Felsőoktatási LLL: új kihívások és megoldások – A modellváltás és COVID pandémia hatásai

Tanulmánykötet

MELLearN 2023

MellearN

MILTON FRIEDMAN EGYETEM

FELSŐOKTATÁSI LLL: ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS MEGOLDÁSOK – A MODELLVÁLTÁS ÉS COVID PANDÉMIA HATÁSAI

UNIVERSITY LIFELONG LEARNING: NEW CHALLENGES AND SOLUTIONS – IMPACTS OF COVID-19 PANDEMIC AND MODEL-SHIFTS

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Fodorné Dr. Tóth Krisztina PhD

Felelős szerkesztő és lektor:

Dr. habil Németh Balázs PhD

„MELLearN - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület
Milton Friedman Egyetem

Pécs, 2023

ISBN: 978-963-429-993-6
© A kötet szerzői, 2023

Tartalom

Előszó *6*

Preface *7*

Döbör András – Keczer Gabriella: A felsőoktatás-irányítás átalakulása – európai trendek és a szegedi modell *8*

Tudástranszfer a felsőoktatás és a munkaerőpiac szegmensei között .. *22*

Albrecht Zsófia - Király Zsuzsanna: Összefüggések és párhuzamok a képzőművészet tükrében - Pedagógus-továbbképzés a magyar nemzeti galériában a 19. Századi magyar irodalom és történelem tanításának újszerű lehetőségeiről *23*

Szőke-Milinte Enikő: A digitális oktatás alapelvei a felsőoktatásban *31*

Kraiciné Szokoly Mária: A pénzügyi kultúra fejlesztése – új irány felnőttképzésben *50*

Schottner Krisztina - Takács József: Ki kitől és mit tanul? A Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport együttműködésének sajátosságai *62*

Györe Géza - Kubinger-Pillmann Judit: Felsőoktatási képzési programok fejlesztési lehetőségei online képzési platformok oktatási sajátosságai alapján *77*

Felsőoktatási Lifelong Learning és fenntarthatóság az ipari és technológiai innovációk kontextusában *96*

Kiss Ferenc - Vass Vilmos: Projekt-alapú tehetséggondozás a felsőoktatásban az egész életen át tartó tanulás támogatására / Project-based Talent-development in Higher Education in the Support of Lifelong Learning *97*

Fodorné Tóth Krisztina: PTE DOT: jel a digitális tanulástámogatás térképén *103*

Nagy Andor: A rendkívüli események hatása a kulturális örökségünk fennmaradására *108*

Varga Katalin: Küszöb vagy ernyő? Az információs műveltség fogalmának értelmezési keretei 116

Minőség és multidiszciplinaritás az élethosszig tartó tanulásban – Mikrokredit/Badging alkalmazások, európai egyetemi szövetségek/kiválósági partnerségek 123

Horváth Mariann: Intenzív nyelvi kurzus német nemzetiségi óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóknak 124

Laki Ildikó: Gondolatok a sajátos nevelési igényről 136

Németh Balázs: In the Making of Learning Cities into Smart and Creative Communities. Is there a Role for HEIs? 144

Simon Krisztián: A Pécsi Tudományegyetem online kurzusfejlesztési folyamata az EDUC Európai Egyetemi Szövetségben 156

Covid előtt – Covid után. Oktatás, foglalkoztathatóság – empíria, kutatások eredmények a COVID tükrében 164

Sándorné Prof. Dr. Kriszt Éva: A felnőttképzés és a munkaerőpiac kapcsolatainak változása a COVID-19 pandémia hatására 165

Koltai Zoltán: Belső nyelvi képzés Covid előtti és Covid utáni tapasztalatai a Pécsi Tudományegyetemen 178

A digitális paradigmaváltás a felsőoktatás pedagógiai gyakorlatában – digitális elméleti keretmodellek és empirikus jógyakorlatok 185

Balázs Brigitta - Dr. Molnár György- Bátoriné Zaja Éva: Megfigyelések végzése a különböző elektronikus tanulási környezetekben, saját mérőeszköz kialakításának módszertani megoldásai 186

Jávorffy-Lázok Alexandra - Köpeczi-Bócz Tamás: Kooperatív tanulás Moodle támogatással 196

A jövő kihívásai 207

Rita Schaffer: Mastery motivation - the appearance of the joy of mastery in instrumental music education / Schaffer Rita: Elsajátítási motiváció - az elsajátítási öröm motívumának megjelenése a hangszeres zeneoktatásban 208

Habos Dorottya: A hibrid oktatás felé 233

Miháldinecz Edit: Felsőoktatási LLL: Új kihívások és megoldások – A modellváltás és COVID Pandémia hatásai. 250

Bajka Györgyi - Vedovatti Anildo: A fenntarthatóság szolgálatába állított „zöld pályaorientáció”.....257

Szerzőink / Authors.....263

Előszó

A MELLearN Felsőoktatási Lifelong Learning Hálózat legújabb e-book formátumú tanulmánykötetét „tartja a kezében" az olvasó. Az egyetemi világot mindig is kihívások sokasága és az ezekre adott releváns, vagy éppen irreleváns reflexiók formálása, alakítása jellemezte, hogy aztán a huszonegyedik század első felében sosem látott dinamikájú társadalmi, gazdasági, valamint környezet válságok és változások sokaságával találja magát szembe. Ebben a viszontagságos időben, a COVID-pandémia kellős közepén zajlott a magyar felsőoktatás ún. modellváltása, s ennek részeként egyfajta felsőoktatási lifelong learning folyamat.

A 2022. évi MELLearN konferencia, sorban a 18. hazai egyetemi lifelong learning témájú tanácskozás olyan kurrens témákat dolgozott fel, melyek valóban egy új felsőoktatási korszak nyitányát jelentik, jelenthetik menedzsment, irányítás, módszertani, fejlesztési és innovációs szempontok alapján.

A kötetben a szerkesztő tematikus fejezetekbe rendezte a befogadott tanulmányokat, melyek a 2022. évi konferencia műhelyeiben felbukkanó előadásokra támaszkodó innovatív elemzések. Ezen tématerületek a következők:

- Tudástranszfer a felsőoktatás és a munkaerőpiac szegmensei között;
- Felsőoktatási Lifelong Learning és fenntarthatóság az ipari és technológiai innovációk kontextusában
- Minőség és multidiszciplinaritás az élethosszig tartó tanulásban – Mikrokredit/Badging alkalmazások, európai egyetemi szövetségek/kiválósági partnerségek;
- Covid előtt – Covid után. Oktatás, foglalkoztathatóság – empíria, kutatások eredmények a COVID tükrében;
- A digitális paradigmaváltás a felsőoktatás pedagógiai gyakorlatában – digitális elméleti keretmodellek és empirikus jó gyakorlatok;
- A jövő kihívásai

A MELLearN Egyesület ügyvezetőjeként azt remélem, hogy a fenti témákhoz illeszkedő tanulmányok hozzájárulnak a hazai felsőoktatási lifelong learning fejlesztéséhez és példát nyújtanak azokból az egyetemi innovációkból, melyek mindegyike minőség-orientációval segíti az egyetemek szervezeti szintű fejlesztését, versenyképességét és megújítását.

Dr. habil Balázs Németh
MELLearN ügyvezető

Pécsett, 2023. március elején.

Preface

Readers 'hold in hands' the newly published e-book collection of MELLearN - Hungarian Universities Lifelong Learning Network. The life of modern universities has always been signalled by a number of challenges and the formation of both relevant and irrelevant reflections turning into an immense dynamics of social, economic and environmental crisis and challenges universities had to face. In this era of uncertainties, right in the middle of COVID pandemics, Hungarian universities went through a deep structural change, called model-shift, to be followed by university lifelong learning.

The 2022 MELLearN Conference on University Lifelong Learning was the 18th national conference to offer platform upon discussing matters of a new era for higher education in Hungary referring to management, leadership, methodology, development and innovation.

The author of this publication has rendered papers of this collection into thematic sections, based on the presentations of the 2022 MELLearN Conference, so as to demonstrate analytical works understood as innovative approaches. Those sections are:

- Knowledge-transfer in between HEIs and Labour Market
- University Lifelong Learning and Sustainability in the Context of Industrial and Technological Innovations
- Quality and multidisciplinarity in Lifelong Learning – Microcredits/Badging Applications, University Alliances, Partnerships for Excellence
- Pre-Covid – Post-Covid Times. Education, Employability – Empirical Focus and Research Results in the COVID Aspects.
- The Digital Paradigm-shift in the Scope of Pedagogical Good Practices at Universities – Theoretical Models of Digital Frames and Empirical Good Practices
- Future Challenges

By being the CEO of MELLearN, I do hope that the papers of this e-book format will support the development of Hungarian university lifelong learning and provide valuable examples of university-based innovations which provide quality-focused standpoints as necessary to improve the organisational development, competitiveness and reforms.

Dr. habil Balázs Németh
CEO of MELLearN

Pécs, early March, 2023.

Döbör András - Keczer Gabriella

A felsőoktatás-irányítás átalakulása – európai trendek és a szegedi modell

Összefoglaló

Tanulmányunkban a felsőoktatás-irányítás átalakulásának három, egymással szorosan összefüggő aspektusával, az állam és az egyetemek viszonyának módosulásával, az intézmények belső irányításának átalakulásával és az irányításban résztvevő szereplők körének bővülésével, valamint az intézmények jogi státusának megváltozásával foglalkozunk. Bemutatjuk az európai trendeket a fenti területeken, kitérünk a jogi státus megváltozására Finnországban és Portugáliában. Elemezzük és bemutatjuk az új szegedi modellt, az átalakulásból adódó lehetőségeket és veszélyeket az egyetemi autonómia, a stratégiai-szervezeti célok elérése és a mindennapi működés tekintetében.

1. Bevezetés

Jóllehet Magyarországon az egyetemi modellváltás kifejezést az intézmények jogi státusának megváltozására – közalapítvánnyá alakulására – használjuk, a világban a felsőoktatás-irányítás átalakulása jóval komplexebb jelenség; különböző, együtt vagy egymást követően végrehajtott reformokat jelent. Ezek kiindulópontja a felsőoktatás szerepének, az felsőoktatás iránt támasztott társadalmi-gazdasági elvárásoknak a változása, ezzel összefüggésben az állam és az egyetemek viszonyának módosulása, ami az intézmények állam általi irányításának, felügyeletének átalakulását vonja maga után. Az állam felsőoktatáshoz való változó viszonyulása szükségszerűen együtt jár az egyetemek belső irányításának átalakulásával, melynek egyik legmeghatározóbb jelensége az irányításban résztvevők körének bővülése, külső tagok megjelenése. Több országban – például Finnország, Portugália, Magyarország – ezzel együtt megtörténik az intézmények jogi státusának átalakítása is, Finnországban közjogi vállalattá vagy alapítvánnyá, Portugáliában és Magyarországon pedig alapítvánnyá alakul(hat)nak a korábban állami fenntartású intézmények.

2. Felsőoktatás-irányítási trendek Európában

A következőkben a felsőoktatás-irányítás fent vázolt három, egymással szorosan összefüggő aspektusának alakulását foglaljuk össze Európa tekintetében. (Részletesen lásd Keczer 2020)

2.1. Az állam és az egyetemek viszonya

Az állam és az egyetemek kapcsolatát az 1960-as évekig a bizalmi viszony jellemezte, „közmegegyezés" volt abban, hogy az intézmények irányítására az akadémiai szereplők a legalkalmasabbak. Ekkor azonban a társadalmi elvárások megváltoztak, az akadémiai irányítás hatékonyságába vetett hit megrendült (Carvalho 2018). Az 1960-as évektől az

1980-as évek elejéig jellemzően erősödött az állam szerepe a felsőoktatás középtávú tervezésében és részletesebb szabályozás született az egyetemek működésére vonatkozóan. Az 1980-as években először Hollandiában, majd az 1990-es években Európa nagyobb részében, végül a 21. század elején a kontinens többi országában is újra megváltozott a felsőoktatás irányítása: a direkt állami kontroll helyett a felügyelet vált jellemzővé. (Teichler 2019), azaz a bemeneti fókuszú, erőteljes bürokratikus beavatkozást felváltotta a közvetettebb és kisebb mértékű, kimeneti fókuszú beavatkozás (Van Vught 1994). Ezt gyakran a „távolból történő irányítás" (*steering from a distance*) kifejezéssel írják le, mely a jogi keretszabályozáson, az egyetemek és az állam között létrejövő szerződéses viszonyon és a pénzügyi elszámoltatáson alapul. (OECD 2008). Fontos megjegyezni, hogy a fenti tendencia nem az elvárások és állam szerepének csökkenését, hanem annak átalakulását jelenti a felsőoktatásban, hiszen, ahogyan Stensaker és Harvey (2001) rámutat, a kormányok és más éritettek egyre határozottabban teszik fel a kérdést, hogy a felsőoktatás hatékonyan működik-e, a szektor kellőképpen ösztönzi-e a gazdasági fejlődést, a hallgatók megtanulják-e, amire szükségük van, az egyetemek és főiskolák segítik-e a nemzet modernizációs vagy innovációs törekvéseit.

