok létrehozása, ipari parkok születése, regionális tanulóközpontok kialakítása.

A regionális dimenzió megerősödése

A regionális fejlesztésért felelős szakemberek és politikusok világszerte felismerték, hogy a centralizált gazdaság, döntően ágazati jellegű fejlesztéssel párosulva egyre kevésbé volt működőképes, s helyébe a lokális, helyi fejlesztések igénye és a komplex, integrált megközelítés lépett. A múlt század 80-as éveiben körvonalazódó új modell rugalmasabb termelési és demokratikusabb társadalmi mechanizmusokat hívott életre. Főbb elemei közé tartozik a döntési folyamatok decentralizálása, a hierarchikus viszonyokat felváltó együttműködés előtérbe kerülése, a civil szféra szerepének erősödése, az alulról építkező, de a különböző szintek összhangját megteremtő stratégiai szemlélet, a döntések és a végrehajtás

átláthatóbbá tétele. Ennek értelmében bekövetkezett a versenyképesség és az innovációs képesség összekapcsolása: olyan környezet létrehozása volt a fejlesztések célja, amely lehetővé teszi a vállalatok egymás közötti kölcsönhatását, egymástól való tanulását és hálózatok kialakulását.

Alulról építkező fejlődés

A tanuló régió koncepció kialakulásának szempontjából az egyik legfontosabb eszmei háttér az *alulról építkező (bottom-up) fejlődés* elmélete, amelynek gyökerei a 18.-19. századig vezetnek vissza (Ray 1999: 524). Hasonlóan jelentős hatású az a gondolat, amely szerint a területi fejlődésben a *belső erőforrásokra* kell támaszkodni. Ide kapcsolódik a szakirodalomból az *endogén fejlődés* fogalma is. Az endogén fejlődés alulról induló folyamatot jelent, amelynek keretében a helyi erőforrásokat használják fel. Az adott helyi folyamatok terminológiai értelemben attól válnak endogénné, ha az illető közösség ráébred saját erőforrásainak tudatára, és úgy dönt, hogy ezek az erőforrások képezik majd a fejlődés alapját. Ehhez az is szükséges, hogy a közösség ténylegesen rendelkezzen a kérdéses erőforrások felett (Ray 1999: 521-538).

A helyi tudás felértékelődése

A globalizációs folyamat erősödése magával hozta a helyi tudás szerepének felértékelődését. A földrajzi helyzet relatív értelmezése átalakult: az egyes centrumokhoz való *közelség* helyett az adott földrajzi helyek *elérhetősége* került a középpontba. Az elérhetőség, a kapcsolatteremtő képesség a virtuális térben is biztosítható, sőt, ki is válthatja a hagyományos értelemben vett fizikai közelségű kapcsolatteremtést. Castells megállapítása szerint a helyek a térben, a helyek tere helyett, áramlások a térben, 'áramlások tere' folyamatoknak vagyunk tanúi (Castells 2005: 533). Az egyes országok, és azon belül a régiók és kistérségek szintjén a kérdés középpontjában a helyi szerveződés felértékelődése, a helyi tudáscentrumok és tudás-klaszterek kialakulásának feltételrendszere áll. Egy másik jelentős felismerés szerint a tudásteremtés szervezeten belüli új útjai az informális tanuláson nyugszanak. Ennek fényében irányult a figyelem a tanuló szervezetek (a tanulás, mint társadalmi interaktív folyamat), a cselekvés közbeni tanulás, a hálózati tanulás és az akciókutatás jelentőségére. Mindezek jelentős mértékben hozzájárultak a lokálitás, a „hely” regionális szerepéről való gondolkodás megújulásához, a lokálitásnak az innovációt segítő kooperáció helyszínékként történő értelmezéséhez.

Tudás alapú gazdaság vs. tanuló gazdaság

A tanuló régió fogalom megszületéséhez vezető folyamatban jelentős szerepe volt a tudás alapú gazdaság és a tanuló gazdaság koncepcióknak. A tudás gazdaság vagy a párhuzamosan használt tudás alapú gazdaság fogalma az „új gazdaság” szinonimájaként jelenik meg, s hangsúlyozza, hogy a fejlett gazdaságokban végbemenő növekedésben és innovációban a tudás és a tanulás elsődleges szerepet játszik (Lundvall 1992: 1-22). A globális verseny miatt a szervezetek legfőbb erőforrása az alkalmazottak tudása és együttműködési képessége. Mivel a tudás gazdaság innováció által vezérelt, ezért működéséhez elengedhetetlen a jól prosperáló innovációs rendszerek megléte. A vállalatok kiszervezik az alacsony hozzáadott értékű aktivitásokat, a döntő hangsúly a magas hozzáadott értékű, alkotó jellegű tevékenységekre irányul. Egyes szakértők a „tudás alapú gazdaság” helyett szívesebben használják a „tanuló gazdaság” kifejezést, mivel az szerintük inkább magában foglalja az innováció fogalmát, és az innováció dinamikusabb értelmezésére utal. Ezzel szemben a tudás alapú gazdaság elméleteiben elfogadott statikus értelmezés inkább a specializált tudástárakhoz való hozzáférésre helyezi a hangsúlyt. Lundvall értelmezése szerint a kortárs gazdaság mint „tanuló gazdaság” jelenik meg, ezzel szemben az OECD szakértői sűrűbben használják a „tudás alapú gazdaság” kifejezést.

A fentiekben vázolt elméleti összefüggések elméleti háttérrel és egyben elméleti keretben biztosítottak a tanuló régió koncepciójához. A regionális tudomány és az innovációs elméletek fejlődése, a menedzsment tudományok kiterjedése a szervezeti tanulás, a tudás gazdaság és a tanuló gazdaság fogalmainak meghatározására mintegy előkészítették a terepet egy olyan új koncepció megszületéséhez, amely felhasználja a bemutatott új tudományos megközelítéseket, ugyanakkor úgy alakítja azok hangsúlyait, hogy azonos építőelemekből új struktúra, új minőség születik. A helyi, lokális tudás és a lokális gazdaság szerepének felértékelődése, az alulról jövő kezdeményezések, a kreativitás és az innováció tágabb értelmezése, az implicit tudás jelentősége a versenyképességben, a partnerség szerepe egy adott térség fejlesztésében, ismert tételek voltak már a tanuló régió koncepció megjelenése előtt. A tanuló régió koncepció a hangsúlyok átrendezésével teremtett új minőséget.

A tanuló régió koncepciók alakulása

A tanuló régió koncepciók háttérében különböző elméleti iskolák és viták álltak, amelyek hatással voltak a tanuló régió koncepció formálódására.

A fontosabb tanuló régió koncepciók bemutatása

A tanuló régió koncepció megalapozása Storper (1993), Florida (1995), Asheim (1996) és Morgan (1997) nevéhez, innováció- és a gazdasági földrajz tudományokat művelő szakemberekhez kötődik. A tanuló régió lényegi eleme a szervezeten belüli és szervezetek közötti tanulási folyamat (Florida, 1995: 527-36). Florida kiemeli a belső kapcsolatok mellett a külső kapcsolatok jelentőségét. Úgy látja, hogy a partnerségben rejlő források hatékony kiaknázása érdekében elkerülhetetlen a szervezetnek tanuló szervezetté alakulnia. Florida szerint a tanuló régiók a tudás és a gondolatok gyűjtőhelyei és tárházai, s az általuk nyújtott környezet vagy infrastruktúra elősegíti, megkönnyíti a tudás, a gondolatok és a tanulás áramlását.

Wolfe (2002: 1-36) rámutatott, hogy a tanuló régió koncepció értelmezésében eltérés mutatkozik Észak-Amerika és Európa között. Az észak-amerikai megközelítésben a tanuló régiók összekapcsolódnak a vezető egyetemek és kutató intézetek tudás-infrastruktúrája minőségének fontosságával a tudás-alapú, fejlett technológiát alkalmazó gazdaságban, amely magasan képzett szakmunkásokat „termel”, vonz és tart, mint például a Szilícium völgy. Az európai értelmezés szerint - fentivel ellentétben - a tanuló régiók elemzése sokkal inkább arra a hozzájárulásra irányul, amelyet a társadalmi tőke és a bizalom eredményez a vállalatok közötti sűrű kapcsolati hálózatok és az interaktív tanulás folyamatának támogatása keretében. Asheim (1996: 379-400) a tanuló régiót úgy definiálja, mint a tanuló szervezetek és az interaktív tanulás területi és intézményi beágyazódásának megjelenítését. Itt a hangsúly arra a szerepre helyeződik, amelyet az együttműködés és a kollektív tanulás játszik a regionális alapú tanuló szervezetekben, amelyeket regionális fejlesztési koalícióknak tekintenek. Az interaktív tanulás hangsúlyozása rámutat az együttműködés fontosságára, s elvezet a nem-piaci és nem-gazdasági faktorok jelentőségéhez, a társadalmi tőkének (pl. a bizalomnak) az intézmények, a régiók és a nemzetek gazdasági teljesítményében betöltött szerepéhez (Putnam 1993: 35-42). Lundvall (1996: 1-17) szerint a tanuló régió koncepció két lényeges premisszával rendelkezik. Az innováció a társadalom különböző érdekcsoportjainak az együttműködésen és kölcsönhatáson alapuló tanulásától függ, amely számos feltétel teljesülését jelenti: rendszerszerű megközelítés érvényesítése; nyitott rendszer, átjárható határok; koalíciók, egyesülések fejlesztése és kialakítása; a partnerség, együttműködés építése és szorgalmazása. Emellett Lundvall kiemeli, hogy a helyi környezet megfelelő feltételeket biztosít az együttműködésen alapuló tanuláshoz, mivel közősek a célok, a megoldandó problémák, az érdekek, a múlt, a megélt történelem, a

rendelkezésre álló infrastruktúra; ugyanakkor a behatárolt földrajzi méret közel hozza egymáshoz a szereplőket, ezáltal elősegíti az együttműködést és az egymástól tanulást. A legújabb megközelítések szerint a tanuló régiók csak a fenntartható fejlődéssel összeegyeztethető módon alakulhatnak ki: a tanuló régióban az egyének és a közösségek együtt tanulják, hogyan kell megteremteni a gazdasági fellendülést, a társadalmi tőkét és az ökológiai fenntarthatóságot (Longworth 2012).

A nemzetközi szervezetek és az Európai Unió is fontosnak tartja a tanuló régió koncepció által nyújtott lehetőségeket. Részben ennek alapján kezdte meg az EU a regionális politikák új generációjának kialakítását, amelynek célja az innováció intézményi kapacitásának fejlesztése a kevésbé fejlett térségekben. A tanuló régió koncepció megjelenése ugyanakkor új dimenziót nyitott a szakképzésfejlesztés regionális összefüggései vizsgálatának is (Nyhan 2007: 16-45).

A hazai értelmezések között Kozma Tamás hangsúlyozza a tanuló régió koncepció „ernyő” jellegét (Kozma 2010: 203-25). A tanuló régió koncepció megjelenik a gazdaságföldrajzban, az élethosszig tartó tanulásban, és úgy is felbukkanhat, mint valamely politikai koncepció eleme. A koncepció politikai értelmezései azt mutatják, hogy a tanuló régió alkalmat nyújt arra, hogy megtapasztaljuk, hogyan létezhetnek, hogyan működhetnek együtt az alulról jövő és a felülről jövő kezdeményezések. Kozma Tamás felhívja a figyelmet arra, hogy az élethosszig tartó tanulás keretében megvalósuló programok regionális és helyi szintű szerveződésének az országos szerveződéshez képest várhatóan magasabb szintű a hatékonysága. Egy másik írásában Kozma ívet von a regionális fejlesztésekkel kapcsolatos elgondolásokról az 1970-80-as években megfogalmazott „művelődési városközpontoktól” az 1990-2000-es években elindított „tanulóregiók” mozgalmáig (Kozma 2012: 275-98). Utal Cooper-re, aki rámutatott, hogy a „részvétel” döntő eleme a regionális folyamatoknak, amelyek a civilek bekapcsolódása nélkül csak fejlesztések maradnának, s nem lennének „szerves” fejlődések. Németh Balázs kiemeli, hogy a főbb tanuló régió felfogások között meghatározó lett az OECD féle értelmezés, amely a tanuló városok és régiók fejlesztését innovációs rendszerek fejlesztéseként fogja fel (Németh 2006: 3-15). Erdei Gábor a tanuló régió koncepció sokszínűségére utalva hangsúlyozza, hogy a régiók nyitottsága és a horizontális hálózatok kapcsolódása biztosítja a máshonnan érkező, megtermékenyítő tudás áramlását, és ez ad teret az új tudás létrehozásának is (Erdei 2008: 1-15). Balázs Éva a versenyképesség területi és társadalmi összefüggéseit vizsgálva rámutat, hogy vannak olyan térségek az országban, amelyek el tudtak mozdulni a versenyképesség felé, s szerinte ebben az oktatásügynek is szerepe volt (Balázs 2009). A tanulmány szerzőjéhez az a tanuló régió megközelítés áll legközelebb, amely egy régióban a résztvevők széles körének összefogásával és interaktív tanulási folyamatával, a társadalmi tőke szerepének erősítésével mozgósítja a helyi erőforrásokat és aknázza ki az innovációs kapacitásokat

Mi a közös az egyes tanuló régió koncepciókban?

A tanuló régió koncepciók közös lényegi eleme a szervezeten belüli és szervezetek közötti tanulási folyamat, egy tanulási partneri viszony, amely gyakorta a társadalmi tőkéhez és a szervezeti bizalomhoz kapcsolódva jelenik meg, és a vállalatok közötti kapcsolati hálózatok és az interaktív tanulás folyamatának támogatása keretében eredményez hozzáadott értéket, innovációs hozadékat a szereplők számára. Fontos közös feltételként jelenik meg a párbeszéd, a dialógus, a partnerség, a lokális tudás jelentőségének felismerése, az innovációs folyamatok beindítása, az alulról jövő kezdeményezések, a hálózatok kialakítása és együttműködése. A tanuló régióra úgy is lehet tekinteni, mint olyan stratégiára, amely hosszú-távú partnerség alapú fejlesztési stratégiákat formál, mely stratégiák az innovációnak és a változásnak a tanuláson nyugvó folyamatait indítják el. Ebben az összefüggésben stratégiai fontossága van az emberek,

a szervezetek, a hálózatok és a régiók tanulási kapacitásának. Ugyanakkor az „új gazdaságban” a tudásteremtés és a tanulás lényegében inkább társadalmi, mint piaci folyamat. Ezen építő jellegű közös elemek mellett létezik egy másfajta jellemző is: a tanuló régió koncepciók az innovációs folyamatban partnerként elsődlegesen az egyetemeket jelölik meg. A középiskolák kimaradnak a tanuló régiókkal kapcsolatos fejlesztési folyamatokból.

A regionális reziliencia és a tanuló régiók kapcsolata

A 2008-as válság óta egyre erősödő figyelem irányul azokra a kutatásokra, amelyek a válságokkal szembeni ellenálló-képességgel, rugalmassággal, a regionális rezilienciával foglalkoznak. Mivel szoros fogalmi kapcsolat van a regionális gazdasági alkalmazkodás és a regionális ellenállóképesség között (Hassink 2010), bizonyítottnak tűnik, hogy a tanuló régiók rendelkeznek azokkal a képességekkel, hogy a regionális ellenállóképességet szolgálják. Feltételezhetjük, hogy mindazok a tényezők, amelyek támogató környezetet biztosítanak a tanuló régiók kialakulásához, kedvezőek a regionális reziliencia állapot eléréséhez is (Benke, Czímre, Forray, Kozma, Márton, Teperics 2016).

Innováció-értelmezés és partnerség

A középfokú oktatás és képzés mellőzése a tanuló régió koncepciókban

A tanuló régió koncepciók között eltérés mutatkozik az innováció értelmezésében illetve az egyetemek és kutatóintézetek szerepének megítélésében (Lorenz és Lundvall 2006). Az észak-amerikai megközelítésben a tudás-alapú, fejlett technológiát alkalmazó gazdaságban a tanuló régiók összekapcsolódnak a vezető egyetemek és kutató intézetek tudás-infrastruktúrája minőségének fontosságával, amely magasan képzett szakmunkásokat „termel”, vonz és tart, (mint például a Szilícium völgy) (Florida 1995). Az európai értelmezés szerint - fentivel ellentétben - a tanuló régiók elemzése sokkal inkább arra a hozzájárulásra irányul, amelyet a társadalmi tőke és a bizalom eredményez a vállalatok közötti sűrű kapcsolati hálózatok és az interaktív tanulás folyamatának támogatása keretében (Wolfe 2002).

A tanuló régió koncepciók az oktatási-képzési intézmények közül elsődlegesen az egyetemeket tekintik innovációs partnernek (Lorenz és Lundvall 2006); (Goddard és Chatterton 1999), s kimarad, illetve elsikkad a koncepciókban a szakképzés és általában a középfokú oktatás és képzés (Benke 2016). Ezáltal ellentmondás keletkezik a koncepción belül a szakképzés, s általa egy nagy tömegeket érintő szakmai érdekcsoport „mellőzése” és az alulról jövő kezdeményezések szorgalmazásának szándéka között. A középfokú szakképző intézmények, mint potenciális együttműködő partnerek a térségek jóval nagyobb hányadában vannak jelen és nagyobb tömegek számára érhetők el, mint a felsőfokú intézmények. Mellőzésükkel általánosan is, de különösen az elmaradott kistérségekben sérül mindaz az erő, amely a helyi tudást szeretné hasznosítani az adott térség fejlődésében, illetve a hátrányos helyzetből való kitörésben azáltal, hogy mozgósítja a helyi kihasználatlan erőforrásokat (Benke 2013). Mivel az elmaradott térségekben az országos átlagot jóval meghaladja az alacsony iskolai végzettségűek aránya, így ott a középfokú végzettség is relatíve magasnak számít. Ha fontos a helyi erők bekapcsolása a fejlesztési folyamatokba, akkor a helyben legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezők bevonása és lehetséges partnernek tekintése mozgósító erejű lehet a tágabb közösség irányába is. Ez a folyamat a hátrányos térségekben lehet különösen fontos.

A képző intézmények - mint lehetséges partnerek - tágabb körével azokban a tanuló régió megközelítésekben találkozhatunk, ahol a tanuló régiót regionális alapú fejlesztési koalícióként értelmezik (Asheim és Gertler 2005), (Lundvall 2008). A nevezett koalíció mindazon

szervezetek és intézmények szélesebb körét magában foglalja, amelyek befolyásolják és támogatják a tanulást és az innovációt egy adott régióban (Asheim 1996), (Morgan 1997). Ez a megközelítés kevésbé rendszerszerű (szisztémás) az egyetemi-ipari kapcsolatok tekintetében, mint a szűken értelmezett innovációs rendszerek (Asheim 2012).

Míg az elméleti koncepciók szintjén a középfokú oktatás és képzés nem kap hangsúlyos szerepet a tanulórégiókban, addig a fejlesztési projektekben találunk olyan példákat, ahol megjelenik a középfok fontossága. Az OECD Learning Region projektjében a résztvevő öt európai régió „ott és akkor” a középfokú oktatás fejlesztését tekintette a fejlődés kulcsának (Németh 2014); (OECD 2001). A CEDEFOP egyik kiadványa pedig esettanulmányokon keresztül vizsgálta a tanuló régió koncepció helyi fejlesztésekre gyakorolt hatását, rámutatva a szakképzés, illetve a középfokú oktatás és képzés szerepére (Gustavsen – Nyhan – Ennals (eds.) 2007).

A tanuló régiók és a fejlesztéspolitika

A tanuló régió koncepció komoly ígéretet jelent a fejlesztési politika számára az élethosszig tartó tanulás támogatásával. Európában és a világ sok más országában különböző fejlesztési projektek segítik a tanuló régió koncepció erősödését és elterjedését: az EU számos eszközt hívott életre a tanuló régiók népszerűsítésére. Az Európai Bizottság több olyan projektet és programot támogatott, amelyek tanuló régiók létrehozását célozták meg, pl. az R3L+ (Regions and its relationship to Lifelong Learning), a TELS (Towards a Learning Society) és a PASCAL Learning City in 2020 programot. De Európán kívül a világ számos pontján találkozhatunk hasonló, tanuló régiók fejlesztését célzó programokkal, Kanadától Ausztráliáig.

Európában az egyik legnagyobb szabású projekt Németországban valósult meg 2001-2008 között, Learning Regions Network címmel. A programot a német kormány finanszírozta és az EU Szociális Alapja támogatta. A német tanuló régió mozgalom értékelése utólag azt mutatta, hogy az elindított kb. 80 projektnek a fele tudott csak fennmaradni a támogatás megszűnésekor, vagyis csak a programok fele vált „fenntarthatóvá”. Szakértői jelentések kiemelik, hogy a tanuló régió koncepció tartalma és céljai nem találtak mindig megértésre és kielégítő fogadtatásra az érdekelt döntéshozók körében. Németországban a fenti projektet egy életközelibb projekt követte 2009-től, „Learning on Place” címmel. A régióval szemben a „hely” szerepének felértékelődése a helyi érdekeltek és a helyi partnerségek erőteljesebb bekapcsolásának szándékát jelzi a fejlesztési folyamatokban (KEARNS et al, 2010: 4-7).

A tanuló régió koncepció fenti példája arra utal, hogy a tanuló régiók kialakításának folyamata gyakorta nehezen volt megragadható az érintettek, a helyi döntéshozók és a résztvevők számára, ami akadályozta a tervezést. A könnyebb tervezhetőség, a sikerebb megvalósítás érdekében az elmozdulás igénye jelentkezett egy egyszerűbben kezelhető vonatkoztatási kör irányába. Ezzel párhuzamosan a fejlesztési projektekben felerősödött a lokalitás, a térbeli behatárolhatóság fontossága. Az egyik legfontosabb fejlesztési hálózat folyamatban lévő fejlesztései már a tanuló városokra koncentrálnak (ld. a PASCAL hálózat tanuló város irányultságát).

A tanuló régióktól a tanuló közösségekig

A tanuló régiókkal kapcsolatos viták, a különböző tanuló régió koncepciók tanulmányozása vezetett ahhoz a felismeréshez, hogy az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre (Benke 2014). A szakirodalomban a tanuló közösség megnevezés sokféle tartalmat hordoz. Gyakran átfogó, általános kifejezésként

jelenik meg, amely széles értelmezésben magában foglal mindenféle tanuló közösséget, így a tanuló városokat és a tanuló régiókat is. Ezek a megközelítések a szűkebb vagy tágabb helyi közösségekre és a helyi fejlesztésekre fókuszálnak, olyan kezdeményezéseket vizsgálva, amelyekben a tanulásnak központi szerepe volt. Számos esetben viszont (ld. amerikai szakirodalom) oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt.

Az élethosszig tartó tanulás politikájának hatása

Komplexebb értelemben kezelve a fogalmat, a tanuló közösségek (tanuló városok, tanuló régiók) megjelenése 1996-tól gyorsult fel. 1996 az élethosszig tartó tanulás európai éve volt. Az OECD-nek és az UNESCO-nak a témában született riportjai ráirányították a figyelmet azokra a sürgős akciókra, amelyek az egyes társadalmi, kulturális, gazdasági és környezeti kihívások terén közvetlenül a civil és a közösségi szinten jelentek meg (OECD 1996), (UNESCO 1998). Az Európai Unió és az OECD Élethosszig Tartó Tanulás és Tanuló Város-Régiók kezdeményezésein kívül fontos terepe volt a fejlesztéseknek Angliában a kormányzati kezdeményezésű 'Learning Communities Network', amelynek célja a tanuló városok fejlesztése és tanulmányozása (NIACE 1998). Jelentős fejlesztések történtek Ausztráliában is, pl. az Ausztrál Tanuló Közösségek Hálózata (Kilpatrick, Barrett and Jones 2003), s kiemelkedő szerepe van a nemzetközi hálózatként működő PASCAL Observatory-nak (Osborne 2014). Az élethosszig tartó tanulás elvének is köszönhető, hogy a lokalitás, a „hely” funkciója megváltozott, s a hagyományos várostervezés helyett egyre inkább a tanuláson alapuló közösségfejlesztés kerülhet a fejlesztési elgondolások középpontjába (Longworth 2001).

Az élhető hely víziója

Egy klasszikus vízió szerint a tanuló közösségekben az üzleti szféra, a gazdaság, az iskolák, főiskolák és egyetemek, a szakmai szervezetek és a helyi önkormányzatok szorosan együttműködnek annak érdekében, hogy a közösséget minden szempontból, fizikailag, gazdaságilag, kulturálisan és mentálisan kellemes, élhető helyé tegyék. A tanuló közösségekben senkit sem zárnak el a tanulástól, s arra ösztönöznek, hogy a közösségen belül minden erőforrás, tehetség, jártasság és tudás az egész közösség számára hozzáférhető legyen (Longworth 2001).

A 'Russian egg' - a Matrjuska baba képzete

Faris hangsúlyozza a 'learning community of place', 'a hely tanuló közössége' fogalom elhelyezésének fontosságát a tanuló közösség „zavaros és zavarba ejtő” irodalmán belül (Faris és Wheeler 2006:1). A „hely” értelemszerűen magában foglalja a szomszédságot, a települést, a várost és a régiót, (ily módon a tanuló közösség fogalom gyakran a tanuló város szinonimájaként jelenik meg a szakirodalomban). Faris a szerteágazó fogalomhasználat rendszerezésére a tanuló közösséget úgy értelmezi, mint a társadalmi-kulturális tanulásba beágyazott koncepciót a tanulási környezetek bővülő skáláján. Szemléltetésében a 'Russian egg'-hez, egy orosz Matrjuska babához hasonlatosan illeszkednek egymásba az egyes tanuló közösségek, a legkisebb kiterjedésű tanuló köröktől a legtágabb, virtuális globális tanuló közösségekig bezárólag. Faris kiemeli, hogy a tanuló közösségek mindegyik típusa működhet virtuálisan s nélkülözheti a közvetlen személyes interakciót. Emellett minden tanuló közösség típusnak közös eleme, hogy a tanulás kétirányú, interaktív társadalmi folyamatként zajlik bennük. A Faris féle Matrjuska baba a tanuló közösségek következő típusait ábrázolja: legkívül található a *virtuális globális tanuló közösségek*, (ilyen pl. a CISCO tanulási

akadémiája); alatta következnek *valamely „hely” tanuló közösségei*, (ide tartoznak a tanuló szomszédságok, a tanuló városok és a tanuló régiók, helyi szabályozással, az élethosszig tartó tanulást társadalmi-kulturális célként s egyúttal szervező elvként kezelve). Ezen belül következnek a *tanuló szervezetek*, (jellemzően kis- és közepes méretű vállalatokban, a tanulás támogatását stratégiai célnak tekintve). Beljebb találhatók az *intézményi tanuló közösségek* (az oktatási intézményekben támogatják az együttműködésen alapuló tanulást és a kiscsoportos oktatást). Még beljebb haladva, a *gyakorlati közösségek* tagjai azonos érdeklődési körű, azonos szakmával rendelkező szakemberek, művészek, akik eredetileg szigorúan személyes jelenléttel kívántak egymástól tanulni. Végül a legbelső helyet a legkisebb kiterjedésű, a legszűkebb hatókörrel rendelkező *tanuló körök* foglalják el. Jellemzőjük, hogy a kis-létszámú csoportok tagjai kölcsönös érdeklődésre számot tartó tanulási tevékenységet folytatnak, kiscsoportos vitákkal (Faris és Wheeler 2006). Miközben méltányoljuk Faris rendszerező törekvését, amellyel megpróbál rendet tenni a tanuló közösségek meghatározásainak kuszaságában, az általa alkalmazott hasonlatot mégsem tarthatjuk teljesen helyénvalónak, mivel azt a csalóka látszatot keltheti, hogy a tanuló közösségek valóban úgy épülnek fel, hogy a tágabb közösség magában foglal egy kisebbet és az egy még kisebbet, stb.. Ezzel szemben a valóságban a fenti tanuló közösség típusok csak a nagyságuk és a kiterjedésű körük szerint felelnek meg a Faris által bemutatott egymáshoz viszonyított helyüknek.

A vezérelt rendszerektől az élő rendszerekig

Egy újabb megközelítés rendszerszemléletű alapokon nyugodva a vezérelt rendszerektől jut el az élő, tanuló rendszerekig, és a fenntartható fejlődés elvét alapvetőnek tartva foglalkozik a tanuló közösségekkel. Clarke a közösségek tanuláshoz való viszonyát a kapcsolat, a hely, a cselekvés és az érdekek mentén vizsgálja. A tanuló közösségek kialakulásához fontos jártasságok ebben a megközelítésben a következők: a hálózati kapcsolati, az összekötő, a megújulási, a kiemelkedési és a rendszerező jártasság (Clarke 2009).

A fenntartható fejlődés követelménye

Egy kialakulóban lévő konvergencia figyelhető meg a lokalitáson alapuló tanulásra és a részvételi megközelítésekre irányuló tervezési, kormányzási és oktatási diskurzusoknak a fenntartható fejlődésre irányuló törekvésében. Megjelennek a több-szereplős tanuló közösségek támogatását szolgáló stratégiák, amelyek az együttműködő tanulásban való részvételt, a fenntarthatóság szempontjait és a globális polgárrá válás folyamatát segítik. A helyi lokalitást gyakran szomszédságként, városi és regionális léptékkel határozzák meg, mivel ezek jól azonosítható és értelmes kontextust jelentenek, amelyen belül a társadalmi tanulás, a részvétel és a cselekvés könnyebben értelmezhető és segíthető. A fenntarthatóság biztosításának kihívása minden területi szinten új stílust, új rendszert követel a részvételen alapuló kormányzásban és az állampolgári részvételben, de elsősorban a lokális szinten. Ez az új stílus a civil társadalom nagyobb elköteleződését, hajlandóságát és képességét jelenti arra, hogy részt vegyen a fenntartható fejlődést szolgáló döntési folyamatokban. Ez mindenekelőtt az oktatás és a tanulás ügye. A fenntarthatóságot szolgáló tanuló közösségek erőteljes szerepet kapnak a helyi tervezés és a globális tudatú, de az adott helyi feltételrendszeren alapuló oktatás közötti folyamat alakításában is. Ebben a folyamatban új elemként már a „tanuló érintettek, tanuló érdekelt felek” (‘learning stakeholders’) fogalom is megjelenik (Morgan 2009). A tanuló közösségeket a tanulás, a jártasságok és a foglalkoztatás tervezésének és szolgáltatásának új modelljeként jelenítik meg az angol Nemzeti Felnőttképzési Intézet kutatási jelentésében (Yarnit 2006).

Az EU új, közérthetőbb víziója

Az egyik legfrissebb európai uniós megközelítés a tanuló régió politikai üzenetét próbálja közérthetőbben megragadni. Mögötte szűkebb és kevésbé szigorú tudományos háttér húzódik meg, mint a tanuló régió koncepció esetében, amely nem utal regionális fejlesztésekre, területi innovációs modellekre, és nem helyezi kitüntetett szerepbe az egyetemeket a partnerségi folyamatokban, mint az a tanuló régiók esetében történik. Ugyanakkor a tanuló régiók kritériumainak többségét megpróbálják belefoglalni az új, talán közérthetőbb fogalomba. Szembeötlő különbség, hogy a tanuló közösségekkel kapcsolatban nem jelzik az oktatási és képzési partnerek lehetséges vagy kívánatos körét. Úgy tűnik, próbálkozások folynak az irányban, hogy a tanuló közösségek töltsék be azt a szerepet, amit korábban a politikai fejlesztések a tanuló régióknak szántak, úgy, hogy a regionális fejlesztésekből és az innovációs modellekből származó örökség már nem kap szerepet. Itt nem a közösség anyagi gazdagsága és erőforrásainak bősége számít, s nem a lakóhelyül szolgáló település mérete. Az új megközelítésben a tanuló közösségeket annak alapján értékelik, hogy a közösség hogyan működik együtt, miként használják az erőforrásokat, s ez által mennyiben járulnak hozzá a város vagy a lakosok tanulási kapacitásának fejlesztéséhez. Ebből fakadóan a tanuló város, mint tanuló közösség értékelése relatív és nem abszolút mércével történik. Az értékelés lényegét az képezi, hogy a közösség teljesítményét a rendelkezésre álló, hozzáférhető és a potenciális, lehetséges erőforrásokkal vetik össze. A tanuló közösségek kialakulásában jelentős szerepe van a hagyományok nélküli, újszerű partnerségeknek. A tanuló közösségben mindenfajta tanulásra – az első lépések megtételétől a legmagasabb szintűig, a formálistól a nem-formális és informális tanulásig – úgy tekintenek, mint ami értékes és gazdagítja a közösséget. A polgárok tanúlással kapcsolatos érdekeltsége és kapacitása a tanuló közösség legértékesebb erőforrásának számít (Gejel 2012).

A tanuló közösségek és a szakképzés kapcsolata

Kivételnek számítanak azok a kutatások, amelyek a *szakképzéssel* összefüggésben vizsgálják a tanuló közösségek témakörét. Kimberly és Melville azt vizsgálta, hogy a szakképzési főiskolák milyen szerepet töltenek be a közösségek kapacitásainak megteremtésében és gazdagításában, különösen a tanuló közösségek fejlesztésére koncentrálva. Elmaradott városi környezetben működő szakképzési főiskolák tevékenységének tapasztalatai azt mutatják, hogy a szakképzési főiskolák rendes körülmények között nem játszanak támogató szerepet a tanuló közösségek létrehozásában vagy fejlesztésében. A szakképzési főiskolák kizárólag a szakképzési kimenetre koncentrálnak, és ez a hozzáállás megakadályozza azon képességüket, hogy hozzájáruljanak az oktatás tágabb, szélesebb hatású eredményeihez és következményeihez. A kutatás szerint jelentős feszültség mutatkozik a centralizált szakképzés-politikai keretek, amelyek között a szakképzési főiskolák működnek, illetve a regionális fejlesztésre valamint a közösségfejlesztésre irányuló koncentráció között, amely igen gyakran a tanuló közösségeket jellemzi. A helyzetet tovább nehezíti, hogy míg a bizalomépítés, amely a tanuló közösségek formálásának egyik alapvető eleme lenne, csak hosszú távú folyamatként képzelhető el, addig számos szakképzési főiskola rövid távú szakképzés-politikai rendszerekben, rövid ideig tartó finanszírozási feltételekkel működik. Szignifikáns feszültség húzódik a szakképzési főiskolákhoz fűződő kereskedelmi, piaci kényszerek, követelmények és a közösséghez való kapcsolódás igénye között, amely nem jár együtt mérhető, rövidtávú megtérüléssel (Melville 2003:9). Sürgető feladatként jelentkezik, hogy a politika szintjén foglalkozzanak a verseny és az együttműködés látszólagos ellentmondásával. Megvitatásra vár az a kérdés is, hogy a szakképzés vajon miként tud megfelelni annak a kihívásnak, hogy egyszerre tegyen eleget az alulról, a tanuló közösségek felől érkező nyomásnak, és a felülről vezérelt politikai utasításoknak (Kimberley 2003:15-16).

Egy jövőbeli kutatást előkészítő hipotézis

A tanuló régiók majd a tanuló közösségek szakirodalmának tanulmányozása közben egy feltételezésre jutottam, amit későbbi kutatások keretében szeretnék a gyakorlatban is ellenőrizni. Hipotézisem szerint a tanuló közösségek léte szükséges, de nem elégséges feltételt képezhet a tanuló régiók kialakulásához. Feltételezem, hogy a tanuló régiók nem működhetnek tanuló közösségek nélkül, a tanuló közösségek halmaza ugyanakkor nem alkot feltétlenül tanuló régiót (Benke 2014, 2015). Logikai alapon is belátható, hogy azok az elvárások, amelyek a tanuló régiókkal szemben a politika szintjén megfogalmazódtak, nem igen teljesülhetnek mezo- illetve makroszinten, ha nem épülhetnek az alacsonyabb szinteken megjelenő sikeres részvételekre, párbeszédre, partnerségekre. Úgy vélem, az egyes tanuló közösség típusok – jellegüktől függően (ld. Faris és Wheeler 2006) - változó mértékben tudják segíteni a tanuló régiók kialakulását. Feladataikat, kihívásaikat tekintve - értelemszerűen - a helyhez kapcsolódó tanuló közösségek állnak legközelebb a tanuló régiók koncepciójához, ezért sikeres és életképes helyi tanuló közösségek járulhatnak hozzá leghatékonyabban a tanuló régiók megszületéséhez. A jelen és a közeli jövő elképzelései viszont inkább kisebb léptékben gondolkodnak: az aktuális fejlesztési projektek tanuló városokról és tanuló közösségekről szólnak (Gejel 2012), (Kozma et al, 2015), (Németh 2014), (Osborne 2014).

Irodalom:

- ASHEIM, BJORN (1996): Industrial districts as "learning regions": A condition for prosperity? *European Planning Studies*, 4, 4. 379-400.
- ASHEIM, B. T. and GERTLER, M. S. (2005) The Geography of Innovation: Regional Innovation Systems, in: Fagerberg, J., Mowery, D. and Nelson, R. (Eds) *The Oxford Handbook of Innovation*, 291-317. Oxford University Press, Oxford.
- ASHEIM, B.T. (2012): The Changing Role of Learning Regions in the Globalising Knowledge Economy: A Theoretical Re-examination. *Regional Studies* 46(8).
- BALÁZS ÉVA (2009): A versenyképesség területi és társadalmi összefüggései. <http://www.ofi.hu/tudastar/plenaris-ulesen/versenykepesség> (2011.05.03.)
- BAKACSI GYULA et al. (2004): Stratégiai Emberi Erőforrás Menedzsment. KJK-KERSZÖV Kiadó, Budapest.
- BENKE MAGDOLNA (2013): A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*, 19(3), 5-21.
- BENKE MAGDOLNA (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In: Dr. Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*, CHERD, Debrecen. 51-70.
- BENKE MAGDOLNA (2015): The Spatial Frame of Lifelong Learning: Learning Regions, Learning Cities, Learning Communities, *Hungarian Educational Research Journal*, 5(4) (2016.01.05.) <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/32>
- BENKE MAGDOLNA (2016): A tanuló közösségek és a szakképzés. EDUCATIO, 2016/II.. (előkészületben)

- BENKE MAGDOLNA. - CZIMRE, KLÁRA. – FORRAY R, KATALIN. - KOZMA, TAMÁS. - MÁRTON, SÁNDOR. – TEPERICS, KÁROLY (2016): Learning Regions for Resilience in Hungary: Challenges and Opportunities. Academia.edu
- CASTELLS, MANUEL (2005 [1996]): Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása. Budapest, Gondolat–Infonia.
- CLARKE, PAUL (2009): A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community. In: Education, Knowledge and Economy, vol. 3, no. 3, 183-197. p.
- ERDEI GÁBOR (2008): A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásban az Észak-alföldi régióban. PhD Értekezés. Debreceni Egyetem.
- FARIS, RON, WHEELER, LEONE (2006): Learning Communities of Place: Situating Learning Towns within a Nested Concept of Social Learning Environments. Australian Learning Communities Conference, Brisbane.
http://scholar.google.hu/scholar?q=Wheeler%2C+L.+and+R.+Faris+%282006%29.+Learning+Communities+of+Place%3A+Situating+Learning+Towns+Within+A+Nested+Concept+of+Social+Learning+Environments.+Australian+Learning+Communities&btnG=&hl=hu&as_sdt=0%2C5 (2015.09.10.).
- FLORIDA , RICHARD (1995): Towards the learning region. Futures, 27, 5. 527-536.
- GEJEL, JAN (2012): Towards Learning Communities. A guide compendium.
www.learningcommunities.eu. European Commission. (2016.07.10.)
- GODDARD, J.B. and CHATTERTON, C. (1999) 'Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities' in: *Environment and Planning C: Government and Policy*. 17. 685-699
- GUSTAVSEN, B. – NYHAN, B. – ENNALS, R. (eds.), (2007): *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series: 68).
- HASSINK, R. (2010). Regional resilience: a promising concept to explain differences in regional economic adaptability? *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*. 1–14.
- KEARNS, PETER, KEARNS, DENISE REGHENZANI (2010): Some strategies building learning communities and regions. PURE, PASCAL Observatory.
<http://pure.pascalobservatory.org/print/pascalnow/pascal-expertise/other-resources/some-strategies-building-learning-communities-and-regions> (2013.04.02.)

- KIMBERLEY, HELEN (2003): Urban Disadvantage and Learning Communities: Integrating Report. OVAL Research Working Paper, 03-21, The Australian Centre for Organizational, Vocational and Adult Learning, Sydney, The University of Technology. <http://pandora.nla.gov.au/pan/41206/20040331-0000/www.oval.uts.edu.au/publications/0321kimberley.pdf> (Elérés: 2016.07.10.)
- KOZMA TAMÁS (2010): „Tanulórégiók.” In: Fenyő Imre – Rébay Magdolna (szerk.): Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnyánszky László 65. születésnapjára. Csokonai Kiadó, Debrecen. 203-225.
- KOZMA TAMÁS (2012): „A művelődési városközpontoktól a tanulórégiókig.” In: Pusztai Gabriella et al. (szerk.): A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. CHERD, Debrecen. 275-298.
- KOZMA T. et al. (2015): *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig.* CHERD, Debrecen.
- LONGWORTH, NORMAN (2001): Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future. <http://www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF> (2016. 07. 10.)
- LONGWORTH, NORMAN (2012): The Changing Scope of Learning Cities and Regions. http://pie.pascalobservatory.org/sites/default/files/The%20changing%20%20scope%20of%20Learning%20Cities%20and%20Regions_0.pdf (2016.07.10.)
- LORENZ, E. and LUNDVALL, B. Å. (Eds) (2006) *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models.* Oxford University Press, Oxford.
- LUNDVALL, BENGT-ÅKE (1992): Introduction. In: Lundvall, B. A. (Ed.), *National Systems of Innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning.* Pinter, London, pp. 1-22.
- LUNDVALL, BENGT-ÅKE (1996): The Social Dimension of The Learning Economy. DRUID WORKING PAPER, No.1. 1-17.
- LUNDVALL, BENGT-ÅKE (2008) National Innovation Systems – Analytical Concept and Development Tool, *Industry & Innovation* 14(1), 95-119.
- MELVILLE, BERNICE (2003): Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas. Sydney, University of Technology. <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A35328> (2016.07.10.)
- MORGAN, ALUN (2009): Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. In: [Local Environment](#), Volume 14, Number 5, 443-459 p.
- MORGAN, KEVIN (1997): The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. In: *Regional Studies*, 31, 5. 491-503.

- NÉMETH BALÁZS (2006): A tanuló régió szerepe az egész életen át tartó tanulás megvalósításában. Új Pedagógiai Szemle, LVI Évf./6. 72-83.
- NÉMETH BALÁZS (2014): The Learning Region Initiative – a Challenging Concept for Higher Education to promote Regional Development. in: *Hungarian Educational Research Journal*. 4(3) (thematic issue on learning regions)
http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d42bcd61bc2/szerzo/eredeti_2014_07_07_nemeth_0703.pdf (2016.07.10.)
- NIACE (1998): Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add. London, UK Learning City Network and Department for Education and Employment. (<http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolkit.pdf>) (2015.01.09.)
- NYHAN, BARRY (2007): Building learning regions for innovation in Europe: a challenge for education and training. In: Gustavsen, Bjorn – Nyhan, Barry – Ennals, Richard (eds): Learning together for local innovation: promoting learning regions. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series: 68). 16-45.
- OECD (1996): *Lifelong learning for all*. Paris.
- OECD (2001): *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris.
- OSBORNE, MICHAEL (2014): Learning Cities 2020, in: *Hungarian Educational Research Journal*. 4(3) (thematic issue on learning regions)
http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d42410ebf99/szerzo/eredeti_2014_07_07_osborne_0703.pdf (2016.07.10.)
- PUTNAM, ROBERT (1993): 'The prosperous community: Social capital and public life'. *The American Prospect*, 13, Spring, 35-42.
- RAY, CHRISTOPHER (1999): Towards a Meta-Framework of Endogenous Development: Repertoires, Paths, Democracy and Rights. *Sociologia Ruralis*, 39, 4. 521-538. Idézi: Kelemen Eszter (2008): Kistérségi integrációk: a vidékfejlesztés potenciális alapegységei. In: Bódi Ferenc (szerk.): A területfejlesztés útjai az Európai Unióban. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 31– 46.
- STORPER, MICHAEL (1993): Regional 'worlds' of production. *Regional Studies*, 27, 433-455.

- WOLFE, DAVID A. (2002): "[Social Capital and Cluster Development in Learning Regions](#)." In: Holbrook, J. Adam and Wolfe, David A. (eds): Knowledge, Clusters and Learning Regions. Kingston: School of Policy Studies, Queen's University, 1-36.
- UNESCO (1998): *World Cultural Report*. UNESCO, Paris
- YARNIT, MARTIN (2006): Building Local Initiatives for Learning, Skills and Employment: Testbed Learning Communities Reviewed. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.

Koltai Zoltán:

Az oktatás városkaraktert alakító szerepe a mai Magyarországon

2004-2005-ben rétegzett kérdőíves kutatást végeztünk, melynek keretében ezer magánszemély adott választ kérdéseinkre (a figyelembe vett öt szempont: a magyarországi népesség régiók és ezen belül településméret szerinti megoszlása, a lakosság nemek, korcsoportok és iskolai végzettség szerinti tagozódása volt, Koltai 2014 a, b).

Az alábbi kérdésekre kerestünk választ: milyen szempontokat részesít előnyben a magyar lakosság lakóhelyének megválasztásakor, milyen jellemzőkkel, előnyökkel és hátrányokkal írják le a különböző nagyságú településtípusokat, melyik magyarországi településeket és miért tartják versenyképesnek a válaszadók, melyek azok a települések, melyeket valódi vonzasközpontoknak tartanak az érintettek és milyen költözési hajlandóság jellemzi a megkérdezetteket?

A kapott eredmények tükrében 2013-ban megismételtük lakosságra vonatkozó vizsgálatunkat, lehetőséget teremtve ezzel a közel egy évtizedes időszak átfogó értékelésére. Az adatfelvétel ezen újabb fázisában szintén rétegzett kérdőíves megkereséseket folytattunk, melynek eredményeként újból ezer, véletlenül kiválasztott magánszemély adott választ kérdéseinkre. Összesen 4 zárt és 3 félig zárt kérdést tettünk fel a vélemények megismerése céljából.

A kutatási eredmények közzlése előtt fontosnak tartom rögzíteni, hogy a 2012-2013-as adatfelvétel során a 2004-2005-ös kutatáshoz képest valamivel magasabb volt az 5.000-50.000 fő közötti lélekszámú, valamint 50.000 főnél népesebb településen élő válaszadók aránya, ami értelemszerűen a mintába kerülő, 5000 fő alatti települések kisebb elemszámú előfordulását okozta. Erre a tényre a kapott eredmények összevetése során többször utalok.

A lakóhelyi vonzerők értékelése 2012-2013-ban

Megismételt vizsgálatunk keretében a települések vonzerejét alakító, korábbi 12 szempontot 20 tagúra bővítettük. Ezt két okból véltük indokoltnak. Egyrészt figyelembe vettük a 2004-2005-ös vizsgálat „egyéb” kategóriájában, nagyobb arányban szereplő tényezőket (így önálló kategóriaként megjelent a „lakosság etnikai összetétele”, valamint „a település közbiztonsága”), másrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy három korábbi, meglehetősen heterogén tartalmú tényezőt (települési infrastruktúra, oktatási viszonyok, városi szerepkörök szélessége) részekre bontva, milyen többletinformációhoz juthatunk.

Ebből a megfontolásból a megelőző kutatás legfontosabbra értékelt „települési infrastruktúra” kategóriáját négy elemre bontottuk (gázszolgáltatás, csatornázottság, internetelés-mobilhálózat, közúthálózat), a korábbi „oktatási viszonyok” pedig kiegészült egy plusz tényezővel („az óvodai és alapfokú oktatás megléte”). Ezen kívül a „városi szerepkörök szélessége” szempontot két külön kategóriaként értelmeztük (külön-külön vizsgálva „az ügyintézési lehetőségek meglétét” és „a kereskedelmi hálózat fejlettségét”).

(Mindössze a tényezők tartalmi összehasonlítása okán érdemes szemügyre venni azt a szempontrendszer, melyet a nagyvárosok vezető pozíciót betöltő, helyi társadalmi szereplőinek, valamint 9 várostérség lakóinak megkérdezésére állítottak össze kutatók (Baráth et al. 2009, Szirmai - Váradi 2009). A mintegy 22 tényező ekkor négy csoportban (gazdaság, oktatás – kultúra - egészségügy, helyi kormányzás, életkörülmények) szerepelt.)

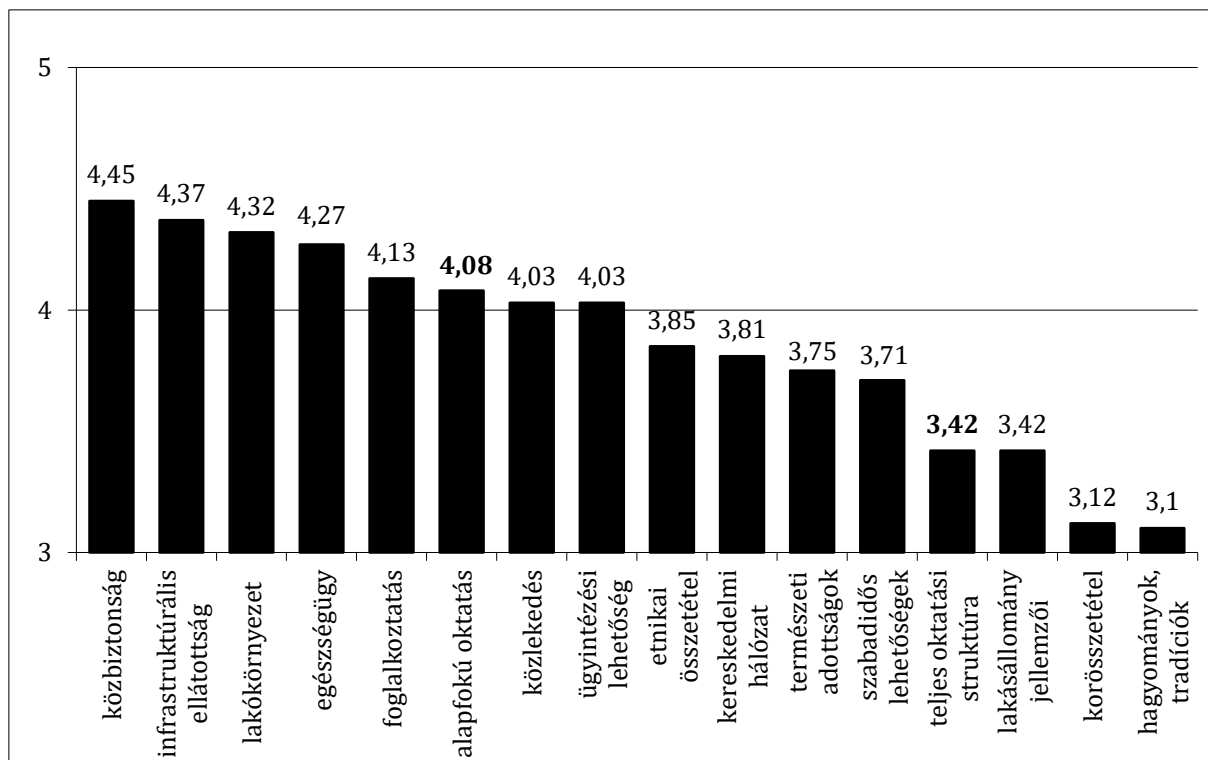
2004-2005-ös kutatási eredményeinkre alapozva hipotézisünk az volt, hogy továbbra is kiemelten fontos vonzerőnek számít a „települési infrastruktúra állapota”, a „közlekedési adottságok”, a „foglalkoztatási körülmények”, a „helyben igénybe vehető egészségügyi szolgáltatások szélessége” és általában véve a „lakókörnyezet állapota”.

2012-2013-as adataink kiértékelésekor (1. ábra) a legmagasabb értéket „a település közbiztonsága” tényező kapta (4,45), amit „a település infrastrukturális ellátottsága” (4,37), „a lakókörnyezet állapota” (4,32) és „az egészségügyi szolgáltatások teljessége” (4,27) követ. Az ötfokozatú skálán még további négy tényező szerepelt 4 feletti értékkel (foglalkoztatási lehetőségek és körülmények, az óvodai és alapfokú oktatás megléte, közlekedési kapcsolatok, az ügyintézési lehetőségek megléte). Vagyis az oktatási adottságokon belül egyértelműen felértékelődött az óvodai és alapfokú oktatás szerepe (a korábbi kutatásunkban még egységes kategóriaként szereplő „oktatási viszonyok” (3,83) ezúttal már két markánsan elkülönülő részre bomlott), a „városi szerepkörök” felosztása pedig arról informált bennünket, hogy az ügyintézési lehetőségek, közintézmények megléte valamivel fontosabb a válaszadók számára, mint a települések kereskedelmi ellátottsága. Emellett kismértékben nőtt a lakókörnyezet állapotára és az egészségügyi szolgáltatásokra adott pontérték. A „települési infrastruktúra” kategóriájának négy részre bontása nem eredményezett lényeges differenciákat, mivel az értékek a 4,01-4,35 közötti tartományban szóródnak. Közülük a legmagasabb értéket a csatornázottság megléte, míg a legalacsonyabbat a közúthálózat minősége kapta.

A lakóhelyi vonzerők alacsonyabbra értékelt, második csoportját szintén egy új tényező, „a lakosság etnikai összetétele” vezeti (3,85), míg korábbi kutatásunkkal megegyezően a sort „a lakosság korösszetétele” és „a település történelme, hagyományai, helyi tradíciók” zárják. A korábbiakhoz képest kismértékben felértékelődtek „a település természeti adottságai”, míg az egyéb kategóriában értékelhető módon egyedül a családi, baráti kapcsolatok tényező szerepelt (igaz, alig kimutatható, nem egészen 2 százalékos előfordulással).

Hipotézisünk teljesülése azért mondható részlegesnek, mert a település közbiztonsága, mint települési vonzerő nem várt módon került a legelső helyre.

2004-2005-ös és mostani felmérés eredményeit abból a szempontból is összehasonlítottuk, hogy a változók közötti kapcsolatrendszer hasonló faktorstruktúrát rajzol-e ki közel 10 év eltelte után. Miután a változók köre az új felvétel során kibővült, az oktatás, az infrastruktúra és a városi szerepkörök esetében az „alváltozók” értékeinek egyszerű számtani átlagolásával igyekeztünk reprodukálni ezt a három korábbi változót. A faktoranalízis során a változók információtartalmának 62,4 százalékát őriztük meg. A világosabban kirajzolható struktúra érdekében varimax rotációt alkalmaztunk (1. táblázat).



1. ábra: A települési vonzerők fontossági sorrendje a magyar lakosság megkérdezése alapján, 2012-2013 (Forrás: saját kérdőíves felmérés)

Tényezők	Szolgáltatás faktor	Életkörülmény faktor	Környezet faktor	Humán faktor
Egészségügy	0,860			
Oktatás	0,563			
Infrastruktúra	→	0,560		
Városi szerepkörök	0,675			
Lakókörnyezet			0,805	
Természeti adottságok			0,699	
Történelem, hagyományok				0,823
Demográfia				0,782
Közlekedés	→	0,694		
Foglalkoztatás		0,688		
Szabadidő		0,707		
Lakásállomány				

1. táblázat: A lakóhelyi vonzerő faktorai a lakossági minta megkérdezése alapján, 2012-2013 (Forrás: Saját kérdőíves felmérés)

Azt látjuk, hogy a környezeti és a humán faktor azonos képet mutat, viszont a szolgáltatásokat tömörítő faktorból átkerült az infrastruktúra és a közlekedés a korábban egzisztenciának, jelenleg életkörülménynek nevezett faktorba. A lakásállomány kevésbé markánsan kapcsolódik

ez utóbbi faktorhoz. (A lakásállomány ugyan az életkörülmény faktorról mutatja a legszorosabb kapcsolatot, de a kapcsolat szorossága elmarad a 0,5-ös szinttől.)

Korábbi kutatásunkhoz hasonlóan részletes vizsgálat alá vontuk az egyes vonzerők és a reprezentativitást biztosító szempontok, így a korcsoportok, az iskolai végzettség és a válaszadó lakóhelyének mérete közötti kapcsolatokat.

Elsőként azt tettük vizsgálat tárgyává, hogy mely települési vonzerők osztják meg leginkább a válaszadókat, illetve melyek azok, amelyekről a lakossági vélemény inkább egybehangzó. Az alapfoktól a felsőfokig terjedő teljes oktatási struktúra és a szabadidő eltöltésének lehetősége az, ami a legkülönbözőbb mértékben fontos az egyes korcsoportokhoz tartozó, differenciált végzettséggel rendelkező, illetve eltérő nagyságú településen élők számára. Szintén jelentősen megosztja a lakosságot az egészségügyi szolgáltatások teljessége, az internetelés, mobilhálózat minősége, a foglalkoztatási lehetőségek, valamint az elérhető kereskedelmi hálózat fejlettsége. A másik végletet négy, részben az infrastruktúrához kapcsolható tényező jelenti, amelyek semmilyen csoportosítás szempontjából nem mutatnak szignifikáns különbséget, vagyis a válaszadók viszonylag egységesen értékelik ezek fontosságát. Ezek a csatornázottság, a közúthálózat minősége, illetve a lakásállomány kor és típus szerinti jellemzői, valamint a lakosság korösszetétele.

Amennyiben külön értékeljük az egyes vonzerők és a korcsoportok közötti kapcsolatokat, az alábbi megállapításokat tehetjük. Erőteljesebb szignifikanciát mintegy a tényezők felénél tudtunk kimutatni a válaszadók életkorával. (A szignifikáns esetként a 0,05 alatti értékeket azonosítottuk). Ide az egészségügyi szolgáltatások, az óvodai és alapfokú oktatás, a teljes oktatási struktúra, az infrastruktúrában belül az internetelés és mobilhálózat minősége, az ügyintézési lehetőségek, a lakókörnyezet állapota, a település történelme és hagyományai, a lakosság etnikai összetétele, a foglalkoztatási lehetőségek, valamint a szabadidő eltöltése tartozik. Egyáltalán nem meglepő módon a fiatalabb (20-39 éves) korcsoport körében a teljes mintára értelmezett átlagnál (4,11) jóval magasabb értéket kapott „az internetelés, mobilhálózat minősége” kategória (4,4), de szintén magasabbra értékelte ez a korcsoport a „foglalkoztatási lehetőségeket” (4,32). Ellenben „a település történelme, hagyományai” tényezőre adott érték esetükben a legalacsonyabb (2,93). (A 2004-2005-ös adatfelvételkor szintén ez a tényező kapta, valamennyi felbontást figyelembe véve a legalacsonyabb értéket a legfiatalabb korcsoporttól.) A középkorosztály esetében (40-59 éves) egy vonzerő érdemel külön említést. Természetesnek mondható, hogy esetükben a „foglalkoztatási lehetőségek és körülmények” megítélése (4,34) van jóval az átlagérték felett. A legidősebbeknél (60 év felettiek) ellenben néhány olyan vonzerőt emelnék ki, melyek az átlagtól lényegesen elmaradó értékekkel szerepelnek. Így egyáltalán nem meglepő módon az oktatás mindkét tényezője (2. és 3. tényező, 3,75 illetve 3,17), az „internetelés, mobilhálózat minősége” (3,59), a „foglalkoztatási körülmények” (3,6) és a „szabadidő eltöltésének lehetőségei” (3,43) számukra kevésbé meghatározóak egy település vonzerejének megítélésében.

Szintén kíváncsiak voltunk arra, hogy létezik-e összefüggés az iskolai végzettség és a tényezőkre adott válaszok között. Összesen hét tényező esetében beszélhetünk jelentősebb szignifikáns különbségekről. Ezek közé sorolható az internetelés és mobilhálózat minősége, a kereskedelmi hálózat fejlettsége, a lakókörnyezet állapota, a település természeti adottságai, a lakosság etnikai összetétele, a foglalkoztatási lehetőségek és a szabadidő eltöltése. Az alapfokú végzettségű csoport amellet, hogy kevésbé tartja fontosnak az oktatási adottságokat (a 2. tényező 3,88-as, 3. tényező 3,28-as értékkel szerepel esetükben), az „internetelés, mobilhálózat minősége” (3,76) és meglepő módon a „foglalkoztatási körülmények” (3,81) tényezőt is az átlagosnál alacsonyabbra értékelte. (A kapott eredmények összhangban vannak a

hivatkozott másik kutatással. Szirmai – Váradi 2009). A középfokú végzettséggel rendelkezők esetében ellenben pontosan ez utóbbi két vonzerőt emelném ki magas értékük okán (internetelés-mobilhálózat 4,28, foglalkoztatás 4,34). A felsőfokú végzettségük körében találjuk a valamennyi felbontás alapján mért legmagasabb értéket, ők a „település közbiztonságára” adtak maximumot (4,55). Szintén átlagot jóval meghaladó az „internetelés, mobilhálózat minősége” (4,32) és a „település természeti adottságai” (3,95) szempontok megítélése, míg a „kereskedelmi hálózat fejlettsége” esetükben kapta a legalacsonyabb értéket (3,57).

Érdekes elemzésnek ígérkezett a válaszadó jelenlegi lakóhelyének mérete és a tényezők közötti kapcsolat feltárása is. Négy olyan tényezőt emelném ki, melyek esetében erős szignifikanciáról számolhatunk be. Ezek az egészségügy, a teljes oktatási struktúra, a kereskedelmi hálózat, valamint az ügyintézési lehetőségek. A legkisebb lélekszámú településeken (2000 fő alatti lakossal) nem meglepő módon, rendre azok a vonzerők kaptak alacsonyabb értékeket, melyek kevésbé jellemzik ezt a településtípust. Így „az egészségügyi szolgáltatások teljessége” (3,82), a „kereskedelmi hálózat fejlettsége” (3,31), „az ügyintézési lehetőségek” (3,68), a „közlekedési kapcsolatok” (3,71) és „a teljes oktatási struktúra megléte” (2,89) messze elmarad a városok értékeitől. (Ez utóbbi egyébként az összes felbontást figyelembe véve vett minimum érték.) Nem várt módon, viszont az internetelés-mobilhálózat értékelése (4,36) a városi értékeket is meghaladta. A településméret másik pólusának számító, 50.000 főnél népesebb városok esetében talán két magas értéket emelném ki, ezek „a teljes oktatási struktúrára” (3,6) és a „kereskedelmi hálózat fejlettségére” (3,99) adott pontszámok.

Kísérletek a magyarországi települések versenyképesség szerinti kategorizálására

A rendszerváltozástól napjainkig élénk érdeklődés mutatkozik a magyar településhálózatban elfoglalt pozíciók értelmezése iránt. Elsősorban azzal a szándékkal történik mindez, hogy a kutatók feltárják, melyek voltak az átrendeződés legfőbb mozgatórugói.

A vizsgálatok egy része komplex módon kezeli a versenyképesség fogalmát, annak elemzésekor a szerzők a befolyásoló tényezők szélesebb körére fordítanak egyidejűleg figyelmet, mások inkább a versenyképesség egy-egy aspektusára, részterületére koncentrálnak, így formálva véleményt a települések vonzerejéről. Ez utóbbira szolgáltatnak példát a humán erőforrás adottságokon és innováción alapuló típusképzések.

A humán tőke minősége (innovativitása, kreativitása) és a gazdasági fejlődés közötti kapcsolat elvitathatatlan. Ráadásul a versenyképesség és az innováció közötti kapcsolat kétirányú, hiszen amellet, hogy az innovációs eredmények növelik egy térség versenyképességét, a fejlett területek egyben kedvezőbb háttérfeltételeket is biztosítanak az új termékek, technológiák, megoldások létrejöttéhez (Acs - Varga 2000, Rittgasszer - Lukovics 2012).

Beluszky vizsgálatai egyértelműen alátámasztják a település szellemi tőke volumene és városhierarchiában elfoglalt pozíciója közötti korrelációt (Beluszky 2000). Debrecen, Pécs és Szeged külön csoportot alkottak, majd bizonyos lemaradással Miskolc következett. Szintén valamivel alacsonyabb értékkel Győr, Nyíregyháza, Székesfehérvár és Kecskemét alkotta még az élen állók csoportját. A következő nagyobb egységbe Kaposvár, Veszprém, Sopron, Szombathely, Eger, Szolnok, Zalaegerszeg, Gödöllő és Békéscsaba tartozott (a további megyeszékhelyek közül Szekszárd a 18., Tatabánya a 20., Salgótarján a 25.). A szellemi tőke megléte a magyarországi városok közül mintegy 50 esetében játszik valódi szerepet, a többen inkább annak hiánya az, ami hátrányt okoz. A településhierarchiabeli pozíciójához képest jelentős előrelépést mutat ebben a rangsorban Gödöllő, Esztergom, Baja, Gyula, Vác,

Gyöngyös, Keszthely, Szentendre, Szerencs és Jászberény, míg ellentétes irányban Nagykanizsa és Siófok mozdult el a versenyképességi sorrendben. Érdekes eredményeket kaptak a kutatók, amikor a fajlagos szellemi potenciálokat tették vizsgálat tárgyává. A városok egy részében a szellemi tevékenység valóban karakterisztikusan befolyásolja a település arculatát, funkcionális tevékenységi körét (ilyen Keszthely, Gödöllő, Esztergom, Sopron, Szentendre, Kalocsa és Szarvas), más esetekben viszont a fajlagos mutatók magas értéke mindössze a kisszámú lakónépességgel volt magyarázható, jóval kevésbé okozva ezzel valódi versenyelőnyöket.

A vidék újdonság fogadásának bemutatására vállalkozott Rechnitzer, amikor a magyarországi városok innovációs környezetét vizsgálták meg több, egymásra épülő kutatás keretében (Rechnitzer 1993, 2002, Rechnitzer - Grosz - Csizmadia 2003, Rechnitzer - Csizmadia - Grosz 2004, Grosz - Rechnitzer 2005).

Az újabb, kibővített kutatás keretében mintegy 30 változó, öt dimenzióba került besorolásra a főkomponens-elemzés során (Rechnitzer - Csizmadia - Grosz 2004, Nárai 2005). A kutatási eredmények szerint az 1., 2., 3., főkomponensek mentén (sorrendben: gazdasági fejlettség, iskolázottság és menedzsment, valamint társadalmi aktivitás főkomponensek) a magyarországi városok két, nagyjából egyenlő elemszámú csoportot alkotnak, vagyis az átlagosnál kedvezőbb és kedvezőtlenebb városok aránya kiegyenlített. Ezzel szemben a 4. és 5. főkomponensek (a humán erőforrás és az innovációs főkomponensek) alapján már a városok több mint háromnegyede átlagérték alatt szerepelt. Az 1. klaszterbe (*komplex szerkezetű regionális központok – elsődleges innovatív központok*) a hazai városhálózat leginnovatívabb tagjai (Szeged, Pécs, Debrecen) kerültek. A városok a felsőoktatási és innovációs folyamatok középpontjában helyezkedtek el, kedvező munkaerő-piaci és gazdasági paraméterekkel, magasan átlag feletti iskolázottsággal, tudásorientált munkaerőpiaccal, valamint a humán- és innovációs mutatók kiemelkedően magas értékeivel voltak jellemezhetőek. (A csoporton belül a legjobb mutatókkal Szeged rendelkezett, mely innovációs szempontból a legfejlettebb vidéki városnak nevezhető.) A 2. klasztert Miskolc alkotja (*komplex szerkezetű regionális központ, kedvezőtlenebb gazdasági paraméterekkel*), amely csak gazdasági fejlettsége (1. főkomponens) átlagos értéke miatt mutat lemaradást, az innovációval szorosan összefüggő fejlettségi dimenziókban (4. és 5. főkomponens) szintén az élvonalhoz sorolható. A város egy olyan felsőoktatási és innovációs központként jelent meg, amely képtelen volt innovációs potenciálját a gazdaság valódi megújításának szolgálatába állítani. Tulajdonképpen a 3. klaszter (*formálódó innovációs potenciállal rendelkező, erős gazdasági alapokra épülő központok – másodlagos innovatív központok*) tagjai (Győr, Székesfehérvár, Kecskemét, Veszprém, Nyíregyháza) innovációs adottságaik alapján szintén kiemelkedőek, két specifikumuk okán mégis külön típust alkottak. Egyrészt nekik voltak a legjobbak a gazdasági jellemzőik (1. főkomponens), ellenben humán erőforrásaik (4. főkomponens) valamivel elmaradtak az előző két város csoport értékeitől (igaz, azok így is magasan átlag feletti értékűek voltak). A csoporton belül a legkedvezőbb innovációs adottságokkal Győr volt jellemezhető, viszont a felsőoktatási szféra intézményi és humán feltételrendszerében (4. főkomponens) valamelyest még elmaradt Veszprém és Nyíregyháza hasonló értékeitől is. A 4. klaszter tagjai (*jelentős felsőoktatási – humán bázissal rendelkezők*) elsősorban széleskörű felsőoktatási tevékenységüknek (4. főkomponens), valamint kiugróan magas társadalmi aktivitásuknak (3. főkomponens) köszönhetik kedvező besorolásukat. Az ide sorolt városok (Sopron, Szombathely, Békéscsaba, Kaposvár és Eger) egyértelműen alkalmasak a megújulásra, amit gazdasági – társadalmi jellemzőik, valamint felsőoktatási adottságaik alapján már bizonyítottak. (A leglényegesebb változtatást egyébként a kutatók ebben a klaszterben hajtották végre, amikor a megyei jogú városokra leszűkítve megismételték vizsgálatukat (Nárai 2005). Talán nem teljesen indokolt módon, a csoportot kibővítették három településsel (Szekszárd, Szolnok, Zalaegerszeg), jelentősen megbontva

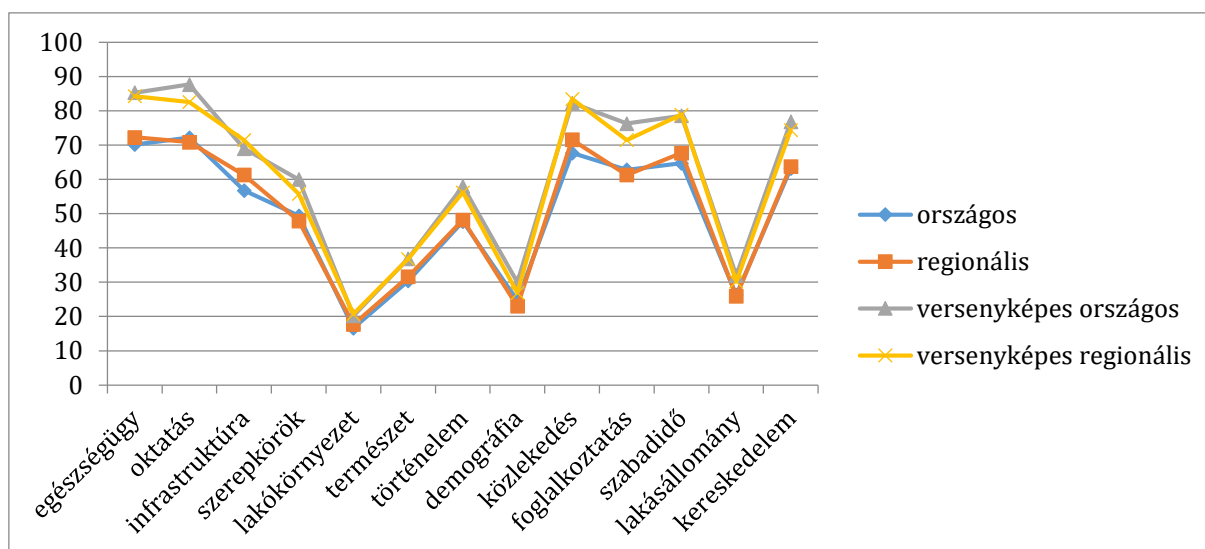
ezzel annak homogenitását. A fennmaradó mintegy öt megyei jogú város (Dunaújváros, Hódmezővásárhely, Tatabánya, Salgótarján, Nagykanizsa) pedig egy különálló klaszterbe került, kedvezőtlen helyzetű, innováció-hiányos nagyvárosok elnevezéssel.) Az 5. klaszter képviselői (*kedvező adottságokkal rendelkező térségi központok*) már egyértelműen nem tartoznak az innovatív városokhoz. Önálló csoportjukat leginkább a kiugróan magas társadalmi aktivitás tette indokolttá, de átlag feletti értékeket mutattak valamennyi főkomponens esetében (Szentendre, Szekszárd, Zalaegerszeg, Szolnok). A 6. klaszter tagjainak (*döntően felsőoktatási orientáltságú városok*) innovációs potenciálja (5. főkomponens) már nem haladta meg az átlagot, ellenben a humán erőforrás dimenzió (4. főkomponens) értékei kiugróan kedvezőek voltak (Gyöngyös, Keszthely, Gödöllő). A fővárosi agglomeráció két települése, Budaörs és Budakeszi jelentősen elkülönült az összes típustól, mert míg gazdasági és munkaerő-piaci adottságaik (1. és 2. főkomponens) kiugróan kedvezőek voltak és innovációs potenciáljuk (5. főkomponens) is átlag feletti, addig humán adottságaik (4. főkomponens) már jóval gyengébbnek minősültek. A magyarországi városhálózat többi tagja innovációs képessége tekintetében legfeljebb átlagos vagy az alatti paraméterekkel volt jellemezhető. A szerzők a fennmaradó városokat két csoportba és további öt klaszterbe sorolták. Az utolsó csoportot alkotó 185 város (a magyarországi városok 75 %-a), a benne élő több mint 2 millió lakossal *innovációs szempontból kimondottan alulfejlettnek* számított.

A városok vonzerejének megítélése országos és regionális léptékben

Korábbi kutatásunkhoz hasonlóan most is érdekes elemzési szempontnak ígérkezett annak vizsgálata, hogy egy adott várost hogyan ítélik meg a válaszadók országosan és saját régióján belül. 2004-2005-ös eredményeink tükrében hipotézisünk az volt, hogy a saját régióján belül szinte mindegyik település, szinte minden szempont alapján kedvezőbb megítélést élvez, mint teszi azt országosan. (A korábbi adatfelvétel során a kivételek egyike egyébként Sopron volt.)

Mostani kutatásunk során, az alábbi módon elemeztük a kapott adatokat:

- minden település esetén összehasonlítottuk az országos minta 1000 válaszadójának véleményét az adott város régióbeli válaszaival, ennek eredményeként kirajzolódtak az egyes települések karakterisztikus jegyei (az ábrákban „országos” és „regionális” jelöléssel),
- másrésről leszűkítettük a vizsgálatot azokra a válaszadókra, akik versenyképesnek gondolják az adott települést, ezzel a „versenyképes válaszok” megoszlását tettük vizsgálat tárgyává, másként fogalmazva kerestük az országosan vagy regionálisan felülértékelt tényezőket („versenyképes országos”, „versenyképes regionális” megjegyzéssel),
- időbeni összehasonlítást is végeztünk, melynek keretében a közel 10 évvel ezelőtti bázisadatokat állítottuk párhuzamba az aktuális adatokkal, dinamikájában szemlélve a változásokat.

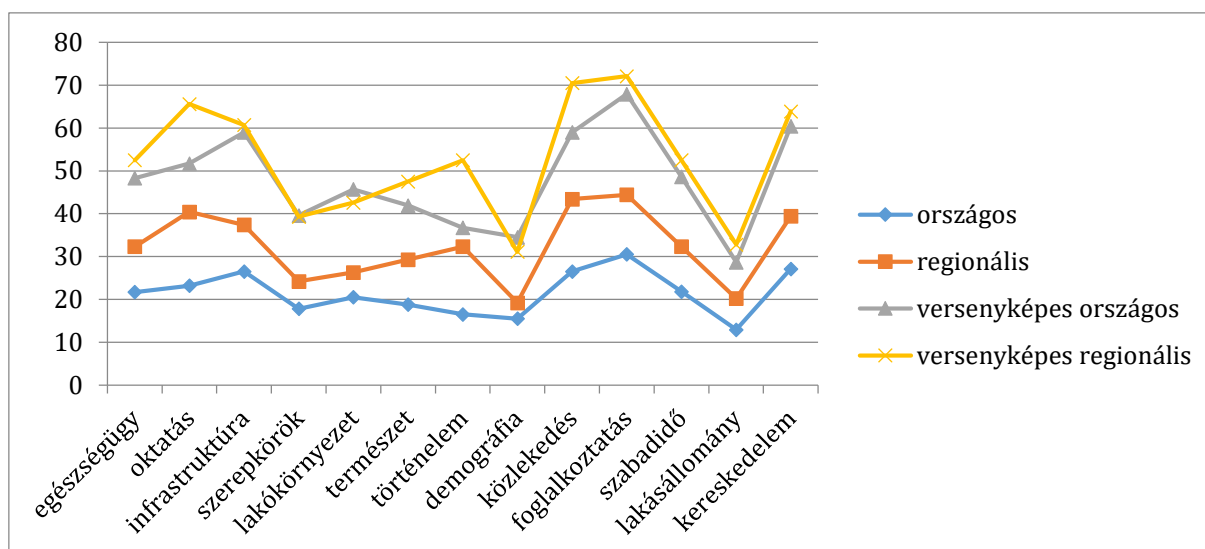


2. ábra: Budapest megítélése a magyar lakosság megkérdezése alapján, 2012-2013
(Forrás: Saját kérdőíves felmérés)

Az említett elemzési szempontok tükrében Budapest az alábbi jellemzőket mutatja:

- továbbra is elsősorban, mint oktatási, egészségügyi és közlekedési központ, valamint kedvező szabadidős szolgáltatásokkal, fejlett kereskedelmi hálózattal és kiemelkedő foglalkoztatási körülményekkel rendelkező település számít versenyképes lakóhelynek Magyarországon,
- az országos és regionális listákat összevetve a főváros esetében (szemben a később következő vidéki városokkal) lényeges eltérés egyetlen dimenzióban sincs, ahogy ez a 2. számú ábrán párhuzamosan futó értékekben is jól megmutatkozik,
- 2004-2005-ös lekérdezésünkhöz képest viszont kijelenthető, hogy szinte minden tényező esetén jelentősen (akár 20-25 százalékponttal is) nőttek a kapott értékek országosan és regionálisan egyaránt, vagyis egyre többen gondolják úgy a válaszadók közül, hogy Budapest valamely dimenzióban versenyelőnyökkel rendelkezik (kivétel a demográfiai adottságoknál és a lakásállomány jellemzőinél megfigyelhető stagnálás, és a lakókörnyezet állapota mutatójánál tapasztalható kismértékű csökkenés),
- a fővárost versenyképesnek tartó válaszokat elemezve kijelenthetjük, hogy regionális léptékben nem beszélhetünk felülértékelt tényezőkről és országosan is csak enyhén felülértékelt az oktatási struktúra, a városi szerepkörök szélessége és a foglalkoztatási körülmények tényező, vagyis ezeket az országos válaszadók még jobbnak gondolják, mint a saját régió lakosai.

Áttérve a második csoportnak is nevezhető négy vidéki városra, a hasonlóságok mellett lényeges különbségekre is rávilágítanak kapott eredményeink.



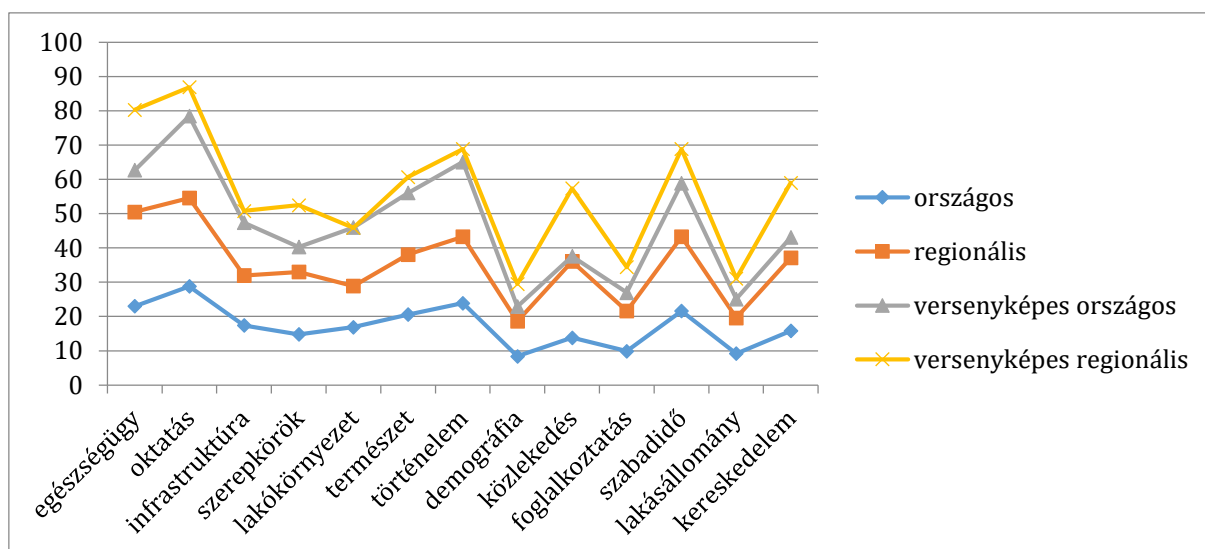
3. ábra: Győr megítélése a magyar lakosság megkérdezése alapján, 2012-2013 (Forrás: Saját kérdőíves felmérés)

Győr jellemzői:

- országos léptékben a város négy karakteres versenyképességi tényezővel, sorrendben kedvező foglalkoztatási körülményeivel, fejlett kereskedelmi hálózatával, előnyös közlekedési kapcsolataival és infrastrukturális adottságaival emelkedik ki,
- a nyugat-dunántúli régió válaszadói szerint mindezt még kiegészíti a város oktatási struktúrája, és hipotézisünknek megfelelően 10-15 százalékponttal gyakrabban jelenik meg több kategória is a regionális válaszok között,
- 2004-2005-ös bázisadatainkhoz képest szintén kedvező tendenciákat tapasztaltunk, mivel szinte minden kategória esetében 10 százalékponttal, vagy e feletti értékkel növekedtek az országos és regionális adatok, közülük is kiemelném a foglalkoztatási körülmények kategória regionális válaszadók szerinti, 17 százalékpontot meghaladó emelkedését,
- kijelenthető, hogy Győr történelmét és oktatási struktúráját az országoshoz mérten jelentősen felülértékelik a régió válaszadói.

Debrecen:

- a város kedvező versenyképességi pozícióját országosan két markáns tényezőnek, oktatási struktúrájának és egészségügyi szolgáltatásainak köszönheti, amit kiegészítenek szabadidős lehetőségei,
- az észak-alföldi válaszadók szerint ezeken felül előnyös még Debrecen közlekedési kapcsolatrendszere, fejlett kereskedelmi hálózata, általános települési infrastruktúrája és történelme, és általában véve jellemző valamennyi tényező kedvezőbb (akár 20 százalékpontot is meghaladó mértékű) regionális értékelése,
- tíz évvel korábbi adatainkhoz képest minden vonzerőnél kisebb-nagyobb javulást tapasztalunk az országos és regionális mintában egyaránt (több esetben 15 százalékpontot meghaladó mértékű a növekedés),
- érdekes módon, regionális felülértékeltségről csak az egészségügyi szolgáltatások és a közlekedési kapcsolatok esetén beszélhetünk Debrecen kapcsán.



4. ábra: Pécs megítélése a magyar lakosság megkérdezése alapján, 2012-2013 (Forrás: Saját kérdőíves felmérés)

Pécs esetében az alábbi megállapításokat tehetjük:

- országos megítélését tekintve a város sorrendben a következő öt tényezőben mutat karakteres versenyképességi jegyeket: oktatási struktúra, a település történelme, egészségügyi szolgáltatások, szabadidős lehetőségek és természeti adottságok,
- a dél-dunántúli régióban mindezek kiegészülnek további kettő tényezővel (közlekedési kapcsolatok, kereskedelmi hálózat), és hipotézisünknek megfelelően az országosnál jóval gyakrabban (többször 20 százalékpontot meghaladó mértékű a növekedés) szerepelnek az egyes tényezők a válaszok között (ahogy a 4. számú ábrán is látható, például míg országosan a megkérdezettek 23 %-a tartja kiemelkedőnek Pécs egészségügyi szolgáltatásait, a Dél-Dunántúlon már minden második válaszadó gondolja ugyanezt),
- 2004-2005-ös bázisadatainkhoz képest kijelenthető, hogy a régión belül a foglalkoztatási körülményeket ma kevesebben említik a versenyelőnyök között, de a többi tényező esetében is inkább stagnálásról, kismértékű visszaesésről árulkodnak a regionális adatok, pozitív változást abban találunk, hogy országosan 5-10 százalékponttal többen jelölnek meg egyes tényezőket (oktatási struktúra, a város történelme, egészségügy, szabadidős lehetőségek) a vonzerők sorában,
- a Pécs-et versenyképesnek tartó válaszokat elemezve megállapíthatjuk, hogy a közlekedési kapcsolatok, az egészségügy, a kereskedelmi hálózat fejlettsége és a városi szerepkörök szélessége jelentősen felülértékelt kategóriák a régióban, de kisebb mértékben a szabadidős lehetőségek is ide sorolhatók.

Szeged:

- a város három karakteres versenyképességi tényezőt jegyez az országos válaszok alapján, sorrendben oktatási struktúra, egészségügyi szolgáltatások és szabadidős lehetőségek,
- a dél-alföldi válaszok alapján ez kiegészül a kedvező települési infrastruktúrával, közlekedési kapcsolatokkal, valamint a fejlett kereskedelemmel, hasonlóan elmondható a várossal, hogy a regionális válaszokban jelentősen magasabb minden tényező előfordulása az országoshoz képest (akár 30 százalékpont közeli a növekedés mértéke),
- 2004-2005-ös adatainkhoz képest a régión belül a foglalkoztatási körülmények értéke stagnál, míg a többi tényező esetén növekednek a regionális adatok (akár 10-15

százalékponttal is), országosan szintén 5-10 százalékponttal gyakrabban említették az egyes vonzerőket,

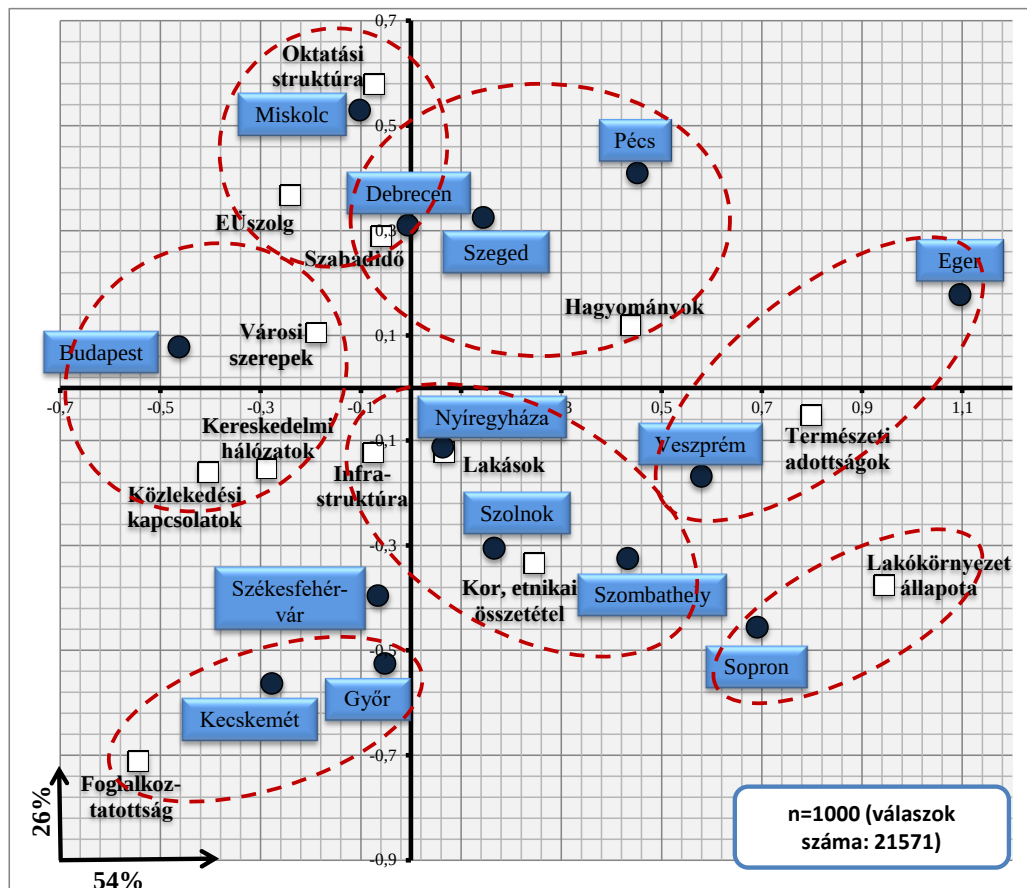
- jelentősebb regionális felülértékeltiségről az egészségügyi szolgáltatásoknál, kisebb mértékben a közlekedési kapcsolatoknál találkozunk, míg kisebb mértékű országos felülértékeltiség a város természeti adottságainál mutatkozik.

A szemléltetési céllal többször használt korrespondencia-térképek módszertani hátterét és jellemzőit az alábbiakban foglalhatjuk össze: „A korrespondencia-analízis egy olyan exploratív többváltozós technika, mely az asszociációs kapcsolat vizuális elemzése érdekében egy gyakorisági tábla adatait grafikus ábrává konvertálja” (Hajdu 2003:136). (Egy mesterséges, redukált teret hozunk létre (többnyire 2 dimenziót) úgy, hogy az információ minél nagyobb részét megtartsuk. A korrespondencia-térképen a kialakított dimenzióknak konkrétan meghatározható tartalma, jelentése nincsen. Az ábra a pontok távolsága alapján értelmezhető. Az egymáshoz közeli kategóriák hasonlóságot mutatnak, a távolabbiak inkább különbözőséget. Az origóhoz közelebbi pontok markánsabbak, mint az origótól távol esők. Az ábrák bal alsó sarkában a nyilakon lévő számok az inercia (súlyozott variancia) tengelyek által megmagyarázott arányát jelzik. A csoportosítások (karikázások) a pontok távolságát figyelembe véve, de a szerzők szubjektív döntése alapján kerültek kialakításra.

Természetesen mind a földrajzi (regionális vélemények kontra országos megítélés), mind az időbeli összehasonlítások (2004-2005 óta tapasztalt változások) megnehezítik, hogy homogén város csoportokat képezhessünk. (Ahogy Beluszky fogalmaz: „Mindenfajta csoportosítás, tipizálás erőszaktétel a települések egyediségén” Beluszky - Sikos 2007:20). Ettől függetlenül megvizsgáltuk, hogy a legalább 50 említést elérő városokra jellemző vonzerő hogyan alakul, mutatnak-e kapcsolatot a különböző tényezők a városokkal. A Khi-négyzet próba alapján (Khi-négyzet=1122,6; szf=156; p-érték<0,001) szignifikáns kapcsolatot találtunk a vonzerőt megtestesítő tulajdonságok és a városok között. Az 5. számú ábra az összefüggés jellegzetességeit vizuálisan is szemlélteti.