A 2010-es években ismét elmozdulás figyelhető meg az állami irányításban: lehetővé vált az intézmények jogi státusának megváltoztatása; a gazdasági válság hatására az államok a pénzügyi felügyelet direktebb eszközeihez nyúlnak; jellemző a felsőoktatási szolgáltatások (képzési kínálat) koncentrálása, racionalizálása felülről, a fenntartó részéről; mindezek érdekében gyors reformok sorozatának végrehajtása és az irányítás kiszámíthatóságának csökkenése. Néhány országban megfigyelhető az állami kontroll újbóli erősödése – így például Magyarországon is, a kancellári rendszer bevezetésével. (EUA 2015, Pruvot, Estermann 2018)

2.2. Az egyetemek belső irányítása

Az egyetemek belső irányításának alakulása szorosan összefügg az intézmények állammal való viszonyával. Az állami kontroll csökkenése együtt jár azzal az elvárással, hogy az egyetemek belső irányítása hatékony, professzionális és átlátható legyen, biztosítsa azt, hogy az egyetemek teljesítik a velük szemben megfogalmazott társadalmi és gazdasági elvárásokat. Ennek megfelelően, míg az 1960-80-as években a kontinentális európai országokban a kollegiális, részvételi és konszenzusos egyetemirányítás volt jellemző (szenátusok), a hatalmat az „akadémiai oligarchia" (Clark 1988) gyakorolta, külső szereplő nem vett részt az irányításban, az 1980-as évektől, az állami kontroll csökkenésével ezt a tradicionális vezetést felváltotta az úgynevezett menedzserizmus. Erre az autokratikus kontroll, a hatékonyság, az outputok és a bevételek maximalizálására való törekvés jellemző, együtt jár az intézményen belül a központi irányítás erősödésével, az akadémiai oligarchia hatalmának csökkenésével, az adminisztratív területek felértékelődésével, a teljesítményszemlélettel. (Tapanila et al. 2018, Teichler 2019) Fontos kísérőjelenség a vezetők pozícióba kerülésének megváltozása; megválasztás helyett először kinevezés, majd kiválasztás. (Kloster et al. 2016)

A belső irányítás átalakulásának talán legmeghatározóbb eleme a külső – intézményen, sőt, az akadémiai szférán kívüli – szereplők megjelenése az egyetemirányításban, nagyobb részben központi előírásra, kisebb részben az intézmények saját kezdeményezésére. Ez a legtöbb európai országban úgy valósult meg, hogy létrejöttek

olyan irányító testületek (*board*), amelyek tagjai többségében vagy kizárólag külső aktorok, máshol a hagyományos akadémiai testület bővül külső tagokkal. Az OECD felmérése szerint leggyakrabban az üzleti szférából, a hatóságoktól, esetleg más egyetemek oktatói közül, legritkábban pedig a volt hallgatók közül kerülnek ki az iránytásban részt vevő külső aktorok. (OECD 2008) A külső szereplők elsősorban a stratégia, az intézményfejlesztés irányának meghatározásában, az intézményvezetés felügyeletében, pénzügyi kérdésekben, és a felsővezetők kinevezésében bírnak döntési hatáskörrel. Akadémiai kérdésekben és a napi működés irányításában nincs meghatározó szerepük. (Arnhold et al. 2018)

2.3. Az intézmények jogi státusa

Európa két országában, Finnországban és Portugáliában a fenti változások együtt jártak azzal, hogy az egyetemek jogi státusa is megváltozott; Finnországban közjogi vállalattá vagy alapítvánnyá, Portugáliában pedig közalapítvánnyá alakul(hat)nak a korábban állami fenntartású intézmények.[1] Ehhez a jelenséghez csatlakozott Magyarország is, az egyetemek „modellváltásával", azaz közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítvánnyá (KEKVA) alakulásával.

Finnországban a 2009-es törvény két lehetséges működési modellt határozott meg az egyetemek számára: közjogi vállalatokként (*corporation under public law*) vagy alapítványi egyetemekként (*foundation university*) működhetnek tovább, előbbiek a közjog, utóbbiak az alapítványokra vonatkozó törvény szerint. (Keczer, Kováts 2019, 558/2009-es törvény) Az előbbit 11, az utóbbit 2 egyetem választotta; az Aalto University és a Tampere University of Technology (Nokkala et. al 2016). A törvény egyéb változtatásokat is tartalmazott, így számos egyetemi összeolvadást (például a University of Tampere és a Tampere University of Technology összevonását), a finanszírozási rendszer átalakulását és az egyetemek belső irányításának reformját. Az alapítványi egyetemek irányításában három szereplő játszik szerepet. Az igazgatótanács (*board*) az egyetem stratégiai vezetéséért, pénzügyeiért és hosszútávú terveiért felelős testület, ez választja meg az egyetem elnökét is. Az igazgatótanács tagja nem lehet az egyetem felsővezetője vagy más olyan személy, aki alárendeltségi viszonyban van a testülettel. A 7 tagot az úgynevezett adminisztratív testület (*administrative body*) nevezi ki, egyeztetve az alapítókkal. Legalább három tagot azok közül kell választani, akiket az alapítók – kivéve a finn állam – jelölnek. Az adminisztratív testület tagjait az egyetem közössége választja. E testület az akadémiai kérdésekben dönt. (558/2009-es törvény) Az egyetem elnökének munkáját a felsővezetőkből álló management board segíti, ez az egyetem operatív vezetéséért és a döntés-előkészítésért felelős testület. [2]

Portugáliában a reform elsősorban az irányítás átalakítását jelentette, emellett tartalmazta a jogi státus megváltozásának lehetőségét az egyetemek számára. A 2007-es törvény és az annak kapcsán végrehajtott reformok a jogi státust nem váltó intézmények belső irányítását is átalakították: az egyetemek irányítását három szereplő, a rektori vezetésből álló irányító testület (*management board*), az általános tanács (*general counci*l), mint a legfőbb döntéshozó szerv és a rektor végzi. Az általános tanácsban legalább 30% a külső tagok aránya, és ez a testület választja meg a rektort. Akadémiai

[1] Olaszországban az úgynevezett Gelmini reform (2008-2010) szintén lehetővé tette az alapítványi átalakulást, de egyetlen intézmény sem élt ezzel a lehetőséggel (Donina, Paleari 2018).

[2] https://www.aalto.fi/en/aalto-university/management

szenátus létrehozása opcionális. (EC 2021) Ami a jogi státust illeti, a törvény két lehetőséget adott az intézményeknek: a magánjog keretei között működő közalapítványokká alakulnak, vagy a közjog alapján működő közintézmények lesznek. (Bruckmann, Carvalho 2014) Az alapítvánnyá alakulás az eredeti szándék szerint szélesebb gazdálkodási és foglalkoztatási autonómiát biztosított az intézményeknek[3], de a 2008-as válság hatására ezek a „szabadságjogok" a gyakorlatban megszűntek, és az alapítványi egyetemek lényegében visszakerültek az állami gazdálkodásba. (OECD 2019) Alapítványi státust az 50 felsőoktatási intézmény közül mindössze 6 intézmény választott (3 a törvény hatályba lépésekor, 3 az azóta eltelt években); az átalakulást a kormányzat feltételekhez (indoklás, 50% saját bevétel) köti. (OECD 2019, 2021) Az alapítványi egyetemek belső irányítása annyiban különbözik a közintézményekétől, hogy itt egy újabb testület is működik, a csak külső tagokból álló kuratórium (*board of trustees*). Öt tagját 5 évre nevezi ki a kormány az intézmény ajánlása alapján. Jogai között szerepel a statutum jóváhagyása, a vagyoni döntések, az irányító testület kinevezése a rektor javaslatára és az általános tanács bizonyos döntéseinek – köztük a rektor kinevezésének – ratifikálása. (62/2007-es törvény) Ezek nem érintik az intézmény napi működését. (Assunção, Teixeira 2018)

3. A struktúraváltás Magyarországon

3.1. A modellváltási folyamat ütemei, fontosabb mutatói és a finanszírozás rendszere

Magyarországon mostanáig két ütemben történt meg a felsőoktatási intézmények modellváltása.

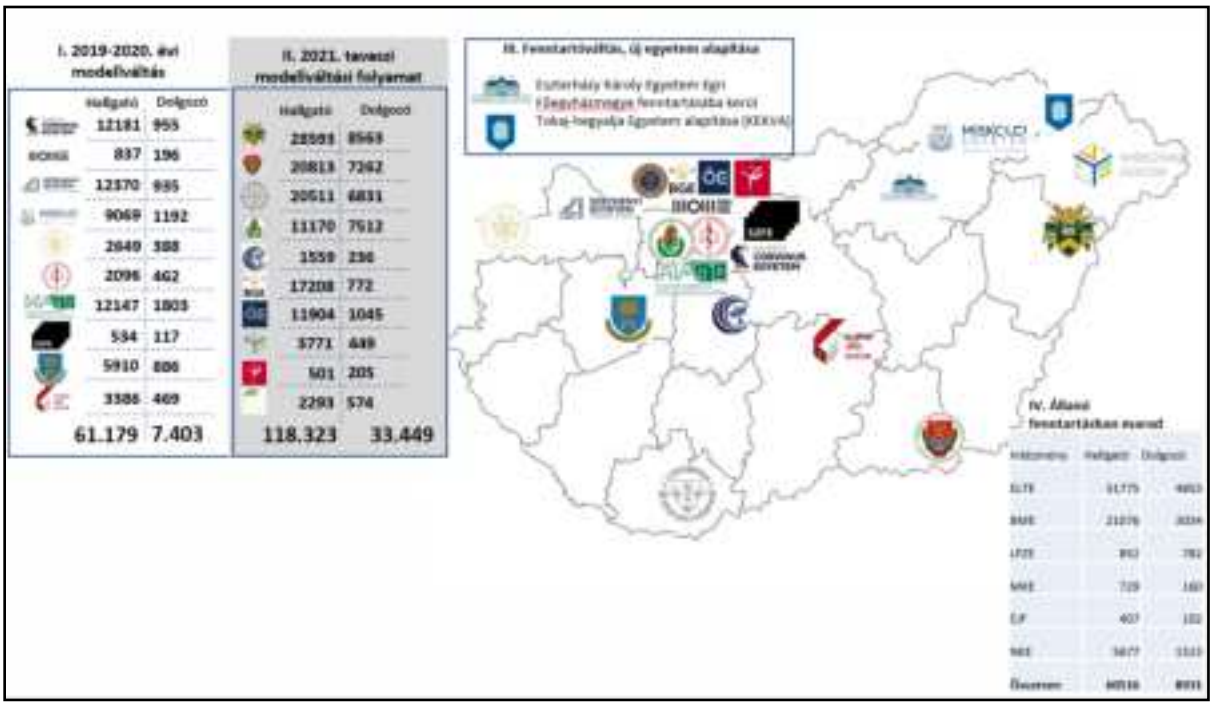
Az első ütem 2019-2020-ban ment végbe, a Budapesti Corvinus Egyetemmel indítva a folyamatot, amelyet egyfajta modellként kezelt kormányzat. A Corvinus után 2020. augusztus 1-jével azután több, kisebb vidéki egyetem (a kecskeméti Neumann János Egyetem, a Soproni Egyetem, a Miskolci Egyetem és a győri Széchenyi István Egyetem), valamint két újabb budapesti intézmény, az Állatorvostudományi Egyetem és a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem alapítói és fenntartói jogai is vagyonkezelő alapítványokhoz kerültek az államtól. 2020. szeptember 1-jével pedig, egyetemi oktatói és hallgatói tiltakozás és nemzetközivé terebélyesedő sajtóvita ellenére a Színház- és Filmművészeti Egyetem is vagyonkezelő alapítvány által fenntartott magánegyetemmé alakult. Végül az I. ütem zárásaként, még 2020-ban megszületett döntések alapján az eddigi legnagyobb átszervezés történt; 2021. februárjától az egykori, gödöllői központú Szent István Egyetem, több intézmény beolvasztásával új néven, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemként vált alapítványi intézménnyé. Ugyanekkor átalakult a veszprémi Pannon Egyetem is.

A második ütem 2021. januárjában indult az állami fenntartó, az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) kezdeményezésére. Kisebb-nagyobb helyi vitákat kiváltó szenátusi támogató döntések után 2021 nyarán újabb tíz egyetemen megtörtént a fenntartóváltás, köztük a nagy, vidéki tudományegyetemeken is, amely a korábbi kormányzati kommunikáció alapján még nem szerepelt az előzetes tervekben (Budapesti Gazdasági Egyetem, Debreceni Egyetem, Dunaújvárosi Egyetem, Magyar Táncművészeti Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Óbudai Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis

[3] Például közbeszerzés alóli mentesség, vagyon magánjog szerinti kezelése, eladása, szabadabb befektetések, év végi maradvány-hiány kezelése, hitelfelvétel, rugalmasabb foglalkoztatás.

Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Testnevelési Egyetem). Ezzel egyidőben létrejött az alapítványi Tokaj-Hegyalja Egyetem, valamint egyházi fenntartásba került az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Ezzel 21 alapítványi fenntartású intézmény jött létre, és 5 egyetem és 1 főiskola maradt állami fenntartásban (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Nemzeti Közszolgálati Egyetem és a bajai Eötvös József Főiskola).

1. ábra: A modellváltási folyamat ütemei és azok mutatói (Forrás: Modellváltási folyamat helyzete és finanszírozási tervek. ITM tájékoztató dia. Bp., 2021. május 18.)



Amint az 1. ábra is mutatja, az átalakítás eredményeképpen, jelentősen eltérve a fentebb bemutatott nemzetközi példáktól, a magyar felsőoktatás több ütemben történő átszervezése jelentősen lecsökkentette az állami fenntartású intézmények számát Magyarországon. Az első ütemben modellt váltó 10 intézményben 61.179 hallgató és 7.403 oktató volt érintett. A második ütem még ennél is nagyobb kört érintett, köszönhetően az orvosképzést és klinikákat is működtető nagy vidéki tudományegyetemeknek (Debrecen, Szeged, Pécs), valamint a budapesti orvostudományi (SE) és gazdasági egyetemnek (BGE), összesen 118.323 hallgatót és 33.449 oktatót. Összehasonlításképpen az állami fenntartásban maradt egyetemek hallgatói létszáma 60.516 fő, és oktatóinak száma 8931, de ennek a létszámnak közel 90 százalékát a két legnagyobb budapesti egyetem, az ELTE és a BME teszi ki.

A hivatalos indoklás szerint a még 2016-ban elfogadott „Fokozatváltás a felsőoktatásban" című szakpolitikai stratégiából egyenesen következett a struktúraváltás egy új, versenyképesebb struktúra kialakításával, a képzési kínálat és tartalmak versenyképessé tételével. Az állam pedig nem vonult ki az intézmények életéből, csupán fenntartóból a felsőoktatási szolgáltatások megrendelőjévé vált. Az egyetemek állami költségvetési szervből az állam által alapított, közfeladatott ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványok (KEKVA) fenntartásában működő közhasznú felsőoktatási intézményekké

váltak, azonban minden tekintetben teljes körű jogutódjai a fenntartóváltás előtti egyetemeknek. Az Alaptörvény pedig a jövőben is garantálja az egyetemek önállóságát. (Felsőoktatási Modellváltás. https://modellvaltas.kormany.hu/modellvaltas)

Amint azt a 2. és a 3. ábra jól szemlélteti, a KEKVA-fenntartás meghatározóvá vált az államival szemben a magyar felsőoktatásban. A 2021. májusi helyzet szerint a 21 érintett intézmény 93 karán több mint 180 ezer hallgató tanul, gyakorlatilag valamennyi képzési területen, beleértve az agrár- és az orvostudományt is, amely területeken nem maradt képzés az állami intézményekben, és ahol 22 karon tanul körülbelül harmadannyi hallgató. Fontos mutató az állami finanszírozás összege is, amiből, lekövetve a hallgatói létszámot, harmadannyi kerül állami egyetemekhez, mint KEKVA-intézménybe. A doktori képzések száma ugyanezt az arányt mutatja. Kiemelkedő, ötszörös eltérést mutat az alapképzések száma, ami a későbbi hallgatói létszám megalapozása miatt a jövőben még nagyobb eltolódást eredményezhet a mesterképzések és a doktori képzések hallgatói rekrutációjának vonatkozásában is.

2. ábra: A modellváltási folyamat intézményi mutatói. 21 KEKVA intézmény. (Forrás: Modellváltási folyamat helyzete és finanszírozási tervek. ITM tájékoztató dia. Bp., 2021. május 18.)

3. ábra: A modellváltási folyamat intézményi mutatói. 6 állami intézmény. (Forrás: Modellváltási folyamat helyzete és finanszírozási tervek. ITM tájékoztató dia. Bp., 2021. május 18.)

A hangsúlyok eltolódása a nem állami intézmények javára még szembe tűnőbb, ha megvizsgáljuk a 4. és 5. ábrán bemutatott adatait. Az egyházi fenntartású felsőoktatási intézményhálózatnak a számát (24), valamint hallgatói összlétszámát (30.011) tekintve, valamint ehhez hozzáadva a korábban is meglévő, magán-alapítású egyetemek/főiskolák adatait, egyértelműen kisebbségbe kerülnek az állami intézmények.

4. ábra: A modellváltási folyamat intézményi mutatói. 24 egyházi intézmény. (Forrás: Modellváltási folyamat helyzete és finanszírozási tervek. ITM tájékoztató dia. Bp., 2021. május 18.)

5. ábra: A modellváltási folyamat intézményi mutatói. 12 magán intézmény. (Forrás: Modellváltási folyamat helyzete és finanszírozási tervek. ITM tájékoztató dia. Bp., 2021. május 18.)

Összesítve megállapíthatjuk, hogy immáron a KEKVA-fenntartású egyetemek csoportjába tartoznak a hazai tudományos kutatás és képzés fellegvárai, a legjelentősebb hallgatói és oktatói létszámmal és a legkiterjedtebb képzési portfólióval rendelkező, nemzetközileg is mérhető felsőoktatási intézmények – a két, nemzeti és nemzetközi szempontból is kiemelkedő, monstre budapesti egyetem, az ELTE és BME kivételével. Valamint összesítve a négy kategória adatait és mutatóit, megállapítható, hogy a legfontosabb adatok, úgymint hallgatói-oktatói létszám, költségvetés, képzési portfólió tekintetében az állami fenntartói szerepvállalás 25% körüli hányadra csökkent a KEKVA/egyház/magán intézményekkel szemben. Természetesen a finanszírozásban történő szerepvállalása megrendelőként, partnerként ennél jóval nagyobb szerepet ad a kormányzatnak. Érdekességként említhető, hogy az eredetileg modellnek tekintett és kommunikált Budapesti Corvinus Egyetem kivételével az átalakult intézmények alapfeladat-ellátásának finanszírozásából nem vonult ki az állam, megrendelőként hosszú távon tervez jelen lenni a finanszírozásban.

3.2 Állami szerepvállalás a magánegyetemek finanszírozási rendszerében

A KEKVA egyetemek állami alapítású vagyonkezelő alapítványok fenntartásában tehát továbbra is közfeladatokat látnak el, de már nem költségvetési szervként működnek, kikerültek az államháztartás szabályrendszeréből, és a feladatellátásukhoz szükséges infrastruktúra az egyetemek, illetve az alapítványok tulajdonába került. A vagyonkezelő alapítványok alapítói jogait eredetileg a kormány gyakorolta, de ezeket mára a kuratóriumoknak adta át.

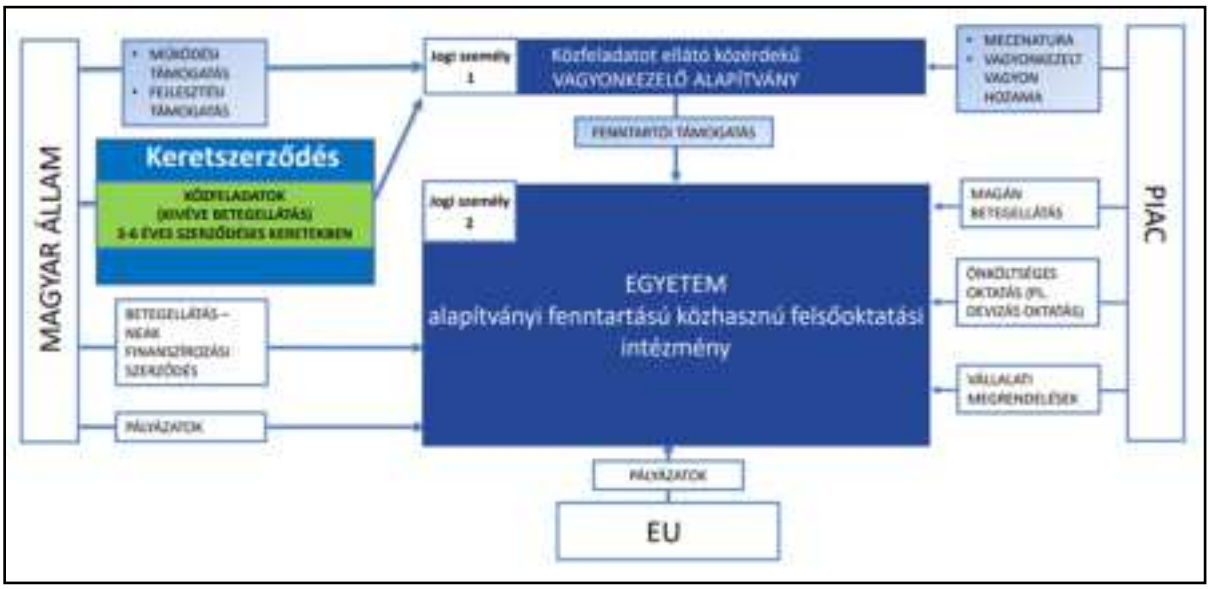
A finanszírozás rendszere a kormány és az ITM kommunikációja szerint hazai előzményeket is figyelembe vevő osztrák minta alapján lett kidolgozva, és a modell előnye, hogy előre rögzített teljesítménymutatók alapján, a különböző feladatok sajátosságait figyelembe vevő középtávú finanszírozás valósul meg, objektíven mérhető teljesítmény-elvárások, a pályázati projektekhez hasonló indikátorok (pl. hallgatói létszám, lemorzsolódási adatok, tudományos teljesítményadatok, nemzetközi publikációs tevékenység, stb.) meghatározásával teszi érdekeltté a szereplőket a

hatékonyság és a minőség javításában így az az intézmény számára tervezhetővé válik. Mindezt segíthetik a fejlesztési források, a piaci megrendelések teljesítése, a KEKVA alapítványoknak átadott vagyonnal történő önálló gazdálkodás, amit azonban kizárólag felsőoktatási célra lehet felhasználni. (Felsőoktatási Modellváltás. https://modellvaltas.kormany.hu/modellvaltas)

Ami előnyös lehet az intézményeknek, hogy az állami megrendelések az oktatás, kutatás, gyógyítás és egyéb missziók terén minimumként garantálják az eddigi bevételüket, ráadásul hosszútávú, 25 éves stratégiai finanszírozási szerződést köthettek az állammal, illetve ennek részeként 5 éves középtávú finanszírozási szerződést, a fent említett indikátorok alapján.

További előnyként kommunikálható a gazdálkodási lehetőségek növekedése a piaci megrendelések és az EU-s pályázatok felhasználásával a korábbi, kincstári szemléletű „maradványgazdálkodás" helyett, hatékonyabb vagyongazdálkodás, egyszerűbb beszerzési folyamatok, önálló, teljesítményalapú bérstratégia alkalmazása, bankműveletek lehetővé válása a kincstári számla helyett. Emellett egyszerűbb vállalkozási tevékenység folytatható jogilag elkülönített egyetemi cégekben, és közhasznú jogállásúként versenyelőnyt jelenthet az, hogy a KEKVA intézményekre nem vonatkozik a helyi adók és a társasági adók teljes rendszere. (Közhasznú szervezetként működő felsőoktatási intézmény. Működési forma megváltoztatásának lehetősége. SZTE Szenátusi tájékoztató dia. Szeged, 2021. január 18.)

6. ábra: Finanszírozás az alapítványi fenntartásban. (Forrás: Közhasznú szervezetként működő felsőoktatási intézmény. Működési forma megváltoztatásának lehetősége. SZTE Szenátusi tájékoztató dia. Szeged, 2021. január 18.)



Ez az előny, a hosszú távra előre megkötött szerződés alapján történő finanszírozás azonban könnyen hátrányossá válhat a gazdasági helyzet gyors változásaival (pl. rezsiárak drasztikus emelkedése, nem várt infláció, piaci beszállítók áremelései, a beígért EU-s fejlesztési források elakadása, stb.), amelyekre immáron az új fenntartónak és az egyetemnek kell reagálnia, míg az állami intézményeknél a költségvetési hiányok pótlása

hagyományosan minisztériumi megoldást biztosíthat. Érdekes kérdés, hogy ilyen esetekben a jogilag az államtól függetlenné váló intézményeknek is ad-e további támogatásokat, pénzügyi segítséget az állam, azaz továbbra is a hagyományos fenntartói szerep szerint reagál-e, vagy sem? Ez még a jövő kérdése.

3.3 A modellváltó intézmények belső irányításának átalakulása, és annak szegedi sajátosságai

Tanulmányunk ezen pontján érünk a magyarországi modellváltási folyamat leginkább vitatott, szakmai, illetve közéleti vitát generáló pontjához: az intézmények akadémiai szereptudatából eredeztethető hagyományos belső irányítási rendszer és az egyetemi autonómia kérdéséhez.

A legfőbb kritika az alapítói jog átadása után leválthatatlan, és nem kizárólagosan szakmai szempontok alapján összeállított kuratóriumok kapcsán fogalmazódott meg, ugyanis a felsőoktatási törvény magánegyetemek – hagyományos szenátusi hatásköröket elvonva, az egyetemi vezető testületek lényeges döntési kompetenciáit a kuratóriumra ruházva – úgy fogalmaz: „a fenntartó fogadja el a felsőoktatási intézmény költségvetését, a számviteli rendelkezések alapján elkészített éves beszámolóját, szervezeti és működési szabályzatát, vagyongazdálkodási tervét, gazdálkodó szervezet alapítását, gazdálkodó szervezetben történő részesedés szerzését, valamint a fenntartó írja ki a rektori pályázatot." (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 94. § (6) https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv)

Az egyetemi autonómia kérdése kapcsán kibontakozott vita résztvevői, saját pozíciójuknak megfelelően, egyszerre hangsúlyozták az egyetemi autonómia növekedését, miszerint az az államtól, mint fenntartótól való intézményi függetlenedésben nyilvánul meg, miközben a másik oldalról az egyetemi autonómia komoly sérülésének tartották az új, alapítványi fenntartó és az egyetem viszonyrendszerét. Például azt, hogy az egyetemek szervezeti és működési szabályzatának elfogadása kuratóriumi hatáskörbe került, mivel az jelentős, a hagyományos akadémiai szféra által kontrollálhatatlan beavatkozást tehet lehetővé tudományos, oktatási és szervezeti kérdésekben. Nem alaptalanul merült fel ez a kérdés a pénzügyi eredményekben gondolkodó egyetem „nem gazdaságos", az állam által alulfinanszírozott képzési területeinek (pl. bölcsész-, művész-, tanár- és pedagógusképzés) képviselőiben. Nem említve a szenátusok hagyományos jogkörét, a rektor megválasztását, ami már ugyan korábbi törvénymódosításokkal elveszett, de a pályázat kiírása és a jelöltek véleményezése, rangsorolása megmaradt a hatáskörében.

Ráadásul az államtól való függetlenedést illetően is kétségek merültek fel a kuratóriumi tagságra vonatkozó megengedő összeférhetetlenségi szabályok miatt. A vonatkozó törvényi szabályozás szerint ugyanis a KEKVA alapítvány tagja lehet „a Kormány tagja, a miniszterelnök politikai igazgatója, államtitkár, közigazgatási államtitkár, helyettes államtitkár, főispán, kormánybiztos, miniszterelnöki megbízott, miniszterelnöki biztos, miniszteri biztos, megyei közgyűlés elnöke, megyei közgyűlés tagja, főpolgármester, polgármester, helyi önkormányzati képviselő, illetve országgyűlési képviselő az alapítvány kuratóriumának vagy felügyelőbizottságának tagja, vagyonellenőre." (2021. évi IX. törvény a közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványokról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100009.tv)

A legnagyobb vita – a modellváltás első üteméhez tartozó Színház- és Filmművészeti Egyetem átalakítása mellett – a nagy vidéki tudományegyetemek átalakítását kísérte a második ütemben, talán a fentebb említett okok miatt. Végül valamennyi érintett Szenátus kisebb-nagyobb viták után elfogadta az átalakítást, de az autonómia ügyében kétségeiknek a legeklatánsabb módon Szajbély Mihály bölcsészkari professzor, a Szegedi Tudományegyetem 2021. január 18-i szenátusi ülésén adott hangot: „Az alapítványi forma azonban valójában nem az egyetem autonómiáját, hanem a fenntartó szerepét átvevő kuratórium (ill. a felügyelő bizottság) autonómiáját biztosítja. Mégpedig mind a felülről érkező mindenkori kormányzati, mind az alulról, azaz az egyetem karairól, és egyéb szervezeti egységeitől érkező kezdeményezésekkel szemben. A kuratórium bebetonozott szervezett, tagsága örökös, csak lemondás vagy elhalálozás esetében újítható meg, a helyek betöltéséről a kuratórium maga dönt. A kuratórium – hacsak nem sikerül az alapítvány alapító okiratában kellő garanciákat beépíteni – önhatalmúlag működtetheti a minden autonómiájától megfosztott egyetemet." (Prof. dr. Szajbély Mihály hozzászólása az SZTE szenátusának 2021. január 18-i ülésén. https://arts.u-szeged.hu/hirek/szte-btk-2021-januar/prof-dr-szajbely-mihaly)

Az idézett szenátusi hozzászólás alkalmat ad arra, hogy vizsgálódásunk fókuszát végül a modellváltás szegedi megvalósítására fordítsuk.

Az autonómiára vonatkozó garanciákat kérő szenátusi döntés után a Szegedi Tudományegyetem új fenntartójának vezetője az intézmény korábbi rektora lett, aki az egyetemi vezetéssel összhangban már az előzetes viták során is elkötelezett, az egyetemi érdekeket ismerő és képviselő fenntartót ígért, valamint a belső döntéshozatali mechanizmusok megmaradását a rektor, a kancellár és a Szenátus jogkörére vonatkozóan.

A Szegedi Tudományegyetem 2021. július 16-án kelt Alapító okirata, valamint az abban megfogalmazottak szellemében elfogadott új Szervezeti és Működési Szabályzata az új modellben rögzítette, hogy Szegeden a jövőben is a Szenátus dönt a rektor személyéről (a Kuratórium jóváhagyása mellett), a Szenátus fogadja el az intézmény szervezeti és működési szabályzatát (a Kuratórium jóváhagyása mellett), a differenciáló jövedelemelosztás elveit, a költségvetést, az intézmény éves gazdálkodásáról szóló beszámolót és közhasznúsági beszámolót. Ezen túl a Szenátus dönt a jogszabályi előírások betartásával az Egyetem rendelkezésére bocsátott, illetve tulajdonában lévő ingatlan hasznosításáról, elidegenítéséről, illetve a fenntartó egyetértésével dönt fejlesztés indításáról, gazdálkodó szervezet alapításáról, gazdálkodó szervezetben részesedés szerzéséről. Az alapító okirat ezen felül rögzíti az egyetem kari és szervezeti tagolását, mely szervezeti rend megváltoztatása az SZMSZ módosításával a Szenátus jogköre, és a Kuratórium szintjén is támogatásra kell találjon az alapító okirat módosításával. A kancellárt pedig a rektor javaslatára nevezi ki a Kuratórium. (SZTE Szervezeti és Működési Szabályzata. https://u-szeged.hu/szabalyzatok ; SZTE Alapító Okirat https://u-szeged.hu/sztehirek/2021-augusztus/elerheto-szte-uj-alapito)

Ennek alapján, a kuratórium és a szenátus jogosítványainak stratégiailag jól átgondolt megosztásával, a fenntartó stratégiai szemléletű szerepfelfogásával mind az állam és a fenntartó alapítvány, mind a fenntartó és az egyetem vonatkozásában megvalósulhat az intézményi autonómia és ezáltal a szakmai-tudományos működés, valamint a sikeres gazdálkodás feltételrendszere a Szegedi Tudományegyetemen.

4. Összegzés

A finn és a portugál reformokat összevetve a magyarországi „modellváltással" láthatjuk, hogy míg hazánkban az állami egyetemek döntő többsége alapítványi fenntartásba került, a másik két országban az intézmények jóval kisebb hányada alakult át ily módon, Portugáliában a kormányzat kifejezetten óvatos politikát követett e téren. Nálunk az alapítvánnyá alakulás hozta el a tényleges hatalommal bíró külső tagok megjelenését az irányításban (kuratórium), a másik két országban ez a jogi státustól függetlenül történt. Magyarországon a kuratórium és a szenátus közötti hatáskör-megosztást nem szabályozta egyértelműen a jogalkotó, és ennek megfelelően intézményenként rendkívül eltérő megoldások születtek, a másik két országban a board a stratégiai jellegű kérdésekre koncentrál. Az irányítótestületi, kuratóriumi tagok időkorlát nélküli, a korábbi fenntartó általi kinevezése szintén nem jellemző a külföldi, alapítványivá alakult egyetemeken.

Ami tanulságként levonható akár a nemzetközi, akár a magyar példák ismeretében, kiemelten a Szegedi Tudományegyetem átalakulását alaposabban fókuszba helyezve az, hogy a sikeres átalakulás és működés legfontosabb alapelve, hogy a kuratórium tagjai bizalommal bírjanak az egyetem irányába, alaposan ismerjék az adott intézmény szervezeti, kulturális és működési sajátosságait. „Az egyetemmel az egyetemért" szemlélet lehet az együttműködés, az egyetem változásokra nyitott hozzáállásának alapja. Ezt veszélyeztetheti a túlzott hatáskör-elvonás, a kuratórium stratégiai feladatai, a döntéshozó szerveknél, személyeknél folytatandó képviseleti- és lobbi-tevékenység helyett az operatív mélységű intézményirányítás irányába való elmozdulás. Ez párhuzamos struktúrák kialakulásával fenyeget, miközben sérülhet az universitas további fejlődését biztosító autonómia és a hatékony intézményirányítási struktúra. A nemzetközi, hazai és szegedi tapasztalatok alapján az egyetemi kormányzásnak azt a megközelítését tartjuk megfelelőnek, mely szerint az az irányító testület(ek) tagjainak, az egyetemi vezetésnek, a dolgozóknak és a hallgatóknak az együttműködése és közös felelőssége, amely a kölcsönös tiszteleten és nyílt kommunikáción alapul. (Gayle et al. 2003)

Felhasznált irodalom:

- ARNHOLD, N., KIVISTÖ, J., PÜTTMANN, V., VOSSENSTEYN, H., ZIELGE, F. (2018): World Bank Support to Higher Education in Latvia. Volume 2: Internal Funding and Governance. World Bank, Washington.
- ASSUNÇÃO, M., TEIXEIRA, P. M. (2018). Structural Reforms in the Portuguese University Systems. In: K, KRÜGER, M. PARELLADA, D. SAMOILOVICH, A. Sursock (szerk): Governance Reforms in European University Systems. The Case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal. Springer, Cham, Switzerland. 132-157. p.
- BRUCKMANN, S., CARVALHO, T. (2014): The reform process of Portuguese higher education institutions: from collegial to managerial governance. In: Tertiary Education and Management, 20:3, 193-206. p.
- CARVALHO, T. (2018): Academic Perception of Governance and Management. In: J. C. SHIN, P. TEIXEIRA (szerk): Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- CLARK, B. R. (1998): Creating Entrepreneural Universities, Pergamon, Oxford.
- DONINA, D., PALEARI, S. (2018): University Governance Structures in Southern Europe: New Public Management-driven or conceptual stretching? https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/ae668eac-2f1c-4195-9197-c1adde6e3e44.pdf

- EUA (2015): University Leaders' Perspectives. Governance and Funding. European University Association, Brussels, Belgium.
- GAYLE, D. J., Tewarie, B., White, A., Quinton, Jr. (2003): Governance in the Twenty-First-Century University. ASHE-ERIC ,San Francisco.
- KECZER, G. (2020): Felsőoktatás-irányítási és egyetemi kormányzási trendek Európában. In: Educatio 29 (1) 48-63. p.
- KECZER, G., KOVÁTS, G. (2019): Best Practice' Organizational and Management Solutions in some Successful Higher Education Institutions. In: KOVÁTS, G. RÓNAY, Z. (szerk): In search of excellence in higher education. Center for International Higher Education Studies Corvinus Egyetem, Budapest. 41-70. p.
- KOLSTER, R., VOSSENSTEYN, J. J., de BOER, H. F., JONGBLOED B. W. A. (2016): Quick Scan: University governance structures, appointments, and student participation in Europe. Center for Higher Education Policy Studies, Enschede.
- NOKKALA, T., VÄLIMAA, J., WESTERHEIJDEN, D. F. (2016): Finland, university mergers and institutional profiling: One of twelve case studies produced as part of the project on structural reform in higher education. Publications Office of the European Union, Luxemburg.
- OECD (2008): Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40345176.pdf
- OECD (2019): OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-review-of-higher-education-research-and-innovation-portugal_9789264308138-en
- OECD (2021): Improving Higher Education in the Slovak Republic. https://www.oecd-ilibrary.org/education/improving-higher-education-in-the-slovak-republic_259e23ba-en
- PRUVOT, E. B., ESTERMANN, T. (2018): University Governance: Autonomy, Structures and Inclusiveness. In: Curaj, A. et al. (szerk): European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. 619-638. p.
- STENSAKER, B., HARVEY, L. (2001): Accountability in higher education. Routlege, New York.
- TAPANILA, K., SIIVONEN, P., FILANDER, K. (2018): Academics' social positioning towards the restructured management system in Finnish universities, Studies in Higher Education, 2018 November. 117-128. p.
- TEICHLER, U. (2019): Steering in a Modern Higher Education System: The Need for Better Balances between Conflicting Needs and Expectations. International Centre for Higher Education Research. Kassel.
- Van VUGHT, F. (1994): Autonomy and accountability in government/iniversity relationships. In: SALMI, VERSPOOR (szerk): Revitalizing Higher Education. IAU Press, Oxford.