Legmarkánsabban három „csoportosulást” találunk:

- Budapesten a jól kiépült közlekedési kapcsolatok, a széles spektrumon mozgó városi szerepkörök, illetve a kereskedelmi hálózatok fejlettsége jelentik a legvonzóbb szempontokat. Budapest abban az értelemben is külön csoportot képvisel, hogy egyetlen másik város esetében sem tapasztaltuk az országos és regionális vélemények ilyen mértékű egybeesését (lásd 2. ábra).
- Szeged, Debrecen, Pécs és Miskolc részleges átfedéseket mutat, a szabadidős lehetőségek jelentik a közös metszetet, az oktatási struktúra és az egészségügyi ellátások inkább Debrecen és Miskolc, a település történelme és hagyományai pedig inkább Pécs és Szeged esetében jelentenek vonzerőt. Az ezeket kiegészítő regionális karakterek szerint Debrecen, Pécs és Szeged közel azonos megítélés alá esik, sőt a regionális felülértékeltiség is hasonlóságot mutat, de az időbeni összevetésben egyértelműen Debrecen értékei javultak a legdinamikusabban, míg Pécsnél több tényező értéke stagnál vagy romlik a 2004-2005-ös adatokhoz képest.
- Nyíregyházán, Szolnokon és Szombathelyen vonzó a lakásállomány és a népesség kor és etnikai összetétele.



5. ábra: Korrespondencia-térkép magyar lakosság megkérdezése alapján, 2012-2013 (Forrás: Saját kérdőíves felmérés)

Kevésbé markánsan, de további néhány olyan együttállást láthatunk, amelyek szintén bizonyos tulajdonságok dominanciájára utalnak:

- Eger és Veszprém leginkább természeti adottságai miatt tekinthetők vonzóknak, míg Sopronra jellemző leginkább a lakókörnyezet megfelelő állapota. Sopron és Eger esetében saját régiójuk válaszadói hozzárendelik ehhez az oktatási struktúrát is, ellenben Eger saját régióján belüli megítélése pozitívabb (ez az országos adatokhoz mért kedvezőbb értékekben, a regionálisan megfogalmazott jellemzők magasabb számában, és az időbeni összehasonlításban is megmutatkozik).
- Kecskemét és Győr esetében a kimagaslóan jó foglalkoztatottsági helyzet teremt egyértelműen versenyelőnyt. Győr abban számít egyedinek, hogy ráadásul mindez nem jelent országos felülértékeltséget (ahogy Kecskemét esetében történik), regionálisan a település történelme és oktatási struktúrája felülértékelt, ami akár a város jövőben remélt szerepkörére is utalhat. Kecskemét ugyan hasonlít hozzá abban, hogy a foglalkoztatási körülmények az országos említésekben kimagaslóak, de több a különbség, mivel ez a tényező egyelőre még országos felülértékeltséget mutat, mások az országos jellemzőket kiegészítő regionális karakterek (az oktatás helyett az általánosabbnak mondható közlekedést, szabadidős lehetőségeket, kereskedelmi ellátottságot említik), és a dinamikus összehasonlításból is kevésbé egyértelmű javulást látunk.
- Székesfehérvár kicsit kilóg a sorból, de leginkább az előző két városhoz „húz”, viszont kereskedelmi hálózata és közlekedési kapcsolatai említése okán már inkább vonható párhuzam Budapesttel. Az időbeni összevetésben vegyesen előforduló kismértékű

visszaesés és javulás Pécsre emlékeztet, míg az országosan felülértékelt foglalkoztatás Sopront és Kecskemétet juttathatja eszünkbe.

Összegzés

Sokatmondó adat, hogy napjaink Magyarországon a legfontosabb lakóhelyi vonzerőnek a *települések közbiztonsága* számít. Sorrendben olyan, 10 év távlatában stabilnak mondható tényezők következnek, mint a települések infrastrukturális ellátottsága, a lakókörnyezet állapota, az egészségügyi szolgáltatások teljessége, a foglalkoztatási körülmények, az óvodai és alapfokú oktatás megléte, a közlekedési kapcsolatok és az ügyintézési lehetőségek.

A területi értelemben vett sikeresség mérésének célja véleményem szerint az, hogy egy adott földrajzi egység helyzetét a lehető legobjektívebb módon megítéljük és ez alapján a fejlődéséhez szükséges teendőket áttekintsük. Fontos megtalálni, hogy egy település miben különbözik a hasonló méretű és funkciójú többi településtől. A városok között zajló versenyben nagyon sok hasonló adottságú város vesz részt, emiatt valamilyen vonatkozásban ki kell tűnni közülük. Amennyiben elfogadjuk, hogy a verseny célja a helyben élők jólétének fokozása, azt is kijelenthetjük, hogy a versenyben való sikeres helytállás eszköze egy speciális, de egyben rugalmasan módosítható, a helyi politika, a vállalkozások, a civilek és a tudományos élet partnerkapcsolatára épülő, általuk koordinált fejlesztési program, melyet az érintett szereplők ismernek, és egyben támogatnak is. A megfelelő elemzést követően megalkotott stratégia egyszerre szükségletorientált, hosszú távon felelős, környezettudatos, jövő- és akcióorientált, valamint vállalkozói szellemiséget képvisel. A sikeres települések jellemzői meglehetősen széles skálán mozognak, rugalmasan változtatható gazdasági szerkezetüktől kezdve, a magasan kvalifikált munkaerőn és a kedvező társadalmi szerkezeten keresztül, egészen értékes településkörnyezetükig. Azok az európai térségek tudtak valóban sikeressé válni, amelyek képesek voltak saját endogén adottságaikra épülő stratégiát meghatározni és működtetni. Egy ilyen stratégia mindig szorosan kell, hogy építsen a helyben működő vállalkozások kompetitív előnyeire, ezért először érdemes feltárni a potenciálisan versenyképes iparágakat, és egyúttal összegyűjteni azokat a tényezőket, melyekből valódi versenyelőnyek eredeztethetők. Az önálló programalkotásra képtelen területek legfeljebb átmenetileg stabilizálhatják helyzetüket, azt is csak többnyire központi támogatások felhasználásából.

A kutatás célja ilyen, valós helyi igényeken alapuló fejlesztési stratégia kidolgozásához nyújtandó információ volt. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a részletes elemzésnek alávetett lakóhelyi vonzerők egy jelentős csoportja nem kizárólagosan a helyi döntéshozóktól függ, a kedvező irányú változásokhoz pedig gyakran csak hosszú távú programok vezethetnek el. Ezzel együtt úgy gondoljuk, hogy a specifikus, esetleg konkrét települési célcsoportokat érintő, felelős, egyben hosszú távú sikerekre törekvő fejlesztési elképzelések nem nélkülözhetik a személyes tapasztalatok mindenkor figyelembevételét, azok komplex térségi szemléletű hasznosítását.

Irodalom:

- ACS J. Zoltan - VARGA Attila (2000): Térbeliség, endogén növekedés és innováció. In: Tér és Társadalom, 4, 23–38. p.
- BARÁTH Gabriella et al. (2009): A nagyvárostérségi elit versenyképesség felfogása. In: SZIRMAI Viktória (szerk.): A várostérségi versenyképesség társadalmi tényezői. Budapest-Pécs, Dialóg Campus, 170–185. p.

- BELUSZKY Pál (2000, szerk.): A magyarországi városok versenyképessége. Budapest, MTA RKK.
- BELUSZKY Pál - SIKOS T. Tamás (2007): Változó falvaink. A magyarországi falvak típusai a harmadik évezred kezdetén. In: Tér és Társadalom, 3, 1–29. p.
- GROSZ András - RECHNITZER János (2005, szerk.): Régiók és nagyvárosok innovációs potenciálja Magyarországon. Pécs-Győr, MTA RKK.
- HAJDU Ottó (2003): Többváltozós statisztikai számítások. Budapest, KSH.
- KOLTAI Zoltán (2014a): Sikeres és versenyképes városok. Piackutatás a magyar települések körében. Pécs, PTE FEEK.
- KOLTAI Zoltán (2014b): Successful Cities in Hungary. Pécs, PTE FEEK.
- NÁRAI Márta (2005): A megyei jogú városok innovációs potenciálja. In: GROSZ András - RECHNITZER János (szerk.): Régiók és nagyvárosok innovációs potenciálja Magyarországon. Pécs-Győr, MTA RKK, 181–220. p.
- RECHNITZER János (1993): Szétszakadás vagy felzárkózás. Győr, MTA RKK.
- RECHNITZER János (2002): A városhálózat az átmenetben, a kilencvenes évek változási irányai. In: Tér és Társadalom, 3, 165–183. p.
- RECHNITZER János - CSIZMADIA Zoltán - GROSZ András (2004): A magyar városhálózat tudásalapú megújító képessége az ezredfordulón. In: Tér és Társadalom, 2, 117–156. p.
- RECHNITZER János - GROSZ András - CSIZMADIA Zoltán (2003): A magyar városhálózat tagozódása az infokommunikációs infrastruktúra alapján az ezredfordulón. In: Tér és Társadalom, 3, 145–163. p.
- RITTGASSZER Imola - LUKOVICS Miklós (2012): A versenyképesség és a kreativitás területi szintű kapcsolatrendszere. In: BAJMÓCY Zoltán - LENGYEL Imre - MÁLOVICS György (szerk.): Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság. Szeged, JATEPress, 207–224. p.
- SZIRMAI Viktória - VÁRADI Zsuzsanna (2009): A várostérségi társadalmak versenyképesség-felfogása. In: SZIRMAI Viktória (szerk.): A várostérségi versenyképesség társadalmi tényezői. Budapest-Pécs, Dialóg Campus, 185–190. p.

Duális képzés – az együttműködésen alapuló képzési forma

Bevezetés

A duális képzés olyan gyakorlati képzés a felsőoktatási intézmények és a munkaadók közötti kooperáció elősegítésére, amely az elmúlt években komoly népszerűségnek örvendett Európa számos országában, részben eltérő képzési rendszerben (pl. Németország, Olaszország, Spanyolország, Franciaország). Vannak olyan országok, – elsősorban Németország, ahol több tartományban is megtalálható a képzés (Göhringer, 2002) –, amelyek már nagy múltra tekintenek vissza a felsőoktatási duális képzések területén, és amelyekben már kipróbált működési modellek alakultak ki. A nemzetközi tapasztalatok, modellek megismerése, valamint azok magyar viszonyokra történő adaptálása elindította a hazai felsőoktatási duális képzések elterjedését. A duális képzés a felsőoktatás megújításának egyik formája lehet, amelynek reagálnia kell a társadalmi, gazdasági és korszerű oktatási elvárásokra, s lehetőséget biztosítania a felsőoktatási intézmények és a gazdasági szereplők valódi együttműködésére. A versenyképes gazdaság egyik legfontosabb elvárása, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek alatt megszerzett ismeretek szorosan kapcsolódjanak a munkaerőpiaci igényekhez. A duális képzés a felek (vállalatok és az adott oktatási intézmény) szoros eredményorientált együttműködését feltételezi.

A gazdaságban Magyarországon is megjelent a szakmailag maximálisan felkészült mérnökök iránti igény, mivel a mai munkaerőpiacon azonnal használható, képzett és gyakorlott munkaerőt várnak el a cégek, ahol a magas szakmai tudás párosul az ún. „soft skill”-ek (kommunikációs készség, tárgyalási technika, idegen nyelv ismerete, prezentáció bemutatása, csoportmunka) elsajátításával (Török, Pap-Szigeti, Ailer és Palkovics, 2014). A cégek szempontjai között meg kell említeni a szakmai utánpótlás biztosításának igényét, amelynek révén a saját szervezetükön belül, adaptálva a céges kultúrát, biztosíthatják a hallgatók versenyképes mérnökökké válását. Ezzel megtakaríthatók azok a költségek, amelyek felmerülnének, ha az egyes vállalatoknak a munkaerőpiacon levő tapasztalatlan, az adott szakma területén kevés gyakorlattal rendelkező munkaerőt kellene keresniük, majd betanítaniuk és tovább képezniük. A duális képzés során a cégek tudatosan építik fel a hallgatók gyakorlati képzését, összehangolva az adott felsőoktatási intézmények elméleti tananyagával.

A duális képzés mellett szól, hogy a mai társadalom flexibilis, minőségi, viszonylag rövid időtartamú (3-4 év) képzést vár a felsőoktatási intézményektől. A mai gazdasági, technikai fejlődés a társadalmi élet minden területén megköveteli a magasan szakképzett munkaerőt. A vállalatok sokat költenek dolgozóik képezésére, azonban társadalmi szempontból lényeges, hogy olyan munkaerőt képeznek, aki a helyi igényekhez alkalmazkodik. A kitermelt munkaerő kiszolgálja az adott térség munkaerőpiacát, pótolja a térség hiányszakmáit. Fontos szempont társadalmilag, hogy a hallgatók nagy többsége azon vállalatnál szeretne duális hallgató lenni, amely közel található a lakóhelyéhez, ami hosszú távon vonzóvá teheti a letelepedést, majd családalapítást az adott térségben, csökkentve a munkaerő-elvándorlást.

A felsőoktatási duális képzés, az idő rövideje ellenére, pedagógiai szempontból is több releváns folyamatot indított el, amely meghatározhatja hosszútávon a felsőoktatási duális képzés jövőjét, fennmaradását. Többek között felvethető a hallgatók pályaaorientációs

háttérének vizsgálata. Annak tanulmányozása, hogy milyen motivációk alapján kötelezik el magukat a közoktatásból kikerülő diákok a tanulmányaikkal egyidejűleg folytatott munkavállalói szerep mellett.

A kooperáció új formája

A magyar felsőoktatás rendszerében az akadémiai szféra iparvállalatokkal tartott kapcsolataira többnyire alkalmazott kutatásokban vagy ipari megrendelések következtében végzett bér munka, pl. az akadémiai szféra akkreditált laborjaiban végzett mérések elvégzése keretében folytatott kooperáció a jellemző. A kapcsolatok másik gyakori formája egy-egy vállalati szakember bevonása a záróvizsgáztatásba. Olyan szoros együttműködés azonban, ami napi szintű közös munkát, együttes tevékenységeket, fejlesztéseket kíván, nem gyakori. Ugyanakkor egyre erősebben fogalmazódik meg a gazdaság szereplői és a felsőoktatási intézmények közötti tudástranszferre vonatkozó igény, mely az eddigi együttműködések mellett a felek között kooperációt igényelne.

A versenyképes gazdaság nem engedheti meg magának, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek alatt megszerzett ismeretek ne kapcsolódjanak szorosan a munkaerőpiaci igényekhez (Welsh, Glenna, Lacy, Biscotti, 2008). A felsőoktatás dualizálására jellemző a közös cél érdekében végzett együttműködés, hiszen minden fél ugyanazon a problémán – a gazdasági környezet kihívásainak megfelelő végzettséggel rendelkező hallgatók kikerülése a felsőoktatás rendszeréből – dolgozik. A duális képzés a felek –vállalatok és az adott oktatási intézmény– szoros, eredményorientált együttműködését feltételezi (Göhringer, 2002; Lina Yu, 2012).

Az újfajta együttműködés mindkét oldal tevékenységében pozitív változásokat hozott, amely hosszútávon képes meghatározni a kooperáció irányát. Az iparvállalatok aktívan bekapcsolódnak a képzésbe, részesei lesznek a felsőoktatási intézmények akadémiai oktatásának, amely ismereteket beépítik a gyakorlati képzési rendszerükbe. Lényeges eleme a duális képzésnek a hiányzó kompetenciák („soft skills”: lásd fent) átadása valós élethelyzetekben, továbbá a vállalatok számára az egy-egy hallgatóba fektetett humán erőforrás, idő és anyagi ráfordítás egy hosszú távú befektetés, amely a képzés minőségére is erősen kihat.

A képzés erősen motivált hallgatókat ad, akik eredményeikkel komoly presztízst adnak a felsőoktatási intézménynek. Lényeges eleme ennek a szoros együttműködésnek a K+F+I területén végzett közös tevékenység is.

A duális képzés célrendszere

A duális képzési szerkezet stratégiai céltérképe: (ForArea, 2015)

1. Gazdasági szereplők számára fontos gyakorlati ismeretek továbbadása
Ennek a gyakorlatorientált képzésnek a célja, hogy a felsőoktatási intézmény és vállalati partnereinek összehangolt, és közösen megvalósított, gyakorlatorientált képzésén keresztül a hallgatók a végzést követő alkalmazásuk során azonnal használható elméleti, és ehhez kapcsolódó gyakorlati ismeretekkel rendelkezzenek.
2. Térségben fontos munkaerő utánpótlás biztosítása
A duális képzés célja, hogy a gazdasági szereplők munkaerő utánpótlásának biztosítása érdekében a megfelelő számú és gyakorlati tudással, kompetenciákkal rendelkező hallgatót képezzen, és a képzés sajátosságainál fogva biztosítsa a képzett munkaerő térségben maradását.
3. Biztos életpálya, támogatott tanulási folyamat

Ezen stratégia jelentősége abban áll, hogy a középfokú-, és szakképzésből kiválasztott hallgatók számára egy munkavállalói keretek közt megvalósuló, támogatott felsőfokú végzettséget, és erre építhető vállalati karriert, életpályát nyújthasson.

4. Üzleti haszonnal járó intézményi vállalati együttműködés

Lényeges cél, hogy a duális képzést közösen megvalósító partnerek (felsőoktatási intézmény és a vállalatok) együttműködése üzleti haszonnal járó egyéb tevékenységekben is megnyilvánuljon. Ilyen pl. a kutatás-fejlesztési tevékenységek közös megvalósítása, oktatók-képzők képzése, erőforrások közös használatára irányuló közös tevékenységek.

5. Rugalmas, minőségi felsőfokú képzés

A duális képzés célja, hogy biztosítsa a gazdasági szereplők munkaerő piaci igényeinek és a felsőoktatási intézmények képzési kínálatának közép és hosszú távú összehangolását. Azaz a duális képzés biztosítja a vállalati középtávú munkaerő igényeinek a felsőfokú képzés által történő kezelését. A gazdasági szereplők az intézményekkel összehangoltan, maguk tudják a képzés gyakorlati tartalmát annak megfelelően rugalmasan változtatni (az akkreditált képzési követelményeken belül), ahogy azt a piaci igények, elvárások megkívánják (1. ábra).



1. ábra: A duális felsőfokú képzés általános céljai (Forrás: ForArea, Fehér Könyv, 2015: 17.)

A duális felsőfokú képzés eredményeként a képzésből 2-3 év gyakorlati tapasztalattal rendelkező friss diplomások kerülnek ki, az alábbi kompetenciák, képességek birtokában:

- az intézményekben nem oktatott szakmai ismeretek megszerzése,
- adott vállalathoz köthető specifikus szakmai ismeretek elsajátítása,
- önálló munkavégzési képesség,
- csoportos munkavégzési képesség,
- fejlett munkavégzési hatékonyság és eredményesség,
- vállalati- és munkakultúra terén szerzett jártasság.

A duális képzés folyamatai

A legfontosabb főfolyamatok intézmény és iparvállalat között azon együttesen megvalósított folyamatok, amelyek a duális képzés megoldására irányulnak. Ezekben a folyamatokban minden félnek közösen szükséges dolgozni és biztosítani kell az együttműködés megfelelő feltételrendszerét. A közösen megvalósított feladatok együttesen szolgálják a folyamatokban megvalósuló elveket, mint a reprodukálhatóság, a transzparencia, szisztematikusság valamint a rendezettség.

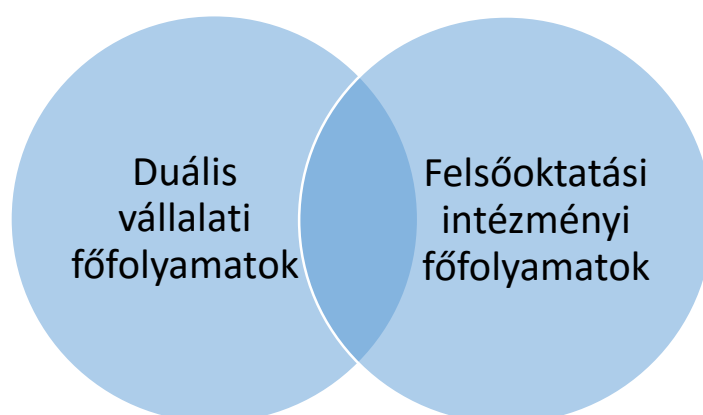
Folyamatstruktúra

Az együttműködésen alapuló képzési forma működési folyamatai több területen közösen megoldandók, de vannak kimondottan specifikus folyamatok (intézményi- és vállalati főfolyamat) is (2. ábra). A specifikusan intézményi folyamatok szerteágazóak és több, a képzéshez szorosan kapcsolódó területet fednek le. Ezek a következők:

- kapcsolattartás duális partnervállalatokkal,
- csatlakozási folyamat, akvizíció elősegítése,
- intézményi és vállalati oktatók képzése,
- képzési módszertanok harmonizációja,
- mérés, értékelés, fejlesztési feladatok megjelölése,
- visszacsatolás, önértékelés.

A duális képzés során az iparvállalatoknak szükséges felkészülni több területen, hogy hatékonyan képesek legyenek integrálni a vállalati folyamatokba a képzést. A specifikusan vállalati folyamatok a következők:

- képzési infrastruktúra biztosítása,
- emberi erőforrás biztosítása,
- vállalati tananyag biztosítása, képzési know-how,
- felmérés, felülvizsgálat, visszacsatolás.



Közös felület: Duális képzés lebonyolítása és értékelése

2. ábra: A duális képzés intézményi és vállalati folyamatai (Forrás: ForArea, 2015)

Fejlesztési és működtetési folyamatok

A képzés hatékony működése szempontjából a kiemelkedő fontosságúak azon közös folyamatok, amelyet az intézmény és a vállalat közösen bonyolít le. Mindegyik folyamatot komoly előkészület előzi meg, amely során a következő lépéseket kell megvalósítani:

- brandépítés, hallgatói kampányok (őszi-tavaszi),
- kiválasztási folyamat
- felvételi folyamat, szerződéskötés.

A brandépítés és kampányok legfőbb célja, hogy minél szélesebb körben sikerüljön eljuttatni a duális képzés lehetőségét a középiskolás diákokhoz. A marketing tervek közösen születnek meg a vállalati partnerekkel, számos esetben személyesen képviselteti magát a vállalat a kampányban, kiemelve a tanulás, munka és karrier lehetőségeket.

- A képzés előkészítése:
 - duális tanmenet, és tanrend kialakítása,
 - vállalati képzési program menetéhez illesztés.

A standardizáció eredményeképpen a vállalati partnereknek szükséges elkészíteni saját tanmenetre vonatkozó tervüket, amelynek illeszkednie kell az intézmény tanmenetéhez. A képzés folyamatos működéséhez szükséges közösen kidolgozni egy oktatási és módszertani programot, amely az iparvállalatnál dolgozó szakemberek továbbképzését célozza.

Lényeges, hogy a gyakorlati képzésben részt vevő iparvállalatok képzési terveikbe beillesszék az akadémiai tudás mellé a különböző készségek és kompetenciák fejlesztésére irányuló tevékenységeket (kommunikációs készség fejlesztés, vezetői készségfejlesztés, idegen nyelv fejlesztése, projekt menedzsment). Mindemellett a partnervállalat feladata bővíteni a hallgatók munkatapasztalatát különböző specifikus „operatív”, gyakorlati feladatokkal illetve egyéni projektalapú munkával.

A közösen végzett főfolyamatok teljesítésénél a képzés többoldalú visszacsatolása, értékelése során számos adatot nyerünk a képzés hatékonyságára, eredményességére vonatkozóan. A képzés során a hallgatók illetve a partnervállalatok is értékelik a képzést minden szemeszter végén, annak érdekében, hogy a képzés még hatékonyabb illetve célorientáltabb legyen. A Kecskeméti Főiskolán elvégzett hallgatói visszacsatolások mellett fontosnak tartottuk, hogy megismerjük azoknak a szakembereknek a véleményét, tapasztalatait, akik az előző időszakban a cégeknél folytatták a duális hallgatók képzését. Kérdőívet állítottunk össze, melyben többek között a duális képzés erősségeit, gyengeségeit, kockázatait és lehetőségeit kívántuk feltárni nyitott kérdések segítségével. Az elégedettségi eredmények meghatározzák a további lépéseket a fejlesztés területén.

A duális képzés elsődleges célja, az azonnali munkába állás az adott partnervállalatnál, vagy a munkaerőpiacon kínált lehetőségek gyorsabb kihasználása. A végzett duális hallgatók visszajelzései alapján a hallgatók a gyakorlati helyen maradtak munkavállalóként, illetve magasabb szintre kívánják emelni mind elméleti mind gyakorlati tudásukat, ezért mesterképzésen tanulnak tovább (Török és Kovács, 2015).

Teljesítménymérő és mutatószámok

A duális képzés eredményességét csak akkor lehet korrekt módon meghatározni, ha kifejlesztésre kerül egy indikátor rendszer, ami alapján meghatározhatók az elért eredmények. Az alábbiakban bemutatott mutatók folyamatos felülvizsgálata szükséges, csak kiindulópontot jelentenek a beavatkozáshoz szükséges lépésekhez.

A mutatók egyrészt a duális képzés elterjedtségére, másrészt a partnerekkel történő együttműködésre, harmadrészt a képzéssel kapcsolatos elégedettségre, negyedrészt pedig a minőségi teljesítményre vonatkoznak.

Képzések elterjedtsége	Duális képzésbe bevont képzések száma (db)
	Képzésekbe beiskolázott hallgatói létszám (fő)
Duális partnerekkel történő együttműködés	Duális partnerek száma (db)
	Duális partnerek elégedettsége (%)
Képzésekkel kapcsolatos elégedettség	Hallgatói elégedettség aggregált értéke (%)
	Lemorzsolódó hallgatók száma (fő vagy %)
Minőségi oktatás teljesítménye	Duális hallgatók teljesítménye (%)
	Végzett és munkahelyre felvettek aránya (%)

3. ábra: Teljesítménymérő és mutatószámok (Forrás: ForArea, 2015: 20.)

Mindezek alapján kimutatható, hogy mennyire valósulnak meg az intézményi, társadalmi hasznosságra vonatkozó elemi célok. Teljesül-e, hogy

- a lokális igényeknek megfelelően növekszik a felsőfokú végzettségű munkavállalók kibocsátása,
- erősödik a felsőfokú intézmény ipari (gazdasági) együttműködési hálója (kapcsolat rendszere),
- sikerül-e hozzájárulni a térség munkaerő utánpótlásának javulásához,
- megvalósulnak-e a vállalati elemi célok,
- növekszik-e a vállalati igényekhez jobban illeszkedő diplomások száma,
- nő-e a vállalatnál szocializálódott, saját igényre formált munkatársak száma,
- összességében „olcsóbb-e” a munkavégzésre képes diplomás munkatársak foglalkoztatása,
- milyen módon valósulnak meg a hallgatói elemi célok,
- lesz a hallgatóknak biztos állása a végzés után,
- kialakítható-e egy stabil életpályamodell,
- jellemző-e a jobb munkaerőpiaci potenciál?

A duális képzés eredménymutatóinak folyamatos vizsgálata adja a képzés fejlesztésének, az adott gazdasági, társadalmi környezetnek megfelelő alakítását.

A duális képzés stratégiai térképének megalkotásakor e képzés célértékei, mutatószámai nagy jelentőséggel bírnak. Ezen információk felfedik az ipari vállalatok számára legfontosabb szakmai ismereteket, módszereket, ami alapján a régiók munkaerő kereslete lefedhető, valamint alapul szolgálhat egy későbbi flexibilis, professzionális felsőoktatási képzési rendszernek.

Összegzés

A felsőoktatási duális képzés bevezetésében úttörő szerepet játszott a Kecskeméti Főiskola, hiszen 2012-ben 24 db járműmérnök hallgatóval és 2 partnervállalattal indította el német modell alapján a duális képzést. A Kecskeméti Főiskolán az együttműködésen alapuló duális képzés eredményességét mutatja, hogy jelenleg 40 partnercég bevonásával összesen 189 hallgató tanul duális formában járműmérnök, gépészmérnök, műszaki menedzser, mérnök informatikus és kertészmérnöki alapszakokon. 2016 februárjában elsőként a magyar felsőoktatásban 24 duális képzésben végzett hallgató vette át diplomáját a Kecskemét Főiskolán.

A képzés népszerűsége és a képzés iránti kereslet a felsőoktatási duális képzés intézményesítéséhez vezetett nemzeti szinten (Nftv. 2011 évi CCIV sz.). A jogi keretek megalkotásával valamint a képzés intézményesítésével elindult országos szinten is a képzési forma, azonban a kifejlesztett és a felsőoktatási rendszerünkbe beillesztett rendszert érdemes folyamatosan és rendszeresen felülvizsgálni és továbbfejleszteni.

Irodalom:

- TÖRÖK E., PAP-SZIGETI R., AILER P., PALKOVICS L. 2014: A Kecskeméti Főiskola duális képzésének monitoring vizsgálata a hallgatók visszajelzései alapján. A jövő járműve, 1-2, pp. 32-36.
- WELSH, R., GLENNA, L., LACY W., BISCOTTI, D., 2008: Close enough but not too far: assessing the effects of university–industry research relationships and the rise of academic capitalism. Research Policy 37, 1854–1864.
- LINA YU. 2012: Research On the “Cooperative Education” Model Cultivating In Higher Vocational Education. Education and Management Engineering, 1, 35-41.
- GÖHRINGER, A. 2002: University of Cooperative Education – Karlsruhe: The Dual System of Higher Education in Germany. http://www.apjce.org/volume_3/volume_3_2_53_58.pdf
- TÖRÖK E., KOVÁCS Zs. (2015): Future-oriented Practice in Higher Education. In: Recent Research in Engineering Education, Proceedings of the 11th International Conference on Engineering Education, Salerno, Italy, Published by WSEAS Press. ISBN: 978-1-61804-312-2
- ForArea Gazdaságfejlesztő Kft.: Fehér Könyv, 2015.

A duális képzésben résztvevő oktatók felkészítése. Felnőttoktatási és módszertani aspektusok

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy a duális szakképzés és felsőoktatás gyakorlati oktatóinak a felkészítéséről bemutasson egy elképzelést. Röviden ismertetjük a duális képzés fogalmát, ismertetőit és sajátos tanulásszervezési-felnőttoktatási aspektusait. Részleteket mutatunk be a duális mérnökképzésben résztvevők képzéséhez készült program tantervéből. Ebben a mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szaknak a tantervében kiemelt szerepet kap a felnőttképzés andragógiai, didaktikai és módszertani sajátossága, valamint a duális képzés tervezése és szervezése.

A program célja volt egy olyan járműipari, gépipari, mechatronikai ágazati ipar- és gazdaság fejlesztés megszervezése és lebonyolítása, amely lehetővé teszi, hogy az ágazat nemzetközi versenyképessége növekedjen.

A fejlesztés/kutatás rövid ismertetése

A kutatás/fejlesztés célja/feladata:

A, Alprojektben: Műszaki szakoktató BSc szak korszerűsítése, bővítése szakirányokkal és tananyagainak fejlesztése. Javaslat a Szakindítási kérvény új moduljaira és tantárgyi programjaira iskolai és vállalati szakemberek bevonásával.

B, Alprojektben: Képzők képzési rendszerének és programjainak kidolgozása. A vállalati szakképzési és felsőoktatási szakoktató képzési programjainak és moduljainak kidolgozása iskolai és vállalati szakemberek bevonásával.

Alkalmazott módszerek:

- Személyes látogatások és interjúk a vállaltok szakembereivel, oktatóival a képzési szerkezetükről
- Kérdőíves felmérés a régióhoz tartozó vállalatok profiljáról, méretéről, szakképzési feladatairól, a gyakorló helyek felszereltségéről és személyi feltételeiről.
- Kérdőíves felmérés a két vizsgált megyében lévő szakképző iskolák képzési profiljáról, a tanárok és szakoktatók létszámáról, képesítésükről, valamint az iskolai tanműhelyek és laborok felszereléséről.
- Adat és információ gyűjtés a gépészeti és mechatronikai területek csúcstechnológiájának szakember vonzatáról.
- A szakképzés és a mérnökképzés dokumentumainak tanulmányozása

¹ egyetemi magántanár PTE KPVK

Eredmények:

- 1, Műszaki szakoktató szak gépész/mechatronika szakirány Szakindítási kérvényének akkreditációra előkészített részei
- 2, A szakindítási kérvény megvalósítási háttéranyaga
- 3, Elektronikus tananyagok
- 4, Korszerű mechatronikai, gépészeti ismeretek oktatására való felkészítés iskolai szakelméleti tanároknak szakirányú továbbképzési szak 2 félév, 60 kredit (2x30 kredit)
- 5, Duális mérnök képzés mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak 3 félév, 90 kredit
- 6, Vállalati minta gyakorlóhely eszközrendszere

A duális képzés fogalma és jellemzői

A duális és a triális képzés fogalma

Ma már közzismert a szakmai, oktató-kutató berkeken belül is a duális képzés fogalma, jelentése. Alapvetően a német nyelvterület országaiban terjedt el az iskola és a vállalat szoros kapcsolatára épülő modell, tehát elsősorban Németországban, Svájcban és Ausztriában. Hazánk és sok más volt szocialista ország is „kvázi duális rendszerű” szakképzést valósított meg a rendszerváltás előtt. Az elmúlt egy évtizedben felerősödött az igény egy erősebb duális szakképzési modell szerint szakoktatás iránt. Erről, valamint az említett országok duális szakképzési rendszeréről írt Györgyi Zoltán (Györgyi, 2011) Részletes, országonkénti elemzéséből egy differenciált képet kaphatunk, amit kiegészít egy a címben is kérdőjeles modellel, a triális képzéssel.

„A triális képzés fogalmával mind a svájci, mind a német (mind az osztrák) szakirodalomban találkozhatunk. A fogalom nem teljesen kiforrott, de arra utal, hogy a duális képzés két pillére mellett felmerül egy harmadik igénye is. Nem a szakképzés teljes újjászervezésében, hanem a kiegészítésében gondolkozik ez a megközelítés. A képzés iskolai és üzemi elemét alapvetően változatlanul hagyná, ezt egészítené ki egy olyan pedagógiai tartalmakat is biztosító elemmel, amely azokat a készségeket biztosítaná a tanulók számára, amelyeket sem az oktatási rendszer nem képes (mert ahhoz e készségek túlságosan szakmafüggők), sem a cégek nem tudnak biztosítani (mert nincs megfelelő szakemberük ehhez, illetve az üzemi körülmények erre nem alkalmasak).” (Györgyi, 2011, 9. o.)

A munka világa, a vállalati szféra és a duális képzés kapcsolatáról röviden

A duális képzés definícióját az Nftv. 108. § 1.a. bekezdése tartalmazza. Eszerint „duális képzés: a műszaki, informatika, agrár, természettudomány vagy gazdaságtudományok képzési területen indított gyakorlati igényes alapképzési szakon, illetve e képzési területhez tartozó mesterképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szak - képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően meghatározott, teljes idejű, a képzési időszakra, a képzés módszereire, a tanórára, a megszerzett tudás értékelésére egyedi rendelkezéseket tartalmazó - tanterve szerint a gyakorlati képzés a Duális Képzési Tanács által meghatározott keretek között, minősített szervezetnél folyik;” (EMMI Duális képzési Tanács, 2015: 1)

A duális képzés tehát:

1. a gyakorlatigényes alapképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szakmailag minősített vállalatoknál folyó gyakorlati képzések tantervi tartalmuknál, struktúrájuknál és a vállalatoknál töltendő, megnövelt óraszámuknál, valamint a megszerzett munkatapasztalatnál fogva növelik a hallgatók szakmai kompetenciáját, vállalati ismereteit és erősítik a kultúráját.
2. A duális képzésben részt vevő hallgató a szorgalmi időszakot a „hagyományos” nappali munkarendű hallgatóval együtt végzi a felsőoktatási intézménynél (intézményi szakasz). Ezt követően részt vesz a vállalati szakaszban történő oktatásban és gyakorlatban. Lehetséges további vállalati gyakorlati idő teljesítése a hallgató számára rendelkezésre álló „szabad” időben a szorgalmi időszak alatt is, a tanrendet és az intézményi jelenlétet nem sértve.

A duális felsőfokú képzés jellemzői

- **Eredmény-kimenet:**
 - 1-2 év **gyakorlati tapasztalattal rendelkező** friss diplomás
- **Kompetenciák, képességek:**
 - az intézményekben nem oktatott szakmai ismeretek
 - adott vállalat(ok)hoz köthető specifikus szakmai ismeretek
 - önálló munkavégzési képesség
 - csoportos munkavégzési képesség
 - fejlett munkavégzési hatékonyság és eredményesség
 - vállalati és munkakultúra terén szerzett jártasság
- **A folyamat jellemzői:**

Minőségi:

A vállalati szakaszban eltöltött ún. vállalati gyakorlat és az intézményi szakaszban tanultak között (a teljes képzési idő vonatkozásában) kapcsolatnak kell lenni, amely függ az adott vállalat munkaerő-piaci igényeitől, az alkalmazott technológiától.

A vállalatnál eltöltött időszak tartalma **négy** komponensből tevődik össze:

- 1/specifikus gyakorlati képzés a vállalkozásnál;
- 2/ hallgató bevonása konkrét „üzemi” gyakorlati feladatokba;
- 3/ projekt jellegű munka az önálló munkavégzés képességének megteremtése érdekében;
- 4/ „puha” készségek és munkakultúra megtanítása.

A szakmai pedagógusképzés rendszere

A hazai szakmai pedagógusképzés kutatásával és fejlesztésével foglalkozó szakirodalmak meglehetősen gazdag és árnyalt képet rajzolnak. A mi szempontunkból elsősorban a vizsgálati időmetszetek és a struktúrák, valamint a felvetődött problémák az érdekesek. Elsőként Berki Éva tanulmányából idézünk részleteket.

A szakmai tanárképzés körében végzett hazai kutatásokról röviden

„A szakmai tanárképzés hazai rendszerének szisztematikus áttekintésére elsőként 1998-ban került sor, az EU csatlakozásra való felkészülés során készült felmérések körében (Survey of Vocational Teacher/Trainer Training – 1998). A hazai szakmai tanárképzéssel foglalkozó első jelentősebb volumenű vizsgálat a szakmai tanárképzést folytató egyetem és főiskola tanárképzéssel foglalkozó oktatóinak részvételével 2006-2007-ben valósult meg, egy („A szakmai tanárképzés helyzete és korszerűsítése”) projekt keretében. Ezt követően a szakmai tanárképzés rendszerével kapcsolatos átfogó kutatás, képzésfejlesztés a TÁMOP-4.1.2-08/2/B projekttel indult. A TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1 kiírás keretében benyújtott pályázat empirikus háttereként a szakmai tanárképzők országos körében az MRK megbízásából 2013-ban végzett kérdőíves vizsgálat összefoglaló eredményei szolgáltak. Az empirikus kutatásban alkalmazott statisztikai adatelemzésünk során a 2006-2012 közötti időszak szakmai pedagógusképzésre jelentkezők adatainak összehasonlító elemzését végeztük el. Kutatásunk feltárta a képzés típusaiban, struktúrájában, szakok és szakirányok rendszerében végbement változásokat, felszínre hozta a képzési rendszer diverzifikációjának folyamatát és ellentmondásait. A tendenciák elemzése rámutatott arra, hogy a szakmai pedagógusképzés jelenlegi és jövőbeli rendszere számára a hálózati működés, a módszertani fejlesztések és a gyakorlati képzés koordinációjának javítása lényeges minőségi tényező. Ezen elemzés alapján fogalmazódtak meg azok a képzés-fejlesztési, hálózatépítési javaslatok, melyek a szakmai pedagógusképzés rendszerének fejlesztését, a szakképzés rendszeréhez való illeszkedést, illetve a konzisztencia problémák mérsékelését, valamint a hálózati működést hatékonyabbá tételét célozzák.” (Berki, 2015)

Ebben a cikkben olvashattuk a képzőhelyekről összegyűjtött problémákat, amelyeket a következőképpen írt meg a szerző:

A szakmai pedagógusképzők által jelzett problémák

A szakmai pedagógusképző intézmények válaszaikban kitértek a legégetőbbnek tartott problémák jelzésére is,¹⁰ ezek lényegi elemei a következőkben vázolhatók:

- az osztatlan rendszerű tanárképzésben való részvétel ösztönzése szükséges lenne, a közismereti tanárképzéshez hasonlóan;
- az osztott rendszerű képzésben a nyelvvizsga követelmény belépési feltétel helyett kilépési feltételként való meghatározása lenne célszerűbb egy átmeneti időszakra vonatkozóan;
- a közoktatási és szakképzési tartalmak változása miatt növekvő igénytel megjelenő ügyviteltanár képzés (közismereti és szakmai tanárképzés közötti) helyzetének újbóli értelmezése célszerű lenne;
- a szakoktató képzés (mindegyikében) a képzési követelmények (a teljes idejű vagy részidejű képzés függvényében az érettségi/OKJ vizsga, nyelvvizsga) felülvizsgálata (ugyanis a jelenleg létező elvárások fenntartása viszonylag rövidtávon is működési

problémákat von maga után a szakképzésben) és megújítása, a pedagógusképzési területre való rendelkezése teremthet új helyzetet;

- a szakoktató képzésben való részvétel ösztönzése, államilag biztosított finanszírozása is szükséges lenne. (Berki 2015. 11. p.)

Részben az ideálisnak képzelt szerkezeti modellek közül, részben a félig megvalósult képzések egymásra épülését is érzékeltetni kívánjuk a következőkben, amikor egy szakkönyvből idézünk.

A magyarországi műszaki pedagógusképzés modellje

Elöljáróban azt kell megemlíteni, hogy a többlépcsős és több rétegű, különböző szakmai területeket felölelő műszaki pedagógusképzés utolsó átalakításának, a „Bologna folyamat” szerinti átalakításáról lesz a következőkben szó.

A többciklusú képzésre való áttérés során kidolgoztuk a **műszaki szakoktató valamint a mérnöktanár szakok kompetenciáit, valamint utólag a gyakorlati oktató FSZ kompetenciáit**. Ezek területi, feladat és képesség hierarchiái egymásra épülnek, amelyet az alábbiakban foglalunk össze:

A bemutatott 3 képzési szint vertikális egymásra épülését a következő ábra mutatja:



1. ábra: A tervezett FSZ, BSc., MSc. egymásra épülése (Mészáros Attila ábrája 2005, Dr. habil Lükő István nyomán)

A vertikálisan egymásra épülő szakmai pedagógus szakok kompetencia területeit és a Bologna folyamat megkezdése előtti szerkezeti javaslatomat az NBB Pedagógusképzési Albizottsága számára állítottam össze. (Lükő, 2011)

Egy kívánatos rendszer Kompetencia térkép alapváza:

Egy mátrix, amelyben a tevékenységi területek és kompetenciái valamint a Szakok, szintek tartoznak egymáshoz. Ennek egy nagyon leegyszerűsített sémája a következő:

Szakmai gyakorlatok vezetése nem alapképzési szakaszban és nem tanműhelyben> *Gyakorlati Oktató/Szakképzés pedagógiai asszisztens > FSZ Szint*

Szakmai gyakorlatok vezetése szakmai alapképzési szakaszban, csoportos, tanműhelyi keretek között, szakelméleti tantárgyak oktatása Szakiskolákban > *Szakoktató >Edu BSc*

Szakmai elmélet(elsősorban) és gyakorlat integrált, projekt elemű, modulrendszerű oktatására, a pályaorientáció szervezésére is képes pedagógus >*Mérnökstanár Edu BSc*

Szakmai elméleti tantárgyak (Szakközépiskolában, FSZ képzésben) oktatására, tananyag, - program,- mérési-ellenőrzési eszközök fejlesztésére is képes pedagógus >*Mérnökstanár >Edu MSc szint*

A Felsőoktatás, a FSZ elméletigényes gyakorlatok, szakelméleti tantárgyak oktatására, a nem formális oktatás területére is(felnőttképzés, Nemzeti Parkok, Vállalatok, Fejlesztő-kutató Intézetek stb.) felkészített *szakpedagógus >Szakpedagógia szak > MSc ill. szintekhez nem köthető Posztgraduális képzés.*

Szakterületek: *Műszaki pedagógia, Környezetpedagógia, Gazdaságpedagógia, Művészetpedagógia Egészségpedagógia* A Szakoktató, a Tanító, az Óvodapedagógus ezek közül választ, s így szerezhette MSc szintű Oklevelet, amivel aztán oktathatna az eredeti szakterület felsőfokú intézményében és szerezhette ennek alapján tudományos fokozatot.

A szakmai pedagógusképzés és a kutatás területeire multi és vagy interdiszciplináris Doktori iskolákban felkészített minősített oktató> *PhD szint > Edu PhD*

Tudjuk, hogy a valóságban nem így valósult meg a szakmai pedagógusképzés rendszere.

A duális képzés megjelenésével, illetve a felsőoktatásba való kiterjesztésével másfajta igények is jelentkeztek. Kik fogják oktatni, vagy a vállalatoknál folyó gyakorlati képzést vezetni? Kell e nekik mérnökstanári szakot elvégezni, Ehhez hasonló kérdések vetődnek fel, amire az én álláspontom szerinti válasz, hogy nem. Mivel a mérnökstanár a középfokú szakképzés elméleti tantárgyainak/moduljainak a tanításra van felkészítve, ez képezi a kompetencia térképet, így nem szükséges a mérnök képzés gyakorlatainak a vezetéshez ez a képzettség.

Ezért fordultunk a TAMOP projekt keretében egy másik megoldás, a rövidebb időtartamú (3 féléves) Mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak kidolgozása felé (Lükő, 2013, 2014,)

A két szintre a következők szerint javasoljuk a szakmai pedagógusok képzését

- Középfokon > Szakképző iskoláknál
- Az iskolai és a vállalati szakmai gyakorlatok oktatói
 - Szakoktatók csoportos, iskolai helyszínű gyakorlatok vezetése
 - Oktatók a Kamara által kiképzettek> 60 órás tanfolyam vállaltoknál egyéni/kiscsoportos?
 - Gyakorlati oktató 4 féléves FOSZ volt korábban

- Felsőfokon
 - Kik kellenének, Mik a szükséges kompetenciák?
 - Egy modell:
 - Mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak
 - Szakoktatók
 - Szakelméleti tanárok (mérnökstanárok)

A mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak programja

A szakirányú továbbképzési szak projekt beágyazottsága, háttere

Annak a programnak a címe, amelyben a mi két alprojektünk megvalósul: TÁMOP 4.1.1/C - NyME – BGF – PTE – ZFOK – PTC – Gépészeti mechatronikai hálózati kutatás és képzési együttműködés

Ennek a megvalósíthatósági tanulmányából idézzük a projekt lényegére, céljaira, elérendő tevékenységeire vonatkozó részleteit (Megvalósíthatósági tanulmány, 2013)

Jelen projekt egy nagyobb ágazati és kiemelt gazdasági övezet stratégiájának részeként valósul meg, mely program célja egy olyan járműipari, gépipari, mechatronikai ágazati ipar- és gazdaság fejlesztés megszervezése és lebonyolítása, amely lehetővé teszi, hogy az ágazat nemzetközi versenyképessége növekedjen, a foglalkoztatás a fejlesztendő ágazatokban tartósan és fenntarthatóan biztosítható legyen. A koordinált ágazati iparfejlesztés célja egy intelligensen szakosodó régiók hálózata (pl. Győr Térség), ahol a járműipari – gépipari - elektronikai gyártó- és beszállítói bázis összhangban van brüsszeli S3 (Smart Specialization Strategy) prioritással.

Megismerve a hatástanulmány egészét és további dokumentumokat, ki kellett egészíteni, illetve pontosítani a két alprojektet és annak céljait az alábbiak szerint: (Feladat és ütemterv, 2013)

- A.** Az Alprojekt Megnevezése: Műszaki szakoktató BSc szak korszerűsítése, bővítése szakirányokkal és tananyagainak fejlesztése. Javaslat a Szakindítási kérvény új moduljaira és tantárgyi programjaira iskolai és vállalati szakemberek bevonásával.
- B.** Az Alprojekt Megnevezése: Képzők képzési rendszerének és programjainak kidolgozása. A vállalati szakképzési és felsőoktatási szakoktató képzési programjainak és moduljainak kidolgozása iskolai és vállalati szakemberek bevonásával.

A szakirányú továbbképzési szak képzési és kimeneti követelményei:

A szakirányú továbbképzési szak megnevezése: Mérnökpedagógiai szakmérnök duális mérnökképzéshez 1. Alapszint, 2. Mesterszint

A szakirányú továbbképzési szakképzési célja:

Felkészíti a hallgatókat a korszerű műszaki ismeretekre épített duális mérnökképzésben való oktatási feladatok pedagógiaiilag megalapozott ellátására. Olyan korszerű pedagógiai, pszichológiai és mérnökpedagógiai ismereteket közvetít, amelyekkel felkészülnek a duális

mérnökképzés elméleti tantárgyainak és intézményi, vállalati gyakorlati foglalkozásainak megtartására. Fókuszban azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése áll, amelyek az üzemi gyakorlatok tervezéséhez, szervezéséhez, ellenőrzéséhez szükségesek és lehetővé teszik a mérnökpedagógiai ismeretek, az IKT alkalmazását oktatástechnológiai és szakmódszertani keretek között.

Az elsajátítandó szakmai kompetenciák:

A mérnökpedagógiai szakmérnökök ismerik:

- a korszerű gyártási folyamatokat, eszközöket, megmunkáló robotokat/ automatikákat
- a gyártási, szerelési, üzemfenntartási technikákat, automatizált rendszereit, a mechatronika korszerű, új alkalmazásait.
- a társadalom és az oktatás, a nevelés összefüggéseit, befolyásoló tényezőit
- az általános és pedagógiai pszichológia jelenségeit, a személyiségfejlesztés, a csoportdinamika folyamatát, összefüggéseit, valamint a tanulást és a munkavégzést meghatározó motivációs mechanizmusokat.
- a nevelés, oktatás, képzés pedagógiai alapfogalmait, azok jelentését, kapcsolatát, a tanítás-tanulás didaktikai funkcióit, folyamatának általános törvényszerűségeit, a tudás rétegződését, fajtáit, az ellenőrzés-értékelés pedagógiai kérdéseit.
- a mérnökpedagógia fogalmait, specifikumait, a mérnökképzés tartalmának tervezési, szervezési, ismeretközvetítési és elsajátítási, módszertani vonatkozásait.
- a munkapszichológia és az ergonómia alapfogalmait,
- a felnőttképzés andragógiai, motivációs, didaktikai sajátosságait, az életen át tartó tanulás, a formális, informális és nonformális tanulás sajátosságait, az előzetes tudás felmérésének elvét és módszerét.

A mérnökpedagógiai szakmérnökök mérnöki és pedagógiai-pszichológiai alapismereteinek birtokában képesek, illetve alkalmasak:

- az előzetes tudás mérésére, az állandó és változó tudáselemek meghatározására, a különböző helyszíneken és tanulási környezetben megvalósuló hallgatói teljesítmények objektív értékelésére, ellenőrzésére
- a duális mérnökképzés intézményi elméleti és gyakorlati foglalkozásainak megtartására, a korszerű oktatástechnológiai eszközök és módszerek alkalmazására.
- a vállalati helyszíneken folyó gyakorlati képzés mentorálására, a hallgatói teljesítmények és a kompetenciák mérésére, értékelésére
- a korszerű IKT eszközök, a digitális pedagógia alkalmazására a bemutatás, a szemléltetés, a gyakorlás pedagógiai fázisaiban, a taneszközök és módszerek fejlesztésére.
- hatékony és eredményes kommunikációt folytatni a hallgatókkal, üzemi dolgozókkal, vezetőkkel.
- nyitott és rugalmas szemlélettel, attitűddel rendelkeznek, amelyekkel a különböző szakképzettségű, életkorú és tapasztalattal rendelkezők továbbképzési, átképzési programjait tervezik és az oktatást megtartják.
- a digitális pedagógiai ismeretekre építve a tananyagok digitalizálására, virtualizálására.
- a műszaki és társadalomtudományok integrált szemléletű alkalmazására, az empirikus kutatással megalapozott tudás publikálására, közlésére.

A fontosabb területek és arányai:

1. *Korszerű műszaki-technikai ismeretek modul. 5 kredit, 10 óra*

Ennek a területnek az aránya: 5,55 %

2. *Humántudományi és alapozó pedagógiai, pszichológiai modul. 20 kredit, 40 óra*

Ennek a területnek az aránya: 22,22%

3. *Mérnökpedagógiai elméleti és gyakorlati modul, benne a szakképzés és a mérnök-képzés rendszere, didaktikai alapkérdései, labordidaktika, szakmódszertani ismeretek, IKT alapú oktatás, a felnőttképzési sajátosságai. 40 kredit, 80 óra*

Ennek a területnek az aránya: 44,44%

1. *Szakmai gyakorlat a képzések megtartására, szervezésére, menedzselésére modul. 20 kredit, 40 óra*

Ennek a területnek az aránya: 22,44%

2. *Szakdolgozat 5 kredit, 10 óra*

Ennek a területnek az aránya: 5,55 %

A tantárgy neve	Kódja	1. Félév óra	2. félév	3. félév	Kredit	Felelős szerveze ti egység	Tantárgy felelős oktató
Korszerű műszaki ismeretek 1		5 v			3		
Korszerű műszaki ismeretek 2			5 v		3		
Általános és pedagógiai pszichológia		10 v			5		
Nevelés és oktatásszociológia		6 v			3		
Általános pedagógia- didaktika		10 v			5		
Mérnökética		5 v			3		
Munkapszichológia és ergonómia			6 v		3		
Mérnökpedagógia 1		10 v			5		
Mérnökpedagógia 2			10 v		5		
Labordidaktika				9 gy	4		
Digitális pedagógia alkalmazása			10 g		5		
A mérnökképzés módszertana 1			10 v		5		
A mérnökképzés módszertana 2				10 v	5		
Felnőttképzés				6 v	3		
Oktatástechnológia			9 gy		5		
Kommunikáció		9 gy			4		

A duális képzés tervezése, szervezése				10 v	5		
Hospitálási-tanítási gyakorlat			6 gy	14 g	10		
Tutorálási gyakorlat				10 g	5		
Szakdolgozat			4 gy	6 gy	5		
Egybefüggő tanítási gyakorlat				4 hét			
Összesen:		55	60	65	90		

1. táblázat MINTATANTERV Mérnökpedagógiai szakmérnök duális mérnökképzéshez 1, Alapszint, 2, Mesterszint Szakirányú továbbképzési szak

A *Labordidaktika tanítása* azért fontos, mert a mérnöki tevékenység jelentős része laboratóriumi mérés-vizsgálat, amelyeknek a didaktikai sajátosságai eltérőek a többi ismeretfeldolgozási folyamatoktól. Ezért a laboratóriumi munka tananyag tervezési, feldolgozási, ellenőrzési-értékelési folyamatait meg kell ismerni elsősorban a mérési-kísérletezési és a kutató munka műveleteinek, az adatok rögzítésének, az eredmények feldolgozásának a didaktikai jellemzőin keresztül.

A *mérnökképzés szakmódszertana* című két féléves tantárgyban először a szakmódszertan általános fogalmai, felosztása, kapcsolatai, majd a mérnökképzés sajátos módszertani vonatkozásai kerülnek elő. Ez utóbbihoz tartozóan a mérnöki kompetencia fejlesztés, az elméleti és a gyakorlati órák/foglalkozások tervezése, tanulásszervezése, a hallgatói tudás ellenőrzése-értékelése, a vizsgáztatás és speciális módszertani vonatkozásai lesznek a tartalmi témakörök. Az elméleti és a gyakorlati foglalkozásokra való felkészülés komplex módon a módszer- tartalom-eszköz egységének elvére épülően konkrét gépészeti-mechatronikai témakörök feldolgozásának tervezését valósítja meg. Felkészít ez a tantárgy az előzetes tudás mérésére, és beszámításának módszereire is.

Szakmai gyakorlat a képzések megtartására, szervezésére, menedzselésére modul.20 kredit, 40 óra

A duális képzés tervezése, szervezése. A képzéssel szembeni legújabb igények kielégítéséhez nyújtanak ismeretet ebben a tantárgyban. Elsősorban a tanügyi dokumentumok, a vállalati-munkaerőpiaci környezet, a képzés helyi tervének elemzése alapján. A gyakorlati képzőhelyek tárgyi, személyi feltételeit, a megvalósítható kompetenciafejlesztést mérlegelve tervezik a tananyagot egészében és az időben (félév közbeni és után) szakaszokra, időegységekre bontva. megtervezik a hallgatók vállalati gyakorlatainak tevékenységeit, annak dokumentálását (napló, portfólió). Megszervezik a gyakorlati képzést a helyszíneken, a kompenzáló, felzárkóztató és a hiányt pótló elemeket.

Hospitálás és gyakorló tanítás keretében készülnek fel a mérnökök elméleti és gyakorlati oktatására. Először előadásokon és különböző gyakorlatokon tesznek látogatást, amelyek tapasztalatait megadott szempontok alapján rögzítik, irányított formában feldolgozzák, kiértékelik. Ezzel felkészülnek a saját óráik megtartására, amelyekhez előzetesen óra, illetve foglalkozási vázlatot készítenek stb. A megtartott órákat szintén irányítottan elemzik, értékelik.

Tutorálási gyakorlat. A duális képzésben résztvevő vállalatoknál lévő hallgatókkal egyénileg történő foglalkozáshoz az általános, a csoportos foglalkozásokra jellemző módszerek túl ismeretekre, kompetenciákra van szükség. Az egyéni bánásmód pszichológiai- didaktikai alapjaira építő módszereket a duális képzésben résztvevőkkel való foglalkozások gyakoroltatása egészíti ki.

A műszaki szakoktató szak új képzési terve

A műszaki szakoktató szak átalakításának szükségessége és lényege

Területei, a mintatanterv körvonalai

A Műszaki szakoktató szak átalakításának lényege, hogy egyrészt az NYME FMK által 2006-ban beadott szakindítási kérvényben (szerkesztette: Dr. Molnár József) szereplő szakirányokat kiegészítsük a projekthez kötődő **Gépész/mechatronika** szakiránnyal. Ez az új szakirány a Mechatronikai BSc szak szakterületi moduljait és a pedagógiai- pszichológiai-szakmódszertani szakterület moduljait, illetve tantárgyait tartalmazza majd az érvényes KKK- alapján. Másfelől a pedagógiai- pszichológiai és alapozó modulok tartalmi felülvizsgálatát, korszerűsítését is szeretnénk elvégezni. A kimeneti termékünk tehát egy új szakirány és a megújított modulok leírását tartalmazza majd, amely alkalmas lesz az NYME SKK akkreditációs anyagainak összeállításához, illetve az eljárás lefolytatásához. Nem fogja tartalmazni ez az összeállítás a képzés indításához szükséges személyi és egyéb, járulékos feltételek összegyűjtését (pl. a képzést támogató cégek nyilatkozatait stb.)

A vállalati gyakorlati képzőhelyek vizsgálata

- Két megyében
 - Vas megyében 117 /vállalkozás/vállalat
 - Zala megyében 57 Vállalkozás/vállalat
- Mit vizsgáltunk?
 - A szervezet neve, címe, a gyakorlati képzési hely neve, címe, a képzésért felelős neve, elérhetősége, a cég profilja, létszáma, az oktatott szakmák, tanműhellyel rendelkezik(igen, nem)
- Bepillantás az eredményekbe.
 - Vas megyében 42 vállalkozás foglalkozik tanulóképzéssel 6 tanműhely
 - Zala megyében 23 vállalkozás foglalkozik tanulóképzéssel 3 tanműhely
 - Felszereltség: rendkívül vegyes, korszerű technológia alig van
 - Leggyakoribb oktatott szakmák: hegesztő, gépi forgácsoló, szerkezetlakatos

Az iskolai felmérés és eredményei

A szakképző iskolák adatai

Fullár Zoltán összeállítása alapján (Fullár 2014)

Szakiskolák

Az iskola neve	Város
Vas megye	

Barabás György Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola	Sárvár
Szentgotthárdi III. Béla Szakképző Iskola és Kollégium	Szentgotthárd
Szombathelyi Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium	Szombathely
Szombathelyi Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium Gépipari Szakközépiskolája	Szombathely
Szombathelyi Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium Savaria Szakképző Iskolája	Szombathely
Berzsenyi Dániel Gimnázium és Szakképző Iskola	Celldömölk
Hefele Menyhért Építő- és Faipari Szakképző Iskola	Szombathely
Nádasdy Tamás Közgazdasági, Informatikai Szakközépiskola és Kollégium	Csepreg
Rázsó Imre Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium	Körmend
Zala megye	
Ganz Ábrahám és Munkácsy Mihály Szakközép-iskola és Szakiskola	Zalaegerszeg
Nagykanizsai Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium	Nagykanizsa
Keszthelyi Asbóth Sándor Szakképző Iskola és Kollégium	Keszthely

2.táblázat: Képzést kínáló szakiskolák névsora Vas és a Zala megyében (Forrás: Kollár 2014)

Szakiskolák száma a képzési kínálat alapján Vas és Zala megyében

	Vas megye	Zala megye	Összesen
Elektromechanikai műszerész	1	1	2
Elektronikai műszerész	1		1
Épület és szerkezetlakatos	3	3	6
Gépi forgácsoló	3	1	4
Gépjármű mechatronikus	1		1
Géplakatos	2		2
Gyártósori gépbeállító	1		1
Hegesztő	1	3	4
Ipari gépész	2		2
Járműfényező	1		1
Mechatronikai karbantartó	1		1
Mezőgazdasági gépszerelő és javító	2		2
Szerkezetlakatos	1	3	4
Szerszámkészítő	2		2
Villanyszerelő	3	2	5

3. táblázat: Szakiskolák száma, ahol a felsorolt szakiskolai szakmák oktatása folyik. (Forrás: Kollár 2014)

	Vas megye	Zala megye	Összesen
Autóelektronikai műszerész	1		1
Automatikai technikus	2		2
Autószerelő	2		2
CAD-CAM informatikus	1		1

Elektronikai technikus	1		1
Erősáramú elektrotechnikus	1		1
Gépészet		2	2
Gépgyártástechnológiai technikus	1		1
Informatikai		3	3
Informatikai rendszergazda			
Közeledésautomatikai műszerész	1		1
Mechatronikai technikus	2		2
Műszaki informatikus	1		1
Villamosipari és elektronikai		1	1

4. táblázat: Szakiskolák száma, ahol a felsorolt 4 éves, érettségire épülő képzések folynak (Forrás: Kollár 2014)

	Vas megye	Zala megye	Összesen
Elektronikai technikus	2		2
Automatikai technikus	1		1
Automatikai műszerész	1		1
Mechatronikai technikus	1		1
Gépgyártástechnológiai technikus	1	1	2
Autóelektronikai műszerész	1		1
Autótechnikus	1		1
Autószerelő	2		2
CAD-CAM informatikus		1	1
Ipari informatikai technikus	1	1	2

5. táblázat: Szakiskolák száma, ahol a felsorolt technikus képzések folynak (Forrás: Kollár 2014)

	Vas megye	Zala megye	Összesen
Pedagógiai képesítéssel rendelkező	70	50	120
Pedagógiai képesítés nélküli	23	8	31
Pedagógiai képesítéssel óraadó	4		4
Pedagógiai képesítés nélkül óraadó	20		20
Összesen	117	58	175

6. táblázat Szakelméleti tanárok száma Vas és Zala megyében (Forrás: Kollár 2014)

	Vas megye	Zala megye	Összesen
Pedagógiai képesítéssel rendelkező	14	34	48
Pedagógiai képesítés nélküli	21	11	32
Pedagógiai képesítéssel óraadó	1		1
Pedagógiai képesítés nélkül óraadó	8		8
Összesen	44	45	89

7. táblázat Szakoktatók száma Vas és Zala megyében (Forrás: Kollár 2014)

A pedagógiai-pszichológiai modul átalakításának fontosabb jellemzői

Amint a tantervi hálóból is látszik, a KKK-hoz igazodó, a kompetenciák fejlesztését szolgáló rendszer alakítható ki. Ennek lényege a pszichológiák esetében az, hogy az általános, a személyiség és szociál, valamint a pedagógiai pszichológiák klasszikus elnevezésű tartalmi elemeit két féléves tantárgyba helyezzük el, amelynek a középpontjában a személyiségfejlesztés áll. Műszaki képzésről lévén szó, elengedhetetlen, hogy a munkapszichológia és az ergonómia ismeretkörei ne jelenjenek meg egy külön tantárgyban. A témához kötődő háttér tanulmányok közül *Dr. Molnár József* publikációit tudjuk kiemelni (Molnár J. 2005). Ezzel jól előkészítik az üzemi oktatás szak módszertani, oktatástervezési és szervezési ismeretek megalapozását.

A pedagógiai tárgyaknál a Szakképzés-pedagógia című tárgy célja, hogy a pedagógiai alapfogalmak és hatásmechanizmus általános és szakképzési specifikumait, a hozzájuk szervesen kötődő képzési jegyzékek, standardok alapjait, a munkatudományi és üzemi oktatás általános vonatkozásait ismertesse.

A neveléstudomány a pedagógiai ráhatásklasszikus feldolgozásán túl, a konstruktív életvezetés szemléletét, a kettős nevelés és a kettős szocializáció jelenségeit is ismerteti.

Történeti gyökerek nélkül nincs pedagógiai stúdium. Ezért külön féléves tantárgyként a Neveléstörténet keretében a pedagógia és a szakoktatás történeti vonatkozásai, szakaszai, teoretikusai kerülnek be a tematikába.

Az Oktatástudomány és szervezés 1-2 című két féléves tantárgy célja, hogy felkészítse a hallgatókat az általános didaktika, a szakoktatás didaktikai specifikumainak az elsajátítására, hogy ezeket képesek legyenek alkalmazni a különböző iskolai és vállalati oktatás-képzési programok tervezése, szervezése során. A hangsúly a szervezésen van, hiszen a célok és a különböző tényezők által meghatározott programok a tanulás szervezésén keresztül válnak valóra.

A két féléves Pedagógiai gyakorlat című tantárgy keretében az iskolai és a vállalati szakmai gyakorlatok hospitálása és tanítási gyakorlatai valósulnak meg.

A szakmai törzs és a differenciált anyag átalakítása

A KKK-ban leírtakat is figyelembe véve, valamint tanulmányozva az NYME és más felsőoktatási intézmény Mechatronikai mérnök BSc, valamint Műszaki szakoktató BSc szakjainak dokumentumait a szakmai törzs és differenciált anyag átalakítását koncepcióként is megfogalmaztuk. Ennek lényege, hogy a tantárgyak egymásra épülése, kapcsolódása biztosított legyen, hogy ne legyen sok tantárgy (felaprózottság). A tantárgyak nevei még nem

véglegesek, de tükrözniük kell a gépészet, és a mechatronika alapozó és szakterületi témaköreinek szerves kapcsolódását.

Sajátosnak mondható megoldást javasolunk abban, hogy a természettudományi ismeretek modulban kap helyet az Elektrotechnika tantárgy, amely a Mérnöki fizika 1-2-re épülve a villamos áramkörök, a villamos gépek és az elektromechanikus villamos berendezések/készülékek témaköreit dolgozza fel.

A három féléves Mechanika a klasszikus statika/erőtan és a szilárdságtan témakörei mellett a járműgyártáshoz, a mechatronikához kapcsolódó speciális mechanikai vonatkozásokat is tartalmazza.

A műszaki hőtan és a Műszaki áramlástan egyfelől különbözik a Mérnöki fizika áramlástan és hőtan fejezeteinek tartalmi és módszertani feldolgozásától, másrészt az elvi-elméleti összefüggések mellett az alkalmazás gépeinek, berendezéseinek az alapjaival is foglalkozik.

Ezzel megalapozza a Mechatronika 1-2, valamint az Irányítástechnika hidraulikus, pneumatikus elemeinek a tanítását is.

A Műszaki ábrázolás alapjai című tárgy az ábrázoló geometria témaköreit, a vetületi ábrázolás, a géprajzi ábrázolás alapszabályait és eseteit, valamint a számítógépes rajzolás legfontosabb alapjait foglalja magában.

A Gépelemek, gépszerkezetek, géprajz 1-2 a legfontosabb gépelemek kialakítását, funkcióit, alkalmazását, a gépszerkezetekbe való beépítés példáit, a különböző erőgépek, megmunkáló gépek, kiszolgáló gépek felépítését és ezek géprajzi ábrázolását közvetíti.

Az Informatika 1-2 tantárgy a legalapvetőbb számítástechnikai hardver és szoftver ismereteket, programozási, felhasználói alkalmazási példákat dolgozza fel. Ezek mellett ki kell térni a gép-ember-gép közötti kommunikáció technikai rendszereire, mint pl. az interface-k.

Az Elektronika 1-2 tantárgy az elektronikai alapelemek és alapkapsolások, valamint az analóg és a digitális áramkörök elméletét és gyakorlati alkalmazásait tárgyalja.

Az anyagtudományokat három egymásra épülő tantárgy keretében sajátítják el a hallgatók.

A mechatronikai mérnök egyik fontos tevékenysége a mérés. Ennek műszereiről, az általános és az ipari mérés technika eszközeiről, módszereiről egy két féléves tantárgy keretében ismerkedhetnek meg.

A *differenciált szakmai* ismereteken belül a *műszaki* ismeretek tantárgyrendszerében részben a törzsanyag tantárgyainak további témáit, részben a szakterület kiegészítő ismereteit közvetítik.

A *differenciált szakmai* ismeretek *pedagógiai ismeretek* rendszerében megtalálhatjuk a szakmódszertani, a felnőttképzési, az oktatástechnológiai, és a vállalati oktatás tervezési-szervezési ismereteket.

Tantárgy neve	1	2	3	4	5	6	7	kr
Felnőttek szakképzése						9+6		2
Munkapszichológia-ergonómia					12+0			2
Szakmai gyak.. módszertana 1.*					18+6			4

Szakmai gyak. módszertana 2.**						18+6		4
Oktatástechnológia-digitális pedagóg					12+12l			4
Vállalati oktatás tervezése és szervezése							6+6	2
<i>Szabadon választható pedagógiai</i>			x 12+0					2
Szakmai nyelv							0+18	2
Összesen:	0+0	0+0	12+0	0+0	42+18	27+12	6+24	22

8. táblázat A Műszaki szakoktató szak új képzési terve Differenciált szakmai törzsanyag pedagógiai (Forrás: saját szerkesztés)

Mind a két duális képzési szinten fontosnak tartjuk a gyakorlati területeinek a szervezését.

Egy fontos alapelv, a fokozatos ráhangolás, bevezetés (Job schedowing) szellemében alakítottuk ki az alábbi rendszert, amelyben kiemeljük az egyöntetűségi gyakorlat szerepét.

Típus neve- Javasolt időpont	Célja és tevékenység tartalma	Módszere
Üzem/vállalat látogatás 2. félév	A vállalat egészének, szervezeti részlegeinek bemutatása	Csoportos látogatás
Egyéni megfigyelés 3. félév	Konkrét/kiválasztott vállalat egy részlegében a munkafolyamat tanulmányozása, adott elméleti tárgyhöz kapcsolása	Tapasztalatok feljegyzése, a műveletek apróbb részeibe való bekapcsolódás
Összefüggő gyakorlat 4-7. félév	Az alapműveletek és a mérnöki tevékenység kompetenciáinak fejlesztése pl. forgácsolás-CNC, gyártás automatika manuális és mérnöki tervezési feladataiban az adott cégnél	Folyamatos gyakorlás gyártási, karbantartási, szerelési munkáknál, feljegyzés készítése és annak teljesítmény értékelése
Egyöntetűségi gyakorlat 7. félév	Az adott vállalatnál nem található technológiákkal kapcsolatos hiány csökkentése	Üzemek közötti cserével, vagy TISZK/SZKI- nál

9. táblázat A duális képzés gyakorlati területének típusai és szervezése (Forrás: saját szerkesztés)

Rövid összegezés

Ebben a tanulmányban megkíséreltük egy helyzetfeltáró kutatáson alapuló képzési program és alapszak képzés tananyagfejlesztését ismertetni.

A helyzetfeltáró szakaszban a fejlesztéshez szükséges információkat, adatokat a vállalatok képviselőivel, iskolai tanárokkal és oktatókkal közösen végeztük. A tripartit elvnek nagyon jól megfelelő módszer sokat segített a gyakorlati problémák, a korábbi hiányosságok kiküszöbölésében és az új programok, szakindítási kérvény összeállításában. Sajátos munkakultúrát is kialakított a résztvevők kapcsolattartásán, együttgondolkodásán keresztül. Sajnálatos módon az elkészült továbbképzési programok, szakindítási kérvény nem valósult meg, nem hasznosult a felsőoktatási átalakítások problematikái miatt.

Irodalom:

- BERKI Éva (2015): Képzés-fejlesztés a szakmai tanárképzésben OPUS ET EDU 2015 2. ÉVFOLYAM 3. SZÁM 78-87. P
- BENEDEK András – SZABÓNÉ BERKI Éva (2011): Szakmai tanárképzés-tradíciók és új késztetések. In: Szakmai tanárképzés: múlt-jelen-jövő Konferencia dokumentumok *FKK Füzetek* 7. Szerk.: Hrubos Ildikó, Pfister Éva: Nemzetközi felsőoktatási Kutatások Központja Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Budapest AULA Kiadó Kft. ISSN 2060-9698, ISBN 978-963-89082-2-3; Opus et Educatio 2. évfolyam 3. szám 87
- EMMI DUÁLIS KÉPZÉSI TANÁCS (2015): A duális felsőfokú képzés alapelvei. Budapest
- GYÖRGYI Zoltán (2011): A triális szakképzés felé? Educatio 2011/3 331-341 p
- KISSLászló (2014): Műszaki rajz és dokumentációs ismeretek elektronikai technikusok számára PPT, Kazincbarcika
- Dr. LÜKŐ (2007): Szakképzés-pedagógia - Struktúrák és fejlesztések a szakképzésben, pp 286, MK-6010-9
- LÜKŐ István.(2014): Mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak Képzési program, Sopron
- LÜKŐ (2015): A duális képzés szakmódszertani vonatkozásai. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 számú projekt Tanulmány. Sopron,24 oldal.
- Dr. LÜKŐ István – MOLNÁR József (2013): Feladat és ütemterv, Kézirat Sopron
- Dr. LÜKŐ István – Dr. MOLNÁR József (2014):Műszaki szakoktató BSc szak korszerűsítése, bővítése szakirányokkal és tananyagainak fejlesztése. Javaslat a Szakindítási kérvény új moduljaira és tantárgyi programjaira iskolai és vállalati szakemberek bevonásával. Sopron,
- MEGVALÓSÍTHATÓSÁGI TANULMÁNY (2012): TÁMOP 4.1.1/C - NYME – BGF – PTE – ZFOK – PTC – Gépészeti mechatronikai hálózati kutatás és képzési együttműködés, NYME Sopron
- MOLNÁR József (szerk.)(2006, 2011): A Műszaki szakoktató szak szakindítási kérvénye a MAB felé NYME, Sopron
- MOLNÁR József (2005): Munkahelyi stressz, kiégés a mérnöktanároknál. Tanulmány. Szakoktatás 55. évfolyam, 2005/ 1. szám
- MOLNÁR József (2005): International Symposium IGIP Yeditepe University September 12.–15. 2005., Istanbul, Turkei Fachpädagogisches Experiment Poster: Beweggründe und Motivation der Teilnehmer in der Ausbildung außerhalb des Schulsystems in Ungarn

Közösségi felsőoktatási képzési központ Sátoraljaújhelyen

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 2015. évi módosításának egyik kiemelkedő célja, hogy a felsőoktatási intézményeket helyi piachoz kössék és szinkronizálják azzal a meglévő képzéseket, fokozottan ügyelve arra, hogy a hátrányos helyzetű régiókban gazdaságélénkítő és népességmegtartó hatást fejtsenek ki.¹ A közösségi felsőoktatási képzési központ (továbbiakban: KFKK) a nemzeti felsőoktatási törvényben foglaltak alapján egy többkampuszú rendszer része, nem önálló felsőoktatási intézmény.

A felsőoktatási intézmény összetett hatást gyakorol a régiójára: formálja a közösséget, előmozdítja az infrastrukturális változásokat, s kihat a gazdasági életre is.² 2007-ben a fővároson kívül 12 felsőoktatási regionális centrum működött³, addig 2012-ben 7-re csökkent a számuk: Debrecen, Szeged, Pécs, Gödöllő, Miskolc, Sopron, Győr. Magyarországon a vidéki felsőoktatási intézmények (így a KFKK is) az elmaradott régiókban vállalhatnak nagy szerepet: diákokat, tanárokat, kutatókat vonzanak a térségbe. Az oktatók tudást termelnek és az a diplomával rendelkező diákok által direkt módon bekerül a gazdaságba is. A kutatásunkban több befogadó város önkormányzatának tagjaival és gesztor egyetemek vezetőivel készített interjúkból tükröződnek az intézményi és önkormányzati/városi érdekek, s már az indulás előtti ellentétek is kibontakoznak belőlük, továbbá vizsgáltuk a többkampuszú intézmények adminisztrációjának és irányításának lehetőségeit.

Bevezetés, célok

Az oktatáspolitikai a felsőoktatási intézmények működését a globális gazdasági és társadalmi folyamatokhoz kívánja igazítani, mint azt a kormány a 2014-es felsőoktatási koncepciója hangsúlyozza. Az intézmények irracionális rivalizálása helyett pedig egy olyan versenyhelyzetet kíván teremteni az új stratégia, melynek eredményeképpen minden tudásterület lefedhetővé válik a felsőoktatási intézményekkel. A hátrányos helyzetű régiókra különös gondot fordítottak versenyképességük növelése céljából. Ezen térségek teljes leszakadásának megakadályozására dolgozták ki a közösségi főiskolák koncepcióját. Ez a koncepció adott elméleti alapot a közösségi felsőoktatási képzési központ (KFKK) indításához. Vizsgálódásom középpontjába az Észak-Magyarországi és az Észak-Alföldi régiók peremeire kihelyezett KFKK-k kerültek. Jelenlegi ismereteink a KFKK előzményeire irányulnak, s a régiók, kistérségek szociális indíttatásaira, melyek megalapozták az adott városok szükségét a KFKK-ra. Vizsgálódásom középpontjába az Észak-Magyarországi és az Észak-Alföldi régiókba kihelyezett KFKK-k kerültek, hiszen a közeljövőben tervezett kutatásom ezen vidékek közösségi főiskoláira koncentrál (Ózd, Salgótarján, Sátoraljaújhely és Kisvárd). Tanulmányomban bemutatom a sátoraljaújhelyi KFKK előzményeit, a képzések indulása előtti állapotokat a két régióban, az elemzést a rövid irodalom áttekintésén túl interjúkkal alapoztam meg, amelyeket Sátoraljaújhely és a Miskolci Egyetem (magát a képzést adó, önkormányzattal társuló egyetem, telephely) képviselőivel készítettem.

Fontos azonban, hogy a régiók leszakadásának meggátolásához nem elég létrehozni a KFKK-t. Minden KFKK-nak megvan a lehetősége arra, hogy működésével pozitívan hasson a régiója

¹ [1]

² [8]

³ 10.000 főt meghaladóan.

gazdaságára, azonban ehhez elengedhetetlen az állami támogatás. (Rubin és Autry 1998 idézi: Márkus é.n.)

A közösségi felsőoktatási képzési központ

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 2015. évi módosításának (87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet) egyik kiemelt célja, versenyképessé váljanak a képzések nemzetközi felsőoktatási viszonylatban, s továbbá az is célja, hogy a felsőoktatási intézményeket a helyi munkaerőpiachoz kössék és szinkronizálják azzal a képzéseket, fokozottan ügyelve arra, hogy a hátrányos helyzetű régiókban az intézmények gazdaságélénkítő és népességmegtartó hatást fejtsenek ki.⁴ A munkaerő-piac igényeire gyorsabban fog reagálni a felsőoktatás, ha a képzéseket specializálják és letisztítják a felsőoktatási intézmények profilját. Ez annyit tesz, hogy minden felsőoktatási intézménynek a saját profilját leginkább meghatározó képzésekre kell koncentrálnia, s az esetleges gyengébb képzéseit elengedve nem verseng olyan más felsőoktatási intézményekkel, amelyben ez utóbbi képzés dominál inkább – nyilatkozta a kormány a *Fokozatváltásban*. Előnye, hogy valóban könnyebben és gyorsabban alkalmazkodik egy szűkebb képzés a munkaerő-piaci igényekhez, azonban hátránya lehet az, hogy nehezebb pályát módosítani a hallgatónak a túlspecializált ismeretek miatt. Továbbá gondot okozhat a munkahelyváltás is – habár az önkormányzatok deklarált célja, hogy a KFKK képzéseivel helyben maradjon a fiatal munkaerő.

A törvényben foglalt definíció szerint a KFKK „a felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő, felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet, amely a működési engedélyében meghatározott képzési terület és maximális hallgatói létszám erejéig a képzésre vonatkozó működési jogosultsággal, a szükséges oktatói karral rendelkező felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a felsőoktatási oktatási alaptévékenységet, a képzés tárgyi és ingatlanhasználati – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodásban foglaltak szerint pénzügyi – feltételeit.” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 108. §, 23a) A törvényben foglaltak alapján a KFKK egy többkampuszú rendszer része, nem önálló felsőoktatási intézmény. Ez alapján több kérdés is felmerülhet: miért nem létezhet önállóan a KFKK, vagy hogy mi a különbség a telephely és a KFKK között. Jelenlegi ismereteink és az interjúk alapján elmondható, hogy KFKK ugyanolyan értékű diplomát nyújt a hallgatóinak, mintha azt a hallgató a gesztor egyetemen, főiskolán szerezte volna. Lényegében egy többkampuszú rendszerként működik együtt a KFKK a telephelyével, s az együttműködés során a telephely meglévő oktatói igyekeznek biztosítani az akadémiai színvonalat a kihelyezett képzések során. A felsőoktatási stratégiában arról számolt be a kormány, hogy nem kívánják „felhígítani” a felsőoktatást, ezért nem önálló felsőoktatási intézményként jön létre a KFKK, hanem hozzákapcsolják egy már meglévő intézményhez, ami minőségbiztosítási szempontból lehet fontos. Ezzel a döntéssel a kormány – ahogy azt egy egyetem rektorhelyettesével felvett interjúban is elhangzott – az egyetemek pozícióját is megerősítheti.

A 87/2015. kormányrendelet alapján a KFKK létrehozásának lépései:

1. a KFKK és a vele együttműködő felsőoktatási intézmény megállapodást köt egymással,
2. a megállapodást követő 30 napban a KFKK működésének engedélyezését kéri az Oktatási Hivaltól.
3. Az engedélyezési eljáráshoz a legfontosabb dokumentumok:
 - a. az oktatásügyi miniszter előzetes egyetértése,

⁴ [4]

- b. a szervezet létesítő okirata,
- c. együttműködési szándéknyilatkozat az önkormányzat és a felsőoktatási intézmény között
- d. azon képzések esetében, ahol van egybefüggő szakmai gyakorlat, azon gyakorlóléhelyek szándéknyilatkozatát is csatolni kell, akik megállapodtak a felsőoktatási intézménnyel erről.

Összegezve: a KFKK új intézménytípus, melynek célja a régió versenyképességének fokozása, a képzés helyi munkaerő-piaci igényekhez való igazítása által. A KFKK szerződésben áll valamelyik felsőoktatási intézménnyel és ez a gesztor egyetem akkreditált képzéseket indíthat a KFKK-ban. Bizonyos képzések esetén (pl. mérnökképzés) egy harmadik fél (cég, szervezet, vállalat, stb.) biztosítja a KFKK képzéseihez szükséges gyakorlóléhelyeket.

A jogi háttér felvázolása után röviden szeretném bemutatni a kutatásom során érintett két régió (az Észak-Magyarországi és az Észak-Alföldi régió) társadalmi, gazdasági helyzetét azért, hogy lássuk, milyen szükséglet, vagy hátrányos helyzet hívta életre a KFKK-t a régiókban.

Az Észak-Magyarországi régió gazdasági és társadalmi helyzete

Az Észak-Magyarországi régióhoz Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megyék tartoznak. A régióban 610 település (46 város és 564 község) van, ebből társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett⁵ 269 település, jelentős munkanélküliséggel nyújtott település közé tartozik a 105/2015. kormányrendelet alapján 229.

A lakosság létszáma folyamatosan csökken a régióban, az odavándorlók száma nem haladja meg az elvándorlókét, így a régióban -5,11 ezrelék a vándorlási különbözet. A elvándorlók aránya több régióban is meghaladja a bevándorlókét (2013-as adatok szerint: Dél-Alföldi -1,79, Dél-Dunántúli -2,96, Észak-Alföldi -3,68, Közép-Dunántúli -1,1), a Közép-Magyarországi (4,97) és a Nyugat-Dunántúli (2,96) régiókban van csupán növekedés. Az állandó népesség⁶ száma 2005 óta folyamatosan csökken, ennek oka a születések, halálozások és az elvándorlások száma. Míg 2005-ben 757.253 fő lakott a régióban, addig ez a létszám 2013-ra 707.957 főre csökkent. A regisztrált munkanélküliek száma a régiók tekintetében a második legjelentősebb az Észak-Magyarországi, de arányait tekintve felülreprezentált Magyarország adataihoz képest. A foglalkoztatottság tekintetében is elmarad a régió a magyarországi átlagtól: 2012-ben 100 lakosból 39 az országos átlag, a régióban ez 32 fő volt csupán, a regisztrált munkanélküliek száma pedig magasabb az országos átlagnál. (*Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer* adatai alapján, továbbiakban: *TeIR*)

⁵ [3] alapján:

- a) jelentős munkanélküliséggel sújtott települések: azok a települések, amelyekben a munkanélküliségi ráta meghaladja az országos átlag 1,75-szeresét,
- b) kedvezményezett települések: társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett, illetve a jelentős munkanélküliséggel sújtott települések,
- c) komplex mutató: társadalmi és demográfiai, lakás és életkörülmények, helyi gazdaság és munkaerő-piaci, valamint infrastruktúra és környezeti mutatókból képzett, összetett mutatószám,
- d) munkanélküliségi ráta: a nyilvántartott álláskereső aránya a munkaképes korú állandó népességből,
- e) társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett települések: a komplex mutató alapján rangsorolt települések legkedvezőtlenebb harmada.

⁶ SZJA alapot képező nettó jövedelemmel száz állandó lakosra vetített összege. (*TeIR*)

Vagyis az adatok alapján olyan térségekről van szó, ahol a KKFK koncepciója érvényesülhet, mivel feltételezhetően sok hátrányos helyzetű ember él itt.

Egy befogadó város, Sátoraljaújhely koncepciója

A következő fejezetet a sátoraljaújhelyi önkormányzat aljegyzőjével, dr. Rózsahegy Ferencsel felvett interjú alapján készítettem. Sátoraljaújhely város az észak-keleti határ mentén terül el. Közigazgatásilag jelentős központja a megyének (bíróház, ügyészség, rendőrhatalom, vámhivatal, büntetés-végrehajtási intézet van a városban), habár mind a határközelisége mind a megyeszékhelytől való távolsága miatt perifériára szorul. A város polgármestere 2015 nyarán háromoldalú⁷ szándéknyilatkozatot írt alá a Miskolci Egyetem rektorával: a szándék a KKFK létesítésére irányult. A KKFK működésének érdekében az önkormányzat külön felhívására adatot szolgáltat partner szervezetnél, cégeknél betöltendő felsőfokú végzettséghez kötött álláshelyek számáról, az elvárt felsőfokú végzettség megnevezéséről a partner-szervezet várható jövőbeni humánerőforrás igénye alapján, évenkénti bontásban. Az aljegyző elmondása alapján jelenleg kb. 100 betöltetlen állás van a sátoraljaújhelyi vállalatoknál, cégeknél. Az említett adatszolgáltatás már megkezdődött, s a képzésekhez a gyakorlóhelyeket biztosító cégek és vállalatok illetékesei már tárgyalnak a Miskolci Egyetemmel a duális képzések kapcsán.

A szerződés nyers megfogalmazását megelőzően az önkormányzat saját apparátusa által végzett igényfelmérés zajlott a város kb. 50-60 km-es vonzáskörzetében, 6 város középiskoláinak végzős növendékeit keresték meg, kérdőíves lekérdezést alkalmaztak. A felmérésben közel 900 diák vett részt. A város határmenti településként a Felvidékről is várja a jövőben a hallgatókat, ezért több magyar ajkú középiskolást kérdeztek meg az igényeikről a határon túlról is. A kutatásból kiderült, hogy jelentős igény mutatkozott mind a kihelyezett képzésekre, mind a képzések közelségére. Az igények felmérését a városi önkormányzat 2016 őszében megismétli, ezzel is népszerűsítve a 2017-ben induló képzéseket.

A város aljegyzője alapvetően 4 pontban határozta meg, illetve foglalta össze a KKFK szükségét:

1. *Munkaerő-piaci igények:* a betöltetlen állások jelenleg 100 felett vannak, de nincs megfelelő képzettséggel, szakképzettséggel rendelkező munkás. Amennyiben a cég nem kap munkavállalót, nem tud fejlődni és fejleszteni, s ez a városból való kitelepüléshez is vezethet. A munkaerő-piaci igények teljesítésével a vállalkozásokat helyben tarthatja a város.
2. *Demográfiai statisztika javítása:* évente kb. 300 fővel a város lakossága (elvándorlás, születések száma és a halálozások száma miatt), főként az elvándorlás arányát kívánja csökkenteni a város.
3. *Financiális okok:* képzések által a cégek, vállalatok helyben tartásával adót fizet a városnak.
4. *Történelmi okok és presztízskérdés:* „az innen pár km-re lévő Sárospatakon meg a kultúra, az oktatás, a felsőoktatás sokkal intenzívebben gyökerezett az adott város, Sárospatak arányaihoz képest. Ott jelenleg két felsőoktatási intézmény működik, tehát valahol az Újhelyi, nagyon hosszú presztízis [Sátoraljaújhely 750 éve város – a szerző] nyilván közrejátszik. Szerintem ez sem elhanyagolható, mondhatnám azt is, meggyőződésből, hogy igen, van Újhelynek, volt is, van is olyan szerepe, ami miatt bocsánat, kijár neki ez a dolog.” – nyilatkozta az aljegyző. Azt érdemes megjegyezni, hogy a szomszédos Sárospatakon 2013-ig jelen volt a Miskolci Egyetem (Comenius

⁷ Szereplői: a felsőoktatási intézmény, az önkormányzat és a cégek, vállalatok vezetői.

Tanítóképző Főiskolai Kara). Leválásukat azzal indokolta az egyetem, hogy nem működött gazdaságosan alacsony létszáma miatt a tanítóképző. Jelenleg az Esterházy Károly Főiskola karaként működik és érdekes lesz megvizsgálni azt, hogy hogyan reagál majd Eger a sátoraljaújhelyi KFKK-ra.

Ezen tényezők mentén haladva és az igényfelmérés alapján a következő képzésekre van kereslet a városban: valamilyen mérnökképzés, ápolóképzés és rendészeti képzés. A képzések nem fedhetők le egyetlen felsőoktatási intézmény együttműködésével, így egy további intézmény felé szeretne nyitni az önkormányzat. A város jelenleg is kapcsolatban áll az egyik egyetemmel, ugyanis az egyetem duális képzése révén szerződésben állnak két helyi munkáltatóval is. A másik egyetemnek még nem volt kapcsolata a várossal.

A képzések 2017 szeptemberével indulnak majd el, addig még az akkreditációs folyamatok zajlanak az egyik képzésről. Ez idő alatt folyamatos párbeszéd zajlik majd a város és a Miskolci Egyetem között, a jövőben a rendészeti képzés miatt az önkormányzat a nyitni fog a Nemzeti Közzolgálati Egyetem felé is.

Arról, hogy a hallgatókat milyen finanszírozású képzésre veszik fel, nincs megállapodás az egyetem és a KFKK között: *„Nem lesz, nem hiszem, hogy lehet és hogy szabad ilyen megállapodást tenni, ahol ily módon kell a hallgatók között valamiféle szelekciót tenni, hogy újhelyben csak önköltséges az oktatás. Az hogy egy adott hallgató elnyeri-e az állami finanszírozottságot, nyilván ez hallgató, vagy a felvételi teljesítményén múlik, meg a lehetséges keretszámokon meg egyebeken. Tehát nem az adott képzés finanszírozásába van a differencia specifika, hanem itt a nagy polémiák, az egyezkedések még mindig arról zajlanak, hogy a tagozat milyen legyen, tehát abban van közmegegyezés két fél között, hogy például az egészségügyi ágazatban az egészségügyi képzéseknél nem látjuk a létjogosultságát például a nappali képzésnek. Mert így olyan közeget fog kiszolgálni egy olyan jövőbeni hallgatói bázist, ahol az adott hallgatók potenciális hallgatók koruk és legfőképpen már munkahelyük és kötıtségeik miatt nem fognak tudni nappali képzésben részt venni. Tehát az ő érdekeiket és mindannyiunk érdekeit a levelező képzés és persze ezzel együtt a kórház, gyakorlóhelyet fogja szolgálni. Más a helyzet a mérnökképzéssel, tehát ott a nappali képzést mindenképpen várjuk, vagy elvárjuk az egyetemtől amíg vannak tárgyalási köreink.”* – fogalmazott az aljegyző úr. Szükségesnek tartom emiatt azt, hogy felhívják a potenciális hallgatók figyelmét a hátrányos helyzetűeket támogató ösztöndíjakra (Útravaló, Bursa Hungarica, Út a felsőoktatásba, stb).

Az önkormányzat vállalja, hogy ingyen elszállásolja az oktatókat, viszont az utaztatás és az oktatók bérezése az egyetemi költségvetést fogja terhelni. Az önkormányzat tulajdonában lévő, jelenleg gimnáziumként működő épület egyik kiürült szárnyát pedig a diákok elszállásolására ajánlja fel, továbbá tantermeket is biztosít a képzésekhez. A kormányrendelet alapján megfogalmazott, még nem aláírt szerződésben fontos és kiemelt pont már most, hogy a KFKK többletköltséget nem okozhat az egyetemnek. Jelenleg azonban a szándéknyilatkozat az egyetlen olyan „alapdokumentum”, amely a város és az egyetem között született, s habár jogi kötőereje nincs, a város és az egyetem között folyamatos, intenzív kapcsolat van. A 2017-es kezdéshez a 2016-ban induló képzések (pl. Kisvárdai) tapasztalatait is szem előtt tartva kívánják „sikertörténeté” tenni a KFKK sátoraljaújhelyi modelljét.

Egy gesztor egyetem, a Miskolci Egyetem álláspontja a KFKK-ról

A Miskolci Egyetem az Észak-Magyarországi régió egyik meghatározó regionális egyeteme (Eger mellett), az egyetem oktatási rektorhelyettese, dr. Horváth Zita szintén nyilatkozott a KFKK koncepciójáról, jelen fejezet erre az interjúra épül. Előzményként elmondható, hogy a

város kezdeményezte a kapcsolatot az egyetemmel, de a rektorhelyettes elmondása alapján az egyetem vezetősége örömmel vette a megkeresést és szorgalmazta az együttműködést. Az egyetemnek korábban nem volt kapcsolata a várossal, a megye/régió gazdasági-társadalmi helyzetének feltérképezéséhez a KSH adatait használják, az igényfelmérést pedig a befogadó város végezte el. Érdekes volt megvizsgálni azt, hogy mit vár a város az egyetemtől, az egyetem szemszögéből. A rektorhelyettes szerint a városnak a KFKK lehetőséget teremt arra, hogy a munkaerő pótlásával új befektetők érkezzenek a városba és továbbá opciót jelent a fiatal, értelmiségi munkaerő megtartásához. Az egyetem vezetősége tehát tisztában van azzal, hogy a KFKK nagyban elősegíti a gazdaságot, mozgatórugója lehet a leszakadó térségek fejlődésének. Az egyetemnek azonban ez így önmagában nem éri meg: saját pozíciójának erősödését is felfedezni véli a kihelyezett képzésekben, illetve hallgatói létszámnövekedést vár. A városi és az egyetemi érdekek a társadalmi felelősségvállalásban találkoznak, hiszen az egyetem támogatni szeretné a társadalmi felzárkózást és a megye fejlődését. A különböző szereplők (önkormányzat, egyetem, hallgatók) elvárásai és érdekeik artikulációja további érdekes kutatási irány lehet.

A Miskolci Egyetem fenntartója az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI), a partner KFKK fenntartója a Miskolci Egyetem és a KFKK városának önkormányzata. Ebben a többszereplős rendszerben az irányítás a következőképpen fog kinézni: a döntések az egyetem és az önkormányzat szintjén, közösen születnek és az egyetem fenntartója, az EMMI fogadhatja, vagy utasíthatja el azokat. A képzéseket továbbra is az egyetem koordinálja majd.

Az önkormányzat előzetes felmérése alapján ápolás és betegellátás alapszakra, rendészeti képzésre és valamely mérnökképzésre van igény, ezért az egyetem ezekhez alkalmazkodik a KFKK képzéseivel. Fontos szempont volt a munkaerő-piaci igényekhez alkalmazkodás is, s úgy tűnik, ez egybevág a potenciális hallgatók igényeivel, érdeklődésével. Segíti a képzéseket az is, hogy a város gyakorlólhelyeket biztosít a KFKK-nak, hiszen a város kórháznak, öntöde, zárgyártó cégnek és más egyéb vállalatoknak is otthont ad.

Az oktatói kart a levelező képzések⁸ mellett a meglévő oktatók utaztatásával tudja biztosítani majd az egyetem, ezért nem terveznek nappali tagozatos képzést indítani. Ehhez a város tanári, oktatói szálláshelyeket biztosít.

A jelenlegi ismereteink alapján a KFKK oktató-köre a következő személyekből tevődhet össze:

1. felsőoktatási oktató,
2. mesteroktató,⁹
3. külső szakemberek, óraadók (cégek vezetői, gyakorlati szakemberek).

A Miskolci Egyetem vezetősége is tervez lokális munkaerőt bevonni az oktatásba: az előadások megtartására kérnének fel például a cégeknél dolgozó szakembereket, vagy a kórház dolgozóit. Az akadémiai minőség biztosítását nehéz feladatnak látja jelenleg a rektorhelyettes, mivel a kormány nem különít el külön forrást a KFKK humán erőforrásának biztosítására, s ezért is tartják indokoltnak a levelező és/vagy esti képzések indítását.

⁸ A képzések jelenleg még alakulóban vannak.

⁹ Az egyéb oktatói munkakörökkel szemben a mesteroktátónak nem kell tudományos fokozattal rendelkeznie, illetve nem szükséges a doktori programban való részvétel sem. (2011. évi CCIV. tv. a felsőoktatásról, 2015. szeptember 1-jével módosították, s így került a törvénybe a mesteroktató kategória.)

Összegzés

Az oktatás és a képzés színvonala és a bennük való részvétel lehetőségének esélye befolyásolja a régió versenyképességét. Az oktatás egyik funkciója a társadalmi mobilitás biztosítása, azonban a földrajzi és a gazdasági (tandíj, egyéb költségek) különbségek okozta eltérés mégis gátolja az esélyegyenlőséget. Az oktatásnak kulcsszerepe van tehát az esélyegyenlőség kialakításában és törekszik is erre (Süli-Zakar és Lenkey, 2014), ez a tendencia tükröződik a KFKK koncepcióiból is.

„Minden stratégia annyit ér, amennyire sikeres az implementálása” – közli a kormány a *Fokozatváltás a felsőoktatásban* dokumentumának felsőoktatást érintő, a lehetséges változtatási irányokról szóló fejezetében. A kutatásom tehát nem ért véget az előzmények és a jogi háttér feltárásával. A salgótarjáni, ózdi, sátoraljaújhelyi és kisvárdai KFKK-k kapcsán a terveim között szerepel a hallgatói rekrutációs bázis, a hallgatói motiváció vizsgálata, továbbá az a kérdés is, hogy a KFKK az oktatás gyakorlatában valóban az esélyegyenlőséget szolgálja-e.

Irodalom:

- [1] 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. <http://net.jogtar.hu/felsookt-tv> (2016.01.20.)
- [2] Fokozatváltás a felsőoktatásban. <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf> (2016.01.06.)
- [3] 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről alapján. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500105.KOR (2016.02.20.)
- [4] 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500087.KOR (2016.01.28.)
- [5] A Sátoraljaújhely városi önkormányzat aljegyzőjével, dr. Rózsahegyi Ferencsel készített interjú. (Ideje: 2016. 02. 01, 2016. 04. 04.)
- [6] A Miskolci Egyetem oktatási rektorhelyettesével, dr. Horváth Zitával készített interjú. (Ideje: 2016. 02. 08)
- [7] Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer adatai. <https://www.teir.hu/helyzet-ter-kep/> (2016.03.08.)
- [8] CHATTERTON, P., GODDARD, J. (1999): Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities. <http://www.paulchatterton.com/wp-content/uploads/2009/05/e-and-p-d-goddard-and-chatterton-reg-dev-agencies-and-unis.pdf> (2016.01.10.)
- [9] KECZER GABRIELLA (2015): A közösségi főiskola szervezeti modellje. In: Döbör András, T. Molnár Gizella (szerk.): Községi főiskola regionális megvalósíthatóságának megalapozása. <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=52292> (2016.01.08.)

- [10] MÁRKUS EDINA (é.n.): Community College az amerikai szakirodalomban.
<http://terd.unideb.hu/doc/markuse.pdf> (2016.01.05.)
- [11] SÜLI-ZAKAR ISTVÁN – LENKEY GÁBOR (2014): A vidék mint földrajzi periféria és az oktatás mint kitörési pont.
http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/suli.pdf (2016.01.04.)

A felsőoktatás jövője a digitalizáció korában

The Future of Higher Education in Times of Digitalization

Gennováció¹ a közgazdászképzés gyakorlatában

A technikai-társadalmi változások következtében a felsőoktatásnak is számtalan kihívással kell szembenéznie. Ilyen például a felsőoktatás tömegesedése, a képzésbe felvett hallgatói csoportok heterogén összetétele, a nagy lemorzsolódási arány, a tanulmányi időtartam elhúzódása, az egyetemet végzettek kompetenciái és a munkaerő piaci igények közötti különbségek növekedése, a potenciális jó képességű hallgatók növekvő arányú elvándorlása külföldi oktatási intézményekbe, stb (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2015). Az egyre markánsabban jelen lévő problémák lenyomata megjelenik a felsőoktatási piac keresleti és kínálati oldalán is. A teljesség igénye nélkül a keresleti oldalon három fontos változást érdemes kiemelni. Ezek közül az első, hogy az egyetemek hallgatói ma már zömében a digitális generáció tagjai. A korábbi generációkéhoz képest jelentősen megváltozott preferenciáikkal rendelkeznek többek közt a tananyagok, kurzusok elérésének módja, digitális eszközhasználat lehetősége, információszerzés és feldolgozás mikéntje, stb. tekintetében. Többségük a hagyományos frontális oktatást nem tartja érdekesnek, motiválónak, hatékornak. A másik keresletet befolyásoló, egyre fontosabbnak tűnő jelenség, hogy a hallgatók egyre nagyobb százaléka az egyetem mellett munkát vállal. Ennek oka részben az, hogy többségük költségterítéses formában vesz részt a képzésben, amelyet finanszírozni kell, illetve az, hogy a munkaerőpiac frissen végzett, gyakorlattal rendelkező munkavállalót keres. Mindez azzal jár, hogy a hallgatók egyre inkább rugalmasabb, személyre szabott képzési formákat keresnek. Egy újabb szín az igények differenciálódásának palettáján, hogy nő – az angol nyelvet nagyon különböző szinten beszélő, nagyon eltérő előképzettséggel jellemezhető - külföldi hallgatók aránya, akiknek ugyanazt a képzést, ugyanazon a színvonalon kell biztosítani. A kínálati oldalon bekövetkező változások közül a legjelentősebb az, hogy ma már nemcsak a hazai, de a nemzetközi térben kell versenyképesnek bizonyulni felsőoktatási intézményeinknek. A versenyképességnek új elemei jelennek meg, pl. innovatív tanulásszervezési eljárások, online és nyitott kurzusok, MOOC, hibrid oktatás különböző modelljei, tanulóközpontú és problémaalapú képzések.

A hazai egyetemeknek ezekre a kihívásokra reagálniuk kell. Ebben a környezetben az innováció felértékelődik. Az oktatási intézményeknek versenyképességük megőrzése, növelése érdekében meg kell határozniuk a szükséges adaptáció irányát, támogatnia kell az innovatív szervezeti kultúra erősödését. Ehhez szükségszerű az oktatói, vezetői attitűdváltás. Ezért a közeljövőben az oktatás minőségét megőrző/növelő, hatékonyságát támogató innovatív tartalmi és oktatási módszerek – nemegyszer a meglévő kereteket felbontó innovációk – létrejötte és diffúziója várható. A nemzetközi elemzések (Horizon Report 2016) és a hazai felsőoktatási stratégia alapján körvonalazódik a változás iránya. Rövid- és közép távon a következő megoldások elterjedése várható:

- a) Formális és informális tanulás egységének megteremtése: az önállóan irányított, kíváncsiságon alapuló tanulás integrálódása segíti a felsőoktatásban a kreativitást, kísérletező kedvet.
- b) Az új tanulási, oktatási formák elterjedésének következtében megváltozott tanulási terek: rugalmasan átalakítható, a kooperatív tanulási módszerek, projektmunkák, az órai és

¹ Gennováció (Daruka, Csillik 2015): Generációs igényeknek megfelelő tanulási-tanítási innováció

tanórán kívüli együttműködés, interaktivitás, digitális eszközök használatára alkalmas terek.

- c) BOYD – saját digitális eszközök integrálása az oktatásba.
- d) Hibrid oktatás terjedése: online tanulás és a hagyományos keretek közötti oktatás előnyeinek ötvöződését lehetővé tévő megoldás különböző modelljeinek versengése.

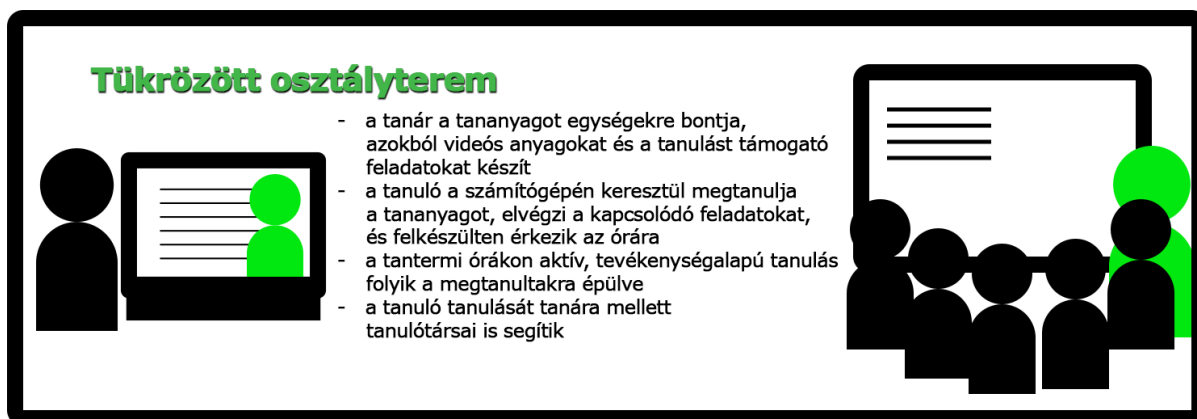
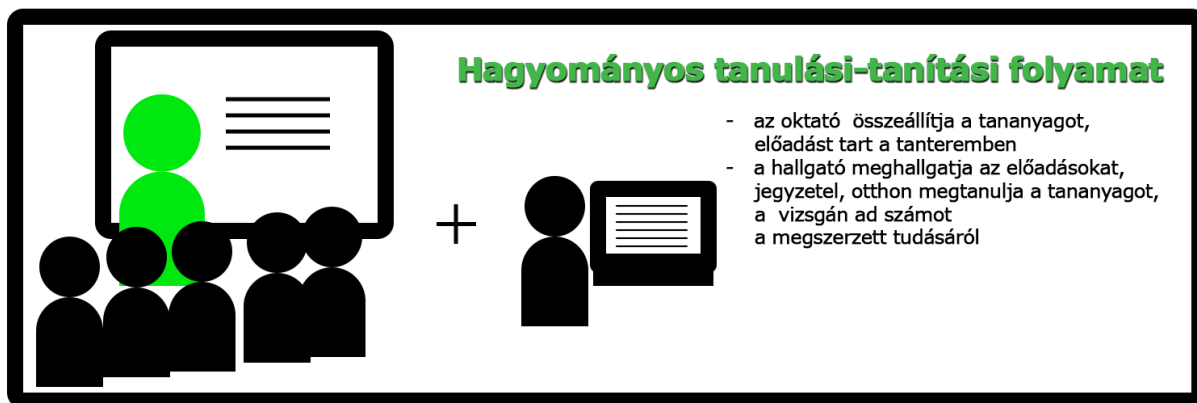
Az adaptációs kényszert felismerve, a megfogalmazódó preferenciákat figyelembe véve a 2015/2016-os tanév tavaszi félévében a Budapesti Corvinus Egyetemen elindult egy kísérleti projekt, amelynek célja az volt, hogy megpróbálja integrálni a fent vázolt megoldásokat az egyetem képzési struktúrájába.

A pilot program

A lehetséges megoldások közül a „tükrözött osztályterem”-re esett a választásunk, amely a hagyományos oktatásszervezési eljárások tükörképe, a hibrid oktatás egyik formája.

Az alkalmazott tanulásszervezési modell

A „tükrözött osztályterem” modell jellemzője, hogy a tanulók online készülnek fel a kontakt órákra. Otthon megnézik az oktató által készített videókat, elolvassák az irodalmakat (ami a hagyományok oktatásszervezési eljárások tanári előadásának felel meg), internetes keresés alapján gyűjtik össze a szükséges információkat, adatokat, megoldják az ezekhez kapcsolódó feladatokat, majd ezt követően a tanteremi/szemináriumi foglalkozás során a megtanult elmélet birtokában tevékenység- és élményalapú módszerek segítségével mélyítik el és alkalmazzák különböző szituációkban a megszerzett ismereteket (Ollé, 2014, Tóth, 2014). (Például: gazdasági játékok, kooperatív csoportmunka, stb.). Az alábbi ábra a hagyományos és a tükrözött osztálytermi oktatás közötti különbséget mutatja:



1. ábra: Hagyományos tanítási-tanulási folyamat összevetése a tükrözött osztálytermi tanulásszervezési eljárással

Választásunk azért esett erre a modellre, mert várakozásaink szerint alkalmazása lehetővé teszi, hogy a hallgatók

- saját idejükkel gazdálkodva önállóan tudják elsajátítani az ismereteket (megtanulnak tanulni),
- döntési szabadsággal rendelkeznek a tanulási utak, módok megválasztásában, (az oktatás személyre szabottabbá válik),
- felkészülten, sikerélmény birtokában érkezzenek a kontakt órákra,
- a folyamatos tanulás eredményeként elsajátított ismeretei tartós ismeretökké váljanak,
- motiváltak legyenek,
- kreatívan alkalmazni tudják az online megszerzett ismereteiket,
- megkapják a szükséges azonnali visszajelzéseket,
- az értékelési rendszer jutalmazó jellege révén is motiváltabbá váljanak.

A pilot program

A kísérleti projekt a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Karán zajlott, a Mikroökonómia Tanszék és a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ együttműködésével, a Közgazdaság-tudományi alapismeretek kurzuson belül, 27 fővel (önkéntes jelentkezés

alapján).² A hallgatók különböző szakokról (politológia, szociológia, kommunikációtudomány és nemzetközi kapcsolatok szakokról) jelentkeztek. Többségük első évfolyamos, de volt közöttük másod és harmad éves is (8 fiú és 19 lány). Programunkhoz a Moodle keretrendszert használtuk fel.

A pilot program során több innováció valósult meg:

- a) A tananyag felépítése. (A hagyományos tananyagtól eltérően egy-egy témakör feldolgozását mikroszintről kezdtük, amit követett a makroszintű elemzés. A témakörök megegyeztek a hagyományos kurzus témaköreivel.)
- b) A tanulásszervezési eljárás. (A megszokott előadás helyett tükrözött osztályterem modelljét alkalmaztuk.)
- c) Módszertani innovációk. (Tanárközpontú frontális tudásátadás helyett tanulóközpontú, tevékenység alapú kooperatív módszereket használtunk a tantermi órákon)
- d) Értékelési rendszer. (Zárthelyi dolgozatok és írásbeli vizsga helyett a tanulási folyamat minden mozzanatát értékelő – jutalmazó – pontrendszert dolgoztunk ki, amely lehetővé tette a javítást, plusz pontok szerzését, így folyamatos munkavégzésre ösztönözve a hallgatókat feleslegessé vált a vizsgáztatás. A megajánlott jegyeken félévi vizsgán lehet javítani.)

A félév során az egyes témaköröknél a hallgatók – a tükrözött osztályterem logikájának megfelelően – otthon online, az egyetemi Moodle rendszeren keresztül sajátították el a tananyagot.

Az otthoni feladatuk a következő volt:

A megtanulandó anyagból hetente 3-4, jellemzően 10-12 perces videót készítettünk. A hallgatóknak ezeket kellett megnézni. Minden videót ellenőrző feladatok követtek. Ha sikerült hibátlanul válaszolni a kérdésekre, áttérhettek a következő videóra, ellenben az első rossz válasz után a hallgatóknak újra meg kellett nézniük a videót, amit ismételten feladatok követtek. Mivel fontosnak tartottuk az egyéni különbségekhez való alkalmazkodást, minden videóhoz szöveges tananyag is készült, tehát szöveg formájában is elérhetők voltak az ismeretek. A témakört egy feladatsorral zártunk. Amennyiben három próbálkozás során legalább 67 %-os eredményt ért el a hallgató, részt vehetett a tantermi órán.

Ezt követően, még mindig odahaza, többnyire egyéni, de esetenként páros és csoport munkában digitális eszközhasználatot feltételező kreatív feladatokat oldottak meg a résztvevők. Íme néhány feladattípus: gondolattérkép készítése, keresztretjtvény, Facebook profil, infografika, időegyenés, képregény, társasjáték), illetve Wiki szócikk). Ezeknél a feladatoknál is igyekeztünk figyelembe venni az egyéni különbségeket, így a hallgatóknak lehetőségük volt a feladatokból, a feldolgozás módjából és a használandó eszközökből is kiválasztani azt, amely leginkább közel állt hozzájuk.

Mindezeket túl hetente szerezhettek plusz pontokat a hallgatók, amennyiben az úgy nevezett *Mélyülj el!* feladatokat megoldották. Ezek a feladatok azt kívánták meg a hallgatóktól, hogy önállóan szerezzenek meg tananyaghoz szervesen kapcsolódó, de azon túlmutató (például elmélettörténeti, gazdaságtörténeti, statisztikai, matematikai, stb.) ismereteket. Ilyen feladat

² A Közgazdaság-tudományi alapismeretek 300 fős kurzusának hallgatói közül jelentkeztek a kísérleti csoportba. A tantárgy az alapképzés I. évfolyamán kötelező tárgy. Az eredeti kurzus az oktatás frontális előadás formájában heti 4 órában zajlik.

volt például álhíradó készítése a kartellezésről, vagy a BCE és a BME közgazdasági képzése között folyó verseny jellemzése a tanult elméleti modellek felhasználásával.

Az online otthoni felkészülést és feladatmegoldásokat skype-on keresztüli konzultációs lehetőségek támogatták.

Az elmélet feldolgozását interaktív kontakt órák követték, amelyek általános felépítését a hagyományos szemináriumi órákkal összevetve a következő táblázat tartalmazza:

Hagyományos szemináriumi óra az óra menete (perc)	idő	Tükrözött osztályterem kontakt órája az óra menete (perc)	idő
A figyelem felkeltése, ráhangolódás	2-3 perc	A figyelem felkeltése, ráhangolódás	2-3 perc
Az előadás anyagával kapcsolatos kérdések, házi feladatok megbeszélése	5-10 perc	videós anyagokhoz, otthoni feladatokhoz kapcsolódó kérdések megbeszélése	5-10 perc
új anyag elméleti átismétlése	40-45 perc	tevékenység alapú módszerek segítségével a tanultak önálló, párbán és csoportmunkában történő gyakorlatorientált és interaktivitást feltételező alkalmazása digitális eszközhasználattal támogatva.	70 – 80 perc
a témakörhöz kapcsolódó számítási feladatok megoldása	25-35 perc		
önálló, kreatív alkalmazása a megszerzett ismereteknek	?		

1.táblázat: A két tanulásszervezési eljárás kontakt órájának összehasonlítása

A táblázatból jól látható, hogy mivel a hallgatók felkészülve érkeznek az órára, 70-80 perc marad a tanultak kreatív alkalmazására, szakmai vitákra, gazdasági játékokra. A kontakt órai feladatok részben konkrét, aktuális gazdasági eseményekhez, vitákhoz kapcsolódtak (pl. taxis piaci helyzet elemzése, Kína világgazdasági szerepváltozása), részben arra ösztönözték a tanulókat, hogy egymást tanítva érjenek el csoportmunkában jobb eredményt. A szemináriumi órák menetére jellemző volt, hogy először mindenki egyéni feladattal kezdett, majd az egyéni munkák eredményeit felhasználva kellett az adott feladatot páros, illetve csoportmunkában folytatni. A csoportmunkák azzal zárultak, hogy szóban ismertették eredményeiket, amelyekhez a többiek megjegyzéseket tehettek, kérdéseket fogalmazhattak meg, értékelhették a csoport megoldását. Így minden héten azonnali visszajelzést kaptak mind a kortárs csoporttól, mind pedig az oktatótól. A feladatok jellege állandóan változott, de összetettsége a csoporton belül munkamegosztást kívánt. A kontakt órán az oktató szerepe természetesen megváltozott, hiszen a frontális tudásátadás helyett interaktív, a hallgatói aktivitásra alapozó, kreatív munkát támogató változatos módszertani eszközöket használt. Így a tanár elsősorban mintegy mentor, facilitátor vett részt az órákon.

A heti munka azzal zárult, hogy minden hallgatónak egy összefoglalót kellett írnia a tanultakról, illetve értékelnie kellett a héten történeteket a hagyományos kurzusokhoz viszonyítva és ezt feltölteni a kurzus Moodle felületére.

A hallgatói munka értékelése

A hallgatói munka értékeléséhez egy pontozásos rendszert állítottunk össze. Az online és órai munkákra összesen ötszáz pontot lehetett szerezni. Igyekeztünk az értékelést változatossá és motiválónak tenni, ezért a kialakított pontrendszerünk jutalmazó és nem büntető jellegű volt. A tanulási folyamat minden részére lehet pontot szerezni, így egy-egy részfeladatra kapható pontszám az összpontszámhoz képest kevés volt, tehát a sikertelenség nem vette el a hallgatók kedvét a további munkától. Pozitív attitűd alakult ki a tanulással kapcsolatban, a sikertelen kísérlet rendszerint arra ösztönözte a résztvevőket, hogy újra nekifussanak a feladatoknak, és magasabb pontszámot érjenek el.

Az értékelési rendszer lehetőséget adott a differenciálásra, anélkül, hogy bárkit is beskatulyázott volna. Nem volt ritka, hogy egyik héten alul, a másik héten pedig túlteljesített valaki. Jellemzően a teljesítéssel kapcsolatos stressz csökkent, az eredményesség nőtt. Teret kapott a hallgatói felelősségvállalás/autonómia tanulási folyamataikban. Rugalmasan dönthettek arról, hogy mikor, mennyit, egyedül vagy társakkal tanulnak. Annyiszor nézhették meg a tananyagot, ahányszor csak akarták. Súlyozni tudtak más tantárgyak feladataival kapcsolatban.

A hallgatók megoldásaikat a Moodle rendszerbe töltötték fel, amit a kurzus minden tagja láthatta azokat, így viszonyíthatta saját munkáját a többiekéhez. A kontakt órákon a hallgatók értékelték egymás munkáját. Mindez inspirálta őket, mintegy együttműködő verseny bontakozott ki annak érdekében, hogy minél ötletesebb, minél kreatívabb megoldások szülessenek.

Összességében a befektetett energia megtérülését, értékelését nemcsak az elért pontszámokban mérték, hanem az is érdekelte őket, hogy hogyan értékelik munkájukat a többiek és az oktató.

Az oktatók a kurzus Moodle felületén nagyon sok információhoz jutottak a hallgatók tanulási stratégiáiról. Ezek feldolgozása a kurzus befejezése után, a nyári hónapokban történik meg.

Hogyan értékelik a hallgatók a kurzust?

A hallgatók értékeléseinek eddigi eredményét feldolgozva azt mondhatjuk, hogy azok a módszerrel kapcsolatban ellentmondásosak. A hallgatóknak minden héten egy -3 és +3 közötti, hétfokozatú skálán kellett értékelni a tananyagot, feladatokat, kontakt órát, ahol 0 jelentette a hagyományos kurzust. A kapott értékek átlaga 2,2 -2,6 közé esett.

A szöveges értékelésekből két fő terület emelhető ki: a minőség és a hatékonyság. A hagyományos kurzusokon elért átlagokhoz képest a hallgatói tanulmányi eredmények javulása tapasztalható. Érezhetően nőtt a hallgatók énhatékonysága a tantárgy vonatkozásában, nagyobb a bevonódásuk, fejlődik a kritikai gondolkodásuk, mélyebb a tananyag feldolgozása, a tanulás során autonómiát élnek át, előzetes tudással érkezve aktívan részt tudnak venni az órán, a társakkal, tanárral kapcsolatos interakció, kétirányú kommunikáció támogatja az anyag megértését, az aktivitásra épülő módszerek lelkesítik a hallgatókat. Nagyra értékelik a módszer rugalmasságát.

Összességében a tanulók 70-80%-a kedvezően értékeli a módszert.

Ugyanakkor a negatív visszajelzéssel is találkozhatunk: megterhelő a követelmény, szorongást kelt az előzetesen elvégzendő feladatok időhatárhoz kötöttsége. Többen jelezték, hogy a

tananyaghoz tartozó matematikai alkalmazásokhoz a videós tananyagok nem elegendőek, nagyobb támogatottságra van szükségük.

A kurzushoz kapcsolódóan tervezett további értékelések, mérések

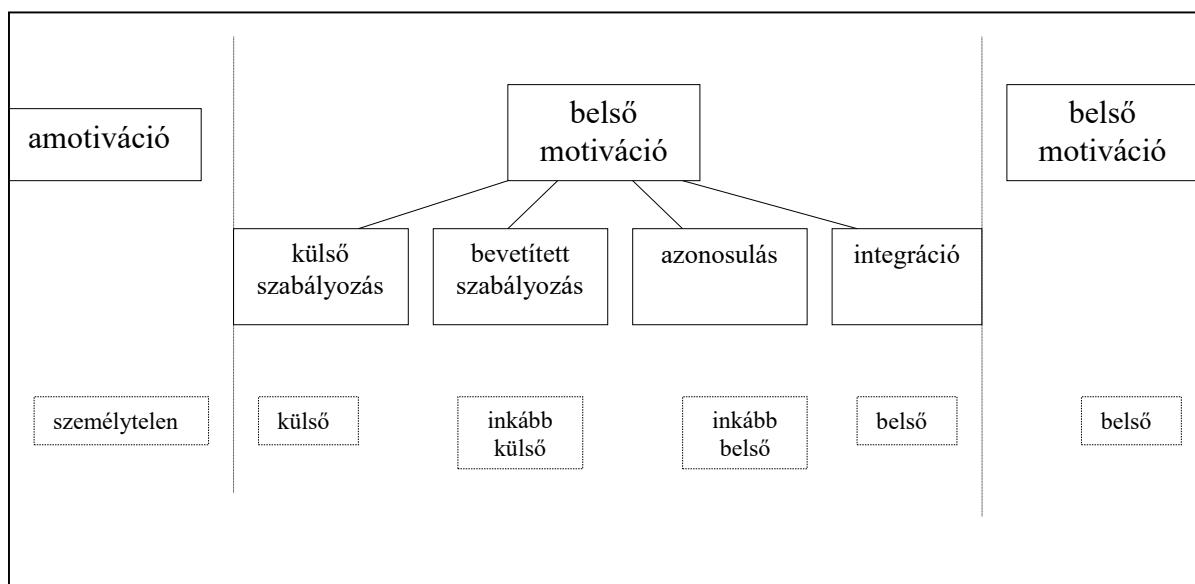
Tervezett vizsgálatunk egyaránt kiterjed az online és offline térben folyó tanulásra, az elkészült tanulói feladatokra, az egyéni különbségek feltárására (pl. befolyásolja-e a tanulási stílus vagy a kognitív stílus a módszer megítélését, a tanulás hatékonyságát, az elért eredményeket).

Kutatásunk további célkitűzései között szerepel, hogy elemezzük a Moodle rendszerben tárolt log-fileokat annak érdekében, hogy az online térben végzett aktivitásról adatokat nyerjünk ki.

Kutatásunkban fontosnak gondoljuk a hallgatók tanulási stílusához való illeszkedést vizsgálni. A módszer eredményességénél a mélyebb megértést tükröző problémamegoldás, projektfeladatok adnak lehetőséget a tartalmi elsajátítás vizsgálatára, míg a tanulói attitűdnél az észlelt énhatékonyság, valamint a tanulási motivációt támogató észlelt kompetencia, autonómia, kapcsolódás kerülhet a vizsgálat fókuszába Abeysekera, Dawson (2015).

Mivel a feladatvégzéssel kapcsolatos várakozást a szituációval kapcsolatosan észlelt kontroll befolyásolja, ezért tervezett értékelésünknek Deci és Ryan (1985 id. Deci és Ryan, 2000) self-determinációs elméletére is támaszkodunk, amely differenciáltan, környezeti hatásokkal összefüggésben közelíti meg az aktuális motivációs tendenciákat. Elméletük a társas és a környezeti tényezők befolyásoló hatására is rámutat a kompetencia és autonómia alapszükségletekből kiindulva. Harmadik tényezőként a kapcsolódás, kötődés szerepére is utalnak a szerzők, rámutatva a korábbi vizsgálatok által feltárt korai kötődésmintázatok és explorációs viselkedés közti kapcsolat fontosságára.

A hallgatók viselkedését vezető célok választását vizsgálva - a kérdések összeállításánál - figyelembe vesszük, hogy annak az autonómia mértékétől függően, négy lehetséges oka, szintje van. Deci és Ryan (2000) az alábbi ábrával szemlélteti az egyes szinteket és azok egymásra épülését.



2. ábra: Az emberi motiváció taxonómiája – részlet (Ryan, Deci, 2000b, 62. o.)

Arra számítunk, hogy az átélt autonómia mértéke növeli az aktivitásokkal kapcsolatos érdeklődést, azok értékelését és a kifejtett erőfeszítést, elkötelezettséget. Az intrinzik motiváltság pedig érdeklődéssel, nagyobb élvezettel jár együtt a tevékenység során. Az észlelt kontrollt, az én-hatékonyság érzése, valamint a siker-elvárása várakozásaink szerint magasabb kitartással jár együtt, míg ennek hiánya a céleléréssel kapcsolatban reménytelenséghez vezethet.

Ryan és Deci az intrinzik motivációnál a feladatnak tulajdonított érték, hasznosság és az aktivitáshoz kapcsolódó érdeklődést, élvezetet, pozitív előrejelzőnek tekinti az észlelt választási szabadság (autonómia) és az észlelt kompetencia mellett. Az erőfeszítés és fontosság az aktivitásba fektetett energiára, illetve utóbbi az internalizáció, az aktivitással kapcsolatos önreguláció mértékére utal. Negatív előrejelzőként a feladat, aktivitás kapcsán észlelt nyomást és a feszültséget, stresszt hangsúlyozzák. Az adott feladat személyes jelentőségének, jelentésének megítélése is befolyásolja a tanulási motivációt. Ez egyrészt a célorientációra (a tanulási és a teljesítménycélokra, a fókusz a személyes kompetencia növelésén van) hat, másrészt a feladat értékességének megítélésére (hasznosság, érdekesség, fontosság).

A célorientációnál a tanulási célok esetén a fókusz a személyes kompetencia növelésén van. A személy aktivitását az vezeti, hogy fejlesztheti a saját képességeit és ismereteket szerezhetsen. A vizsgálatok szerint ez erősíti a kitartást kudarc esetén, alacsonyabb a szorongás szintje, és nagyobb a koncentráció. A teljesítménycélokra a kompetencia negatív értékelésének elkerülésén, illetve a mások általi pozitív értékelés elérésén van. Mivel ilyenkor a fókusz mások legyőzésén és így a feladat szempontjából irreleváns gondolatokon van, az aktivitás következményei kevésbé adaptívak, előtérbe kerülhet a szorongás, ami csökkenti a kognitív kapacitást.

A teljesítmény szempontjából Eccles és munkatársai (1998 id. Pintrich, 2003) három komponenst emelnek ki a feladat észlelt értékével kapcsolatba:

- A *fontosság, jelentőség* azzal kapcsolatos ítélet, hogy a személyes célok szempontjából fontos-e a tevékenység sikeres elvégzése. Ez a feladatba való belemerülés szintjét befolyásolhatja.
- A feladattal kapcsolatos egyéni *érdeklődés és kedvelés* azt befolyásolja, hogy mennyire vonódik be a személy a feladatba, milyen lesz az aktuális kognitív stratégiája. Ez hat az aktuális teljesítményre.
- A bevonódást és a kognitív folyamatokat szintén befolyásolja a *feladatvégzés, célok hasznosságára* vonatkozó ítélet, mint instrumentális motiváció.

A fentiek alapján, minél magasabb a feladatnak tulajdonított érték, annál valószínűbb az adaptív kognitív kimenetekkel (önszabályozás, teljesítmény stb.) való együtt járás. Ugyanakkor mind az értékhitek, mind az expektancia-összetevők vizsgálata fontos a tanulási motiváció kapcsán, mivel az előbbi a választást, míg az utóbbi az aktuális teljesítményt jelzi előre.

Összességében a félév során a tananyagokhoz kiadott változatos feladatok jellege és a hallgatói által tulajdonított értékének összevetése révén fontos információkhoz juthatunk a vizsgált tanulásszervezési eljárás hatékonyságáról, más tantárgyaknál történő alkalmazási lehetőségéről.

Összegezés

Tanulmányunkban egy olyan tanulásszervezési eljárás pilot-programját és annak tapasztalatait mutattuk be, amely reményeink szerint egyfajta megoldást jelenthet az oktatás világában tapasztalható kihívásokra. Elsődleges tapasztalataink alapján úgy tűnik, hogy a tükrözött osztályterem ugyan nagyobb aktivitást, több munkát kíván meg a tanároktól és a diákoktól, de cserébe hatékonyabb, élményekkel telibbé válik az oktatás a résztvevők számára.

Irodalom:

- BLENDED LEARNING Defining Models and Examining Conditions to Support Implementation Philadelphia Education Research Consortium (PERC). September 2014.
- Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results From Tallis, OECD, 2009.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227–268.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban.
<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>
- GOODWIN, B – MILLER, K (2013): Research Says/Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming in <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Evidence-on-Flipped-Classrooms-Is-Still-Coming-In.aspx>
- Horizon Report 2016 Higher Education Edition <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- LÉVAI D (2014): A tanulás új útjai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet „Megújuló tankönyv”, Budapest
- LOTHBRIDGE, K; et al. (2013): "Blended learning: efficient, timely, and cost effective.". *Journal for Forensic Sciences*
- OLLÉ J (2014): A tükrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban <http://www.slideshare.net/ollejanos/a-tukrozott-osztalyterem-mint-tanulasszervezesi-modszer-a-felsooktatásban>
- PINTRICH, P. R. (2003): Motivation and Classroom Learning IN: Handbook of Psychology – Vol. 7: Educational Psychology, Wiley
- Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator’s Guide to the „Four Cs”, National Education Association <http://www.nea.org/tools/52217.htm>
- TÓTH, R (2014): Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere

Gennovation in the practice of Economist Training Program

As a result of the technological and social changes, higher education itself has to face many challenges too. Massification, diversification of students, high dropout rate, longer study period, growing contradiction between the competency of graduated students and the demand of labour market, increasing migration of the most talented students etc. – all these can be mentioned as an example for this tendency. (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2015). The effect of the more and more serious problems is getting visible on both the demand and the supply side. Without being exhaustive, there are three important changes on the demand side that are worth emphasizing. The first two of these are that on one hand, most of the students enrolled in higher education belongs to the generation of 'digital inhabitants'. Compared to the previous, this generation has significantly different preferences concerning the curriculum, the way of the course access, the possibilities in use of digital tools, collecting and elaborating information etc. The majority of the students do not consider the traditional frontal teaching method exciting, motivating or effective. Another important factor on the demand side is that a growing number of students do have a job while attending school. One reason for this is that most of them are fee-paying students and need financial base. The second reason is that the labour market is looking for experienced fresh graduates. These all generates that students are searching for more flexible, more personalized programmes. Foreign students, speaking English at various levels, having different study backgrounds, give a new dimension for the problem, as the same training based on same standards should be provided for them. The most significant change on the supply side is that universities must be competitive enough not just in the domestic but in the internationally environment as well. There are newly appearing elements of competitiveness, for instance innovative learning management processes, online and open courses, MOOC, different types of blended learning, student centred and problem based programmes.

Universities must to respond to all these challenges and changes. In this environment, the role of innovation is getting more and more appreciated. In order to maintain and enhance their competitiveness, universities have to define the direction of necessary adaption, moreover they have to advance a culture of innovation. To reach these all, a fundamental change in the attitude of both the educators and the leadership seems to be inevitable. In the near future many innovative and quality enhancing teaching methods appearance is expected, which will alter, and in some cases brake down the present framework.

According to domestic and international analysis (Horizon Report 2016,) the changes' direction is taking its shape. In the short- and the medium-term, the proliferation of solutions listed below are expected to happen:

- a) Synthesis of formal and informal learning: the integration of self-directed and curiosity based learning could help to foster creativity and experimentation in higher education
- b) The new forms of teaching and learning require new learning spaces, designed to: facilitate project-based interactions with attention to mobility, flexibility, and usage of digital devices

- c) BOYD – integrating 'Bring Your Own Technology' practice into the teaching and learning
- d) Proliferation of blended learning: a solution which could help to combine the advantages of both online and traditional learning

Taking all the above into consideration, in the spring semester of the year 2016 Corvinus University of Budapest launched a pilot project, which main goal was to integrate several of these solutions into the educational structure of the university.

The pilot programme

From all the available new methods we have chosen the so called 'flipped classroom' to work with, which is one form of the blended learning method.

The applied learning management model

One of the main characteristics of 'flipped classroom' is that content is delivered outside the classroom, with using technologies, mainly short videos. Students have to prepare before the in-class activity alone at home, by watching video lessons – made by the teacher – reading texts, or doing digital researches. During in-class activities students have the opportunity to deepen their knowledge and apply it for different situations, using different practice- and experience-based learning methods, for example economic games, cooperative tasks. (Ollé, 2014, Tóth, 2014). The infographic below points out the difference between traditional and flipped classroom:

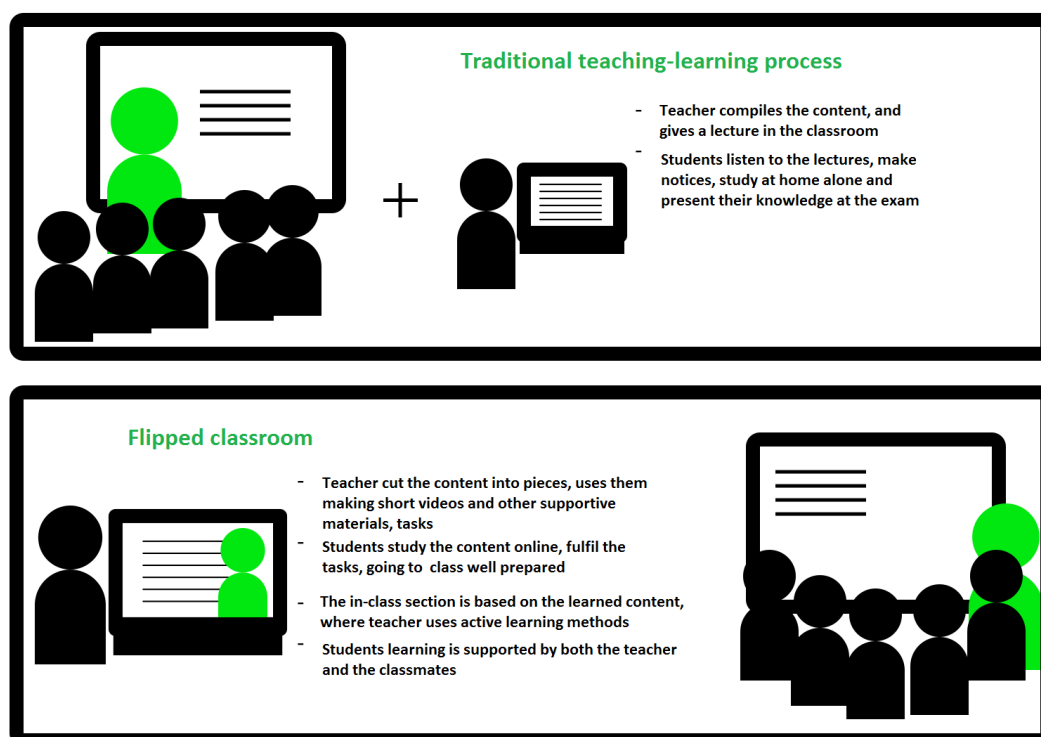


Figure 1. Traditional teaching and learning process compared to the flipped-classroom

We have chosen the flipped-class method, because – according to our expectation – it could help the students:

- during the process of acquiring the learning content, they can form their own time-management (they learn 'how to learn'),
- to have great freedom in selecting their own learning methods and paths (more personalized learning),
- to be more prepared for the in-class section,
- to deepen their knowledge through continuous learning,
- to be more motivated,
- to be able to use creatively the knowledge they earn outside class,
- to get a quick feedback,
- to be more motivated thanks to the rewarding evaluation system.

The pilot program

The pilot program took place at the Faculty of Social Sciences and International Relations, with the cooperation of the Department of Microeconomics and the Centre for Teaching and Learning. The course, *Principles of Economics*, is one of the mandatory courses of the university. The pilot program was launched with 27 (8 male and 19 female) self-volunteered participants. Students came from different departments: Political Science, Sociology, Communication and Media Studies, International Studies. Most of them were first year BA students, but there were second and third year students as well. During our program we used the university's e-learning system, the Moodle.

Several innovations were implemented into the pilot program:

- a) Curriculum: topics were the same, but the process of elaboration was different from the traditional way, because students started the learning process first on micro level, and then they went step-by-step toward macro level
- b) Learning management: instead of traditional in-class lectures we used the 'flipped classroom' model
- c) Methodological innovations: instead of teacher-centred, face-to-face method we used student-centred, active learning methods
- d) Evaluation system: instead of classroom tests and written exams we used a complex (rewarding) evaluation system based on points, which enabled to assess each step of the learning process. The system permitted students to collect many extra points for extra tasks, so even if they could not fulfil everything, they still were able to get a good proposed grade at the end. This system motivated students to continuous work, and so it made exams unnecessary. (Of course, if one was not satisfied with the proposed grade, still had the opportunity to take exam on a traditional way)

During the semester students acquired course content – according to the logic of flipped-classroom – at home, online, via the university's e-learning system (Moodle).

Out of class tasks were the following:

Usually, there were 3 to 4 short video-lectures (10-12 minutes) per week, all made according to the original curriculum content. Students had to watch these in advance, before taking class. Each video section was followed by control tasks. If students could solve these without

mistakes, they could jump to the next part. If not, they had to check the video again, and answer the questions. Written materials were also attached the videos, as we found it important to adapt to different kind of student needs. Every topic ended with tests. Those students, who could pass these tests with at least 67%, were able to take part at the in-class session.

Still outside class, students had to solve other creative tasks (both individually, in pairs and in groups), which needed the use of digital technologies. Including these tasks there were mind-maps, cross-word puzzles, Facebook profiles, infographics, timelines, comic strips, board games, Wiki articles and so forth. Concerning all these tasks, we tried to take into account students' particulars, so they had a chance to choose the type, the method and tools best suited them.

Moreover, every week students could collect extra points by solving so called 'Deepen in!' tasks. These kind of tasks required to make individual research in order to collect information connected to the main topic, and also pointing beyond that (for example theory, history, statistics, mathematics, etc.). One of these tasks was making 'fake news', when students had to make short videos in news' style. For this, students could choose the topic of cartelization or the competition between BCE and BME economic teacher training program, using the theoretical models they had learned before.

During the pilot program, students' individual, online preparation and work was supported by skype-consultation with the tutor.

The in-class part of the course was highly interactive, its comparison with the traditional class is contained by the table below:

Traditional lecture	Timing (minute)	In-class section of flipped classrom	Timing (minute)
Arousing the interest, to attune	2-3	Arousing the interest, to attune	2-3
Questions, connected to the last lecture and to the homework	5-10	Questions, connected to the video content and the homework	5-10
Review new content	40-45	Application of fresh knowledge both in individual and in group, using activity based, practical oriented methods, and digital tools	70-80
Tasks connected to the new content	25-30		
Application of fresh knowledge in an individual and creative way	?		

Figure 2. Comparison of the two learning methods' in-class parts

According to the table it seems clear, that students taking part in the pilot program were well prepared at the in-class section, where they had about 70-80 minutes for creative work, professional debates, economic games. On one hand, these tasks were connected to current, real-world problems and social debates, (for example: analyses of taxi drivers' position on the market, China's changing role in world economy) on the other hand – as they needed group-work – they also motivated students to teach each other, in order to achieve better result. It was typical, that students first had to start with short individual tasks, then continue in pairs or in groups. Group works ended with the presentation of the findings, when classmates had the opportunity to offer remarks, ask questions and evaluate the results. With this, students could

get every week immediate feedback from the tutor and from the classmates. The types of the tasks were variable, but they were always complex enough to make the division of labour within the group inevitable. The role of the teacher during in-class activities changed too: instead of simply delivering the information in a frontal way, she needed to use interactive, encouraging tools to support student's creative work. From this aspect, the teacher had rather a role of mentor, or facilitator in class.

Every week, students had to write and upload a short report to Moodle, summarizing what they had learned during the week, evaluating the class compared to the traditional course.

Evaluation

In order to evaluate students' work, we compiled a system where students could get in total 500 points for the online and the in-class tasks. We tried to form a system, which is varied and motivating, instead of being punitive. Students could collect points on each step of the learning process. Because the maximum point they could earn for one part-task – compared to the total – was low, students did not feel it discouraging, if they could not solve some of them, rather they were motivated to continue their efforts. Due to this system, a remarkable positive learning attitude has been formed among students, and even if they failed some of the tasks, they were highly motivated to try again and achieve higher points.

The evaluation system made it possible to differentiate without pigeonhole. It often happened that students, who underachieved on one week, over fulfilled on the other. Typically, the stress level related to the performance declined, the effectiveness increased. Student responsibility and autonomy also got space during the learning process: they could flexibly decide when and how much they want to learn, and whether alone or together with classmates. They could check the video contents as many time, as they wanted and they also had the opportunity to striking balance between flipped-class course and other courses.

Students had to upload their solutions into Moodle, where classmates could check them, and compare with their own results. In the in-class section, students evaluated each other's work, which inspired them and also stimulated a rise a positive, both cooperative and competitive atmosphere to be more creative in solving the problems.

Overall, the return of invested energy was not only measured by scores, but students were interested in how their work was evaluated by classmates and the teacher too.

Teacher were able to collect huge amount of information via Moodle about the students' learning strategy, which is going to be processed after the end of the semester, in summer.

How do students evaluate the course?

According to the results of students' evaluation, which has been processed so far, there are some contradictions in connection to the flipped-classroom method. Every week, students had to evaluate the pilot-course's content, task, and inner-class part by a seven scaled system, where they could give grades between -3 and +3 (0 represented the traditional course). The average was between 2.2 and 2.6.

There are two fields, which can be highlighted in their evaluations: quality and effectiveness. Compared to traditional courses' results, average students learning outcomes were higher. There has been sensible progresses in many field: effectiveness, student engagement, critical thinking, deeper learning, interaction and communication with classmates and with the

instructor, sense of autonomy, increased activity and so forth. Students also appreciated the flexibility of this learning method, and overall 70-80% of them evaluated it positively.

At the same time, there were negative feedbacks as well, concerning the stressful requirements, the pressure of strict deadlines etc. Many sad, that for the mathematical calculations the video content was not sufficient enough, they should have had bigger support.

Proposed measurements and evaluations in connection with the pilot program

The proposed examination covers learning process in both online and offline environment, students' completed tasks, exploration of individual differences (for example, does learning style or cognitive style have an effect on evaluation of the method, the learning effectiveness, results).

Another objective of our investigation is to analyse log-files stored in Moodle, in order to get information about the student's online activity.

According to our investigation, we consider it important to examine how does this method fit to students' learning style. In evaluating the system's effectiveness we concentrate on problem solving ability and project works, as these reflects the extend of deep learning well. Concerning the student's attitude, we put more emphasis on detected self-efficacy, and learning-motivation supporting detected competency, autonomy, as well as connectivity (Abeysekera, Dawson 2015).

Since the sense of control experienced during the situation affects the expectations of the performance, we are going to rely on Deci and Ryan's (1985 sic. Deci and Ryan, 2000) self-determination theory too for our planned evaluation, which (theory) approaches the actual motivational tendencies in a differentiated way.

Starting from the basic necessity of competency and autonomy, their theory points out the influential effect of social and environmental factors. As a third factor, authors also refer to the role of connection and attachment, pointing out the importance of connection between early bonding patterns and exploration behaviour – identified in previous studies.

Examining the motivations behind the student's behaviour, in compiling the questions, we take into consideration that depending on the extension of autonomy, it can be four possibly reasons and levels.

Deci and Ryan (2000) use the graphic below to demonstrate the different levels and their relationship with each other.

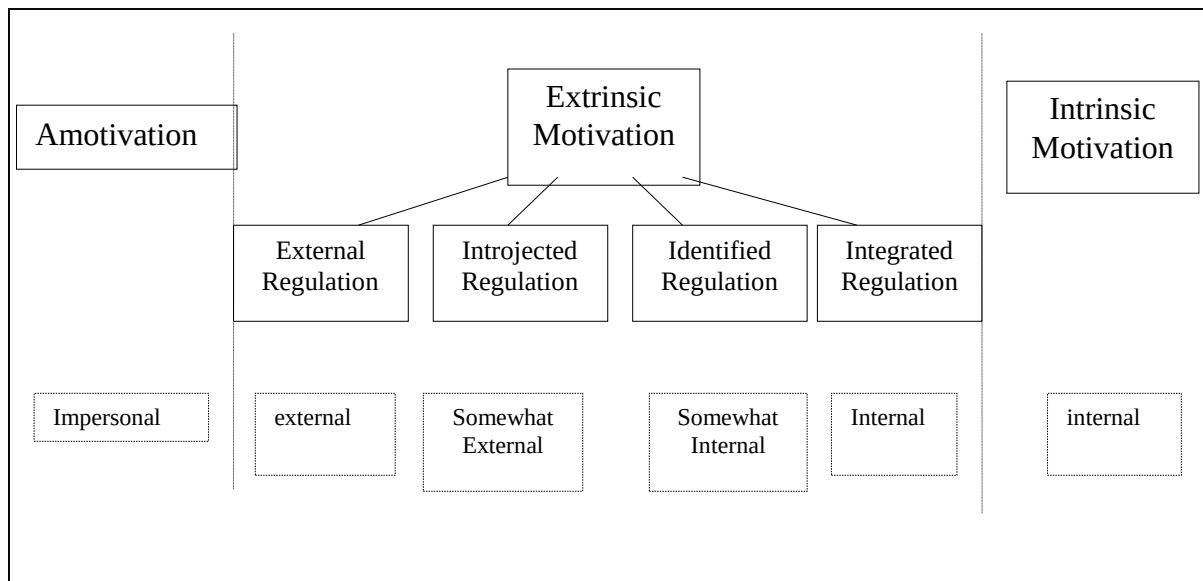


Figure 3. The taxonomy of human motivation – detail (Ryan, Deci, 2000b, 62. o.)

We expect that the degree of autonomy which students had experienced, increases their interest in activities, the level of evaluation, efforts, and engagement. Also, the intrinsic motivation goes hand in hand with greater pleasure during the activity. We expect that the perceived control, the sense of self-efficacy and the demand of success generates stronger insistence, while its absence – concerning reaching the goal– can lead to hopelessness

Regarding intrinsic motivation, Ryan and Deci consider the value attributed to the task, utility, pleasure and the interest connected to activity as forecasters, as well as detected freedom of choice (autonomy) and detected competency. Both the effort and the importance refer to the energy invested into the activity, and the latter refers to internalization, the level of self-regulation during activity as well. As a negative forecaster, they emphasise the pressure and stress in connection with activity. The learning motivation is affected by the personal significance, importance regarding the given task. This, on one hand has an effect on goal-orientation (learning- and performance goals, focus on increasing personal competency), on the other hand on the evaluation – how interesting the task is (effectiveness, importance).

In the case of learning-orientation, the focus is on increasing self-competency. The personal activity is led by the possibility of self-improvement, and gaining further knowledge. According to examinations, this can support perseverance even in the case of failure, furthermore it contributes to a better concentration and helps to keep stress at a low level. On the contrary, in the case of performance-orientation, there is more emphasis on avoiding negative evaluation, and gaining other's positive recognition. Because in this case, the focus is mainly on defeating others, many irrelevant thought appears too, which can contribute to stress and cut back cognitive capacity.

From the performance point of view, Eccles and his colleagues (1998 id. Pintrich, 2003) highlights three components, which are crucial in analysing the detected value of the task:

- *Importance, relevancy:* is the action relevant or important from the perspective of personal goals? This has huge impact on the level of engagement.

- *Personal interest*: personal interest concerning the task highly influences the involvement, and the cognitive strategy, which has an impact on performance.
- The judgement in the *matter of task fulfilment and goals' importance*. Involvement and cognitive process are also influenced by the personal judgement – as an instrumental motivation – whether is it useful or not for fulfilling the task.

Based on the above, the higher is the task evaluated, the more possible that it goes hand in hand with adaptive cognitive outcomes (self-regulation, performance etc.). At the same time, concerning learning motivation it is also important to examine believes and expectancy components, because the former is a forecaster of choice and the latter for performance.

Overall, after resembling the vast amount of data which had been collected during the semester, we can get precious information about learning management process, and the method's applicability for other courses.

Summary

In this present paper we've introduced a learning management pilot program, which – according to our expectations – could be an effective method to solve many challenges of higher education. According to our first experiences, however flipped classroom method needs greater activity and more effort from both the side of the teacher and the students, but it makes teaching and learning process more effective, and enriches with experiences.

References

- Blended Learning Defining Models and Examining Conditions to Support Implementation Philadelphia Education Research Consortium (PERC). September 2014.
- Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results From Tallis, OECD, 2009.
- DECI, E. L.,– RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227–268.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban.
<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>
- GOODWIN, B.– MILLER, K (2013): Research Says/Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming in <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Evidence-on-Flipped-Classrooms-Is-Still-Coming-In.aspx>
- Horizon Report 2016 Higher Education Edition <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- LÉVAI, D (2014): A tanulás új útjai. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet „Megújuló tankönyv”, Budapest
- LOTHBRIDGE, K; et al. (2013): "Blended learning: efficient, timely, and cost effective." *Journal for Forensic Sciences*

- OLLÉ, J (2014): A tükrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban <http://www.slideshare.net/ollejanos/a-tukrozott-osztalyterem-mint-tanulasszervezesi-modszer-a-felsooktatásban>
- PINTRICH, P. R. (2003) Motivation and Classroom Learning IN: Handbook of Psychology – Vol. 7: Educational Psychology, Wiley
- Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator’s Guide to the „Four Cs”, National Education Assosiation <http://www.nea.org/tools/52217.htm>
- TÓTH, R (2014): Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere
http://r.search.yahoo.com/_ylt=A0LEVjR5HmBXBigAsGYPxQt.;_ylu=X3oDMTByOHZyb21tBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNlYwNzcq--/RV=2/RE=1465945849/RO=10/RU=http%3a%2f%2fepa.oszk.hu%2f02500%2f02560%2f00003%2fpdf%2fEPA02560_fluentum_2014_03_tothrenata.pdf/RK=0/RS=MT.SAWaWmgexrRe89ThA47TWgJ0-

MOOC: divat, hagyomány, szolgáltatás

Írásom célja elsősorban a gondolatok és a fogalmak rendezése, illetve az aktuális helyzet és trendek bemutatása. A napjainkban igen divatos „forrószóként”, az egyetemi szféra progresszivitást implikáló hívószavaként használatos MOOC mindenekelőtt ernyő-kifejezés, amely a közbeszédben gyakorlatilag ráhúzható minden nyílt online oktatási formára. Paradox módon azonban a több évtizedes előzményekkel és gazdag kontextussal rendelkező jelenség megnevezését gyakran előd- és társfogalmaitól elszakítva használjuk. Ez természetesen a jól ismert újracímkezés folyamata (pontosabban az újracímkezési folyamat egy adott állomása), mindazonáltal a módszertani kontextus figyelemen kívül hagyása komoly problémákat okozhat nem csupán a MOOC-szférában való eligazodásban és működésben, hanem magának a jelenségnek a koherens tanítási-tanulási gyakorlatba való beépítésében és így gyümölcsöző alkalmazásában is.

A Massive Open Online Courses rövidítésével jelenleg a gyakorlatban az Open Courseware ideájától az automatizált távoktatási kurzuson át a komplett távképzésig számos formát jelölünk. Látnunk kell azonban, hogy a megnevezés tárgya a születése óta eltelt alig néhány év alatt is jelentős átalakuláson ment át. A nyílt tudásmegosztás felsőoktatási szerepének betöltése mellett legalább ilyen fontos a felsőoktatás marketingtevékenységébe való beilleszkedés, valamint az utóbbi néhány évben kialakulófélben lévő és egyre erősödő felnőttképzési szolgáltatás működtetése. Így valószínűleg nem haszontalan a MOOC-konceptciónak és az ilyen elnevezéssel illetett kezdeményezések egyfajta felosztásának ismertetése, amelyet ebben a dolgozatban igyekszem elvégezni.

Massive, Open, Online, Távoli

A MOOC jelensége erősen támaszkodik a távoktatás, azon belül természetesen a digitális alapú távoktatás, valamint az open learning/open university, illetve az open learning resources hagyományaira. Ezek közül talán az OER (open educational resources) valamint az OCW (open courseware) szorul magyarázatra, valamint természetesen ezeken túl a MOOC kapcsolódása mindezekhez.

Az OER jelenség az open learning, open university koncepciónak mind a lifelong learninggel, mind a távoktatással szoros összefüggésben lévő megvalósulása. A gyakorlatban ez elsősorban tanulási célra létrehozott, illetve erre a célra megosztott tartalmak, tananyagok és a tanulási tevékenységeket segítő egyéb források gyűjteménye. A kétféle tartalom – tanulási célra létrehozott, és más célra létrehozott, de tanulási célra megosztott – között határozott különbség van, és mindkettő jelenléte közelíti az OER-t a könyvtári szolgáltatáshoz.¹ Az ismert OER-források (pl. az MIT Open Courseware projektje²) napjainkban online adatbázisokat jelentenek, amelyeket aggregátor-site-okról érhetünk el. Az UNESCO definíciója pedig felhívja a figyelmet a tartalmak még egy fontos tulajdonságára: az open license-szel való nyilvánosságra kerülésre, azaz arra, hogy a megosztott tartalmak bárki által használhatók (másolhatók,

¹ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/> 2016. április 20.

² <http://ocw.mit.edu> 2016. április 20.

adaptálhatók, tovább oszthatók) tanulási/oktatási és kutatási célokra.³ Definíciószerűen nem hangsúlyozott jellemzőjük továbbá, hogy akadémiai, illetve tudományos forrásokról van szó, és így jellemzően felsőoktatási és oktató-kutató intézményektől származnak és kerülnek nyilvánosságra.

A fent legismertebb OER-forrásként hivatkozott MIT OCW gyűjtemény egy lépéssel továbbmegy: a források itt nem csupán elszigetelt oktatási tartalmak, hanem deklaráltan egyetemi kurzusok teljes tartalmai. Ugyanakkor még ezek sem tekinthetők komplex kurzusoknak, annak ellenére, hogy a kurzus tematikáján, tananyagain túl a szükséges tanulási tevékenységek leírásai, forrásai és időtervei, valamint értékelési szempontjai és arányai is együtt tekinthetők át és tölthetők le. Ugyanis a tartalmak nem távoli tanulásra alkalmas kurzusfelületen, LMS-ben, illetve LCMS-ben érhetők el, hanem aggregátor-oldalon. Ennek megfelelően az oldalon nem használhatók tevékenység- illetve feladatmodulok, továbbá tanulói azonosítók; vagyis nincs lehetőség a tanulás automatizált és/vagy humán támogatására, figyelemmel kísérésére, ami a távtanulási folyamatok egyik sarokköve. Ezen források megosztásának fő célja a felső- illetve a középfokú oktatás támogatása, valamint kisebb mértékben az önálló, önirányított tanulás segítése (e célból a site külön instrukciókat és tájékoztató anyagokat tartalmaz oktatók, tanárok és középiskolai tanulók számára is az oldalak és a tartalmak használatához).

Az olyan kezdeményezések, mint a MIT OCW (és társai, a más hatókörű, de hasonló célú gyűjtőoldalak, például az Open Education Consortiumé⁴) átmenetet jelentenek az OER és a MOOC (vagy egyszerűen az Open Course koncepció) között. A harmadik „láb”, amelyen a MOOC áll, a nyílt kurzusoknak a digitális tanulástámogatást megelőző hagyománya. A klasszikus távoktatásos képzések egy része hagyományosan nyíltan, elvileg bárki számára elérhetően meghirdetett tanfolyamokból állt, majd ezt terjesztették ki a távoktatási központok és végül a nyitott egyetemek (amelyek kézenfekvő módon jellemzően rugalmas képzésekkel, illetve távoktatással foglalkozó intézmények). A nyitottság egyfelől az előfeltétel nélküli csatlakozás lehetőségét jelentette, másfelől azonban gyakran a résztvevők számára a tudáshoz való hozzáférés jogának jegyében ingyenességet is takart. A nyílt forráskódú LMS-ek és CMS-ek, majd a webkettes, dinamikus webfelületek és -szolgáltatások (amelyek a ma ismert fokon megkönnyítették a tartalmak keresését és nyilvánosságra hozatalát), valamint a vezetékek nélküli és mobil internet-hozzáférési módok elterjedése aztán kiengedte az online kurzusokat az erre dedikált intézményekből. Ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan jelentek meg a nemzetközi és nemzeti szakpolitikák és programok, amelyek a dinamikus, sokoldalú digitális tartalmak sokasodását, illetve a digitális írástudás általánossá válását célozták;⁵ ezek következtében pedig a tanulási célú elektronikus tartalmak elterjedése is nagy lendületet vett. Ugyanakkor például az európai programok, a támogatások is leginkább a tartalomfejlesztésre és -publikációra fókuszáltak, így a komplex kurzusok terén a meglévő műszaki lehetőségek és a nyilvánvalóan erősödő igények ellenére még néhány évig nem történt áttörés.

A MOOC első ismert példája az a CCK08 kurzus volt, amelyet lebonyolításakor és azután több évig mint a konnektivista tanulásszervezés (öndefiníciója szerint tanuláselmélet) úttörőjét emlegettek.⁶ George Siemens és Stephen Downes közös, két egyetem által üzemeltetett nyílt online kurzusa a Moodle LMS-en túl számos webkettes elemet és több ezer résztvevőt

³ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/> 2016. április 20.

⁴ <http://www.oecconsortium.org> 2016. április 20.

⁵ Ilyen volt például az EU e-Content és e-Content+ programja. <http://cordis.europa.eu/econtent/> 2016. április 20.

⁶ <http://www.elearnspace.org/blog/2008/10/30/connectivism-course-cck08/> 2016. április 20.

mozgatott; fő mozgatórugója a nagy létszámú tanulói tömeg hálózatba kapcsolása volt, illetve bátorításuk a hálózatban való kölcsönös tanulástámogatásra. Ez a tanulástámogatási irány a későbbiekben korlátozott érvényűnek bizonyult, maga a nyílt online kurzus formája azonban pár év alatt robbanásszerű terjedést élt meg; jól láthatóan ez jelentette az áttörési pontot. Utóbb ez a kurzus határozta meg a MOOC egyik, bár talán nem a leggyakoribb típusát.

A CCK08-nak számos követője akadt, amelyek témával és szervezési móddal együtt adaptálták a kurzust adott szűkebb környezetekre, például a magyar htk01, és amelyeket még mindig sokkal inkább konnektivista kurzusoknak neveztek jellegzetes módszertanuk miatt, mint MOOC-nak. Ezzel párhuzamosan azonban 2011-ben megjelent a Stanford Egyetem nyílt online mesterségesintelligencia-kurzusa Sebastian Thrun irányításával, amelynek ismertsége elterjesztette a MOOC elnevezést és a felsőoktatási szereplők által kínált nyílt online kurzusok koncepcióját. Az első hírek már arról szóltak, hogy ez a tanítási-tanulási mód egyszer és mindenkorra megváltoztatja majd a felsőoktatást, annak ellenére, hogy a stanfordi kurzusok jellemzően klasszikus távoktatásnak minősülnek, online környezetben megvalósítva és arra adaptálva. Az ismert és kevésbé ismert nemzetközi MOOC-site-ok mellett megjelentek a nemzeti aggregátor-oldalak és az egyes intézmények saját MOOC-felületei. Ma a világszerte elérhető, MOOC-nak nevezett kurzusok és azok felületei szerteágazó, minden részletében nehezen követhető hálózatot alkotnak.

Mára a MOOC mint kifejezés minden olyan tanulási folyamatot lefedhet, amelyben

- mind a tartalom közvetítése, mind a szereplők kommunikációja, mind az értékelés online zajlik;
- nincsenek bemeneti szűrőfeltételek, vagy legalábbis konkrét bemeneti szűrés, szintfelmérés;
- a kurzus kialakítása során a szervezők nagyszámú résztvevőre számítanak, így számos feltételt, például a tartalmak elérhetőségét, a tanulási tevékenységeket és az értékelési szisztémát is ehhez alakítják.

Ez utóbbi kitétel mindenekelőtt azt jelenti, hogy a szervezők igyekeznek automatizálni a kurzus támogatásának és a résztvevői teljesítmények értékelésének minél több szegmensét; ritkábban pedig azt, hogy a résztvevők feladatai közé tartozik a különféle elveken szerveződő tanuló csoportok alakítása, a társértékelés és a tanulótársak közötti folyamatos kommunikáció. Ez máris két fő típust határoz meg, amelyek a legkorábbi MOOC-okban (CCK08, Stanford kurzusok) is elkülöníthetők voltak.

MOOC típusok

Az első két típus, amelyet xMOOC-nak (Stanford) és cMOOC-nak (CCK08) neveztek, a tanulásszervezés és a tartalom előállításának mentén osztotta ketté az első MOOC-okat. Ezek mellé hamarosan további felosztási szempontok társultak, noha több közülük nem jelent meg deklarált kategorizálási tényezőként:

Terjedelem, időtartam: az általában 6-8-9 hetes időtartamú standard MOOC mellett külön kategóriát képez a 4 hétnél rövidebb miniMOOC, míg idővel megjelentek a például nanodegree elnevezéssel illetett, több egymást követő kurzusból álló nagyobb egységek is.

Cél vagy a cél fókuszáltságának mértéke: a kurzus célja az egyszerű ismeretterjesztéstől a szakmai képesítésig, illetve annak kiegészítéséig terjedhet.

A meglévő tartalomhoz való viszony: már létező kurzustartalom adaptálásával vagy kifejezetten erre a célra kidolgozott tartalommal dolgozik a kurzus.

Kreditált egyetemi kurzusokhoz való viszony: már létező egyetemi kurzus adaptálása, vagy kifejezetten MOOC-nak szánt, utólag kreditált vagy nem kreditált a kurzus.

A szervezés, felépítés, támogatás sajátosságai: a kurzus ütemezése, a tartalom előre meghatározottsága, illetve a kurzus futása alatt támogatásra fordított humán erőforrás (pl. tutorálás). A konnektivista kurzusok esetében a kurzus tartalmi menet közben bővülnek, módosulnak, a kiindulás pedig alapvetően témánként néhány gondolatébresztő olvasmány.

A támogatás módjainak súlya: az automatizált, a humán támogatás, illetve a társtanulás és társértékelés aránya.

Szervezeti szempontok: a kurzust egy intézmény kínálja és bonyolítja le, vagy több intézmény együttműködésében születik, vagy a lebonyolító a felsőoktatáson kívülről érkezik (szervezet vagy akár magánszemély).

Csatlakozási és teljesítési szempontok: a MOOC elviekben teljesen nyílt, már ami a lehetséges belépők körét illeti, de a csatlakozásnak azért vannak, lehetnek praktikus feltételei, a teljesítés és annak igazolása pedig jellemzően feltételekhez kötött. A kurzus lehet ingyenes és teljesen nyílt, ilyenkor a fő cél a tudásmegosztás és a meghirdető szervezet vagy intézmény népszerűsítése. Az ilyen kurzusok végén a résztvevők gyakran nem kapnak certificate-et vagy azzal egyenértékű egyéb dokumentumot, illetve külön jogosultsággal férhetnek ehhez hozzá. Vannak továbbá költségekkel járó kurzusok is, amelyek tartalmilag vagy a meghirdetőt illetően unikálisak. Ezek egyik változata az ún. nanodegree, amelyben több, modulokként összekapcsolt, térítéses kurzus végezhető el az egyenkénti árnál olcsóbban, különleges, egyfajta szakmai végzettséget tanúsító certificate-tel zárásként. Szintén bevett megoldás, hogy egyazon kurzusnak van ingyenes, időhöz nem kötött, nem tutorált változata és térítéses, időszakhoz kötött, humán támogatással ellátott, certificate-tel járó válfaja is.

Validációs szempontok: a kurzusok többsége képzési kreditet jelent a meghirdető intézmény vagy intézmények hallgatóinak. A certificate-ek későbbi elismerése azon résztvevők számára, akik majd a jövőben beiratkoznak az intézménybe, esetleges; mint ahogyan esetleges az is, hogy a certificate vagy akár a nanodegree hogyan validálható a munkaerőpiacon. Az egyes felsőoktatási intézmények közötti átvihetőség sokféle változata lehetséges, az intézmények partneri együttműködésétől az informális oktatói rugalmasságig, egységes szabályozása azonban ennek sincs.

Tematikus terület/tudományterület és képzési szint: ezek mentén nehezen sorolhatók típusba az egyes kurzusok, azonban csoportosítási jellemzőkként ide kapcsolódnak, mert ezen két szempont (és a meghirdető szereplők) szerint kereshetők a leggyakrabban a kurzusok a MOOC-felületen. Az egyes felületek jellemzően legalább három szintet határoznak meg (pl. beginner, intermediate és advanced), attól függően, hogy milyen és mennyi előismeret szükséges a kurzushoz az adott területen.

A fenti részletes szempontlistánál általában egyszerűbb felsorolásokkal találkozunk. A konkrét MOOC-típusokat Clark⁷ a következőképpen határozza meg:

⁷ Clark 2013 a

- A szervezés módja szerint:
 - synchMOOC: fix kezdő- és záródátummal járó kurzus, amelyben szinkron részvétel szükséges (azaz adott időintervallumon belül kell bizonyos tevékenységeket elvégezni).
 - asynchMOOC: nincs időbeli korlát a kurzus nyilvánossá tétele után, a tanulási tevékenységek teljesen rugalmas módon végezhetők.
- Időtartam szerint: pl. a miniMOOC rövidebb, mint a szokásos 4-6-8 hét.
- A tartalmak és a struktúra eredete szerint:
 - transferMOOC: meglévő (pl. jelenléti) kurzusok MOOC-ká alakítása
 - madeMOOC: kifejezetten erre a célra létrehozott, eleve így fejlesztett, jellemzően innovatívabb és/vagy interaktívabb (pl. videokurzusok).
- A tanulási tevékenységek dominanciája szerint:
 - adaptiveMOOC: a személyes tanulási tapasztalat áll a középpontban – dinamikus értékelés és adatelemzés jellemzi.
 - groupMOOC: kiscsoportos munkára épül, különös tekintettel a tanulási tevékenységek dominanciájára.
 - xMOOC: részletesen kidolgozott kurzustartalmak, klasszikus oktatói szerep és irányítás jellemzi, a csoportmunka csak emellett jelenik meg; a középpontban az oktatók által produkált-szerkesztett tartalmak vannak.
 - cMOOC: konnektivista kurzusfelfogás szerint szerveződik, a tananyag előre megadott része csupán vezérfonal az önálló és csoportos további tájékozódáshoz. Ebben a modellben a kevert formák és források, valamint a tanulói tartalomfejlesztés, -megosztás és -reflexió áll a középpontban. Domináns a hálózatépítő munka és az az általi tanulás.

A fenti típusok sora az elmúlt években nem bővült szignifikánsan, de az látható, hogy egyelőre a MOOC-nak nincs megbízható taxonómiája, a kategóriák és a csoportosítási szempontok keverednek. S általában nincsenek jelen (deklarált) csoportosítási szempontként a kurzus szándékolt célcsoportjai, a támogatás jellege és a kurzus elvégzésének feltételei a résztvevők számára (kivéve egyre gyakrabban az anyagiakat).

A MOOC-jelenséget övező felhajtás előtérbe állította az online kurzusokat általában, és újra ráirányította a figyelmet az online tanulásban rejlő lehetőségekre. Azonban az elmúlt közel tíz év tapasztalatai szerint a nagy várakozások a felsőoktatás teljes átalakulásáról nem igazolódtak be. A felsőoktatás alapjaiban nem változott, nem alakult ki az elképzelt rugalmas átjárhatóság a MOOC-résztvevők és az egyetemi hallgatók között, és nem vált általánossá a MOOC-féle modulokból összeállítható végzettség mint egyetemi szolgáltatás sem. Ugyanakkor a MOOC láthatóan elérte a távoktatás tipikus alanyainak nagy részét,⁸ még ha a jelek szerint megtalált tíz jellemző célcsoport az egyetemi szféra felől megközelítve definiálható is (úgy mint hallgatói csoportok, potenciális hallgatók csoportjai, szülők, továbbképzésben gondolkodó szakemberek stb.). Ugyanakkor itt minden esetben globális, interkulturális célcsoportokról beszélhetünk, azaz az interkulturalitás dimenziója átmetszi az összes meghatározott célcsoport-kategóriát.

Nyitott kérdések

Ahhoz, hogy a MOOC szervesen illeszkedjen be a tanulási folyamatokba akár a felsőoktatás, akár a lifelong learning felől, mindenképpen választ és megoldást kell találni legalább néhány olyan kérdéskörre, amelyek meghatározzák a MOOC résztvevői körét, struktúráját és elismertségét egyaránt. Az első természetesen a formális elismerés hatóköre és a validáció

⁸ Clark 2013 b

témája. Egyelőre a MOOC-kurzusoknak sem egységes elismertetési kritériumai, sem kidolgozott validációs rendszere nincs,⁹ az intézményi elismerés a meghirdető intézményre, intézményekre terjed ki, vagy adott partneri együttműködésben vihető át. A célcsoportok meghatározása és a szűkebb/tágabb fókusz közötti döntés szintén erősen rányomja a bélyegét a kurzusok működésére. Azaz hogy minél szélesebb csoportokat kívánjunk megszólítani kevésbé jól prognosztizálható és elnagyoltabban megvalósítható hatékonysággal, vagy szűkebb, specializáltabb csoportokat, valószínűleg jobban testre szabható tematikával, tartalommal és módszerekkel. Ehhez kapcsolódik a kurzusok humánerőforrás-szükségletének felmérése, biztosítása és finanszírozása. Az automatizált kurzusokban relatíve alacsonyabb költséggel nagy létszámú résztvevő tanulhat, de cserébe számos tevékenységről és értékelési módról, amelyeket egyelőre csak humán támogatással lehet megvalósítani, le kell mondanunk. A társtanulás és a társértékelés nagyon fontos tanulástámogatási eszköztárat adnak, ám a tutori munkát általában nem helyettesítik. A humán támogatás egy korlátozottan automatizált, illetve automatizálható tanulási folyamatban a létszám növekedésével arányosan nő, és a globális hálózati kommunikációhoz szokott tanulók elvárásai jócskán túlnőttek már a személytelen sablonválaszokon. Ez pedig felveti a kurzusok finanszírozási modelljének kérdését is, amelyet azonban ebben az írásban nem tárgyalunk részletesen.

Összefoglalva a MOOC-jelenség napjainkban lassan eléri a felhajtásciklus csalódási pontját. Az azután beálló reális használatban feltehetően az egyetemek kiegészítő szolgáltatásaként, potenciálisan a rugalmas modulokból álló képzések kitüntetett szervezési módjaként fog működni.

Irodalom:

- CLARK, Donald: (2013): MOOCs: Taxonomy of 8 Types of MOOC. Plan B blog <http://donaldclarkplanb.blogspot.hu/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html> (2016.04.20.)
- CLARK, Donald (2013): Who Is Using MOOCs? 10 Different Target Audiences. Plan B blog <http://donaldclarkplanb.blogspot.hu/2013/04/moocs-whos-using-moocs-10-different.html> (2016.04.20.)
- HILL, Phil (2012): MOOCs: Two Different Approaches to Scale, Access and Experimentation. e-literate blog <http://mfeldstein.com/moocs-two-different-approaches-to-scale-access-and-experimentation/> (2016.04.20.)
- WITTHAUS, Gabi et al (2016): Validation of Non-formal MOOC-based Learning. European Union, Joint Research Centre <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC96968/1fna27660enn.pdf> (2016.04.20.)

⁹ Witthaus et al 2016

Blended learning az egészségügyben: Néhány jó gyakorlat az orvoscépzésből

Összefoglaló

A Semmelweis Egyetemen cél egy korszerű, rugalmas, hallgatóközpontú, ugyanakkor oktatóbarát képzési környezet kialakítása. A kontakt órákat a hatékonyság érdekében interaktív e-learning kurzusok egészítik ki, az egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan virtuális osztálytermeket hozva létre. A hallgatói igényekhez igazodva infokommunikációs eszközök széleskörű alkalmazásával gazdagítjuk a képzést. Fontosnak tartjuk a közös tudásalap megteremtését és a jó gyakorlatok megosztását, ezért az alábbiakban bemutatjuk néhány tapasztalatunkat, mely hasznos lehet az egészségügyi felsőoktatásban résztvevők és mások számára egyaránt.

Abstract

Semmelweis University aims to build a modern, flexible, student-centered and in the same time tutor-friendly educational environment. Contact hours are supplemented by interactive e-learning courses, creating digital classrooms in order to enhance effectivity. Recognising our students' needs, we use infocommunication technology in a wide range. Common base of knowledge and sharing best practice are important to us, so hereby we intend to contribute to them by presenting some of our experience, that may be useful for many, working in higher education, let it be medical or any other field.

Bevezetés

„Az intenzívebb tanulási élmény, a gyakorlati készségelsajátítás és a munkaerőpiac által elvárt projekt- és eredmény szemlélet megköveteli magát a „tantárgy-” és „kurzusközpontú” oktatásszervezés felülvizsgálatát is. Az oktatásmódszertan és az oktatástechnika területén robbanásszerű fejlődés ment végbe a világon az utóbbi két évtizedben, és különösen az elmúlt 5 évben, amellyel a magyar felsőoktatásnak mindenképpen lépést kell tartania...a hagyományos könyvtári tanulással szemben, egyre elterjedtebbek az online képzési formák, kurzusok (MOOC – Massive Open Online Courses), amelyek tudásblokkok vagy speciális ismeretek és készségek elsajátítását teszik lehetővé.” (Magyarország Kormánya 2014, Okaz 2015) „A vezető orvostudományi egyetemek...korszerű on-line oktatásszervező rendszereket alkalmaznak...A nemzetközi on-line oktatásmódszertanok jó gyakorlatai, a tanítás-tanulási folyamat elektronikus környezetekkel történő támogatásának újszerű megoldásai, az önálló hallgatói tevékenységet helyezik a középpontba.” (Dinya et al. 2014)

A Semmelweis Egyetem fejlesztési irányelvei között kiemelt jelentőségű az intelligens tanulási környezet, az elektronikus tartalmak, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés. Tudatos a módszertani megújulás annak érdekében, hogy a hallgatókat folyamatos tanulásra ösztönözzük mind a graduális, mind a posztgraduális képzésben. A felsőoktatás kihívásait ismerve fontos cél egy rugalmas, hallgatóközpontú, ugyanakkor oktatóbarát rendszer kialakítása, melyben a kontakt órákat - előadás, betegágy melletti gyakorlat, szimulációs és készség gyakorlatok - a hatékonyság érdekében e-learning tananyagok egészítik ki, az egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan virtuális osztálytermeket hozva létre. (Kokovay-Kiss 2016)

Egy olyan képzési környezetben, ahol a hallgatók, oktatók és helyszínek sokasága önmagában is kihívást jelent, a Moodle keretrendszer oktatásszervezési szempontból is nagy segítség lehet. Mivel a hallgatók szoros órarendje, és az elsősorban betegellátásban dolgozó oktatók korlátozott humánerőforrás kapacitása miatt az órák pótlása rendkívül problémás, a hiányzások miatt szükségessé váló egyéni tanrendek kialakítását minden eszközzel igyekszünk támogatni.

A Semmelweis Egyetem e-learning rendszerében lehetőséget láttunk arra, hogy a fenti célokat egyszerre valósítsuk meg. Fejlesztéseink további pillérei a blended-learning bevezetése mellett, az infokommunikációs technológia (IKT) és a gamification (játékosítás) integrálása az órai munkába, valamint a hibrid (online és papír alapú) hallgatói és oktatói visszajelző rendszer.

Szervezeti blending – egyedül nem megy

A fejlesztések a budapesti Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karán belül több intézet - Aneszteziológia és Intenzív Terápiás Klinika, Semmelweis Szimulációs Központ, E-learning Digitális és Tartalomfejlesztő Központ - összefogásának és összehangolt munkájának köszönhetően indultak el. Az aneszteziológia, intenzív terápia és sürgősségi orvostan tárgyak oktatásában 1995 óta folytatott szimulációs és készség oktatás új dimenzióba lépett, amikor egy 2014-ben elkészült e-tankönyvre alapozva tantárgyanként virtuális osztálytermeket kezdtünk létrehozni. Fő célunk a hallgatók motiválása, az aktív közös munka az egész szorgalmi időszakban, a vizsgaidőszakban, és esetenként még azon is túl. Egy rugalmas, hallgatóközpontú, oktatóbarát rendszer kialakításán dolgozunk, törekszünk a kontakt órák minőségének és intenzitásának fokozására, célunk a hallgatók ösztönzése a folyamatos tanulásra. Ennek érdekében a hagyományos kontakt órákat nem helyettesítve, de részben átfedéssel azokat kiegészítve fejlesztjük virtuális tantermeinket. (1. ábra) Ehhez az egyes szervezeti egységek nagyfokú egyetértése, összefogása és elkötelezett közös munkája szükséges, valamint kiemelt fontosságú az oktatók és a hallgatók módszertani bevonása. (Kokovay-Kiss 2016)

	kontakt órák	virtuális tanterem
elmélet	frontális előadás	e-book, digitalizált előadás
	konzultáció	online fórum
gyakorlat	• betegség mellett gyakorlat	elektronikus jegyzet
	• szimulációs gyakorlat	videók, oktatófilmek
	• készség gyakorlat	regisztráció és adminisztráció
	• problem based learning	beadandó feladatok
	beugró teszt	online minikvíz
	gyakorlati vizsga	önellenőrző teszt
	szóbeli vizsga	online írásbeli vizsga
visszajelzés	papír alapú feedback	online feedback

**kiegészít
RÉSZBEN átfed
NEM helyettesít**

1. ábra: Blended-learning struktúránk

A blended-learning gyűjtőfogalom, mely mindenféle változatban vegyítheti a képzés azon elemeit, ahol a tanuló önállóan dolgozik, a tutor személyesen jelen van, vagy a tutor térben vagy időben eltávolodik. Az egyes elemek keveredése (blending) több szinten is megragadható: jellegét és mértékét a tevékenység és a kurzus szintjén általában az oktató határozza meg, a program és az intézmény szintjén pedig gyakran a hallgató belátására van bízva. (Graham,

2006) Amerikai hallgatók körében végzett reprezentatív felmérések is azt mutatják (Friesen 2012), és saját tapasztalataink is megerősítik, hogy a felsőoktatásban a blended learning a hallgatók körében kedvelt és hatékony tanulási forma. A jelenléti és az e-learning oktatás aránya változatos lehet, melyet befolyásolhatnak szakmai okok is, és természetesen technikai okok is. Ez utóbbira jellemző, hogy a módszertani átállás jelentős többlet erőforrást igényel, ezért a koncepciótól a megvalósításig néha hosszabb út vezet.