Törvények:

- Act No. 62/2007, of 10 September. The legal framework of higher education institutions. https://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/Law-62-2007.pdf
- Universities act 558/2009. https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf
- 2021. évi IX. törvény a közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványokról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100009.tv
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv

Források:

- Felsőoktatási Modellváltás. https://modellvaltas.kormany.hu/modellvaltas
- Közhasznú szervezetként működő felsőoktatási intézmény. Működési forma megváltoztatásának lehetősége. SZTE Szenátusi tájékoztató dia. Szeged, 2021. január 18.
- Modellváltási folyamat helyzete és finanszírozási tervek. ITM tájékoztató dia. Bp., 2021. május 18.
- Prof. dr. Szajbély Mihály hozzászólása az SZTE szenátusának 2021. január 18-i ülésén. https://arts.u-szeged.hu/hirek/szte-btk-2021-januar/prof-dr-szajbely-mihaly
- Szegedi Tudományegyetem Szervezeti és Működési Szabályzata. Szervezeti és működési rend. https://u-szeged.hu/szabalyzatok
- Szegedi Tudományegyetem Alapító Okirat https://u-szeged.hu/sztehirek/2021-augusztus/elerheto-szte-uj-alapito

Tudástranszfer a felsőoktatás és a munkaerőpiac szegmensei között

Albrecht Zsófia – Király Zsuzsanna

ÖSSZEFÜGGÉSEK ÉS PÁRHUZAMOK A KÉPZŐMŰVÉSZET TÜKRÉBEN - PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS A MAGYAR NEMZETI GALÉRIÁBAN A 19. SZÁZADI MAGYAR IRODALOM ÉS TÖRTÉNELEM TANÍTÁSÁNAK ÚJSZERŰ LEHETŐSÉGEIRŐL

Történelem, irodalom, művészet: integratív múzeumpedagógiai program

A Horizon2020 az Európai Unió kutatás-fejlesztési és innovációs politikáját 2014-2020 között meghatározó program, melynek harmadik pillérét alkotó a „Társadalmi kihívások és a művészetek" című részprogramhoz kapcsolódik az AMASS projekt (Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture, magyarul: Művészetpedagógia a társadalom perifériájára sodródottakért). A kutatás hét ország együttműködésében keresi a lehetőségeit a marginalizált csoportoknak művészet általi hatékony kommunikációjára és megerősítésére. A résztvevő „hét ország felsőoktatási és művészeti intézményeit tömörítő kutatói közösség céljai:

1. Szisztematikus, összehasonlító szakirodalmi tanulmányban feltárni a művészet alapú társadalmi integráció formáit, módszereit, értékelési módjait és eredményeit az AMASS partnerországokban;

2. Nemzetközi, összehasonlító projekt elemzések végzésével vizsgálni a hatásos iskolai és iskolán kívüli, fiataloknak és fiatal felnőtteknek szóló művészeti módszereket, amelyekkel az iskolai, múzeumi és közösségi terekben a kulturális és szociális integráció megvalósul;

3. A tapasztalatokra alapozva, országonként öt-öt új művészeti-alapú projektet tervezni, megvalósítani az iskolában és azon kívül, formális, nemformális vagy informális keretben és értékelni a vizuális (média) művészetek és a dráma személyiségformáló, képességfejlesztő és integratív hatását" (Kárpáti 2021:41).

A Magyar Nemzeti Galéria (MNG) 2020 szeptemberében csatlakozott az AMASS projekthez, a programot Magyarországon vezető Corvinus Egyetem egyik partnerintézményeként, a Ludwig Múzeum mellett. A múzeumi projektek megvalósítására kiírt tender egyik nyerteseként a Magyar Nemzeti Galéria 2020. szeptembere és 2022. márciusa között kapott lehetőséget múzeumpedagógiai kutatásainak megvalósítására. A program fővárosi és vidéki oktatási intézmények számára fejlesztett olyan múzeumpedagógiai foglalkozásokat, amelyek hatékonyak lehetnek a társadalmi különbségekből adódó hátrányos helyzet leküzdésére és adaptálhatóak más múzeumok számára is. A program részeként 30 órás akkreditált tanártovábbképzés is indult. A képzést az *Összefüggések és párhuzamok a képzőművészet tükrében - a 19. századi magyar irodalom és történelem tanításának újszerű lehetőségei* címmel indítottuk el.

Célok, résztvevők és a képzés előzménye

A továbbképzésre először egy évvel ezelőtt, 2021-ben került sor, így az előző évben szerzett tapasztalatokat beépítve egy átgondoltabb, komplexebb képzést valósítottunk meg. A program elsődleges célkitűzése, hogy a pedagógusok számára elméleti és gyakorlati fogódzókat nyújtson a képzőművészeti alkotások és a tananyag összekötéséhez, iskolai környezetben, az egyes szaktárgyak tanórai keretein belül. A múzeumi órák megszervezése – az utazás lebonyolítása, a helyettesítés problémaköre és nem utolsósorban a költségek miatt – a tanárok részéről jelentős szervezéssel jár, az iskola és a szülők részéről pedig rugalmasságot igényel. Így még azok a pedagógusok is legfeljebb évente néhány alkalommal látogatnak el a csoportjukkal múzeumba, akik kifejezetten fontosnak tartják, hogy a diákok informális környezetben is tanulhassanak, valamint hogy műalkotások befogadásával és a róluk szóló diskurzusokkal tágítsák az iskolában megszerzett tudásukat. Ennélfogva fontos célkitűzésünk volt a múzeum különféle digitális tartalmainak bemutatása, amelyek jól hasznosíthatók iskolai keretek között is. A főként online formában zajló képzés során figyelmet fordítottunk a tanárok digitális kompetencia fejlesztésére, amely kiemelt fontosságú az élethosszig tartó tanulás szempontjából. Hangsúlyt fektettünk továbbá arra is, hogy a pedagógusok minél kreatívabban tudják felhasználni a képzőművészeti alkotásokban rejlő lehetőségeket, ezáltal magát a gyűjteményt is új megvilágításba helyezzük a résztvevők számára. A felhívás és a jelentkezők kiválasztása során az esélyegyenlőség megteremtése szintén kiemelt szempont volt.

A program célzottan a humán területek oktatóit, ezen belül is a magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakos középiskolai tanárokat szólítja meg. Ennek megfelelően a tanárképzés egyes moduljai elsősorban a múzeum 19. századi állandó gyűjteményére épültek, folyamatos kapcsolódással a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem tárgyak tantervi elvárásaihoz. A jelentkezők között azonban idegennyelv és rajz szakos, valamint általános iskolai pedagógusok is voltak, így kisebb arányban számukra is lehetőséget biztosítottunk a részvételre. Fővárosi, vidéki, valamint határon túli pedagógusok egyaránt jelentkeztek a felhívásra, így a képzésre bekerült résztvevők kifejezetten sokszínű oktatási közegből érkeztek. A képzés során ez a változatosság kimondottan értékesnek bizonyult, a tanárok sokféle különböző tapasztalatot osztottak meg. A 30 órás továbbképzés jelentős része, összesen 24 óra online formában (a Zoom platformján), az utolsó 6 óra és egyben a képzés lezárása azonban személyes jelenléttel, a Magyar Nemzeti Galériában zajlott.

Az online képzési forma tapasztalatai

Az online forma egyik legnagyobb előnye, hogy lehetőséget adott az esélyegyenlőség megteremtésére. A tér és idő szabta korlátok feloldása lehetővé tette, hogy a fővárostól távolabb élő, sőt Magyarországon határain kívül élő pedagógusok is részt vehessenek a programban.

Az online képzési forma továbbá lehetővé tette, hogy a pedagógusok megismerjék a gyűjtemény digitalizált részeit (virtuális kiállítások, 3D műtárgyak), és módszereket kapjanak ezeknek a közoktatásban való hasznosításához. A digitális kulturális örökségi tartalmak segítségével az oktatási intézmények folyamatosan újrahasznosíthatják a múzeumokban felhalmozott tárgy- és tudásanyagot, így a múzeumok képesek forrást biztosítani a közoktatás és az élethosszig tartó tanulás számára (Bánki–Ruttkay 2020:81).

Mindemellett az online forma módszertani szempontból is kifejezetten előnyös volt, mivel a továbbképzés célja, hogy a pedagógusok a saját szakterületükön, az iskolai órákon, a napi munkájuk során tudják felhasználni a múzeum adta lehetőségeket.

A digitális múzeumi tartalmak egyre gyorsuló terjedése világszerte megfigyelhető jelenség, amelyet a COVID-19 által okozott megváltozott helyzet tovább fokozott. A látogatók bevonását, élményszerű tanulását vagy akár a pedagógusok szakmai felkészülését segítő multimédiás tartalmak, valamint az online szolgáltatások még nagyobb mennyiségben váltak elérhetővé (Koltai 2020:142). Ezek a tartalmak azonban nem csak a krízishelyzetben, hanem a múzeumok újranyitása után is segítik a látogatók kapcsolódását és hasznosíthatók az oktatásban. Ahogy a közoktatásban, úgy a múzeumpedagógiában is természetessé vált a hibrid forma, vagyis a hagyományos, élő múzeumlátogatások mellett a virtuális jelenlét, az online programok, tárlatvezetések, foglalkozások is elérhetőek maradtak. Mindez azonban nem váltja ki az eredeti műalkotásokkal való találkozást, hanem kiegészíti, előkészíti, feldolgozza és támogatja az offline múzeumi élményt (Ruttkay–Bényei 2021:99-100).

A digitális múzeumi tartalmak bemutatása önmagában azonban egy továbbképzés keretében nem elegendő. Fontos, hogy mindehhez módszertant, felhasználási ötleteket, javaslatokat adjunk, valamint, hogy beszélgetést kezdeményezzünk a digitális tartalmakról és azok oktatásban való felhasználásáról. A pedagógusok számos feladatot kaptak, amelyeknek kisebb része egyéni, nagyobb része különböző létszámú csoportokban zajlott. A feladatok keretében a résztvevők a Zoom mellett folyamatosan használták a Google felületeit (Drive, Google Docs), a Youtube, a Spotify és a Mentimeter alkalmazásokat a csoportmunkákhoz, különféle lejátszási listák, szófelhők készítéséhez, valamint szavazásokhoz. A csoportmunkák eredményeit tartalmazó mappákhoz, akárcsak a képzés elméleti anyagához, a résztvevők a képzést követően is hozzáférnek, használhatják. A feladatok mellett egymás megismerésére és a csapatépítésre is időt szántunk, amelyhez szintén az említett online felületeket használtuk.

Milyen digitális múzeumi tartalmakat és módszereket ismertek meg a pedagógusok?

I. Virtuális kiállítások, 3D műtárgyak

A Magyar Nemzeti Galéria a virtuális kiállítások két típusát tette elérhetővé a látogatók számára: az időszaki kiállítások esetében egy-egy fizikai, épített kiállítótér digitális változatát, valamint a múzeumi gyűjteményben fellelhető, tematikusan kiválasztott tárgyakból a virtuális térben létrejött új kiállításokat. Ezek a kiállítások nem csupán a műalkotások megismerését teszik lehetővé, hanem a kurátori koncepcióba is bepillantást engednek, beépítve a befogadást segítő anyagokat, a falszövegeket, tárgyfeliratokat, fotókat és filmeket. Az offline kiállítások virtualizálása az installáció bontása után a kiállítások online térben való megőrzésére is alkalmas (Ringert 2022:99). A virtuális tárlatok az egyéni böngészést és a vezetett kiállítás látogatásokat egyaránt lehetővé teszik és változatos feladatokhoz biztosítanak terepet: tájékozódás a tárlatban, előre megadott szempontok szerint egy-egy műalkotás többszempontú megismerése, a kiállított művek, kiállítási egységek összekapcsolása a tananyaggal (irodalmi szövegekkel, történelmi forrásokkal vagy korszakokkal). A gyűjtemény egy-egy fontosabb darabja mindemellett digitálisan feldolgozva is elérhető. A nagy felbontású, közelíthető képek mellett ezek az oldalak további információkat is tartalmaznak a műalkotásokról, amelyek segítik az

értelmezést és a befogadást. Jó példa erre a múzeum gyűjteményében őrzött *kisszebeni főoltár* (1496), amelyet a kiállítótérben nyitott oltárszárnyakkal rögzítettek, virtuális formában azonban egy animáció segítségével a tárgy mozgásba hozható, így a zárt és a nyitott nézet egyaránt láthatóvá válik. Hasonló szemlélettel készült el az az oldal is, amely Szinyei Merse Pál legismertebb remekművét, a *Majális* című festményt dolgozza fel. A műalkotásról szóló információk grafikus kiemelésekkel kiegészülve még szemléletesebbé teszik a magyarázatokat, segítségükkel például részletesen megismerhetők a festmény szereplői.
A múzeum gyűjteményének egyes műtárgyai 3D formában is megtalálhatók. A szobrok 360 fokos szögben forgathatók, amely kiválóan alkalmas olyan részletek megfigyelésére is, amelyeket a kiállítótéri installáció, vagy a műtárgyvédelmi szempontok nem feltétlenül tesznek lehetővé.