Virtuális tantermeink

Az e-learning kurzus nem a jelenléti képzés másolata. Struktúrájában lehet többféle, de az oktatót mindig a hallgatói igény és a tanulási környezet kell, hogy vezérelje. Nem minden szervezet elég felkészült rá, hogy digitális eszközökhöz nyúljon. A sikerhez több minden kell: egy nyitott, és információ megosztásra hajlandó kultúra, a vezetőség részéről befektetés a szükséges infrastruktúrába, és az oktatók hallgatóközpontú hozzáállása egy folyamatosan bővülő rendszerben. (Rosenberg 2001)

Virtuális tantermeink specialitása, hogy az e-learning keretrendszerünk (Moodle) által biztosított oktatásszervezési modulokat is előszeretettel használjuk. (2. ábra)

probléma	beavatkozás	eredmény
kampányszerű tanulás	• módszertan korszerűsítése • e-learning ütemezés • évközi számonkérés játékosítása	• folyamatosabb tananyag feldolgozás • interakció: a hallgatói kérdések, kérések időben kiderülnek • oktatóként a hallgatói aktivitás követhető
tájékozódás nehézsége (fizikai, órarendi, követelménybeli)	egy helyről elérhető, folyamatosan frissülő, személyre szabott információ (pl.: csak oktatók számára látható instruktor tematikák a hallgatói kurzuson belül)	pontosabb érkezés, nagyobb elégedettség (oktató, hallgató is!)
vizsgáztatás oktatói humánerőforrás terhe	online írásbeli vizsga	egységes, áttekinthető, gyors, rugalmas, csökkent az adminisztrációs terhelés
gyakorlatok pótlása	online időpont menedzsment (scheduler)	• oktató számára tervezhető létszám • hallgató számára egyéni órarend lehetősége

2. ábra: Virtuális tantermeink specialitásai

A virtuális tanterem bevezetése a Semmelweis Egyetemen az Aneszteziológiai és Intenzív Terápiás Klinikához fűződik, és eredetileg valójában a fejlődési és logisztikai kényszer szülte. Itt a képzés aneszteziológia, intenzív terápia és sürgősségi orvostan témában 4 tankönyv kötetre épülve folyik 2 posztgraduális (orvosi, szakdolgozói) kurzus és 6 graduális tárgy keretében; évi 10 új kurzus születik 3 nyelven. Ezekben éves szinten mintegy 40-50 szakorvosjelölt, 30-40 szakdolgozó, 20-30 demonstrátor, 1000 orvostanhallgató, 60-70 oktató, 10-12 helyszín, 1200 graduális gyakorlat ('90), 170 graduális előadás ('70-90), 20 posztgraduális gyakorlat ('90),

220 posztgraduális előadás ('90) menedzselendő. Ezért az e-tankönyv, írott és digitalizált előadás anyagok, gyakorlati jegyzetek, oktatóvideók, önellenőrző és ellenőrző tesztek, valamint tanszéki információk közzétételén kívül szükség van többek között az időbeosztás menedzsmentjére és a hallgatók adminisztrációjára, valamint aktivitásuk követésére is. A hallgató - az oktató számára adminisztrációs többlet teher nélkül, ugyanakkor - kontrollált körülmények között, és a követelménynek megfelelően szabhatja személyre saját órarendjét. Az egyéni tanrend kialakításában a hallgatók kifejezetten motiváltak, az időpontválasztó modul (scheduler) használatára kötelezve őket elérjük, hogy az előírt minimumkövetelményben meghatározott tananyagokat is hamarabb és nagyobb kedvvel használni kezdjék. A rendszer adta lehetőségeket kihasználva az időpontválasztó modulon keresztül linkekkel irányítjuk őket az adott órához kapcsolódó tananyaghoz, feladatokhoz, követelményhez és tájékoztató információkhoz. Így a hallgató személyre szabottan, akár saját online naptárjából egy-egy kattintással megtudhatja, hogy mikor hol kell lennie, és milyen témában kell felkészülnie. Ennek célja összességében, hogy a felkészülés minél folyamatosabb legyen, a hallgatót a szorgalmi időszakban is aktivizáljuk, a tananyagokat ne csak vizsgára való felkészülésre használják. Tekintettel arra, hogy a klinikai tárgyakat oktató orvosok esetében az oktatás nem fő munkaidős tevékenység, a betegellátás mellett nagy szervezést igényel, az időpontválasztó modul számunkra hasznos funkciója, hogy mobil alkalmazás formájában az oktatónak emlékeztetőt küld az esedékes gyakorlatokról. Ugyanúgy, ahogy a hallgatók, az oktató is látja, hogy mikor hol kell lennie, mely hallgatóknak tart órát, és milyen témában. Majd pedig ugyanezen a felületen a nevük mellett megjelenő check-box kipipálásával regisztrálhatja is a megjelent hallgatókat.

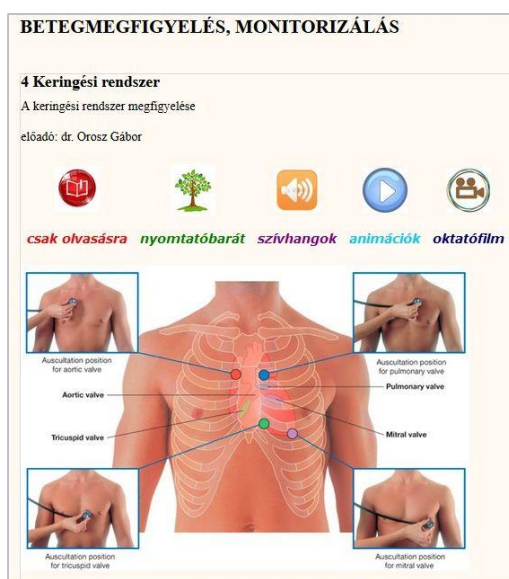
Saját tapasztalataink teljes mértékben megfelelnek a nemzetközi szakirodalomban közölt vizsgálatok eredményeivel. A diasorok megosztása nem vont maga után csökkenést a hallgatók óralátogatási hajlandóságát illetően (Worthington-Levasseur 2015), ugyanakkor nagyobb az órai aktivitás (Babb-Ross 2009), hiszen az előre kiadott óravázlatokat áttekintve, azokra csak kiegészítésként jegyzetelve a hallgatóknak több kapacitásuk marad az óra közbeni interakcióra. Ennek érdekében pdf-formátumban elérhetővé tesszük az eredeti óravázlatot, és ugyanennek nyomtatóbarát (emlékeztető vagy jegyzet) változatát is. Elégedettségi felméréseinkből tudjuk, hogy hallgatóink igénylik, és az előre ki nem adott óravázlatok esetében hiányolják is ezt a lehetőséget, megfogalmazzák, hogy szeretnék kinyomtatva magukkal hozni az órára, és látjuk, hogy ezt sokan meg is teszik.

IKT és gamification

A mai hallgatók technológiához való viszonya megváltoztatja a tanuláshoz való viszonyt és órán kívüli és órán belüli kommunikációt is. A hagyományos értelemben vett tantermi környezet sokszor nem elég inspiráló számukra, amely az órától való nagyobb arányú távolmaradáshoz, az órán pedig fegyelmezetlenséghez illetve passzivitáshoz vezethet. Ugyanakkor, ha az oktató alkalmazkodik az új igényekhez, beengedi a mobil eszközöket az órájára (BYOD - bring your own device), visszaszerezheti a hallgatók érdeklődését. (Okaz 2015) Az oktatók részéről „...az IKT-eszközök sokaságában mindenki megtalálhatja a számára legmegfelelőbbet, ami innovációra és szemléletváltásra ad lehetőséget.” (Molnár 2008) Azonban „...az IKT eszközök használatát talán nem is IKT képzésekkel érdemes feltétlenül kezdeni...mit is tartunk fontosnak a saját hivatásunkban...ha a tanulás támogatását tűzzük ki célul, az IKT eszközök valóban csak eszközök lesznek, és értelmet csak a 21. századi pedagógia elveit támogatva nyernek.” (Prievara 2015) Az infokommunikációs technológia és a játékosítás integrálására az oktatásban több gyakorlat is van a Semmelweis Egyetemen az órai munkában, az e-learning kurzusokban, és a számonkérésben egyaránt.

Szimulációs és készség oktatás több karon (Általános Orvostudományi Kar, Egészségtudományi Kar) is sikerrel működik, az orvosképzésben és az egészségügyi szakdolgozó képzésben egyaránt. Ezt az önmagában is jellemzően játékos módszert egészítjük ki az órán alkalmazott IKT eszközökkel. A legmagasabb szintű, WiFi-vezérelt magas-hűségű szimulátorokon való gyakorlás előtt - de bármilyen más gyakorlaton vagy előadáson is - az órához szükséges korábbi ismeretek előhívása hatékonyabb időkihasználást tesz lehetővé a kontakt óra során. Jól használható erre például az online minikvíz, melyet a hallgatók saját mobil eszközeiken, beállítástól függően számos formában, akár egyénileg, akár csapatban, akár egymással versengve oldhatnak meg. Az ilyen kvízek előállítása rendkívül egyszerű, ingyenes programokkal is megoldható (pl.: kahoot.it), és a hallgatók kimondottan kedvelik, ezáltal növelhető az óra hatékonysága, és az oktató-hallgató, hallgató-hallgató interakciók száma. A számonkérés ezen módja nem feszültségkeltő, hanem élményszerű a hallgatók számára. Az esetbemutatókhoz, egyes folyamatok illusztrálásához jól használhatók az órába illesztett online videók, amennyiben lejátszásukhoz adott a technikai feltétel.

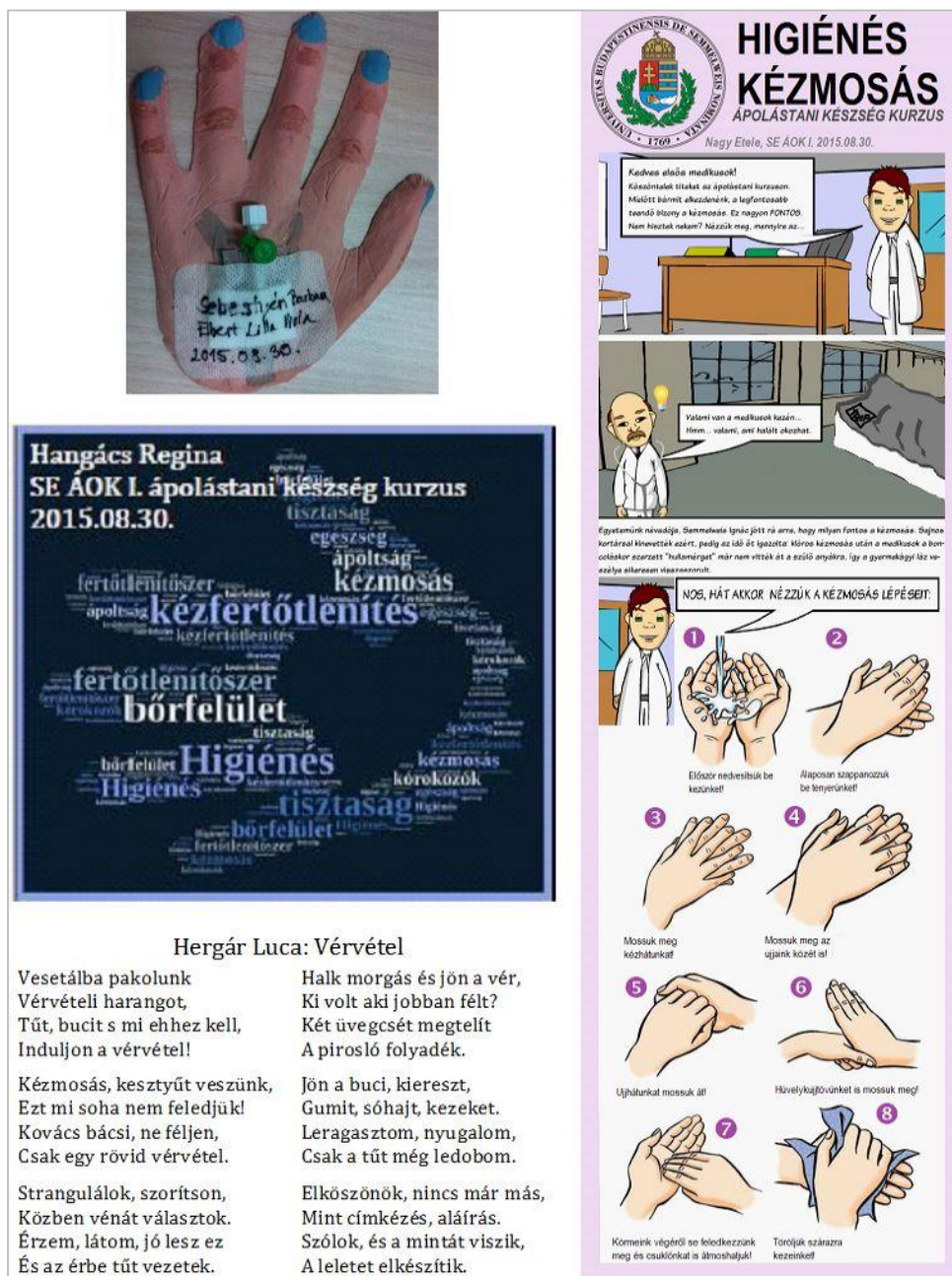
Az e-learning rendszerben lehetőségek széles tárháza áll rendelkezésre az interaktív elemek alkalmazására. Akár egyetlen közös felületről elérhetővé tehetjük a statikus elemeket kiegészítő audio-vizuális tartalmakat, melyek nagyban segítik a megértést és az ismeretek elmélyítését. Az alábbi ábra a Felnőtt aneszteziológiai szakasszisztens és intenzív terápiás szakápoló képzés e-learning kurzusából hozott példa, ahol az óravázlat teljes és nyomtatóbarát változatban letölthető, e mellett az azonosított hallgatózási pontokhoz megfelelő élettani és kóros szívhangok rendelhetők, és a keringési rendszer egyes kulcs mechanizmusait animációk és oktatófilmek illusztrálják. (3. ábra.)



3. ábra: IKT alkalmazása az e-learning kurzusban

A számonkérésben egyre gyakoribb az online vizsgáztatás a Moodle-rendszeren belül egy-egy kurzusban. Ugyanakkor az online minikvízt előszeretettel alkalmazzuk az óra végén összefoglalásképpen, a kulcsinformációk (take home message) elmélyítésére is. A számonkérés egy másik játékos formáját a Moodle-rendszeren belül, a beadandó feladat modulban próbáltuk ki, mellyel elértük, hogy az elsőéves orvostanhallgatók a szorgalmi időszakon kívül, a nyári hónapokban is foglalkozzanak a tananyaggal. A feladatuk az volt, hogy műfaji megkötés nélkül bármilyen formában dolgozzák fel az ápolástani készség gyakorlaton és az osztályos nyári ápolástani gyakorlaton szerzett ismereteket. Célunk a tanulás folyamatossága, az elméleti és

gyakorlati ismeretek integrálása, és pozitív élményszerzés volt, az alkotások maradandósága pedig további ösztönzőként hatott. Az elkészült alkotások között voltak diások (power point és prezi), animáció, kisfilm, szöveghő, plakát, gondolatterkép, költemény is. (4. ábra)



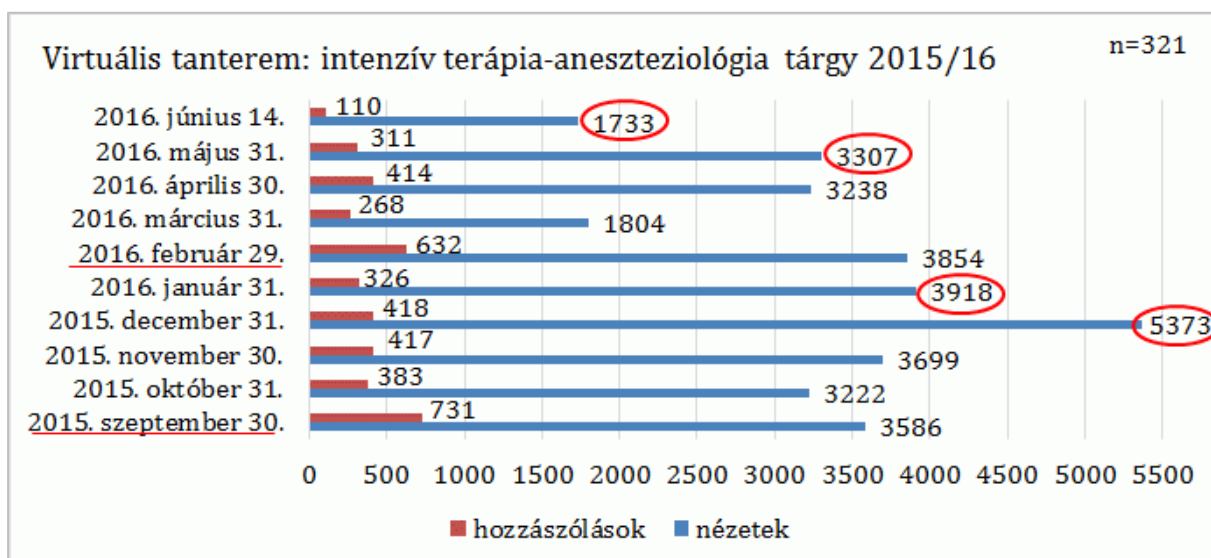
4. ábra: Néhány példa a gamifikált számonkérésre

Tapasztalatok, kihívások

Az infokommunikációs technológia robbanásszerű előretörése ellenére lehet a hallgatók között olyan, aki kevésbé kedveli a virtuális osztálytermet, mert nem teljesül számára a csoporthoz tartozás érzése, vagy korlátozott a tananyaghoz való hozzáférése szociális, anyagi vagy egyéb okból, esetleg IT-ismerete vagy -affinitása korlátozottabb. (Holley- Oliver, 2010) Ugyanígy az oktatókat is képezni kell, és/vagy megfelelő IT-támogatást kell biztosítani számukra. A technológia folyamatos változása rugalmasságot követel az oktatóktól, hiszen a tartalmakat e miatt is rendszeresen frissíteni kell. A hallgatók nem egyforma kulturális és szociális háttérrel

érkeznek, és lehet köztük olyan is, aki nem hajlandó a tanulói autonómia szükséges fokára lépni, gyengítve ezáltal a blended kurzusok sikerét. A csökkent hajlandóság eredhet magából a tanulási kedv hiányából, vagy óvatosságból, a komfortzónából való kilépés elutasításából is. (Okaz 2015)

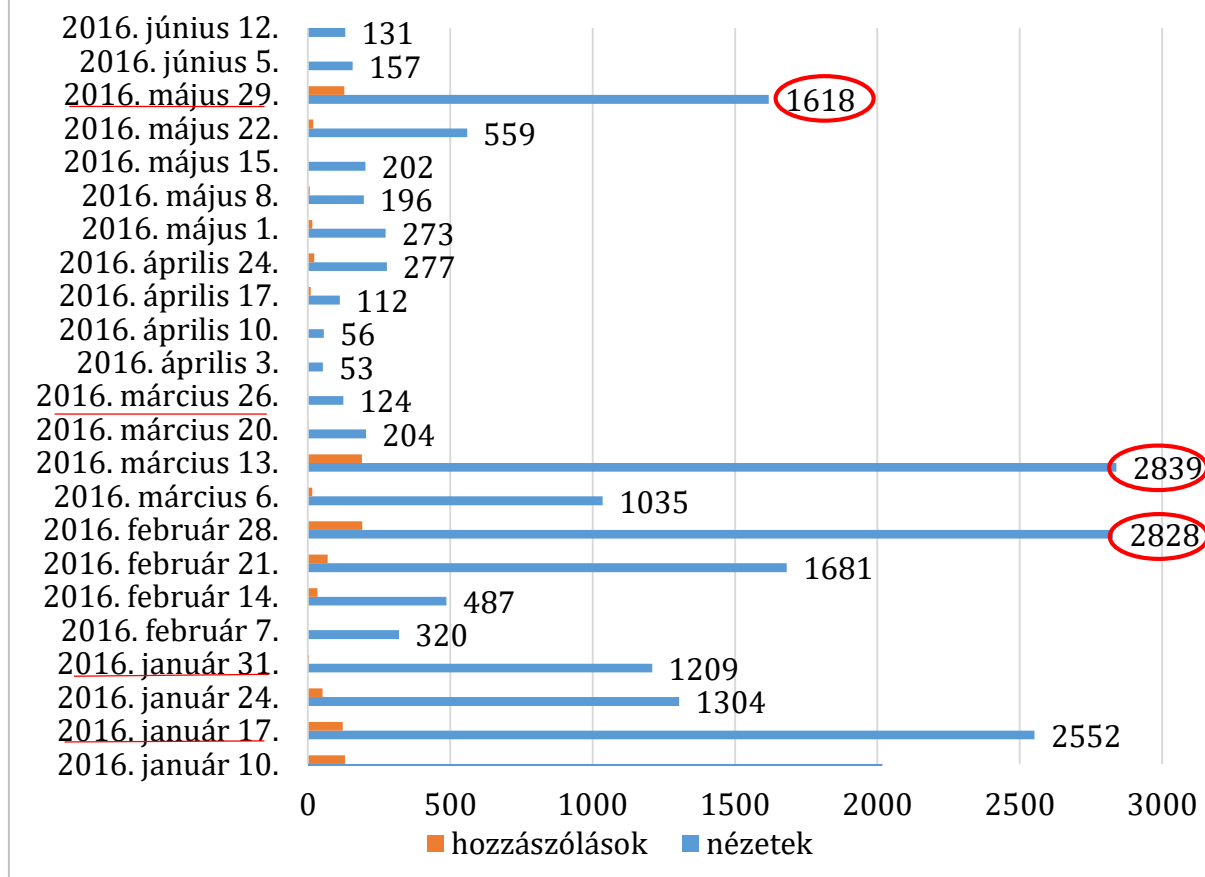
Virtuális tantermeink működésével kapcsolatosan kezdetben a hallgatókkal egyidejűleg szereztük a tapasztalatokat, így előnyeit hallgatók és oktatók számára is be-be árnyékolták néha a fennakadások. Rendszerünk gyermekbetegségeit és a felmerülő igényeket kiismerve folyamatosan fejlesztjük a virtuális tantermet. Eddigi tapasztalatainkat legnagyobb számban ötödéves orvostanhallgatókkal, kisebb számban elsőéves orvostanhallgatókkal és posztgraduális képzésekben résztvevőkkel szereztük. (5-6. ábra) Utóbbi két csoportnál eddigi visszajelzéseik és aktivitásuk alapján hamarabb jelentkeztek a rendszer előnyei, ugyanakkor a megvalósuló blended learning, a virtuális tanterem szerepe még nem teljesen világos a képzésben résztvevők számára. A módszertani váltást folyamatnak tekintjük, és úgy véljük, hogy idővel, és a tapasztalatok gyarapodásával egyre elfogadottabb lesz mind az oktatók, mind a hallgatók számára. A továbbiakban a hallgatói igényekhez igazodva szeretnénk minél több elemmel gazdagítani a virtuális tantermet, illetve megismertetni és megkedveltetni őket mind a hallgatókkal, mind pedig az oktatókkal. Az ehhez szükséges felmérések kidolgozását megkezdtük.



5. ábra: Ötödéves orvostanhallgatók aktivitása a virtuális tanteremben (az aláhúzás regisztrációs-, a karika vizsgaidőszak végét jelöli)

Virtuális tanterem: intenzív terápia-aneszteziológia szakvizsga előtt kötelező tanfolyam 2016

n=50



6. ábra: Posztgraduális tanfolyam résztvevőinek aktivitása a virtuális tanteremben (az aláhúzás jelenléti oktatási, a karika vizsgaalkalmat tartalmazó hét végét jelöli)

Összegzés

A Semmelweis Egyetem a kor oktatásmódszertani kihívásaira a nemzetközi trendnek megfelelően reagált, vezetői elkötelezettséggel és szervezeti összefogással a képzésben évről évre egyre nagyobb szerepet kap a blended learning. Az elméleti anyagok és szervezési funkciók interaktív e-learning kurzusokban (virtuális osztálytermek) kapnak helyet, a jelenléti képzésben pedig folyamatos a szimulációs és készség gyakorlatok, illetve az infokommunikációs technológia eszközeivel korszerűsített elméleti és gyakorlati órák térhódítása. A fejlesztés folyamatos, az új módszertani elemek beillesztését, a hallgatók és az oktatók támogatását és fejlesztésekbe történő bevonását feladatunknak tekintjük, és tudatosan végezzük. A bevezetett változásokkal összefüggésben megkezdjük az oktatói és hallgatói elégedettség, valamint a hallgatói teljesítmény mérését.

Irodalom:

- BABB, K.A. – ROSS, C (2009): The timing of online lecture slide availability and its effect on attendance, participation and exam performance. *Computers & Education*, 52(4), p. 868-881
- DINYA, E.– KOKOVAY, Á.– CSEDŐ, Z. – DINYÁNÉ Szabó, M. – SÁRA, Z. (2014): Korszerű elektronikus tananyagfejlesztés a Semmelweis Egyetemen: nemzetközi jó gyakorlatok és innovatív oktatás-módszertanok integrálása az Egészségügyi Ügyvitelszervező BSc képzésbe. *IME* 13(5), p. 26-30.
- ELBERT, L. – SEBESTYÉN, B. (2015): Perifériás vénabiztosítás [szoborplasztika]. Ápolástani készség gyakorlat [beadandó feladat], Semmelweis Egyetem
- FRIESEN, N. (2012): Report: Defining blended learning
http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (2016.06.14.)
- GRAHAM, C. R. (2006): Blended learning systems: definitions, current trends, and future directions. In Bonk, C. J., Graham, C. R. & Cross, J. *The handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
- HANGÁCS, R. (2015): Higiénés kézfertőtlenítés [szófelhő]. Ápolástani készség gyakorlat [beadandó feladat], Semmelweis Egyetem
- HERGÁR, L. (2015): Vértétel [vers]. Ápolástani készség gyakorlat [beadandó feladat], Semmelweis Egyetem
- HOLLEY, D. – OLIVER, M. (2010): Student engagement and blended learning: Portraits of risk. *Computers & Education* 54, p. 693–700
- KOKOVAY, Á. – KISS, L. (2016): Képzők képzése a magyarországi orvosi egyetemeken. In: FODORNÉ, Tóth K. (szerk.): *Tudás, társadalom, felelősség: Felsőoktatás és társadalmi felelősség: tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben*. [Tanulmánykötet a 11. MELLEarN Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia alkalmából] Pécs, „MELLEarN - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület, p. 41-47
- MAGYARORSZÁG KORMÁNYA (2014): Fokozatváltás a felsőoktatásban: A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai
- MOLNÁR, Gy. (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei. *Szakképzési Szemle* 24(3), p. 257-278.
- NAGY, E. (2015): Higiénés kézfertőtlenítés [plakát]. Ápolástani készség gyakorlat [beadandó feladat], Semmelweis Egyetem
- OKAZ, A. A. (2015): Integrating Blended Learning in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186 p. 600-603.
- PRIEVARA, T. (2015): A 21. századi tanár. Budapest: Neteducatio Kft

- WORTHINGTON, D. L. – LEVASSEUR, D. G. (2015): To provide or not to provide course PowerPoint slides? The impact of instructor-provided slides upon student attendance and performance. *Computers & Education*, 85 p. 14–22.

Elektronikus tanulástámogatási módszerek és lehetőségek a szakképzésben

Összefoglaló

Az IKT rohamos fejlődése folyamatosan igényeket támaszt mind a társadalommal, mind a gazdasággal, mind az életformával kapcsolatban. E tendencia napjainkban egyre inkább fokozódik, melyben az alapvető életformák, feladatok, szerepek átalakulása mellett számolnunk kell az oktatási rendszer és egyes elemeinek a változásával is. A nagyiramú technikai és technológiai fejlődés magával hozta a tanulási környezetek megváltozását, a digitális tanulás kiterjesztését, megkívánva a tanulási formák és alapelvek gyökeres megváltoztatását. Ennek jegyei elsősorban tehát a klasszikus tanítási-tanulási módszerek átalakulás és a tanulási környezetek újradefiniálása, a különféle szerepek megváltozásában érhető tetten. Ezek hatásai az oktatás különböző területein is érezhetőek, az általános iskolában éppúgy, mint a szakképzésben vagy a felsőoktatásban. A köznevelés egyik fő elemeként domináló szakképzés kulcsszerepet játszik az alapfokú nevelési-oktatási és a felsőoktatás tanulás fő szakaszai között (Karlovit, 2012). A szakképzés egyik kulcskérdése az általános oktatási rendszerbeli követelmények mellett a duális képzés gyakorlati megvalósítása, illetve a legújabb jogszabályi változások figyelembe vételével a fenntartóváltásból és az iskolaszervezetből adódó új elemek kezelése. Ilyen új elem a szakképző intézmények rendszerének megváltozása mely értelmében a bevezetésre kerülő szakgimnáziumok esetén fel kell készülni a szakmai érettségi feladatainak ellátására és a szakmai vizsgáztatás megszervezésére is. E feladatot a rendszernek folyamatosan biztosítani kell, melyben a fejlett innovatív technológiák segítségünkre lehetnek. Az új szakmai vizsgatárgyak esetén új ismeretek és követelmények kidolgozása is felmerül stratégiai célként. Az új típusú korszerű technológiák és új generációs módszerek segíthetik tehát a tanítás-tanulás folyamatának egyre növekvő igényeit kielégíteni, melyekre már számos példa mutatkozott már a hazai (Benedek 2013; Horváth-Molnár, 2010) és nemzetközi (Piet, 2010) gyakorlatban is (digitális pedagógus, innovatív tanárok fóruma, digitális témahét). A cikk az ehhez kapcsolódó módszertani és technológiai lehetőségeket kívánja számba venni a szakképzésben adaptálható gyakorlatok területeken, mely az IKT és közösségi médiaalapú szolgáltatások tanulástámogató funkcióira fókuszál, olyan tudásmegosztással is párosuló megoldásokkal, mint a learningapps, scratch, socrative vagy a virtuális tanulási környezetek világa.

Abstract

The rapid development of ICT sets up new claims on society, economy and life style as well. This tendency has been intensifying nowadays and we need to take into account the change not only in essential lifestyles, tasks, roles but particular elements of education system.

The rapid technical and technological change have brought forth a change in learning environments and the expansion of digital learning.

The consequences of this can be noticed in particular elements of educational system – in primary school and in vocational education or higher education likewise. Vocational education has a key role between the main stages of elementary and higher education. One of the main questions of vocational education is – besides the requirements in elementary education – the realization in practice of dual training system. Handling new elements deriving from a change in maintenance and the structure of education considering the latest changes of law is important

too. Such a new element is a change in the system of vocational schools according to that new vocational high schools have to be prepared for organizing and accomplishing vocational examinations and vocational final examinations. Developed and innovative technologies can support us in this. Related to the new subjects of vocational exams the demand of elaboration of new materials and requirements also arises as a strategical aim. The new technologies and 'new generation' methods can help satisfying the increasing claims of teaching and learning. There were several examples of this in national and international practice as well (digital teacher, forum of innovative teachers, digital themed week). The article summarizes the related methodological and technological possibilities in fields that are adaptable in vocational training. It focuses on learning support functions of services based on ICT and social media with such knowledge sharing tools as learningapps, scratch, socrative or virtual learning environments.

Témafelvetés

Az IKT (Információs és Kommunikációs Technológiák) használat kapcsán azt tapasztalhatjuk napjaink világában, hogy a fiatalabb generációk, a digitális bennszülöttek gyorsabban és szélesebb körben használják az IKT alapú szolgáltatásokat mind a mindennapi életben és mind a tanítás-tanulás folyamatában is. Szintén megfigyelhető tendenciaként értelmezhetjük, hogy az információs társadalmunk tagjai a tartalom fogyasztóból mindinkább tartalom létrehozóvá válik. Ennek az elméleti környezetét a mai internetes szolgáltatások többségét jelentő közösségi média (Facebook, Twitter, YouTube, Wikipédia) illetve az újmédia eszközrendszere biztosítja (Szűts, 2009). Ennek alapjául szolgálnak a digitális kommunikációs eszközrendszerek és szolgáltatások köre, melyek hálózati alapon (Feketéné, 2015), konnektivista jegyekkel is felruházott közösségi környezetként működnek. A közösségi média (Aczél-Andok, 2015) a korábban szerkesztő központú rendszerrel szemben egy új tartalom előállítási módot biztosít. Közismert, hogy a szolgáltató blogok, wikik, közösségi oldalak esetében csupán keretet biztosítanak, és azt a felhasználók töltik meg tartalommal. Ehhez nincs szükség jelentősebb tanult technikai ismeretekre. A közösségi média minimális kompetenciát és technikai hozzáértést vár el tőlünk, ezzel együtt a tartomlólétrehozásban egész nagy közösség vehet részt. mely az egyik legjelentősebb előnye az ilyen típusú rendszerek használatának. Általuk elmosódnak az én és a mi, a tanár és a tanuló, az otthon, az iskola és a munkahely közti határok (Szűts, 2011). Mindez tehát egyfajta atipikus informális tanulást tehet lehetővé (Benedek, 2007).

A szakképzési rendszerünk folyamatos átalakulás alatt van (Sós, 2015), ennek utóbbi tendenciáit az alábbi felsorolás érzékelteti a teljesség igénye nélkül:

- Centralizációs folyamat dominanciája
- Fenntartó váltás 2015-ben, az intézményfenntartás vonatkozásában, ezáltal megváltozott feladat ellátási funkciók
- Duális képzés relevanciájának emelkedése
- Szakképzési centrumok létrejötte (országos szinten 44 centrum)
- Szakgimnázium – szakközépiskola – szakiskola iskolaszervezeti átalakulás
- Ágazati képzések beindulása, és dominanciája szemben a szakmacsoportos képzésekkel
- Szakmai érettségi rendszer kialakítása felmenő rendszerben

A szakképzés szerkezete és rendszere a közismereti képzéssel szemben rendkívül sok specialitást hordoz a képzés jellegéből adódóan, ilyen legjellemzőbb faktorok:

- Szakmai tanárképzés igénye
- Szakmacsoportok, ágazatok rendszere
- Elméleti - Gyakorlati képzés
- Diverzifikált szakirányok-szakok
- Gyakorlati/tanműhely foglalkozások szerepe
- Nyári szakmai gyakorlatok jelenléte
- HHH-s és SNI-s tanulók a képzésben

Tendenciák és gyakorlati alkalmazások

A National School Boards Association 2010-es jelentése szerint a közösségi oldalakat használó tanulók 60 %-a Facebook és Google+ szolgáltatásait tanulmányokkal kapcsolatos témák megvitatására is használja, míg 50%-uk kifejezetten a beadandó feladatokról történő vitákba kapcsolódik be segítségükkel.

Ezen fenti tevékenységeket számos szolgáltatás és alkalmazás támogatja, ezek közül néhány jellemzőbb típussal számolhatunk:

- Wiki, google drive, fórum
- Elektronikus tanulási környezetek
- Web 2.0 szolgáltatások köre
- Virtuális vagy kiterjesztett valóság alapú környezetek, osztálytermek
- SuliX server
- Tudásbázisok
- Interaktív feladatgyűjtemények, tartalmak
- Projekt és teammunka alapú szolgáltatások

Talán vitán felüli az, hogy ahhoz, hogy fenntarthassuk a figyelmet és érdeklődést, oda kell eljuttatni a tananyagot, ahol a tanulók vannak. Közösségi tanulási modell létrehozása és kiterjesztése hatékonyan tudja ezt támogatni. Az intézmények és tanszékek saját Facebook oldalt hoznak létre, és ezek segítségével kommunikálnak a tanulókkal. Egyes szemináriumokhoz és előadásokhoz csoportokat indítanak, ahol az aktuális tananyag mellett megosztják a témával kapcsolatos legújabb híreket.

Az ilyen típusú rendszerek erősségei lehetnek:

- Olyan környezet válik oktatási környezetté és információforrássá, melyben otthonosan és sokat mozognak a hallgatók
- Használata intuitív
- Használható multimedialis és kommunikációs felületként
- Nincs intézményi költsége
- Korlátlan tárhely – minden archiválhatunk
- Mobil eszközökön is elérhető
- Mivel atipikus tanulási forma, könnyebben válik népszerűvé

A rendszerek lehetséges gyengeségei:

- Számos jogosultságot, személyes adatot és szellemi tulajdonnal kapcsolatos szabályozást kell figyelembe venni használata során.
- Bizonyos mértékű informatikai ismeretet feltételez, szemben a nyomtatott könyvek használatával (digitális szakadék)
- Számtalan a bizonytalan hivatkozás
- Nem mindig egyértelmű, kinek a birtokában van a tartalom
- Korlátlan tárhely – nem szelektálunk

A tanítási-tanulási folyamatban betöltött szerepük alapján a következő rendszerbeli sajátosságok emelhetők ki:

- Az oktatók saját arculatukra formálhatják a kurzusokat
- Tértől és időtől független tanulást biztosít
- Facebook-os alkalmazások és tesztek készítése tanulási célra
- Önirányított tanulás szerepe megnő
- Online, nyitott, tömeges kurzusok – MOOC (Massive Online Open Course) – OER (Open Educational Resources)- egyéni önirányított tempó, OCD (Open Content Development) – nyitott tartalmak fejlesztése útján

IKT-alapú jó gyakorlatok e-tanulástámogatási megoldására

A következő részben néhány a mindennapos gyakorlatban is jól használható elektronikus tanulástámogatási szolgáltatást, alkalmazást mutat be a cikk.

A virtuális világ, terepek, tantermek, kurzusok egyik elterjedt web 2.0-s és 3D-emittáló játékmotor programja a Second Life néven jegyzett környezet, mely hazai és nemzetközi téren is jelentősen elterjedt. Eredendően a játék virtuális világának biztosítását célozták meg a kifejlesztői, ám napjainkban megjelent a különböző virtuális oktatási kampuszok világa is. Ezekben pedig megtalálhatóak a virtuális tantermek, kurzusok, oktatók, tanulók s minden, ami a valóságban szükséges egy oktatási folyamat lezajlásához. Aki először merül el a virtuális valóságban, annak az alternatív tértudat hatalmas élményt nyújt. Az ilyen élményalapú virtuális tanulási környezetben lezajló kurzusok alkalmazása a hazai gyakorlatban is egyre erősödni látszik, és számos példát találhatunk ilyen kurzusokról vagy konferenciákról, melyen a valóságos személy avatárja kapja a főszerepet, áthidalva a valóságos földrajzi terek korlátait. A következő ábra (lásd 1. ábra) egy ilyen kampusz belső terét mutatja be, ahol az online chat kommunikációs formák mellett lehetőség van a virtuális vetítővászonon megjeleníteni az aktuális prezentációnkat.



1. ábra: A válaszadók életkorának megoszlása (Forrás: saját képernyőkép)

A legújabb fejlesztések a facebook közösségi oldal virtualizálását kísérik meg, melyet a Facebook – Oculus név fénnyel. Mindehhez és a valósághú érzethez csupán egy konzolra, egy bőrérzékletet szimuláló haptikus kesztyűre valamint egy vizorra (virtuálisvalóság-szemüveg) lesz szüksége a felhasználónak. Számos gyártónak létezik még az Oculus rift mellett virtuális valóság headset-je, mint pl. HTC vive, Google Carboard, s újabban 2016-ban, egy ígéretes rendszer látott napvilágot, a vezeték nélküli technológiával, számítógép nélkül, mobiltelefonnal működő Samsung Gear VR terméke.



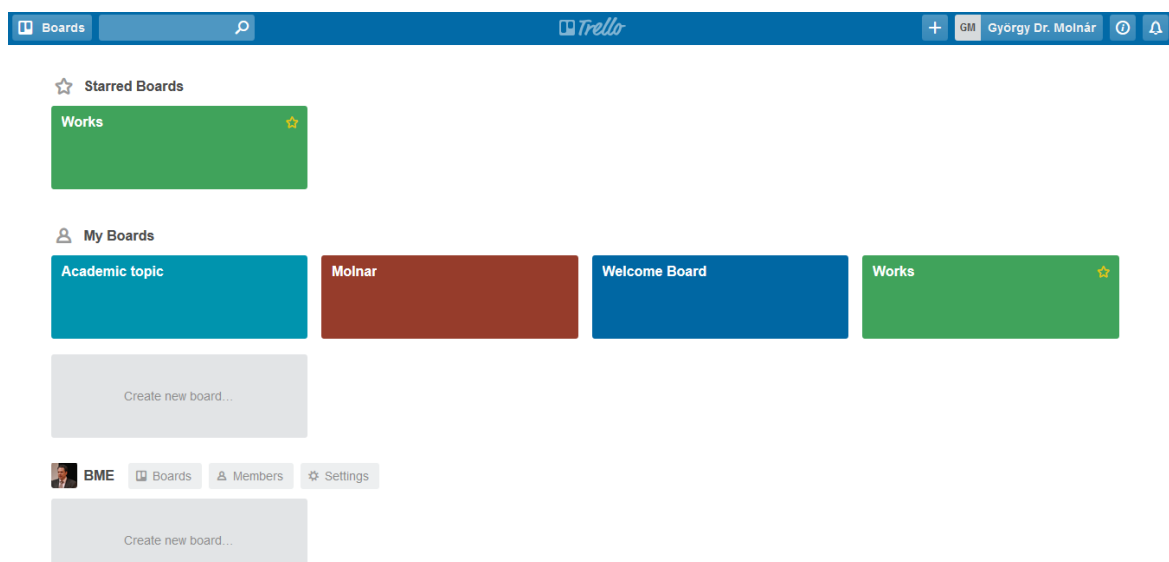
2. ábra: Gear VR (Forrás: <http://www.samsung.com/hu/consumer/mobile-devices/wearables/gear/SM-R322NZWAXEH>)

Az oktatás terén is megjelent a virtualitás gondolata, s már elérhető a regisztráció a google által fejlesztett Google Classroom felületén illetve a szintén oktatási célú Classcraft felületén is. A következő képernyőkép a google virtuális osztálytermének felületét mutatja.



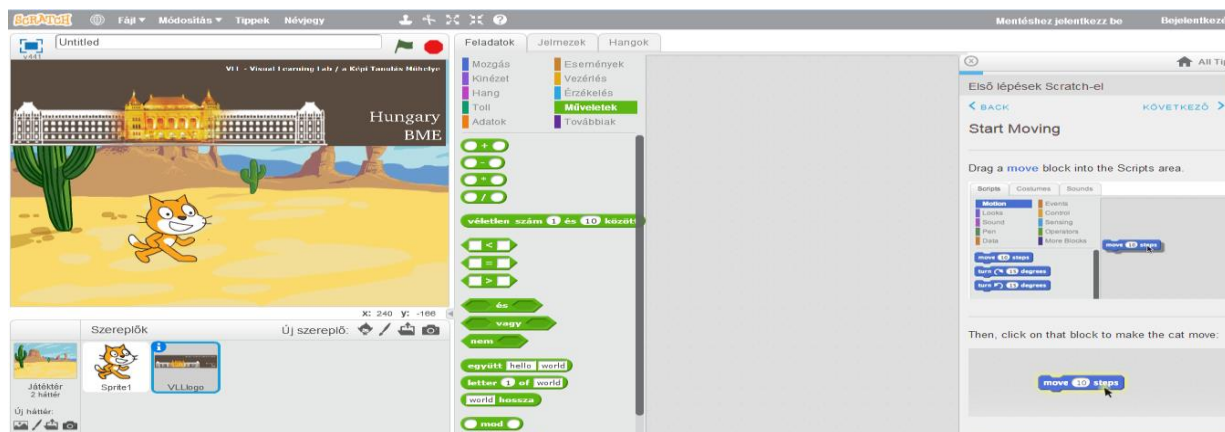
3. ábra: A Google virtuális osztályterem nyitóoldala (Forrás: saját képernyőkép)

A Trello egy olyan felhőalapú és csoportmunka alapú szolgáltatás, amely alkalmas arra, hogy a Google Drive-ben tárolt fájlokat csatoljuk egy-egy feladathoz, anélkül, hogy a fájlt újra fel kellene tölteni a számítási felhőbe. Ennek alkalmazási példáját mutatja az alábbi képernyőkép, melyen a Trello személyes nyitóoldala és címkéi láthatóak, ahol látható a vizuális jelölők egy része is.



4. ábra: A Trello nyitóoldala és személyes címkéi (Forrás: saját képernyőkép)

A felhő alapú szolgáltatások lehetővé teszik a közös munkát crowdsourcing formájában egy adott projektben számos felhasználó számára. Ennek a gyakorlatnak a vizsgálatára indíthatnánk crowdsourcing projektet a hallgatóinak bevonásával, melynek keretében mindenki a saját szakértelmét, ismereteit egy interdiszciplináris feladat megoldásába csatornázza. A munka során értékes betekintést kapnánk a folyamatokba, vizsgálhatnánk, hogyan lehet hatékonyabbá tenni őket, és milyen felhő alapú alkalmazások segítek a feladat teljesítését. Erre mutat jó példát a scratch (<https://scratch.mit.edu/>) projektalapú alkalmazás vagy a szintén közösségi alapon működő learningapps (learningapps.org) szolgáltatás.



5. ábra: A Scratch szerkesztőfelülete (Forrás: saját képernyőkép)

A középfokú szakképzésben tanuló diákok közül az SNI-sek (Sajátos nevelési igényűek – definíció lásd Knt 4.§. (25)) száma az elmúlt években rohamosan megnőtt, ezt támasztja alá a KSH 2014/15 tanévben végzett statisztikai jelentése is mely szerint: A középfokú oktatásban az SNI-tanulók száma és aránya a szakiskolák esetében volt a legmagasabb (14,6%), ugyanis a speciális szakiskolákban kizárólag a sajátos nevelési igényük miatt a többi tanulóval együtt haladásra képteleneket oktatják. Ebből következően az integráltan oktatott SNI-tanulók aránya a szakiskolákban volt a legalacsonyabb (48%). Ezzel szemben a középiskolákban oktatott 7100 SNI-tanuló 97%-a integráltan tanul (Ksh, 2014/15). Az ő képzésüket, tanulásokat nagyban segítik a különféle IKT-alapú megoldások eszközrendszere, melyekből egy konkrét és hatékony

támogatást nyújtó eszköz a Tobii interaktív rendszer, mely a mozgásszervi vagy érzékszervi fogyatékkal küzdő tanulók számára nyújt nagy segítséget, a számítógépek szemmel történő vezérlése útján, erre mutat példát a következő ábra.



6. ábra: Tobii interaktív érzékelő egység (Forrás: saját képernyőkép)

A szakképzésben dolgozó pedagógusok számára pedig olyan új, interaktív oktatási módszerek és technológiák javasoltak, melyek képesek felkelteni és hosszabb ideig fenntartani a tanulók figyelmét, biztosítva ezzel a folyamatos motivációt. Ilyen típusú támogatást már számos web 2.0-as szolgáltatás nyújt, melyek segítségével ötletbörzék, interaktív és csoportos kvízzjátékok hozhatók létre. az egyik ilyen népszerű alkalmazás a learningapps.org, mely magyar nyelven is elérhető, egy rövid regisztráció után használhatóvá válik.

LearningApps.org Magyar

Tankocka keresése | Válogatás a tankockák között | Tankocka készítése | Bejelentkezés

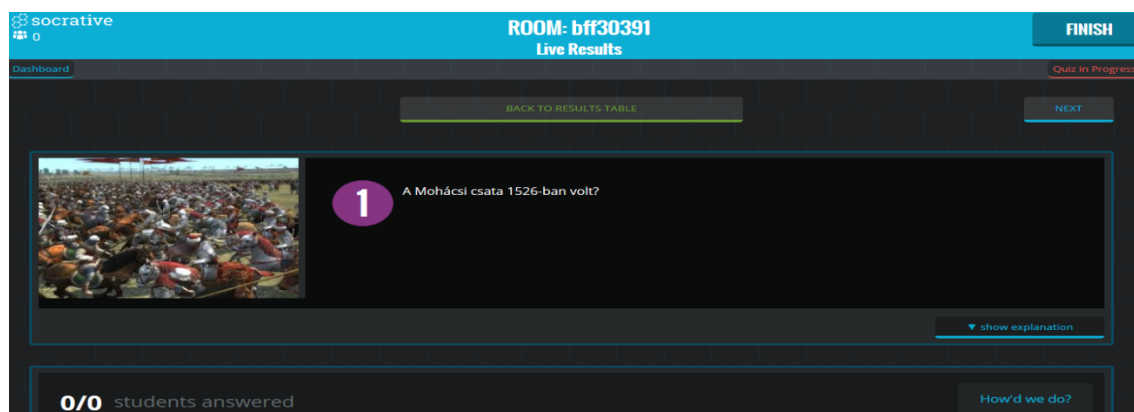
Itt tankocka sablonokat talál, amelyeket saját tartalmaival tölthet fel. Ezután javasolhatja az Ön által készített tankockák nyilvánosságra hozását, hogy mások is hasznosíthassák az Ön munkáját.

Szavazás
ettől: Michael Hietscher
Provide one or more questions for voting by day, hour or in random order.
Példák | Szavazás létrehozása

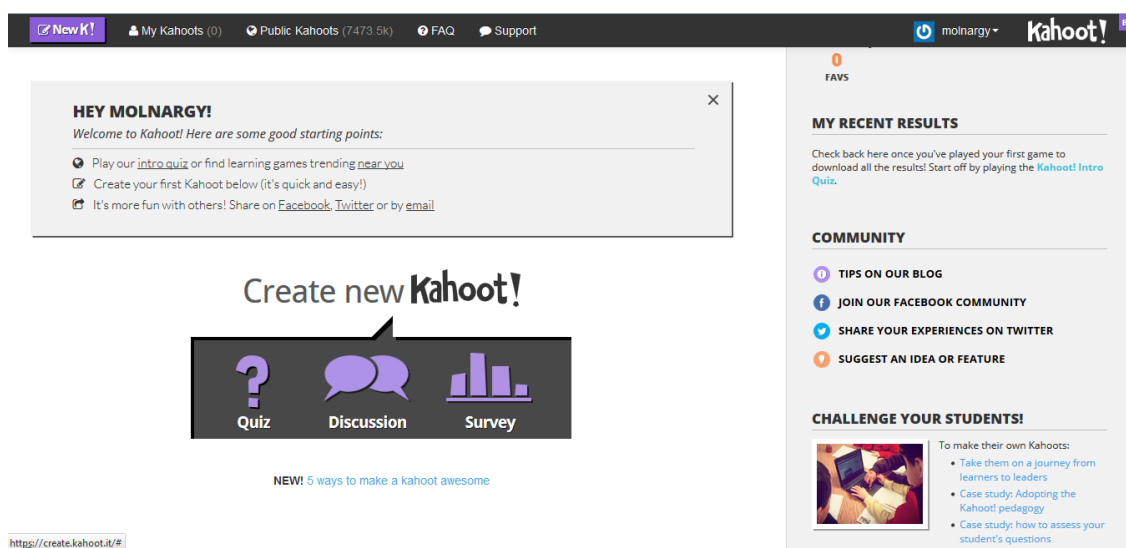
Kiválasztás	Hozzárendelés	Sorrend	Írás	Több játékos	Eszközök
- Kiemelés szövegben - Kiválasztásos kvíz - Legyen Ön is milliommós! - Szókereső	- Csoportba rendezés - Csoportosítás kirakó - Hozzárendeléses rács - Hozzárendeléses táblázat	- Idővonal - Simple order - Sorrend és rendezés	- Akasztófa - Hiányos szöveg - Keresztrejtvény - Kvíz szövegbevitellel - Táblázatkitöltő	- Becslés - Kvíz több játékoskal - Lóverseny - Mi hol van? - Sorbarakós játék	- Chat - Gondolatérték - Hang/Film felirattal - Jegyzetfüzet - Kooperatív írás

7. ábra: A learningapps.org nyitóoldala (Forrás: saját képernyőkép)

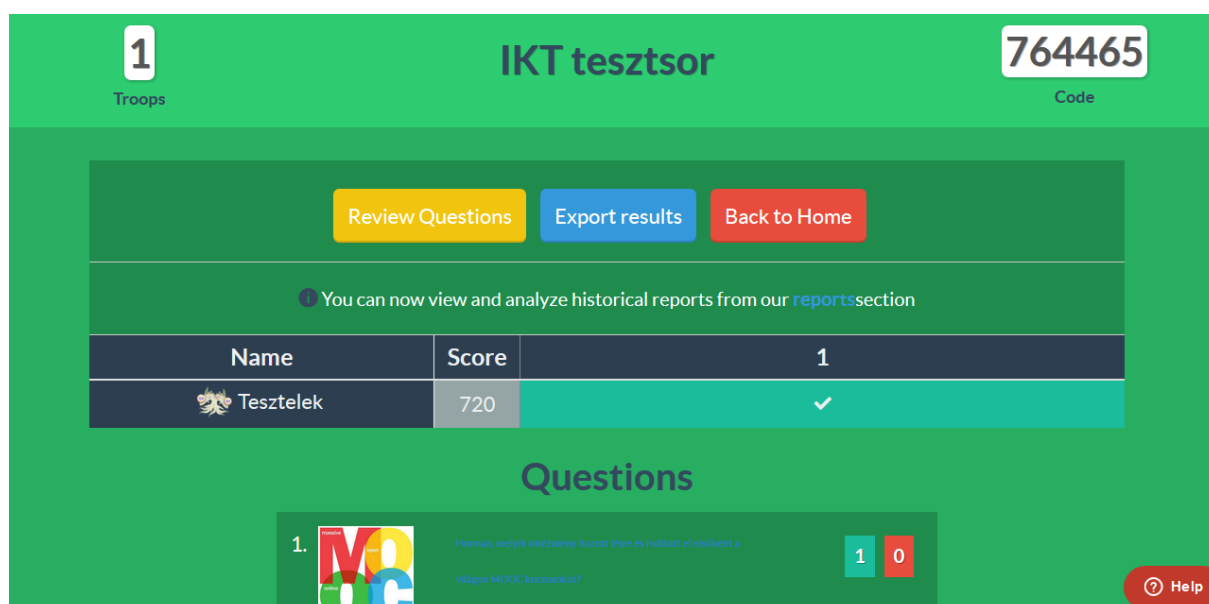
Hasonlóan hatékony megoldást nyújtó szolgáltatás a socrative.com (lásd 8. sz. ábra) virtuális osztályterme, vagy a kahot.it (lásd 9. sz. ábra), illetve a Quizizz (lásd 10. sz. ábra) vagy a Quizfaber. Ezek közös jellemzője, hogy gyorsan létrehozható általuk az interaktív kérdésbankok sora, melyek kvízzjátékként elérhetővé válnak a tanórán vagy azon kívül is egy mobiltelefon, egy tablet vagy számítógép segítségével, mely napjainkban már szinte minden tanuló esetén biztosított.



8. ábra: A Socrative virtuális osztályterme (Forrás: saját képernyőkép)

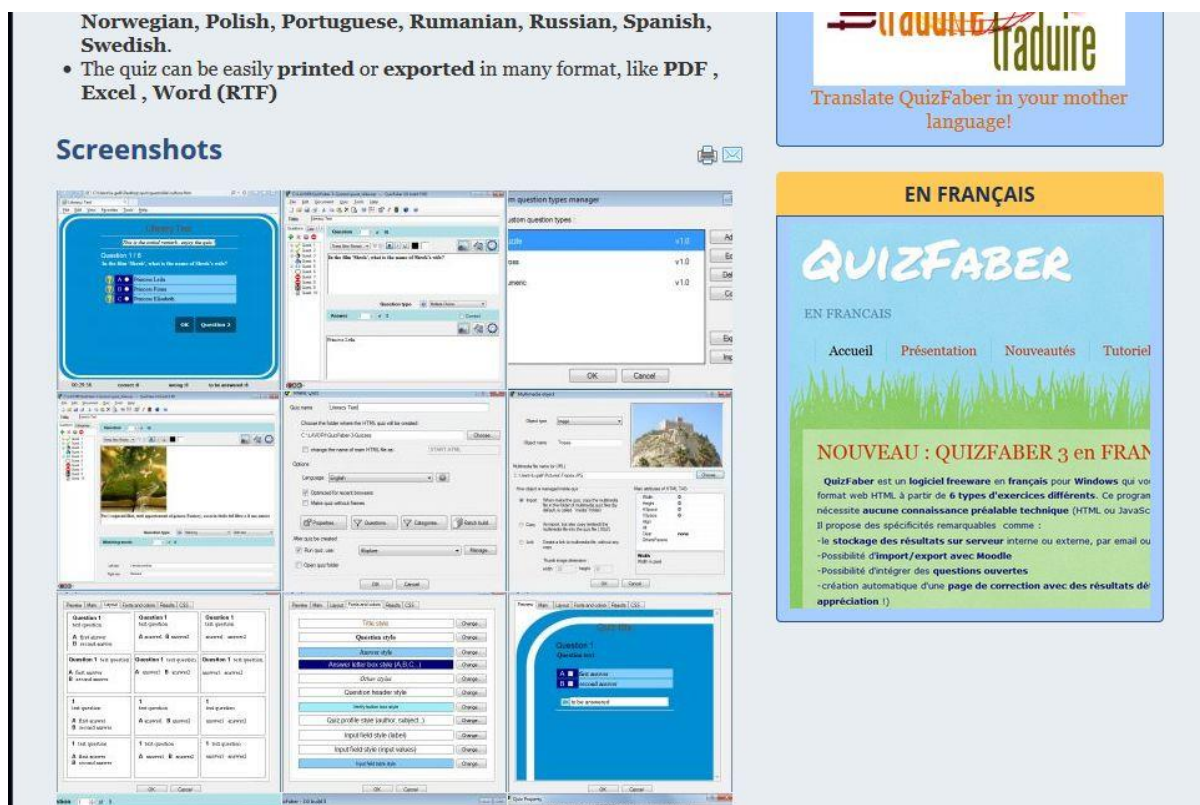


9. ábra: A kahoot.it szolgáltatás szerkesztőfelülete (Forrás: saját képernyőkép)



10. ábra: Quizizz interaktív kvízszerkesztő kérdéssora (Forrás: saját képernyőkép)

Az előállított kérdésbankok megoszthatók, publikálhatóak és kiterjeszthetők a felhasználók körében, bővítve a közösségi kvízbank tartalmát adott tantárgyi tematikában.

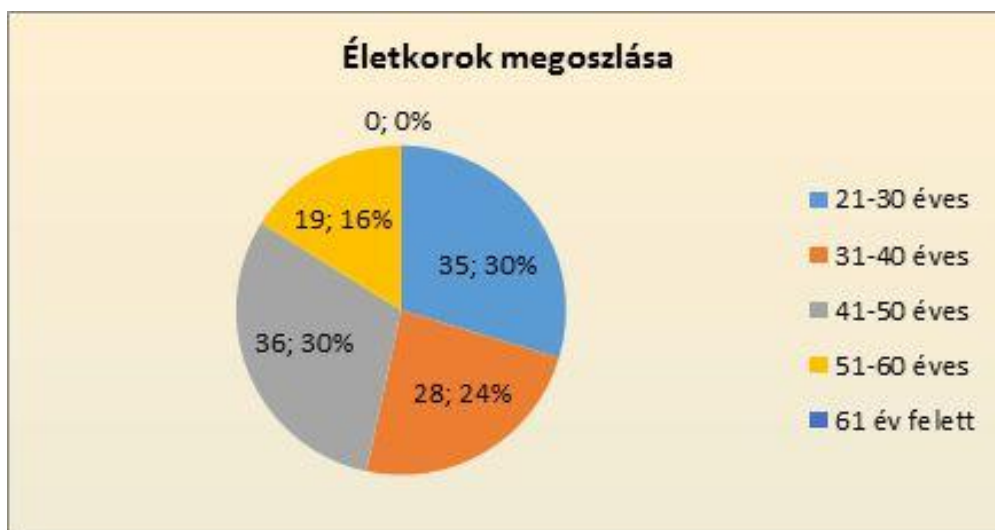


11. ábra: Quizfaber interaktív kvízszerkesztő nyitóoldala (Forrás: saját képernyőkép)

Kapcsolódó empirikus vizsgálat

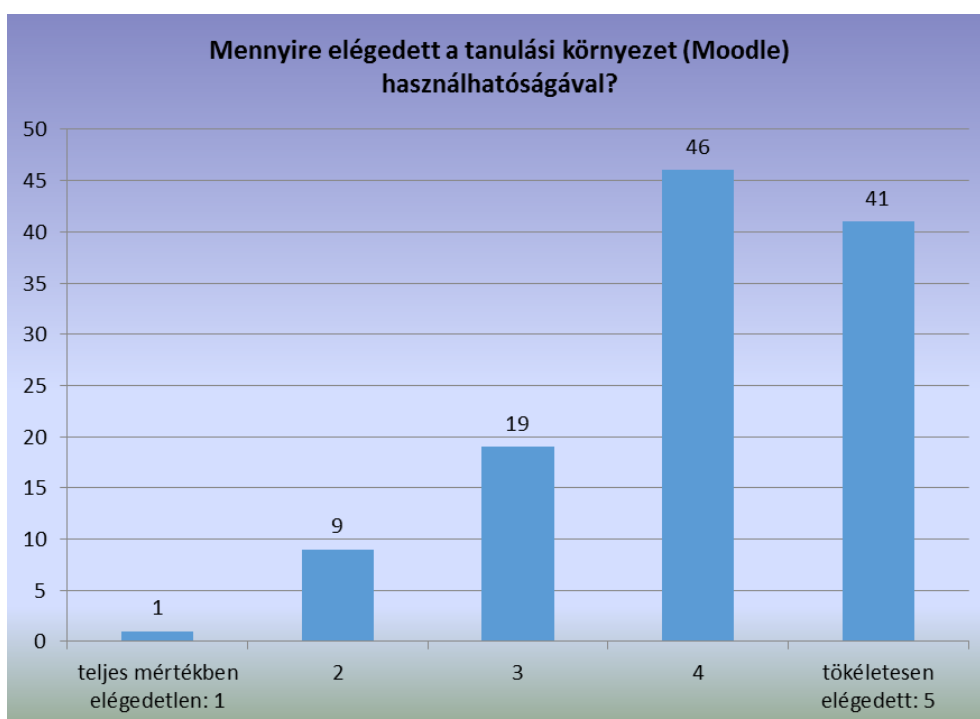
A cikkben felvetett elméleti megfontolások és ezek gyakorlati jelentőségét támasztja alá az a 2016 tavaszán elvégzett empirikus vizsgálat, mely egy a szakképzésben dolgozó N=120 fős hallgatói kört szólított meg egyszerű véletlen mintavétel útján egy online kérdőíves felmérés keretében. A kapott eredményeket szöveges és diagramos kiértékelés segítségével dolgozta fel a szerző. A kapott eredmények alkalmasak a jelenlegi fejlesztési és módszertani igények feltárására és disszeminálására, mely alapján egyértelműen elmondható az új IKT és közösségi alapú szolgáltatások használatának és kiterjesztésének létjogosultsága a szakképzés rendszerében is. A kapott eredményeket a leíró statisztika egyszerű módszerei mellett szöveges és grafikonos kiértékelések teszik érzékelhetővé. Ezek alapján összeállt javaslatcsomag alkalmas lehet a szakképzésben oktató kollégák módszertani kultúrájának és digitális kompetenciáinak fejlesztésére, az eredményesebb oktatási folyamat (Pusztai-Kovács, 2015) érdekében.

A válaszadók életkor szerinti megoszlását mutatja a következő diagram, ebből látszik, hogy levelezős hallgatókról van szó, akik többnyire gyakorló pedagógusok is a köznevelés rendszerében. Az ábra jól mutatja a 21-30 és a 41-50 évesek felülreprezentálását, amire a pedagógus társadalomnak az elmúlt 5-10 évben nagy szüksége is lesz az utánpótlás megszervezése miatt.



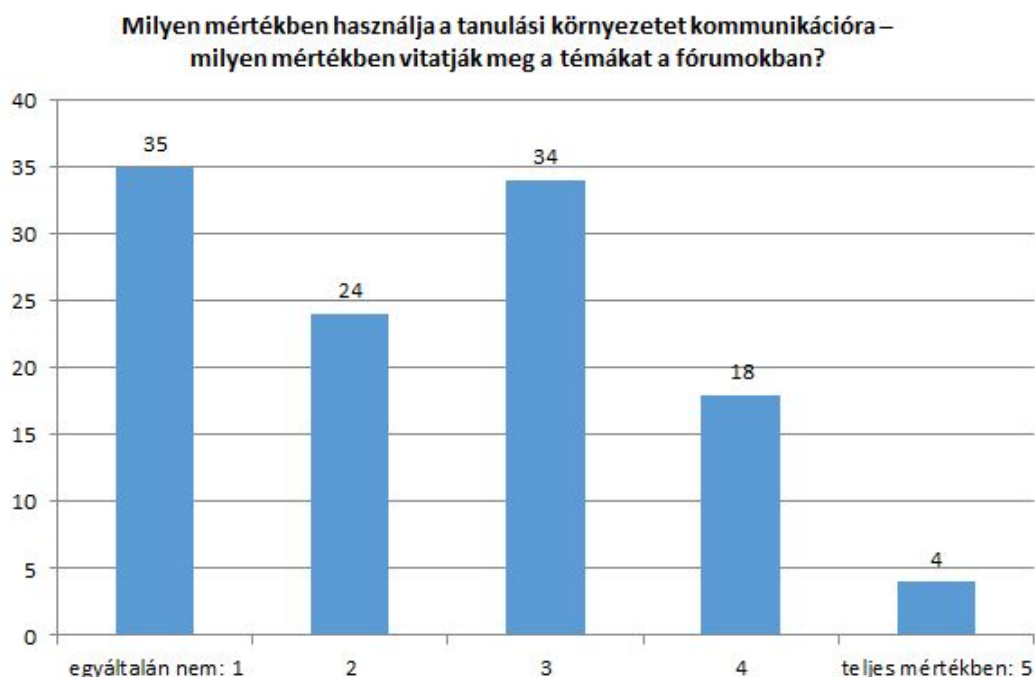
12. ábra: A válaszadók életkorának megoszlása (Forrás: saját ábra)

A válaszadók többsége szerint a hallgatók teljes mértékben elégedettek a Moodle tanulási környezetének használatával, a jó tananyag-hozzáférések és az egyszerű és egysatosnás feladatleadásoknak köszönhetően.



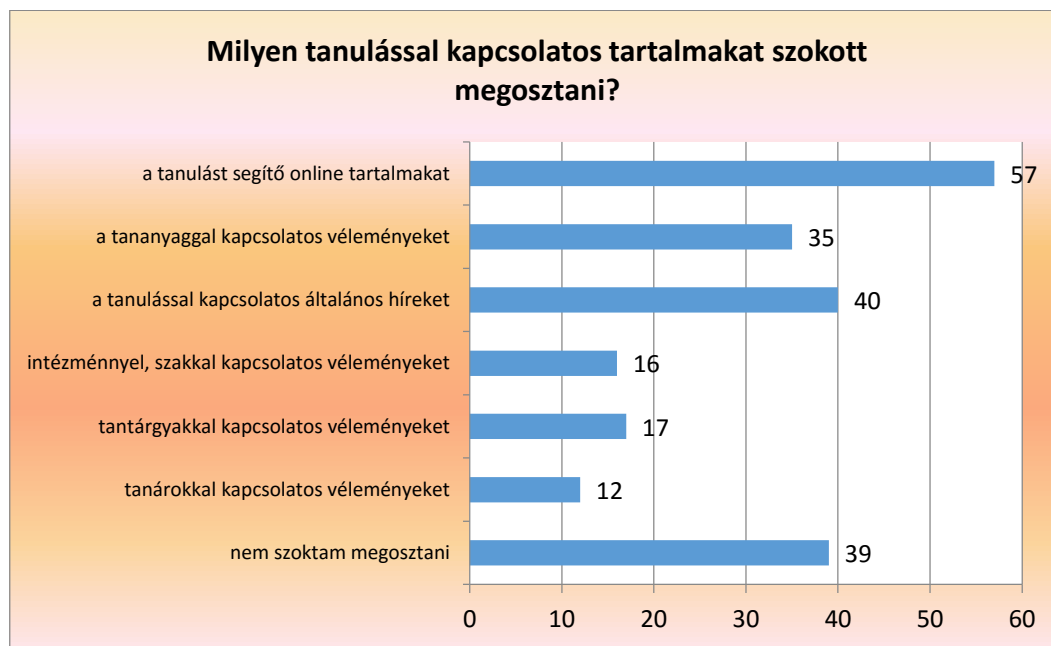
13. ábra: A válaszadók elégedettségének megoszlása a Moodle kapcsán (Forrás: saját ábra)

A következő kérdés válaszai alapján megállapítható, hogy a hallgatók egyelőre még csak kis illetve közepes mértékben használják a tanulási környezetüket közvetlen kommunikációra, a módszertani kultúrájukba még nem épült be, mint ahogy az általános fórum, vagy a vitafórumok használata sem. Leginkább a tananyagok letöltésére és a feladatok feltöltésére használják az elektronikus tanulási környezetet.



14. ábra: A használt tanulási környezet kommunikációs funkcióinak megoszlása (Forrás: saját ábra)

Az utolsó diagramon a tanulással kapcsolatos információk típusait láthatjuk, mely értelmében első helyen a tanulást segítő online tartalmak állnak, második helyen a tanulással kapcsolatos általános hírek, tudnivalók, harmadik helyen pedig már a tananyaggal kapcsolatos visszajelzések, reflexiók állnak, mely az új hálózatalapú tanuláselméletek egyik sajátos jellemzője is egyben. A válaszadók $\frac{1}{4}$ -e nem szokott ilyen jellegű tartalmakat még megosztani.



15. ábra: A tanulással kapcsolatos tartalmak megosztásának megoszlása (Forrás: saját ábra)

Összegzés

A közösségi média használata mára már az információs társadalmunk szerves részévé vált, főként a digitális nemzedékek generációi élnek ennek kihasználási lehetőségeivel. A használat elsajátítása nem igényel mélyebb szintű szakmai ismerete vagy kompetenciát, éppen ezért gyorsan elsajátítják a közösségi szolgáltatások alapvető működését, bár általában csak elég korlátoosan, bizonyos funkciókat kiemelve, és nem rendszerben (Lükő, 2012) gondolkodva. Ugyanakkor rájuk jobban jellemző az folytonos online jelenlét és az információk azonnali megosztása, melyek egyre inkább lehetnek már tanulási tartalmúak is. A közösségi médiákhoz való hozzáférés mára már igen jónak mondható, melyet a Mobilkommunikációs eszközök az térnyerése is mindinkább elősegít. A modern, IKT alapú megoldások segíthetnek a mai fiatalok tanításában és tanulásában, megfelelő módszertani kultúra kialakítása mellett, melyek a szakképzésben tanuló különleges bánásmódot igénylőkre hatványozottan érvényesek. Közösségi média hasznossága egyértelmű mind a tanulói és mind a tanári oldalról egyaránt, mely az informális tanulási dimenziót expanzióját segíti. Mindezeket figyelembe véve a legnagyobb pedagógiai kihívás a motiváció, illetve a figyelem felkeltése és tartós fenntartása. Ebben segíthetnek a pedagógusoknak a korszerű, elektronikus tanulástámogatási megoldások, melyre néhány gyakorlati példával utalt a szerző. Másfelől a hatékonyság ereje a megfelelő módszertani kultúra kialakításában rejlik, azaz az egymástól tanulás lehetőségét meg kell adnunk a mai oktatási rendszerünkben. Hagynunk kell tanulókat saját illetve közös alkotómunkára, csoportban és differenciáltan kell a tananyagtartalmakat megtanítani. Engedni kell a tanulókat reflektálni, a saját alkotásaik előállításában és megosztásában segíteni őket, erre mutat szintén jó példát a schratc vagy az aurazma szolgáltatás támogatása.

Irodalom:

- ACZÉL Petra – ANDOK Mónika – BOKOR Tamás (2015): *Műveljük a médiát!*, Wolters Kluwer, Budapest
- BENEDEK András (szerk.) (2013): *Digitális Pedagógia 2.0* – Typotext Kiadó, Budapest, pp. 133.
- BENEDEK András – NOVÁKY Erzsébet (2007): *Tanulás és tudás a digitális korban: A jövőről a jelenben*, MAGYAR TUDOMÁNY 168:(9) pp. 1159-1162.
- FEKETÉNÉ Szakos Éva (2015): *Adalékok a felnőttkori hálózatos tanulás értelmezéséhez*, In: Henczi Lajos (szerk.) *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata* (39.). Budapest: Raabe Klett Kiadó, 1-16. p.
- <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> (2016. 07.01.)
- HORVÁTH Cz János – MOLNÁR György (2010): *Tapasztalatok elektronikus tanulási környezetről - A Moodle oktatási keretrendszer leírása, használata*, HIRADÁSTECHNIKA 5-6: 31-36. p.
- KARLOVITZ János Tibor (2012): *Nevelési célok, nevelési értékek iskolai pedagógiai programokban*, In: Buda András, Kiss Endre (szerk.) *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 35-44 p.
- LÜKŐ István (2015): *A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje*, KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: TRAINING AND PRACTICE 13:(1-2) pp. 317-336. p.

- PIET Kommers (2010): ICT as explicit factor in the evolution of life-long learning. International journal of continuing engineering education and life-long learning, 20 (1/2010), pp. 127-144., [retrieved: 04, 2014]
- PUSZTAI Gabriella – KOVÁCS Klára (2015) (szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad: Partium Press, 399 p. (Felsőoktatás és Társadalom; 1.)
- SÓS Tamás (2015): Az átalakuló szakképzés és a munkaerőpiac kereslet-kínálati folyamatai Észak-Magyarországon. In: OPUS ET EDUCATIO : MUNKA ÉS NEVELÉS, Budapest, :(3) 88-95. p.
- SZŰTS Zoltán (2009): Az új internetes kommunikációs formák mint a szöveg teste. In: SZÉPIRODALMI FIGYELŐ, Budapest, (3) 38-51. p.
- SZŰTS Zoltán (2011): Torlódott galaxisok: A nyomtatott szöveg és a világháló korának párhuzamai. In: EGYENLITŐ, Budapest, 9: (7-8) p. 60

IKT tényezők vizsgálata a felsőoktatásban. Kérdőíves felmérés a Pécsi Tudományegyetem oktatói körében

Bevezetés

A téma jelentősége, aktualitása

A 21. század elején megkérdőjelezhetetlennek tekinthető az internet és a digitális eszközök felsőoktatásban betöltött szerepének fontossága. A globalizálódó környezetben a technológiai fejlődés gyors változásokat hoz létre ezen a területen is, az informatikai innovációk új kihívások elé állítják az oktatási rendszer szereplőit. A változásokkal újabb kérdések és megoldásra váró problémák merülnek fel. Hogyan és milyen mértékben szükséges a digitális eszközöket beilleszteni az oktatásba? Milyen új kompetenciákra van szükségük az oktatóknak a digitális fejlődés fenntartása érdekében? E kérdések megválaszolása szükségessé teszi, hogy alaposabb vizsgálatok történjenek az IKT tényezők aktuális helyzetét illetően.

A felsőoktatás próbál lépést tartani a technológiai fejlődéssel, beépítve az új eszközöket az oktatási gyakorlatba. Jelen kutatás a felsőoktatási IKT tényezők vizsgálatára irányul, megpróbálva feltárni az oktatók véleményét a népszerűvé vált lehetőségek és alkalmazások tanulás/tanítás célú használatáról. Vajon tényleg lehetséges oktatási támogatásokra használni ezeket az eszközöket, hozzájárulhatnak-e az egyéni és közösségi tudásépítéshez? A kutatás megpróbálja azt is feltárni, milyen módon befolyásolhatják az IKT eszközök a tudás megszerzésének módját, hatékony és eredményes felsőoktatási felhasználásukat.

A technikai fejlődés hatással van a társadalmi folyamatokra, módosítva és alakítva a kommunikációs-, információszerzési-, szabadidő eltöltési- és tanulási szokásokat egyaránt (Sipos – Varga – Egervári, 2015). A felsőoktatás útkeresése, az új vonatkoztatási keret kijelölése kiemelten időszerű folyamatnak tűnik a tudás-alapú társadalomban. Az egyetemeknek át kell gondolkodniuk képzéseik hatékonyságát, alkalmazkodva a modern „felhasználói” igényekhez, az aktuális technológiai lehetőségeket számba véve.

A hazai egyetemeken egyelőre nem terjedt el tömegesen a korszerű IKT eszközök oktatási felhasználása, vagy a web 2.0 alkalmazások beépítése a tanórák menetébe. Úgy vélem a magyar felsőoktatás helyzetét, az oktatók attitűdjeit alaposan fel kell térképezni, elemezni, ezzel is elősegítve a gyorsabb alkalmazkodást a digitális eszközök és az internetes lehetőségek oktatási célú felhasználásához. Kihívást jelentő feladat egy olyan folyamatról hitelesen és objektíven számot adni, melynek magam is része vagyok. Tagja vagyok a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Elearning Módszertani Kutatócsoportjának¹, mely gyakorlatorientált válaszokat kíván adni az e-learning területen jelentkező kérdésekre.

Napjainkban a távoktatás már jelen van a világ szinte minden fejlett országában. Az Információs és Kommunikációs Technológia (továbbiakban IKT – *olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az*

¹ Az Elearning Kutatócsoportot 2013-ban alapította a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara, a PTE KPVK jogelőd intézménye. A Kar által kidolgozott e-learning kurzusokon az elmúlt három évben több mint 500 hallgató vett részt.

információ- és kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik) (Magyar 2012) eszközeit a távoktatás beleépítette a módszertanába. „Az IKT megjelenésével a tanulási környezet is megváltozott: számos esetben számítógéphez, intra- és/vagy internethez, multimédiás anyagokhoz kötődik. A hagyományos tanulási környezetet néha teljesen felváltja, gyakrabban pedig kiegészíti az online környezet.” (Papp-Danka 2014:7). A dolgozat címében és a szövegben is többször az IKT tényezők kifejezést használom, utalva a fogalom már említett komplexitására.

A kutatás eredménye hozzásegít bennünket, hogy tisztább képet láthassunk az oktatásban résztvevő oktatók attitűdjeiről, szokásairól és véleményéről. Különösen fontosnak érzem az oktatókra irányuló kutatásokat. Az információs társadalomban a tanári tevékenységen belül fontos szerep jut a digitális eszközhasználati és értékközvetítő kompetenciáknak. A pedagógus feladata segíteni a diákokat, hogy az internetes tartalmakat megfelelően szűrjék relevancia, érték és megbízhatóság alapján. A felsőoktatás stratégiai fejlesztésének fontos nyitott kérdése, hogy miként alakul az online oktatási környezet, széles körben elterjedt lesz-e az e-learning anyagok használata, fejlesztik-e az intézményi IKT tényezőket –beleértve az oktatói IKT eszközhasználati kompetenciákat. Jelentős probléma, hogy „a magyar felsőoktatás nem rendelkezik jó minőségű digitális oktatási anyagokkal, valamint a legtöbb egyetem kevés szakértelemmel rendelkezik a digitális tartalmak fejlesztésében és átadásában” (Ollé 2012).

A globálisan alkalmazható keretrendszerek mellett mindenképpen szükséges az egyes felsőoktatási intézmények egyedi specifikációit is figyelembe venni, hogy a fejlődés előrehaladásával meghatározhassuk az egyetemek alkalmazkodásához szükséges intézkedéseket és szükségleteket. A helyzet feltárásával, a fejlesztési lehetőségek feltérképezésével, az egyetemi, központi tanulásszervező programok állapotfelmérésével hosszútávon hatékonyabbá tehető a hallgatókkal való együttműködés, eredményesebb felsőoktatási környezet alakítható ki.

A téma szakirodalmi, kutatási előzményei

Szakirodalmi tanulmányokban sok eredményes példával találkozhatunk, amelyek azt bizonyítják, hogy az oktatásnak érdemes nyitnia az információ-technológiai újítások irányába. Az Európai Unió az elmúlt években kiemelten foglalkozott a digitális kompetenciák fejlesztésével és az oktatás modernizálásával. Megkíséreltek egy nemzetközileg alkalmazható keretrendszert kialakítani, amelynek segítségével bárki megismerheti, hogy milyen digitális kompetenciákra van szüksége egy európai polgárnak (Ferrari 2013).

A „formális oktatás jelenlegi formái nem fenntarthatók, nem elég hatékonyak, rugalmasak”, így nem felelnek meg a digitális, tudásalapú társadalom követelményeinek (Duga 2013). Újfajta tanulási környezet megteremtése szükséges, elengedhetlenné válik olyan oktatási módszerek használata, mint például a „kollaboratív tanulás, a probléma-alapú oktatás, a projektmunka és a kooperatív tanulás” Az információs társadalomban a tanulásnak nem az iskola az egyedüli helyszíne, az egyetemeknek el kell fogadniuk a tényt, hogy a hivatalos tananyag nem kizárólagos forrása az információszerzésnek. Az új megközelítésben a tanár szerepe is változik, nem tudásközvetítő hanem inkább mentor lesz. A konnektivizmus a hálózatkutatások eredményeire épít. Kulcsár Zsolt (2009) összefoglalásában: „A konnektivizmus a hálózatelméletek pedagógiában való alkalmazását jelöli.”. E módszertan szerint a sikeres oktatás érdekében be kell vonni a tanításba a web 2.0 eszközöket, melyek segítségével létrehozhatóak hatékonyabb online tanulási rendszerek. Az új alkalmazások lehetőséget biztosítanak a tanulóknak az együttműködésre és az információ megosztására, növeli elkötelezettségüket, motivációjukat, önkifejező képességüket (Siemens 2010). A modern

technológia megváltoztatja az információ létrehozásának és megosztásának módját, a kommunikáció jellegét, sőt a tanulási szokásokat is (Sipos és mtsai tanulmánykötete aktuális és részletes hazai áttekintést nyújt a témában, 2015).

Az oktatókkal szemben új elvárásként jelenik meg, hogy az információs technológiát aktívan használva, hatékonyabban kommunikálják tudásukat. Az oktatók szerint egyes alkalmazások értéket képviselhetnek az oktatásban, míg a közösségi oldalak megítélése kérdésesebb a tanítási felhasználás aspektusából tekintve (Duga 2013).

Megfigyelhető, hogy az információszerzésben az internet szerepe folyamatosan növekszik, ami a tanulmányokkal összefüggő területeken is erős tendencia, az e-tananyagok és e-források jelentősége megnő. Az is elmondható, hogy a felhasználók egy jelentős része egyáltalán nem, vagy csak alacsony szinten képes használni a világháló nyújtotta lehetőségeket, különösen az információk megbízhatóságának és hitelességének területén, adatbiztonsági, etikettbeli és digitális kompetencia tényezőkben nagy a bizonytalanság és lemaradás (Sipos és mtsai 2015).

Komenczi Bertalan (2013) az *Elektronikus tanulási környezetek* című munkájában a hálózati tanulás és a világháló által nyújtott lehetőségekkel foglalkozott. Az online tanulás során a hallgatók egyénileg és egymástól elkülönülve lépnek interaktív kapcsolatba a tananyaggal, ezáltal a tanítás és tanulás kettősből az előbbi megszűnik. A szerző szerint a tanulás ezen formája „*integrálja legjobban az informális és spontán tanulást a tudásépítés folyamatába.*” (Komenczi, 2013). Nagymértékű gondolkodásbeli különbségek tapasztalhatók a diákok és a tanárok között, melyek akadályt képeznek a fiatalok sikeres tanításában (Ollé 2012). A netgeneráció tagjainak tanulási szokásait alapvetően befolyásolja, hogy egyre több időt töltenek web 2.0 alkalmazások használatával, ezzel egyedülálló – és egyelőre meglehetősen kihasználatlan – lehetőséget teremtve a felsőoktatás számára. Napjainkban az új generáció esetében a meglévő hagyományos oktatási rendszerek kevésbé eredményesen működnek, a felsőoktatásban már „*döntő többségben lévő Y és Z generációs hallgatók más tulajdonságokkal írhatók le, ezáltal másfajta oktatást is igényelnek.*” (Pais 2013).

Már a felsőoktatás résztvevői azok a fiatalok, akik beleszülettek a digitális technológia természetességébe, számukra az online világ hozzátartozik a mindennapi élethez.

A generációkutatás a születési év szerinti csoportosítás elvét alkalmazza. A nemzetközi szakirodalom Mark Prensky Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók (2001) című munkája nyomán nevezi az internettel felnőtt nemzedéket digitális bennszülötteknek. Különböző elméletek és elképzelések léteznek azonban arra vonatkozóan, hogy lehet-e egy meghatározott korszakban született csoportot generációnak nevezni, és ha igen, mi alapján lehet őket csoportosítani (Z. Karvalics 2001). Sokan kritizálják a Prensky által felvázolt (vagy inkább megkonstruált) generáció-képet, miszerint nem csak a technológia határozza meg a fiatalok médiahasználatát, kommunikációs szokásait, hanem továbbra is léteznek azok a társadalmi-kulturális faktorok, amelyek formálják a digitális világ javainak használatát (Szijártó 2013).

A kutatók számára az is bizonyossá vált, hogy „*a digitális bennszülöttek nem alkotnak homogén csoportot, nem minden jellemzőjük tekinthető evidensnek*” (Papp-Danka 2013). A dolgozatban – a fenntartások mellett – a generációs megközelítést alkalmazom, tekintettel arra, hogy a kutatás a felsőoktatás szereplőinek életkori különbségeit veszi alapul. Úgy vélem, hogy -az egyes generációk közti határvonal elmosódott és a különböző korosztályokat különbözőképpen lehet csoportosítani – az életkori csoportosítással mégis határozott tendenciák és összefüggések tárhatóak fel. A generáció alapú nemzetközi kutatások rendkívül széleskörűek és kiterjedtek

(Kelan-Lehnert 2009), az életkori kategorizációs megközelítés hasznos adalékokkal és tanulságokkal szolgálhat a hazai felsőoktatás vizsgálata során is (Molnár 2011).

Az eddigiekben bemutatott kérdések és problémák alapozzák és orientálják a dolgozat témaválasztását és alapvető kutatási kérdéseit. A dolgozat arra vállalkozik, hogy ha legalább részben is, de válaszokat adjon a vizsgált területen. Kutatásom feltáró és keresztmetszeti jellegű. Az aktuális helyzet feltárásával nem csupán egy keresztmetszeti állapotfelmérés valósul meg, de bővíthetnek ismereteink az IKT felsőoktatási felhasználási lehetőségeit és határait illetően is. A dolgozat segíthet a felsőoktatási oktatók digitális eszközhasználatának feltérképezésében és megértésében. A kutatás ezáltal hozzájárulhat a felsőoktatás iránykereséséhez, különösen az új technológiákkal támogatott tananyagfejlesztés szempontrendszerét tekintve.

A kutatás felépítése, hipotézisek

A kérdőíves vizsgálatot részesítem előnyben, a kvantitatív beállítottságú kutatás lényege a szisztematikusan gyűjtött adatok módszeres, kritikai feldolgozása. Alapvető kutatási kérdésem az, hogy az életkori tényezők (és az ebből adódó generációs különbségek) miként befolyásolják az internethasználatot, az IKT tényezőkhöz való viszonyulást az oktatók esetében. Az elméleti irodalom alapján számos különbség feltételezhető több jelentős területen.

A dolgozatban egy online kérdőíves felmérés eredményeit mutatom be részletesen. Az **online kérdőíves módszertan** mellett több érv is szól. A kérdőív előnye, hogy előre rögzített kérdéseket teszünk fel mindenkinek, megbízható és gyors adatszerző eljárás. Az online lekérdezés praktikus, hiszen az adatrögzítés, információfeldolgozás és elemzés könnyebbé válik. Az online kérdőív nagy előnye még, hogy nincs benne kérdezőbiztosi torzítás, az esetleges kényesebb kérdésekre is nyugodtan válaszolhatnak őszintén a kitöltők. A válaszok könnyen kvantifikálhatóak és feldolgozhatóak, a standardizáció miatt az eredmények jól összehasonlíthatóak, és kifinomult statisztikai eljárások alkalmazhatóak az adatelemzés során.

A kérdőíves lekérdezésben 148 fő vett részt. A minta összetétele és létszáma alapján úgy vélem, – ha nem is teljesen reprezentatív- de aktuális és reális képet kaptam a kutatási kérdésekről. A kutatásom jellegét tekintve egyszerre általános és konkrét. Áttekinthető jellegű képet ad a felsőoktatási IKT tényezők aktuális helyzetéről, és konkrét – körülhatárolt kérdésekre keres válaszokat, elsősorban egy adott intézmény (Pécsi Tudományegyetem) vonatkozásában.

A kódolt adatok feldolgozása számítógéppel történt, az SPSS statisztikai adatfeldolgozó szoftverrel. A statisztikai adattáblákat, a válaszok, a felhasznált módszerek (khi-négyzet próba, Fisher teszt), és szignifikanciaértékek feltüntetésével a dolgozat Melléklet részében helyeztem el. A dolgozatban arra vállalkozom, hogy kérdőívek segítségével átfogóan vizsgáljam kutatási kérdéseimet és a kapott adatokból következtetéseket vonjak le. Következtetésem egy része nem életkori különbségekre irányul, hanem az oktatói minta adatainak átfogó elemzésére. A kérdőíves kutatás során arra is kerestem válaszokat, hogy milyen kimutatható különbségek figyelhetők meg a hallgatók és oktatók IKT tényezőkre vonatkozó attitűdjeinek összehasonlítása kapcsán.

A kutatás megkezdése előtt a szakirodalom áttekintése és a korábbi hasonló célcsoporton végzett vizsgálatok tanulságai alapján fogalmaztam meg hipotéziseimet. A dolgozat tehát deduktív jellegű: a hipotézisek az elmélet alapján készültek el, és hipotézisek empirikus vizsgálata dönti el, hogy mi lesz ebből igazolható, átalakítható vagy elvethető.

H1 hipotézis: A felsőoktatásban dolgozó tanárok az oktatás során elsősorban a hagyományos oktatási módszertanhoz kapcsolódó IKT eszközöket részesítik előnyben, a web 2.0 eszközök használata háttérbe szorul.

H2 hipotézis: Az oktatási szempontból hasznosnak tartott IKT eszközök megítélése eltér a hallgatói és oktatói értékelések alapján.

H3 hipotézis: A felsőoktatási online kurzusok alacsony számát elsősorban az indokolja, hogy nem áll rendelkezésre tárgyi, intézményi, személyi és pedagógiai feltételrendszer.

A kérdőívek által nyert adatokat a dolgozat második felében –a könnyebb áttekinthetőség kedvéért- kérdésenként, szisztematikusan, ábrákkal kiegészítve mutatom be. A hipotézisek vizsgálata a dolgozat kutatási eredmények részébe került.

Oktatói kérdőíves felmérés

Az adatgyűjtés technikai megvalósítása, a lekérdezés folyamata

A kérdőív a 2016-os évben készült el Google dokumentumként és online lehetett kitölteni². A kitöltők a Pécsi Tudományegyetem oktatói voltak, akik e-mailben kaptak felhívást a felmérésről, és a megadott linken érték el a kérdőívet. A hangsúlyt az IKT (információs és kommunikációs technológia) eszközhasználatra helyeztem, a kérdések legnagyobb része erre vonatkozott. Ezen kívül az IKT-val támogatott oktatási-pedagógiai módszerekkel és intézményi tényezőkkel kapcsolatban is feltettem kérdéseket, de vizsgáltam a hallgatókkal kapcsolatos attitűdöket is (kompetenciákra, generációkra vonatkozóan). A próbakérdezés eredményei alapján véglegesítettem a kérdőívet. A kérdőív végleges változatában 27 kérdést tartalmazott.

A kérdések típusuk alapján három részre oszthatóak. Az első típushoz tartozó kérdéseknél egy választ lehetett megjelölni, a második típusnál több válaszlehetőség volt, a harmadik típusnál a kérdéseket (illetve állításokat) egy többfokú skálán kellett értékelni. A lekérdezés időpontja 2016. február, összesen 148 értékelhető válasz érkezett. Az adatok értékeléséhez az SPSS statisztikai értékelő rendszert használtam fel.

E mintában is vizsgáltam a válaszmintákat életkori bontásban is. Az életkor³ alapján három csoportot képeztem (Y generáció, X generáció, baby boom generáció), amely alapján a három csoport a következőként került kialakításra:

- 1.csoport: életkorban 35 éves korig, így 32 fő került e csoportba
- 2.csoport: életkorban 35-55 éves korúak, így e csoportban 84 fő szerepelt
- 3.csoport: életkorban 55 év felett, így e csoportba 32 fő került

Ez lehetőséget adott statisztikai elemzésre a három életkori csoport vonatkozásában, korosztályra bontva keresztátlák alapján. Ahol erre nem volt lehetőség, ott leíró statisztikai módszerekre tudtam támaszkodni. Az eredmények bemutatása és a következtetések levonása során igyekszem kitekinteni a generációs kategorizáció fogalomrendszeréből és értelmezési kereteiből.

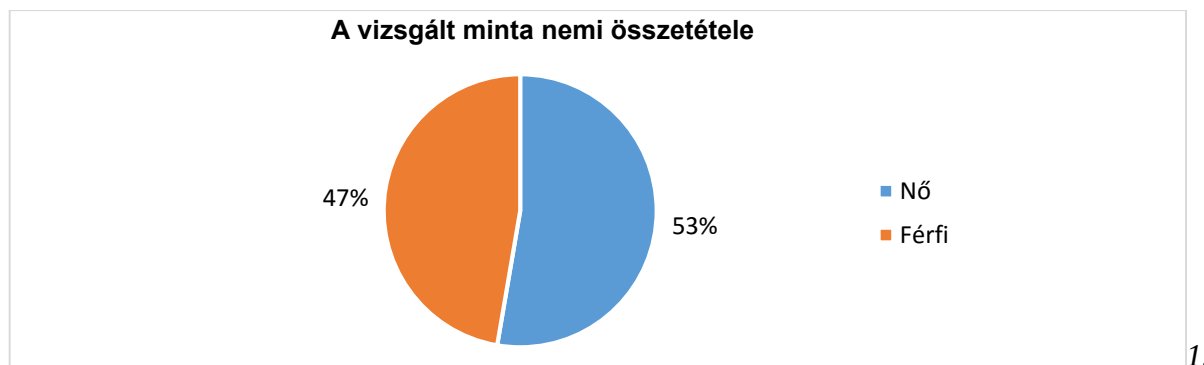
² Ezen a linken volt elérhető: <http://goo.gl/forms/XYPm30Lnz6>

³ Az Y generáció az 1981 után született oktatók, az X generáció az 1961 és 1981 között születettek, a baby boom generáció tagjai pedig 1961 előtt.

A kérdőív értékelése

(1. kérdés: Az Ön neme?)

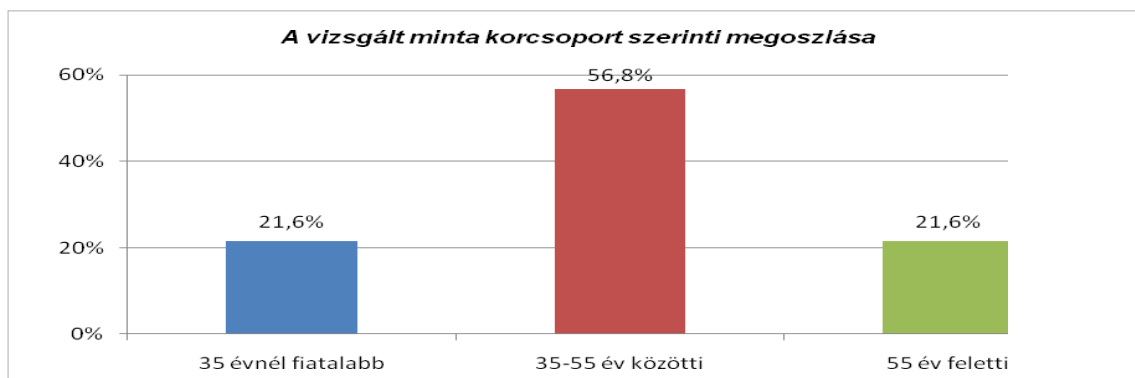
A vizsgálati mintát 148 fő értékelhető válasza adta. A minta nemi megoszlását a következő ábra mutatja. A kérdőívet 78 nő (53%) és 70 férfi (47%) töltötte ki (1. ábra).



1. ábra: A vizsgált minta nemi összetétele. Saját szerkesztés

(2. kérdés: Az Ön életkora?)

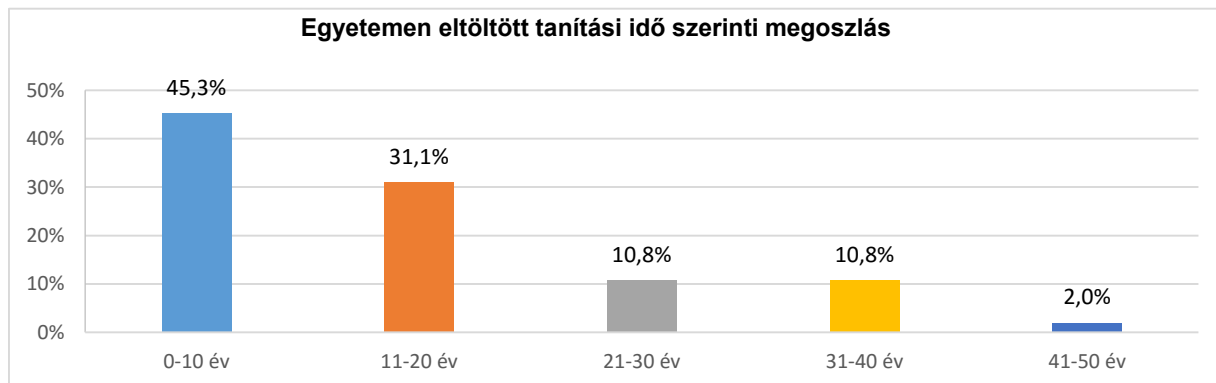
A vizsgálatban a 35 évnél fiatalabbak 32 fővel (21,6%), a 35-55 év közöttiek 84 fővel (56,8%), és az 55 év feletti 32 fővel (21,6%) vettek részt. Ahogy az ábra is mutatja, a legnagyobb arányban a 35-55 év közöttiek vettek részt a kitöltésben (2. ábra).



2. ábra: A vizsgált minta életkori megoszlása. Saját szerkesztés

(3. kérdés: Hány éve tanít egyetemen?)

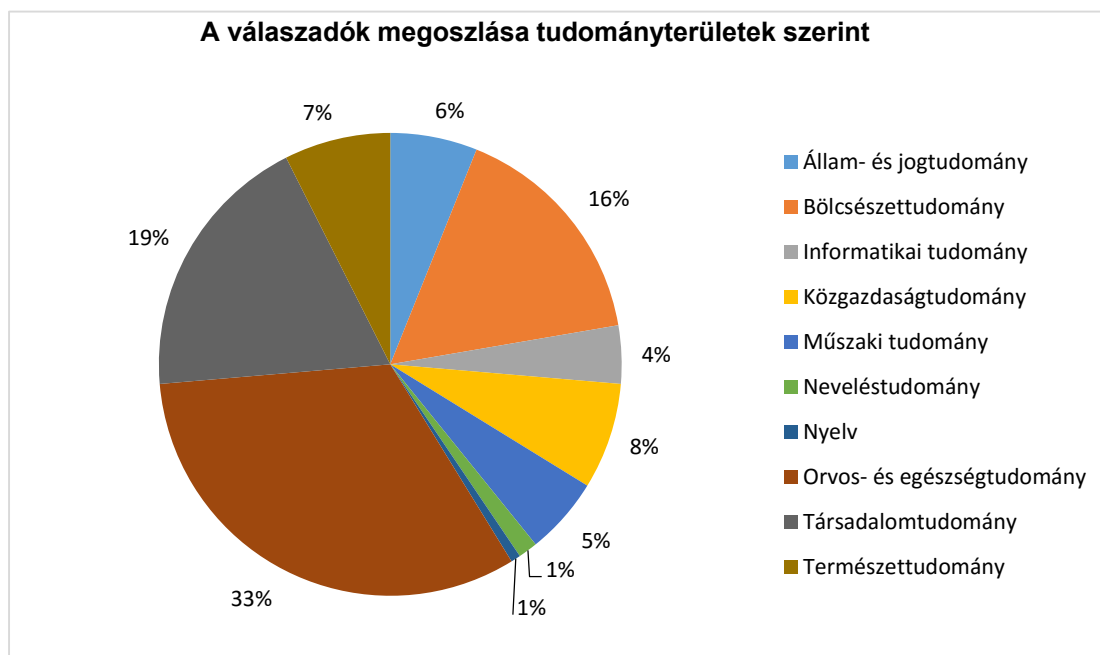
A kérdőívet kitöltők 45,3%-a (67 fő) legfeljebb 10 éve végez oktatói munkát, 31,1% (46 fő) 11-20 éve, 10,8% (16 fő) 21-30 éve, 31-40 éve ugyancsak 10,8% (16 fő), 2% (3 fő) pedig több mint 40 éve tanít (3. ábra).



3. ábra: Egyetemen eltöltött tanítási idő szerinti megoszlás. Saját szerkesztés

(4. kérdés: Melyik tudományterületen tanít?)

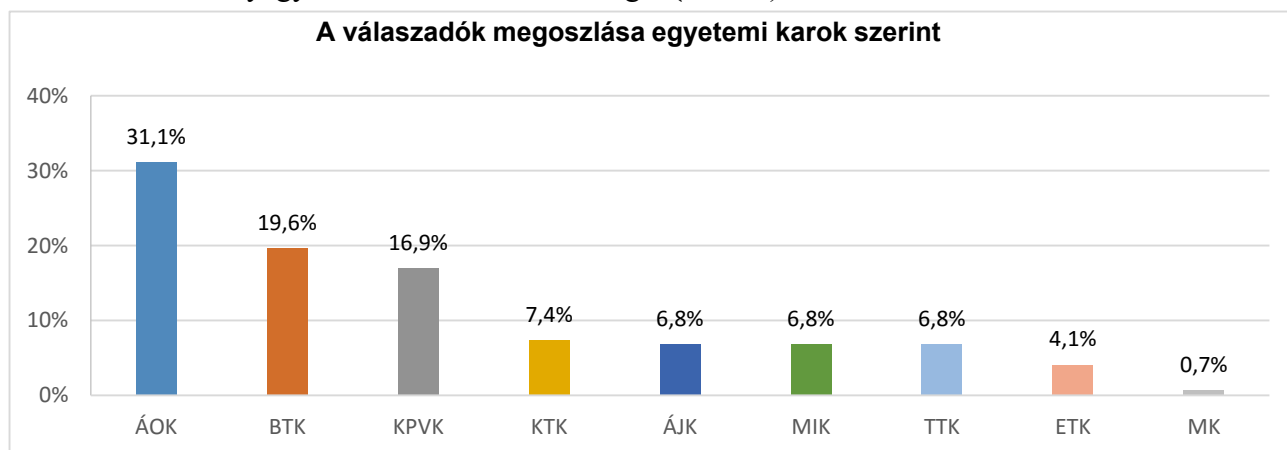
A kitöltők többsége, 33%-a (48 fő) az orvos- és egészségtudomány területén oktat. 19% (28 fő) a társadalomtudomány, 16% (24 fő) a bölcsészettudomány, 7% (11 fő) a természettudomány, 8% (11 fő) a közgazdaságtudomány, 6% (9 fő) az állam- és jogtudomány, 5% (8 fő) a műszaki tudomány, 4% (6 fő) az informatikai tudomány, 2 fő a neveléstudomány, 1 fő pedig a nyelvtudomány területén dolgozik (4. ábra).



4. ábra: A válaszadók megoszlása tudományterületek szerint. Saját szerkesztés

(5. kérdés: Melyik karon oktat?)

Az oktatók 31,1%-a (46 fő) az Általános Orvostudományi Karon tanít, 19,6% (29 fő) a Bölcsészettudományi Karon, 16,9% (25 fő) a Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karon, 7,4% (11 fő) a Közgazdaságtudományi Karon tanít. Az Állam- és Jogtudományi Karon, a Műszaki és Informatikai Karon és a Természettudományi Karon az oktatók aránya egységesen 6,8% (10-10 fő). 4,1% (6 fő) az Egészségtudományi Karon, 0,7% (1 fő) a Művészeti Karon végez oktatói munkát. A minta nem teljesen reprezentatív, de leképezi a Pécsi Tudományegyetem oktatási sokszínűségét (5. ábra).



5. ábra: A válaszadók megoszlása egyetemi karok szerint. Saját szerkesztés

(6. kérdés: Használja-e a következő IKT eszközöket saját oktatói munkája során?)

Az összefoglaló ábrán jól látható, hogy az oktatók a számítógépet, a projektort és a diásokat (ppt) alkalmazzák leggyakrabban oktatói munkájuk során. Ezt az elektronikus tananyagok és a tanulásszervező online felület (Neptun) követi. Ritkábban használt eszközök a Wikipédia, a fényképezőgép és az okostelefon. A legkevésbé használt eszköz az interaktív tábla volt a válaszadók körében (6. ábra).



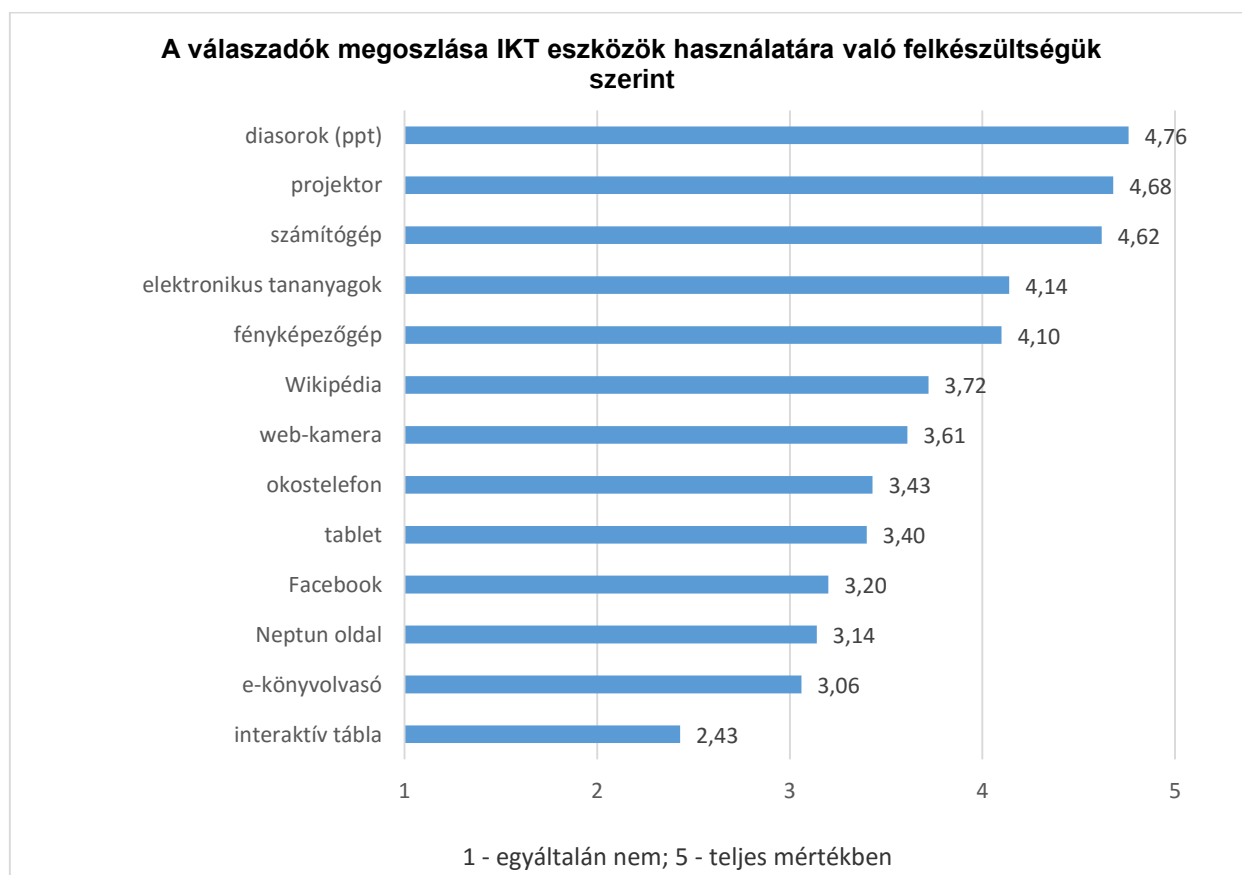
6. ábra: A válaszadók megoszlása IKT eszközök használata szerint. Saját szerkesztés

(7. kérdés: *Felkészültnek érzi-e magát az alábbi információtechnológiai eszközök oktatási használatára?*)

Ez az ábra azt mutatja meg, hogy mennyire tartják magukat felkészültnek az oktatók az IKT eszközök használatára. Az előző kérdésben már kiderült, hogy az oktatók a számítógépet, a projektort és a diásokat (ppt) használják leggyakrabban oktatási tevékenységük során. A felkészültség szempontjából a legmagasabb arányt a diások, a projektor és a számítógép érték el.

A kitöltő oktatók viszonylag magabiztosak az e-tananyagok, fényképezőgép használatát tekintve is. Ez csökken a Wikipédia, web-kamera, okostelefon, tablet eszközöknél. A Facebook és Neptun használatára vonatkozóan közel hasonló az értékelés. Legbizonytalanabbak az interaktív tábla használatában voltak a kitöltők (7. ábra).

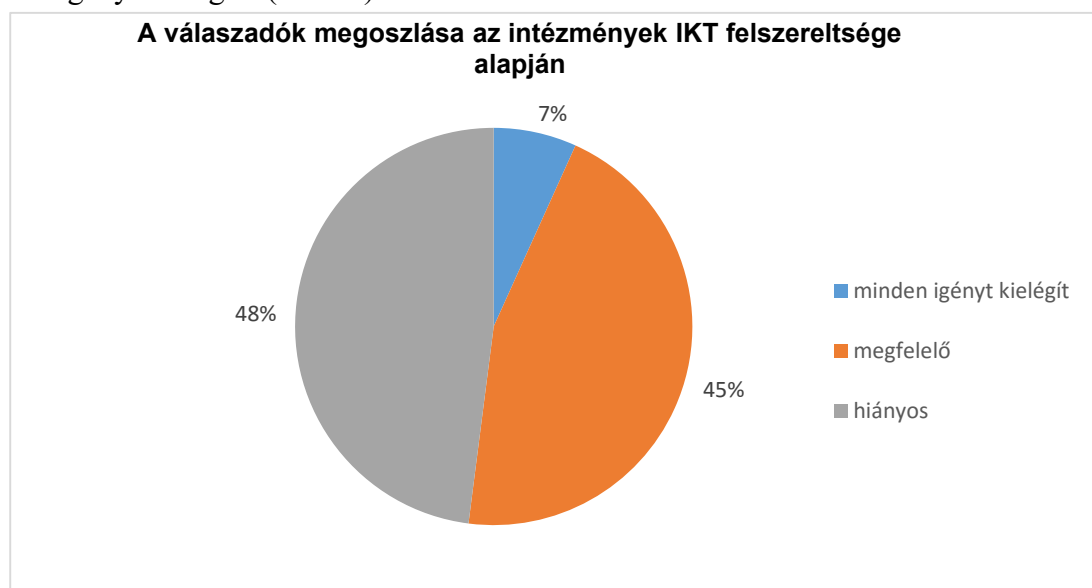
Életkortól függetlenül a kérdőívet kitöltők az általunk felsorolt információ-technológiai eszközök használatára hasonló mértékben érzik magukat felkészültnek.



7. ábra: *A válaszadók megoszlása IKT eszközök használatára való felkészültségük szerint.*
Saját szerkesztés

(8. kérdés: Milyen az intézményének felszereltsége IKT eszközök terén?)

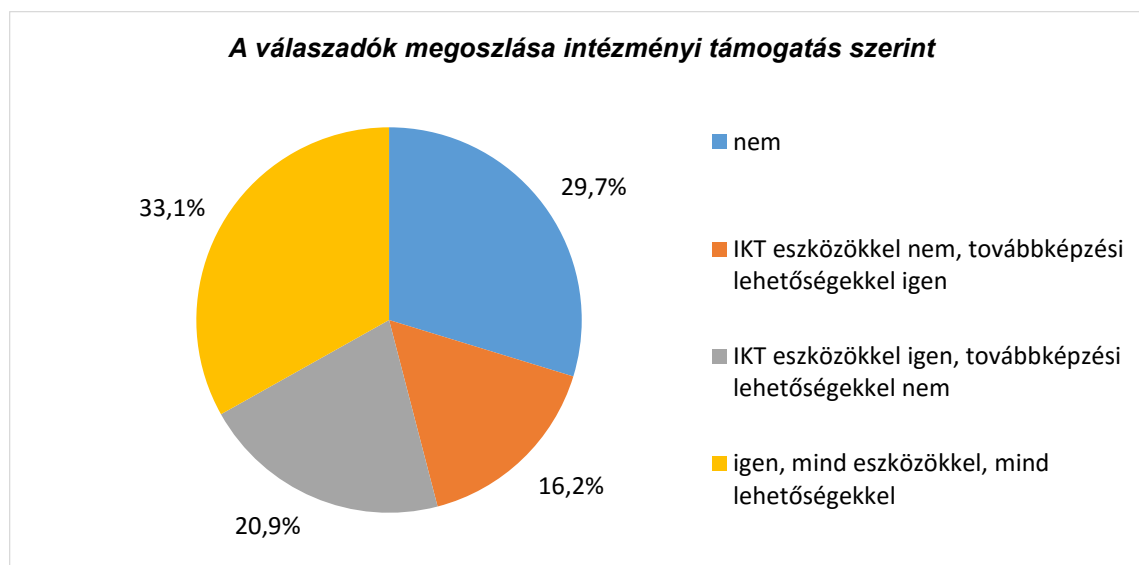
A válaszadók majdnem fele szerint (48%, 71 fő) hiányos az intézménye felszereltsége IKT eszközök terén. 45% (67 fő) szerint megfelelő, és mindössze 7% (10 fő) gondolja úgy, hogy minden igényt kielégítő (8. ábra).



8. ábra: A válaszadók megoszlása az intézmények IKT felszereltsége alapján. Saját szerkesztés

(9. kérdés: Támogatja-e Önt IKT eszközökkel és további képzési lehetőségekkel az intézménye?)

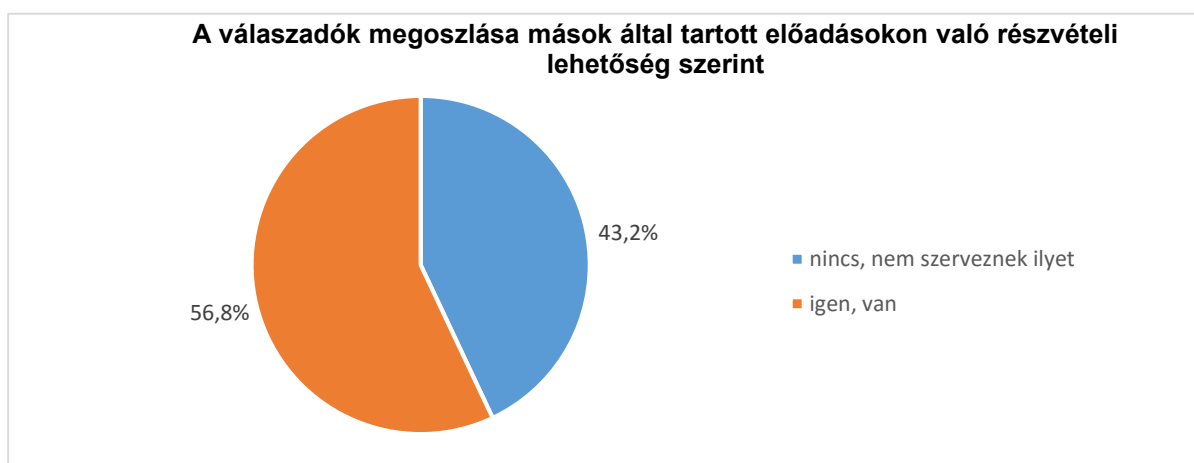
A válaszadók 29,7%-át (44 fő) nem támogatja az intézménye IKT eszközökkel és továbbképzési lehetőségekkel. 16,2%-ot (24 fő) nem lát el IKT eszközökkel, de továbbképzési lehetőséget biztosít számukra. 20,9%-ot (31 fő) ellát IKT eszközökkel, de továbbképzési lehetőséggel nem. A minta egyharmadának, az oktatók 33,1%-ának (35 fő) biztosítja az eszközöket és a továbbképzési lehetőségeket is intézménye (9. ábra).



9. ábra: A válaszadók megoszlása intézményi támogatás szerint. Saját szerkesztés

(10. kérdés: Van-e lehetősége részt venni mások által tartott előadásokon, ahol az IKT eszközöket rendszeresen használják?)

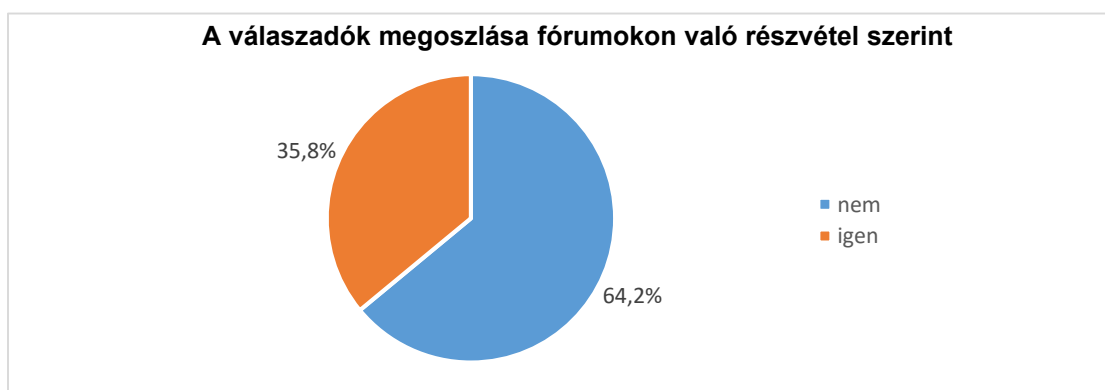
Az oktatók 56,8%-ának (84 fő) van, 43,2%-ának (64 fő) viszont nincs lehetősége mások által tartott előadásokon részt venni, ahol az IKT eszközöket használják. Az ilyen előadások fontos előnye lehet, hogy az oktatók megismerkedhetnek a különböző eszközök használatával és ez segítheti őket abban, hogy maguk is gyakrabban alkalmazzák ezeket a tanórákon. A válaszadók majdnem felének azonban erre nincs lehetősége (10. ábra).



10. ábra: A válaszadók megoszlása mások által tartott előadásokon való részvételi lehetőség szerint. Saját szerkesztés

(11. kérdés: Részt vesz-e olyan fórumokon (akár internetes), ahol lehetősége van az Ön által még nem használt módszerekről vagy technikákról információt szereznie, tájékozódnia?)

A válaszadók 35,8%-a (53 fő) részt vesz olyan fórumokon, ahol új módszerekről vagy technikai információkról tájékozódhat. 64,2% (95 fő) egyáltalán nem vesz részt ilyen programokon (11. ábra).



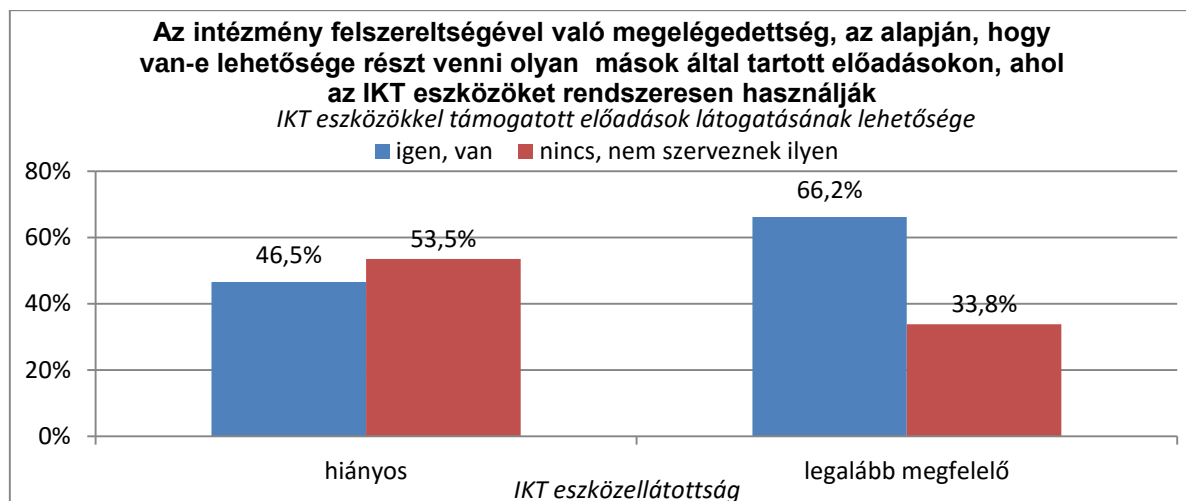
11. ábra: A válaszadók megoszlása fórumokon való részvétel szerint. Saját szerkesztés

E négy kérdésben az intézményi IKT tényezőket vizsgáltam.

A kutatás eredményei részben alátámasztani látszanak hipotézisemet, miszerint az intézmények IKT eszközökkel való ellátottsága és az intézményi támogatás nem kielégítő. A kérdőívet kitöltők 48%-a (8. ábra) úgy véli, hogy az intézményének a felszereltsége hiányos az IKT eszközök terén. Ha az eredményeket megvizsgáljuk korcsoportok alapján, akkor azt

állapíthatjuk meg, hogy életkortól függetlenül az oktatók hasonlóan ítélik meg intézményük felszereltségét ebből a szempontból.

Szignifikáns összefüggés van a között, hogy ki milyennek ítéli meg az intézménye felszereltségét IKT eszközök terén, illetve a között, hogy állításai alapján van-e lehetősége olyan mások által tartott előadásokon részt venni, ahol rendszeresen használják az IKT eszközöket. ($p=0,015$).⁴ Vagyis azok, akik úgy vélik, hogy intézményük felszereltsége hiányos IKT eszközök terén, nagyobb arányban vallják azt, hogy lehetőségük sincs részt venni ilyen előadásokon, mint azok, akik legalább megfelelőnek ítélik meg intézményük ellátottságát e téren (12. ábra) (Melléklet, 3. táblázat, 8. kérdés; 10. kérdés).



12. ábra: Az intézmény felszereltségével való megelégedettség, az alapján, hogy van-e lehetősége részt venni olyan mások által tartott előadásokon, ahol az IKT eszközöket rendszeresen használják. Saját szerkesztés

(12. kérdés: Hasznosságukat tekintve mi a véleménye a következő IKT eszközök tanórai környezetben való alkalmazásáról?)

A leghasznosabbnak ítélt eszközök a projektor, a diasorok és a számítógép lettek – ezeket a legtöbb oktató napi szinten használja. Stabil az e-tananyag negyedik helyezése, ezt követi az interaktív tábla. Ez azért érdekes, mert a korábbi kérdéseknél ennél az eszköznél mondták azt, hogy ritkán is használják és bizonytalanok használatában. Szintén további kutatási kérdés lehet, hogy az e-könyvolvasót oktatási szempontból miért sorolják ennyire hátra. A Facebook kapta a legalacsonyabb értékelést az IKT eszközök közül. Eszerint az oktatók nagy része nem támogatja ezen eszköz használatát tanórai környezetben (13. ábra).

⁴ Itt összevontam a megfelelő és a minden igényt kielégítő válaszlehetőségeket a kevés esetszám miatt.



*13. ábra: A válaszadók véleménye a tanórákon alkalmazott IKT eszközök hasznosságáról.
Saját szerkesztés*

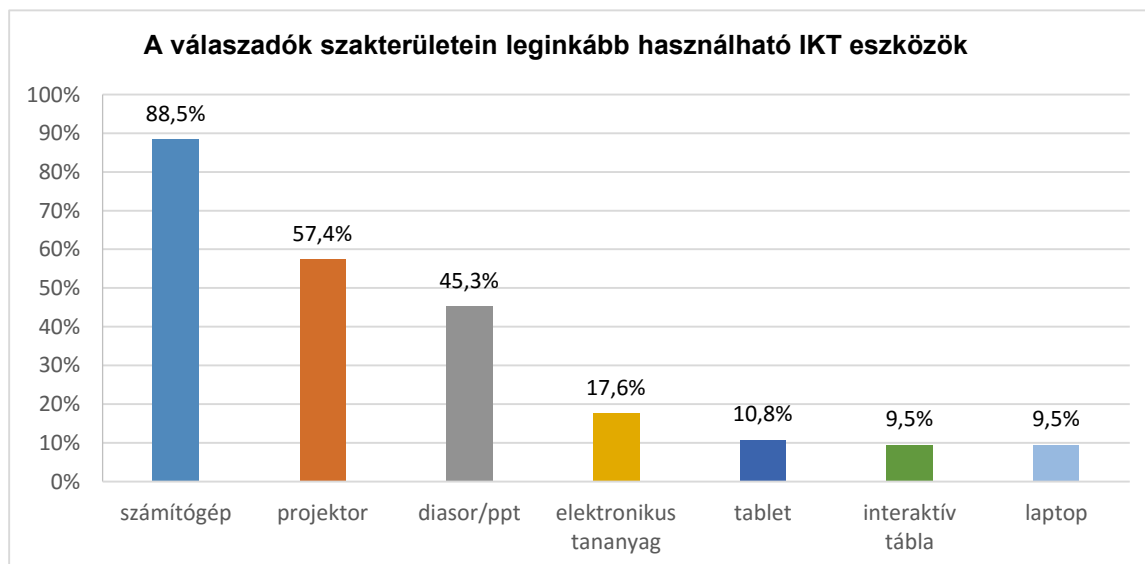
Az oktatói mintában generációs eltérést a Wikipédia, webkamera értékelése mutatott. Az 55 év feletti korosztály hasznosabbnak tartja ezen eszközök használatát.

Az, hogy az oktatók teljes mértékben hasznosnak tartják-e a Wikipédiát, mint IKT eszközt szignifikáns kapcsolatban áll az életkorral ($p=0,033$). Az 55 év felettek körében a legmagasabb az aránya azoknak, akik teljes mértékben hasznosnak tartják a Wikipédiát (31,2%), míg a 35 évnél fiatalabbak 12,5%-a és a 35-55 év közöttiek 11,9%-a vélekedik hasonlóan (Melléklet, 1. táblázat, 12. kérdés).

Szignifikáns különbség van a között is, hogy életkor alapján a kérdőív kitöltői a webkamerát milyen arányban tekintik teljesen hasznosnak. ($p=0,049$). A webkamera tanórai környezetben való alkalmazását az 55 év felettek tekintik a leginkább hasznosnak (25%), míg a 35-55 év közöttiek 17,9%-a, illetve a 37 évnél fiatalabbak 3,1%-a véli azt, hogy tanórai környezetben hasznos a webkamera alkalmazása (Melléklet, 1. táblázat, 12. kérdés).

(13. kérdés: Melyek azok az IKT eszközök, amelyek leginkább használhatóak az Ön által oktatott szakterületen?)

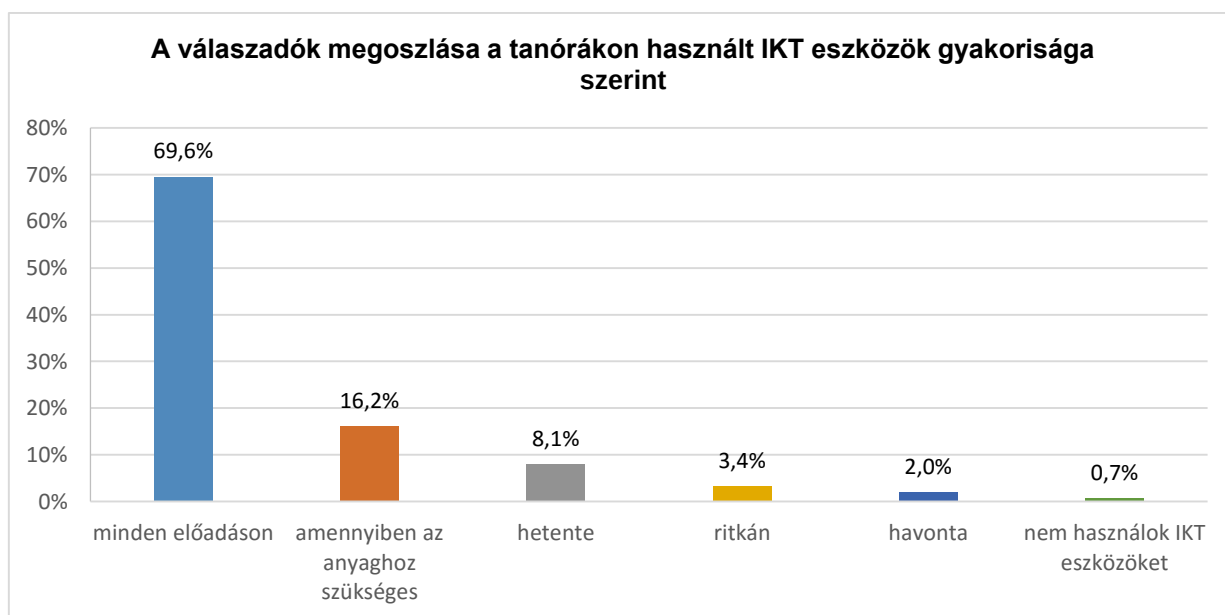
A válaszokban több eszközt is meg lehetett említeni. A korábbi kérdéseknél tapasztalható sorrend meglehetősen stabil. A válaszadók 88,5%-a (131 fő) írta válaszként a számítógépet, további 9,5% (14 fő) írt laptopot. 57,4%-uk (85 fő) szerint a leginkább használható eszközök között szerepel a projektor is. Az oktatók 45,3%-a (67 fő) szerint ide kell sorolni a diásorokat/ppt-t is. Csak 17,6% (26 fő) írta az elektronikus tananyagokat, 10,8% (16 fő) a tabletet és 9,5% (14 fő) az interaktív táblát (14. ábra).



14. ábra: A válaszadók szakterületein leginkább használható IKT eszközök. Saját szerkesztés

(14. kérdés: Amennyiben használ a tanóráin IKT eszközöket, milyen gyakran teszi ezt?)

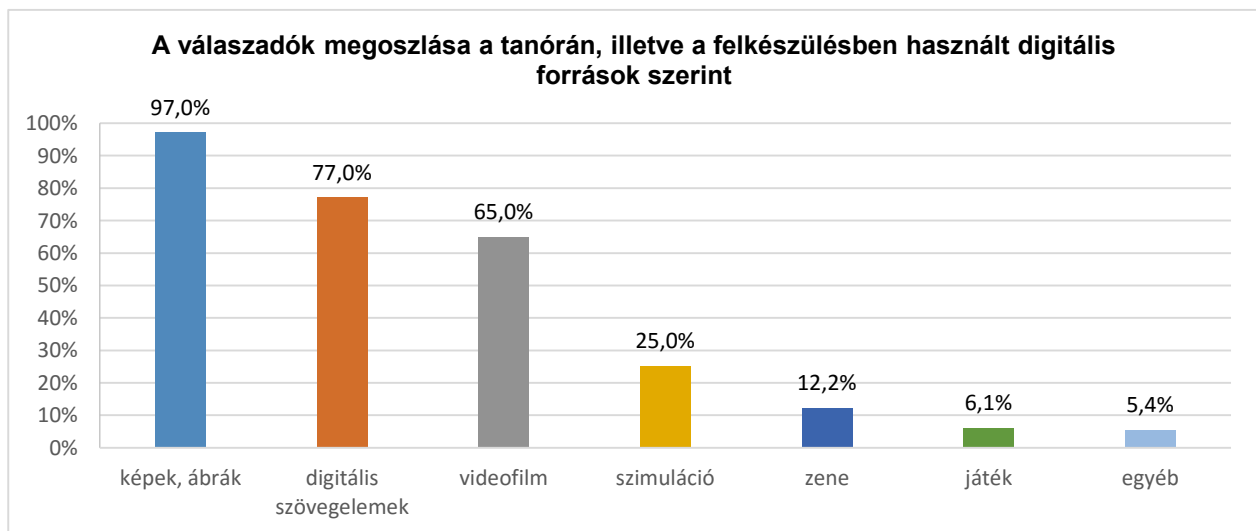
A kérdőívet kitöltő oktatók 69,6%-a (103 fő) minden tanórán használ IKT eszközöket. 16,2% (24 fő) csak akkor alkalmaz ilyen eszközöket, ha az anyaghoz szükséges. 8,1% (12 fő) hetente, 3,4% (5 fő) ritkán, 2,0% (3 fő) havonta, 0,7% (1 fő) egyáltalán nem vesz igénybe IKT eszközöket (15. ábra).



15. ábra: A válaszadók megoszlása a tanórákon használt IKT eszközök gyakorisága szerint. Saját szerkesztés

(15. kérdés: A következő digitális források közül melyeket használja órán, illetőleg a felkészülésben?)

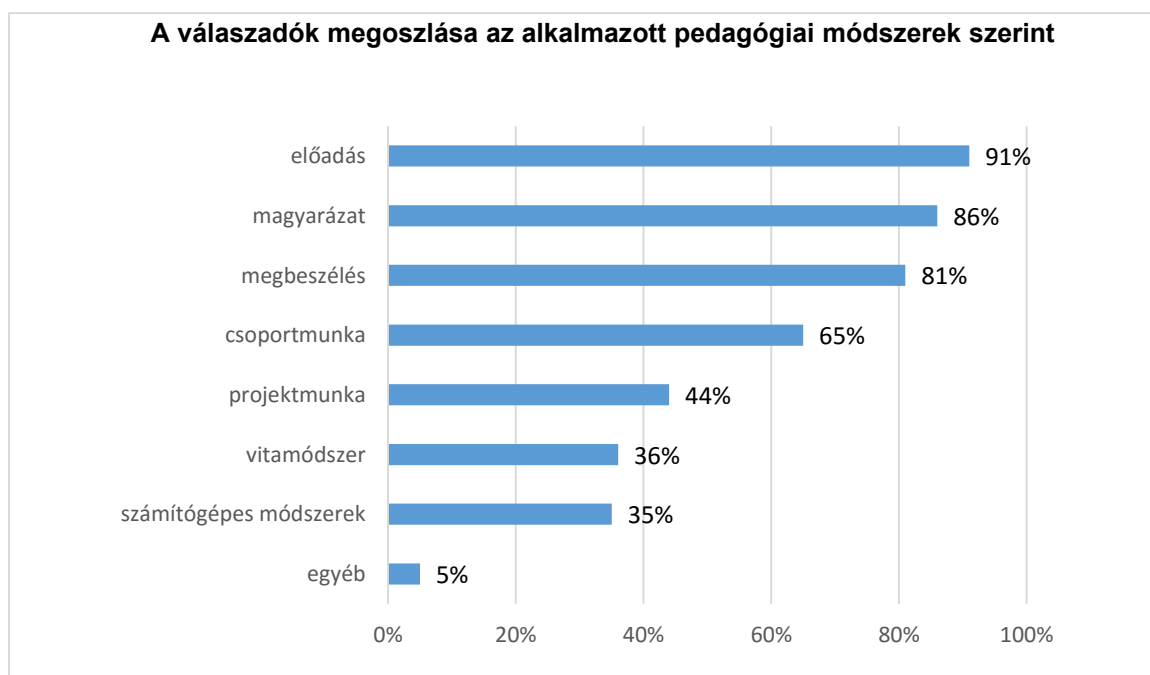
A kérdőív kitöltői között majdnem mindenki, 97,0% (144 fő) jelölte be a képek, ábrák használatát. A digitális szövegelemek használatát már kevesebben jelölték, mintegy 77,0% (114 fő). Meglepően sokan, több mint a megkérdezettek fele (65,0%, 97 fő) alkalmaz videofilmeket a felkészülés vagy az óra során. Szimulációt a válaszadók 25,0%-a (37 fő), zenét 12,2%-a (18 fő), játékot 6,1%-a (9 fő), egyéb forrásokat pedig (például: 3D szöveges adatbázisok, honlapok, adatbankok) 5,4%-a (8 fő) használ (16. ábra).



16. ábra: A válaszadók megoszlása a tanórán, illetve a felkészülésben használt digitális források szerint. Saját szerkesztés

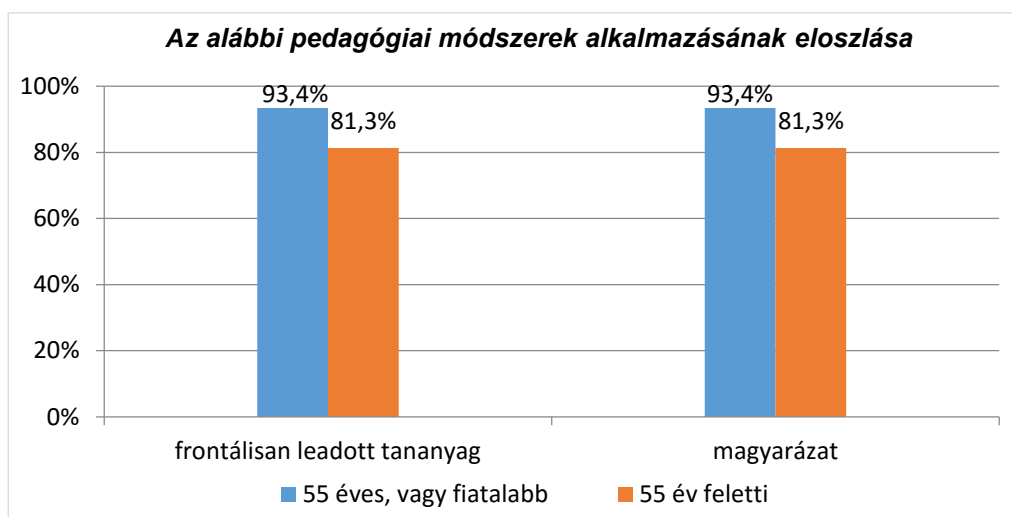
(16. kérdés: A következő pedagógiai módszerek közül melyeket alkalmazza?)

A leggyakoribb pedagógiai módszernek a kitöltők 91%-a (135 fő) a frontálisan leadott tananyagot, az előadást tartotta. Ezt követi a magyarázat 86%-kal (127 fő), a megbeszélés 81%-kal (121 fő), a csoportmunka 65%-kal (96 fő), a projektmunka 44%-kal (65 fő), a vitamódszer 36%-kal (57 fő), számítógépes módszerek 35%-kal (51 fő), végül az egyéb 5%-kal (7 fő) (17. ábra).



17. ábra: A válaszadók megoszlása az alkalmazott pedagógiai módszerek szerint. Saját szerkesztés

Érdekesség, hogy a Fisher egzakt tesztjét⁵ alkalmazva az eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns különbség van a között, hogy az 55 év feletti, illetve az 55 éves és ennél fiatalabb oktatók használják-e a frontálisan leadott tananyag, előadás és magyarázat módszereket. Ezen módszereknél az 55 éves, illetve 55 évnél fiatalabbak többen állították, hogy alkalmazzák, mint az 55 évnél idősebbek: frontálisan leadott tananyag ($p=0,035$), magyarázat ($p=0,035$) (Melléklet, 2. táblázat, 16. kérdés)(18. ábra).

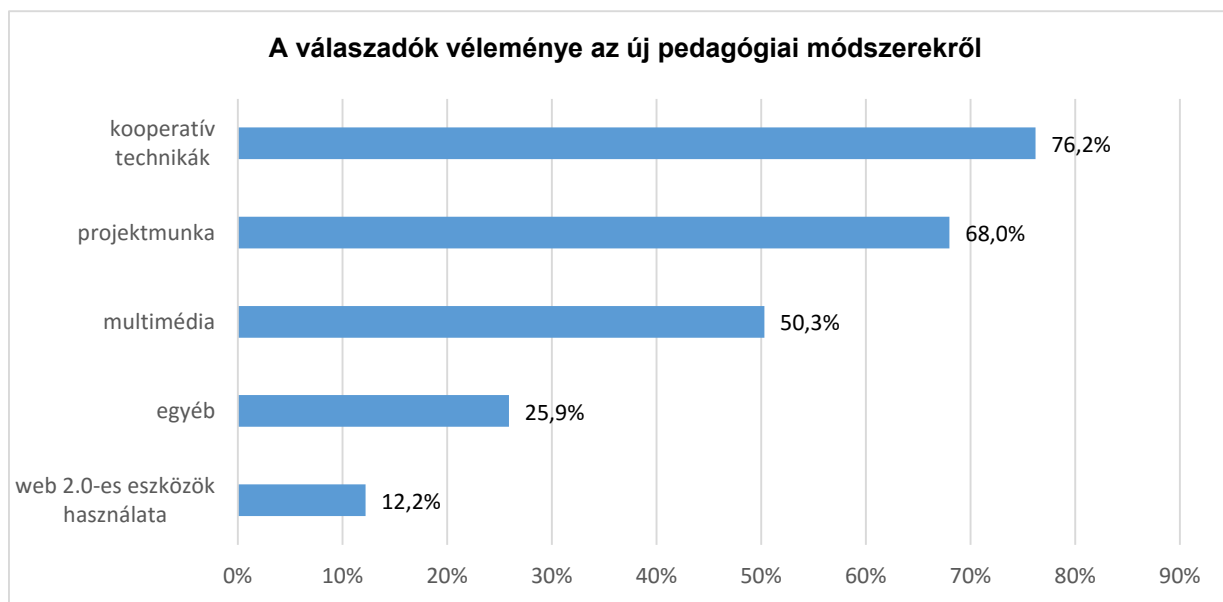


18. ábra: Az alábbi pedagógiai módszerek alkalmazásának eloszlása. Saját szerkesztés

⁵ A kis elemszám miatt fenntartással értékelhető az eredmény.

(17. kérdés: Milyen új pedagógiai módszereket tart fontosnak, jól használhatónak?)

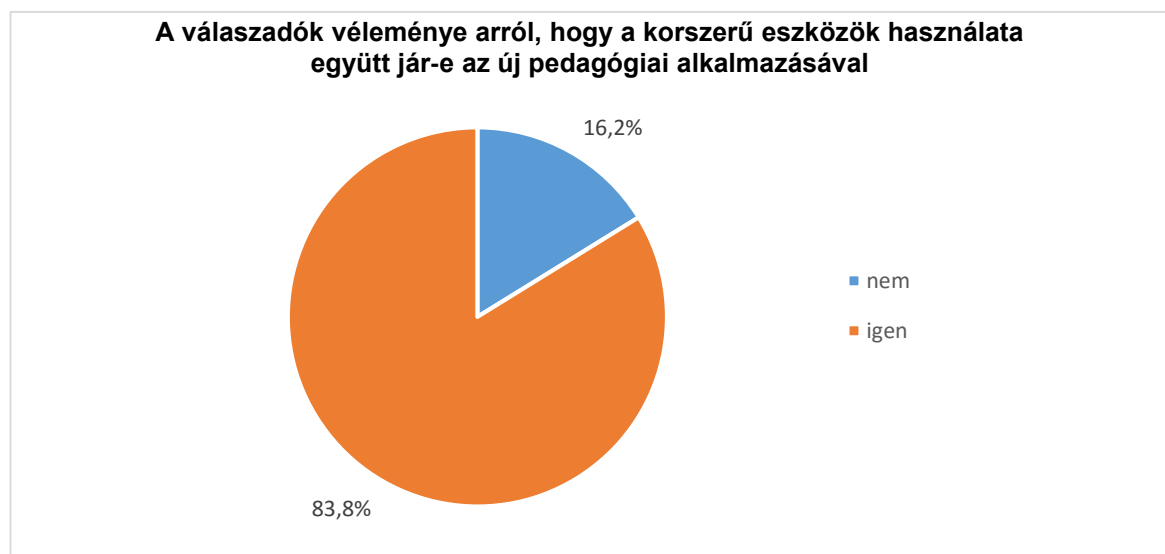
A válaszadók 76,2%-a (112 fő) a kooperatív technikákat tartja a legfontosabb új pedagógiai módszernek. 68%-uk (100 fő) a projektmunkát szintén jól használhatónak tartja. Harmadik helyen áll a multimédia 50,3%-kal (74 fő). 25,9% (38 fő) az egyéb, 12,2% (18 fő) a web 2.0-ás eszközök használatát vélte fontosnak (19. ábra).



19. ábra: A válaszadók véleménye az új pedagógiai módszerekről. Saját szerkesztés

(18. kérdés: Ön szerint a korszerű eszközök használata együtt jár-e az új pedagógiai módszerek alkalmazásával?)

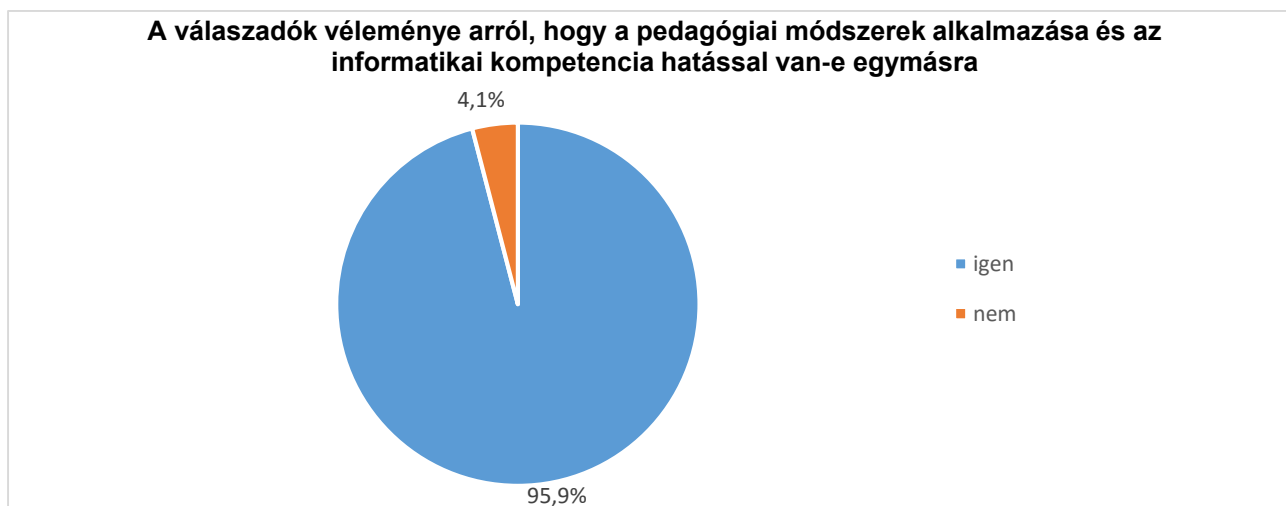
A válaszolók 83,8% (124 fő) szerint a korszerű eszközök használata együtt jár az új pedagógiai módszerek alkalmazásával, a minta 16,2%-a (24 fő) szerint viszont nem (20. ábra).



20. ábra: A válaszadók véleménye arról, hogy a korszerű eszközök használata együtt jár-e az új pedagógiai alkalmazásával. Saját szerkesztés

(19. Véleménye szerint hatással van-e egymásra az új pedagógiai módszerek alkalmazása és az informatikai kompetencia?)

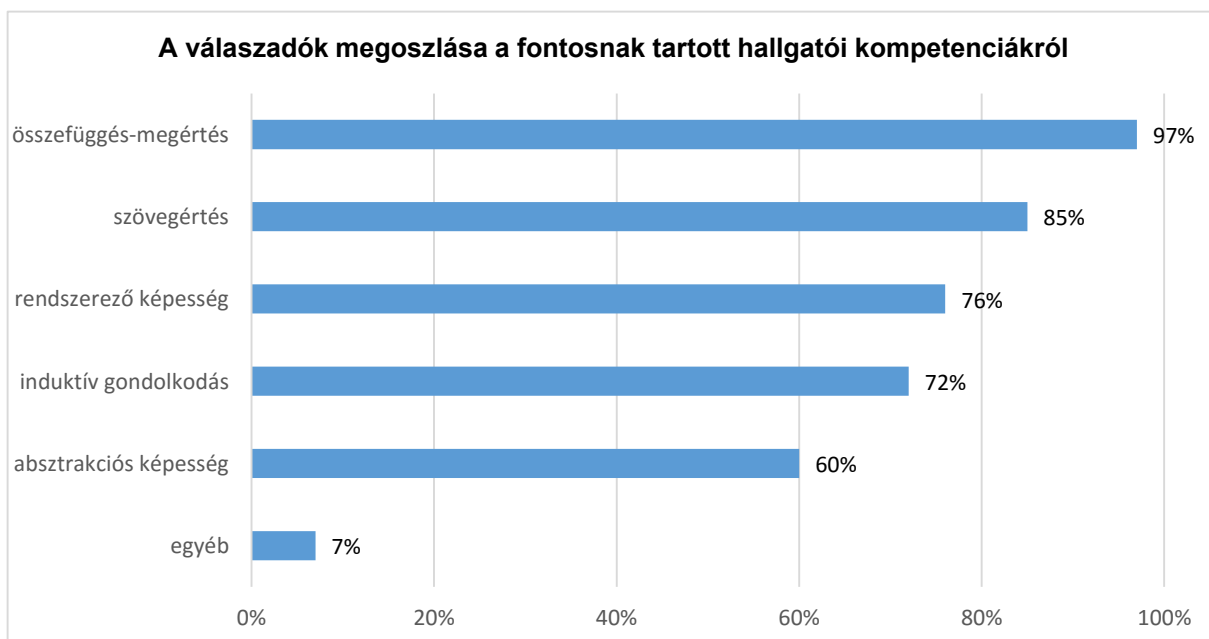
Az oktatók 95,9%-a (142 fő) azt állítja, hogy hatással van egymásra az új pedagógiai módszerek alkalmazása és az informatikai kompetencia. Csak 4,1% (6 fő) szerint nincsenek egymással kapcsolatban (21. ábra).



21. ábra: A válaszadók véleménye arról, hogy a pedagógiai módszerek alkalmazása és az informatikai kompetencia hatással van-e egymásra. Saját szerkesztés

(20. Milyen hallgatói kompetenciákat tart fontosnak az Ön által oktatott tárgyak vonatkozásában?)

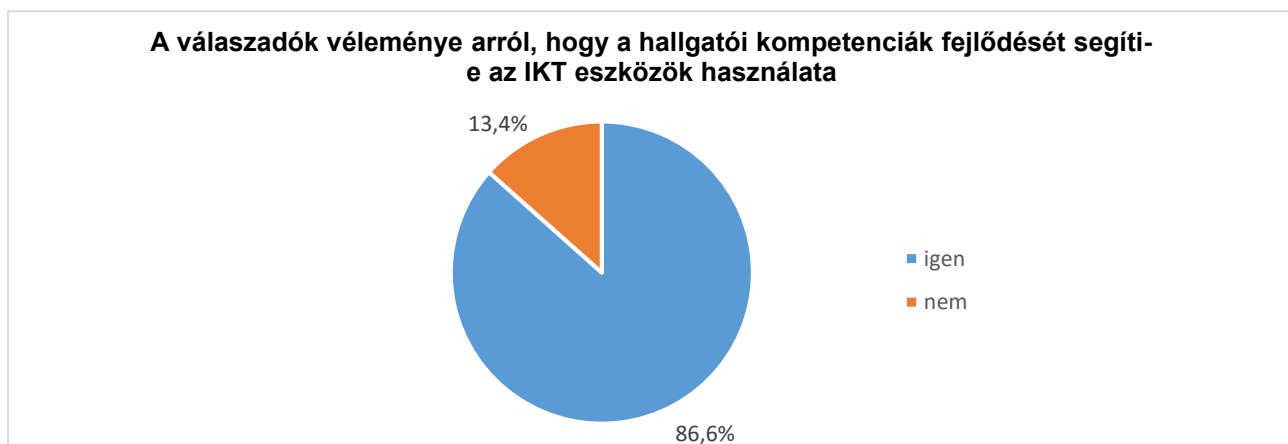
Az oktatók 97%-a (143 fő) szerint a legfontosabb hallgatói kompetencia az összefüggés-megértés. Ezt követi a szövegértés 85%-kal (125 fő), a rendszerező képesség 76%-kal (113 fő), az induktív gondolkodás 72%-kal (107 fő), az absztrakciós képesség 60%-kal (88 fő), végül az egyéb 7%-kal (11 fő) (22. ábra).



22. ábra: A válaszadók megoszlása a fontosnak tartott hallgatói kompetenciákról. Saját szerkesztés

(21. Ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztését segíti-e az IKT eszközök használata?)

Az oktatók 86,6%-a (129 fő) szerint az előbbieken említett kompetenciák fejlesztését segíti az IKT eszközök használata. 13,4% (19 fő) úgy véli, nem segítik elő a fejlődést (23. ábra).

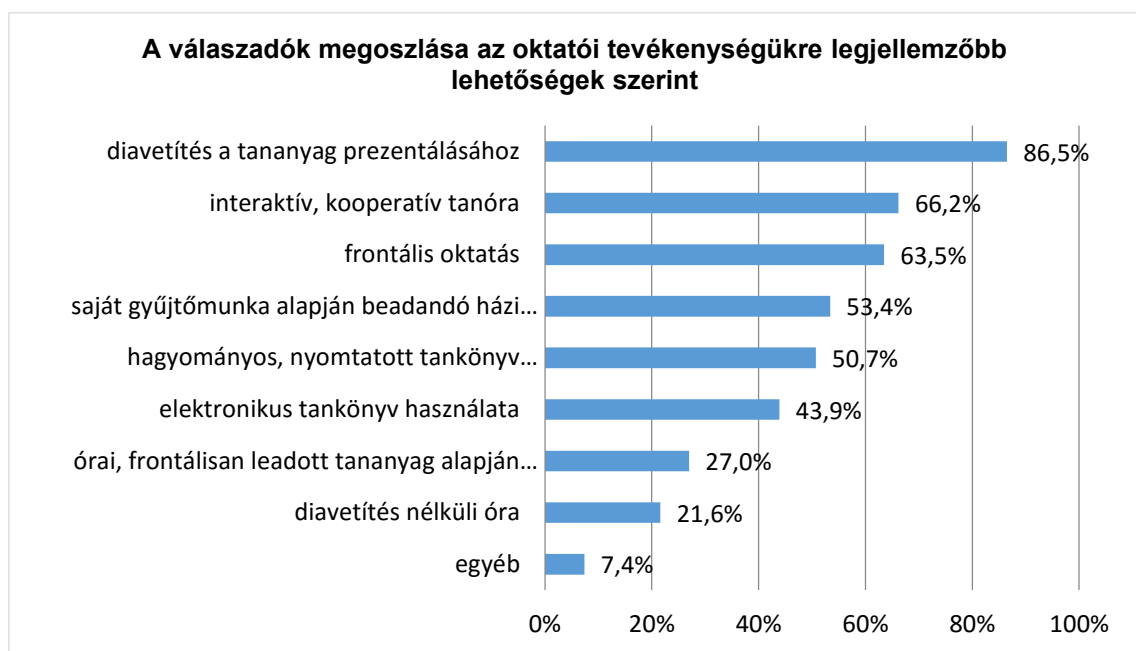


23. ábra: A válaszadók véleménye arról, hogy a hallgatói kompetenciák fejlődését segíti-e az IKT eszközök használata. Saját szerkesztés

(22. Oktatói tevékenységére az alábbi lehetőségek közül melyek a legjellemzőbbek?)

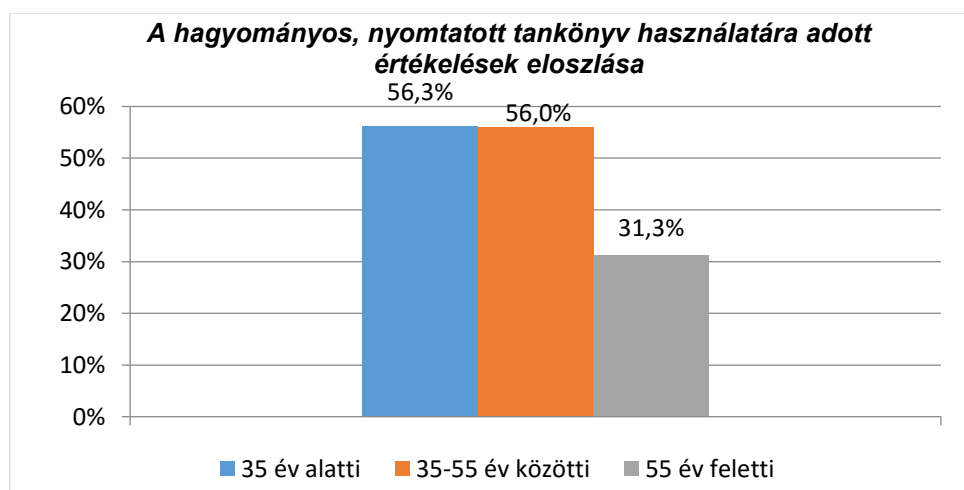
Elmondható, hogy a megkérdezettek körében legnépszerűbb oktatási tevékenység a diavetítés a tananyag prezentálásához. A minta kétharmada tart interaktív, kooperatív tanórákat. Az előzőekben, az oktatók által használt technikáknál első helyre sorolt frontális oktatás ennél a kérdésnél a harmadik helyre szorult.

A válaszadók 86,5%-a (128 fő) jelölte a diavetítést oktatói tevékenységére jellemzőnek. 66,2% (98 fő) tartja jellemzőnek az interaktív, kooperatív tanórát, 63,5% (94 fő) a frontális oktatást, 53,4% (79 fő) a saját gyűjtőmunka alapján beadandó házi dolgozatot, 50,7% (75 fő) a hagyományos, nyomtatott tankönyv használatát, 43,9% (65 fő) az elektronikus tankönyv használatát, 27% (40 fő) az órai, frontálisan leadott tananyag alapján témazáró dolgozatot, 21,6% (32 fő) a diavetítés nélküli órát, végül 7,4% (11 fő) egyéb lehetőségeket (24. ábra).



24. ábra: A válaszadók megoszlása az oktatói tevékenységükre legjellemzőbb lehetőségek szerint. Saját szerkesztés

Szignifikáns kapcsolatban van az általunk vizsgált három életkorcsoport, illetve az között, hogy a megkérdezett jellemzőnek tartja-e saját oktatási tevékenységére a hagyományos, nyomtatott tankönyv használatát vagy sem. ($p=0,046$). A 35 évnél fiatalabbak 56,3%-a, a 35-55 év közöttiek 56%-a, míg az 55 év feletti 31,3%-a vallotta azt, hogy oktatási tevékenységére ez az egyik legjellemzőbb (Melléklet, 1. táblázat, 22. kérdés) (25. ábra).



25. ábra: A hagyományos, nyomtatott tankönyv használatára adott értékelések eloszlása. Saját szerkesztés

(23. Van-e lehetősége a diákoknak az Ön óráin a kétirányú kommunikáció megvalósítására?)

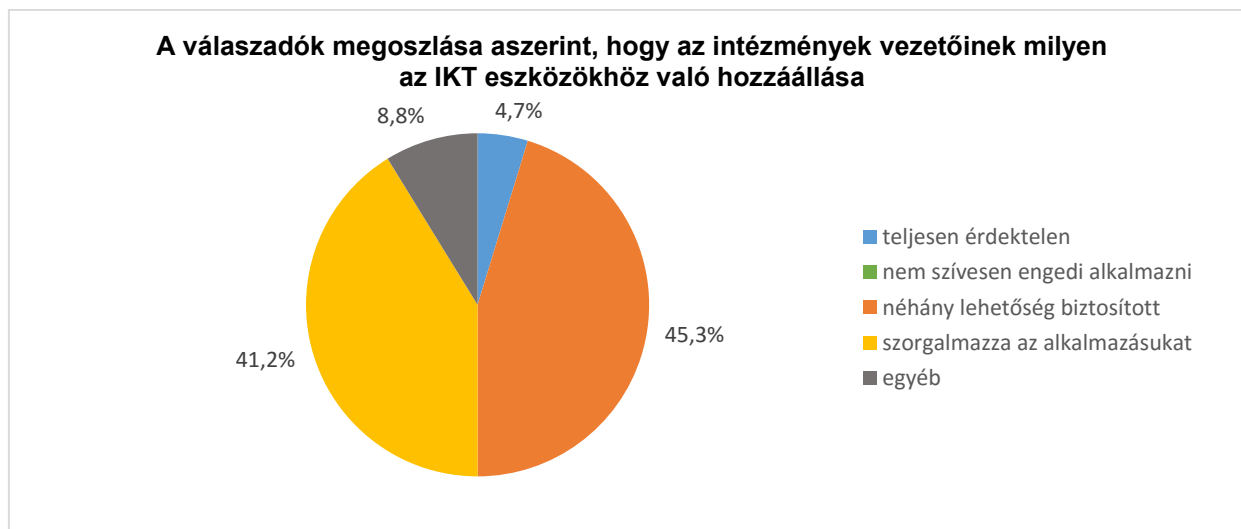
Az oktatók 91,9%-a (136 fő) lehetőséget ad a hallgatóknak az óráin a kétirányú kommunikáció megvalósítására, 2,7%-a (4 fő) nem, 5,4 %-a (8 fő) pedig az egyéb válaszlehetőséget jelölte be (26. ábra).



26. ábra: A válaszadók megoszlása aszerint, hogy adnak-e lehetőséget a tanórákon a kétirányú kommunikációra. Saját szerkesztés

(24. Az intézmény vezetőségének milyen az IKT eszközökhöz való hozzáállása?)

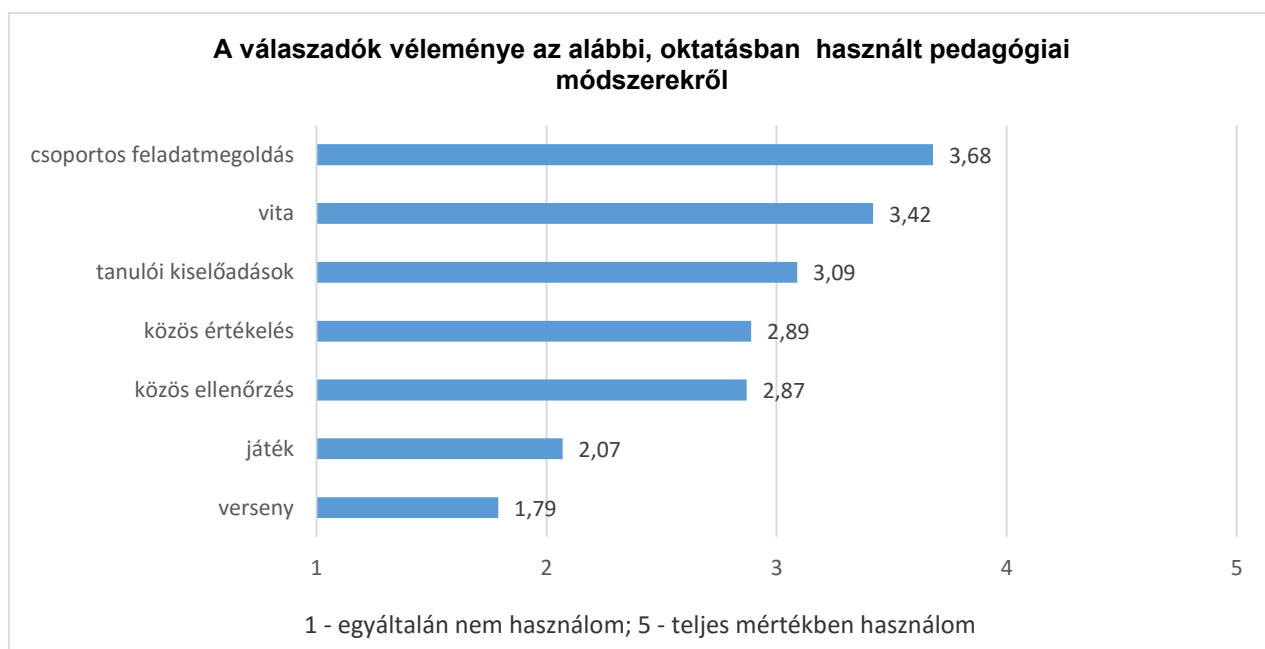
A kitöltők 45,3%-ának (67 fő) a munkahelyén IKT eszközök használatára kevés lehetőség van biztosítva. 41,2% (61 fő) nyilatkozott úgy, hogy a vezetőség szorgalmazza a használatukat. 4,7% (7 fő) úgy érzi, teljesen érdektelen az intézmény e téren. 8,8% (13 fő) az egyéb kategóriát jelölte (27. ábra).



27. ábra: A válaszadók megoszlása aszerint, hogy az intézmények vezetőinek milyen az IKT eszközökhöz való hozzáállása. Saját szerkesztés

(25. Értékelje az alábbi módszereket aszerint, hogy milyen gyakran használja az egyetemi oktatásban!)

A kérdőívet kitöltő oktatók a felsorolt módszerek közül leggyakrabban a csoportos feladatmegoldás módszert alkalmazzák az egyetemi oktatásban. Ezt követi a vita és a tanulói kiselőadások. Az ábráról leolvasható, hogy az értékelés nem túl magas, vagyis valószínűleg nem minden órát építenek ezekre az eljárásokra (28. ábra).



28. ábra: A válaszadók véleménye az oktatásban használt pedagógiai módszerekről. Saját szerkesztés

(26. Egyetért-e a következő állításokkal?)

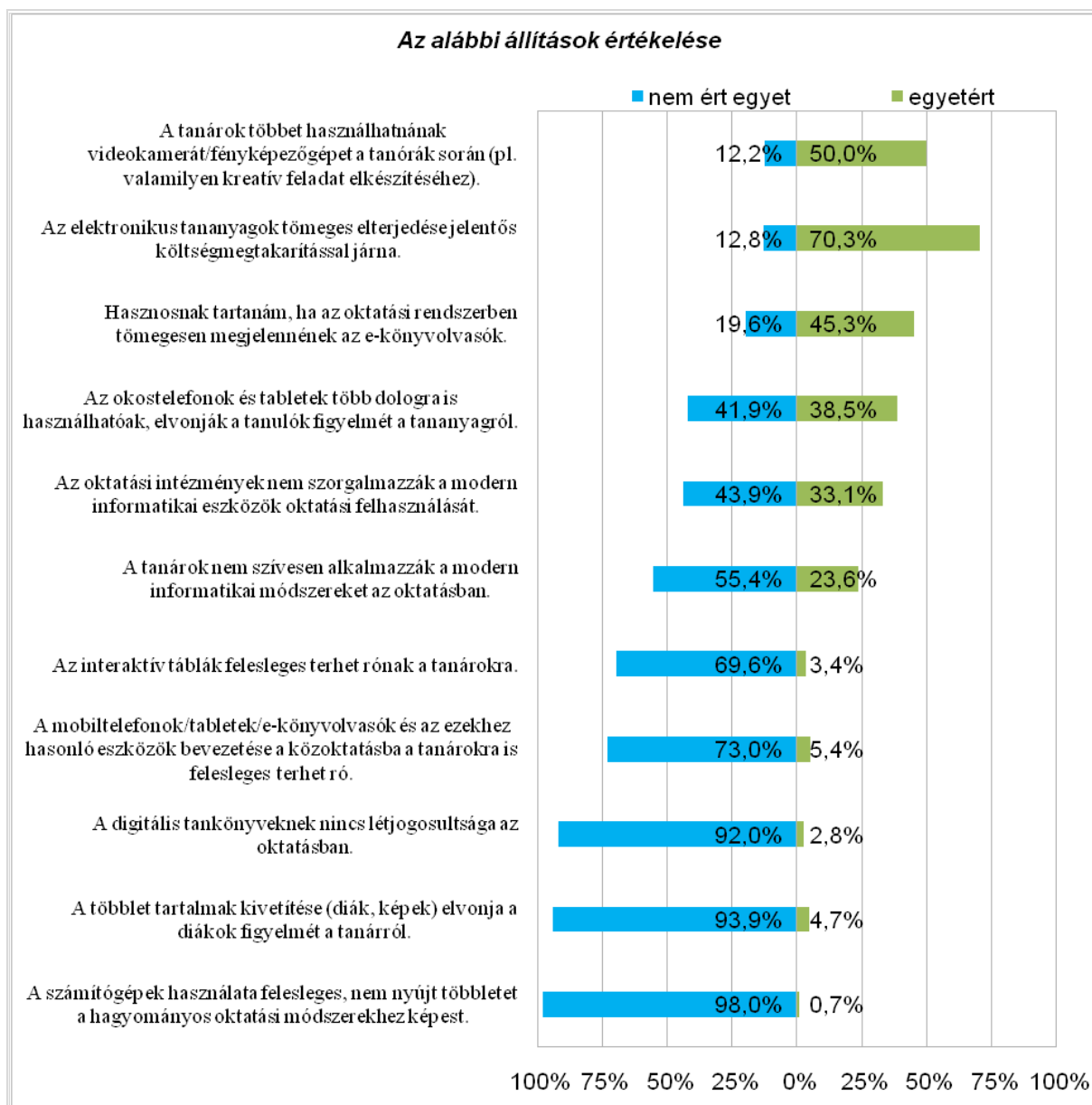
A különböző életkorcsoportokhoz tartozók hasonló arányban értenek egyet, illetve nem értenek egyet a felsorolt állításokkal. Nincs szignifikáns kapcsolat az életkor, illetve a között, hogy egyetértenek az állításokkal vagy sem. Sokan éltek a nem tudom/nem válaszolok lehetőséggel (29. ábra).

Szinte minden kitöltő (90 % felett) egyetértett a számítógépek és a digitális tankönyvek oktatási használatával, létjogosultságával.

Nagyon sokan vélik úgy, hogy a többlet tartalmak kivetítése (diák, képek) nem vonja el a diákok figyelmét a tanárról. Mint a korábbi kérdések kapcsán látható volt, a felsőoktatásban intenzíven használják a projektort és a diasorokat.

A minta több mint kétharmada úgy véli, hogy a mobiltelefonok/tabletek/e-könyvolvasók, az interaktív tábla és az ezekhez hasonló eszközök bevezetése a közoktatásba a tanárookra felesleges terhet ró.

Az eredmények részletesebb feldolgozásával a dolgozat Következtetések részében foglalkozom.



29. ábra: Az alábbi állítások értékelése I. Saját szerkesztés

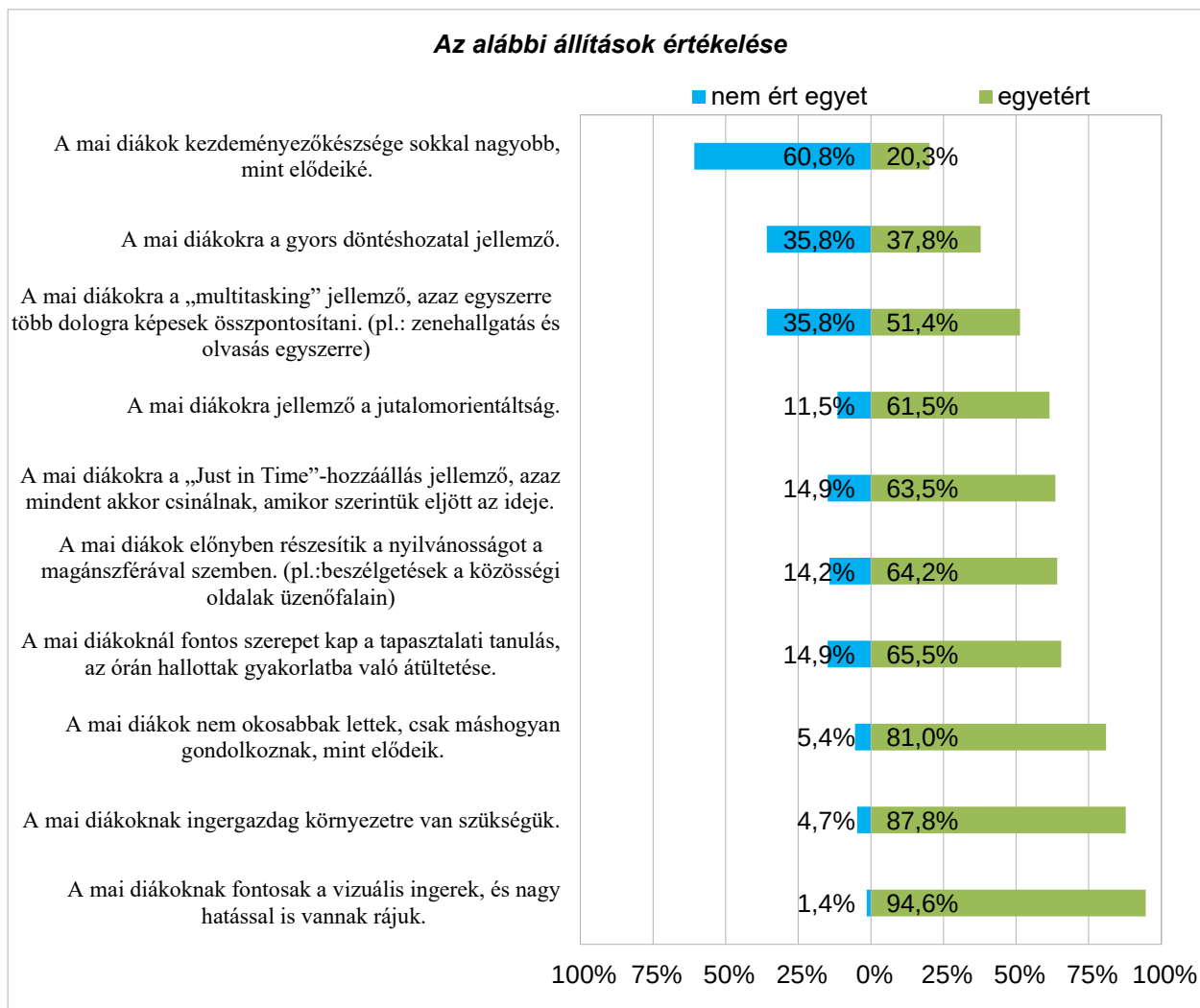
(27. Egyetért-e a következő, a Z-generációra (20 évnél fiatalabb diákok) vonatkozó állításokkal?)

Itt sem találtam szignifikáns kapcsolatot életkori csoportok alapján. A Z generációra vonatkozó állítások közül a legnagyobb egyetértés (80 % felett) három állítással kapcsolatban született:

A mai diákoknak fontosak a vizuális ingerek, és nagy hatással is vannak rájuk.

A mai diákoknak ingergazdag környezetre van szükségük.

A mai diákok nem okosabbak lettek, csak máshogyan gondolkoznak, mint elődeik (30. ábra).



30. ábra: Az alábbi állítások értékelése II. Saját szerkesztés

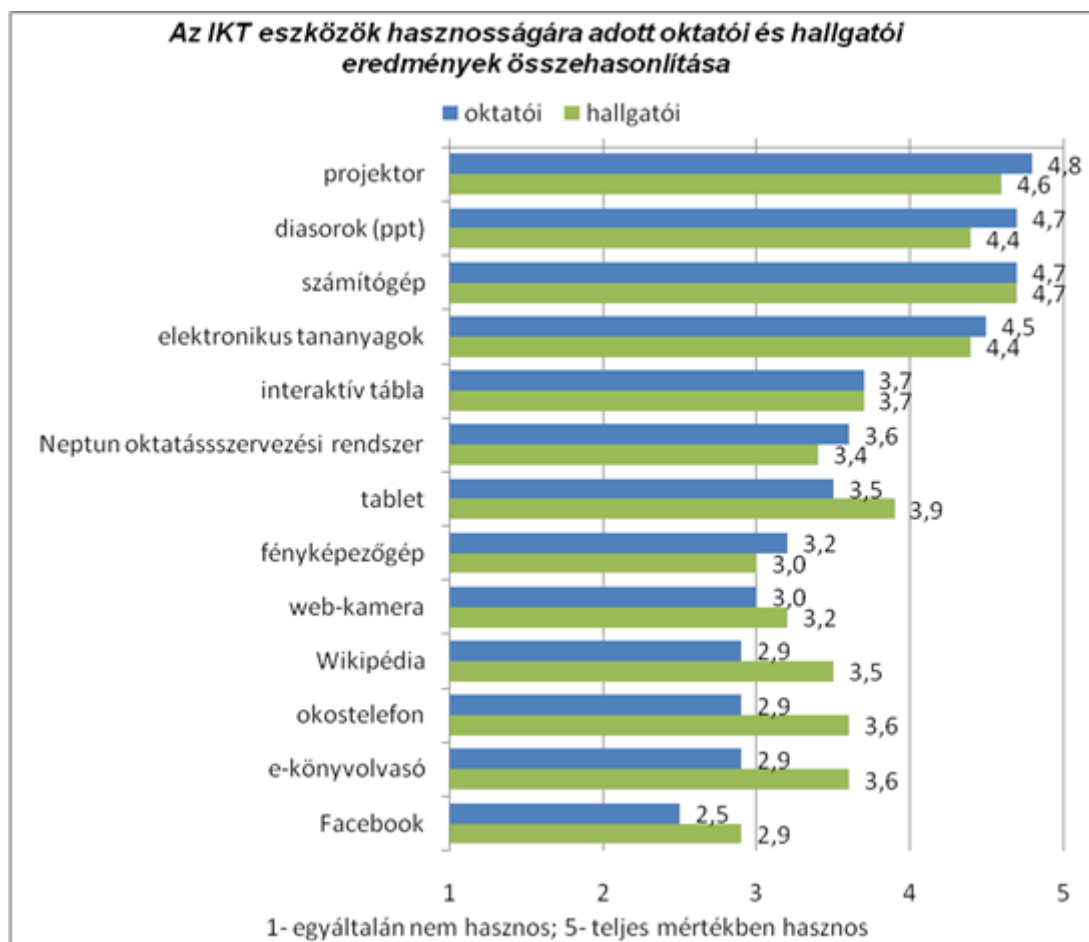
Vizsgáltam az oktatási szempontból hasznosnak tartott IKT eszközök rangsorát a hallgatói és oktatói értékelések⁶ összevetésében is. Itt a válaszadók egy ötfokú skálán pontozták az IKT eszközöket, és mindkét kérdőívben az alábbi kérdés szerepelt: *Hasznosságukat tekintve mi a véleménye a következő IKT eszközök oktatási környezetben való alkalmazásáról?*

Jelentős megítélésbeli különbségek tapasztalhatóak: a hallgatók szignifikánsan magasabbra értékelték a következő IKT eszközöket: **okostelefon** ($p=0,000$), **tablet** ($p=0,007$), **Wikipédia** ($p=0,000$), **e-könyvolvasó** ($p=0,000$), **Facebook** ($p=0,000$).

Az oktatók szignifikánsan nagyobb pontszámot adtak a **projektor** ($p=0,000$) és a **diasorok** ($p=0,000$) esetében.

Nincs szignifikáns különbség az alábbi IKT eszközök esetében: számítógép ($p=0,923$), interaktív tábla ($p=0,316$), e-tananyag ($p=0,054$), fényképezőgép ($p=0,189$), webkamera ($p=0,111$), Neptun oktatásszervezési felület ($p=0,068$) (Melléklet, 4. táblázat, 7. kérdés; 28. kérdés) (31. ábra).

⁶ A hallgatói kérdőív 2016 februárjában került kitöltésre. Az ebből készült tanulmány megjelenés alatt.



31. ábra: Az IKT eszközök hasznosságára adott oktatói és hallgatói eredmények összehasonlítása. Saját szerkesztés

A kutatás eredményei

Hipotézisek és kapott eredmények

A kérdőíves kutatások eredményeinek ismeretében a dolgozat elején megfogalmazott hipotézisekre a következő összefoglaló jellegű válaszok adhatóak.

A hipotézisekhez tartozó statisztikai adattáblák a Melléklet részben kerültek elhelyezésre.

H1 hipotézis: *A felsőoktatásban dolgozó tanárok munkájuk során elsősorban a hagyományos oktatási módszertanhoz kapcsolódó IKT eszközöket részesítik előnyben, a web 2.0 eszközök használata háttérbe szorul.*

Oktatói munkájuk során a tanárok a számítógépet, a projektort és a diasort (ppt) alkalmazzák leggyakrabban. Ennek oka az lehet, hogy ezek használatában magabiztosak: felkészültség szempontjából is a projektor, diasorok és a számítógép érték el a legmagasabb értéket. Nem találtam jelentős generációs különbségeket.

Az elektronikus tananyagokat –generációtól függetlenül- már kevésbé használják, és használatából is kevésbé felkészültek. Későbbi kutatásokban szeretném alaposabban vizsgálni

a kauzalitás kérdését: kevesebbet használják és emiatt nem magabiztosak, vagy nem felkészültek és emiatt használják ritkábban.

E kutatási hipotézist részben megalapozottnak tekintem, de a hipotézist nem sikerült elégséges bizonyítékkal igazolni. Az oktatói kérdőíveknél az alacsonyabb elemszám miatt indokolt a fenntartás, további vizsgálatokat tartok szükségesnek a pontosabb körülhatárolás céljából.

H2 hipotézis: Az oktatási szempontból hasznosnak tartott IKT eszközök megítélése eltér a hallgatói és oktatói értékelések alapján.

Az IKT eszközök oktatási környezetben való alkalmazását illetően az első négy helyen mindkét csoportban a számítógép, a projektor, az elektronikus tananyag és a diáorok (ppt) szerepelnek. Ha az eredményeket alaposabban vizsgáljuk, akkor már különbségeket találunk.