II. Online tananyagok, feladatlapok, gyűjteményi böngésző

Legszorosabban a múzeum honlapján megtalálható online, interaktív kiegészítő tananyagok kapcsolódnak a tantervekhez. A lapozható, kattintható füzetek olyan témákat dolgoznak fel képzőművészeti és művészettörténeti megközelítésből, amelyek részei a középiskolai történelem vagy irodalom tananyagnak, például a reformkor kulturális környezete, Arany János balladái vagy a Nyugat szerzőinek világa. Az interaktív tananyagok a szöveges információkon, látványos szemléltető grafikákon túl hanganyagokat, videókat, kattintható szómagyarázatokat is tartalmaznak, valamint olyan feladatokat, mint a párosító játékok vagy a képregény szerkesztés. A tananyagok ingyenesen elérhetőek a múzeum honlapján, így mind a pedagógusok, mind a diákok szabadon használhatják a múzeumlátogatás előkészítésére, a tapasztalatok összefoglalására, valamint az iskolai órák anyagának kiegészítésére.
A múzeumi honlapról letölthető feladatlapok is elérhetőek, amelyek olyan ismert 19. századi műalkotások megismerését segítik, mint Munkácsy Mihály *Siralomház I. (1870)*, Benczúr Gyula *Vajk megkeresztelése (1873)* vagy Wagner Sándor *Dugovics Titusz önfeláldozása (1859).* A gyűjteményi böngésző egy több, mint 13.000 tételt tartalmazó keresőfelület. A gyűjteményben őrzött alkotások nagy részéről tartalmaz reprodukciókat, műtárgyadatokat, rövid leírásokat. Segítségével az is megtudható, hogy az adott mű látható-e az állandó kiállításon. A műtárgykereső megismerésével a pedagógusok szintén olyan felületet ismerhettek meg, amely nagyban segíti a képzőművészeti alkotások és a kapcsolódó információk beépítését a tanításba. A böngésző egyik legnagyobb előnye, hogy a reprodukciók lementhetők és oktatási célból felhasználhatók. A képzés során a résztvevőknek számos feladatot kellett a képek vagy a képekhez kapcsolódó információk segítségével megoldani, például írásgyakorlatot: ismert festmények reprodukcióit írták le különböző publicisztikai stílusban, vagy éppen rímpárokkal. Ugyancsak egy-egy festményből kiindulva a tanárok rap szövegeket is írtak, majd elő is adták azokat egy választott zenei alapra. Bátorítottuk a résztvevőket, hogy a festményeket időnként a művészettörténeti kontextustól elszakítva is használják, például az online alkalmak elején online szavazással mértük fel, hogy ki melyik festmény szereplőjéhez érzi hasonlóan magát.

III. Videók, audio guide

A múzeum weboldalán, illetve Youtube felületén megtalálható videók vagy egyes műalkotásokat mutatnak be részletesebben, vagy tematikus vezetésre invitálnak. Jó példa az utóbbira a *Mesék a múzeumból - Remekművek a Nemzeti Galériából* című film, amelyben

több szereplő segítségével, egészen eltérő szempontok szerint ismerkedhetünk a műalkotásokkal. A videóban egy restaurátor, egy művészettörténész, egy múzeumpedagógus, egy teremőr és egy nyolcéves kisfiú megközelítéséből ismerhetjük meg az alkotásokat. A múzeumok látogatóknak készített tartalmai között egyre gyakrabban találkozhatunk hasonló megoldással: a múzeumi tárgyak, gyűjtemények vagy az azokhoz kapcsolódó háttérismeretek közvetítése kapcsán a múzeumi szakemberek mellett más területek szakértői, művészek, illetve akár a muzeológiai munkában nem is érintett személyek interpretációit is megismerhetjük. Ez a jelenség szorosan kapcsolódik ahhoz az új muzeológiai szemlélethez, amely szerint a múzeumban őrzött és kiállított tartalmaknak nem csak egyetlen lehetséges megközelítése, olvasata, értelmezése lehet, és amely a múzeumra, mint a látogatókat facilitáló intézményre tekint (Koltai 2020:149). A videókat a képzés során is felhasználtuk, a különböző interpretációk értékelése, elemzése arra bátorít, hogy a pedagógusok is bátrabban, szabadabban válasszák ki és értelmezzék a műalkotásokat. A pedagógusok számára szintén jól felhasználhatók a különféle kreatív technikákat bemutató videók is, amelyek a gyűjtemény fontosabb műalkotásaira reflektálnak. A videókban bemutatott alkotótechnikák kiválasztása során szándékosan könnyen beszerezhető, egyszerű alapanyagokat és eszközöket használtunk. A kreatív tevékenység a képzés online része során is szerepet kapott: a résztvevők műtárgyakból kiindulva készítettek csendéleteket különböző technikákkal (fotó, kollázs), majd feltöltötték egy közös felületre. A mozgóképes tartalmak mellett elérhetővé vált és az oktatásban, tanári felkészülésben szabadon felhasználható a Nemzeti Galéria állandó kiállításának teljes audio guide anyaga is.

A személyes találkozás tapasztalatai

A záróalkalom élőben, a Nemzeti Galériában zajlott. A kiállítótérben, valamint a műhelyben bemutatott módszerek és feladatok arra a gondolatra épültek, hogy a tanulási módszerek és az emlékezés minősége összefügg: minél inkább élményalapú (mozgásos, több érzékszervet is bekapcsoló) és aktív részvételt követelő a (tanulási) folyamat, annál hatékonyabban emlékezünk a kapott információkra (Hooper-Greenhill 1994:145).

A pedagógusok részt vettek két múzeumpedagógiai foglalkozáson, így megismerték ezek tartalmát, menetét és a tematikához kapcsolódó műalkotásokat, mindezt aktív résztvevőként. A kérdésekre ugyanúgy válaszokat kerestek, ahogy a diákok, a kiállítótéri feladatokat ezúttal ők oldották meg, és különféle szemléltető eszközöket is megismerhettek (illatok, zenei részletek, idézetek, képek). A bemutatott két foglalkozást, tematikus vezetést kifejezetten középiskolás diákok számára dolgoztuk ki. A *Szépség története* elsősorban a történelem tantárgyhoz kapcsolódik, ennek során különböző korszakok kiemelkedő műalkotásain keresztül beszélünk a olyan fogalmakról, mint a szépségideál, a divat, a testkép és a társadalmi környezet. Az *Új vizeken járok* című foglalkozás témája a magyar nyelv és irodalom tantervhez kapcsolódik. A múzeumi órán a 19. és a 20. századi magyar művészet különböző megjelenési formáihoz párhuzamosan kapcsoljuk a kor irodalmának jelentősebb mozzanatait és alkotóit. A nagy festők és jelentős művészcsoportok, például Csontváry Kosztka Tivadar vagy a Nyolcak neve mellett szóba kerül a nyugatos szerzők írásainak világa is. Rövid, kiállítótéri feladatok (idézetek festményekhez párosítása vagy illatok és színek összekapcsolása) segítségével egyrészt a bátrabb, kötetlenebb befogadásra ösztönözzük a résztvevőket, másrészt érzékletesen mutatjuk be az olyan (a korszak festészetben és költészetben egyaránt létező) jelenségeket, mint például a szinesztézia. Bár a képzés egyes moduljai elsősorban

a múzeum 19. századi állandó gyűjteményére épültek, fontosnak tartjuk felvillantani a kortárs reflexiókat, kapcsolódásokat is, legalább egy-egy műalkotás erejéig. A kiállítótéri foglalkozásaink végén a Jelenkori Gyűjtemény alkotásaival ismerkedtünk.

1. ábra: a pedagógustovábbképzés záróalkalma a Magyar Nemzeti Galériában (Nagy Tamás felvétele, 2022.)

A kiállítótéri munkát műhelyfoglalkozás követte. A résztvevők képzőművész kollégánk facilitálásával egy absztrakt technikával ismerkedtek meg. A műhelymunkák során fontosnak tartjuk, hogy az alkotómunka valamilyen módon kapcsolódjon a kiállításban látottakhoz, illetve hogy résztvevők olyan anyagokkal dolgozhassanak, amelyekkel az iskolai vagy otthoni körülmények között ritkán találkozhatnak. A képzés résztvevői alapozott vásznat, temperát és akrilfestéket, valamint festőkést használtak, az alkotásokat pedig magukkal vihették. Amellett, hogy a tanárok ízelítőt kaptak a múzeumpedagógiai órákhoz kapcsolható műhelyes foglalkozásokból, a közös alkotás jó alkalom volt a kötetlen beszélgetésre, az informális visszajelzések begyűjtésére.

2. ábra: műhelymunka a képzés zárásaként
(Nagy Tamás felvétele, 2022.)

A képzés zárása

A részvételt követően a pedagógusok egy zárófeladat segítségével összegezték a képzésen megszerzett tudást és tapasztalatokat. A képzés kimeneti követelménye egy saját órán megvalósított és dokumentált feladat volt, amelyben egy-egy tananyagrészt kötöttek össze a gyűjtemény műalkotásaival. A résztvevők óratervet készítettek, majd dokumentálták az óra megvalósulását, végül reflektáltak a feladatra. A képzés egyik résztvevőjének különösen ötletes és igényes projektje jó példa arra, hogy a tanárok hogyan tudták integrálni a képzés tudásanyagát és tapasztalatait: a pedagógus több órán átívelő, csoportos projektmunkát tervezett meg. Az aktuális tananyaghoz, témához kapcsolódva kiállítást kellett létrehozni a diákoknak, ehhez képzőművészeti alkotásokat és saját tárgyakat használtak fel, majd az így létrejött szekciókat be is mutatták egymásnak. A csoportokban kijelöltek egy-egy kurátort, kiállításszervezőt, múzeumpedagógust, és kiállítási katalógust is készíteniük kellett egy sablon alapján. A pedagógus reflexiójában kiemelte, hogy a képzésen szerzett tapasztalatok, illetve az online elérhetővé tett kiállítások, műalkotások nagyban segítették az óra megtervezését.

Visszajelzések, értékelés

A tanártovábbképzés online és jelenléti moduljait fénykép-, valamint videofelvételek készítésével rögzítettük, az egyes alkalmakat rövid kérdőívek kitöltése zárta. A kérdések és válaszok a képzésnek mind az elméleti, mind a gyakorlati részét érintették (például időbeosztás, online vagy jelenléti forma előnyben részesítése, digitális kompetencia, feladatok megvalósíthatósága). A továbbképzés fejlesztését és értékelését a résztvevőkkel

folytatott konstruktív beszélgetés is segítette. A válaszok egyértelműen azt jelezték, hogy hasonló tematikájú és felosztású, a digitális múzeum lehetőségeit is felhasználó, a középfokú oktatást támogató továbbképzésre szükség (és igény) van.

Összegzés

A Magyar Nemzeti Galériában megvalósult mindkét AMASS projekt (a diákoknak szóló múzeumpedagógiai foglalkozások és a tanártovábbképzés) jó lehetőséget teremtett a középiskolai tankönyveket is illusztráló 19. századi képzőművészeti alkotások eltérő szempontból való megismerésére és a tantervekbe való újraintegrálására; az oktatást támogató digitális múzeumi tartalmak sokrétű használatára és népszerűsítésére; valamint más muzeális intézmények által is adaptálható múzeumpedagógiai feladat-és módszergyűjtemény létrehozására.

A projekt az „Acting On The Margins: Arts As Social Sculpture" című nemzetközi Horizon2020 kutatás (H2020-Sc6-Transformations-2019) keretén belül valósult meg.