Hallgatóknál a számítógép, a projektor, az elektronikus tananyagok és a diáorok (ppt) a négy kiemelkedően pozitívan értékelt eszköz. Jelentős életkori különbségek is vannak. A projektort és diáorokat a fiatalabb hallgatók értékelték magasabbra oktatási szempontból. A tablet, Wikipédia, fényképezőgép, webkamera és a Neptun oktatásszervezési oldal oktatási hasznosságának megítélésében az idősebb hallgatók adtak nagyobb értéket.

Oktatóknál a rangsor következőképpen alakult: projektor, diáorok, számítógép, elektronikus tananyagok. Életkori különbségeket itt is találhatók. Az oktatói mintában generációs eltérést a Wikipédia, webkamera értékelése mutatott. Az 55 év feletti korosztály hasznosabbnak tartja a Wikipédia és webkamera használatát, mint fiatalabb oktatótársaik

Jelentős megítélésbeli különbségek voltak tapasztalhatóak az IKT eszközök hasznosságára vonatkozóan a hallgatói és oktatói értékelések összevetésében.

A hallgatók az oktatókhoz képest magasabb oktatási értékeket adtak a következő IKT eszközöknek: okostelefon, tablet, Wikipédia, e-könyvolvasó, Facebook.

Az oktatók két IKT eszköz kapcsán adtak magasabb értékelést a hallgatóknál: a projektor és a diáorok esetében.

E hipotézis bizonyításra került, az eredmények további értelmezésével a dolgozat összegző részében foglalkozom.

H3 hipotézis: Az online kurzusok alacsony számát elsősorban az indokolja, hogy nem áll rendelkezésre tárgyi, intézményi, személyi és pedagógiai feltételrendszer.

Tárgyi (infrastrukturális) és intézményi tényezőkre vonatkozó adatokat az oktatói válaszok alapján szereztem. Az intézményi IKT felszereltség, infrastruktúra megítélése nem egységes, de az oktatók közel fele szerint hiányos, csak 10% alatt volt a válaszadók körében azok aránya, akik szerint kiváló. Az intézményi támogatás, a továbbképzési lehetőségek és az intézmény vezetőségének IKT tényezőkhöz való hozzáállása is erősen megosztotta a válaszadókat.

Kapcsolatot találtam az intézmények IKT felszereltségének értékelése és az IKT eszközhasználatot bemutató előadásokon való részvételi lehetőségek között. Vagyis azok, akik úgy vélik, hogy intézményük felszereltsége hiányos IKT eszközök terén, nagyobb arányban vallják azt, hogy lehetőségük sincs részt venni ilyen előadásokon.

A személyi tényezőket tekintve elmondható, hogy az oktatók többsége nyitott az online eszközök nagyobb használatára. Ugyanakkor új IKT módszerekről vagy technikai, felhasználási információkról szóló fórumokon csak minden harmadik oktató vesz részt.

A leggyakoribb didaktikai módszerének a kitöltők 91%-a a frontális eszközöket jelölte meg (előadás, magyarázat) és leggyakoribb pedagógiai tevékenység a diavetítés a tananyag prezentálásához.

A hipotézis részben teljesült, de annak összetettsége miatt, nem tudom igazolni minden elemét. Az eredmények további értelmezésével a következő részben foglalkozom.

Következtetések

Jelen vizsgálat is bizonyítja, hogy a felsőoktatási környezet támogatja a modern technológia vívmányainak beépítését az oktatási környezetbe, azonban akadnak megoldatlan kérdések. A kutatás hangsúlyozott célkitűzése volt bemutatni, hogy a felsőoktatásban fontos a korszerű IKT eszközök átgondolt alkalmazása, valamint az oktatási szereplők IKT kompetenciaszintjének fejlesztése.

Sok felsőoktatási tanár esetében elmondható: soha nem kényszerült még bonyolultabb IKT eszközöket használni, nem ért a digitális eszközökhöz. Ha az oktatónak nincs megfelelő felkészültsége (IKT kompetenciahiány) a technikai eszközök alkalmazására, elkerüli majd azok oktatásba történő bevonását, mert fél a használatától (Kubinger-Pillman 2011). Erre lehet visszavezetni, hogy a felmérésben a számítógép, projektor és diasorok (ppt) nem csak a leggyakoribb, hanem a legmagabiztosabban használt eszközök egyben. Más felsőoktatási intézményekben is hasonló lehet a helyzet, a digitalizáció sokszor csak arra korlátozódik, hogy az oktatók egy-egy előadásukhoz PowerPoint diasort készítenek. (Kubinger-Pillman 2011:50) Az egyik legkomolyabb IKT oktatói kompetenciának a diavetítés bizonyul jelenleg a felsőoktatásban –összegezhetném ironikusan. Fontos a multimédia alkalmazásának egyre jelentősebb elterjedése, szinte mindenki használ képeket, ábrákat, a válaszdóim kétharmada digitális szövegelemeket, videofilmeket. Nem találtam meggyőző bizonyítékokat arra vonatkozóan, hogy a fiatalabb oktatók IKT kompetenciái magasabbak lennének, mint idősebb oktatótársaiké.

A felsőoktatás digitális fejlesztéseinek talán egyik kulcskérdése lehet az oktatói attitűd. Az oktatók a web 2.0 és e-learning kapcsán optimisták és nyitottak: a minta háromnegyede szerint az új alkalmazások képviselhetnek értéket az oktatás kapcsán, és kétharmaduk véli úgy, hogy az egyetemeknek mindenképpen lépést kell tartani a technológiai fejlődéssel.

A válaszdók több mint nyolcvan százaléka szerint a korszerű eszközök használata együtt jár az új pedagógiai módszerek alkalmazásával. A felmérésben résztvevő oktatók több mint felének (57%) azonban nincs lehetősége olyan mások által tartott előadásokon részt venni, ahol az IKT eszközöket rendszeresen használják. Az ilyen előadások fontos előnye lehet, hogy az oktatók megismerkedhetnek a különböző eszközök használatával és ez segítheti őket abban, hogy maguk is gyakrabban alkalmazzák ezeket a tanórákon. Nagyjából a minta kétharmada nem vesz részt olyan fórumokon (akár internetes), ahol lehetősége volna újszerű IKT módszerekről vagy technikákról információt szereznie. Az újabb pedagógia eszközök és lehetőségek (kooperatív tanulás, projektmunka, konstruktív pedagógia, kollaboráció) tanulásszervezési és módszertani háttéréről így nem kapnak elég információt.

Kérdés, hogy ha ilyen kis arányban kapnak oktatási támogatást, és nem vesznek részt módszertani továbbképzésen, fórumokon akkor hogyan fog beépülni a napi oktatási gyakorlatba a magas szintű digitális eszközhasználat. Intézményi támogatás és kényszerítő körülmények hiányában nem lehet okunk az optimizmusra.

A web 2.0 eszközök használata esetében a módszer a kollaboráción alapuló oktatásszervezés lenne, ami egyrészt magas szintű IKT eszközhozzáférési lehetőséggel, másrészt erős IKT eszközhasználati kompetenciával (oktatói, hallgatói) kell, hogy társuljon. Az oktatók nagy részénél hiányzik a korszerű pedagógiai elvek és módszertani eszközök alaposabb ismerete, főként ha európai elvárásokat és sztenderdeket vesszük alapul (Kárpáti–Hunya 2009).

Nagyon hasonló a pedagógiai módszertan –életkortól függetlenül- a felsőoktatásban: a frontális oktatás dominál (előadás, magyarázat), a leggyakoribb pedagógiai tevékenység a diavetítés a tananyaghoz. A hallgatói információ keresés és feldolgozás, kommunikációs eszközhasználat mintázatai a korábbi oktatási formák, módszerek hatékonyságát kérdőjelezzék meg. Ha a pedagógusok nem tanulnak meg a netgeneráció nyelvén beszélni, ezt az oktatásba átültetni, akkor a fiatalabb generáció tagjai egyre nagyobb számban fognak a formális oktatási tevékenységtől elfordulni. A felsőoktatási oktatók rendelkeznek a szükséges tárgyi tudással, de azt a netgeneráció nyelvére kell lefordítaniuk, új és speciális módszertanokat kell kidolgozniuk tárgyaikhoz, és ehhez akár a tanulóikat kell segítségül hívniuk (Prensky, 2001). A Z generációra vonatkozó állítások közül a legnagyobb egyetértés az oktatók körében (80 % felett) két állítással kapcsolatban született: a mai diákoknak fontosak a vizuális ingerek (és nagy hatással is vannak rájuk); és a mai diákoknak ingergazdag környezetre van szükségük. A mintában szereplő oktatók több mint 90 százaléka fontosnak tartja a kétirányú kommunikációt (és magas értékelést kap a megbeszélés), közel 80 százalékuk kiemeli a pedagógiai módszerek közül a kooperatív technikákat, kétharmaduk a projektmunkát. Kérdés valójában mit értenek ez alatt, hiszen a frontális didaktikai eszközöket alkalmaz a felsőoktatási tanárok többsége, leggyakoribb pedagógiai tevékenység –a válaszok alapján- a projektoros vetítés a tananyag prezentálásához. Az oktatók szerint a legfontosabb hallgatói kompetenciák az összefüggés-megértés és szövegértés, amiket csak frontális előadásokon keresztül fejleszteni nem lehetséges. A szövegértés és az elektronikus tananyagokban, digitális szövegekben történő hatékony tájékozódás, eligazodás fontos kompetencia az online tanulási térben is. (Pap-Danka 2014). Maguk a diákok is előnyben részesítik a csoportos, interaktív feladatmegoldást a frontális oktatással szemben.

Oktatási metodika és didaktika reform szükséges a felsőoktatásban. A reformpedagógia nem éri el felsőoktatást, az merev és konzervatív alkalmazott eszközrendszerét tekintve, az önálló és autonóm tudásszerző folyamatok támogatása háttérbe szorul. Az egyetemek oktatási világa speciális közeg: egyrészt az egyetemi oktatók többsége nem rendelkezik pedagógiai végzettséggel, másrészt nagyon nagy önállóságot kapnak oktatási eszközeik és módszereik tekintetében. Ugyan kimutathatóan tisztában vannak az új elvárásokkal (az oktatói kérdőív eredményei ezt mutatják), melynek fontos eleme a kompetencia alapú oktatás, a gyakorlatban mégis a felsőoktatási rutin diktál, így frontális oktatás (előadás, magyarázat) dominál, mely a tantermi előadásra épül. Ellenőrzés, kontroll és megfelelő visszacsatolás hiányában ez érthető is. Attitűdváltás szükséges: az „elefántcsont toronyba” zárkózó elitista felsőoktatásnak és képviselőinek haladni kell az idővel, szolgáltatás- és hallgatócentrikus irányba fejlődve. Visszatartó tényező a felsőoktatási szektor rugalmatlansága és erősen konzervatív szemlélete. A frontális oktatás kivitelezése változott, napjainkban már nem krétát használnak az egyetemi oktatók, hanem projektort és diasorokat. A tanulói aktivitás a tantermi oktatás során is fokozható, lehet kreatív- és kritikai gondolkodást, vitakészséget fejleszteni, a csoportos tanulás többletét kihasználva önálló véleményalkotást és problémamegoldást facilitálni. A felsőoktatási

tanárok IKT kompetenciájának folyamatos fejlesztésére van szükség annak érdekében, hogy nyitottabbak és alkalmazkodóbbak legyenek az új eszközök használata iránt. Erre –mint a kérdőíves kutatásból kiderült- nem minden oktatási egység tud lehetőséget biztosítani. Érdekes elgondolkodni intézményenként egy IKT és e-learning koordinációs csoport létrehozásán, mely központilag támogatja az egyetemi oktatókat módszertani kiadványokkal, elérhető segédanyagokkal, tematikus fórumok és szakértői konzultáció felhasználásával

Az egyetemek részéről komoly intézményfejlesztési stratégiai változások szükségesek, melyek a hallgatói igények és oktatói kompetenciaszintek közé hidat tudnak építeni. A digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók közti eltérések fejlesztési utakat jelölnek ki, lehetőségeket adnak meg, ami indokolja az egyetemek meglévő oktatási rendszerének átgondolását. Nagyon vegyes a kép a tekintetben hogy milyen az intézmények felszereltsége IKT eszközök terén és kapnak-e támogatást az oktatók IKT eszközök vagy képzés formájában. Ezt valószínűleg másként - nem így ebben a formában- szükséges vizsgálni, az oktatási szempontból önálló karok, intézetek a felmérésem szerint nagyon heterogén képet mutatnak. Ez felveti az egyetemi központi koordináció hiányát is.

A hazai felsőoktatási gyakorlat egyelőre nem ad túl sok biztató jelet, alacsony az e-learning kurzusok száma, az oktatói IKT készségek és eszközhasználat elmaradást tükröz, ha nemzetközi összehasonlításokat teszünk. Az oktatók használnak bizonyos internetes tanulásszervező programokat (Neptun, Moodle) az órák szervezéséhez, de az összetettebb web 2.0. eszközök használata (blog, közösségi háló, videó-, hangmegosztó portálok, socialbookmarking stb.) nem elterjedt a felsőoktatásban. Az oktatók nagy része az intézménye által rákényszerített online keretrendszer (Neptun) sem tudja magabiztosan használni, nem beszélve az e-learningről. Ezzel nem azt akarom sugallni, hogy az internethasználat iránti érdeklődés és nyitottság életkorfüggő tényező, mindössze arra szeretnék rávilágítani, hogy a felsőoktatási szereplők nagyon eltérő képzési- és oktatási háttérrel rendelkeznek, mely az igényeket befolyásolhatja. Ha lassan is, de változik az online oktatás iránti tanári attitűd.

Be kell építeni az IKT eszközöket a tanítási gyakorlatba, az online technológiát a fiatalok igényeihez és nyelvezetéhez kell szabni, a tananyagok összeállítását és az oktatásszervezést igazítva az új elvárásokhoz, beleértve a tanárszerep ártérkelését is (Ollé-Kocsis-Molnár-Molnár-Sablik-Pápai-Faragó 2015) Ehhez az intézményi hozzáálláson is változtatni szükséges, a frontális oktatási tevékenységet fel kell váltania egy korszerűbb oktatásmódszertannak, mely a pedagógiai hatékonyságot számunkéri oktatóitól (Ollé 2014).

A jelen vizsgálatban nem tárható fel az intézmények pontos szerepe. Nem tekinthetünk el attól, hogy az IKT eszközök intézményű szintű oktatási integrációja idő- és pénzigényes. Az IKT eszközök minden napi használata egyre általánosabb, oktatásba való integrálásuk azonban korántsem zökkenőmentes (oktatási célú IKT eszközökről jó áttekintést ad Forgó – Antal 2013). Egy ilyen összetettségű paradigmaváltás módszertani területen akár évtizedekbe is telhet. Fontosnak tartom kiemelni, hogy tevékenységalapú tanítási és tanulási módszertan adaptálása és alkalmazása a felsőoktatásban a frontális oktatás arányának csökkentésével párhuzamosan lehet hatékony. Amíg az intézmények ki nem kényszerítik az oktatók átgondolt informatikai és pedagógiai eszközhasználatát, nem fejlesztik az informatikai infrastruktúrát, nem biztosítanak képzést az oktatók számára, addig a változásra kevés esély van (Sári, 2009). Vajon a nagyon sok sebből vérző hazai felsőoktatásban van-e még ilyen jellegű tartalék, nehéz eldönteni - kutatásom nem erre a kérdésre irányult. Valószínűsíthető, hogy csak radikális felsőoktatási reform oldhatja meg a problémát.

Irodalom:

- ABONYI-TÓTH Andor (2010): A digitális kompetencia.
<http://abonyita.inf.elte.hu/digkomp20100225.pdf%20> (2014.06.18.)
- DUGA Zsófia (2013): Tudomány és a fiatalok kapcsolata. Irodalomkutatás. Pécs, TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016. Tudománykommunikáció a Z generációnak.
<http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> (2016.01.12.)
- FERRARI, Anusca (2013): DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. European Commission. Joint Research Centre. Luxembourg. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf> (2015.12.14.)
- FORGÓ Sándor – ANTAL Péter (2013): A pedagógus mesterség IKT alapjai. Líceum Kiadó. Eger http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/17-a-pedagogusmesterseg-ikt-alapjai_55e9c795380f7.pdf (2016.03.10.)
- KÁRPÁTI Andrea – HUNYA Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher projekt I. Új Pedagógiai Szemle, 2009 február. <http://ofi.hu/karpati-andrea-hunya-marta-kiserlet-tanarok-ikt-kompetenciaja-kozos-europai-referenciakeretenek-0> (2015.12.02.)
- KELAN, E. – LEHNERT, M. (2009): The millennial generation: Generation Y and the opportunities for a globalised, networked educational system.
- KOMENCZI Bertalan (2013): Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai
http://old.ektf.hu/~kberty/2013_14_02/komenczi_etk_20131111.pdf (2016.feb. 3.)
- KUBINGER-PILLMANN Judit (2011): Digitális pedagógiai módszer és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011_12_048-059.pdf (2015.03.20.)
- KULCSÁR Zsolt (2009): Hálózati tanulás. (<http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Kulcsar-Zsolt-Halozati-tanulas.pdf>) (2013.12.04.)
- MAGYAR Ferdinánd (2012): IKT technológiák és alkalmazásuk. PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola.
http://pedtamop412b.ptef.hu/files/tiny_mce/File/ikतालap_mf.pdf (2016.02.08.)
- MOLNÁR Balázs (2011): *Pedagógushallgatók internethasználata és internetalapú tanulási tevékenységei a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán.* Doktori disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.

- OLLÉ János (2012): Digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/olle-janos-a-digitalis-allampolgarsag-ertelmezese-es-fejlesztési-lehetosegei/> (2015.03.20.)
- OLLÉ János – KOCSIS Ágnes – MOLNÁR Előd – SABLÍK Henrik – PÁPAI Anna – FARAGÓ Boglárka (2015): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Líceum Kiadó, Eger
- PAIS Ella Regina (2013): Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához – Tanulmány. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> (2016.03.01.)
- PAPP-Danka Adrienn (2013): *Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? - Tanulók a digitális világban*. In: *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Szerk. Pál Dániel Levente. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- PAPP-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf (2016.03.30.)
- PRENSKY, Marc (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (2016.03.01.)
- SÁRI Szilvia (2009): *"A tanári módszertan problémái a strukturálisan változó andragógus-képző felsőoktatási intézményekben"*. Doktori értekezés
- SIPOS Anna Magdolna – VARGA Katalin – EGERVÁRI Dóra (2015): *Net! Mindenekfelett?* 267. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- SZIJÁRTÓ Zsolt (2013): „Forró témák” a Z-generáció kutatásban: Fogalmi keretek – módszertani megközelítések – Tanulmány. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> (2016.03.01.)
- Z. KARVALICS L. (2001): A netnemzedék vizsgálatának szemléleti alapjai, Új Pedagógiai Szemle, 51 7-8. 46-51.

Melléklet

Statisztikai összefüggések

Kérdés			35 év alatti		35-55 év között		55 év feletti		Összesen	Statisztikai próba	Szignifikancia szint
			N	Σ	N	Σ	N	Σ			
12. Hasznosságukat tekintve mi a véleménye a következő IKT eszközök tanórai környezetben való alkalmazásáról?	Wikipédia	teljes mértékben hasznos	4	32	10	84	10	32	148	Khí-négyzet	0,033
		nem teljes mértékben hasznos	28		74		22				
	webkamera	teljes mértékben hasznos	1	32	15	84	8	32	148	Khí-négyzet	0,049
		nem teljes mértékben hasznos	31		69		24				
22. Oktatói tevékenységére az alábbi lehetőségek közül melyek a legjellemzőbbek?	hagyományos nyomtatott tankönyv	választotta	18	32	47	84	10	32	148	Khí-négyzet	0,046
		nem választotta	14		37		22				

1. táblázat: Fontosabb statisztikai összefüggések – Khí-négyzet próba

Kérdés			55 éves, vagy fiatalabb		55 év feletti		Összesen	Statisztikai próba	Szignifikancia szint
			N	Σ	N	Σ			
16. A következő pedagógiai módszerek közül melyeket alkalmazza?	frontálisan leadott tananyag	alkalmazza	109	116	26	32	148	Fisher egzakt	0,035
		nem alkalmazza	7		6				
	magyarázat	alkalmazza	109	116	26	32	148	Fisher egzakt	0,035
		nem alkalmazza	7		6				

2. táblázat: Fontosabb statisztikai összefüggések – Fisher egzakt teszt

		10. Van-e lehetősége részt venni mások által tartott előadásokon, ahol az IKT eszközöket rendszeresen használják?		Összesen	Statisztikai próba	Szignifikancia szint
		igen, van	nincs, nem szerveznek ilyen			
8. Milyen az intézményének felszereltsége IKT eszközök terén?	hiányos	33	38	71	Khí-négyzet	p=0,015
	legalább megfelelő	51	26	77		

3. táblázat: A 8. és 10. kérdés statisztikai összefüggései

Kérdés	7. Hasznosságukat tekintve mi a véleménye a következő IKT eszközök tanórai környezetben való alkalmazásáról?		28. Hasznosságukat tekintve mi a véleménye a következő IKT eszközök oktatási környezetben való alkalmazásáról?		Statisztikai próba	Sznignifkancia szint
	oktatói válaszok		hallgatói válaszok			
	N	Átlag	N	Átlag		
projektor	148	4,8	658	4,6	Mann-Whitney	0,000
diasorok (ppt)	148	4,7	658	4,4	Mann-Whitney	0,000
számítógép	148	4,7	658	4,7	Mann-Whitney	0,923
elektronikus tananyagok	148	4,5	658	4,4	Mann-Whitney	0,054
interkatív tábla	148	3,7	658	3,7	Mann-Whitney	0,316
Neptun oktatásszervezési rendszer	148	3,6	658	3,4	Mann-Whitney	0,068
tablet	148	3,5	658	3,9	Mann-Whitney	0,007
fényképezőgép	148	3,2	658	3,0	Mann-Whitney	0,189
webkamera	148	3,0	658	3,2	Mann-Whitney	0,111
Wikipédia	148	2,9	658	3,5	Mann-Whitney	0,000
okostelefon	148	2,9	658	3,6	Mann-Whitney	0,000
e-könyvolvasó	148	2,9	658	3,6	Mann-Whitney	0,000
Facebook	148	2,5	658	2,9	Mann-Whitney	0,000

4. táblázat: A felsorolt IKT tényezők hasznosságának értékelésre adott oktató és hallgató válaszok statisztikai összefüggései

Tevékenységalapú nyílt oktatás – közösségi tanulás

Írásunk középpontjában a tevékenységalapú, együttműködésre építő, interaktív közösségi tanulás és a nyílt oktatás áll. A közösségi tanulás alatt egy olyan tanulási, ismeretszerzési és ismeretbővítési lehetőséget értünk, ahol a résztvevők is bekapcsolódhatnak a tanulási folyamatok tervezésébe, valamint annak a megvalósításába, illetve a közösség tagjai is hatással lehetnek annak tartalmára: alakíthatják, személyre szabhatják.

„Megtanulni tanulni”, a változásokhoz alkalmazkodni és az információs áramlatban eligazodni ma már szinte általános készségeknek számítanak. A munkaerőpiac is egyre inkább elvárja a munkavállalóktól, hogy képesek legyenek új készségek megtanulására és elsajátítására, az új kihívásokhoz és helyzetekhez való alkalmazkodásra. Az egész életen át tartó tanulás (LLL) kifejezés az idő-dimenzió mentén helyezi el a tanulás folyamatát, az egész életre kiterjedő tanulás (LWL) pedig a tanulás minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő, horizontális jellegét hangsúlyozza (vö. Memorandum 2000).

A felnőttkori (élethosszig tartó) tanulás, művelődés történetét vizsgálva számos példát hozhatunk mind nemzetközi, mind hazai vonatkozásban az aktív részvételt és együttműködést középpontba helyező tanulásra és művelődésre, nem online tanulási környezetben (népfőiskolák, tanulókörök, önképzőkörök stb.) Például a svéd tanulóköröket véve az alábbi vonásokat tartjuk témánk szempontjából kiemelésre érdemesnek:

- a célokat a résztvevők közösen vitatják meg,
- a tanulókör a résztvevők aktív közreműködésén alapul,
- a tanulókörök interaktívak,
- a tanulás tevékenység- és párbeszéd alapú,
- a tanulás öröme mellett a közösséghez való tartozás is egy erős motivációs tényező,
- a résztvevők tapasztalatcserét folytathatnak, véleményt formálhatnak különböző kérdésekben,
- és remek módja a tudásbővítésnek és tudás megújításnak (Kindström 2010).

A felnőttképzési szakirodalom általában a tanulásközpontú tervezéssel kapcsolatban arra hívja még fel a figyelmet, hogy a kurzusok oldott légkörben folyjanak, a résztvevők együttműködésére építsenek, támaszkodjanak a résztvevők előzetes ismereteire, tudására, illetve támogassák a gondolkodást és az aktív bekapcsolódást.

Setényi (2009) munkája alapján a tanulás- és tanulóközpontú (résztvevő-központú) oktatás pilléreihez sorolhatjuk továbbá az alábbiakat:

- az egyéni élettapasztalatra és az előzetes tudásra való építést;
- a tanulás aktív, konstruktív folyamatát;
- a gyakorlatorientáltságot;
- a rugalmas és változatos tanulásszervezést;
- a folyamatos és személyes visszajelzést (vö. formatív értékelés);
- a tanulási út áttekinthetőségét és az állomások kapcsolódását.

Napjainkban a jelenlét az egyének életében sok esetben vagy sok helyzetben nem lehetséges. Az információs és kommunikációs technológiák tanulást támogató szerepe a megjelenítés sokszínűségén túl igazán az interaktivitás és tevékenység alapú tanulási lehetőségeknek a nyújtásában teljesedik ki. A virtuális környezetben kevésbé jellemző a passzív részvétel, a helyhez kötött tartalomközpontúság: a virtuális tér ösztönöz az interakcióra, a cselekvésre, egy olyan tanulási módot jelent, amely az aktivitásra és a tevékenységekre épít (Ollé 2013).

A 2015-ös tanév tavaszi félévének végén egy nyílt kurzus keretében (TKA-EKF) többek között arra is kerestük a választ, hogy milyen tapasztalatokkal, nézetekkel rendelkeznek a kurzuson részt vevő oktatók a például a rugalmas tanulásszervezésről. Következzék néhány hozzászólás a teljesség igénye nélkül a rugalmas tanulásszervezésről:

„Ez évtől a levelező konzultációk során olyan hálózatalapú és Tükrözött osztályterem módszereket alkalmazok, melyek segítségével a résztvevők jobban bevonhatók a tananyag feldolgozásába (..)”

„A rugalmas képzési formák nagyon sokat segíthetnek a hallgatóknak a jobb időkihasználásban. Azonban meg is kell őket tanítanunk arra, hogy hogyan fordíthatják legjobban a hasznukra a lehetőséget. Meg kell tanulniuk beosztani a saját idejüket, amit eddig mindig megtettek a tanárok helyettük (már kialakult tanulási szokások).”

„Kevés, de csupa pozitív tapasztalattal rendelkezem a rugalmasságot illetően. A coaching módszertanára támaszkodva igyekszem a tanítványaimnak megadni azt a szabadságot, amelyre a leghatékonyabb fejlődés érdekében szükségük van.”

„Mivel az alapozó informatika tárgyak gyakorlata az előző tanévekben már teljes egészében e-learning keretek között zajlott van némi tapasztalatom. A rugalmasság elsősorban az időbeosztásra vonatkozott csak, a tananyag és a számonkérés elég kötött.”

„A rugalmas tanulásszervezést nagyon kedvelik az ún. nem szokványos / nem tradicionális hallgatók (pl.: az ösztöndíjasok, a hátrányos helyzetűek, a családostok, a teljes állásban dolgozók, a fogyatékkal élők, a kismamák, az első generációs értelmiségi-jelöltek), de nem olyan népszerű a hagyományos nappali képzésben. (Vannak olyan hallgatók, akik kifejezetten igényelnék a határidők kijelölését és azok minden körülmények közötti szigorú betartását.) Személyes oktatói tapasztalatom (dolgozó, ösztöndíjjal külföldön tartózkodó, fogyatékkal élő stb.) egyéni tanrendű és levelezős hallgatók támogatásában van. (Pl.: e-mailben Tematika és órai prezentációk küldése, ami tartalmazza a szükséges (köt.+ ajánl.) szakirodalmat és a kurzus teljesítésének szempontjait és követelményeit is. Személyre szabott kérdések összeállítása, a válaszok és egyéb beadandók fogadása, ellenőrzése, értékelése, majd visszajelzés a hallgatónak.) Egyelőre más tapasztalatom nincs, de videó-konferenciát, e-learning tananyagot és a MOODLE-ben hozzáférhető tanári prezentációkat láttam már.”

„A rugalmas tanulásszervezés céljából a közelmúltban több interaktív, gyakorlati példátartat dolgoztunk ki, melyek az önálló tananyag feldolgozást teszik otthon lehetővé, és amelyek félév elejétől hozzáférhetőek.”

„A közösségi portálok használatának elterjedésével a résztvevők, tanárok, tanulók, együttműködők online tevékenységének gyakorlata is növekedni fog, így egyre inkább lehetőség lesz arra, hogy új oktatás-módszertani megközelítések jelenjenek meg, amelyek már a hagyományostól eltérő módon teszik hatékonyabbá az online, nyílt oktatási környezeteket.” (Ollé - Lévai 2015). A szerzőpáros felhívja a figyelmet, hogy online környezetben

tanulóközpontú, módszertani és tanulásszervezési megoldásokat alkalmazzunk, és az együttműködés kiemelt szerephez jut az online környezetben. Továbbá, hogy a nyílt, online tanulási környezetben nagyon fontos a visszacsatolás is. A visszacsatolások egyaránt érkezhettek csoporttársaktól, tanulótársaktól, részt vevő tanártól, illetve ugyanúgy érkezhettek hatékony eredményes értékelés, fontos értékelés külső környezetből is.

Ami a motivációt illeti, a szabad tanulásra, egy közösségben való tanulásra talán kevésbé jellemző a külső elvárásra történő tanulás, mely, ha mégis bekövetkezik, gyakori, hogy lemorzsolódást von maga után.

tudásvágy	tanulás iránti nyitottság, tudásbővítés, szellemi kihívás, örömforrás
szakmai előrelépés motiváló ereje	jobb munkavégzés lehetősége vagy előlépés, szakmai fejlődés
társas kapcsolatok keresése, közösséghez való tartozás	másokkal együtt történő tanulás iránti igény (például egyfajta kommunikációs szükséglet)
külső elvárásra történő tanulás	nem önkéntes, családi vagy a munkahelyi nyomás hatására vesz részt képzéseken

1. táblázat: Kurzuson való részvétel – Motiváció (szakirodalmi példák)

Felnőttképzési kutatások alátámasztják, hogy a résztvevők elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra olyan „keresett előnyök” jelennek meg a kurzusokon, amelyeket mindennapi életükben, vagy munkájuk során alkalmazni tudnak, amely természetesen függ a tanulás iránti attitűdtől, és az egyén oldaláról a tanulás értékétől is (vö. örömtanulás) (Kotler és Fox (é.n.).

A „keresett előny” az általában feltételezetteken (munka világában, hétköznapi életben történő hasznosítás stb.) túl sokféle lehet, akár kommunikációs szükséglet (közösséghez való tartozás), a technikai eszközök fejlődésével való haladás, a szabadidő hasznos eltöltése stb.

Online tanulási környezetben a közösségi oldalak bevonásával (pl. google+, facebook stb.) még inkább lehetőség nyílik a tanulóközösségek inspirálására: kihasználva a közösség erejét és a hálózat alapú tanulás adta lehetőségeket, melyre jó példát kínál az Eszterházy Károly Főiskola Virtuális Egyetem elnevezésű kezdeményezése. A Virtuális Egyetem pilot jelleggel a 2015/2016 év őszi félévében indult el. A kezdeményezés mind az örömtanulás (vö. élethosszig tartó tanulás) mind a munkaerőpiacon is alkalmazható piacképes, és hasznosítható tudás megszerzését is szolgálja (vö. „keresett előnyök”).

A kurzusok olyan tanulási szituációkat kínálnak, amelyekbe a résztvevők is aktívan bekapcsolódhatnak és tevékenykedhetnek, kreatívan ötletelhetnek, és a felmerülő kérdéseiket is feltehetik, a feladatokat tekintve pedig változatosság, sokszínűség jellemzi.

A kezdeményezés a megszólított célcsoportot tekintve differenciált marketingtevékenységre épít: több szegmenst igyekszik megszólítani a résztvevők által „keresett előnyök” –re építve.

Például egyes kurzusok remek kiegészítései lehetnek a formális iskolai tanulmányoknak, akár az általános, akár a középiskolások vagy a felsőoktatásban tanulók számára. A célcsoportot jelentik továbbá a módszertani megújulásra vágyó pedagógusok, oktatók is, azonban a kurzusok nyitottak akár a földrajzilag távol élő, magyarul tanulni szándékozók, vagy nyugdíjas tanulni vágyók irányába stb. is.

Továbbá olyan kurzus kínálat kialakítása van folyamatban, amely igazodik a piaci elvárásokhoz is, és a munkaerőpiacon is hasznosítható, releváns tudást kínál.

Természetesen az online kurzusok tartására való felkészítés is kiemelt prioritást kell, hogy kapjon: intézményi szinten belső képzések formájában folyamatosan lehetőség van online kurzusok vezetésére való felkészítésre, és további belső képzések, felkészítések zajlanak az oktatástervezés és oktatásmarketing vonatkozásában, valamint az online kurzusok fejlesztésére.

Irodalom:

- KINDSTRÖM, Carina (2010): A tanulókörök módszerének bemutatása. Budapest, A Budapest környéki Nép főiskolai Szövetség.
- KOTLER, Philip – FOX, Karen (é.n.): Oktatásmarketing. <http://www.ofi.hu/oktatasmarketing> (2015.06.20.)
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000): Európai Községek Bizottsága, Brüsszel, 2000. október 30.
- OLLÉ János (2013): Oktatási módszerek és tanulásszervezés. Az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In Ollé János et al. (szerk): Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban. Budapest, Eötvös Kiadó, 99–132. p.
- OLLÉ János – LÉVAI Dóra (2015): A XXI. század oktatástechnológiája I. Eszterházy Károly Főiskola. 134. p.
- PAPP-DANKA Adrienn (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. Oktatás-informatika, 1-2. sz. <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesi-lehetosegei/>
- SETÉNYI János (2009): Tanulóközpontú felnőttképzés. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulokozpontu> (2015.06.10.)

Egy jól szervezett online oktatás gyakorlati tapasztalatai és eredményessége

Bevezetés

„Ami a tanulást illeti, sokáig úgy tartottuk, hogy tanulni az iskolában kell. Régen minden életszakasznak megvolt a maga domináns tevékenysége: kisgyermekkorban a játék, iskoláskorban a tanulás, felnőttkorban a munka. Napjainkra ez a „régirend” felbomlott: ma már egész életen át tartó tanulásról beszélünk” (Kovács 2011:11) Habár a hagyományos tanítási-tanulási módszerek még mindig jelentős szerepet játszanak az oktatásban, a tanulás atipikus formái egyre ismertebbek és elterjedtebbé válnak különösen a felső- és felnőttoktatásban és – képzésben.

A mai modern társadalomban az egész életen át tartó tanulás már alapkövetelmény. Tudomásul kell venni, hogy a versenyképesség fenntartása érdekében elengedhetetlen a folyamatos képzés és fejlesztés. Ez nemcsak a szakmai ismeretek fejlesztését jelenti. Hiszen saját magunk elé kitűzött céljainkat is csak úgy vagyunk képesek elérni, ha képességeinket, készségeinket folyamatosan fejlesztjük. Lépést kell tartanunk az informatikai és kommunikációs eszközök fejlődésével, egyszerűen nem engedhetjük meg magunknak, hogy azt mondjuk: engem ez nem érdekel! Tájékozottnak kell lennünk, haladnunk kell a korrallal, mert különben elveszünk az új dolgok sűrűjében.

Az e-learning oktatás

Az e-learning kifejezés az elektronikus oktatás angol megfelelőjének a rövidítése; napjainkban már Magyarországon is elfogadott és általánosan használatos fogalom.

Az e-learning fogalmat nagyon sokan definiálták már. „Az e-learning, olyan számítógépes hálózaton elérhető nyitott – tér- és időkorlátoktól független – képzési forma, amely a tanítási-tanulási folyamatot megszervezve, hatékony, optimális, ismeretátadási, tanulási módszerek birtokában a tananyagot és a tanulói forrásokat, a tutor-tanuló kommunikációt, valamint a számítógépes interaktív oktatászoftvert egységes keretrendszerbe foglalva, a tanuló számára hozzáférhetővé teszi.” (Forgó – Hauser – Kis Tóth 2004:124)

Minden olyan oktatási forma, amelyben az oktatás elektronikus eszközök segítségével történik, némi általánosítással ugyan, de elektronikus oktatásnak nevezhető. Ezek az eszközök lehetnek kommunikációs eszközök, multimédiában alkalmazott eszközök és számítógép. Az e-learning esetében a számítógép szerepe már elsődleges, hiszen az oktatás minden fázisában jelen van, és a tananyag elsajátítása is a számítógép segítségével, tanári jelenlét nélkül történik. (Kovács 2011)

A technikai eszközök mellett az e-learningben fontos szerepe van a speciálisan összeállított tananyagnak is. A jól szerkesztett e-learninges anyag sokkal többet jelent, mint a papír alapú tananyag digitalizált változata. Az e-learninges tananyag legfontosabb sajátosságai a következők:

- Pontosan kidolgozott moduláris szerkezet: mindegyik modul tartalmai és didaktikai szempontból ugyanúgy kell strukturálni. A modulokat kisebb egységekre, fejezetekre vagy leckeikre kell osztani. Tavangarian szerint a moduláris szerkezetű e-learninges tananyag

hasznos az építőkövekhez vagy a LEGO-hoz (Tavangarian 2004), vagyis az egyis részek egymásra épülnek, jól egymáshoz illeszthetők, kiegészítik egymást.

- Jól feépített tanítási fázisok: a tananyag bemutatja a hallgatóknak az alapvető információkat, gyakorlatokat tartalmaz, és rendszeresen teszteli a tanulók tudását.
- Problémaorientált: a tanulók a különböző példákban, feladatokban és gyakorlatokban olyan problémákkal találkoznak, amelyek a valós életben és a mindennapi szituációkban is gyakoriak.
- Gyakorlatorientált: a gyakorlatokat lépésről lépésre oldják meg, így a tanulók megtanulják, hogy a korábban megszerzett tudást hogyan használják új fogalmak elsajátítására.
- Beépített vizsga: a teszt-formátumú vizsga méri a tanulók elsajátított elméleti és gyakorlati tudását. (Nemes-Csilléri 2006)
- Multimédiás eszközök alkalmazása: ezek segítségével a tananyagban mind szöveges, mind képi anyag megjeleníthető, így segítve a különböző tanulótípusokat. (Nemes-Csilléri 2006)
A multimédiás eszközök esetében azonban rendkívül fontos az emberi tényező: mind a tanulóknak, mind a tanároknak rendelkezniük kell technikai kompetenciával, valamint az újdonság iránti nyitottsággal (Selim 2007).

Gazdasági társaságok, gazdálkodó szervezetek e-learning lehetőségei

Napjainkra számos vállalatnál, intézménynél felismerték, hogy a versenyelőny megtartása szempontjából kiemelkedő fontossággal bír a munkavállalók képzése. Ezért egyre több vállalatnál kerül előtérbe az élethosszig tartó tanulás, melynek kitűnő eszköze az e-learning. A vállalat oktatási igényeinek, szervezeti és humán adottságainak feltérképezése után megtervezett és kellő szakértelemmel kialakított e-learning rendszerrel egységes, követhető képzés- és tudásmenedzsment valósítható meg.

A vállalatoknál alkalmazható e-learning oktatás a következő területeken és helyzetekben lehet hatékony:

- meglévő tudásszint felmérése,
- új belépők kötelező oktatása (pl.: munkavédelem, minőségbiztosítás, vállalati szoftverek, eladás- és tárgyalástechnikai ismeretek stb.),
- szinten tartó, ismétlő oktatások egyszerűsítése, automatizálása,
- szervezeti átalakításokhoz, folyamatok átszervezésekhez kapcsolódó képzések támogatása,
- nagy létszámú alkalmazott gyors és költséghatékony képzése,
- geográfiaiilag szétagolt munkakörnyezetek támogatása,
- felhalmozódott vállalati tudás átstrukturálása és újrahasznosítása,
- vállalati tudásbázisok kialakítása,
- magas fluktuációval rendelkező ágazatoknál (pl.: biztosítók) a munkavállalók képzése,
- széles, komplex termék- és/vagy szolgáltatáspalettával rendelkező vállalatoknál (pl.: olyan bankoknál, amelyeknél sokféle pénzügyi szolgáltatás, biztosítás, portfólió-tervezés stb. van; vagy olyan informatikai szolgáltatónál, mint a SAP, ahol az adatbányászaton kívül statisztikai elemzéseket, vizualizációkat, csalás- és kockázatelemzést is végeznek stb.). (Horváth 2005)

Gazdasági társaságok e-learninges képzésének előnyei

A bevezetett és megfelelően üzemeltetett e-learning rendszereknek számos előnyét élvezhetik a szervezetek; zeket az előnyöket a cégek nem sokkal a bevezetést követően megtapasztalhatják (Geist – Kaszai – Nagy 2005). Az egyik legfontosabb előny a költségsökkenés. Az online tartalmak megosztását követően a tantermi oktatások átszervezésével és a blended módszertan bevezetésével jelentősen csökkennek a képzések lebonyolításával kapcsolatos járulékos és adminisztratív költségek. Ez a képzési forma minimálisra csökkenti az utazás, szállás és nyomtatás költségeit is.

A másik jelentős előny, hogy a Moodle keretrendszer – és általában véve a keretrendszerek – elősegítik az oktatásban részt vevő személyek egyéni támogatását, az által, hogy ez a fajta tanítás-tanulás jobban alkalmazkodik az egyén tanulási módszereihez és képzési szükségleteihez. Így a képzés hatékonyabbá és eredményesebbé válik. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy beállítástól, képzésszervezéstől függően megvalósulhat a testre szabott tudásátadás, melynek során – a rendszer előnyeit kihasználva – a képzésben részt vevő tanuló/hallgató bármikor és bárhol elérheti a tananyagot: a tanulás sikeressége szempontjából nem releváns a tanulásra fordított időszak, napszak, valamint a központtól vagy a tanártól számított fizikai távolsága sem. Ennek köszönhetően felgyorsul az információ átadása, a szervezet gyorsabban tud alkalmazkodni a piaci igényekhez és a megváltozott feltételekhez. Az e-learning technológiát alkalmazó a cég a versenyszférában lépéselőnyre tehet szert, hiszen a szükséges vagy elvárt tudás elérhető a kívánt időben a megfelelő ember(ek) számára, az adott üzleti cél vagy szervezeti megfelelés eléréséhez.

A következő előny, hogy – szemben a papír alapú tananyaggal, melynek módosítása rendkívül nehézkes és hosszú folyamat – az e-learninges oktatási tartalmak a szervezeti kívánalmaknak megfelelően gyorsan és könnyen ki- és átalakíthatók, a naprakész információk rövid idő alatt és kis költséggel illeszthetők be a tananyagba.

A számonkérés, vizsgáztatás is szabadon alakítható, számos egyedi beállítás lehetséges.

Az optimális rendszer bevezetést követően a munkatársak motiváltabbak lesznek, ha átérzik, hogy szakmai fejlődésüket a keretrendszer támogatásával ők irányítják. Amennyiben a kötelező képzéseken túlmenően opcionális kurzusválasztási lehetőséget biztosítunk a szervezetben dolgozó és az e-learning rendszert használó kollégáknak, az online oktatás további közkedveltségre tesz szert. Mindez (a szervezeti egymásra hatásból adódóan) erősíti a szervezeten belül az online kommunikációs eszközök alkalmazását, melyek által a tanuló aktív részese lesz az oktatási folyamatnak.

Gazdasági társaságok e-learninges képzésének hátrányai

A rendszer bevezetése során az esetleges hátrányokra és veszélyekre is ügyelnünk kell. Alapvető veszély a képzés újszerűsége, valamint a munkatársak egyéni oktatásának, továbbképzésének belső, külső motivációs eszköztárának kiépítése és szinten tartása.

Az online oktatás során a hallgató nem feltétlen találkozik személyesen az oktatójával, hiszen nincs szükség a direkt tantermi kapcsolattartásra. Ez okozza az e-learning oktatás személytelen és kevésbé interaktív voltát. Ezáltal nagyobb a tanuló egyéni felelőssége az eredményes tanulás érdekében. A tantermi oktatáshoz és a csoportos tanuláshoz szokott tanulók esetében ez az oktatási módszer megnehezíti a tanulók közti interakciót, melynek különösen a

felnttktatásban nagy szerepe van. Nincs meg a résztvevők között a szociális kapcsolat és informális kommunikáció.

Természetesen ez a kezdeti ellenállás a technológia megismerését követően csökken vagy el is tűnik. Az elfogadás azonban esetenként ellenállásba ütközhet a munkavállalók részéről, melyet kezelni kell. Egy karizmatikus, az online oktatást pártoló vezető nagyon hatékony tud lenni a probléma kezelésében. Nem elkerülhető, hogy a ráhangolódást, a rendszer használatának megismertetését, az önálló tanulás kultúráját meg kell tanulnia a szervezetnek.

Azt mindenképpen meg kell jegyezni, hogy az eredményes bevezetés nagyban függ a rendelkezésre álló oktatási tartalmak kialakításától, a szervezet technikai, számítástechnikai ismereteitől, valamint a képzésben résztvevők életkorától. (Cserné 2014)

Az online oktatás bevezetése a NÉBIH-nél

Az online oktatás bevezetése a NÉBIH oktatási folyamatába több szempontból is indokolt volt, hiszen a Hivatalra az előző fejezetben felsorolt sajátosságok közül több is jellemző, vagyis a NÉBIH számos olyan sajátossággal rendelkezik, melyek alapján valószínűsíthető volt, hogy a cég keretein belül végzett képzés, oktatás sokkal hatékonyabbá válhat az e-learning alkalmazásával.

A NÉBIH szervezete országos hálózat, a szakmai irányítása alá tartozó regionális, megyei igazgatóságokkal, járási főosztályokkal, azaz a Hivatal munkatársai és a szakmai felügyelet alá tartozó szervek munkatársai földrajzilag viszonylag nagy területen helyezkednek el. Ennek következtében a hagyományos tantermi oktatások megtartása jelentős költséget jelentett a cég számára, hiszen a dolgozók rendszeresen kiestek a munkából, valamint rengeteg időt töltöttek el utazással. Ennek kiváltását, de legalábbis csökkentését jelentette az e-learning oktatás meghonosítása a szervezetben.

Az eredményes online oktatás előfeltétele az informatikai alapismeretek megléte, valamint az önálló tanulás képessége. A szervezet egészére kimondható, hogy végzettségük, képesítésük alapján az előfeltételként kezelt elvárásokat teljesítik, hiszen a foglalkoztatott munkatársak két csoportba oszthatók, melyek megoszlása nagyjából 50-50%. Az egyik csoport a diplomás végzettségűek, míg a másik csoportnak középfokú (főleg technikai) végzettsége van. A munkatársak többségében kormánytisztviselők (kivételek az Elnök és a néhány érettségivel nem rendelkező munkatárs), így a Köztisztviselői törvény hatálya alá tartoznak. Ez a tény a képzési igényekben, a kötelező vizsgákban és tanulmányok területén is meghatározó.

Első kurzusok kialakítása és megosztása a kiválasztott felhasználói csoporttal

Az első keretrendszer telepítését követően megkezdődött a Hivatal szakembereinek e-learning formában történő próbaképzése. A képzések célja a kialakított online felület használhatóságának, a képzési rendszerbe való illeszthetőségének tesztelése volt, de maguk a tananyagok és a vizsgák már nem pilotként, hanem élesben működtek. A képzésben résztvevő minden személy (tanulók, tanárok, oktatásszervezők) véleményét elégedettségi kérdőívvel mértük fel, rögzítettük majd azt követően kiértékeljük.

A Hivatal felügyeleti tevékenységének megfelelő színvonalú ellátásához elengedhetetlen a szükséges ismeretek minél szélesebb körben történő terjesztése, így az ismeretátadás hagyományos formái (élőképzés, útmutatók, körlevelek stb.) mellett kiemelt szerep jut a távoktatási rendszernek, melyek képesek az információkat mindenkihez személyre szabottan

eljuttatni. Az első kurzusok eredményessége és az azokról kialakult vélemény nagyon fontos volt a kezdeti e-learning oktatási folyamat kialakításában.

Valamennyi kurzus tananyagának megismerésére, elsajátítására a résztvevőknek két hét állt rendelkezésükre. A vizsgakötelezettség teljesítésére a résztvevő kollégáknak kurzusonként egy-egy hetük volt, vizsgázni azonban csak egy alkalommal lehetett. A vizsgatesztek 20-20 kérdésből álltak, kitöltésére 45 perc állt rendelkezésre. A vizsga elfogadásához minimum 50%-os eredményt kellett elérni.

Az e-learning formában történő képzésében 204 kolléga vett részt. Minden kollégának mind az öt kurzus elérhető volt. Az érintett 204 személyből 200 fő valamennyi kurzusból sikeres vizsgát tett, ez 800 eredményes vizsgát jelent. A vizsgaeredmények átlagai mind a négy kurzus esetében meghaladták a 80%-ot. A résztvevők a legsikeresebb vizsgát a *Monitoring alapismeretek* kurzusból tették (92%), ezt követte az *Élelmiszer eredetű megbetegedések vizsgálata* 90%-kal és a *Salmonella-mentesítés* 89%-kal. A legkevésbé jó eredményt a munkatársak a *Közigazgatási Eljárás és Szolgáltatás Általános Szabályai* kurzusból érték el (85%).

Kérdőíves kutatás a pilot kurzus hasznosságáról

A pilot kurzusok 2009-re készültek el, a résztvevők 2010-re végezték el a kurzusokat. A pilot időszakban 5 kurzus készült el, valamennyit a Moodle 1.9-es keretrendszerbe töltötték fel. A tananyagok elvégzésének tesztelése is a Moodle-ban történt: minden tananyaghoz 20 tesztkérdés tartozott, a résztvevőknek 45 perc állt rendelkezésükre a kitöltéshez. A vizsga akkor volt eredményes, ha a vizsgázó legalább 50%-ot ért el.

A pilot kurzusokat 204 kolléga végezte el, közülük 200 fő eredményesen. Mivel két kurzus tananyaga nagyon hasonló volt, ám az egyik kurzust a megyei, míg a másikat a kerületi szakembereknek kellett elsajátítani, és a hozzájuk tartozó vizsgakérdéseket kitölteni, így a 200 sikeres vizsgázóhoz összesen 800 db sikeres vizsga tartozott. A vizsgaeredmény valamennyi kurzus estén meghaladta a 80%-ot – a legtöbb vizsga eredményessége közel 90%-os volt.

A keretrendszer tartalmazott egy egy kérdőíves modult is, így a Hivatal kérésére a kurzusokhoz társítottunk egy elégedettségi kérdőívet is. Minden résztvevőnek, aki elvégezte az adott kurzust, ki kellett tölteni a kurzushoz kapcsolódó elégedettségi kérdőívet. A pilot kurzusokhoz tartozó kérdőívet tehát 200 fő töltötte ki.

Az első kurzusok értékelés az elégedettségi kérdőívek alapján

A pilot kurzusok elvégzése utáni kitöltött kérdőívek kiértékelése, illetve a hallgatók közvetlen visszajelzései alapján számos következtetést lehetett levonni. A kérdőívet kitöltő dolgozók számos érdekes, a rendszer kialakítását és a tananyagfejlesztést alapvetően befolyásoló felvetést és állásfoglalást fogalmaztak meg. Az azonban mindenképpen elmondható, hogy a kurzus alapvetően sikeres volt, hiszen a vélemények többnyire pozitívak voltak. A felhasználói motiváció és a szakmai kíváncsiság 99%-os sikeres kurzuselvégzést eredményezett, ami rendkívül magas arány. Ezzel szemben a legnagyobb problémát a kurzusokra szánt idő rövidege, a kollégák szabadidejének hiánya, valamint a januári túlterheltség okozta.

A kutatók számára is meglepő volt, hogy a kurzust elvégző kollégák számára nem okozott különösebb problémát az oktatási módszer újszerűsége: sem a technikai – kivéve a jelszó problémákat -, sem a módszertani zavaró tényezőket alapvetően nem kifogásolták. A

tananyagok tartalmát és feldolgozását megfelelőnek tartották, bár azt jelezték, hogy kisebb korrekciókra természetesen szükség lesz. Ezt azonban nem csak a tanulásban részt vevő kollégák vették észre. Meg kell említeni, hogy ez az időszak nem csak a kurzust elvégző kollégák számára volt pilot, hanem a tartalmat előállító fejlesztők kollégák számára is.

A tapasztalatokat összesítették és azok eredményét visszacsatolták a később kialakításra kerülő folyamatokba. A vélemények alapján a kurzusok lezárását követő vizsgakérdéseket át kellett dolgozni. A kurzust elvégző kollégák szerint ezeket a kérdéseket egyértelműbben, egyszerűbben, lényegre törőbben kell megfogalmazni.

Az egyik legproblematisabb tényező az idő volt. A kollégák leterheltségéből adódóan a vizsgáztatás kötöttségei jelentős számú kollégánál problémát okoztak, melyek legfőbb oka a vizsgázásra szánt időintervallum rövidsége volt. Ez alapján a pilot ciklus után ügyeltek arra, hogy az oktatásra és a vizsgázásra szánt időt beiktassák a napi / heti munkavégzésbe.

Szinten nem voltak tökéletesek a tananyagok sem. A tananyagok kidolgozottságával kapcsolatosan megállapítható volt, hogy a tanárok későn kaptak felkérést a tananyag elkészítésére, ezért nem volt elégséges az idő az igazán minőségi e-learning tartalom összeállítására. Ez alapján egyértelműen levonható az a következtetés, hogy a tananyagok készítőit érdekeltté kell tenni az online oktatásban való részvételre, hogy mind idejüket, mind szakmai tudásuk legjavát rászánják a tananyag előállításra.

Az is tapasztalható volt, hogy a tanárok nem ismerik az e-learning módszer által biztosított lehetőségeket, ezért a tananyagok szöveg alapúak és unalmasak voltak. A pilot kurzusok után tehát szükség volt a tananyagokat készítő tanárok oktatása, az e-learning módszertannal való megismertetésükre. A tananyagírókkal például meg kell ismertetni a kérdésbank fogalmát. A vizsgákra akkor készíthető egy 20 kérdésből álló vizsgateszt, ha kurzusonként legalább egy 50-60 kérdésből álló kérdésbank áll rendelkezésre. A tanároknak a tananyag mellé kellő számú kérdést is kell készíteniük. A pilot kurzusokban ez nem állt rendelkezésre, a kérdésbankok tesztkérdéseinek nagy hányadát ugyanis az idő hiányában a tananyagszerkesztők állították össze. Mivel azonban ők nem voltak az adott téma szakértői, a kérdések egy része nem volt elég egyértelmű. Ugyancsak a kellő szakértelem és idő hiánya okozta, hogy a tananyagkészítők az egyes tananyagokhoz nem tudtak érdekes szakmai kiegészítő anyagokat keresni. Ez sajnálatos módon meglátszott a tananyagok kivitelezésén, látványelemein is.

A kurzust elvégzők és a vizsgát kitöltők a vizsgatesztben a legtöbb hibát a figyelmetlenség és/vagy a rutintalanság miatt követték el: nem pontosan értelmezték a kérdést (nem vették pl. figyelembe, hogy nem a helyes, hanem a rossz válaszokat kellett megjelölni). Több feleletválasztós kérdés esetén sokszor azért kaptak 0 pontot, mert ugyanannyi jó választ jelöltek be, mint ahány rosszat. A vizsgakérdéseket át kellett dolgozni: egyértelműbbé, egyszerűbben megfogalmazottá kellett alakítani azokat.

Ugyancsak sok kollégának volt kifogása a vizsgák kötöttségei miatt: a munkatársak jelentős része igényelte volna a több próbálkozási lehetőséget egy-egy vizsga teljesítéskor, valamint azt kérték, hogy a vizsgáknak ne legyen időkorlátja.

Az általános vélemények mellett bemutatunk néhány számszerűsíthető adatot az elégedettségi kérdőívek eredményei közül. Három területre térünk ki a számadatok elemzésekor: a kurzusok tartalmával való elégedettség, a kurzus teljesítése közben felmerülő problémák, illetve a vizsgákkal kapcsolatos megjegyzések.

Miután az egyes tantárgyak témája nem releváns, ezért a továbbiakban a pilot kurzusokat összevontuk, és azok visszajelzését egyként kezeltük. A kurzusok összesített értékelése ötfokozatú skálán történt. A legtöbb résztvevő (133 fő) jóra értékelte a kurzusokat, de viszonylag magas volt azok száma is (42 fő), akik szerint a kurzusok kiválóak voltak. Meglehetősen magas volt azonban azok száma (57 fő), akik szerint a kurzusok közepesek voltak. Csak kevesen (13 fő) gondolták úgy, hogy a kurzusok elfogadhatóak voltak, és csupán 3 fő állította, hogy a kurzusok rosszak voltak.

A kurzusok használata során a résztvevő kollégák számos problémával találkoztak. A keretrendszer használata során a technikai jellegű, valamint tartalmi problémák merültek fel leginkább. A kérdőívet kitöltő 200 főből 38 személynek volt technikai problémája. Ez meglehetősen magas arány: 19%. Több résztvevő számára problémát jelentett a kurzusok szakmai tartalma: 23 fő jelezte, hogy elégedetlen volt ezzel. Meglepő módon 13 fő számára nem volt világos, hogy miért kell vizsgázni ezekből a tananyagokból, 6 fő pedig azt sem értette, hogy miért kell elvégeznie a kurzusokat. Csupán egyetlen fő volt elégedetlen a tanárokkal és a segítőkkel.

Nem túl magas számban, de néhány résztvevő technikai problémát is jelzett. A leggyakoribb probléma (17 fő) az volt, hogy nem érték el az e-learninges rendszert. Ugyancsak többen mondták (13 fő), hogy nehézkes a kezelői felület. 9 fő arra panaszkodott, hogy kevés volt az idő a tananyag elsajátítására, mí 6 fő számára bonyolult volt a tananyagban való navigálás. Csupán 2 fő jelezte, hogy nincs saját emailje, illetve hálózaton működő számítógépe.

A résztvevők a vizsgákat is észrevételezték. Ez nyílt kérdés volt a kérdőívben, így a 200 kitöltőből csak 23 fő válaszolt a kérdésre, az összes válaszadó 18%-a. Szinte valamennyi válaszoló (21 fő) azt kérte, hogy legyen több próbálkozási lehetőség a vizsgázáskor, és csupán 2 fő jelezte, hogy számára problémát jelentett, hogy a vizsgának időkorlátja volt. E két konkrét, a vizsga szervezésére vonatkozó megjegyzésen kívül többen egyéb véleményt és javaslatot is megfogalmaztak:

- „...sikeres vizsga után jól tenne az önérzetemnek, ha lehetne javítóvizsgát tenni, még ha csak "megfelelt", "nem felelt meg" is van, akkor is szívesen javítanék a pl. 78%-ról...”
- „...jó lenne látni, hogy mit hibáztunk el a vizsgakérdésekben...”
- „...a kérdés feltevések módjának kizárólag az ismeretanyag világos és egyértelmű kontrollálását kéne szolgálnia, a trükkös többszörös tagadásos kitekért kérdésfeltevésnek ebben a körben semmi értelme...”
- „...a "rossz" válaszok kiválasztása nem segíti a gyakorlati alkalmazást...”

Ezeket a javaslatokat érdemes megfontolni, és beépíteni a későbbi vizsgákba.

Adatok a teljes időszakra vetítve

Az adatok a keretrendszer első használatából eredendően, tehát 2009-től állnak rendelkezésre. A következőkben a Moodle rendszer eddigi tevékenységeiből mutatunk be adatokat és eredményeket.

A kezdeti dátumtól összesen 20209 vizsgatesztet töltöttek ki a képzéseken résztvevő kollégák, amelyből 14929 vizsga sikeres volt. Sikeres volt az a vizsgateszt, ahol a vizsgázó legalább 60%-os eredményt ért el. A számok alapján elmondható, hogy az eredményes vizsgák aránya közel 74%.

A pilot vizsgák értékelés alapján több módosítás is történt a vizsgákban. Az egyik ilyen jelentős változtatás, hogy a Hivatalban a vizsgákat a kollégák akár többször is megismételhetik, nincs meghatározva a próbálkozások száma. Az eredményességi limit 60%, amelyről a vizsga kitöltése után a vizsgatesztet kitöltő személy tájékoztató üzenetet kap.

A keretrendszer felületén ezidáig 7900 fő regisztrálta magát. A rendszerben regisztráltak száma folyamatosan növekszik, 1 év alatt 2,2%-os növekedést mutat. A 7900 főből 3473 fő aktív, azaz használta az oldalt az elmúlt 2 évben. Közülük 2032 fő (az aktív hallgatók 54 %-a) NÉBIH-es, illetve a Hivatal szakmai felügyelete alá tartozó kormányhivatali dolgozó. Az inaktív felhasználókat is igyekszik a rendszer motiválni: jelszómódosítási kötelezettséggel bírják rá a fiókjaik megerősítésére, melynek hiányában a fiókokat törlik.

A keretrendszer, megfelelő beállításokkal, mindenki számára lehetőséget ad a teljes kurzuspaletta megtekintésére, azaz bármelyik kolléga elvégezheti az őt érdeklő kurzust. A kurzus befejezett, elvégzett státuszát a vizsga eredményes kitöltése jelenti.

Az Informatikai Biztonsági Szabályzat (IBSZ) tananyag, valamint vizsga használatának részletes elemzése

A NÉBIH-nél számos különböző online tananyag van feltöltve a Moodle keretrendszerbe. Ezek közül az egyik legfontosabb az Informatikai Biztonsági Szabályzat (IBSZ). A téma fontosságát mi sem bizonyítja jobban, minthogy a Hivatal Elnöke mindenki számára előírta ennek a tananyagnak az elsajátítását, valamint a vizsgateszt kitöltését. A tananyagot nem csak online eszközökkel, hanem élőszavas előadásokkal, azaz blended módon is tanulhatták a kollégák.

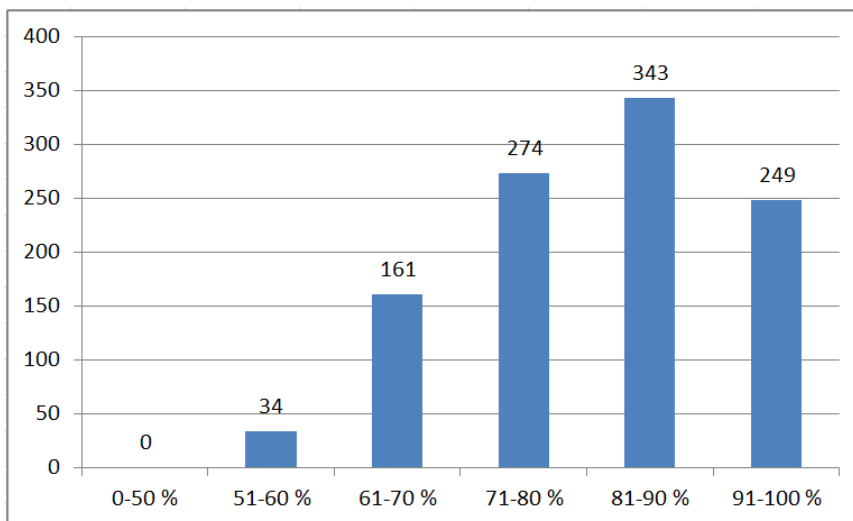
A vizsga használati statisztikáit a teljes minta alapján mértük. A kitöltött vizsgák elemszáma: 1091 db. A vizsga adataiból kimutatható eredmények a következők:

Teszt neve	IBSZ Vizsgateszt
Kurzus neve	A NÉBIH Informatikai Biztonsági Szabályzata és a hozzá kapcsolódó Üzletmenet-folytonossági Szabályzat
Teszt megnyitása	2014. augusztus 12.
Teszt lezárása	2015. január 31., szombat, 22:00
Nyitva eddig	26 nap 14 óra
Befejezett pontozott első próbálkozások száma	979
Összes pontozott próbálkozás száma	1048
Az első próbálkozások átlagos pontszáma	88,20%
Az összes próbálkozás átlagos pontszáma	87,62%
Medián pont (első próbálkozások esetén)	90,00%
Szórás (első próbálkozások esetén)	9,35%

1. ábra: Az Informatikai Biztonsági Szabályzat alapadatai

Mivel az a kurzus rendkívül fontos a Hivatal számára, így az is lényeges, hogy a dolgozók milyen eredménnyel töltötték ki a vizsgatesztet. A 2. ábra az összesített vizsgaeredményeket mutatja. A diagram alapján megállapítható, hogy nagyon kevés dolgozó (34 fő) nem teljesítette a vizsgát, és viszonylag kis azámú az a csoport is, akik sikeresen levizsgáztak ugyan, de nem

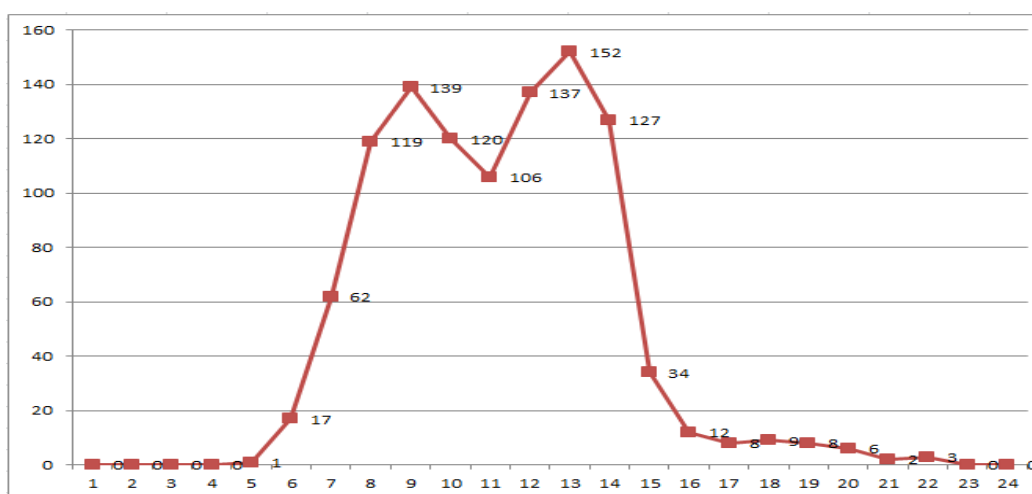
túl magas pontszámmal (161 fő). A vizsgázók túlnyomó többsége több mint 70%-ra teljesítette a vizsgát, a vizsgázók több mint fele 80%-nál magasabb eredményt ért el, ami kiemelkedően jó teljesítménynek tekinthető.



2. ábra: A kitöltött vizsgák eredménye

Az Informatikai Biztonsági Szabályzata kurzus vizsgája 3 hónapig volt elérhető és teljesíthető a dolgozók számára. Ez alatt a 3 hónap alatt a kollégák a következő havi megoszlásban töltötték ki a teszteket: a vizsgázók közel fel (487 fő) decemberben teljesítette a vizsgát, ugyancsak jelentős számú csoport (410 fő) novemberben, és csak nagyon csekély hányad (164 fő) vizsgázott januárban. A kollégák motivációját jól mutatja, hogy a rendelkezésre álló időkereten belül nem vártak az utolsó pillanatig a vizsga kitöltésére, hanem a tanulmányaik befejezését követően vizsgáztak.

A rendszer lehetőséget adott annak megvizsgálására is, hogy mikor, melyik napszakban töltötték ki legtöbbször a vizsgatesztet. Mivel a vizsga online volt, így a dolgozóknak lehetőségük volt a nap bármelyik szakában a vizsga teljesítésére. Ennek ellenére a dolgozók többsége a munkaidő alatt töltötte ki a vizsgatesztet, ahogy ez a 3. sz. ábráról is leolvasható.



3. ábra: Napszaki kimutatás a vizsgák kitöltésére

Mivel ez a vizsga rendkívül lényeges a Hivatal számára, ezért fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a dolgozók mennyi idő alatt tudják teljesíteni. A keretrendszerből kiolvasható számok azt mutatták, hogy dolgozók közel kétharmad része (688 fő) 1-3 perc alatt töltötte ki a vizsgatesztet, valamivel több mint egyharmad (420 fő) 3-6 perc alatt vizsgázott online, és csupán elenyésző számú dolgozónak volt szüksége több mint 6 percre a vizsgateszt kitöltéséhez. (A rendszer percenként csoportosította a kitöltőket, az előbbi adatok összesítettek.)

Azt mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy a résztvevők meglehetősen rövid idő alatt töltötték ki a vizsgatesztet. Ez ráirányítja a figyelmet az online tanyag és az online módon történő vizsga hátrányára és hiányosságára: nem lehet mindent kizáróan ellenőrizni, hogy ki tölti ki a vizsgatesztet. Az adott tananyag rendkívül fontos a Hivatal számára, ennek bizonyára minden dolgozó a tudatában volt, és így nagyon pontosan igyekeztek elsajátítani az anyagot. Az a tény azonban, hogy a dolgozók közel kétharmada 3 percen belül töltötte ki a vizsgatesztet, felkeltheti annak a gyanúját, hogy nem minden dolgozó töltötte ki saját maga a tesztet. Különösen érdekes a kitöltés rövid ideje az előző diagram tükrében, mely alapján a dolgozók jelentős része a munkaidőben, tehát vélhetően a Hivatalban, hivatali gépen vizsgázott. Ez a probléma azonban a legtöbb online vizsgánál felmerülhet, különösen pedig a cégek, szervezetek számára készített tananyagokhoz kapcsolódó online vizsgák esetében.

Szervezetszintű vélemények a tanulmányi rendszerről

A 2009-2010. évi pilot kurzusok értékelését követően a 2015. évben is készült elégedettségi felmérés az e-learning képzésekre vonatkozóan. Azokat a dolgozókat kértük fel az elégedettségi kérdőív kitöltésére, akik ebben az évben elvégeztek valamilyen kurzust a NÉBIH Moodle keretrendszerében. Tehát a mintát képezte minden olyan kolléga, aki a 2015-ös évben minimum egy kurzust elvégzett.

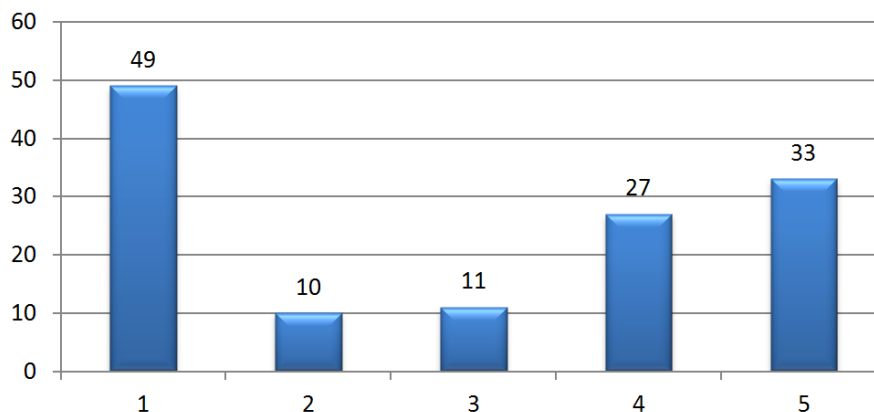
A kutatás módja online kérdőíves vizsgálat volt. Sajnos alacsony volt a kitöltési hajlandóság: viszonylag csekély számú kolléga töltötte ki a kérdőívet a megadott határidőn belül, mindösszesen 132 fő. A kérdőívben 12 db 5 fokozatú attitűdskálás kérdést tettünk fel, melyben az 1-es érték a legkevésbé, míg az 5-ös érték a leginkább pozitív értékelést mutatta. Összességében kedvező képet kaptunk a válaszokból, az összhallgatói elégedettség 4-es érték lett. A válaszadók nagy többsége 2015-ben a kötelezően előírt Informatikai Biztonsági Szabályzat (IBSZ) kurzust végezte el.

A következőkben az elégedettségi kérdőívben feltett kérdések értékelését láthatjuk, a korábban ismertetett ötfokozatú attitűdskálának megfelelően. Elsősorban kíváncsiak voltunk arra, hogy a kurzust elvégzők és abból vizsgázók mennyire voltak tájékozottak, milyen mértékben kapták meg a részvételhez szükséges információkat. A dolgozók tehát a keretrendszer elérését, valamint a belépéshez szükséges azonosítók használatát értékelték. Az értékelések átlag 4,5 lett (n=131). A válaszadók jelentős része (118 fő) úgy vélte, hogy teljes mértékben vagy nagyon elégedett volt a kapott információkkal. A pozitív értékelés jórészt az informatikailag jártasabb kollégák válaszási hajlandóságának köszönhető. A kérdésre válaszoló kollégák 64%-a minden információt tökéletesen elégségesnek tartott a kurzus elvégzéséhez. A kérdőív első kérdésére tehát teljes mértékben pozitív visszajelzést kaptunk.

Sokkal inkább szórt a második kérdésre adott vélemény: azt akartuk megtudni, hogy a tájékoztató levél egyértelmű utasításokat adott-e a dolgozóknak, hogy hogyan kell bekapcsolódniuk a képzésbe. A értékelések átlaga: 2,88 (n=130) lett. Ez az átlag azt is jelzi, hogy a második kérdésre adott válaszok már sokkal kritikusabbak voltak. A teljes mintára vonatkozó átlagérték is nagyon alacsony, de még figyelemre méltóbb az az adat, hogy a

kérdésre válaszolók 37%-a egyáltalán nem volt elégedett a tájékoztató levél minőségével. A kérdőív adatai alapján tehát mindenképpen felül kell vizsgálni a tájékoztató levél tartalmát.

2. A tájékoztató levél egyértelmű utasításokat adott-e a képzésbe való bekapcsolódáshoz?



4. ábra: Kapott instrukciók értékelése (n=130)

Online vizsgateszt kitöltésekor valós munkahelyi szituációban gyakran előfordulhat, hogy a vizsgázónak abba kell hagynia a teszt kitöltését, mielőtt azt befejezné, mert valami sürgős feladatot vagy pl. telefonhívást kap. Ezért rendkívül fontos, hogy a rendszer elmentse az addig elért eredményeket, és a vizsgázó a következő belépéskor onnan folytathassa, ahol abbahagyta a vizsgatesztet.

A SCORM csomagok sajátossága, hogy a kilépés állapotát, az egyes tananyagoldalak megtekintését elmenti, azért, hogy a következő tananyagindítás során ugyanott kezdhesük a tananyagot, ahol abbahagytuk. Ennek kliens oldali működésére kérdezett rá a 3. kérdés. Meg kell jegyezni, hogy a kérdésre jelentősen kevesebb dolgozó válaszolt, mint a többi kérdésre. Ebből arra lehet következtetni, hogy a kérdés nem mindenki számára volt egyértelműen megfogalmazva. A visszaérkező válaszok ugyanakkor nagyon szépen megmutatják, hogy a felhasználók nagyobb részénél, 65%-nál a rendszer el tudta menteni a tevékenységük állapotát. Ez a kérdés a szerver-kliens beállítások helyességére koncentrált.

Azt is meg kívátuk vizsgálni, hogy elegendő volt-e a vizsgatesztre adott idő a dolgozóknak. A kitöltők 72%-nak teljes mértékben vagy meglehetősen elegendő volt a rendelkezésre álló idő, míg mindösszesen 1 kitöltő jelölte meg az „egyáltalán nem” opciót. Az átlagérték is nagyon magasnak mondható: 4,62 (n=130). A visszajelzések alapján kijelenthetjük, hogy a rendelkezésre álló időtartam elegendő volt a tananyag elsajátításához.

A következő kérdés a tananyagok megjelenítéséről érdeklődött: milyennek találták a dolgozók a tananyagok arculatát, vizuális megjelenítését, a tananyagok kinézete mennyire nyerte el a felhasználók tetszését. A 131 válaszoló meglehetősen különböző értéket adott a kérdésre: a válaszok egyenletes eloszlásúak voltak a rendelkezésre álló teljes skálára vetítve. Meg kell azonban jegyezni, hogy a kérdés rendkívül szubjektív és nehezen értékelhető volt.

28 fő egyáltalán nem találta megfelelőnek a tananyagok arculati részét – és majdnem ugyanennyien (32 fő) azt mondta, hogy teljes mértékben elgedett a tananyagok vizuális

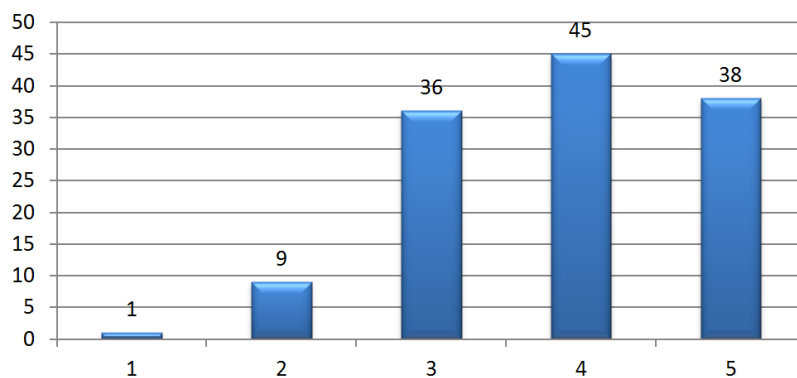
megjelenítésével. Emellett meglehetősen magas (27 fő) azoknak a száma, aki nagyon elégedettek a kurzusok vizuális megjelenésével. A tetszés átlagértéke 3,15 (n=131) volt.

Az ez alacsony átlagérték annak is lehet a következménye, hogy a Hivatalban az e-learning tananyagok fejlesztéséhez az EXE tananyagfejlesztő alkalmazást használják. A kurzusok körülbelül 80%-ban szöveg alapú EXE-vel szerkesztett SCORM csomagból állnak, melyek igen szegényes lehetőségeket biztosítanak az interaktivitása és a megjelenítése.

Egy tananyag elsajátításakor rendkívül fontos szempont – a vizuális megjelenés mellett –, hogy milyen a tananyagon belüli navigáció: milyen az anyag tartalomjegyzéke, könnyen meg lehet-e találni bizonyos tananyagrészeket. Ezzel a szemponttal már sokkal elégedettebbek voltak a dolgozók: a válaszok átlaga 4,2 lett (n=128); 57 fő teljes mértékben, 48 fő pedig nagyon elégedett volt a tananyagon belüli navigációval. Csupán 23 fő értékelte a navigációt hármásra vagy annál rosszabbra, és közülük is csak 1 fő mondta, hogy egyáltalán nem tudott eligazodni a tananyagban.

Ugyancsak rendkívül fontos szempont egy tananyag értékelésekor, hogy az mennyire gyakorlatias. Erre a kérdésre a válaszadók inkább pozitív tartományokat jelölték meg, de nem a legmagasabb értéket. Sőt az átlagérték is a 4-es érték alatt maradt: 3,85 volt. A kérdésre adott válaszolók inkább tartották gyakorlatiasnak a tananyagokat, de egyértelmű, hogy ezen a téren lehetne fejleszteni az online tananyagokat, hiszen sokan csak közepesen vagy meglehetősen gyakorlatiasnak értékelték, és csak 38 fő mondta, hogy a tananyag teljes mértékben gyakorlatias.

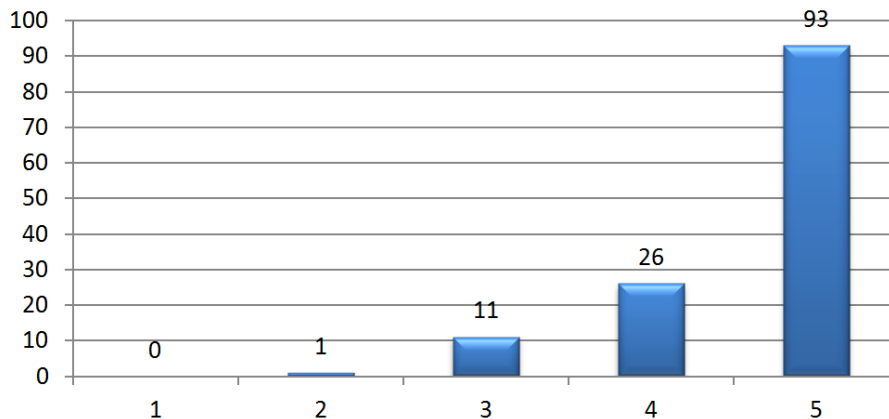
7. Mennyire tartotta gyakorlatiasnak a tananyagokat, melyeket elvégzett?



5. ábra: Tananyag értékelése gyakorlatiasság szempontjából. (n=129)

A NÉBIH munkatársainak többsége nem a Z generációhoz tartozik, többnyire digitális bevándorlók. Mind a tananyagok, mind a vizsgák online formában voltak elérhetők a dolgozók számára. Ezért nagyon lényeges kérdésnek tartottuk, hogy az e-learninges oktatási forma milyen mértékben volt elfogadható a munkavállalók számára.

8. Az e-learning oktatási forma mennyire elfogadható az Ön számára?



6. ábra: Online oktatás értékelése (n=131)

Annak ellenére, hogy a válaszolók többségében nem a fiatal generációkhoz tartoznak, a válaszok átlaga meglehetősen magas volt: 4,61 (n=131). Ez vélhetően annak is köszönhető, hogy 2015-re a Hivatalban már gyakorlattá és elfogadottá vált az e-learninges oktatási módszer.

A vizsgateszt akkor tekinthető tartalmilag érvényesnek, ha azt méri, amit mérni szándékozunk, vagyis jelen esetben az adott tananyagot. Ezért kíváncsiak voltunk, hogy a vizsga kérdései mennyire voltak összhangban az elsajátított ismeretekkel. Ennek a kérdésnek is meglehetősen magas lett az átlaga: 4,28 (n=130). A válaszolók 85%-a teljes mértékben vagy nagyon elégedett volt a tananyag és a vizsga összhangjával, és senki sem jelölte meg az egyes értéket, vagyis azt, hogy egyáltalán nem volt ezzel elégedett.

Szintén rendkívül fontos szempont a dolgozók számára, hogy olyant tanuljanak, amit a munkájuk során a gyakorlatban tudnak kamatoztatni. Ennél a kérdésnél sokkal inkább szórtak a válaszok. Erre utal a válaszok átlagértéke is: 3,59 (n=129). A munkavállalók viszonylag jelentős aránya (44 fő) értékelte a képzés gyakorlati alkalmazhatóságát csupán megfelelőre (hármásra), míg a teljes mértékben elégedettek száma csupán 27 fő volt. Visszatérő igény az elméleti szakanyagok gyakorlatba ültetése.

Az online tananyag egyik legfontosabb előnye, hogy a tanuló bármikor bárhol tud tanulni. Ezért a tananyag elérhetőségét úgy kell megoldani, hogy a kurzus résztvevői bármikor és legfőképpen bárhol hozzáférhessenek az anyaghoz – akár otthonról, saját számítógépükről is. Vizsgáltuk tehát azt is, hogy a kurzus résztvevői saját számítógépükről mennyire tudták használni a tananyagot. A válaszok átlagértéke jónak mondható: 4,07 (n=130). A válaszolók majdnem fele (57 fő) a legmagasabbra értékelte a saját számítógépről való használhatóságot, valamint kb. egynegyede (37 fő) jóra. Egyetlen egy résztvevő sem volt, aki szerint a tananyag egyáltalán nem volt elérhető az otthoni gépről.

Tiszta e-learninges képzés esetén a tanulónak nincs közvetlen kapcsolata a tanárral. Ez megnehezítheti a tananyag elsajátítását, hiszen nem hallja egy jelenség vagy fogalom magyarázatát, nem tud kérdést feltenni. Különösen probléma lehet ez az idősebb generációnál, akik olyan iskolarendszerben szocializálódtak, ahol természetes volt a tanár folytonos fizikai jelenléte, így állandóan lehetőség volt arra, hogy a tanuló a kérdéseire választ, magyarázatot kapjon.

Az online anyag elsajátítása csak abban az esetben lehet igazán sikeres és hatékony, ha a képzők beiktatnak a tanulási folyamatba egy tutort. Ez a személy lehet a tanár is – aki a tananyagot készítette, és aki a hagyományos tanítás esetén az osztályteremben a tananyagot tanítja. A tutor feladata, hogy meghatározott időszakban online formában a tanulók rendelkezésére álljon, elmagyarázza a nem teljesen világos fogalmakat, válaszoljon a tanulók kérdéseire. A NÉBIH is beiktatott egy tutort az online tananyagok elsajátítását segítő. Egyértelmű volt tehát, hogy megkérdeztük a résztvevőket, hogy a tanulás során kapcsolatba léptek-e a ttorral. A kérdésre 129 fő válaszolt. Meglepő eredményt kaptunk, ugyanis a válaszolók 92%-a tanulás során nem lépett kapcsolatba a ttorral. Jól látható tehát, hogy a vállalati oktatásban a NÉBIH szervezetén belül nagyon kevesen veszik igénybe a tutori szolgáltatásokat. Az elmúlt évek vizsgaeredményeit áttekintve a tanulók jó eredményeket értek ugyan el a vizgákon, az azonban további vizsgálatokat igényelne, hogy miért nem veszik igénybe a kurzus résztvevői a tutori szolgáltatásokat.

Összegzés

A tanulmány a NÉBIH-nél alkalmazott online tananyagok eredményességek és azoknak a dolgozók általi értékelését kívánta bemutatni. Három dologra helyeztük a hangsúlyt: egyrészt a 2009-ben bevezetett pilot kurzus értékelésére, másrészt a 2009 óta az Informatikai Biztonsági Szabályzat kurzus teljesítéséről a rendszer által generált adatok elemzésére, harmadrészt pedig a 2015. évben az online rendszerben valamilyen kurzust elvégzett dolgozók értékelésére. Mindezek az adatok és felhasználói visszajelzések jó kutatási területként szolgáltak. A rendelkezésre álló adatok elemzését követően jól látható, hogy a Hivatal munkatársai elfogadták az online oktatási formát. A keretrendszer bővül: a rendszerben tárolt kurzusok és a sikeresen vizsgázó dolgozók száma folyamatosan nő.

A használati statisztikákon keresztül megismert rendszer alapos bevezetési folyamatot és átgondolt működést mutat, de sajátos helyzetét által elszigetelten menedzseli a kurzusokat. Ez komoly, személyre lebontott feladatot, felelősséget, valamint számos hibalehetőséget tartalmaz.

Az online oktatás a hivatali szervezeten belül fontos szerepet tölt be, hiszen a sajátos munkavégzésnek köszönhetően a kollégák folyamatos képzéseken, ismeretmegújító kurzusokon vesznek részt, amelyekből rendszerint vizsgakötelezettségük is van. Az elméleti oktatások széleskörű igénye, valamint országos kiterjedés egyértelműsíti az online oktatás szükségességét. Mára már az online oktatás a keretrendszerben kialakított speciális funkciókkal gördülékenyen és némiképpen automatizáltan halad: minden kurzus elérhetőségét külön be lehet állítani online módon, a kurzus elvégzését követően a dolgozó egy NÉBIH arculattal és ismertetőjegyekkel ellátott oklevelet kap, melyet letölthet a rendszerből.

Az online keretrendszer ugyan jól működik, de az elégedettségi mérések rávilágítottak néhány hiányosságra, melyeknek legfontosabb fejlesztési irányelvei a következők lehetnek. A több helyen említett elszigetelt működés hosszú távon megoldandó probléma. Az adatok kézzel történő felvitele, rögzítése örületesen nagy hibalehetőséget jelent egy olyan területen, ahol nem túlságosan nagy befektetéssel a folyamatok automatizálhatók. Javasoljuk a jelenleg alkalmazott Moodle keretrendszer adatbázisát integrálni a HR rendszerrel, de annak bármilyen korlátozása esetén közös vagy szinkronizált adatbázis létrehozása szükséges. Ugyanilyen automatizált adatszolgáltatás kialakítását meg kell vizsgálni az oktatásra alkalmazott külső (Probono) rendszerhez. A rendszerbe való belépést felhasználó-barátabban kell kialakítani, ezért az Active Directory-val való bejelentkezés lehetőségének kialakítása elengedhetetlen lenne. A felsorolt

funkciók megléte esetén akár kompetencia nyilvántartásra, képzési szükséglet meghatározásra, de szélsőséges esetben karriertervezésre is alkalmas egységes rendszert kapnánk.

A tanulás hatékonyabbá tételéhez azt javasljuk, hogy az online tartalmak egységesebb szerkezetűek, látványosabbak és interaktívabbak legyenek, mert ez által a résztvevők könnyebben és hatékonyabban tudnák megtanulni a tananyagokat, illetve vélhetően szívesebben is foglalkoznának velük. Ehhez mindenképpen szükség lenne egy központilag kialakított egységes szerkezet definiálására, másrészt a tananyagkészítők képzésére és továbbképzésére.

Irodalom:

- CSERNÉ ADERMANN Gizella (2014): Digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók a felsőoktatásban – andragógusok. In: FODORNÉ TÓTH Krisztina - NÉMETH Balázs (szerk.): A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, 10-19. p.
<http://mek.oszk.hu/13300/13318/13318.pdf> (2016.04.21.)
- FORGÓ Sándor – HAUSER Zoltán – KIS TÓTH Lajos (2004): Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. In: Iskolakultúra, 12, 124-139. p.
- GEIST Éva – KASZAI Pál – NAGY Zoltán (2005): Az e-learning. In: Dr. HUTTER Ottó - Dr. MAGYAR Gábor - Dr. MLINARICS József (szerk.): E-learning 2005. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 13-35. p.
- HORVÁTH Jenő (2005): Vállalati képzések. In: Dr. HUTTER Ottó - Dr. MAGYAR Gábor - Dr. MLINARICS József (szerk.): E-learning 2005. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 131-138. p.
- KOVÁCS Ilma (2011): Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben. Budapest, Magánkiadás. <http://mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf> (2016.04.27.)
- NEMES György – CSILLÉRI Miklós (2006): Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=43 (2013.02.04.)
- SELIM, Hassan M. (2007): Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. In: Computers & Education, 49, 396–413. p.
- TAVANGARIAN, Djamshid, et al (2004): Is e-Learning the Solution for Individual Learning? In: Electronic Journal of e-Learning, 2, 273-280. p.

**Felnőtt tanulás és képzés a kulturális, a professzionális és a
közösségi fejlesztés kontextusában**

**Adult Learning and Education in the Context of Cultural, Professional
and Community Development**

Heribert Hinzen

Community-based Adult Learning and Education – Looking at Experiences in Asia and Europe in a Global Context, Followed by Some Biographical Reflections

Abstract

This presentation at the Summer Academy of ESRALe in Pecs took up the challenge to inform and reflect on three different, but for the author interconnected items: Firstly, there was the idea to put aims and achievements of community-based adult education and learning (ALE) into the processes and outcomes of CONFINTEA and the new Education Agenda 2030 on a global level. Secondly, it deemed interesting to have a comparative look at some of the experiences in community-based ALE in two regions of the world, Asia and Europe, and observe communalities, similarities and differences. Finally, in the light of the opportunity of an exchange between advanced Master and PhD students and a presenter who is coming closer to the final round of his professional career, a biographical reflection on several convergences between stages in life and work are added for a dialogue on lifelong learning for personal and sustainable development globally.

Global Perspectives: Moving the EFA and MDG Agendas

Let us start with a flashback: The year 2000 saw two very important events which both set goals and indicators to be reached by the milestone year 2015. In the World Education Forum (WEF) in Dakar it was achieved already that two goals were close to our concerns on non-formal, youth and adult education within lifelong learning, skills and literacy; these areas were Education for All (EFA) goals three and four. In goals one and two we had early childhood education, and primary schooling. Goals five and six were on gender and quality. The eight Millennium Development Goals (MDGs) included important areas of development such as poverty, gender, child mortality maternal health, HIVAids, environment, and partnership. It was more of an agenda for developing countries, and the so-called developed countries were coming in on the level of partnerships as potential donors.

The EFA agenda was a move forward compared to the World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs of an earlier World Conference in Jomtien 1990. The enlarged vision of EFA actually was orientated towards education and learning already covering the whole life span – long, deep and wide. It had a clear commitment for donors and development partners who later often hardly remembered their statement: “The international community acknowledges that many countries currently lack the resources to achieve education for all within an acceptable time-frame...We affirm that no countries seriously committed to education for all will be thwarted in their achievement of this goal by a lack of resources.” (AED 2000)

However, this potentially larger EFA vision during the decade of implementation was limited to the MDG goal two which called for: “Achieve universal primary education”. Therefore, only this aspect of the EFA agenda got higher attention by most governments and development partners, including funding opportunities especially. Concerns and critiques from the non-formal, youth and adult education community on the achievements of the MDG and EFA have

therefore been on the limited concentration towards primary schooling, and where youth and adults and their learning and training needs have largely been left out. (AED 2013)

All in all it had become clear that most of the eight MDGs had not been reached in most of the countries of the global South by 2015. The same can be said for several countries of some of the six EFA goals, where indicators show that and how much more is needed. A critical look at the Country Reviews related to EFA as well as the EFA Global Monitoring Report 2015 testify the big gains as well as gaps and the long ways ahead for many countries and especially for the not-closely-school-related-targets which did not get the necessary political and financial support. (EFA GMR 2015)

Post 2015 Debates on Education

Global policies on education and lifelong learning influence regional and national policies. A heated debate had started on Post 2015, based on the many reports and assessments on achievements and failures that were circulating. One stream of arguments was related to set global goals again, but to have national and / or context specific targets with related indicators. What is easy to reach in one country maybe very difficult in others. Even within countries disparities persist often between opportunities in urban or rural areas, between richer and marginalized people, or the ongoing inequality between female and male access. For the new Sustainable Development Goals (SDGs) there was a growing understanding of the interconnectedness of the different goals: Healthier people learn better, better educated youth and adults feel stronger and are less vulnerable.

The UN System Task Team on the post 2015 UN Development Agenda published what they called a “thematic think piece” on “Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015”. Following their understanding of the current state of development, they observed trends for education, and name respective chapter as

- “The growth of information and its changing nature
- A shift away from teaching to an increased focus on learning
- Lifelong learning: Beyond a classroom-centered paradigm of education
- Future learning: Blurring boundaries between learning, working and living
- Rising skills requirements and foundational skills
- Employability challenges: Facilitating transition from school to work
- Anticipating change”. (UN 2012)

The debate reached a first global momentum with the UN Thematic Consultation on Education in the post 2015 development agenda. The meeting in Dakar, March 2013, came up with priorities towards: “More focus on quality and how to measure it; on equity and access for hard-to-reach children; and what should happen during the first 3 years of secondary school.” Therefore, the fear was argued by ICAE (International Council of Adult Education) that the new EFA goals were again dominated by schooling needs of children. However, there was also a great step forward with the formulation in the Summary of Outcomes: “Equitable quality lifelong education and learning for all” which was proposed as an overarching education goal “to realize the world we want”. (Fernandez, Hinzen, Khan 2014) It was not too late for the adult education community to get deeper involved. And this involvement tried to cover both, the education as well as development agenda. Youth and adult learning and training must be strong components in both. Therefore it seemed that despite a variety and diversity of views and arguments, there was a growing common understanding which in respect to the different agendas called for:

- An education specific agenda covering all aspects of schooling, training, learning – lifelong
- And that education must be everywhere in the implementation of the development agenda.

Breakthrough Ideas and Events

In May 2014 the Global Education for a All Meeting in Oman produced a final statement – called the Muscat Agreement. It provided as the heart of the matter one overarching global goal, and seven global targets to be further refined in respect to country specific targets and indicators. However, this global goal should be mentioned here: “Ensure equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030”. (Muscat 2014)

The Proposal for SDGs as outcome of the UN General Assembly Open Working Group on Sustainable Development Goals came out in July 2014. It had seventeen goals starting with “End poverty in all its forms everywhere”. As goal four almost the same as in Muscat, but with a difference as “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong opportunities for all” seemed to be a little weaker. (OWG SDG 2014)

The NGO Forum in Korea which was back-to-back with the WEF, actually almost integrated, using the same venue, and having key UNESCO partners present. It was led by UNESCO, in close collaboration with the Collective Consultation NGO on EFA, the WEF Host Committee, and Korean education civil society organisations. ICAE was offered a space in the Drafting Group for the Declaration which the author of this chapter took up in order to once again make the point for the importance of youth and adults in non-formal education toward lifelong learning. The final clause reads like this:

“18. Together, we need to continue to make a compelling case that education is at the heart of the post-2015 agenda, facilitating achievement of all other SDGs. The new global compact on development requires a new generation of active global citizens of all ages in all countries, developing and sharing the attitudes, knowledge and behaviours which are essential for a sustainable planet. To achieve dignity and social and environmental justice, we need inclusive, equitable, quality education and lifelong learning for all.” (NGO 2015)

“Transforming lives through education” was the motto of WEF 2015 in Incheon. It was opened by the President of the Republic of Korea, and the UN Secretary General Ban Ki Moon, amongst other key stakeholders. 1.500 participants joined, representing Governments, International Organisations, NGOs, and Universities. A huge number of panels, workshops, and other opportunities for information and debates were provided by the host country, including an exhibition and the dissemination of a variety of documents and reports. The prime result of the WEF was the Incheon Declaration which after a longer discussion on amendments was agreed by acclamation by the participants. It carries the overarching global goal: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. (WEF 2015)

All the 7 targets are clearly geared at knowledge, skills, and competencies. For the first time there is a target which additionally supports attitudes and values: “Target 4.7: By 2030, all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.”

As such they were fully included into the SDGs, which were decided by the UN Summit in New York also in 2015. The process is still on-going on two levels: Firstly, the major stakeholders are now developing indicators to monitor progress in the 15 years to come. There will be global, regional and thematic indicators, and it is planned to have them by mid 2016. Secondly, there is a major job coming for the countries to develop national indicators. It is hoped that Governments include the variety of professional institutions and civil society organisations as well as providers for the different education sectors.

The global Education Agenda 2030 is important for all levels and sectors of education, training and learning in a lifelong, lifewide, and lifedeeep perspective. No doubt the overarching goal “Ensure equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030” has its full relevance for youth and adults in non-formal education as well as in higher and in tertiary education, and for community-based ALE also. What is needed now is to move to national targets and indicators for implementation and measuring of achievements. Equally important is to have national budgets and international funding that are supporting all the targets in a just and sustainable way – in the perspective of lifelong learning for all. (Hinzen, Schmitt 2016)

Community-based ALE in global documents

Global documents are often results of processes where Governments are in the lead of decision-making. They represent commitments on different levels, binding or more recommending. The UN related SDGs were agreed upon by Governments. Goal 4 the Education Agenda 2030 includes as “Means of implementation, indicative strategy: Make learning spaces and environments for non-formal and adult learning and education widely available, including networks of community learning centres and spaces and provision for access to IT resources as essential elements of lifelong learning.” (WEF 2015)

The Belem Framework for Action (BFA) which was agreed upon by the delegates to CONFINTEA VI, the International Conference on Adult Education convened every 12 years, stated: “We recognize that adult education represents a significant component of the lifelong learning process, which embraces a learning continuum ranging from formal to non-formal to informal learning”; and in the chapter on “Participation, inclusion and equity” called for (d) creating multi-purpose community learning spaces and centres...”. (Ireland, Spezia 2014)

The BFA carried also the request to the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) to lead a process toward the revision of the 1976 Recommendation on Adult Education. The new version was then decided on by member states in the General Conference of UNESCO in 2015. The clause on community-based ALE reads: “(f) creating or strengthening appropriate institutional structures, like community learning centres, for delivering adult learning and education and encouraging adults to use these as hubs for individual learning as well as community development”.

Community-based ALE in Asia

The CONFINTEA VI Asia Pacific follow-up meeting took place in Korea in 2013. It ended with an “Action Plan for Adult Learning and Education” which called for:

- “Promoting Community Learning Centres as a potential model
- Carry out research / a survey on the wider benefits of learning and its effective promotion
- Carry out cross-country impact research on CLCs”. (Action 2013)

This was then taken up by NILE, the National Institute of Lifelong Education, Republic of Korea, in cooperation with UNESCO Bangkok and UIL, as “Research on the Wider Benefits of Community Learning Centres” as a project lasting from 2015 to 2017. The project document included also an earlier definition by UNESCO Bangkok: “A Community Learning Centre (CLC) is defined as an educational centre established to provide local citizens with a variety of educational opportunities. It is established and run by local citizens on the basis of support from government, NGOs and private companies.” Country reports were prepared and analyzed in a document as “The Wider Benefits of Community Learning Centres (CLCs) in Six Asian Countries.” (Duke, Hinzen 2016)

SEAMEO CELLL, the Center for Lifelong Learning of the Southeast Asian Ministers of Education Organization, has just started a regional project on “Developing a post-2015 ASEAN Lifelong Learning Agenda” and “is proposing the establishment of a MOOC-based learning system serving to host and deliver learning content for the ASEAN CLCs.” (Lam 2016) The document estimates that around 25.000 CLCs are serving a population of almost 600 million people. The project is funded by UIL.

DVV International has been supporting CLCs in Lao PDR for some time, and in recent years through a special project in Savannketh province which is called SCOPE (Strengthening the Capacities of Organisations for Poverty Eradication). It has components of building and running CLCs, training of staff and teachers, and village, district and regional officers dealing with education. Courses were started on vocational training, literacy and basic education, livelihood skills and other areas. A campaign on financial literacy was run by and in the CLCs which got high attention as it was combined with theatre, song and dance, and other events. Some important side effects: At the beginning of the project there was UXO (Unexploded Ordnance) done to clear the area from bombs and mines which still remain from the Indochina war. The project activities have been filmed by now for advocacy work. (Chanthalanonh, Hinzen 2015)

Another interesting example of deeply grounded community-based ALE is the Kominkan movement in Japan. It started after World War II with support from Government, and was part of efforts to building a democratic society. In the year 2010 there were 390,495 courses at Kominkan on local level, with more than 10 million participants of whom two-thirds were women. (Sato 2016) With such roots the Kominkan were an excellent partner for a conference on education for sustainable development which in its final recommendations came up with: “Urge governments, policy makers, international agencies and private sectors to support *Kominkan* and CLC-based activities which tackle local, national, regional, and global challenges through ESD” and asking for “Policy support mechanisms, providing resources, partnership and networking opportunities, on-going capacity-building, and content development”. (Noguchi, Guevara, Yorozu 2015)

Community-based ALE in Europe

There are a huge variety of the numerous examples of community-based ALE opportunities throughout Europe, following their historical roots throughout the last decades, or in some cases of the last century, or founded relatively recently on specific demands of societal developments like the systems changes in Central and Eastern Europe. The largest membership organization is the European Association for the Education of Adults (EAEA). Uwe Gartenschlaeger, during his period as Vice-President of EAEA and Deputy-Director of DVV International visited Asia for project consultations. There he spoke about the diversity of community-based ALE in Europe in a meeting on the importance of CLCs. He started his presentation of a number of organizations by showing their logos. Included were Ligue de enseignement, Nepfoiskola,

Learn for Life, Educational Centers Association, Studieförbundet Vuxenskolan, Eesti Vabariik, Folkbildningsrådet, Scuola laD, Solidarci, Kerigma and the Volkshochschulen; the names and languages show the variety of countries also. (Gartenschlaeger 2014)

In respect to history he argued that University Extension, Grundtvig‘ Folkhighschools, Workers‘ education plus the Literacy and Basic Education Campaigns were important forerunners more than a century ago. He then analysed six different types of institutions:

1. “Government owned centers: A top-down approach
2. CLCs owned by the municipality: VHS – with public support
3. Study circles: Self-organised learning and liberal education
4. Local associations as key actors
5. CLCs belonging to churches, trade unions
6. Networks of private providers“

And in his view the answer to the question “What can CLC for lifelong learning offer?” is:

1. “Provide a broad range of educational services: Basic, literacy, languages, vocational, civic, creativity, health
2. Compensate weaknesses of the school system: Equivalency education and training
3. Offer services for specific target groups: Unemployed, migrants, senior citizens, families
4. Assist local and national development: Lifelong learning as a key factor for learning societies and cities.”

Let me briefly turn to the Volkshochschulen (VHS) which I consider as the German version of the CLCs. They have the roots as mentioned above, they have a long tradition, and many of them were founded in light of the first German democracy, the Weimarer Republic following World War I in 1919. In its constitution there is a clause that Government on national and local level should support adult education, including the VHS. This tradition, purpose and achievements are well described. (DVV 2011) The DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband) as the national membership organisation of the VHS and their state level associations was founded in 1953; and DVV International as its Institute for International Cooperation started in 1969. (Hinzen 1994)

The VHS are the largest provider of community-based ALE in Germany with around 900 centers and 3000 sub-centers, about 6 million participants in courses, and an additional 3 million in lectures, exhibitions, study tours, and excursions. Fortunately there are statistics available for the last fifty years to analyse further the profile of institutions, programs and participants. The majority of them are in the age range between 25 and 65, and the number of older participants is growing. On the level of the institutions there is a variety of legal entities as associations, part of city administration, or non-for-profit companies.

Every five years the VHS and DVV celebrate the Deutscher Volkshochschultag, this year in June it was the 14th German Adult Education Conference under the slogan “Digital participation for all!” 1500 participants from VHS and ALE enjoyed a substantial program with a high level representation: The President of the Federal Republic opened, and the Minister of Education and Research, Minister for Economic Cooperation and Development, and the Minister for Work and Social Services gave keynotes. Participants worked in a huge number of plenary and workshops, and looked deeper into the impact of digitalization on education, the risk of a digital

divide, and E-learning platforms. Thus community-based ALE in Germany argued for what we may call blended learning opportunities where institutions still play an important role.

It will be interesting in some later work to really compare community-based ALE in Asia and Europe, look at similarities, communalities and differences, and from the little we know already – the diversity is huge.

Biographical Reflections

For quite some time I have tried to understand why I got engaged in this international work, close to solidarity actions and at the same rooted in professional expertise, based on hope, faith and trust that the world could be a better one, like it is phrased as ‘another world is possible’. Or to put it more lightly: What influenced me at the beginning, and what kept me on at turning points. Of course it is not at all easy to find out, and there is always what Habermas called the ‘*erkenntnisleitende Interesse*’ (translated as ‘leading cognitive interest’. However, there is this remembering of the past and its moments where certain realities, situations, and insights change life, and often it is a little easier to understand and accept what happened when looking back.

1960s

Engaging in out-of-school youth work, gardening and fishing in nature, playing sports in teams, and ready to take responsibility and play a leadership role, also as speaker of the classmates was something I liked. We wrote our first ‘*Flugblatt*’ (leaflet) in the early 60s criticising the US Government for the Indochina war on Cambodia, Laos, Vietnam, and killing innocent people, often children. We distributed it in front of the church, and had plenty of discussions about peace. Soon we were deeply frustrated by the feeling that we cannot influence what was happening; actually the war was getting worse. At the same we listened to songs like ‘The eve of destruction’, but ‘Imagine’ by John Lennon also. After finishing school I started to study at the University of Bonn within human and social sciences. It was the time of the students’ rebellion, and demonstrations not only against the Indochina war.

1970s

Following the exams I took up part-time teaching at a vocational secondary school, continued with University studies in Bonn and Cologne, applied for a doctorate in comparative education at the University of Heidelberg, and wrote my thesis on ‘Adult Education and Development in Tanzania’; one chapter was on missionary and colonial education in Tanganyika, at that time ‘Deutsch-Ostafrika’. While spending time in the mid 1970s on research in East Africa, I participated in my first UNESCO Conference on ‘Structures of Adult Education in Africa’; this led to a spin-off to become the coordinator of a study on Tanzania for the lifelong education series of UIL (Hinzen, Hundsdoerfer 1979). I was deeply impressed by the New Year Speech of President Nyerere ‘Education never ends’, and wrote a paper on “Some considerations on adult education within a concept of lifelong learning in Tanzania” during my stay at the Research and Planning Department of the Institute of Adult Education in Dar es Salaam. Back in Germany I got engaged in development education at VHS, and helped with training of staff and capacity building in a number of development organisations. 1977 I started full time with DVV on a new project called today global learning. Already a year later I moved into coordination of projects in Africa and Asia, and became Deputy Director of what is now DVV International, and Editor of the journal Adult Education and Development.

1980s

In the early 1980s there was quite an intense debate on adult literacy globally. The number of illiterates in the world was not declining, despite all efforts, but rather increasing due to population growth. Some researchers and organisations suggested that only large scale campaigns could help. In DVV we were not convinced about this, and as a team we wrote “Cooperating or campaigning for literacy: Let’s remove doubtful promises and cope with the practicable.” (AED 1981) This was debated at an international conference in Udaipur and we got blamed as the ‘Youngsters from Germany’ and the ‘Gang of Four’; later we filled two issues of our journal as feedback with comments, letters, poems, and articles on literacy. My first long-term assignment for DVV was Sierra Leone as Director of the Freetown office to cooperate with Government, civil society, and university partners. The People’s Educational Association initiated a project ‘Stories and Songs’, and we collected, translated, and published more than fifty brochures from collections in ten languages, and a major book ‘Fishing in Rivers of Sierra Leone. Oral Literature’. (Hinzen, James, Sorie, Tamu 1987) One Mende proverb reminded us: ‘Learning starts in the womb, and ends in the tomb’. I was invited as Visiting Professor to the University of Sierra Leone, taught in the Diploma and Certificate courses on adult education, did research on traditional, colonial, missionary, and western education as well as learning in the traditional and informal sectors of work and life. (Hinzen 1987) Our stay ended before civil war started in neighbouring Liberia, which flooded across the borders in the East of Sierra Leone, and ended in a brutal killing, a war over diamonds, and fuelled with diamonds. Hollywood took this up in the film ‘Blood Diamonds’.

1990s

We saw the breaking of the wall between East and West which changed Germany, Europe, and actually the world. As Director of DVV International I enjoyed to be fully involved in the integration of the VHS of Eastern and Western Germany. At the same time we saw the changes in Central and Eastern Europe. We had already good contacts with professional organisations and colleagues in the neighbouring countries, and with additional funding we were in a position to open new country offices in Budapest, Warsaw, St. Petersburg, Bucharest, and Sofia in a short time. It was a most interesting period, and a stepping stone for the development of the Institute itself. From 1996 on I went to Hungary to coordinate our cooperation with the Ministry of Education, several civil society organisations as well as higher education. (Hinzen 2000) As Honorary Professor of the University of Pecs, the teaching of students and research into adult education became an important component of the work, including cooperation with other organisations and universities in Central Europe on comparative and historical studies and conferences. The achievements were highly recognized with the awards like Pro Cultura Hungarica by Government and an Honorary Doctorate by the University of Pecs which stayed to be an important partnership till today.

2000s

Back as Director in Bonn I again tried to combine leadership roles in the Institute, engaged in organisational development to cope with the changing realities and enlarging opportunities for DVV International for country and regional activities. On global level, I gained first hand insights as a member of the German delegation to the WEF in Dakar 2000, served on important committees like the UN Literacy Decade Experts Group, Editorial Board of the EFA Global Monitoring Report, CONFINTEA VI Consultative Group, and as Vice-President for EAEA and for ICAE. 2001 saw the terrorist attack on the twin-towers which in turn called for development cooperation with countries in Central Asia as well as Southern Caucasus. Our Regional Offices

in Tashkent and Tiflis become important anchors for work with partners in these regions. It was at the same time the period when the European Union (EU) gained ground by enlarging its membership and moving deeper into education. EAEA and DVV International got involved in a number of projects like TEACH (Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education), and EAEA was commissioned by the EU to do a study on “Trends and issues in adult education in Europe”, which I also enjoyed to be associated with. Only a short time later the EU published a Communication “It is never too late learn”, and a year later an Action Plan “It is always a good time to learn”. (AED 2009) In the year of 2009 we had CONFINTEA VI in Belem, and I served on the Drafting Group preparing the Belem Framework for Action. By then I had left headquarters and prepared for a final round as long-term expert for DVV International as Regional Director of the South and Southeast Office in Vientiane.

2010s

In Lao PDR a new office and cooperation with partners in the country and in the region had to be developed. Here I found myself back in one of the three countries that suffered heavily from the Indochina war. Laos is the most heavily bombed country on earth per capita, and till today there are around 80 million unexploded bombs and mines that the UN acknowledged as MDG 9 because of its major impact as hindrance of development. DVV International cooperates mainly with Government, the Ministry of Education and Sports and its associated institutions. On the regional level there is UNESCO, ASPBAE, PRIA, APUCEN, and SEAMEO CELLL, the newly created Center for Lifelong Learning in Ho Chi Minh City. (Hinzen 2015) Together with these partners there was a high level of engagement in the post 2015 process and, as Senior Policy Advisor for DVV International I was on the German delegation again at the WEF in Incheon for the Education Agenda 2030. At the end of my full-time work for DVV International a book “Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. Festschrift in honour of Heribert Hinzen” (Gartenschlaeger, Hirsch 2015)” was published; I enjoyed reading this collection coming from colleagues with whom I had the pleasure to work together. Ever since I am back in Germany I continue teaching at several Universities (Cologne, Hannover, Wuerzburg) with two special foci, first the policy and practice of international organisations in adult education and lifelong learning for sustainable development; and the other on remembering the past for the future like the 100 years project: end of German colonialism in Africa, Turkish-Armenian reconciliation after the genocide, World War I – and quite different: 100 years of VHS. I continue to be on the Editorial Board for Adult Education and Development, and several other journals. I serve also on the International Advisory Board of the International Master Adult Education and Social Change, led by the University of Glasgow. Additionally I am doing consultancies and studies, including for UIL where I started cooperation in 1976, and have now been invited as Honorary Fellow.

Outlook

The biographical reflections may help to understand better why the personal commitment and concern of the presenter was trying to combine passion with profession. Everybody has to find one’s place and space in life and work. My early involvements in youth initiatives and thus educational practices, the context of students’ rebellion, the anti-war and peace movements, all may have shaped a lifetime orientation towards international comparison and cooperation. This started in University studies, and continued during decades of working later. The global literacy, youth and adult education movement got DVV deeply involved who was well placed to combine the global with the national and local level. The Impact Report of DVV International (Avramovska, Czerwinski, Kelbert 2016) provides an excellent overview where it has reached, and what could be achieved.

Already during school days I read the novel ‘The Myth of Sisyphos’ by Albert Camus. I was moved by this man whom the gods had condemned to roll a big stone up the hill, although he knew that it will roll down from the top, and that he has to continue again, and again. Already in 1997 I used this metaphor for an article “Socrates and Sisyphus: Caught between old and new challenges and experiences in international adult education, cooperation and development” (Hinzen 1997) to express a feeling that we need guidance by wise orientations, but at the same time we need to equip ourselves with this steadfastness to continue, even if you have not been successful, and it will remain a difficult cause.

On a final note: We are guests of the University of Pecs. Prof. Dr. Denes Koltai was the key person to guide the growth of our field here at this University from a small Section on Community Development to a Faculty of Adult Education and Human Resources. He was the Vice-Rector and Dean, and already in the mid-90s while living in Hungary he invited me to join as Honorary Professor, and we worked together in policy and advocacy and a number of research projects and publications. He retired in 2012, and I was fortunate that I could write a chapter for a voluminous book that celebrated his achievements. I chose a somewhat special title, at least in the second part: “Towards Lifelong Learning for All. A Developmental Journey, Looking at Cooperation and Exchange with Denes Koltai, Having Short Visits to Ideas and Ideals around Confucius, Socrates, Erasmus, Comenius, Marx, Grundtvig – and not Forgetting Sisyphus”. In the article I mentioned that Koltai was struggling towards lifelong learning through his University endeavours, and in there often against bureaucratic tensions “not winning in the first round. But one could be sure that he would come back in a slightly different way, maybe better prepared, and having done his homework properly. Therefore I think that Sisyphos could well be a patron for him, but not only for him, but for all of us struggling towards lifelong learning for all”. (PTE FEEK 2012, 17)

Resources

- AED 1981: Literacy. In: Adult Education and Development 20, 21, 22. Bonn: DVV International
- AED 1994: 25 Years of the Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association. In: AED 43
- AED 2000: Dakar. Education for All. In: AED 55 and 56
- AED 2009: 40 Years of DVV International. Adult Education – Development – Cooperation. In: AED 72
- AED 2013: Post 2015. In: AED 80
- AVRAMOVSKA, M. – CZERWINSKI T. – KELBERT, T. Eds. (2016): Impact Report 2009-2015. Bonn: DVV International
- Action 2013: CONFINTEA VI Asia Pacific follow-up meeting: Action Plan for Adult Learning and Education. In: Hinzen, H., Knoll, J.H. (Eds.): Lifelong Learning and Governance. From Programming to Action – Selected Experiences from Asia and Europe. Vientiane: DVV International 2014

- CHANTHALANONH, M. – HINZEN, H. (2015): Non-formal Education in Poor Districts of Savannaketh. In: Hinzen, H., Khammang, O., Southivong, S., Vaioleti, T.M. Eds.: Education and Lifelong Learning for Sustainable Development. Asia-Pacific Regional Consultations. Vientiane: DVV International, 143-154
- DUKE, C. – HINZEN, H. Eds. (2008): Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-formal Youth and Adult Education. IPE 75. Bonn: DVV International
- DUKE, C. – HINZEN, H. Eds. (2014): At the Sunset of MDG and EFA: Lifelong Learning, National Development and the Future. Vientiane: DVV International
- DUKE, C. – HINZEN, H. (2016): The Wider Benefits of Community Learning Centres (CLCs) in Six Asian Countries. Synthesis Report on the State of CLCs in Bangladesh, Indonesia, Mongolia, the Republic of Korea, Thailand and Vietnam”. (Man.)
- DVV 2011: The Adult Education Center – Education as Public Responsibility. Bonn: DVV
- Education for All 2015 National Reviews. 2015. Paris: UNESCO, EFA GMR
- EFA GMR 2013: Education for All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO
- FERNANDEZ, M.C. – HINZEN, H. – KHAN M.L.A. (Eds.) (2014): On the Eve of EFA and MDG – Shaping the Post 2015 Education and Development Agendas: Contributions to the Debate and a Collection of Documents. Vientiane: DVV International
- GARTENSCHLAEGER, U. (2014): Diversity of Adult Education in Europe. (PPT) Bonn: DVV International
- GARTENSCHLAEGER, U. – Hirsch, E. Eds. (2015): Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. Festschrift in honour of Heribert Hinzen. IPE 71. Bonn: DVV International
- HINZEN, H. – HUNSDOERFER, V.H. Eds. (1979): Education for Liberation and Development. The Tanzanian Experience. Hamburg: UIL, London: Evans Brothers
- HINZEN, H. (1997): Socrates and Sysiphus: Caught between old and new challenges and experiences in international adult education, cooperation and development. In: Convergence, XXX, 2/3, 62-76
- HINZEN, H. (1987): Giving and Taking. Involved in Sierra Leonean Adult Education. Freetown: USL, INSTADEX
- HINZEN, H. – JAMES, F.B. – SORIE, J.M. – TAMA, S.A.T. Eds. (1987) Fishing in Rivers of Sierra Leone. Oral Literature. Freetown: PEA
- HINZEN, H. (2015): Sharing for Learning in Lao PDR. DVV International Engaged in Lifelong Learning for Sustainable Development in Asia Pacific. Vientiane: DVV International

- HINZEN, H. – SCHMITT, S. Eds. (2016): Agenda 2030 – Education and Lifelong Learning in the Sustainable Development Agenda. IPE 75. Bonn: DVV International
- IRELAND, T.D. – SPEZIA, C.H. (Eds.) (2014): Adult Education in Retrospective. 60 Years of CONFINTEA. Brasilia
- LAM, L.H. (2016): Towards an ASEAN Regional Online Learning Resources System: Addressing the Various Needs of Community Learning Centers. In: Thoene, A. Ed. 2016: Digital Adult Education – A Key to Global Development? IPE 73. Bonn: DVV International, 48-58
- MUSCAT 2014: GEM Final Statement. Global Education for All Meeting. Muscat: UNESCO
- OWG SDG 2014: Proposal for Sustainable Development Goals. Outcome of United Nations General Assembly Open Working Group on Sustainable Development Goals
- NGO 2015: NGO Forum Declaration on <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/file/515/download>
- NOGUCHI, F. – GUEVARA, J. R. – YORUZU, R. (2015): Communities in Action. Lifelong Learning for Sustainable Development. Hamburg: UIL
- PTE FEEK, Ed. 2012: Andragógiai kutatások & fejlesztések. Tisztelgő tanulmánykötet Koltai Dénes tudományszervezői és kutatói munkássága előtt. Pécs
- SATO, C. (2016): Kominkan. Its role in education and community-building', In: Nonformal Education and Civil Society in Japan. Routledge Critical Studies in Asian Education, 159-178
- UN 2012: UN System Task Team on the post-2015 UN Development Agenda: Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015. Thematic think piece. UNESCO
- WEF 2015: Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015>
- YANG, J. – VALDES-COTERA, R. (Eds.) (2011): Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. Hamburg: UIL 2011

A Global Inspiration for Learning in the Local Communities

Hacker or maker-spaces consider as global movement founded in Western post-industrial societies. They are open creative spaces, which operate as hubs for a new ideas and project, where members meet to exchange knowledge, work together and discussing technology, internet and philosophy. This paper examine interaction of knowledges in process of learning and making in specific hackerspace community. The research designed as the case study and conducted in Belgrade Hacklab. The data collected by researcher's observation and participation in the community for one year and interviews with community members. The results show that hackerspace Belgrade community has been creating self-sustaining horizontal system of knowledge exchange.

Introduction

The humanity development is followed by the need for emancipation of knowledge acquiring. The need for specific knowledge evolves depending on the society's characteristics in a given epoch. Also, with the specific sets of knowledge special meanings are given from which depends on whether, how, and to whom this knowledge will be available. And so, at the beginning of the 20th century, the literacy has been seen as a key towards political emancipation. However, in order adults to acquire this kind of knowledge, mostly members of marginalized groups, it was necessary to adjust teaching methods in the field. Having in mind the specifics of adults, Paulo Freire has developed, not only a special method for adult literacy, but also the philosophy of pedagogy of the oppressed.

With scientific and technological development comes expanding of the literacy definition. Displacements are spotted from basic literacy to functional one, to the media and digital literacy. By that, the care for literacy is in constant global focus. When we talk about digital literacy it is essential to have in mind that the definition of this term must remain open. Namely, it is necessary to have in mind that the practice which applies the concepts of critical and participatory media literacy can be understood only if we know that it takes place in situ (Santo, 2011).

Nowadays it is not enough only to be the consumers of information technologies, but it's an imperative that we learn how to communicate with the applications, devices, simple to understand the language that stands behind them. On this point of view there is a lot of controversy. Supposedly, it is an open question for what do we need artificial intelligence. How will it affect the daily life? Which social groups will be most sensitive to such changes? The question is how current, formal education systems, but also the most of the learning paradigms are able to provide an adequate corpus of knowledge, in order to understand the mentioned problems. By sing a multitude of *user friendly* applications, simplifies many aspects of life on the one hand, but it also, at the same time determines our behavior, threatens our privacy and reduces us to the global "click population". When we talk about adult consumers of information technologies, we can still see the presence of fear, disapproval, and it is necessary to have in mind the availability, especially to the marginalized groups. Once we become the beneficiaries, the next step refers to the understanding devices and applications that we use, as well as their adequate choice. Today there is a need to protect our privacy on the internet. There is a pressure

to be innovative creators. Only the question remains how and where we can acquire the necessary skills for all these newly-created needs.

The definition of the term hackerspace

By the end of the 20th century as a response to the increased control of individuals and public spaces, movements such as squatting, collaborative farm, alternative cafes, collective businesses are becoming more represented. By this, networks of alternative living and working spaces began to form, among which hacking, or makers spaces found their place (Grenzfurthner, Schneider 2009).

The first hacklab occurred in Europe, in the nineties of the last century, stemming from the tradition of squatting spaces for the establishment of community centers, as well as community media labs. In the middle of this millennium first decade, the concept was rapidly spreading through Europe and North America. In the middle of that decade, until today, the term hackerspace became more widespread. Today, these two terms are mainly being identified and many researchers these places describe as a place to work, which are organized by the community where they gather, collaborate and socialize with people who have similar interests, mainly in the area of computer science, engineering, technology, science, digital and electronic art. However, there are researchers who make a historical difference between hacklabs and hackerspaces. The first term is associated with the anti-capitalistic movement, organization of the squatted spaces, overcoming social problems and inequality by using technology, while the other term is not directly associated with the politics and activism (Maxigas, 2014).

Generally speaking, the movement comes from the specifics of the hacker's subculture. On the one hand, with media activism the alternative information was provided to citizens through the infoshops, self-organized library, alternative radio stations, and then the kiosks were placed at which it was possible to become familiar with *open source* software. On the other hand with the appearance of the internet makers culture and Do Yourself Communities, groups of exchanging skills, got the incentive to create new educational environments (Toombs, Bardzell, S. and Bardzell, J. 2014). Internet provides greater access to information, easier networking, intensive communication, and by so the community members are being gathered around common subjects, they meet in physical spaces in which they form the identity based on their own interests, knowledge and activities.

The subject of this research was related to the learning process at the Belgrade Hacklab. Special attention was devoted to the environment description in which learning is being implemented and then descriptively presented the learning process itself by identifying the key elements of the learning community paradigm. The work has aimed to provide insight into the way of implementation, and even the transformation of concepts of lifelong learning at local subcultural group, that belonged to the global movement of hackers, in other words makers.

Hacking in theoretical key

We have seen that the phenomenon of hackerspaces are only a couple of decades old, and that it leans to the movements which have longer tradition. Page www.hackerspace.org since 2006, provides an overview of research papers, in addition to practical information about hackerspaces worldwide. This movement, as well as phenomena within it, for the last five years, takes special care for the academic community. Issues such as gender, political activism, self-organization, subculture, independent economy are researched and still are being researched. Thus, a significant number of works is dedicated to learning.

The scientific journal "New media & society" fourth edition, volume 18, 2016, was dedicated to the subject "Democratization of hacking and making", with the idea to draw attention to the relation between the activities, knowledge and power. Hacking and making editors understand as the practice of creation and transformation of knowledge and influence on institutions (Hunsinger, Schrock, 2016). Newscast dealt specifically with the feminism in hackerspace communities, characteristics of practice communities, activism and cooperation with the institutions, life within the community, multicultural aspects of the movements and so on.

Laura Elizabeth Alfaro awarded her PhD thesis "One Hackerspace's Approach to Community – Centered: A Case Study" 2013. at the Argosy University. The author in this paper researched the access to education directed towards the community. The research was conducted as a case study of one hackerspace program. In the description of the characteristics of studied case the following elements of learning theories were used: the social theory of learning, self-directed learning, social constructivist theory, communal constructivist theory.

In 2014, Alex Magelas awarded his master thesis "Power Up! Learning in a Hackerspace" at the Concordia University in Canada. This research is a case study of one maker's project of hacker community of Montreal. The author based his research on his experience of participation in makers project which was described as a specific practice community, where someone can learn, live together, give meaning to life, build a fulfilling sense of identity. For data collection aspects of action research, ethno-methodology, and auto-ethnography were combined. The results showed that in communities of practice a strong sense of group identity is being constituted, one gets the tacit knowledge and experimenting with the use of tools.

Presented papers indicate that there is a sufficient corpus of knowledge for further studies of learning in hacker, or maker communities, and researchers commonly use qualitative methods to explore the learning environment in the mentioned communities. A new dimension to andragogical aspect of community learning can give and studies in the field of art, new media, social and political theory which are increasingly taking the topic of hackerspaces for the researches.

Theoretical framework

Based on the insight into the hacker community researches until now it is clear that the theoretical framework which applies to research of the characteristics for learning environment should be established on critical approach towards adult community learning.

Adult education in neoliberal states is influenced by the ideology of market, and it is increasingly losing social function, and it is more used for providing infrastructure for the mobility of capital, which is manifested through investing in development of human resources and promoting lifelong learning policies to foster employability by moving the pressure of individuals and groups around the settlement of expense for education (English, Mayo, 2012: 26). As a response to this situation activist groups have provided the autonomy for the free exchange of information, knowledge and skills of independent market and oppressive political ideologies by occupying public, but also the media spaces. However, today a part of the spaces such as hackerspaces, is being transformed according to the needs of post-industrial societies and the market. Moreover, it is being emphasized on innovation and knowledge creation.

Having in mind the specifics of the hacker subculture we are going to present their key specifics, as well as characteristics of social movements from which the idea of hacklabs has derived, as well as the promotion of free software and knowledge exchange. Internationalism, long-term

commitment, the ideological basis which is manifested through the members are the main characteristics on which the social movements are based. English and Mayo (2012) see the basis for learning in social movements, particularly through participation in team work, protesting, self-organization, critical self-reflected practice and mutual learning.

When we talk about the characteristics of the hacker subculture is necessary to have in mind that it relies on the history of the computer development, as well as the political, social and cultural aspects related to the technology development. Steven Levy (2010), writing about the hacker's ethics postulates, which is the backbone of the image of this subculture, and according to which the hacker's life is founded on the symbiosis of man and machine. Many elements of the hacker's ethics is directly associated with learning, because the access to computers is especially emphasized, as well as everything that can teach you how the world works, all the information should be free, because without access to information things can not be improved, distrust for authority and promotion of decentralization, hackers are estimated based on hacking, not based on race, age, position, on the computer it is possible to create beauty and art, computers can change our lives for the better (Levy, 2010). Featured principles can be extended by the characteristics of makers culture, which can be conditionally understood as a wider concept than the hacker culture. Austin Toombs, Shaowen Bardzell, and Jeffrey Bardzell by exploring the values, habits and identities of hackerspace members, came to the results that indicate that this subculture is characterized by a specific relation to the tool. On the one hand, emphasis is placed on learning how to make, transform and use the tools. On the other hand stronghold of makers identity is in the commonly developed sense of involvement in the community and feeling of adhocism culture, which refers to learning to believe in intuition and evaluation during the process of creation, as well as the acceptance of a practical approach to making and learning (Toombs, Bardzell, S., Bardzell J. 2014).

By observing the characteristics presented in the studied local hackerspace it was possible to open a discussion about the movement universality. Based on these results the description of learning process is clearly positioned, as well as the represented a paradigm, but for the initial theoretical framework the communities of practice approach is taken. Wegner, McDermott and Snyder (2002) in the book "Cultivating Communities of Practice" state the following seven principles for the development the community of practice: designing for evolution, open dialogue inside and outside the perspectives, invitation for different ways of participation, the development of private and public space within the community, the focus on values, the combining of intimacy with excitement and creating the rhythm of community. These principles the authors do not see as an elements of prescription, but rather as an aspects that can be flexibly combined. In fact, the biggest challenge in creating a voluntary, organic communities is providing responses to the environment growth and vitality (Wenger, McDermott, Snyder 2002). The theoretical framework of this study is structured in such way to provide the ability for identify specific social, individual and group characteristics of community members.

Methodological research frame

The research was structured as a case study focused on community learning gathered around Belgrade Hacklab. The aim of the research was to determine the specifics of Belgrade Hacklab community, the description of the learning environment and the learning process in this community itself. Two research questions arise from aim such set. In what relation are the specific characteristics of the learning environment towards the global movement in Hacklab Belgrade? What are the characteristics of the learning process in Hacklab Belgrade?

Research was conducted in the period from May 2015 to May 2016. The auto-ethnographic approach was applied, given the decision for research to begin with the participation of researchers doing in one of the community program which was described through the reflexive narrative. Data from community members of the Belgrade Hacklab were collected by interviewing technique during which personal narratives about the experience of community learning and membership were obtained. Three men and one woman were interviewed, who participated in the Hacklab activities during the period when the survey was conducted. Respondents were chosen regarding the length of community membership. This criterion was related to the active community participation during the time when the research was carried out. The interview was consisted of two questions: Describe to me your experience with hackerspaces and describe your experience with Belgrade Hacklab. Answering of the respondents was not interrupted in order for narrative to be authentic. Minimum interventions were provided such as directing respondents with further questions to describe experiences related to the learning process. The relations between men and women, who responded to the interview invitation is disproportional as well as structure of the membership.

Data was analyzed by using the method of content analysis or life stories that were collected through interviews with members of Belgrade Hacklab, as well as the self-reflected narrative of the researcher. Lieblich, Tuval-Mashiach and Zilber (1998) find that by interpretation of personal narrative researchers, can not only access to their own identity and his meaning's system, but also to the culture and social context. In order to minimize the researcher's power position all narratives are treated equally, with the fact that first emerged the self-reflective narrative of research and then the narratives of other community members.

In this study, perspective focused on categories and content was applied, which was consisted of four steps. First, it is necessary to **select a subtext**, which refers to the focusing on life stories on the research topic, research questions and hypotheses. And after that to **define the content of categories**. These are different topics or perspectives that reflect through the subtext, and in words, sentences or groups of sentences. They are mainly defined by theoretical framework of research. The next step is to **sort materials by category**, and then to **deduct conclusion** (Lieblich, Tuval-Mashiach and Zilber 1998, 114). In this study, the subtext is selected at the beginning, since the content of the life stories, during the interview, is focused only on experience with hackerspace communities. The categories are selected based on reading all of the narrative, and then redefined and interpreted regarding the described theoretical framework.

Narrative analysis

The first step towards the analysis of stories was regarding to the observation of the first set of categories which have appeared in most of the narratives of community members. Following that, it was checked if the research's self-reflective narrative can be analyzed according to the same or similar set of categories.

Two categories were spotted. On one side the stories were divided according to the sentences which were referring to the general characteristics of hackerspaces. Those were: the first meeting (with the community), the function (of the community), the integration into the community, the connection with the wider community, the general approach. On the other hand categories that applied to the description of experiences with the Belgrade Hacklab were separated, which were: physical, social, program features, as well as those relating to the way of organizing communities and the community learning process. Also, a special attention was devoted to the analyzing of the additional correspondents comments which did not contain specific information concerning the description, but (emotional) reactions to certain parts of the

conversation. Finally, in the sentences divided according to the defined categories, the words and phrases were singled out, which closely described or further articulate the established classification.

By applying analytical apparatus sensitive towards the content and categories, thus to say the parts of the text, we got the precise description of the environment in which the learning process takes place in Belgrade Hacklab. The length of story, the presence of categories and their order of occurring in the narrative vary considering the length of community membership and the degree of internalization of the hacker's culture values. Major deviations were not noticed towards the narratives provided by the correspondents and research's self-reflexive narrative. Also, on the mentioned aspects influences the level of integration in the community which is manifested through the type and frequency of participation in the activities such as attending programs, launching and participating in projects, organization of educational programs, participation in decision-making and so on. In the following text, parts of the narrative, will be presented (sentences, words or phrases) according to defined categories, as well as the affirmation of specific content.

The first meeting with community is achieved through *"... friendship with best friend I came in contact with the concept hackerspaces; For skills exchanging I found out at the events "Nothing will happen"; For Belgrade Hacklab I found out by accident, through the internet, by searching google"*. **The function** of the community is mentioned in all the narratives, except the narrative of the newest member. The following key words were identified: *educational, makers, hacking potential, positive impact on the environment, recognition and validation of acquired knowledge, social care, socializing, developing motivation for learning specific contents*. The themed category **community integration** was present in all the narratives, but the story of Belgrade Hacklab founder. The content of this category is characterized by graded involvement in community activities. *"Later on, I gradually came into the story. At first I was the onside observer. I wasn't contributing to a workshop. It was more like socializing enriched with specific skills exchange"; "At the beginning I've just spent time in the space. I attended workshops, but they were not relevant for gaining knowledge. I was helping others in the learning process; "After participating in the "course" of logic, I began to participate in the plenary community sessions. I have organized a workshop where we redefined the vision and mission of Hacklab "*. Self-reflective narrative lacks the category **connection with the wider community**, which is reflected in other narratives through visits and communication with other hackerspace communities or plan to establish contact with them. Category **general approach** lacks only the narrative of the newest community member, while in other narratives are emphasized the principles which apply to learning: *"It's like when people who run these spaces feel certain depth, complexity, a certain challenge they go at it"; "They had a wider circle of interests"; "The community is based on the idea that with the approaches, concepts, tools and theories should be experimented in order to critical thinking, brought into question, and in order to discover new knowledge."* Especially the aspects that are related to the community identity and values were pointed: *"The space, tools, and people give the identity to hackerspaces"; "It may be doacracy, where you create, not just technocracy not meritocracy. It is more helpocracy, if that exists. It is important to develop tolerance. In these informal communities you see a much more open relations. Everything is on a voluntary basis."* The description of physical characteristics of Belgrade Hacklab is equaled and it refers to the fact that it's a small space which has limited resources. However, the space is similar to other hackerspaces. **Organizational features** of Belgrade Hacklab are described on one hand in terms and sentences: *incubator, workspace that facilitates the transition to the world of work, platform for non-market transfer of knowledge, horizontal organization, plenum decisions making*. Space management has been identified as a major challenge: *"Ultimately, these*

communities often have problem with management and there are many models of founding board of directors, to the plenum decision making for what we decided." **Program features** of Belgrade Hacklab are making this space specific towards the other ones, because it is open to non-technological content (*femwiki, ethical workshops, a course of game theory, etc.*). Finally, social features and features that are related to the learning process are not only represented in all the narratives, but also take the largest part of the story. Social features are on one hand related to social community capital: *"That specialty is given by the people that make it, and their sensibilities"; "At Hacklab I came in contact with other self-organized collectives"*. On the other hand, the acceptance atmosphere is often emphasizes: *"A lot of them are prepared to help. With them I somehow learn and develop with them as a person "; "Belgrade Hacklab has a special atmosphere of acceptance. It is characterized by inclusiveness "; "People know each other well. It can easier be organized and exchanged knowledge"*. Educational activity of Belgrade Hacklab, organized through the exchange of skills since the community founding, is seen as one of the key programs. Also, the focus of interviews was directed precisely towards the description of learning process. During the research and staying in the community all the activities were educational, other than the plenary ones at which the decisions were made regarding the work organization and community life. The main characteristic of learning refers to common research: *"It's like a common exploration"; The idea is to enjoy in common learning "*. However, the additional features are affecting the size of the group: *"If the group is smaller where there are some general things then everyone gives some of their input and in that way you can cruise. And when it's a large group then it goes slower. Then one person who has more experience talks and others somehow follow."* However, due to lack of motivation, the fluctuations in the group there are problems in this learning approach realization: *"At the end, the learning process has become centralized. I was preparing my lectures and simply realized them for the group. We often went back to the established contents which we learned step by step; The desire for the learning decentralization, where there is no role of student-professor, is constantly there, but in my experience has not yet been achieved."* Educational barriers are identified which were referring to participations in common projects: *"I was a little disappointed that, in order to take part in some workshops, you have to know at least English, level B2, and to know that area to fit"*. Review of the learning process, but also of the program organization is best addressed by the research's self-reflective narrative: *"The term for logic was mainly begun by informative conversation. Meetings would have begin by agreeing on what are we going to learn. I soon realized that in the community inappropriate terms are often used in the area of organizational forms of education. This happened mainly because the learning process is organized through a hybrid organizational forms. The process used to remind of a course, once a workshop, once the learning circle. Simple community continually experiments with intuitive approaches"*. Finally, correspondents have expressed positive affirmation when it comes to diversity of program, orientation to help internal and external community, common research, the process of knowledge transfer.

Discussion and conclusion

General characteristics of hacker community correspondents have defined as motivation for the community to deal with solving *social problems*, to *explore common complexed phenomena*, to *approach deeply to theory* in the process in which there is no place for licenses, certificates, and in open space which focuses on multidisciplinary and multicultural, humanity and connecting.

"Enjoying in common learning" could be the motto of Belgrade Hacklab, but also hackerspaces in general. It is clear that the social function of education is primary at hackerspace communities. However, informative and formative functions are not excluded. On the one hand

program scheme Belgrade Hacklab offers the opportunity to attend free programs, volunteer-organized by members of the community, where outcomes are not guaranteed, the lecturers often returned to transited material, the participants are not obliged to learn beyond frame which sets the teacher at the gatherings, and all that points that this form of education can have an informative function (Medic, 1993), which can be followed by the increased motivation to learn and by the good basis to start self-educational process. The integration of the hacker's value, or the makers culture, in the members community value system often leads to disappointment of learning process, because it often don't go beyond the informative function of education of the whole group, while there are certainly successful examples which are not sufficiently explored, and it can not be spoken about factors of success with certainty.

The research results have shown that all correspondents are aware that they belong to a wide international movement, but that they are also proud of their community's specifics. During the interview, they clearly articulated the difficulties in achieving principles of living together, that they are long-term committed to the ideals and values of the community, while the teamwork and self-organization are no longer seen as challenges for the community. These identified aspects suggest that we can observe the Hacklab community as a part of a wider hacker culture, in a way even makers culture, but not completely, due to the current lack of spaces and tools. From the interview is only indicated that some members of the community are oriented more towards values of makers subculture, in which the culture of adhockism is being nurtured (Megelas, 2014), while one part of the community is oriented to nurturing movements and activism. In order for this hypothesis to be confirmed it was needed to access to comparative research, and explore a few more cases of hacking communities.

It is evident that the learning approach at Belgrade Hacklab, can be described as a community of practice which brings together a group of people who share concern, problems and passion for some topics and where they deepen their knowledge and expertise through interaction (Wenger, McDermott, Snyder 2002). However, research has shown that we can talk about learning through community of practice, only after overcoming barriers within the level of knowledge of all community members, as well as when the level of motivation for researching specific topic is partially equalized. In order for that to happen it is necessary to promote in the community methods for self-directed learning, during the initial introduction programs throughout short training, courses, or lecture cycles. This could be one of the propositions for overcoming discontent in the learning community in which the lack of motivation occurs towards engaging with the research of certain topic, educational barriers or fluctuation. Finally, it is evident that the correspondents have recognized the benefits of this learning approach, because they emphasize a sense of satisfaction when that type of learning happens, they positively evaluate the development of interpersonal relations in the community and the development of sense of common identity, which is achieved through learning and working on mutual projects, but also through community activism.

This learning approach is clearly presented through the communal constructivist theory, where the transfer of knowledge among members of a certain group is being seen as the most efficient form of education. Also, this theory emphasizes that the technology can be used for easier access and knowledge development to which others have come (Leask & Younie according to Alfaro, 2013). Precisely by this approach one of the key principles hackers ethics is achieved, and also knowledge creation in hackerspaces, because information and knowledge must be accessible to everyone and open towards critical reflection and transformation. This is the logic on which the idea of open code is based, but to program and learn freely, it is essential that we *understand hacking as art* (quoted in the story 2).

References

- ALFARO, L. E. (2013): *One Hackerspaces's Approach to Community-centered Education: A Case Study* (Doctoral dissertation). Faculty of Argosy University, Phoenix Campus College of Education.
- GRENZFURTHNER, J. – SCHNEIDER, F. A. (2009): *Hacking the Spaces*. Retrieved from <http://www.monochrom.at/hacking-the-spaces/>
- HUNSINGER, J. – SCHROCK, A. (2016): The democratization of hacking and making. In *New media & society*, Vol. 18(4), 535-538.
- LEVY, S. (2010): *Hackers: Heroes of the computer revolution (25 th anniversary ed.)*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- LIEBLICH, A. – TUVAL-MASHIACH, R. – ZILBER, T. (1998): *Narative Research. Reading, Analysis and Interpretation*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- MAYO, P. – ENGLISH, E.L. (2012): *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*. Sense Publishers, Boston.
- Maxigas. (2014) Hacklabs and hackerspaces - tracing two genealogies. *Journal of Peer Production*, 2.
- MEDIC S, (1993): *Obrazovanje i socijalizacija odraslih. (Education and socialization of adults)*. Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.
- MEGELAS, A.: (2014): *Power Up! Learning in a Hackerspace* (Master thesis). Concordia University, Montreal.
- SANTO, R. (2011): Hacker Literacies: Synthesizing Critical and Participatory Media Literacy Frameworks, In *International Journal of Learning and Media*, 3(3), 1-5 (doi: 10.1162/IJLM_a_00075)
- TOOMBS, A. – BARDZELL, S. – BARDZELL, J. (2014): Becoming Makers: Hackerspace Member Habits, Values, and Identities. Indiana University Bloomington. *Journal of Peer Production*, 5.
- WENGER, E. – MCDERMOTT, R. – SNYDER, M.W. (2002): *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Bussiness School Press, Boston.

Professionalization In Serbian Adult Education – Toward The Complementary Model²

Abstract: Professionalization in the field of adult education in Serbia has been presented in this paper through an overview and analysis of the system, which has been established for several years back, of the development of competences needed for experts who are engaged in this field. A tendency is noticed to control entry into the field by defining necessary competences staff should have. Three projected entries into the adult educator job have been identified. They are: 1) obtaining the title of an andragogue by completing the appropriate study programme; 2) doing the job of an andragogy assistant which can be performed by andragogues, as well as by persons who have completed appropriate programmes of professional development; and 3) having a certain set of competences acquired either through accredited training programmes or by recognition of previously successfully completed training courses. The paper also points to certain weaknesses of the presented system which is aimed at improvement of the professionalization process in Serbian adult education, and which needs to be further designed, thus developing the established system.

Introduction

For several decades back the issue of professionalisation in the field of adult education has been part of numerous recommendations provided by international documents, as well as norms regulating the field of (adult) education at national and regional levels. At the same time it is the driver of research and analyses within many projects, conference discussions, designing professional training for staff engaged in teaching adults, as well as establishing a system of training and development of adult educators.

Today's context is by these several decades long studies and developments first and foremost determined by, on one hand, the growing and "rapidly changing" requirements and needs for lifelong and lifewide learning that have already grown to necessity at the level of social communities, organisations and our individual lives. On the other hand, certainly as a result of the above-mentioned tendency, needs and opportunities for engagement of staff in different jobs in the field of adult education have increased.

Although these trends are present today more than ever before, problems which, among others, persist are those related to gaining a general insight into who performs work activities in adult education, as well as to defining and further provision of mandatory competencies needed for that work. The issues of keeping the records of employees in adult education and those related to setting standards of their competencies and continuous professional development become especially important when placed in the context of now increasingly open discussions and search for solutions related to the quality of provision in adult education. That mutual relation is concisely and eloquently described by Simona Sava stating that "...professional development of staff is a critical component of quality assurance in adult education" (Sava, S, 2011: 10).

¹ University of Belgrade Faculty of Philosophy Department for Pedagogy and Andragogy, Belgrade, Serbia

² This article is a result of the project "Models of evaluation and strategies for improvement of education quality in Serbia", No 179060 (2011-2016), financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia.

An analysis conducted at a more general level, which starts from the heart of the criteria against which we can consider the level of development of a given profession, in this case of an andragogue or adult educator, points to not at all small, existing problems related to the performance of activities of adult education (Zvekić, U, Savin, K, 1981; Šporer, Ž, 1989). By following some of the basic criteria for determining the professional status of an occupation we easily come to those developed at a lower level, which indicate at the same time the directions towards which activities should be focused on the development of professionalization in adult education. S. Sava draws attention to some of them: "...one cannot differentiate entry requirements to this profession..., so almost everyone can be an adult educator...; there is no clear monopoly on the occupation or type of work...; there is no 'common core' of competencies unanimously agreed...; there is also no specific professional association to initiate and maintain any collective code of conduct of quality, ethics, and professional correctness; although there is a scientific knowledge related to the discipline or field of adult education... the field remains largely non-regulated, regarding the 'functional markers of competence, quality and qualification...'“ Sava, S, 2011: 12-13).

Yet staying with the criteria of development of professions (also including andragogues, adult educators), to the above list we can still add those characterised as less developed: lower recognition by the public (recognition by clients to whom they should turn to when they have a specific educational need or a learning need) (Šporer, Ž, 1989); due to the lack of the monopoly on conducting business a low level of autonomy and authority in the performance of the profession; also a low level of development of professional culture (seen through to a certain extent standardised attitude to the social community, other groups and clients) (Zvekić, U, Savin, K, 1981). Among the ones engaged in educational activities intended for adults are often those who do not have university education, as one of the basic characteristics of professions which, inter alia, testifies about the need for a long preparation for entry into the profession, and thus about the complexity of the occupation. This is often the case with trainers and instructors in adult education, who start performing these activities even without any previous preparation for educational work with adults.

By summing up the presented situation in terms of the development of the profession of an andragogue (adult educator) based on the criteria for assessing a professional status of an occupation, we come to the same impression, that is, conclusion as when we study the existing practice in the area of professionalization of the field of adult education in different European countries, or when we analyse goals and project activities within international and national projects dedicated to professionalization in this field. By choosing any of the three listed starting points for the study it can be concluded that it is necessary to work further on *establishing a certain type of control of entry into the profession* and occupations connected with adult education and learning, as well as on *setting standards of occupations/qualifications* for work in this field. Both of these mutually closely linked courses of action rely on the issue of *educational preparedness of staff for work with adults, that is, on the standard of competencies needed* to perform the job.

In the part that follows we will try to present the current situation and trends in the field of professionalization of adult education in the Republic of Serbia.

Professionalization of adult education in Serbia – current situation and trends

For several decades back continuous efforts have been made in Serbia on creating a professional identity of an andragogue, as well as on professional empowerment of various staff who, besides andragogues, carry out their professional roles in the field of adult education and

learning. Almost 40 years of commitment to professionalisation testify at the same time about the complexity of this job, as well as about the importance which is given to professionalisation in adult education, for the development of the entire field of adult education and for the improvement of quality of education intended for adults.

While trying to explain why the issue of professionalisation is so important, on this occasion, we can list some of the reasons, among which are:

1. Quality improvement of a series of activities implied by this syntagm (needs assessment, programming, planning, implementation of educational activities – establishing relationships with participants, teaching, leading educational groups..., research activities, evaluative activities, continuous adult career guidance and counselling, meeting educational needs of specific participant target groups, etc.)
2. Reforms of different levels and aspects of education in Serbia have testified that success of reforms for the most part depends on how motivated teachers and associates are and how well-trained they are for the activities introduced or transformed by the reform.
3. Setting a "flexible system", especially in the field of non-formal adult education. Obtaining at least a partial insight into who does what in this field. Removing the label of "grey zone" of education.
4. Development of adult education practice, as well as getting feedback from practitioners.
5. Improvement of the andragogy study programme and establishment of closer ties between the Department and Institute for Pedagogy and Andragogy with social partners relevant to adult education.
6. Creating new job vacancies for the employment of andragogues and other experts in the field of adult education.
7. Strengthening the professional association of andragogues of Serbia.
8. And many other reasons.

The listed reasons indicate the tendency aimed at the development of some of the important characteristics of professions: university education of staff (which implies the standard of competencies for andragogues which stems from the description – the standard of work/job); formation of the theoretical system knowledge fund – scientific and research work; regulating the entry into the profession and making an attempt to gain an insight into professional qualifications of those who are involved in adult education, but whose main field of education and work is not adult education; and strengthening the professional association of andragogues.

In the parts of the paper that follow we will present the attempts which are made in Serbia through professional development of staff dealing with adult education in order to improve the quality of work in this segment of education. Bearing in mind the intention stated we could say that the main aim of this paper is to represent continuous activities that have been undertaken over the last decade in Serbia in order to improve professionalisation of the field of adult education. Through several segments we will practically analyse the ways in which one can “enter”, that is, qualify for doing jobs related to adult education and learning.

The first entry – Andragogy studies

Andragogy studies have been implemented at the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade since 1979. Today one can study at three levels: bachelor, master and doctoral studies. The last accreditation of programmes was carried out in 2014. Table 1 represents outcomes by levels of studies.

Bachelor studies (4 years)	Master studies (1 year)	Doctoral studies (3 years)
Will understand theoretical basis of Andragogy and its methodological and epistemological status	Will understand the basic theoretical and methodological matters concerning Andragogy and other related disciplines that study the education and the development of the adults	To critically think and analyse basic issues of theoretical and practical sections of a lifelong educational process
Will comprehend different concepts in Andragogy and to understand European systems of adult education	Will acquire knowledge about different methodological and epistemological research approaches and paradigms, and will understand the implications of their usage while studying specific problems concerning process of educating and development of the adults	To evaluate and examine exploring and practical values of different theories, concepts and strategies within adult education
Will realize and make a distinction between different theories and concepts relevant for understanding the development of the adults and the way they function in diverse environments and within specific contexts, such as: family, work, school, free time, etc.	Will create and accomplish different types of applied research projects in educating adults	To examine and evaluate possibilities of applying different methodological and epistemological approaches in researching basic issues of adult education
Will understand the factors that shape global, national and regional politics of educating adults, and will participate in creating strategic and operational solutions on national and local level	Will identify practical problems concerning Andragogy, attain and accomplish research projects concerning those issues and suggest practical solutions	To combine interdisciplinary and integrative approaches while examining basic issues within adult educational process
Will explore the practice of educating adults, and will present research study findings in appropriate manners		To create and accomplish various fundamental research study works concerning adult education, and to present the results at domestic and international conventions
		To understand co-independence among global and national issues and perspectives concerning adult education

		To utilize research results for shaping systematical solutions, overcoming concrete problems and improving practice of adult education
		To introduce research results and global tendencies of existing issues and practical solutions to intellectual community
		To recognize the adult education as a process of educating adults as independent and social phenomena, and to comprehend the philosophical, historically-comparative, socio-economical, psychological, and organizationally-didactic dimensions of Andragogy
		To critically evaluate the possibility of potential applying of different models and forms of preventive education and intervention within complex social contexts and domains, such as: family, work, social environment, free time, etc.
		To understand personal professional and ethic responsibilities necessary for improving the adult education in both theory and practice

Table 1: Outcomes of andragogy studies by levels. Source: Andragogy – degree programs

We think that the above listed outcomes of studies depict most eloquently and most succinctly the profile of an expert – andragogue we aspire to create. The vertical cross section of the study outcomes at each level shows the dominant contents on that level, as well as the expected level of development of knowledge, skills, competences and certain personality traits. The horizontal cross section clearly indicates gradualness of outcomes up to the level of mastering complex tasks in the field of adult education that can be performed by an andragogue. A small sequential analysis shows us that at the level of bachelor studies students should be able to: understand, comprehend, realize, make distinctions, explore, present; at the level of master studies (with a particularly distinctive research orientation which is recognised as more complex at the

next level) students should: create, accomplish, identify, attain; and at the doctoral level they should: critically think, analyse, evaluate, examine, combine, create, utilize, introduce...

The intention is obvious to form an andragogue as an expert of a broad general profile who can relatively easily “put” his/her knowledge, skills and competencies into a specific field of adult education, group activities, groups of activities and/or institution where he/she carries out his/her professional role.

An andragogue as an occupation exists in Serbia in the still valid nomenclature of occupations of 1990. The listed groups of activities an expert of this profile carries out with a large number of work tasks within them are: Assessment of educational needs, programming and planning of andragogical work; Development of documentation background and programmes of education, training and (professional) development; Broader and direct preparation of organisation of educational work and guiding its implementation; Monitoring, analysing and evaluating the educational process; organising and conducting scientific research; Keeping andragogy documentation; Permanent education and (professional) development and staff activities; and Coordination of work tasks and management related to improvement of education of adults (Jedinstvena nomenklatura zanimanja u SFRJ/Unique nomenclature of occupations in SFRY, volume 5, 1990: XIV-4).

The listed groups of activities largely rely on the so-called “educational cycle”, to which sets of activities, which are, among other things, carried out by an andragogue are linked, and which is made up of the following stages: assessment of educational needs; planning education; programming educational contents; direct preparation and organisation of the educational process; implementation of the educational process; and valorisation of educational results (Pastuović, N, 1978). In addition to the obvious similarities in the structure of groups of activities in the nomenclature and stages of the educational cycle, the job of an andragogue is still understood more broadly than it is covered by the stages of the educational cycle.

Although many years have passed since the work on the development and publication of the nomenclature, which should be soon replaced by the national qualifications framework, today it still has significance when it comes to the andragogy profession, because it gives legitimacy to the andragogue on the labour market. This significance persists despite the fact that in the meantime there have been certain changes in the job description of andragogues. A series of new activities has occurred, some activities have become out-of-dated so they have either ceased to exist or undergone significant transformations.

The overview of the outcomes of the study programmes in the field of andragogy and the still valid job description clearly indicate that an andragogue, as an expert in adult education, can perform the broadest range of activities, as well as the most complex activities in the field of adult education. Other associates in this field, as we will have the opportunity to see in the parts of the paper that follow, carry out considerably narrower terms of reference.

The second entry – Training courses for an andragogy assistant

As one of the categories of associates who participate in the implementation of adult education stated in the Law on Adult Education is an andragogy assistant. This occupation was introduced into practice through the “Pilot programme of functional elementary adult education “ (Medić, S. et al, 2009). An andragogy assistant is engaged as a member of the school team (in elementary school) for the implementation of the programme of functional elementary adult education (FEEA). This type of activities can be performed by a teacher, a professional

associate and a person who meets certain requirements, among which are that he/she has at least a secondary level of education and that he/she has successfully completed the training programme for an andragogy assistant (Program obuke/Training programme..., 2016). Job description of an andragogy assistant is shown in Table 2.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • inform adults without elementary education of the possibilities of acquiring, that is, completing FEEA; • motivate adults to engage in the education system and cooperate with their family in providing support for education; • help adults in removing social barriers to enrollment and participation in the educational process; • help participants to overcome learning difficulties; • help teachers and participants in the integration of adults into the educational process and in preventing FEEA participant drop-out; • provide support to the teacher in achieving/carrying out the programme outcomes; • help teachers and participants in further development of learning and teaching materials; • participate in implementing various curricular and extra-curricular activities in and out of school; • work on establishing the cooperation between the school and social partners at the local level in order to exercise participants' rights; • help in achieving and meeting educational needs of specific target groups involved in the educational process; • help in the implementation of the individualised programme, as well as of additional and remedial classes; • participate in the process of providing support to participants in the selection of training courses; • take part in the mediation of cooperation between elementary and secondary schools and the employment service at the local level in order to involve and retain participants in the training process; • participate in support to participants to engage in training courses; • take part in the school team work and provide support to team cooperation; • participate in the management of school documentation on FEEA implementation; • take part in data collection on monitoring the FEEA pilot. |
|--|

Table 2: Job description of an andragogy assistant

Looking generally at the job description of an andragogy assistant, one might conclude that his/her engagement mostly relates to providing support to adult learners to engage, participate, that is, retain, and successfully complete the newly introduced model of the lowest level of formal education, in which, along with general education, they acquire the first degree of qualification for simple occupations, with a possibility to continue education at a secondary school level.

As for the required level of formal education, eligibility for the occupation, that is, for doing the job of an andragogy assistant, is quite broadly determined, whereby the minimum required level is a secondary school diploma. Part of the tasks, such as help participants to overcome learning difficulties, or provide support to the teacher in achieving/carrying out the programme outcomes and the like, seems very demanding in terms of the level of competence. However, when considering the job description of an andragogy assistant one should bear in mind two phenomena present in the practice of functional elementary education of adults. The first of them refers to the fact that quite often this type of work is carried out by persons who are

andragogues by profession (which opens up new employment opportunities), while the second refers to the already noticed tendency that andragogy assistants are predominantly engaged in recruiting learners, which could be characterised as doing a “door-to-door“ job, as well as in removing a series of administrative obstacles for their involvement in the educational process (for example, helping with taking out documents such as identity cards and the like). These tasks certainly require a great effort to be carried out; nevertheless, bearing in mind their complexity, it becomes clear that they can be performed by persons with occupations which are acquired at a level lower than elementary school level.

In any case, regardless of the educational background of a particular andragogy assistant, in elementary schools where functional elementary education of adults is implemented, persons who perform this occupation appear as a very important support to adult learners, then to the teachers who work with them, as well as to the overall development of the new model of elementary adult education.

The third entry – Competence development of staff engaged at a publicly recognised adult education activity organiser

The Law on Adult Education gives an opportunity to organisations dealing with this type of activities to, based on the fulfillment of certain standards that are considered to contribute to the quality of their work, obtain the status of a “publicly recognised adult education activity organiser“ - PRAO (Law..., 2013, Articles 16, 17, 18 and 19). Conditions for this type of accreditation of organisations are regulated in greater detail by the “Rulebook on precise conditions regarding the programme, staff, space, equipment and teaching aids for obtaining the status of a publicly recognised adult education activity organiser“ (2015).

Among the conditions set before organisations to obtain the status of PRAO are, as expected, those relating to staff who are to deliver the adult education programmes envisaged by the Rulebook. Persons engaged in this type of work have an obligation to, by way of professional development programmes, develop competencies within the following areas:

- 1) basic principles, characteristics and learning styles of adults;
- 2) motivation in adult learning;
- 3) management of the educational group;
- 4) methods and techniques of interactive educational work with adults;
- 5) methods and techniques for assessing achievements of participants;
- 6) planning, organisation and individualisation of the educational process including people with disabilities;
- 7) evaluation of the educational process (Rulebook..., 2015, Article 7).

The above mentioned Rulebook also specifies that persons who have completed formal education in the field of Andragogy, or who have mastered, with regard to the listed areas, an appropriate programme of professional development for teachers, educators and professional associates in the field of adult education, or who hold a certificate of professional competences for work with adults issued by the Serbian Association of Andragogists, are considered eligible to work with adults in the organisation which has the status of PRAO.

So, if an organisation performing adult education activities has not in any way engaged an andragogue and yet wants to gain the status of PRAO, it is essential that staff who perform tasks related to the organisation and implementation of educational activities intended for adults either successfully complete appropriate training courses or certify the competences they already have.

In order to provide opportunities for competence development which correspond to the aforementioned areas the associates of the Institute for Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade have, for 2016/2017 and 2017/2018 academic years, accredited at the national level eight training courses intended for professional development of teachers, educators and professional associates for educational work with adults (Catalogue of continuous professional development..., 2016/Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja..., 2016). They are the following training programmes: 1. Basic principles, characteristics and learning styles of adults; 2. Motivation in adult learning; 3. Governance and management of the adult educational group; 4. Methods and techniques of interactive educational work with adults; 5. Methods and techniques for assessing achievements of adult participants; 6. Planning, organisation and evaluation in adult education; 7. Individualisation in adult education and work with adults with disabilities and learning difficulties; 8. Programme development in adult education. The duration of each training programme is 16 hours (two days), of which the first eight hours are organised as training and the other eight hours as guided independent learning. If a person is to perform activities from the scope of adult education at PRAO, he/she is obliged to successfully complete the first seven of the listed training courses. Programme development in adult education is also an accredited training course, but in this context it is not in the mandatory set of development programmes.

If the associate has previously attended and successfully completed some other training courses which relate to the required competences, he/she can, by submitting the relevant documentation, enter the process of verification of prior learning, which has been entrusted to the Serbian Association of Andragogists as a professional association of andragogues. The Serbian Association of Andragogists set the standard and procedure of certifying professional competences for work with adults. Attention should be drawn to the fact that the process of verification of competences is based on the recognition of what has been learned through previously completed training courses, and not on the recognition of competences developed through experience in educational work with adults. This attitude has been conditioned by not yet established procedure of verification of experiential learning.

The offer of programmes for development in educational work with adults has been indeed relatively good for years, but it has certainly not always been directed towards the development of the now relevant competences. Training courses have mostly been implemented as part of project activities. There is also an option for acquiring internationally recognised licences in this field (such as, for example, SVEB, whose representative in Serbia is the Adult Education Society).

Concluding remarks

The system of professional education, training and development of persons engaged in adult education jobs, developed over several decades, has led in Serbia, for the time being, to three possible entries of staff to perform activities related to the organisation and implementation of

educational opportunities for adults. They are: completion of the appropriate study programme, completion of professional development programmes and recognition of adequate, previously successfully completed training courses. The main actors who perform the activities of training, development and recognition of competences are: Department of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade, the Institute for Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade and the Serbian Association of Andragogists as a professional association. Within the established system there is a clearly noticeable tendency to attempt to control to a certain extent the entry of staff into the field of adult education by envisaging necessary competences to perform certain types of work (from the most comprehensive ones performed by an andragogue, over those which are in the job description of an andragogy assistant, to the tasks of organisation and implementation of educational activities intended for adults, which is the closest to the trainer job description).

As for the profession of an andragogue, that is, andragogues in Serbia, we could conclude on the basis of the insight into adult education practice that there are andragogues at all different work places and positions in the hierarchy for which they are qualified during their studies (observed by types of institutions in: schools of elementary adult education, National Employment Service and its branch offices, enterprises, social welfare centres, ministries, institutes, non-governmental organisations, gerontological centres, correctional facilities, etc). Although they cover numerous work places in various types of institutions, it is not enough and does not necessarily happen. When we say not enough, it means that there are still uncovered areas and positions where andragogues could and should work (for example, in the area of continuous career counselling and guidance), while when we say not necessarily, we think of the tendency that other persons, mostly of inadequate professional affiliation, work in a large number of places in the field of adult education which should be held by experts in this field. Insufficient external recognition still stands out as one of the underdeveloped characteristics of the andragogue profession in Serbia. Moves are noticeable, but it is obviously a long process.

A slight tendency of increased employment is noticeable when it comes to an andragogy assistant as a relatively new profession, that is, a set of tasks in the field of functional elementary education of adults. Whether this tendency continues depends primarily on the expansion of the new model of functional elementary education of adults. For now, in practice there is a traditional model of elementary education of adults and a new model (which involves an andragogy assistant), so participants have an opportunity to choose between the models.

The necessity of acquiring an appropriate set of competences for educational work with adult learners, which is conditioned by an option of obtaining the status of a publicly recognised organiser of adult education activities where associates are engaged, is part of the system which is in the initial stage of operation. Serious challenges are still ahead. One of the threats which is lurking is the insufficiently clear position on the education market of publicly recognised organisers of adult education activities, that is, what is the motivation of adult education organisers to enter into this rather complex, expensive and lengthy preparation for obtaining the status. It is widely believed that obtaining the status of PRAO will be of greatest interest to organisations which implement professional training courses intended for adults and which tender for resources, among other things, at various state institutions. There is a tendency that only organisations which are PRAOs will be able to access budget-funded tenders in the future. Thus we reach yet another weak link in this system which refers to the necessity of inter-sectoral and inter-ministerial cooperation regarding adult education and the development of social partnership. However, this type of cooperation in the field of adult education in Serbia has not been significantly developed yet. Still, what one has to bear in mind is that the so far achieved

level of professionalization in the field of adult education in Serbia has been reached primarily by overcoming various types of problems encountered.

References

- Andragogy – degree programs. (2014). Retrieved from: http://www.f.bg.ac.rs/en2/andragogy/study_pro . (23 08 2016)
- *Jedinstvena nomenklatura zanimanja u SFRJ*, volume 5. (1990) Beograd: Savremena administracija
- *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018.* (2016). Retrieved from: <http://katalog2016.zuov.rs/> . (25 09 2016)
- MEDIĆ, S – POPOVIĆ, K – MILANOVIĆ, M – DESPOTOVIĆ, M. (2009): *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih: programski/prosvetni ogled kao aktivna mera*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- PASTUOVIĆ, N. (1978): *Obrazovni ciklus – opća metodika obrazovanja zaposlenih*. Zagreb: Andragoški centar Zagreb
- Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih. (2015): *Službeni glasnik RS*, No 89/2015
- *Program obuke za andragoškog asistenta*. Retrieved from: <http://drugasansa.oshrs.edu.rs/program-ogleda-funkcionalnog-osnovnog-obrazovana-odraslih/v-program-obuke-za-andragoskog-asistenta> . (14 07 2016)
- SAVA, S. (2011): Towards the Professionalization of Adult Educators. *Andragoške studije*. No 2, p. 9-22
- ŠPORDER, Ž. (1989): Elementi profesije. In: Jušić, B, Maričić, S: Interdisciplinarnost i interprofesionalnost. *Scientia Yugoslavica*, Zagreb
- Zakon o obrazovanju odraslih. (2013). Retrieved from: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Закон-о-образовању-одраслих.pdf>. (23 08 2016)
- ZVEKIĆ, U, SAVIN, K. (1981): O profesiji – sociološka analiza. *Sociologija*, No 1-2, Vol. XXIII

Teaching Behind Bars

Abstract

This publication deals with how educators teaching in prisons can be prepared for situations they are likely to encounter during their everyday work in a penitentiary facility. Being a prison educator poses the difficult task to adapt to the environment and subculture of a given institution, to learn about the peculiarities of the inmates, and to adjust one's work to these challenges. Several researches have proved that most of the prisoners have negative feelings about school, they had to face a lot of failure during their lives and it means a problem during learning in prison as well. This situation should be amended. We strive to synthesize the knowledge obtained in the realm of criminal andragogy in a new approach to help the work of educators teaching in prisons. The good prison teacher in the possession of his/her sociological, psychological, pedagogical, legal and management theory knowledge is able to choose the best resocialization method suitable for the deviant personal development and age characteristics and plan an individual educational plan.

Ova publikacija se bavi kako nastavnicima koji izvide u zatvorima biti spreman za situacije oni će verovatno naići u svakodnevnom radu u zatvorskom objektu. Kao zatvor edukator postavlja težak zadatak da se prilagodi životnoj sredini i subkulture u datoj instituciji, da se upoznaju sa osobenostima zatvorenika, i da se prilagode nečiji rad na ove izazove. Nekoliko istraživanja su pokazala da većina zatvorenika imaju negativna osećanja u vezi škole, morali su da se suoče sa puno propusta tokom života, a to znači problem tokom učenja u zatvoru kao dobro. Ova situacija treba da se izmeni. Nastojimo da sintezu znanja dobijena u oblasti krivičnog andragogije u novom pristupu da pomognu rad vaspitača predaju u zatvorima. Dobra zatvor učitelj u vlasništvu njegovog / njenog sociološke, psihološke, pedagoške, pravni i teorija upravljanje znanjem je u stanju da izabere j Ebest način resocijalizacije pogodan za devijantnih ličnim karakteristikama razvoja i starosti i planiraju individualni obrazovni plan.

Introduction

Numerous studies have proved that those inmates that receive proper education during their time in prisons become repeat offenders and are sent back to a penitentiary facility only to a lesser proportion. Education is effective when it is integrated in a school vocational education, develops the social skills of the inmates, and helps them handle their emotions. Efficiency of education is greatly lowered by crowdedness, the lack of necessary educational equipment, and poorly trained and motivated educators. This is why it is especially important to deal with this issue. For, if teachers feel that the environment is alien, they will not evaluate and interpret their experiences gained in a prison based on professional grounds, thus they will not be able to teach effectively, their activity will not be credible in the eyes of the inmates.

Our publication deals with how educators teaching in prisons can be prepared for situations they are likely to encounter during their everyday work in a penitentiary facility. Being a prison educator poses the difficult task to adapt to the environment and subculture of a given

¹ acs.adri001@gmail.com

² mmiklosi79@yahoo.com

institution, to learn about the peculiarities of the inmates, and to adjust one's work to these challenges.

We intend to find the answers to the following questions: What are the methods that can help the inmates learn in a more efficient way? How can the work of educators teaching in prisons be made effective? What are those special skills and practices that prove effective in the preparation phase of prison educators, which will later be of assistance during the teaching procedures?

Special features of prisoners' education

The convict is a person in need of education – resocialization – whom we would like *to make suitable for social adaptation* with precisely „*the social means of pedagogy* during imprisonment ” –Módos say (Módos 2014, 140).

We can read in several studies what kind of complex problems the convicts face during their learning. A lot of them have no educational experience, their learning disadvantage, the handling of their functional illiteracy make the education activity considerably difficult (Eggleston 1991, 16; Gemignani 1994, 2; Stephens 1992). The researchers rank the existence of intellectual deficits, partial ability disorders, the memory, the general educational background, reading comprehension, reading and logical, motoric deficiencies among the circumstances resulting in learning difficulties. The ratio of persons with antisocial and dissocial personality disorder is much higher among the students who get out of the prison society, adaptation, communication and problem solving are more difficult for them (Gemignani 1994, 3; Paul 1991).

Several researches have proved that most of the prisoners have negative feelings about school, they had to face a lot of failure during their lives and it means a problem during learning in prison as well (Hurry et al 2005, 8; Paul 1991; Vacca 2004,4).

As the convicts drop out of school, where they do not perform well or do not perform at all, in their childhood and at teenage at a higher rate, so education deficit and knowledge deficit can be quite serious, too. The lack of school socialization at the same time has further effects on the prisoners' personality development. Most convicts have dropped out not only of the learning processes, but they have not taken part in social activities either, which form quite an important part of school socialization (Paul 1991).

In spite of all these difficulties, learning in prison has a lot of advantages. Gerber and Fritsch drew attention to the fact in their work that there were fewer discipline problems in the case of those convicts who took part in education in prison, they became recidivists at a smaller rate or committed crimes again after their release. Prison education has a favourable effect on the prisoners' way of life after release, they break the rules of probation more rarely, find workplaces faster (Gerber – Fritsch 1993). It can be said on the basis of these that the promotion of the prisoners' reintegration into society is a key issue, the teacher has a central role in it.

The teaching, education, reintegration of adults mainly with injured personality structure who have slipped onto the periphery of the society, set the penal institutions a big task.

The pedagogical, psychological motivation of convicts is very difficult because of several reasons.

On the one hand because the prisoners quite often have learning difficulties, they face a lot of learning failure during their lives, in the background of which several psychological and pedagogical problems can be found. On the other hand, the disturbing effect of compulsory community – which is not the individual's problem but in spite of this, it appears on the level of the individual –, the established bad learning habits and the lack of learning strategies also contribute to the appearance of learning difficulties. Thirdly, it can be a further problem that learning will bear fruits only in the distant future – after release –, which will decrease the prisoners' participation interest, inner motivation further. As a consequence of this, the prison teachers' tasks are much more than the simple passing of the syllabus. The teacher has to regard the prisoners not only as students but as persons whose whole behaviour, activity, outlook on life have to be formed (Csukai 2014b, 192). It is worth finding the real reason though behind the learning disorder and help has to be given accordingly. Learning disorders can occur in greater number in prison education compared to civilian life, and they are the results of outer factors in several cases (Kassai 2008, 27).

Most prison teachers do not intend to teach in prisons, they usually get to the closed institutions by chance, it is quite rarely the result of a conscious, considered, thoroughly prepared decision. Teaching in these institutions is not only „dangerous and frustrating, but embarrassing and agitating as well” – Eggleston says (Eggleston 1991, 16). If the teachers feel this medium strange and if they do not evaluate or interpret their experience connected to prison from professional points of view, they cannot teach effectively enough, their activities will not be authentic for the prisoners, mainly because significant conflicts of interest can be observed inside the walls of the prison, too.

Authority appears along the values hidden in the personality with the help of the pedagogical methods and it becomes/can become acceptable, noticeable for the convicts as well.

It is worth considering the statement that an activity which is based on voluntarism, interest or just momentary interest, requires physical or mental effort, the convict is able to identify with it and it relieves the shallow dependent relation (Módos 2014, 141).

European Union laws, regulations concerning prison education

To elaborate on the topic, it is inevitable to introduce and explore the international and European framework. UN resolution 1990/20 recommended that all member states introduce education in their correctional facilities. According to the Dakar Education Forum (2000) held by the UN, the organization of education in prisons is the duty of the state. The participation of social organizations is important; however, this only supplements but does not substitute the role of the state, as it is the state's task to organize and finance education in prisons. European Prison Rules deem desirable the introduction and continuation of education and training programs in an ever widening scope. The education of inmates needs to be integrated in the public education and state vocational system, if possible, so that those concerned easily continue their education even after having been released from the correctional facilities; and it needs to be ensured under the aegis of external educational institutions. This document provides that if such is possible, the staff has to include an adequate number of professional members, such as psychiatrist, psychologists, social workers, educators, technical teachers, teachers, PA teachers, and PA educators. That is, the demand for experts, professionals, and educators is provided as a recommendation. It states in general that „the personnel of the penal institutions performs an important public task, and their recruitment, training and working conditions must enable them to deal with convicts on a high level”. The rules concerning prison staff cover shortly their selection,

training, but no rules can be found concerning prison teachers – as they do not belong to the prison staff – at all.

In the following I will pass over to the topic how the employment of prison teachers appear on an European level and how their most important European Union organization works. At present different types of prison teachers' employment work parallel to each other in Europe. There is a self-supporting model, in which the teachers belong to the personnel of the penal institution. In the case of the import model the teachers of the outer school teach parallel in the prison and in the outer society as well. In the case of the operation of a contractual model the outer teachers teach exclusively in the prison, while in the mixed model certain institutions operate own schools with own staff and parallel with it, in other places they employ the teachers of outer schools (Ruzsonyi 2011, 36).

All of the types have their advantages and disadvantages, at the selection of the model applied the criminal policy orientation of the given country, its actual economic possibilities and the traditions of its law enforcement are of considerable importance. Generally it can be ascertained on a European level as well that *„the teachers teaching in prisons and the educators working there arrive from various fields with different training background. Their common feature is that most of them do not have any special training, which prepares them for dealing with convicts”* – says Ruzsonyi. (Ruzsonyi 2011, 37).

Introduction of the present national prison teaching situation

The development of a general and vocational training aiming at the supplement of underdeveloped or deficient socialization has got into the centre of the educational terms of reference in penal institutions (Czenczer 2008, 2). The training has a decisive role in the operation of the regimes and it can advance the convicts' adaptation to the society through its personality and ability development tasks more effectively.

In our country there is a law which says that *„the convict – according to the duration of the penalty – has to be supplied with semi-skilled worker training, skilled worker training or according to the possibility of the penal institution with regard to law enforcement considerations, with vocational training and – if the commander of the penal institution permits it – it can be supported that he/she starts or continues his/her higher education studies”* (2013. CCXL. law 164.§ (1)).

Learning in a penal institution requires another kind of organization than in schools in general. It demands thorough grounding, flexibility, familiarity. The staff of the penal institution has to – among other tasks – collect the students from the different districts, to escort the teachers to the venue of teaching.

The space of the school depends on the characteristics of the institution in the prison. Usually there is a school or a culture district in serving houses (where the convicts serve their final sentence), where the prisoners can move more freely. Elsewhere community rooms, therapy rooms serve as a place of learning. The small number (maximum six persons) makes personal contact possible for the assistant teacher and the convict sitting next to each other, so the division of space is not a hierarchical one. The power-hierarchical arrangement is dissolved during the process of learning assistance and personal, human relations are formed. The sender-receiver roles can be changed and an active, continuous communication is reached in which both parties can feel themselves in a symmetric relationship, which is indispensable, because

considerable independence, individual initiative are necessary in learning (Csáki – Mészáros 2003, 275-276).

In line with international norms, the present regulation defines the continuation of primary school studies not as an obligation but as a right of the convict independently of his/her age (Juhász 2002, 28).

The Law Enforcement Codex orders the right of the convict deriving from the fact of enforcement to self-education and participation in primary school education. In the background of this consideration we can find the fact only a fraction of the prisoners is in a position to take part in education with persistence and success, a lot of them have negative experience from the past in the field of teaching-education. So an attempt has to be made to help this detriment in prison. In those institutions where teaching cannot be organized, the prisoners can continue their studies as private students. The costs deriving from teaching, education are low compared to the general maintenance costs of the prison. The law enforcement trainings are financed by the penal institutions, from BVOP (National Command of Law Enforcement) and state sources. So financial considerations cannot impede the realization of education in the prisons (Lakos Lőrinc 2011, 36).

Participation in secondary education is judged according to different criteria compared to primary education and the continuation of higher education studies as well, because participation in it is not a general right for the convict, its realization is restricted only to justified cases (for example if the continuation of the studies started can be conformed to the circumstances of the penal institution) expressing in this way the restricted nature of the right to study (2013. CCXL. law 164.§ (1)). These trainings can be permitted by the commander on the request of the convict, their costs can be provided.

If somebody has finished the primary school, a possibility has to be given to him/her to learn a trade, too. That is why officially recognised vocational education goes on in penal institutions besides primary education. There are a lot of trades the teaching of which – because of its low demand on appliances – can „easily” be taken into the institutions. The aim is that the students learning a trade acquire not only theoretical knowledge during the training, but practical experience as well. Primarily those trainings are popular among convicts which can be used easily in everyday life. Some trainings require a certificate of secondary education, while there are some trainings the „basis” of which is the certificate of 8 year long primary education (Lakos Lőrinc 2011, 35).

The legal background lays on emphasis on convicts’ education and training. The participation in education, different vocational trainings and further education does not substitute for the obligation of the convicts to take part in work (2013. CCXL. law 181.§ (1)). In more details it means that the lawmaker regards working to be of primary importance and that the former one has to be organized in a way that time has to be found for the convict’s employment.

Educational programmes change continuously, during the past few years they were transformed significantly, which is true for teaching in prisons as well. The training forms, trades spread in the outer, civilian life appeared in penal institutions, too and the institutions became open to the new possibilities. Foreign language teaching and the opening of information technology (computer) cabinets have to be emphasized. Interestingly, foreign language teaching has failed in several institutions because most of the prisoners have serious problems with the writing and the reading of Hungarian language as well. We have to mention about the computer operation

programmes that none of the institutions allowed the unlimited access and access without supervision to the use of the internet because of safety reasons (Czenczer 2008, 7).

There is no legal difference between the different service grades (penitentiary, prison, jail) from the point of view of education, at the same time we must not disregard the fact that the order and the safety of the institutions make it necessary that the convicts in districts of particular safety take part in education as individual students (Kőszegi 2010, 57).