Felhasznált irodalom:

- Amass projekt honlapja: http://amassprojekt.hu
- Oktatási segédanyagok a múzeum honlapján: https://mng.hu/digitalis-muzeum/?per_page=-1&offset=0&current_page=1&proposer_category=tanulok-a-muzeummal
- BÁNKI Zsolt – RUTTKAY Zsófia (2020): Digitális gyűjtemények oktatási hasznosítása. In: PACSIKA Márton (szerk.): Digitális múzeumi tartalmak a köznevelés szolgálatában. Múzeumi iránytű 24. Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum - Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ, 78-95. p. https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200320/muzeumi_iranytu_24_.pdf
- HOOPER-GREENHILL Eilean (1994): Museums and their visitors. Routledge.
- KÁRPÁTI Andrea (2009): Tanuláselméletek és múzeumi tanulás. In: VÁSÁRHELYI Tamás –, KÁRPÁTI Andrea (szerk.): A múzeumi tanulás kézikönyve. Továbbképző tanfolyami jegyzet. Magyar Természettudományi Múzeum – ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, 75-80. p.
- KÁRPÁTI Andrea (2021): Művészetpedagógia a társadalom perifériájára sodródottakért: az AMASS kutatásról. In: Vizuális kultúra, 1(1), 41-44.p. http://vizualiskulturaujsag.hu/wp-content/uploads/2021/01/5_K%C3%A1rp%C3%A1ti%20Az%20AMASS%20kutat%C3%A1sr%C3%B3l_v2.pdf
- KOLTAI Zsuzsa (2020): Múzeumpedagógia az online térben. In: Tudásmenedzsment, 21 (Különszám 1), 142–152. p. https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/article/view/3463
- RINGERT Csaba (2022): A digitális múzeumpedagógia modellje. In: Közösségi Kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról, 2(1), 92–112. p. https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.92-112
- RUTTKAY Zsófia – BÉNYEI Judit (2021): A Digitális Múzeum 10 éve. In: Tudásmenedzsment, 22(2), 84–105. p. https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/article/view/5002/4848

Dr. Szőke-Milinte Enikő

A digitális oktatás alapelvei a felsőoktatásban

1.Digitális platformon történő tanítás és tanulás a felsőoktatásban

A felsőfokú tanulmányok során egy adott szakterület naprakész tudományos információit sajátítják el a hallgatók, a szakterülethez tartozó szakmák, képzettségek gyakorlásához szükséges képességek és attitűdök alakulnak ki bennük az oktatás folyamatában. Az információk feldolgozását és elsajátítását az előadásokon és az egyéni tanulás támogatásával, a képességek és az attitűdök alakítását a szemináriumok és a gyakorlatok alkalmával támogatják az oktatók.

A felsőfokú oktatásban az oktatók feladata a hallgatók megismerő tevékenységének a megszervezése, támogatása, a képességfejlődés, az attitűdformálás optimális feltételeinek a megteremtése, a fejlődési folyamat koordinálása. Ennek érdekében mind az előadásokat, mind a szemináriumokat és a gyakorlatokat évről-évre szakszerűen meg kell tervezni, hogy az információs társadalom[1] útvesztőjében az egyetemi előadások és foglalkozások biztos támpontokat adjanak a releváns tudás megszerzésében.

Hagyományos offline oktatási formában az oktatók jól bevált gyakorlatokkal rendelkeznek, a digitális oktatásban kevésbé gyakorlottak, kevesebb pedagógiai ismeret birtokában vannak. Ahhoz, hogy a digitális tanítás és tanulás eredményesen megvalósulhasson, több feltétel együttes teljesülésére van szükség. Ezen feltételeket a DigiCompOrg keretrendszer tartalmazza (az Európai Unió tagállamainak oktatási együttműködése a *Digitális és online tanulás munkacsoport* keretében 2014 júniusától 2015 októberéig dolgozta ki, amellyel az oktatás minden szintjén megítélhetővé válik, az egyes oktatási intézmények mennyire felkészültek a tanulás korszerű módjainak támogatására[2]). A dokumentum hét kidolgozott és egy szabadon hagyott, intézmény-specifikus területen, 15 részterületre bontva 74 indikátort alkalmaz a digitálisan kompetens intézmények jellemzésére. A dokumentum egyértelműen meghatározza a digitális tanuláshoz szükséges minimum feltételeket, melyben az intézményi vízión, stratégián, implementációs terven és a vezetési modell elkészítésén túl fontos feltételnek tekinti a digitális infrastruktúra kialakítását, a tanárok és a tanulók – a felsőoktatás esetében a hallgatók - digitális kompetenciájának fejlettségét, új tanár és hallgató szerepek kialakítását, az adatelemzésen alapuló tanulást és a személyes visszajelzést, értékelést, a digitális tartalom és tanterv kidolgozását, a hálózatosodást és a partnerségek kialakítását, az iskolán kívüli tanulás formáinak elismerését.

A 2020 márciusában kényszerűen bevezetett digitális oktatásra a magyarországi köznevelési és felsőoktatási intézmények aligha voltak a DigiCompOrg kritériumai szerint felkészülve.

Jelen tanulmány az oktatók tevékenységét kívánja segíteni praktikus és pedagógiailag megalapozott ajánlásokkal, a következő DigComOrg indikátor-területeken: az új oktató és hallgató szerepek kialakítása, a digitális oktatási tartalom és tanterv kidolgozása, a

[1] Manuel Castells azért nevezi a múlt századot információs társadalomnak, mert meglátása szerint a történelemben még soha nem állítottak elő ilyen ütemben információkat, mint a 20. században.

[2] https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use

digitális és adatalapú tanulás és teljesítményértékelés tervezése, szervezése, kivitelezése, az egyetemen kívüli tanulási formák elismerése.

1.1.A digitális oktatás fogalma, sajátosságai

A digitális oktatás azt a tudatosan tervezett, célirányos, oktatói és hallgatói aktivitáson alapuló tudományos igényű megismerési tevékenységet jelenti, melyben az oktató irányításával kiválogatják a hallgatók a releváns információkat, azokat értelmezik, feldolgozzák és gyakorlati kérdések megválaszolására alkalmazzák az adott szakterületen a tanár koordináló, kontrolláló, támogató tevékenysége segítségével. Ebben a folyamatban alakul a hallgatók információkkal való bánni tudása, információs műveltsége.[3]

Az információs társadalomban a megismerés az információk mennyisége és minősége miatt egyre nehezebb, az online oktatás keretei között még inkább szükség van az egyértelmű, megbízható, logikus, minőségi forrásokra.

1.2.A digitális tanulás elméleti kerete: a konstruktivizmus

A konstruktivizmus gondolata először Jean Piaget, majd tanítványa Jerome Bruner tanuláselméletében jelenik meg. Bruner szerint, a tanulás egy aktív társadalmi folyamat, amelyben a diákok új ötleteket vagy koncepciókat építenek fel a jelenlegi ismereteik alapján (Bruner 1974). A tanuló kiválasztja az információkat, hipotéziseket állít elő és döntéseket hoz, miközben felépíti saját mentális konstrukcióit tapasztalatainak a meglévő mentális struktúráiba való integrálása során. Kognitív struktúrájának megszervezésével, sémák és mentális modellek kidolgozásával, a megismerő személy értelmet ad a tapasztalatainak, élményeinek és ez több mint puszta információszerzés.

A konstruktivizmus tanuláselmélete szerint a megismerő személy a tudást maga építi fel (konstruálja) (Nahalka István 2002). A tanuló meglévő tudása és fogalmi hálója fontos szerepet játszik a tudáskonstruálásban, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához próbálja illeszteni. A meglévő tudás minősége meghatározza, „előrejelzi" a konstruálás minőségét is. A konstruktivizmus a tanulás folyamatát állandó körforgásként értelmezi, hiszen meglátása szerint, előzetes elmélettől mentes empíria nem létezik (Nahalka 2002, 52), ezért a tanulás folyamata a következő modellel ábrázolható (1. ábra):

[3] Az információs műveltség, vagy másképpen az információs tudás fejlesztése mindenekelőtt a pszichikus reprezentációk kialakulásának támogatását jelenti, melyek információs és operatív természetűek. Az információk az adatok, tények, jelenségek, fogalmak, történetek, szabályok, törvények, alapelvek és elméletek rendszerét jelentik, az operatív tudás azokat a pszichikus műveleteket, rutinokat, készségeket, jártasságokat, képességeket, amelyek segítségével az adat, tény és jelenség feldolgozható, értelmezhető, szabállyá, törvénnyé, alapelvvé és elméletté integrálható. Szőke-Milinte Enikő (2020: 30-37)

1.ábra: A tanulás konstruktivista szemlélete (saját szerkesztés)

A mindenkori tanuló előzetes konstrukciókkal lép be a tanulási folyamatba (ezt nevezi Nahalka előrejelzésnek), ezt követően történik meg az információ(k) befogadása, a megismerés, vagyis a cselekvés. Végül, a tanuló elemzi a cselekvés eredményeit, és a visszacsatolás során addigi tudása megváltozhat, átalakulhat az új információ(k) függvényében.

Az építkező, „állványozó" szemlélet – ahogy Bruner megfogalmazza - lehetővé teszi hogy a mindenkori tanuló minden helyzetet és benne minden biológiai és kulturális eszközt tudásépítésre használjon. Vagyis minden olyan szituáció, melyben a tanuló korábbi mentális struktúrája lehetővé teszi, hogy felismerje és feldolgozza a helyzetben az új információkat, problémákat potenciálisan tanulási helyzetként értelmezhető. A hangsúly a meglévő mentális struktúrák fejlettségén van, a tanulás pedig az új információ kontextusba, értelmi sémába rendezése által történik. A szűkebb és a tágabb társas környezetünkkel való kapcsolatba kerülést és interakciót behatárolják a kognitív képességeink, ugyanis ezek meghatározzák az általunk kezelhető kapcsolathálózatok méretét és a kapcsolattartás módját (Dunbar, 1993). Ezért vannak különbségek a tanulói együttműködések terén és erre a tanulászervezés során tekintettel kell legyen a pedagógus.

1.3.Tudáskonstruálás a digitális tanulási környezetben

McLuhan médium-felfogásában közlési eszköznek tekint minden olyan dolgot, amely az emberi tevékenységek és társulások méretét, formáját alakítja és ellenőrzi, vagyis kommunikációs médiumként kezel minden emberi terméket, a hardvereket (a fizikailag előállított tárgyakat) éppúgy, mint a szoftvereket (az eszméket és gondolatokat). Gondolatmenete szerint a kultúra alakítására nézve a domináns, kommunikációt közvetítő médium természete a lényeges, abból a szempontból, hogy használójának hány érzékszervére és pontosan mely érzékszerveire hat. McLuhan úgy véli, hogy minden közlési eszköz speciális érzékszerv-használati arányokat alakít ki az ember szenzoriális rendszerében (bizonyos érzékszerveket fokozott információ-felvételre késztet, mások működését háttérbe szorítja), ezért egy sajátos irányban torzított percepciós mintát hív életre, amely torz gondolkodási és viselkedési mintákat generál, hiszen az egyén nem a valósághoz, hanem annak valóságosnak hitt, ám valójában torzított másához alkalmazkodik. Az adott társadalomban uralkodó médium, napjainkban az internet a közösség minden tagja esetében ugyanazt a torz észlelési és gondolkodási modellt hívja életre, ezáltal meghatározza a kultúra vonásait. A kultúra és a társadalom alakításában Mc

Luhan tehát a médium felelősségét hangsúlyozza (Mc Luhan 1964 – idézi Varga 1999). McLuhan okfejtéséhez igazodva az is megállapítható, hogy az interneten végzett online tanulási környezetben az érzékszerveket nagy mennyiségű és a valóságos tapasztalathoz képest összetettebb és (bizonyos célok mentén) szelektáltabb információk érik, tehát az emberi megismerést ez a nagyfokú mennyiségi és minőségi ingergazdagság meghatározza. A digitális világ saját szabályszerűségek és törvényszerűségek szerint, a valósággal párhuzamosan alakul és működik, teret és lehetőséget biztosítva a tapasztalatszerzésre, a megismerésre. Ha elfogadjuk, hogy az egyes médiumok által közvetített kép is a valósághoz képest torzított, úgy az integrált (mozgó)képekkel operáló digitális médiumok esetében sincs ez másként, azzal a különbséggel, hogy a digitális médiumok képei sokszorosan integráltak, szelektáltak, manipuláltak. A digitális megismerés ezáltal olyan előre megtervezett algoritmusok szerint történik, melyeknek a legtöbb esetben nincs is tudatában a befogadó. Az algoritmusok által kiváltott befogadói cselekvések, tevékenységek úgy mint a folyamatos görgetés, kattintás, kommentelés, lájkolás, a multitasking, a folyamatos keresés stb. kiszervezik az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe. Akkor is ez történik, amikor az iskolai tanulásba bevonva a különböző digitális felületeket (Socrative, Redmenta, Mentimeter, Edubase stb.) egy előre algoritmikusan megtervezett megismerési úton vezeti végig a tanulót a felület: a kognitív folyamatokat a koponyaüregből a digitális térbe, a virtuális valóságba helyezi át. Ebben a folyamatban a megismerés lépéseit már nem a megismerő tervezi és szervezi, hanem az algoritmus, ami alapján a felület működik. Mivel a digitális reprezentáció túlnőtte azokat a kereteket, amelyet külső reprezentációk mostanáig betöltöttek: a valóság helyett is „virtuális valóságként", a hagyományos értelemben vett kommunikáció helyett „újmédia kommunikációként" tünteti föl önmagát és az algoritmusok által az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség szerepében mutatkozik meg.