There is a chance for the prisoners to find jobs on the labour market after release mostly if the released person has some kind of qualification. The criminal law states concerning the vocational training of convicts that the prisoners' trainings must be organized in those trades which can be conducive to the adaptation to social life after release and efficient work in penal institutions (2013. CCXL. law 184. §) The vocational training out of the school system built on primary education and complementing it, serves the prisoners' social reintegration. The length of the training is significantly shorter than in the case of vocational training within the school system. only to the acquisition of the knowledge of the trade, more or less emphasis is laid on knowledge connected to the trade depending on the fact if it is a semi-skilled or skilled (OKJ) training. The laws and the personnel create those favourable conditions for the education in consequence of which these trainings are very successful (Novák 2004, 54). Vocational and further training can be organized for the convicts by the employer, the institution or other organ or private person who are authorized by the law separately or together as well. The costs of the vocational and further training charge the organizer, the convict can contribute to the costs voluntarily (2013. CCXL. law 184. § (4)).

The present situation of prison teachers

It would be worth considering that a unified pedagogical programme should be valid in the penal institutions (Maurer 2011, 34). It has been partly realized, because in most prisons the teachers working for Pannon Oktatási Központ (Pannon Education Centre) educate, teach the convicts. The Pannon Education Centre was established in 2003, at the beginning the main scope of its activity included the teaching, education and training of convicts with antisocial behaviour or dissocial personality disorder and of those with low schooling, Romany people and native speakers of Hungarian at a high social disadvantage. The school pays special attention to the education of young and adult people who serve their sentence as well, which is organized and managed within national frameworks and it is present in more and more penal institutions (Pannon Oktatási Központ 2015).

In those institutions where the teachers of Pannon Education Centre do not teach the convicts, teachers employed by Klebelsberg Központ (Klebelsberg Centre) work. At present the „joint” education of institutions belonging to one district is realized. In this way it can be solved that travelling teachers do the tasks as mainly full-time teachers. In this case, as the teacher teaches in several institutions, subjects with a fewer number of lessons.

According to the enforcement of the law if the penal institution does not have a contract with the primary school, the school which belongs to the competence field of the penal institution, provides the primary education on the basis of a cooperation agreement within the framework of private student contractual relationship" (2013. CCXL. law 200.§). In the case of private students theoretically it is not necessary to provide teaching according to the school system, only end-term exams and give the students study material in a written form.

If we think the system over, we can see that the full-time teachers could do their tasks in the process of the education of law enforcement; they could take part in the organization of out-of-school, leisure time activities and their realization (Maurer 2010, 7).

It would be important to increase the ratio of full-time teachers. The enlargement of the staff would not be a problem in the present labour market situation. In the case of subjects with low number of lessons per week (eg. biology, geography) it is difficult to compile the compulsory number of lessons, especially in smaller institutions where there are not many classes and study groups. At present it seems to be partly solved because in the present centralized school system, the system is in good working order with the „concentration” of the education in institutions in one district. In most prisons the teachers belonging to POK educate, teach the convicts.

At the same time it is a fact that the geographical situations of penal institutions, their complicated and difficult accessibility do not really favour the application of employees with professional qualification. It also makes it difficult for devoted, enthusiastic teachers to apply for a teaching position in a penal institution.

We based our research on the fact that at present the majority of educators teaching adults in prisons are faced with the peculiarities and methodical questions of adult education only in practice, they acquire the knowledge and skills needed to do the adult education profession through experience, in a self-taught way. It would be useful to record the qualification requirements, to develop a unified educational program to improve the professional qualities of educators wishing to work in a correctional facility.

To achieve that the profession of teachers and educators become of high standard it is necessary for experts to take part in trainings where they can obtain the methods that will help them develop social skills and practices facilitating the efficiency of learning, with special emphasis on the areas of mental hygiene, personality development and organizing communities. Quality education requires the professional and mental preparedness of the staff. However, the institution of continuous trainings is hindered by the fact that the educational opportunities lying in the procedures, the methodical requirements, and the educational attitude do not belong in the scope of the regulations. This raises the demand that the possible pedagogical aspects of teachers' activities displayed among the inmates be explored, and be analyzed on professional grounds. It would be effective and useful to organize forums for educators and education professionals, where teachers could define the ethics, practices, and methods of realizing the tasks prescribed by the laws and could also publish these findings and make them available for everyone.

Employees working in correctional facilities, thus educators teaching in prisons have to be managed, which means support, patronage, and helpful guidance. It would be effective if the level of self-esteem, empathic skills, and self-assurance of the teachers and the staff could be developed. This could be achieved through organizing personality development trainings. Moreover, psychologists could equip the staff and the teachers with coping techniques to prepare them for dealing with potential tensions, thus lowering the danger of burnout.

Suggestions for the training of prison teachers

It is an important requirement from the point of view of the successful work with the convicts that the prison teacher should be socially sensitive, committed to professional morals and should have proper pedagogical sense, physical and psychic stability so as to be able to accept the

responsibility in the world of prison and to understand his/her students and make him/herself understood in order to plan, organize and promote the social reintegration process individually.

The good prison teacher in the possession of his/her sociological, psychological, pedagogical, legal and management theory knowledge is able to choose the best resocialization method suitable for the deviant personal development and age characteristics and plan an individual educational plan.

The aim would be that the teacher set an example with his/her human reactions, presence, consistency and patience. The teacher's personal example is one of the most appropriate and comprehensive method in education, because personality is the most important tool in pedagogy, which can be effective and it is more important than the tools applied (Módos 1998, 73).

The teacher who intends to teach in a penal institution has to face several problems. According to Szegál's opinion, in the prison teacher's activity the knowledge of the prison environment and its specific subculture and the adaptation to it; the recognition of the special characteristics of the prisoner; the organization of the teaching process on the basis of the suitable, prison didactics and the keeping of prison rules are of vital importance (Szegál 2007, 36). We agree with Szegál's observation, these are the most serious problems which the prison teachers have to face during their work. In line with them we have to mention the preparation for the management of questions, tension and conflicts emerging during teaching. The elaboration of an entrance aptitude requirement system would be useful for the teachers intending to teach in penal institutions. Csukai mentions two main problems, the prison teachers probably have to face at the beginning of their teaching activity: one of them is the special needs caused by the prison medium – the prisoners' different attitude from the one outside, the other one is the possible insufficiency of adult education knowledge (Csukai 2014, 192).

It would be practical to put down the qualification requirements, to establish the system of further trainings and the level of those teachers' professional education who intend to work in the field of law enforcement.

On the basis of these it can be stated that it would be justified to lay great emphasis on the cognitive approach of reintegration. It would be worth for the students in teacher training visiting a penal institution to study the circumstances and possibilities of the teaching-education work there (Maurer 2011, 31).

Conclusion

The series of such complex development activities have to be harmonized in the competence based approach of personality development, which exert their correcting and compensation effects in the most possible efficient way among more difficult circumstances (Di Blasio – Ujkéry 2011, 4). The role of teaching, education is pivotal in this process, and exactly the teacher's personal activity can be regarded as a forming factor because deriving from his/her unique, superior position in a pedagogical and psychological sense and his/her leading role, he/she is a continuous source of experience and observation for the convict unintentionally (Módos 1998, 73).

The reintegration process of the convict includes the support of the education, free time and sport activities besides teaching, vocational training and further training. The individual personal development, curative and rehabilitation activities help the successful reintegration to

society. Today the recognition of the consequences of the crime and taking the responsibility for it are coming into the foreground, the possibility of participation in programmes aiming at the reparation in the interest of the restoration of the injuries caused.

References

- 2013. CCXL. Law
- CZENCZER, O. (2008): *Az oktatás mint reszocializációs eszköz a fiatalok büntetés-végrehajtási intézeteiben*. [Education as the tool of resocialisation for juveniles] In: Börtönügyi Szemle 27.3. pp. 1-12.
- CSÁKI, A. – MÉSZÁROS, M. (2003): *Pedagógiai munka a szabadságvesztés alatt és után*. [Pedagogical activity during and after prison] In: Educatio 12. 2. pp. 265-278.
- CSUKAI, M (2014): *Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben*. [Education in penitentiary facilities] In: Hadtudományi Szemle 7. 4. pp. 188-194.
- DI BLASIO, B. – UJKÉRY, Zs. (2011): Az oktatás börtönkörnyezeti kihívásai. [Challenges of prison education] In: http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/hirek/hungarian_educational_research_journal
- EGGLESTON, C. R. (1991): *Correctional education professional development*. In: Journal of Correctional Education 42. 1. pp. 16-22.
- GEMIGNANI, R. (1994): *Juvenile Correctional Education: A Time for Change*. In: Office on Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Juvenile Justice Bulletin, October, pp. 2-4.
- HURRY, J. et al. (2005): *Improving the literacy and numeracy of disaffected young people in custody and in the community*. In: http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=28#
- GERBER, J. – FRITSCH, E. J. (1993): *Adult Academic and Vocational Correctional Education Programs: A Review of Recent Research*. In: Journal of Offender Rehabilitation. 22. 2. pp.119-142.
- JUHÁSZ, Zs. (2002): *A hazai büntetés-végrehajtási jog és az Európai Börtönszabályok ajánlásai*. [Hungarian prison law and the European Prison Rules] Szeged, Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar
- KASSAI, A. (2008): *A szakképzés speciális pedagógiai kérdései börtönkörülmények között*. [Special pedagogical questions of vocational training in prisons] In: Börtönügyi Szemle 27. 3. pp. 25-33.
- KŐSZEGI, Sz. (2010): *A fogvatartottak oktatása és képzése*. [Prisoners' education and training] In: Börtönügyi Szemle 29.3. pp.55-62.
- LAKOS, Zs. – LŐRINCZ, J. (2011): *Amikor mákos az iskolaköpeny – fiatalok elítéltek oktatása*. [Education of juvenile prisoners] In: Börtönügyi Szemle 30.4. pp. 31-40.

Elérhető:

http://epa.oszk.hu/02700/02705/00088/pdf/EPA02705_bortonugyi_szemle_2011_4_031-040.pdf

- MAURER, P. (2010): *A jogszabályok hatása az oktatás eredményességére a büntetés-végrehajtásban*. [The effects of the Law to the prison education] In: Scientia Pannonica Tudományos Folyóirat. 1. szám (Elérhető: http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=109&Itemid=42)
- MAURER, P. (2011): *Mi lehet a baj az oktatással a büntetés-végrehajtási intézetekben?* [What's the problem with education is prisons?] In: http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=28)
- MÓDOS, T. (1998): *Büntetés-végrehajtási nevelés*. [Prison education] Budapest, Rejtjel Kiadó.
- MÓDOS, T. (2014): *Visszatekintés a büntetés-végrehajtási nevelés elmúlt negyven évére*. [Looking back to the last 40 years of prison education] In: Deák Ferenc – Palló József (2014): *Börtönügyi kaleidoszkóp*. Budapest, Büntetés-végrehajtás Tudományos Tanácsa. pp. 132-145.
- NOVÁK, Z. (2004): *A fogvatartottak oktatása, szakképzése a büntetés-végrehajtási intézetekben*. (Education and vocational training of prisoners is penitentiary institutions] In: *Börtönügyi Szemle* 23.4. pp. 47-58.
- Pannon Oktatási Központ (2015): *Pedagógiai program*. [Pedagogical program] In: http://pok.suli.hu/intro/magangimnazium/wp-content/uploads/2015/08/PP_Pannon-Oktata%CC%81si-Ko%CC%88zpont-Gimna%CC%81zium.pdf
- RUZSONYI, P. (2011): *Reflexiók „Az oktatás helyzete a bv. intézetekben ...” című cikkhez*. [Reflexions to the article of „Education in prisons”] In: *Börtönügyi Szemle* 30.2. pp. 36-38.
- PAUL, M. (1991): *When Words are Bars*. In: Kitchener. Ohio, Core Literacy (ED 334 371)
- STEPHENS, R. (1992): *To What Extent and Why do Inmates Attend School in Prison*. In: *Journal of Correctional Education*. 43.1 March pp. 52-56.
- SZEGÁL, B. (2007): *A szocializáció és reszocializáció a börtönben*. [Socialization and resocialization in prison] In: *Börtönügyi Szemle* 26. 3. pp. 25-38.
- The Economic and Social Council: Resolution 1990/20. *Prison Education*
- VACCA, J. S. (2004): *Educated prisoners are less likely to return to prison*. In: *The Journal of Correctional Education* 55.4. December. pp. 297-306.

Adults in the Digital Jungle: Adult Education in Relation to Information Literacy

Information literacy is one of the newest research area of library and information science in Hungary although the issue has been dealt with in the United States and Western Europe since the 1970s. The topic of information literacy at the same time is displayed in the dimension of public and higher education. However adult education is missing from this circle. But it is essential to equip the adults with this 21st century competency because the digital immigrants should also have at their disposal the key skills to be able to navigate through the digital jungle.

The Citizens of the Information Society

With regard to the citizens of the information society there should be a difference between the digital immigrants and the digital natives.² The youngest members of the 21st century's society, whom according to the scientifically established literature were born after 1982, have already been counted as digital natives. They are the so called screenagers the members of the net, download or Y and Z generation who has not lived a single moment without computers and Internet. They use and speak the computer and internet language as a second mother tongue even though they learnt this knowledge, skills and abilities not in a school but a self-educated way, which enable them to navigate around the digital world. Those who do not belong to the large group of digital natives or not born into the electronic world – no matter how up to date and informed they are regard the latest technical achievements and opportunities – may only be digital immigrants. They are the ones who in most cases are moving as strangers or at least with reservations in the virtual world and struggle with language problems and limitations.

No matter the internet user is young or older, the most important task for them is to find the important information the most effectively, in the shortest possible time and the most cost-effective. The importance of lifelong learning appreciated for the 21st century and It has become a dominant factor and an everyday practice along with the capability of selecting appropriate sources of information, the ability of tracking, identifying and analysing important information and the ability to synthesize new knowledge.

In the processing of the topics of adult education and information literacy, the existing competencies of the adults are worth mentioning first. The PIAAC³ (Programme for the International Assessment of Adult Competencies International) made first attempts to assess adults' skills be it everyday or occupational competencies. The study was conducted in 24 countries (among which Hungary was not included) involving 170.000 adults aged between 16 and 65. The survey directly measures the various *information processing skills*, such as writing, reading, numeracy and the proficiency in the field of problem-solving. It is clear from the result of the survey that in the studied 24 countries the 4.9 to 27.7 % of the adults has the lowest levels of writing and reading skills but these numbers at the math competence are 8.1 to 31.7 %. Therefore a determinative percentage of the participants in the study have absolutely no

¹ Dóra Egervári PhD egervari.dora@kpvk.pte.hu University of Pécs, Pécs, Hungary

² PRENSKY, Marc: Digital Natives, Digital Immigrants. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (2016. 09. 11.)

³ OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills. http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf (2016.09. 11.)

experience in the use of information and communication technologies or do not have the basic skills needed for applying in everyday tasks.

In relation to the competencies measured by PIAAC there are observable differences between the generations. While the results of the youth were high the older adults' were generally lower. The writing, reading skills, the math competence and the problem solving ability are closely related to age. The peak is reached around 30 years of age and then the skill steadily declines. It is observed in all the countries participating in the study that adults who have a lower level of competence more likely to report poorer health status, less likely to participate in group or volunteer activities and less trust in others. One of the most important results of the survey is that *"clear correlation can be observed between the rate of participation in organized adult education and the showed general competence of key skills in information processing."*⁴

The Information Literacy

More definition was created recently to explain the term. The American Association of School Librarians (American Association of School Librarians, AASL) can be considered as the founder of the concept. Their definition: "Information literacy" is the ability of finding and using information – the cornerstone of lifelong learning⁵. The components of information literacy are the following: efficient and effective information search, critical evaluation, accurate, creative and ethical use. By this the individual must have appropriate search strategies and critical thinking to be able to solve the problems of life in a new way with the help of selected, synthesised and critically evaluated information.

The most commonly cited definition of American Librarians Association (American Library Association, ALA) as follows: "Information literacy means that individuals recognize when they need information, and the ability to locate, evaluate, and utilize it."⁶ They know how to learn, how knowledge is organized, how to find the information they need and how to use it all. According to Jamie Mackenzie's⁷ definition, the information literate persons are able to achieve success, so they find and organize relevant information and sort them. They can interpret the data and they have the ability to convert them to opinion and conviction. They can create new ideas and get new inner belief. The three basic elements of information literacy's requirement system are *access*, *evaluation* and *utilization* that are in the 2006 proposal of IFLA. These international standards provide support to each country's own creation of "information literacy" – programmes. The basic elements of information literacy are access, evaluation and use, which can further be divided into sub-items. These are the following:

Access

The user can efficiently and effectively have access to information.

⁴ OECD Multilingual Summaries. OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Summary in Hungarian.

<http://www.oecdpublishing.org/multilingual-summaries/9789264204256-sum/html/9789264204256-sum-hu.html> (2016. 09. 11.)

⁵ BYERLY, Greg - BRODIE, Carolyn (1999): Information literacy skills models: defining the choices. = STRIPLING, Barbara (ed.): Learning and libraries in an information age: principles and practice. Englewood, Libraries Unlimited, p. 54-82.

⁶ American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. (1989) Chicago, American Library Association

⁷ McKENZIE, Jamie: Filling the Tool Box: Classroom Strategies to Engender Student Questioning. <http://fromnowon.org/toolbox.html#Class> (2015.12.26.)

Identify the information needs:

- Recognize and identify the information needs.
- Can express the information need.
- Starts the search process.

Finding information:

- Identify and assess potential sources of information.
- Develop search strategies.
- Get to the selected information sources.
- Select the found information.

Evaluation

Competently and critically evaluate information.

Evaluation of the information:

- Analyse, explore and extract the information.
- Generalize and interpret the information.
- Select and synthesize.
- Evaluate the accuracy and relevance of the information found.

The organization of information:

- Arrange and categorize information.
- Classify and organize the information found.
- Determines which the best and most useful information is.

Use

Accurately and creatively utilize the information.

Use of information:

- Ability to communicate in a new way, to present and use information.
- Can apply the information found.
- Integrate information to inner knowledge.
- Able to present the product information.

The communication and ethical use of information:

- Aware of what is ethical use of information.
- Respect the legal rules for the use of information.
- Exploit information products with taking into account the copyright rules.
- Comply with the right stylistic requirements.

The Situation of Information Literacy in Hungary

Competency-based education is being naturalized nowadays in Hungary and the development and establishment of certain 21st Century literacy elements also forms part of it. The local curriculum – following the Anglo-American and German examples – incorporated into their programs, even rudimentarily, the development of information literacy. Today, abundance causes the primal problem, more specifically the fact that the increased amount of information cannot be settled, interpreted and assessed by the user. One of the important questions of the competency-based education is that how can this ability be taught to the information users. It is therefore important for young people to acquire the capability of independent and efficient learning and information management as early as possible. This means that among the vast amounts of data and documents the individual learn to prioritize independently and to distinguish essential from the unimportant. They can decide what they need to incorporate from the relevant information to their knowledge base and what they should only know where to find in a book or in the internet and how can they retrieve, sort, and use ethically. The possession of such skills is essential in the development of the most advanced educational content and modern knowledge. However the public schools are to undertake only to teach the basics of information literacy. The institutions of higher education, the vocational trainings and the education and training systems outside the school system must provide for themselves the professional-specific development of various skills, abilities and competencies.

Information Literacy and Adult Education - Information Literacy and Libraries

The Act LXXVII. of 2013⁸ provides adult education in Hungary which states that the number of professional, linguistic and subsidized trainings are more and more required to be increased. The Act also provides about entities engaged in adult education. But the scope of the law only extends to authorized "legal persons with adult education activities, business associations without legal personality, individual companies, individual entrepreneurs and public educational institutions maintained by a state institution-maintenance centre under the act of national public education". Thus the institutions engaged in informal adult education and training activities – including public collection institutions serving different user training – are also excluded. In fact it is not even mentioned in the text of the act that there are adult (informal and non-formal) learning forms, which are not tied organically to educational institutions or companies. Thus adult education is considered as a particularly sensitive area because the obvious clarification of its place and role in Hungary has not yet happened. The adult education counts as a very neglected area in our country, in Europe and worldwide. It is typical that of all citizens aged 25-64 of the European Union's 28 member countries only 10.7% participated in some course or training which aimed the education of adults. With regard "lifelong learning"

⁸ 2013. évi LXXVII törvény a felnőttképzésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300077.TV (2016.04.12.)

Hungary is lagging behind the EU average as only 7.1 % of the population was able to report that in 2015 they participated in a training program or education dedicated to adult age groups.⁹

Therefore have become lifelong learning, adult education and training a priority development area of the European Union. In the document entitled Europe 2020 the EU set a 15 % objective in the context of lifelong learning for all the 28 Member States.¹⁰ The objective seems feasible for the countries of northern Europe (Finland, Sweden, Norway, Denmark) but the number of participants in adult education in Hungary should be increased nearly five times in the next six years.

To meet the lifelong learning ideals several national and European programs have been developed, however the interest of adults in many cases are not significant for such kind of initiatives. Still, positive examples can be found as the Third Age University, the Pensioners University and the Senior Academy operating in Budapest, Győr, Kecskemét and Pécs awaits the more populous central and elderly aged audience with lectures and programs of very broad knowledge. But the program is clearly lack of information literacy topic lectures and indispensable seminars to practice. The knowledge and competencies transferred among organized frameworks could ease some life situations of the participants such as contacts through the Internet and e-administration.

So the place and role of adult education is not clear in the field of foundation and development of information literacy. "Digital migration" and moreover sometimes complete outside and resistance are typical for middle-aged and older working adults against the students' "digital nativeness" advantage. The trainings, provided to adults, can be realized in two stages, within the school system or outside of it. However the non-formal education is more uncertain because assisting library users to learn digital and information literacy exclusively formulated as basic functions in public libraries among the public collections institutions.¹¹ Although the librarians, the academic and public libraries on international level are significantly involved and committed to defy content and levels of information literacy and to develop the methods of acquisition¹², in Hungary this is still not the case. Despite in the end of 2015 there were more than 900 public libraries in Hungary¹³ programs to promote information literacy acquisition do not even seem to exist in the planning stage. The public, academic and special libraries have had a long history and experience in the field of user training which mainly involves the use of the library, traditional and online catalogues, general and scientific search engines and literature databases. But the user training area also complemented by the education of IT (PC, laptop) and ICT (mobile phone, PDA, smart phone) devices and the application of the internet in the end of the 20th and at the beginning of the 21st century. Due to the rapid evolution of technology teaching, IT skills quickly housed in public education. Libraries therefore had to primarily focus on the computer training of middle- and older aged people and to develop various initiatives and programs. One of them is the "Click it Grandma" which is still very popular. Within the

⁹ Lifelong learning.

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/mapToolClosed.do?sessionId=9ea7d07d30e75f0614b117e94ea6a66dfd9642123821.e340aN8PchaTby0Lc3aNchuNa38Te0?tab=map&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc440&toolbox=types> (2016.04.07.)

¹⁰ Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:HU:PDF> (2016.01.21.)

¹¹ Az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV (2016. 09. 11.)

¹² Association of College and Research Libraries: Information literacy competency standards for higher education. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> (2016.01.09.)

¹³ Nyilvános könyvtárak jegyzéke. <http://ki.oszk.hu/content/nyilvanos-konyvtarak-jegyzeke> (2016.02.21.)

framework of this course the elderly people are introduced to the use of the computer and the internet. Certain elements of information literacy are clearly recognizable among the topics of internet application so the Internet search and electronic information retrieval. After the foundation of IT knowledge, however, there is a need to deepen, further develop and make expertise specific the existing skills. Because people with different age, occupation and interest have their own information needs, which may include various information sources. Therefore adult education should be responsible for understanding sources of information for certain topics and practicing their application. It is important to point out the opportunities of the relation of adult education and information literacy because the results of the PIAAC survey clearly showed that adults, who participate in some organized adult education, have higher levels of information processing skills. Even that the main purpose of these training courses was not the learning and development of information literacy.

The dimension of information literacy and adult education

Information Literacy should not only be improved in public and higher but also in adult education in order to achieve the ideal of lifelong learning. Adult education, however, does not have deep-rooted traditions and institutions such as public and higher education. The biggest difference comes from the fact that the activity with adult education and training can take place outside the school system.

In Hungary primarily the libraries has taken steps so far to develop information literacy outside the school system. According to the Act CXL of 1997 –since the validation of Autumn 2012 – *spreading digital and information literacy is included to the basic task of public libraries.*¹⁶ In practice, however, programs or development directions have not yet been developed. As the yet described educational frameworks so the one related to adult education should also be implemented at several levels to further improve the already – in public education – acquired knowledge and competencies in the field of information retrieval and use. In this context, the development of information literacy is not only required for certain levels of education specialization but also a variety of science and technical fields.

The training and courseware supply of the libraries – which have great experience in the area of user training – should be definitely grown in the future. After all the adult users – one might say – were practically abandoned with learning different 21st century skills, to get acquainted with the latest technical innovations and to exercise everyday activities in the information society so they have to learn the different skills self-taught. There is no training or course for adults – carried out within an organized framework – intended to navigate easier in the world of 21st century knowledge explosion and expansion. The situation calls for urgent action because the qualifications, acquired 20-40 years ago, were not prepare the citizens for the exponentially growing and changing world of the present and the future. There is a need to make the skills up to date and fresh and to learn and develop new skills as well.

However a course, for information literacy and acquisition, would be difficult to fit into the profile of for-profit adult education companies and only a few people could do be involved in this type of self-financing training. Therefore the libraries will be charged with a major task as they have to overcome this gap observed in the educational field.

Librarians as adult educators should be prepared for all social groups wishing to learn. Therefore they also have to provide trainings specialized on multi-level and different user groups. And it is important that the topic of information literacy and its knowledge elements

should also be touched within the framework of the existing - but taking place in other cultural domains - courses (such as computer and Internet usage, user training).

The development of information literacy for adults

As the framework for information literacy foundation and development can only be realized in an upward system therefore that social layer must be reckoned with of which had no way to master the different competencies among the formal school settings. Therefore the libraries must be prepared to train the functional and digital illiterates as well. It is especially important to establish and develop the skills and competencies of the marginalized social groups to improve the quality of their lives to enhance their competitiveness and to mitigate the digital divide. IFLA published a guide in 2006 in the dimension of information literacy and adult education, which clearly can help the nations to form their own strategy on information literacy and encouraging lifelong learning. The document contains theoretical principles and models related to the foundation and development of information literacy however, these are extremely well suited for the creation of a variety of educational programs.

The most prominent task of the non-formal adult education is spreading the intermediate information literacy among adults which focuses on the set of skills in the “social practice” block of the model of László Z. Karvalics developed in 2012¹⁴ and supplemented by me. The elements are:

- financial competence,
- active citizenship skills,
- basic legal knowledge,
- psychological skills,
- orientation competence,
- health and social competence,
- cultural competence.

The knowledge areas listed above are part of the intermediate information literacy but the students of public or higher education institutions only tangentially deal with the given issues. It is therefore important to libraries to create special trainings, which aimed at better orientation in the information society. The basic task required by the applicable library law – supporting the information literacy learning – can only be useful in everyday practice if the government, the responsible ministry and the maintainer(s) continuously assist the work of the institutions with education policies, programs, methods, good practices, financial aid and incentive tenders.

The education underlying the intermediate information literacy of adults could take place organized in the libraries within course framework, voluntary and free of charge. (The initiative could initially be financed from various funds as well as carrying out the course could be included to the individual’s studies after an agreement with public and higher education

¹⁴ Z. KARVALICS László: Információs kultúra, információs műveltség - egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. = Információs társadalom, 12. évf. 1. sz. 2012. p. 23.

institutions and employment centres or even to their work access support. The course could take place for seven weeks, once a week and occasionally in 2x60 minutes. (Table 1)

The syllabus of the course

Session 1: Orientation competence:

Orientation in the library - knowledge of the OPAC.

Navigating the Internet – knowledge of the general web search engine Google.

Getting information via the Internet – understanding Google’s orientation assistance application (Google Maps, Google Earth)

The acquired skills, abilities and competencies during the thematic unit:

The ability of information need and to identify the sources of information.

Session 2: Psychological skills:

Learning community, contact websites and services - mail systems (e.g. Gmail), social networking sites (e.g. Facebook), chat programs (e.g. Skype) Internet-based phone services (e.g., Viber).

The acquired skills, abilities and competencies during the thematic unit:

The ability to identify the sources of information and to protect information.

Session 3: Cultural competence:

Understanding cultural institutions - museums, archives, libraries, exhibition halls, galleries, theatres and cinemas.

Understanding information, resources, services and applications related to the cultural sphere – for example port.hu, kultúra.hu etc.

The acquired skills, abilities and competencies during the thematic unit:

The ability of information need and to identify the sources of information.

Session 4: Active citizenship skills:

Understanding the knowledge circles of active participation in the society - e-government, e-administration (Ügyfélkapu=clients’ gate), job search and -tendering (Profession, Közigállás), e-tax returns (electronic tax return), e-census (electronic data collection)

The acquired skills, abilities and competencies during the thematic unit:

The ability of information source identification, information analysis and evaluation.

Session 5: Health and social competence:

Knowledge of health information resources, services and applications – for example Házipatika (Home Apothecary), Webbeteg (Web Patient), Webnővér (Web Nurse), Videoklinika (Video Clinic).

Understanding sources of information, services and applications related to social institutions and social care - such as subsidies, projects, foundations, associations and support organizations.

The acquired skills, abilities and competencies during the thematic unit:

The ability of information analysis and assessment.

Session 6: Basic legal knowledge

Knowledge of necessary information sources, services and applications related to legal matters – Magyar Közlöny (official Hungarian newspaper of the new laws), Webjogtár (web collection related to legal matters e. g. articles, laws etc.), trade unions, arbitration bodies.

The acquired skills, abilities and competencies during the thematic unit:
The ability of information source identification, information analysis and evaluation.

Session 7: Financial competence

Electronic processing of financial transactions - e-banking (e.g. wire transfer, PayPal), 3D Secure Code, IBAN, SWIFT code, electronic shopping, electronic signature.

The acquired skills, abilities and competencies during the thematic unit:

The ability of information source identification and to protect the information.

Supporting the knowledge of intermediate information literacy is a basic task and key to survival for the libraries that's why it is important to include more adult education and training programs to the tasks of the libraries. Because the more attractive the libraries for adults under the pretext of the various courses and trainings are, the greater appreciation on social level the institution can get and can acquire another library user groups who will attend additional training sessions, events and programs. When trainings are performed and groups are organized, attention must be paid to the prior knowledge of the participants to allow those people getting into the same group whom have similar "input" level of knowledge.

Summary

An interesting dichotomy must be reckoned with the establishment and development of information literacy. Although the spirit of information literacy appears in all valid basic documents of public, higher and adult education because the ability of dealing with information get a prominent role everywhere but the unstructured knowledge elements do not come together and build on each other in a coherent way. Therefore that 21st century key competence cannot be developed which can make adults suitable to adjust to the digital jungle.

References

- 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV
- Association of College and Research Libraries: Information literacy competency standards for higher education, <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>
- CASTELLS, M. (1996-1998): The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I-III. Blackwell, Cambridge
- EGERVÁRI, D. (2014): Development Opportunities for the Digital Pillars of Information Society. In: Lehocka, I., Szabó, T., Vargová, Z., Viczayivá, I. (eds.) Science for Education-Education for Science, 3rd International Conference, Nitra, 2013. pp. 99-111. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta Stredoeuropských Studií
- HEAD, A. J. (2013): Project Information Literacy: What can be learned about the information seeking behaviour of today's college students? In: Association of College and Research Libraries (ACRL) Proceedings 2013, ALA, Chicago http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/2013/papers/Head_Project.pdf

- KARVALICS, L. Z. (2012): Információs kultúra, információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs társadalom*, 1, 7-43
- KOLTAY T., VARGA K. (2013): Conceptions, Ideas, What Else? Information Literacy in Hungary. In: Kurbanoglu, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Catts, R., Špiranec, S. (eds.) *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*, pp. 625-631. Springer
- MARTIN, A., MADIGAN, D. (eds.) (2006): *Digital literacies for learning*. Facet, London
- MCKIEL, A., DOOLEY, J. (eds.) (2013): Changing library operations – Information literacy and E-resources: The Credo student survey. In: *MLA, SLA Book Expo Issue-Preprint*, vol. 25. No. 2. April http://cdn.credoreference.com/images/PDFs/ATG_v25-2_McKiel_PrePrint.pdf
- Partnership for 21st century skills: Framework for 21st century learning. <http://p21.org/overview>
- SIPOS, A. M. (2014): Competency for Information Literacy. In: Lehocka, I., Szabó, T., Vargová, Z., Viczayivá, I. (eds.) *Science for Education-Education for Science*, 3rd International Conference, Nitra, 2013. pp.235-249. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta Stredoeuropských Studií
- SIPOS, A. M. (2008): Információs kompetencia – realitás vagy frázis? Az információs kompetenciával kapcsolatos ismeretek oktatása a Pécsi Tudományegyetem informatikus könyvtáros képzésében. In: Herdon M. – Pethő A. (eds.) *Informatika a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, Debrecen
<http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/F73.pdf>
- VARGA, K. (2013): *Az információtól a műveltségig. Az információs műveltség alapjai*. L'Harmattan, Budapest
- VARGA, K. (2014): Information Literacy Indicators In: Lehocka, I., Szabó, T., Vargová, Z., Viczayivá, I. (eds.) *Science for Education-Education for Science*, 3rd International Conference, Nitra, 2013. pp.263-271. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta Stredoeuropských Studií
- WILSON, C. et al. (2011): *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO, Paris

Dr. Zsuzsa Koltai¹

Participation, Performance and Partnership in Museum Learning Programs For Seniors

Abstract

The paper highlights the diverse programs and methods European and American museums apply in order to promote positive psychical, mental and social outcomes for the elderly. Promoting health and wellbeing of seniors with Alzheimer's and other dementia through museum learning programs has become more and more prevalent just as museum programs which aim to involve isolated elderly individuals. Increasing numbers of senior programs are based on partnerships between museums and social or health organizations, universities. The paper presents the best practice of museums' partnerships in connection with the development of senior learning programs in museums.

Introduction

The world's population is ageing which defines our societies socially, economically and culturally as well and it also has a significant impact on the museum work. According to the World Health Organization the proportion of the world's population over 60 years will nearly double from 12% to 22% between 2015 and 2050.² Demographic changes inspire many museums to develop innovative museum learning programs for seniors which aim to reflect to the special demands of this target group and promote them in various ways. The paper offers an overview on the most innovative programs and methods offered by museums and it examines the importance of museums' partnership with local communities and other cultural, art and health organizations in providing successful programs for the elderly.

The impact of the aging population on museum education work

The United States has experienced a considerable growth in its older population in the last couple of decades and the aging of the society will accelerate in the close future. While the proportion of the elderly was 13 percent in 2010 and 9.8 percent in 1970 according to the projections more than 20 percent of U.S. residents will be 65 years old or older by 2030. Although immigration will slow the aging of the population it doesn't change the trends. The proportion of the population 85 years and over will increase the most since it is projected to triple by 2050.³

Low birth rates and higher life expectancy will transform the demographics of the European Union considerably as well. The share of older persons in the total population will increase significantly in the upcoming decades as a greater proportion of the post-war baby-boom generation reaches retirement. According to the projections of the European Commission the

¹ Dr. Zsuzsa Koltai PhD, koltai.zsuzsa@kpvk.pte.hu assistant professor, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development, Pécs, Hungary

² <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs404/en/> (22.09.2016.)

³ Ortman, Jennifer M. – Velkoff, Vitoria A. – Hogan, Howard (2014) An Aging Nation: The Older Population in the United States. Population Estimates and Projections. U.S. Census Bureau.
<https://www.census.gov/prod/2014pubs/p25-1140.pdf> (22.09.2016.)

proportion of people aged 65 and over will increase to 28% from the present 18% by 2060. The share of those aged 80 and over will rise from 5% to 12% by 2060.⁴ The share of this latter social group in the EU-28's population is projected to more than double between 2014 and 2080.⁵

The sex structure among the older population is projected to change as well in the future. The higher life expectancy of females results that women outnumber men in the older age groups. It is projected that the gap between the number of older women and men will narrow in the future due to the increase in life expectancy for men.

Due to the demographic changes and the ageing society the elderly has become a target group of high priority in museum work. More and more programs and projects have been carried out in order to reach and involve this specific group. Since this target group possesses considerable prior knowledge and experiences, those museum programs which involve nostalgia, reminiscence and living history are especially successful among senior learners. Above all older learners often have a special interest in cultural heritage and many of them are willing to promote the local community economically and socially thus they may play an important role in museum education by supporting the museum work as volunteers. Senior citizens' contribution to the museum work is significant in many countries, especially in the United States. Senior programs offered by the museums in connection with heritage tourism will get an increasing relevance in the future as well. Museums may also have an important role in fighting against ageism, the discrimination which appears against the elderly on the basis of their age. Enhancing the wellbeing of the elderly has become a more and more prevalent endeavour of many museums in Europe and in the USA alike. Promoting mental and psychical health of the elderly through museum learning programs are mostly based on engaging closely with museum objects while providing opportunities for social interactions.⁶

In order to provide innovative senior programs museums shall consider the factors what make older people happy and satisfied like spending time with family members, having social interactions, belonging to somewhere and social role taking. Museums' interior design also should consider the needs of the seniors. Museum environment should be suitable for the elderly and should meet their comfort needs, capabilities and abilities. In the same time defining the features of the senior friendly museum environment is not so simple due to the diversity of the elderly population and their physical and cognitive differences. For senior visitors the personal, sociocultural, and physical context defines the evaluation of the museum experience considerably, often as much as the quality of the exhibition. Researchers found that a correct interior circulation design and a suitable interior environment enhance the senior visitors' satisfaction significantly.⁷ Providing physically accessible exhibitions is only the first step. (ramps, elevators, escalators, etc.) Museums should consider the following in connection with providing senior friendly environments: well-lighted environments; maximising daylight (with controlling the extremes of light, heat and ultraviolet radiation); even surfaces; limited distance to cover; seating opportunities; easily accessible restrooms; legibility - typography; length of texts; audio guides - audio devices for hearing impairments; hands-on objects; matt surfaces

⁴ European Commission (2014): The 2015 Ageing Report. Underlying Assumptions and Projection Methodologies. In: European Economy 8/2014. p.20.

http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2014/pdf/ee8_en.pdf (05.09. 2016.)

⁵ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing (05.09. 2016.)

⁶ <https://www.museumsassociation.org/museums-change-lives/01072013-wr-wellbeing> (21.09.2016.)

⁷ Elottol, Raed M. A. - Bahauddin, Azizi (2011): A Competitive Study on the Interior Environment and the Interior Circulation Design of Malaysian Museums and Elderly Satisfaction. In: Journal of Sustainable Development. Vol. 4, No. 3; June 2011. 222-234.

etc. Beyond creating senior friendly physical environments museums should be engaging, reinforcing and meaningful for the elderly in order to fulfill their needs.⁸ Museums should eliminate not only the physical, but also communication and attitudinal barriers. They should consider that having opportunities for retaining the cognitive abilities through diverse brain workouts has become important for many older people by nowadays. Museum learning programs for seniors should fulfill the general needs of the elderly by their limited duration, their daytime timing as well as with their affordable fees.

We also have to mention that an increasing number of museums provide museum learning programs for grandparents visiting the museum together with their grandchildren thus they can be defined as a new, specific target group. Beyond providing a special learning opportunity for the kids these programs also intend to promote the reminiscence of the elderly and strengthen family ties between grandparents and their grandchildren. Socializing and having common experiences with their grandchildren has a positive effect on the elderly psychically as well.

The number of outreach programs when museum workers try to reach seniors at senior centers and homes in order to introduce the museum's collections to them has increased as well recently. These outreach programs are important especially because of two reasons. On one hand they make possible to experience the museum learning programs also by those who have physical limitations, on the other hand it provides an opportunity to establish the first connections to the museum / museum learning professionals if the program is continued in the museum afterwards. Beyond such traditional museum learning opportunities for seniors like lectures, talks, guided tours, demonstrations and film screenings there is an increase in the number and types of innovative programs which involve the elderly actively. The number of senior programs which aim to develop digital competences of the elderly has grown significantly. (eg: digital photography courses; creative art workshop based on the use of photoshop, etc.). Gastronomy programs which help to rediscover forgotten flavours, ingredients and food-making techniques from the culinary past are also very popular among seniors. There are more and more specific museum programs aim to involve the elderly into museum learning, like creating collective poetry or genealogical tree, participating in integral art projects, having role play or taking part in excursions organized by the museum.

Museum learning programs for people with dementia and Alzheimer's Disease

Dementia and Alzheimer's Disease are major demographic challenges of the 21st century. In 2016 there are approximately 5.4 million Americans who have Alzheimer's disease and one in nine people age 65 and older has Alzheimer's disease in the USA.⁹ The number of people living with Alzheimer's disease is growing fast. According to the American Alzheimer Association the number of people age 65 and older with Alzheimer's disease is projected to be 13.8 million by 2050.¹⁰ Alzheimer's disease accounts for 60 to 80 percent of dementia cases. According to the researches there are approximately 6.4 million people live with dementia in the European Union.¹¹ Dementia effects not only the life quality of the individual but it also have a major influence on the family members and carers. Approximately 40 percent of the family caregivers of people with dementia have depression and 60% of the carers stated that their job is very

⁸ [http://www.creativeaging.org/sites/default/files/users/user1/Ta's%20poster%20\(1\).pdf](http://www.creativeaging.org/sites/default/files/users/user1/Ta's%20poster%20(1).pdf) (21.09.2016.)

⁹ http://www.alz.org/alzheimers_disease_what_is_alzheimers.asp (20.09.2016.)

¹⁰ <http://www.alz.org/facts/overview.asp> (20.09.2016.)

¹¹ http://ec.europa.eu/health/major_chronic_diseases/docs/councilconclusions_1505515_en.pdf (05.09.2016.)

stressful.¹² Studies pointed out that carers of people with dementia experience more stress than carers of people with a physical disability.¹³

There is a considerable increase in the number of museum programs and services for people with memory loss and their carers or family members. Since loneliness and isolation are general problems for the elderly, especially for those who struggle with dementia the common aim of those museums programs is to socialize the visitors with new people and to provide opportunities for emotionally meaningful communication. Such museum programs intend to enhance the wellbeing of the visitors who live with diverse cognitive, behavioural and emotional challenges and they aim to engage and stimulate people mentally, emotionally, and physically as well. There are some common features of these programs: they provide fun and social interaction for psychical well-being, they strengthen self-esteem and encourage the elderly to the return to community involvement and participation. Most of these programs are based on the cooperation between museums and different community and health organizations and usually they also involve the carers or family members of people with dementia. Many museum programs for people with dementia developed a so-called *Reminiscences (Memory) Box* which aim to promote conversations and the flow of memories between elders and staff. The Memory Boxes generally include original and replica artefacts, sounds and even smells. Increasing number of museums offers loanable reminiscence resources for local care homes. Sensory stimulation and multisensory activities are effective methods for working with people with dementia. Colors, scents and voices have major roles in recalling the memories. Music is especially important in the reminiscence programs due to its reminiscence stimulating and associative features.

One of the most wellknown and successfull initiatives was developed by the Museum of Modern Art in New York (MOMA) which has developed special programs for people with dementia and their carers since 2006. The programs are based on art making and discussions of artworks and are led by specially trained museum educators. The programs are offered for different care organizations, such as assisted-living facilities, nursing homes, and adult-care centers. Furthermore the museum developed its „Meet Me at MoMA” Program which provides an interactive gallery-discussion program for individuals with dementia and their family or professional care partners once in a month.¹⁴ The program which is based on brain stimulation, emotional communication and social interaction has positive effect on the participants by improving self-esteem and retrieving reminiscence.¹⁵ Their interactive art viewing method is based on a short, 30-60 seconds long observation, on describing the subject matter, color, composition, material and technique, than on the interpretation of visitors who connect the subject to their personal lives beyond expressing their personal opinions and emotions regarding the artwork.¹⁶

The MOMA carried out its Alzheimer's Project from 2007 to 2014 when the museum's existing education program was expanded in the USA and internationally as well. The museum developed training resources for arts and health professionals in order to support them in working with people with dementia. In order to make art accessible to people with dementia

¹² http://www.csgmidwest.org/MLC/documents/Tuesday_AlzheimersPolicyCaregivers_JenniferRosen.pdf (21.09.2016.)

¹³ <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181916/> (21.09.2016.)

¹⁴ <https://www.moma.org/meetme/resources/index#history> (20.09.2016.)

¹⁵ https://www.alz.org/co/documents/making_art_accessible.pdf (20.09.2016.)

¹⁶ https://www.alz.org/co/documents/making_art_accessible.pdf (20.09.2016.)

the MOMA developed its own methodology and approach.¹⁷ They tailored their program according to the needs, abilities, and interests of people with dementia.

There are other great examples of cooperations between American museums and health organizations which aim to promote the well-being of people with dementia and their caregivers. For instance the Shiley-Marcos Alzheimer's Disease Research Center in collaboration with the San Diego Museum of Art, the Mingei International Museum, the Timken Museum of Art and the Museum of Photographic Art launched their innovative new program „*Memories at the Museums*” targeting people with mild to moderate Alzheimer in 2006 which focuses on conversation and interaction while engaging with art. The program which is based on pair-works of an accompanying family member or friend and an individual living with dementia aimed to stimulate visual and verbal abilities and to recall memory.¹⁸

The art-making program series called „*Memories in the Museum*” was also established in the cooperation of different museums and a health organization in Cincinnati in 2013 by the Taft Museum of Art, the Contemporary Arts Center, the Cincinnati Art Museum and the Alzheimer's Association of Greater Cincinnati for people with dementia and their carers.¹⁹

Some museum programs for people with dementia have such creative titles which express that the programs offer opportunity to leave behind the everyday difficulties caused by the disease like the Metropolitan Museum's „*Met Escapes- Art - Making Workshops*”²⁰ or the Frye Museums „*Here: Now*” arts-engagement program in Washington State.²¹

The success of the „Meet Me at MoMA” program in New York City and the MoMA Alzheimer's Project inspired many museums in Europe as well. There are many successful examples of the cooperation between museums and health/ social organizations and higher education institutions in Europe as well. Henceforth some of the best practices of European cooperations between museums and social or health organizations are listed:

One of the most successful museum programs regarding dementia in Europe was created by the National Museum Liverpool in 2012. The so-called „*House of Memories*” museum reminiscence training programme involves carers, health and social providers and train them how create a meaningful experience and a positive quality of life experience for people living with dementia. The program put an emphasis on developing practical skills of the social care staff. Beyond providing a training for professionals the museum also announced a program for family members and friends of people live with dementia. They intend to unlock memories by reminiscing together due such methodological innovations like the so-called „Memory Walk” in the museum or the loanable „Memory suitcase” containing special objects which help the carers to engage with the people live dementia and to recall memories.²²

The Royal Cornwall Museum in the UK developed its outreach elderly program (targeting especially people with dementia) in cooperation with a local care home. The project took the museum to the care home which made possible the participation of those who were unable to physically visit the museum. The lifelong learning workshops were based on the use of

¹⁷ http://moma.org/meetme/index?_ga=1.4435059.1787030563.1475327951 (20.09.2016.)

¹⁸ <http://adrc.ucsd.edu/flyers/MaTM2014.pdf> (20.09.2016.)

¹⁹ <http://www.taftmuseum.org/memories-in-the-museum> (20.09.2016.)

²⁰ http://www.metmuseum.org/events/programs/met-tours/met-tours-disabilities/met-escapes/art-making?eid=A025_%7b6A585A54-1E9F-4983-826B-950248074F11%7d_20160721161118 (21.09.2016.)

²¹ http://fryemuseum.org/program/here_now (21.09.2016.)

²² <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/learning/projects/house-of-memories/resources.aspx> (05.09.2016.)

reminiscence boxes and music in order to engage with others, evoke emotions and to recall memories.²³

The so-called „*Looking Out, Looking In*” community arts engagement and exhibition program for people living with dementia and their carers was another successful example of the cooperations between museums, health organizations and universities. The program was organized by The Infirmary which is an interactive exhibition at the University of Worcester, the George Marshall Medical Museum, the Worcestershire’s Alzheimer’s Society and the University of Worcester in 2014. Beyond fostering social connections of the participants the project aimed to develop new skills and psychological wellbeing during the art workshops. The participants were involved into creative activities which were inspired by home objects. The project also organized an exhibition where artworks produced by people with dementia were exhibited at the campus of the University of Worcester.²⁴

The first initiative of involving people with dementia into the museum education work appeared in Hungary as well recently. The Hungarian Open Air Museum in Szentendre created an innovative program for people with dementia, the first pilot program was carried out last year.

Museums and higher education institutions cooperate in order to improve the methodological background of working with people with dementia in museums more and more frequently. A good example of such cooperations was carried out in 2013 by the Canterbury Museums Service, the Tunbridge Wells Museum & Art Gallery, the Canterbury Christ Church University and the Salomons Centre for Applied Psychology in making a joint research about the impacts of object handling in fostering the wellbeing of people living with dementia. The aim of the cooperation was to make a new learning model/method for people living with dementia which is different from the general reminiscence model which has been applied in care homes for long time ago. By taking out objects from the museum in the beginning of the program the participants had the opportunity to get familiar with them thus later on when the program was continued in the museum the participants felt themselves comfortable during the monthly organized sessions. After providing opportunity to experience the objects due to object handling activities the project fostered the mental activity of the participants by involving them into discussions focusing on expressing their emotions and also on finding their personal connections to the objects. As a result of the project the partners compiled a tool-kit about the recommended ideas and methods of involving people with dementia into the museum learning work.²⁵

Innovative museum learning equipments and tools also have been developed for people with dementia recently. The Stirling University’s Dementia Services Development Centre developed the idea of the so-called „*Memory wall*” which was later adapted by the Glasgow Museum as an effective tool in working with people with dementia. The Memory Wall’s primary purpose is to generate discussions with those visitor who live with dementia. Some museum objects are placed on this wall so they can be viewed and handled by the visitors while discussions can be generated by the museum staff in order to provide reminiscence opportunities. Museum staff found that exhibiting objects which can be associated with home, school or working life increased the effectiveness of the Memory wall considerably.

²³ <https://www.museumsassociation.org/museums-change-lives/26072016-rcm-dementia-project> (21.09.2016.)

²⁴ <http://www.worcester.ac.uk/discover/museum-to-host-exhibition-of-work-by-those-living-with-dementia.html> (21.09.2016.)

²⁵ <http://www.ageingwellinwales.com/Libraries/Documents/Toolkit-for-Small-Museums.pdf> (21.09.2016.)

Conclusion

Museum learning programs targeting elderly have become more and more prevalent as museums reflect effectively to the rapidly changing social conditions of the 21st century. Due to our aging society we can predict that the above mentioned processes will gain even a higher significance in the future and museums programs which intend to enhance the well-being of elderly will appear in more museums soon. The increasing number of partnerships between museums and social or health organizations and universities sets the path for the future development of senior learning programs in the museums and it provides a great opportunity to improve the methods for dealing with elderly and people living with dementia in museums and care homes alike.

References

- European Commission (2014): The 2015 Ageing Report. Underlying Assumptions and Projection Methodologies. In: European Economy 8/2014. p.20. http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2014/pdf/ee8_en.pdf (05.09.2016.)
- ELOTTOL, Raed M. A. – BAHAUDDIN, Azizi (2011): A Competitive Study on the Interior Environment and the Interior Circulation Design of Malaysian Museums and Elderly Satisfaction. In: *Journal of Sustainable Development*. Vol. 4, No. 3; June 2011. 222-234.
- http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing (05.09.2016.)
- http://ec.europa.eu/health/major_chronic_diseases/docs/councilconclusions_1505515_en.pdf (05.09.2016.)
- <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/learning/projects/house-of-memories/resources.aspx> (05.09.2016.)
- <http://adrc.ucsd.edu/flyers/MaTM2014.pdf> (20.09.2016.)
- http://www.alz.org/alzheimers_disease_what_is_alzheimers.asp (20.09.2016.)
- <http://www.alz.org/facts/overview.asp> (20.09.2016.)
- <http://www.taftmuseum.org/memories-in-the-museum> (20.09.2016.)
- http://moma.org/meetme/index?_ga=1.4435059.1787030563.1475327951 (20.09.2016.)
- <https://www.moma.org/meetme/resources/index#history> (20.09.2016.)
- https://www.alz.org/co/documents/making_art_accessible.pdf (20.09.2016.)
- <https://www.museumsassociation.org/museums-change-lives/01072013-wr-wellbeing> (21.09.2016.)
- <https://www.museumsassociation.org/museums-change-lives/26072016-rcm-dementia-project> (21.09.2016.)
- <http://www.worcester.ac.uk/discover/museum-to-host-exhibition-of-work-by-those-living-with-dementia.html> (21.09.2016.)

- ORTMAN, Jennifer M. – VELKOFF, Vitoria A. – HOGAN, Howard (2014): *An Aging Nation: The Older Population in the United States. Population Estimates and Projections*. U.S. Census Bureau. <https://www.census.gov/prod/2014pubs/p25-1140.pdf> (22.09.2016.)
- <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs404/en/> (22.09.2016.)
- [http://www.creativeaging.org/sites/default/files/users/user1/Ta's%20poster%20\(1\).pdf](http://www.creativeaging.org/sites/default/files/users/user1/Ta's%20poster%20(1).pdf) (21.09.2016.)
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181916/> (21.09.2016.)
- http://www.csgmidwest.org/MLC/documents/Tuesday_AlzheimersPolicyCaregivers_JenniferRosen.pdf (21.09.2016.)
- http://fryemuseum.org/program/here_now (21.09.2016.)
- http://www.metmuseum.org/events/programs/met-tours/met-tours-disabilities/met-escapes/art-making?eid=A025_%7b6A585A54-1E9F-4983-826B-950248074F11%7d_20160721161118 (21.09.2016.)

Learning Cities and Regions – What Roles for Higher Education to Enhance Local and Regional Development

Abstract

The aim of this paper is to give a thorough insight to the evolution of the learning city-region initiative and connect it to the changing roles of higher education institutions within a frame of third missions of universities so as to promote regional development. Accordingly, this study bridges the conceptual approaches to some recent European researches and initiatives which have aimed at promoting concrete developments in the field with particular involvement of higher education and its third roles so as to promote learning communities and learning economy.

The result of research and development in the field resulted in partial projects, like LILARA, PENR3L, and EuroLOCAL and the recent HEAD-project (Opening Higher Education to Adults) in which the author participated as expert on adult learning and education with a perspective on university lifelong learning.

A Description of the Evolution of Learning Regions

The evolution of learning regions started right in 1972, when the OECD initiated a seven city project which it called *Educating Cities*. Vienna, Edinburgh, Kakegawa, Pittsburgh, Edmonton, Adelaide and Gothenburg would undertake to put education at the forefront of their strategies and policies with a view to developing economic performance. And that experience would then be translated into an example for other cities around the world. There have been many positive results from that project but perhaps it's a comment on the fate of all projects, or perhaps it's the nature of politics, that, in the 1990s, only in Gothenburg did the city officials even know about the project 20 years later.

Surprisingly, it was in the early 1990s that things started to develop in a much broader (Longworth, 1999). Longworth labelled it as *the age of innocence* – when researchers recognised that something was afoot but not quite what it was. A couple of accelerating conferences took place in the first half of the decade, both of them helping to push back the limits of knowledge and action. The Gothenburg gathering in 1992, also sponsored by OECD, was a follow-up from the *Educating Cities* project. It initiated The international association of educating cities, based in Kaunas, and now with a membership of more than 400 cities worldwide.

The Rome conference was organised by the *European Lifelong Learning Initiative* and the American

Council for Education in 1996 and this, in its turn, created the *World Initiative on Lifelong Learning*. Sadly both ELLI and WILL are now defunct but they contributed a great deal to the advancement of learning city knowledge during the 1990s. ELLI was instrumental in developing some of the early *charters for learning regions* – charters that spelled out the

¹ Balázs Németh PhD nemeth.balazs@kpvk.pte.hu Associate Professor of Lifelong Learning
Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development (CERD), University of Pécs

commitment of a region to improving learning opportunities and methodologies for all its inhabitants. It looked like this – the basis for a widespread discussion on improving the local culture of learning. Cities as far apart as Adelaide, Halifax in Canada, Espoo in Finland and Dublin took this charter template and adapted it for their own use.

And then the middle of the decade came with the European year of Lifelong Learning in 1996 – it was taken very seriously by ELLI and most universities – perhaps because there was a funding stream attached to it – yet, its significance was unfortunately largely ignored by many of the organisations that matter - cities, regions and schools and business and industry and most of the population of Europe. In spite of this, there can be no doubt that the provenance of today's work on learning cities and regions lies in the early work on lifelong learning given an impetus by the European Year.

And 1996 did lead to a renewed awareness of the importance of education and more particularly to the idea that a world of rapid political, economic, technological and environmental change in turn leads to rapid changes in the practice and delivery of education.

Most critical thinkers on education and learning understood that the late 20th century world of education and training in which teacher's wisdom was delivered top-down to those who were thought worthy of it was giving way to a much more open lifelong learning world of personal learning continuous throughout life, while most of the educational world was still immersed in its own version of the dark ages. Most of them believed that education was not available to all citizens but also with an imperative to persuade whole populations that learning is a good thing for their economic, social and intellectual health and well-being and for social stability in general.

This was a 180 degree change of focus from top-down education delivery - to a bottom-up satisfaction of the needs and demands of the learner. Using the tools and techniques of lifelong learning such as personal learning plans.

Requirements audits, mentors, coaches and guides and access to electronic networks. The cynical view of course is that it hasn't lasted – that politicians, in their search for measurable indicators to persuade the voters that education is improving, would take the easy top-down utilitarian option – and so it has proved in some countries, but there are still some idealists who see learning cities and regions as the natural location for the practical application of lifelong learning, transforming it from a vague concept into a workable reality and who still think that it will be possible to see people of all ages indulging happily in – to quote the title of the Finnish National Lifelong Learning Policy Document – the joy of learning, what an excellent title for a Government paper.

Unfortunately, by ignoring a great number of excellent initiatives, the process moved on to *the age of experimentation*. In the later part of the 1990s National Learning City networks began to appear – firstly in the United Kingdom and followed later by those in Finland and Sweden. The North European focus by the way reflects very much the centre of gravity of lifelong learning and learning city interest.

With several notable exceptions Southern, Central and Eastern Europe have taken much longer to embrace the very real benefits of creating learning cities and regions.

In this new age of experimentation, Learning Region projects began to be funded – 16. one of them 'TELS Towards a European Learning Society' developed what it called a Learning Cities

Audit Tool and studied the performance of 80 European municipalities. In ten domains of learning activity from access to participation, from leadership to commitment, from wealth creation and employability to celebration and social inclusion.

Unsurprisingly, it found that the words ‘Learning City and learning Region were not well known – indeed in more than two thirds of those 80 cities, they were completely unknown – but the surprise is this – once the audit tool had been used and the concept had become known, a large number of them asked themselves why they were not more active in these domains, and became converts to the cause. Perhaps this was the first recorded use of an academic questionnaire as an evangelical tool. At this time too, there were conferences and learning city launches – places like Liverpool, Espoo, Edinburgh and Glasgow and several other cities, many of them in the UK came out, as it were. *Learning Festivals* celebrated the joy of learning in Glasgow and in Sapporo, Japan.

And so Europe drifted into the new millennium and what may be called *the age of advance* propelled principally by the European Commission’s Lisbon agenda, which has put lifelong learning at the forefront of European policy. The development of learning cities and regions was one key strategy of that policy – and so the European policy paper on the local and regional dimension of lifelong learning was born in 2001. This important document was based on the results of TELS and written by Norman Longworth. The document clearly stated that ‘Cities and regions in a globalized world cannot afford not to become learning cities and regions. It is a matter of prosperity, stability, employability and the personal development of all citizens’ They were clear and forward looking words indeed, and a striking challenge to every local and regional authority that has read – them – which, because of the nature of information transmission, is unfortunately, very few.

But later, the OECD also geared up the process in 2001 with its learning regions project in 5 European regions – Jena in Germany, Oresund in Sweden and Denmark, Vienne in France, Kent in UK and Andalusia. Among its findings was the perhaps surprising statement that secondary education appears to be the most important for regional development and the more predictable one that there is a need to encourage creativity at all levels of education. And that’s a theme that crops up time and time again in learning region folklore – *creativity, innovation, vision* at all levels of education - Would that it were so in reality.

CEDEFOP, the European Vocational Training Agency also joined in the party in 2001. The results of its own project between regions of Europe and USA urged regional management to develop a means by which educational and other organizations have a common purpose – each one learning from each other and each one learning with each other – in planning and implementing social and economic innovations. Those are significant words - because now we seemed to be making a real advance in our understanding of what a learning region is – cooperative, multi-faceted, creative, innovative, communicative, - different

And despite the fact that many cities and regions are still well behind the mark, in the new millennium the movement to create learning cities and regions threatened to become an avalanche – as a couple of examples among many, Germany established around 76 learning regions, while every city, town and municipality in Victoria Australia became a learning entity. moreover, the Chinese government has now decreed that every large city in China should become a learning city by 2010 and beyond.

Not too late from this, the IDEOPOLIS was born, described by Tom Cannon and his collaborators as ‘A City or Region whose economy is driven by the creative search for, and the

application of, new ideas, thinking and knowledge, and which is firmly rooted to the creative transfer of ideas, to opportunities, to innovation, and eventually to production.’

There are those words again – *creative, innovation, new ideas and thinking*. These initiatives moved most researchers into what might be called *the age of understanding* – and many of them finally thought they got it – or knew, or thought they knew - what being a learning region entails and, simultaneously, the number of European projects increased. From every part of the Commission – Learning Cities and Regions are now included in the Framework research programmes and a lifelong learning element now has to be included in the vast majority of the Commission’s Social and development Funding. There became a great need for tools and materials that would help cities and regions to get that understanding. Therefore, particular Socrates projects developed those learning tools for city and regional management and learning materials to help them propagate the message to others. And yet the OECD would have you believe that *all regions seek to sustain economic activity through various combinations of lifelong learning, innovation and creative uses of information and communication technologies*. (OECD, Learning Regions project - 2003).²

Some theoretical frames on learning and the learning economy

In order to promote an understanding of the concept of learning cities, learning regions, it is worth indicating that there are four major related but different impact for the idea itself. The first impact for the reconceptualisation of learning and learning economy (and indeed learning organizations) can be traced to what now must be seen as a seminal paper by Lundvall and Johnson (1994) on the *learning economy*. Its importance of different types of learning and the difference between codified and tacit learning is well articulated – something not new to those in the fields of education and adult learning. What is of special interest however in the paper by Lundvall and Johnson is the explicit connections made to economy. While *the role of learning in production and work is not new*, generally it was largely ‘assumed’ and occurred invisibly (Razavi, 1997). What Lundvall and Johnson (1994) and others (Edquist, 1997; OECD 2000) have identified and stressed *in newly emerging knowledge economy is that learning is now a fundamental process and resource*.

A second impact for learning cities, learning regions arrives from *the application of learning within and across organisations* (Senge, 1990). Economic geographers too, have underlined in what forms *the transfer and sharing of knowledge and ideas across informal networks within industry clusters* (sometimes referred to as collective learning) *seems to be a critical aspect of creativity and innovation* (Keeble et al, 1999). Since innovation is a basic element in the knowledge economy, ways to promote, support and enhance innovation are important (Edquist, 1997).

As for *case studies of technopoles and industrial complexes in Europe* (Cooke and Morgan, 1998), the United Kingdom (UK) and the USA and Canada (Wolfe and Gertler, 2001) there is growing evidence and awareness that *learning is the fundamental process at work in the new knowledge economy*. Far from a presumed and hidden force, it needs to be made explicit, strengthened and backed up.

Apart from matching clusters and communities of practice *the work of economic geographers signalled* a third important aspect for the conceptualisation of learning cities, learning regions – *the spatial context*. Florida (1995) set the idea of learning regions and others

² One can find more on learning cities and regions at www.eurolocal.info

(Bokema et al, 2000) described as the basis of *regional innovation systems*. A very special idea was framed here that in particular locales learning, which was fostered and supported through *good learning infrastructure* (i.e. a regional innovation system) *enabled the locality to compete in a global economy*.

This recognition of the regional scale provides *an important link to local economic development and the importance of learning, social capital and human capital in community development*. By setting this link, it is open, thereby, to move beyond a potentially narrowly defined regional innovation system which watches on on business and industry alone *to take a wider whole-of-community approach where increasingly learning and learning processes can be the vehicle to equip and empower whole communities* (Amin, 1999). Allison (2001) has broadened the spheres of activities and influence for learning *to underline a learning communities approach to local economic development*. In this approach *an explicit link between learning initiatives, partnerships and governance, social capital and building local capacity together with capabilities and economic prosperity* is developed.

This lies at the centre of local economic development and several community case studies in urban and rural areas demonstrate how this approach may promote local economic development.

Parallel to this special approach to local economic development is the work of scholars in the field of education research. Tooke (2000), for example, argues that the broader value of learning has been recognised by those who work in and focus on education, lifelong learning, adult and community education. Obviously, this scholarly tradition brings in *a timely and useful critique to the concept of learning regions provoking an effort to embrace wider social and community development issues*. The TELS (Towards a European Learning Society) Project (Longworth, 1999) and the UK Learning Towns Project (Yarnit, 2000) clearly present *four critical objectives for learning and learning initiatives which encompass (i) economic prosperity; (ii) social inclusion; (iii) sustainability; and (iv) governance*.

These objectives resemble with those most frequently indicated in local economic development strategies. It is the interconnection of these *different dimensions of "learning" which result in a framework for a whole-of-community approach to learning cities, learning regions* to underline the economic and social life of communities in the global economy. In this *broader conceptualisation*, the scope of actions and *value of learning goes well beyond a limited definition of industry clusters and issues of competitiveness, innovation* (as important as these are). As the flow of learning initiatives by Yarnit (2000), Longworth (1999), Longworth and Franson (2001), Allison (2001) and others describe, learning makes its way through the community in many ways.

With each of these activities, the community may learn and develop sustainably. Learning enables communities to face change, adapt and transform on their own. *When the concept of learning cities, learning regions is understood in a broader framework, it opens up exciting potential and possibilities for many communities, particularly, when considered against reductionist narratives on exclusively economy-centred structure, by turning to more balanced models*.

European Background of the Lifelong Learning Initiative

It is essential to look back upon the European starting steps in the theme of lifelong learning to have been influencing the scope of new roles for higher education. The first step towards

lifelong learning within the context of the European Union was taken through the European Lifelong Learning Initiative (ELLI) in Rome in 1995, when researchers in education opened a public forum at a conference for promoting learning and the development of quality of content, process of education. (ELLI, 1995)

The emerging role of higher education institutions in the development of lifelong learning is obviously essential for making lifelong learning a reality as universities and colleges, since the late 1990s, contribute to the realisation of that initiative and Lisbon-goals, together with the aims of the *Education and training 2010* working programme. The latest document clearly pointed out the role of higher education. (EC, 2003) Also, the working programme was strongly attached to the goals outlined in the concrete future objectives of the education and training systems of the member states of the European Union and reflected three strategic dimensions which explain the roles of higher education in developing lifelong learning:

These are:

- 1.) The development of the quality and efficiency of the education and training systems within the European Union;
- 2.) The development of opportunities and access to the education and training systems;

(The two points are both reflected in the well-known *Bologna-process* to highlight the steps forward the European Area of Higher Education)

- 3.) The development of forms external partnership of education and training systems.

(This point was embedded into the framing of *learning cities and regions of lifelong learning* initiatives in and after 2001, namely, into the development of learning cities, regions and related good practice in some of the member states.)

The third point of the working programme explains that higher education, as part of the education and training system, must be open and act as a partner in local and regional partnerships to develop communities!

The indicated points underline the initiative of the European Commission which, since 2002, has been supporting the establishment or change and modernisation of local and regional spaces of lifelong learning. The aim is so as to get formal, non-formal and informal learning closer to each other, referring to the partnership of public administration, higher education, chambers of commerce and industry, sectors of economy, culture and civic society by forming regions of lifelong learning (EC, 2002).

The functional reconstruction of higher education

After the turn of the millenium, scientist dealing with the functional changes in higher education indicated that the co-operation of universities and colleges with the economy is primarily influenced by changes occuring within the organisations of higher education. In case they recognise the meaning and role of partnership-based, innovation-centered approaches referring to lifelong learning, they will have the motivation to construct new forms of local and regional co-operation in order to develop learning opportunities, methodology and content. That is to indicate the corporate role of universities (Jarvis, 2001).

Universities and research institutes as centres of science have become important stakeholders in regional development to expand and disseminate knowledge of innovation and to change capacities. The valuable attraction of a region depends today on ballanced networking of higher education institutions, companies and community organisations (NGOs). Partnerships amongst universities and companies, according to Gál (Gál, 2005) make regions develop their innovative potentials through knowledge transfer mechanisms, therefore, innovation, in my approach, must be considered as an interactive and systemic process which has a spatial format to host co-operations of organisations of transferring knowledge in a network.

Social/third role of higher education

It is a very accurate and relevant question of reconstructed university roles to open up for a third mission for universities and that is to help the community change and develop through special actions which are not realted to education and training. This problem affects the cultural roles of universities too. Doyle pointed out that HEIs activities on the cultural front are subsumed within other policies and strategies and areas of enquiry. A peculiar impact according to this issue is that HEIs do not research themselves as often and as effectively as they do everyone else, particularly the third role they have as a cultural presence and cultural resource, Doyle remarked (Doyle, 2007).

In Hungary, higher education institutions have recognised a role for lifelong learning, adult learning, yet they are means for raising the number of students and to change structure through the Bologna-reform. Another narrative of lifelong learning is to work closely with the community, but mainly with economic organisations and institutions. On the other hand many universities have also come to the conclusion that a change in public attitudes are really challenging higher education. Lifelong learning made missions of universities and colleges taking up corporate roles and a constraining factor to search for new models of partnerships.

I personally think that higher education is in a crisis of finding new tools and methods of education for new, or changing clients with changing learning needs (Németh, 2007).

Interestingly, a very unique Scottish example brought in the value and status of academic knowledge and expertise as something to be understood as public property for deployment so as to enriching the social and cultural contexts in which they born (Crowther-Martin – Shaw, 2006). That is an essential realisation of knowledge and expertise being connected to social and community platforms which today need higher education to take more responsibility and action, I think, in Hungary has also become a reality. Universities and colleges have not yet explored, in required dynamism, new tools available for such new public policy of higher education to serve and to co-perate with their communities. The underrepresented status of forms of blended-learning and e-learning is a key indicator of emergence and impact of higher education's new roles in Hungary.

Also, there must be a stronger postion of higher education in Hungary for education of citizenship and active citizenship. That direction has also been neglected in many universities and colleges in Hungary over the last fifteen years, however, some schools of adult and conituing education, like the Department of Adult Education of the University of Pécs, opened up education and research (RE-ETGACE, a Framework V. Project, 2004) on active citizenship and governance influencing adult education and learning. Johnston suggests a same model Hungarian university adult education should consider (Johnston, for connecting adult learning and citizenship (learning about citizenship; learning through citizenship and learning for citizenship, 2005) when we try to influence university management to develop partnership with

its community outside higher education. Dobay argues, therefore, that a new and „regionally anchored” university charter/mission would be needed (Dobay, 2007). It is another symptom of searching for answer for a changing learning environment, as clear signal of new community directions and connections need for higher rededucation in Hungary.

On the other hand, the content and current implications, narratives of lifelong learning may be misleading in case higher education does not get actively involved, especially in Hungary, in the process of constructing the national strategy of lifelong learning. Higher education ought to indicate that it has a strong role in lifelong learning not only at a national level, but also through local and regional innovation, knowledge transfer (OECD, 2007).

The role of higher education should not be narrowly focused to the Bologna-process and its implications in structural reforms of education and training of higher education institutions. That is why a more holistic understanding of university lifelong learning should appear in a new national strategy of lifelong learning!

In that respect, it is essential to underline, according to major trends in explaining lifelong learning in Europe, the relevance of a joint presence of employability and active citizenship to represent an European approach upon learning. The framing of lifelong learning by the European Commission (EC, 2000) and the UNESCO standpoint clearly indicate that the roles of higher education to combine economic and societal impacts and dimensions (UNESCO, 2001).

Higher education in Hungary must take a special societal function which exceeds the dissemination of knowledge. While it tries to reconstruct the contents and methods of its traditional work, it enters into a process of innovation that influences not only economic structures, but also individuals and communities in searching for partnership-based activities in local and regional settings facing challenges. At the same time, higher education institutions join many kind of models of innovation which require a capacity of innovation and change an university can represent and make use of.³

Summary

PASCAL Observatory and its former projects, like LILARA, PENR3L, and current ones, like PURE, R3L+ and EUROLOCAL, have given a major push to the implementation and start of the learning city-region model and, more concretely, to help universities recognize the importance and initiate issues and projects on local and regional development, focusing mainly on economic, social affairs and challenges. On the other hand, it must also be noted that higher education is to signal a need for balancing the economic with more social orientation, therefore, help shifting more attention to good governance, sustainable development, equitable education for underrepresented social groups, literacy campaigns, community development with active citizenship and civic engagement, intergenerational learning, etc. in city-region co-operations of people. That is what the latest Hong Kong conference of PASCAL underlined by focusing on cities learning (PASCAL, 2013.) Also, UNESCO has also accelerated such dimensions of community development around learning in cities through its Beijing event and call in late October, 2013. so as to put learning cities into a new scope of understanding (UNESCO, 2013.)

³ The former 3L, now 'Learning for Life' (TÉT) Commission of the Hungarian Academy of Sciences (HAS/MTA) accelerated the debate over university lifelong learning!

The European adult learning initiatives may incorporate actions for inclusive and more tolerant community actions to involve individual and group work for development by collecting and sharing quality knowledge and skills which, I believe, is in the interest of city-region programmes to rise participation and performance both in economic production and social terrains. I do hope that dominant economic orientations will need a more sophisticated community vision by which stability, open society and development may be given priority instead of violence, hopelessness.

References

- ALLISON, J. – KEANE, J. (2001): Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. In *Local Economy*, 16(2) Pp. 123-141.
- AMIN, A. – THRIFT, N. (1995): Institutional Issues for the European regions: from markets and plans to socioeconomic and powers of association. In *Economy & Society*, 24. Pp.41-66.
- ATANASOVA, Milka – DOCKRELL, Richard - GRAEBNER, Gernot - NÉMETH, Balázs – TERSEVICIENÉ, Margarita – WALBER, Markus (2006): *Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education* Torun: Nicolaus Copernicus University.
- BAERT, H. – DE RICK, K. – VALCKENBOURG, K. Van (eds.): Towards the Conceptualisation of a „Learning Climate”. In de Castro, Rui Vieira – Sancho, Amélia Vitória – Guimarães (eds.) *Adult Education. New Routes in a New Landscape*. University of Minho. Braga, Pp. 87-113.
- BOKEMA, F. et al (2000): Knowledge, innovation and economic growth: the theory and practice of learning regions. Northampton, MA: Edward Edgar.
- COOKE, P. – MORGAN, K. (1998): *The Associational Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- CROSIER, D. – PURSER, L. – SMIDT, H. (2007): *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. EUA, Brussels. Pp. 60-67.
- CROWTHER, Jim – MARTIN, Ian – SHAW, Mae (2006): Re-inventing the Civic Tradition: In and Against the State of Higher Education. In de Castro, Rui Vieira – Sancho, Amélia Vitória – Guimarães (eds.) *Adult Education. New Routes in a New Landscape*. University of Minho. Braga, Pp. 135-147.
- DAVIES, P. – NÉMETH, B. – PAUSITS, A. (2010): Development and Management of University Lifelong Learning. In. Huisman, J. – Pausits, A. (eds.) (2010) *Higher Education Management and Development*. WAXMANN, Münster. Pp. 147-159.
- DUKE, Chris – GLEESON, Bob – POUGET, Mireille – WALLIN, Erik (April, 2010): Regional Review Report (RVR 2) on the 2nd visit of the Consultative Development Group to South Transdanubia, 10-12 February 2010. Pp. 1-2.
- EDQUIST, C. (ed) (1997): *Systems of Innovation: technologies, institutions and organisations*. London: Pinter

- DERÉNYI, András (2007): Higher education reform struggles and lifelong learning. In. *Overview of Implying the Education and Training 2010 Working Programme in Hungary from the Point of Lifelong Learning*. Budapest, Ministry of Educ. and Culture – Institute of Educ. Research and Development. Pp. 47-61. old.
- DOBAY, Péter (2007): Universities: A Regional Diploma-Mill or a Global Innovation Center? In István Tarrósy (ed.) (2007) *European Higher Education in a Changing World. A View from the Danube Region*. IDM-IDResarch. Vienna-Pécs. Publicon Books. Pp. 11-23.
- DOYLE, Lesley (2007): 'Cultural Presence' and Disadvantaged Groups: Do HEIs Make a Difference? In. Osborne, Michael, Sankey, Kate – Wilson, Bruce (eds.) *Social Capital, Lifelong Learning and the Management of Place*. Routledge. London
- European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, Brussels, SEC (2000) 1832.
- European Commission (2003): *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. EC-EUROP, Brussels.
- European Commission (2002): *European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative. Call for Proposal*. (EAC/41/02) – (2002/C 174/06) EC, Brussels.
- European University Association (2003): *Trends 2003*. EUA, Genève-Brussels.
- EUA Charter on Lifelong Learning. June 2008. EUA, Brussels
- FLORIDA, R. (1995): Towards the learning Region, *Futures*, 27(5) Pp. 527-536.
- GÁL, Zoltán (2005): The Role of Universities in Regional Innovation Systems/Az egyetemek szerepe a regionális innovációs hálózatokban. In. Buzás N. (eds.) *Knowledgemanagement and Knowledge-based Economy Development*. SZTE Faculty of Economics Publications/Gazdaságtudományi Kar Közleményei 2005. JATEPress, Szeged, Pp. 269-292.
- JARVIS, Peter (2001): *Universities and Corporate Universities*. Kogan Page, London.
- JARVIS, P. (2007): *Globalisation, Lifelong Learning and Learning Societies*. Lifelong Learning and the Learning Society. Vol 2. Routledge, London. p.117.
- JOHNSTON, Rennie (2005) A Framework for Analysing and Developing Adult Learning for Active Citizenship. In Wildemersch, Danny – Stroobants, Veerle – Bron Jr., Michal (eds.) *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe*. Peter Lang. Frankfurt am Main. Pp. 47-67.
- KEEBLE, D. – LAWSON, C. – MOORE, B. – WILKINSON, E. (1999): Collective learning processes, networking and institutional thickness in the Cambridge region, *Regional Studies*, 33. Pp. 319-332.

- LONGWORTH, N. (1999): *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
- LONGWORTH, N. and FRANSON, L. (2001) (eds): *The TELS Project Towards a European Learning Society. Final Report*, European Commission, Socrates Program, European Lifelong Learning Initiative.
- LUNDVALL, B-A. – JOHNSON, B. (1994): The learning economy, *Journal of Industry Studies*, 1. Pp. 23-42.
- NÉMETH, Balázs (2007): Lifelong Learning and Regional Development in Hungary. In: Tarrósy, István – Milford, Susan (eds.) (2007) *European Higher Education in a Changing World. A View from the Danube Region*. IDM-IDResarch. Vienna-Pécs. Publicon Books. Pp. 205-225.
- NÉMETH, Balázs (2008): Higher Education, lifelong learning and regional development. In: Doyle, L. - Adams, D. - Tibbitt, J. - Welsh, P. (eds.) (2008) *Building Stronger Communities. Connecting research, policy and practice*. NIACE, Leicester. Pp. 82-102.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007): *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris, OECD-IMHE. Pp. 29- 35.
- OECD (2000): *Learning Regions and Cities: Knowledge, Learning and regional Innovation Systems*. Paris: OECD.
- RAZAVI, M. (1997): *Learning to Industrialize: a comparative study of four industrial poles in Brazil and Iran*. Dissertation submitted, Graduate Program in Urban Planning and Policy Development, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey.
- REICHERT, Sybille (2006): *The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities*. EUA-publication, EUA Brussels, Belgium. p. 16.
- SENGE, P. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. New York: Currency.
- SURSOCK, Andrée – SMIDT, Hanne (2010): *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. EUA, Brussels.
- UNESCO (2001): *Cape Town Statement on Characteristics Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. UNESCO-UIE, Hamburg.
- TOOKE, J. (2000): Learning regions: the politics of knowledge at work, *Planning and Environment A*, 32(5) Pp.764-768.
- VINCENT-LANCRIN, Stéphan (2004): *Buliding futures scenarions for universities and higher education. An international approach*. In: Policy Futures in Education 2(2) 2004. Please find more: www.wwords.co.uk/PFIE
- VAN DER HIJDEN, Peter (2007): *From Bergen to London. The Commission Contribution to the Bologna Process*. Paper with the same title was presented at 33rd UUCEN

Conference in Ljubljana, 15-17 March , 2007. (Original paper – 22. December, 2006. EC-Brussels, Belgium)

- WOLFE, D.A. – GERTLER, M.S. (2001): European Planning Studies, 9(5) Pp. 575-592.
- YARNIT, M. (2000): Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities, DFEE, London.
- Danube Rectors' Conference in Budapest 2008 website: <http://drc.elte.hu/>; DRC summer school: <http://www.drc2007.idresearch.hu/htmls/mainpage.html>
- Equipe+ website: www.equipeplus.org; www.eucen.org
- EUA's Charter on Lifelong Learning is available at: <http://www.eua.be/publications/#c398>
- Please find more at: http://www.mab.hu/english/a_regulations.html
- Please find more at: <http://www.melllearn.hu>
- More to find on ELLI 1995: <http://www.longlearn.org.uk/paper8.html>
- 'Lifelong Learning in the City-Region' PASCAL Conference at: <http://www.pascal2007conf.ptt.hu/>
- Please find more on National Development Agency at: <http://www.nfu.hu/?lang=en>
- Please find more on Observatory PASCAL, an international network to promote place management, social capital and lifelong learning at: <http://pascalobservatory.org/>
- Please find more on RE-ETGACE at: http://www.socsci.kun.nl/re-etgace/RE-ETGACE_FinalReport.pdf
- Please find more on LILARA at: www.lilaraproject.com
- Please find more on PENR3L at: www.penr3l.feek.ptt.hu
- Please find more on EuroLocal at: www.eurolocal.info
- Please find results of HEAD project at: http://www.melllearn.hu/events/9konf/prezentaciok/anna_spexard.pdf
- More on Tempus 3LUC can be obtained at: <http://www.grad.hr/tempus3luc/>
- UNESCO Conference on Learning Cities in Beijing 2013: <http://learningcities2013.org/xwen/home/index.jhtml>
- PASCALObservatory Conference on Cities Learning together and Regions in Hong Kong 2013: <http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/general-programme-131113.pdf>

Research challenges concerning the Manifesto on adult learning

Summary

The European Association for Education of Adults (EAEA) published a strategic recommendation entitled Manifesto for adult learning in the 21st century which has been translated into more than a dozen languages. The document, in supporting the importance of adult learning, takes arguments of the research results in the field of adult learning. One of the characteristics of scientific research is that it has a powerful international context. I draw attention that the input into research in ratio of GDP is currently rather weak in Hungary. I agree with those who say the international research trends in adult learning shows a fragmented picture. Not only the AL practice, but also the political decision-makers are dissatisfied according to Rubenson. Unfortunately, the rapid changes in the future will increase the fragmentation, even with the US against Europe shall push forward. While the map varies significantly, Asia and other areas in this field are modifying this picture too. I spoke 3 important points about a potential for Hungarian outbreak: we are lagging behind supporting research, the academic side is weak, and both the business sector and the government are inadequate customers for research. So that neither the classical basic research agendas, nor the “use inspired research” is not strength. I call the attention on the 28 October international workshop on the Manifesto, followed by 25 November a national conference on the subject, both in Budapest. We join to the European Year of Adult Learning program initiated by the EAEA in 2016.

The character of Manifesto is not so much analytical as a scientific research, rather problem-centred. However, it illustrates which is always a basic question in the analyzing a panorama of research: *what is missing?* In other words as Rubenson say „what is the relevance deficit” The Manifesto is structured around seven grouping as list of problems as follows:

Active citizenship, democracy and participation. People who participate in adult education have more trust in the political system, participate more in society, by voting, by volunteering or taking active roles in communities.

Life skills for individuals. Adult learners feel healthier, lead healthier lifestyles, build new social networks and experience improved well-being

Social cohesion, equity and equality. Adult education provides many opportunities to equalise societies on a larger scale and to create fairer societies as well as more economic growth.

Employment and digitalization. Workplace learning is one of the key drivers for adults’ participation in lifelong learning. At the cusp of enormous digital changes, adult education can help in closing the digital gap.

Migration and demographic change. Civic education and intercultural learning can create integration-friendly cultures. Language and basic skills training will enable migrants to become

¹ Dr. János Szigeti Tóth PhD toth@nepfoiskola.hu President of the Hungarian Folk High-School Society, Budapest

active citizens in their new home countries. Learning seniors are more active, volunteer more, work longer and are healthier.

Sustainability. From environmentally friendly consumption and transport to energy efficiency, European citizens need a lot of information and innovative spaces to develop new lifestyles, new projects, new approaches. Adult education can help provide the information, the debate spaces and the creativity

European policies. Adult education contributes to main European strategies in the field of growth, employment, innovation, equity, social cohesion, active citizenship, poverty reduction, climate change, internal market, migration, peace and more.

Precarious situation of the scientific field of adult learning and education

What trends can be identified in the ALE research? The writing of Kjell Rubenson and Maren Elfert is a good source because it deals with trends over the longer period. Here I highlight some of the findings.

It is important to note that as adult learning and education has come to the fore front of public policy, adult education research is becoming of vital interest to a broader community than the traditional group of adult education scholars – assessed by Rubenson-Elfert. While the concern from the policy community is a new phenomenon, there has been a long-standing criticism of the limited relevance of the research enterprise for the practice of adult education.

Turning to the maturity and evolution of the field, Rubenson – Elfert suggest that since adult education began to emerge as a field of study in the late 1920s, it has undergone three quite distinctive phases. The first phase starting in the 1920s was a response to the beginning professionalization of adult education.

Overall the findings suggest that the scientific field of adult education finds itself in a precarious situation today. This is reflected in a continuing regional fragmentation of the field, an accelerating hollowing out of the field and a seeming inability to respond to what can be labelled as a relevance deficit.

Two current processes work in tandem to weaken the field, a fragmentation of adult education research and the changes to the institutional structure of research. The first is that the new sub disciplines will jeopardize the traditional field of adult education as they have more “capital” given that they are more in line with the policy discourse and therefore in a better position to obtain funding. The second is that there are no indications that the fragmentation process will come to a halt. On the contrary, it is more likely that it will intensify.

The strong emphasis in the EU on the economic and social role of adult learning in combination with the stress on evidence-based policy will fuel research activities within the EU while there are fewer opportunities for this kind of research in the US. „Thus, while the policy-related interest in adult education research may provide some new opportunities for the development of more major research programs, something that has been lacking in the field, it also provides a danger of moving the research agenda away from classical adult education concerns about democracy and social rights and “forcing” the researchers to focus on a narrow politically-defined research agenda.” diagnosticate Rubenson- Elfert.

Under the 7th Framework Programme of EU a dedicated programme for the Social Sciences and Humanities provided over 600 million euro of funding for research covering a wide range of topics, resulting in over 250 projects

The research areas tackled under FP7 can be grouped into the following 9 major clusters which is another map, showing the possible “growth potential” for ALE research too. These maps should be integrated.

1. Knowledge-based economy and social innovation: covering research on innovation, competitiveness, intangible capital as a competitive asset and its contribution to productivity; internationalization of innovation in the EU and its impact on the business sector and the EU innovation policy; social innovation and its economic underpinnings, emerging patterns, service sector innovation and implications for policy as well as new indicators for measuring new social and economic realities for informed policy-making;
2. Macroeconomic policies and growth: tackling research on financial systems, public finances, role of public and private services for EU growth and the public sector of the future;
3. Employment and labour market: addressing work and life quality; the future European labour market; overcoming youth unemployment.
4. Social inequalities, education and social inclusion: addressing social inclusion, poverty, education and care, families and family policies, work and life quality, migration, gender;
5. Demographic change: studying ageing, longevity, societal trends and evolving lifestyles, welfare policies;
6. Sustainable socio-economic development: tackling socio-ecological transition, foresight studies, post-carbon societies, sustainable urban development, social cohesion, corporate social responsibility, climate change and energy security
7. Europe as a Global Actor: supporting research on the multipolar world with its economic, social and political developments and the role of Europe in this context; interactions and interdependence between world regions and their implications; global governance, conflicts peace and human rights and Europe's changing role in the world; international collaboration with Canada, the US, Latin America and Caribbean, the Pacific, China, India and other world regions have been developed;
8. Democracy, participation & citizenship: covering topics on democratic ownership and participation; citizenship; European integration; rule of law and justice; human rights; surveillance; citizen's resilience;
9. Diversities and commonalities in Europe: tackling European identities; conflicts; cultural heritage; multilingualism; religions; arts & history; museums and digital networks.

The most important “missing agendas” of the research of ALE are hidden in this frame. Many of these issues investigated by traditional ALE research but it is obvious that, dominance of the classical ALE approach can only be enforced if integrated into such a clusters and would create a higher level coherent “cosmos” of ALE.

Few and poor research funding in Hungary

The EU27 average in 2011 to 2.03% of gross domestic product spent on research and development, while the Lisbon Strategy proposed 3% to be achieved by 2010. The EU did not change the objective of the program for 2020, either. Some typical data shows that Hungary is not in the right place:

Finland (2013) to 3.31%

South Korea (2011) to 4.4%

China (2012) 1.98%

Hungary 1.41% (2013) decreased of 1.38% in 2014 (Data from Eurostat)

How can one summarize the situation in Hungary?

1. Backwardness in research subsidies
- 2 The academic side is weak, and the government and the business is not an adequate customer
- 3 Neither the classic direction, not the "use inspired basic research" is strength

What are the ways for us to break out?

1. Strengthening the academic autonomy and development (focusing on conceptual basic research questions)
2. Focus for the classic agendas, such as: adult learning and democracy, the social rights and adult learning
3. Joining to the international networks of "use inspired basic research "activities

I hope the discussions on the Manifesto may help us and will stimulate rethinking of the increasing importance and profile of research in ALE.

Timetable for 2016-17

- International workshop on the Manifesto will be at 28 October Budapest
- National conference for to make confrontation of the EU trends and Hungarian challenges, recommendations and what to do proposals
- Joining to the 2017 European Year of Adult Learning initiated by the EAEA and strengthen the research agenda of ALE

References

- Manifesto for adult learning in the 21st century <https://goo.gl/PPbFH1> (See the Hungarian version: <https://goo.gl/vkcBlp>.)
- Stock -tacking of FP7 funded research activities Social Sciences and Humanities European Union 2014
- RUBENSON, Kjell – ELFERT, Maren (2013): *Adult education research: exploring an increasingly fragmented map* - University of British Columbia, Canada In. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol.6, No.2, 2015, pp. 125-138