1.4. Hogyan konstruálhatja a megismerő önmaga tudását a digitális megismerésben?

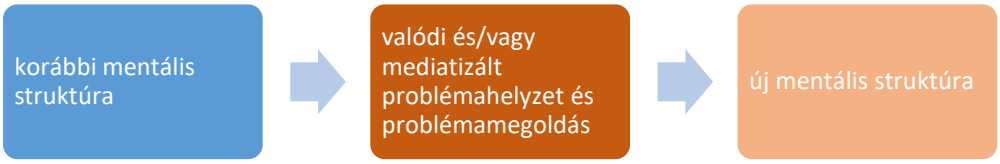
Más megismeréssel foglalkozó kutatások is hangsúlyozzák, hogy a környezet is meghatározza a gondolkodásunkat és a viselkedésünket, hatással van ránk. Az objektumok, a terek részesei a megismerési folyamatoknak – nem pusztán semleges objektumok, használati tárgyak –, elválaszthatatlan részei a gondolkodásunknak és a tanulási folyamatainknak (Salomon - Perkins, 1998).

A kérdést, hogy a technológia képes-e valaha is átalakító hatást gyakorolni a tanulásra **(**pl. Clark, 1994) kétféle képpen is megválaszolhatjuk. Az egyik adható válasz a kérdésre, hogy a technológia átalakító hatása a tanítás-tanulásban csak a meglévő gyakorlatok funkcionális javítását vagy nagyobb hatékonyságát jelenti. A tanításban-tanulásban használatos digitális felületek (Socrative, Redmenta, Mentimeter, Edubase stb.) a tanár által tervezett, algoritmizált megismerési utakon nem teszik lehetővé a tudáskonstruálást, sőt nem alakítják érdemben át a megismerést, sokkal inkább annak hatásfokát képesek az ismétlések számának növelésével, a versenyeztetéssel, a játékosítással és az azonnali visszajelzéssel biztosítani. Egy klasszikus értelemben vett operáns kondicionálási helyzetet teremtenek ezek a felületek a tanuló számára digitális környezetbe ágyazva. Egy másik lehetséges válasz azt hangsúlyozza hogy bekövetkezik a technológia használata során egy olyan fordulópont, ahol a hatékonyság olyan látványos lesz, hogy az új

gyakorlatokat már csak a hatékonyság terén nem lehet megkülönböztetni a régitől. A pedagógiai gyakorlatot átalakító technológia kutatása manapság központi kérdés a neveléstudományokban, új tudományterület alakult ki ennek vizsgálatára, a digitális pedagógia területe (Kimmons, R., Graham, C., és West, R. 2020).

Eszerint, a megismerő egyén mint tudáskonstruáló csak bizonyos készségeinek kialakítására és megszilárdítására használja ún. operáns kondicionált üzemmódban a felületeket. A valódi megismerési tevékenység számára, egy a pedagógus által koordinált, tutorált és facilitált **komplex problémamegoldás** lesz. A virtuális valóság által megkettőzött környezet olyan komplex problémákat kínál a megismerő számára, melyek megoldása egyszerre történik a valódi, a mentális és a virtuális környezetben (2.ábra).

2.ábra: Komplex problémamegoldás mint tudáskonstruálás (saját szerkesztés)



A kontruktivista tanulásszemléletbent tehát a **problémamegoldás** kitüntetett helyet kap, nincs ez másként a digitális pedagógiában sem, ahol mediatizált komplex problémákkal találkozik a megismerő az algoritmizált tanulástámogató felületek mellett. Vegyük például, amikor magyar nyelv órán azt a feladatot kapják a tanulók, hogy gyűjtsenek példákat az online térben, majd a disputa módszerével vitassák meg a következő állítást:

„...egy nemzet sem tehette addig magáévá a bölcsességet, mélységet, valameddig a tudományokat a maga anyanyelvébe bé nem húzta. Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem." Bessenyei György

Ahhoz, hogy a feladatot elvégezzék, a tanulóknak fel kell ismerniük, hogy egy 21. századi problémával találják szemben magukat: mit jelent hatékony információszerzés, a megismerés?

A felkészülés során fel kell kutatniuk a tanuláselméleteket, példákat kell találniuk arra, hogy különböző nemzetiségű tudósok mely nyelveken képesek tudományokat művelni, interjúkat, melyben a tudósok megszólalnak és arról beszélnek, hogy hogyan építették fel saját tudásukat, esetleg maguknak is meg kell kérdezniük ilyen embereket (ímél, online interjú), kutatási adatokat kell keresniük, melyekkel alátámaszthatják állításaikat, majd a disputa módszerével 3 fős csoportokban a vitát le kell folytatniuk.

Komplex problémahelyzetben találják magukat, melyben felismerik, hogy a meglévő tudásrendszerük és a megoldandó probléma által igényelt tudás között ellentmondás feszül, melyet problémamegoldással lehet feloldani, azaz hipotézis állítással, ezek igazolásával vagy elvetésével. Cél, hogy a probléma és annak megoldása illeszkedjen egy

nagyobb, általánosabb fogalomrendszerbe, tudásrendszerbe: a megismerő személynek markáns és bizonyítékokon alapuló véleménye alakuljon ki a problémáról (a bemutatott példában: hogyan határozza meg az anyanyelv a megismerést) és annak megoldásáról. A probléma megoldásának menete és eredménye mint új gyakorlat nem egyszerűen hatékonyabb mint az, hogy a pedagógus kifejti saját álláspontját a problémával kapcsolatban, hanem egy új tanulási stratégiát és módszertant, új tanulási színteret valamint pedagógusi és tanulói együttműködést hoz létre. **A digitális megismerés során, a tudáskonstruálás színterei az online platformok, ahol a legváltozatosabb kapcsolatok kialakítására van lehetőség, a tudáskonstruálás stratégiája a mediatizált és pedagógus által facilitált problémamegoldás.** A problémamegoldás során a hipotézisalkotás és a hipotézisek igazolása egyre tökéletesebb innovációs és problémamegoldó gondolkodást feltételeznek és eredményeznek, melynek mozgósítását és működését a pedagógus támogathatja.

A konstruktivista problémamegoldás összecseng a kognitív terheléselmélet **genézis elvével**, mely úgy fogalmaz, hogy a problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni (Schweller 1999; Schweller et al. 2019). A generálási eljárás a hipotézis alkotásnak és a hipotézisek igazolásának vagy elvetésének, a tesztelési eljárás az ezt követő reflexiónak feleltethető meg.

A problémamegoldás tehát egy olyan alkotó, új információt „teremtő", létrehozó megismerési stratégia, mely a digitális oktatásnak is kitüntetett stratégiája, új szerepet jelöl ki a mindenkori tanuló számára: az új tudás „teremtőjévé" nevezi ki. Természetesen ez egy ún. tacit tudást jelent, mely azonban kiállhatja a nyilvánosság próbáját és explicit tudássá válhat (Nonaka – Konno 1998).

A tudásalkotás folyamata a probléma felismerésével, megfogalmazásával kezdődik. A probléma természete függvényében a megoldás lehet kutatás alapú vagy innovációra, invencióra irányuló alkotás alapú (3. ábra). A kutatás alapú problémamegoldás eredménye a hipotézisek igazolásán vagy elvetésén túl egy új „elmélet" alkotása. Az alkotás alapú problémamegoldás eredménye egy új gyakorlat. Azoknál a problémáknál, amelyeknek elméleti és gyakorlati aspektusai is vannak komplex eredmények születnek a tanulás eredményeként, melyek egyszerre rendelkezhetnek új elméleti és gyakorlati aspektussal, valamint konkrét kézzelfogható produktumként is megmutatkoznak.

3. ábra: A tudásalkotás folyamatai (saját szerkesztés)

A digitális tanulás során, a pedagógus segít felismerni, megfogalmazni a problémát, és támogatja a tanulót a megoldás felismerésében, kidolgozásában a következő szakaszok szerint (4. ábra):

4.ábra: Az alkotás és a kutatás alapú tanulás szakaszai (saját szerkesztés)

Alkotás alapú tanulás **ITEC project** http://itec.eun.org/web/guest	**Kutatás alapú tanulás** **Pedaste és mtsai. 2015**	
Mi a probléma?	Orientáció	
Mi az előzetes tudásod a problémáról? Idézd fel!	Koncepcióalkotás	Kérdésmeghatározás
Mi a felismerésre váró ismeretlen? Mi a válaszra váró kérdés? – Fedezd fel!		Hipotézisalkotás
Melyek a lehetőségek a kérdés megválaszolására? – Álmodd meg!	tanulmányozás	Feltárás
Mit kell létrehoznod, elkészítened? – Alkoss! Tevékenykedj! Működj együtt!		Kísérlet
Mit lehetne/kellene változtatni? - Gondold újra!		Adatelemzés
Próbáld ki mit hoztál létre? – Reflektálj!	következtetés	
Mutasd be!	Megvitatás, értelmezés	Közlés, kommunikáció

A konstruktivista tanulásszemlélet problémamegoldó paradigmájából a digitális pedagógia számára több lényeges alapelv is levezethető, ezek közül tekintünk át néhányat a továbbiakban.

1.3.1. A célirányosság elve

A pedagógiai tanítás- és tanuláselméletek a 20. század elejétől kezdődően nagy jelentőséget tulajdonítottak a céloknak. Egyrészt, a pedagógiai tevékenység társadalmi elvárásoknak való megfelelése motiválta a célok hangsúlyozását, másrészt a cselekvéslélektan tanulásszemléletének megjelenése az oktatás elméletében, mely szerint a tanulás tevékenység, az emberi tevékenységre pedig a célra irányultság jellemző. A célok

megismerésben betöltött szerepének megértését a célkitűzés-elmélet (Latham–Locke, 1991; az elmélet összefoglalásáról lásd Fejes, 2011). központi tételéből vezethetjük le, miszerint minden emberi tevékenység célvezérelt tevékenység.

A véges befogadói és értelmezési kapacitásunk (figyelmünk), érdeklődésünk miatt azonban szelektálnunk kell a bennünket körülvevő – információban gazdag hálózatok különböző csatornáiból érkező – ismereteket fontosságuk, hasznosságuk és relevanciájuk szerint. A célirányosság lehetővé teszi, hogy a leginkább lényeges problémákat válasszuk ki és a megoldásukat a leginkább segítő információkkal és információfeldolgozási stratégiákkal operáljunk.

A két szempont, nevezetesen a társadalmi és a tanuláslélektani, az iskolai megismerést gyakran olyan kihívások elé állította, melyben szükségszerűen eltértek egymástól az oktatás és a tanulás céljai. Az oktatás céljai a társadalmilag meghatározott embereszmény és annak oktatási szintekre, területekre és évfolyamokra bontott követelményeit jelentetik elsajátítandó ismeretek, kialakítandó képességek és attitűdök formájában. A tanuló tanulási tevékenysége csak ritkán és fejlődésének magas fokán esik ezekkel a célokkal egybe. Az ő céljai a konkrét tanulási tevékenységhez kötődnek: a biológiai, irodalmi, történelmi stb. probléma megoldásához.

A célra irányultság ahogyan a pszichológiában, úgy a pedagógiában sem jelenti automatikusan azt, hogy tudatos tevékenységről van szó. A tanuló célja nem feltétlenül a saját tanulási tevékenységének a javítása, hanem inkább az adott tanulási helyzetben végzett tevékenység eredményének elérését tudja célként megnevezni. Például, ha egy szöveges matematikai feladaton dolgozik, és megkérdezzük tőle mi a célja, azt fogja válaszolni, hogy a jó megoldás megtalálása. A pedagógus azonban tudja, hogy a valódi cél, a tanuló formális matematikai gondolkodásának fejlődése.

A célkitűzés-elmélet rámutat arra, hogy a teljesítmény lineáris kapcsolatban van a cél nehézségével: a jól körülhatárolt, egyértelmű célok pozitívan befolyásolták a teljesítményt, szemben az általános célokkal (pl. „Tanulj logikusan”) (Locke és Latham 1999). Továbbá „a rövid távú (közeli), konkrét és mérsékelt kihívást jelentő célok kitűzése jobban növeli a motivációt, mint a hosszú távú (távoli), általános és túl nagy kihívást jelentő céloké” (A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve az alap- és középfokú oktatásban munkacsoport a pszichológiáért az iskolákban és az oktatásban, 22. o.
https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf.)

Pedagógiai szempontból tehát egyáltalán nem közömbös, hogy ki nevesíti a célokat (pedagógus vagy a hallgató), milyen részletességgel teszi ezt, hogyan jeleníti meg (pl. felírják a füzetbe) és hogyan történik a visszacsatolás a célok megvalósulására a tanulási folyamat végén. A célok kiválasztása és tevékenységgé formálása igen nehéz, és fejlett kognitív és akarati tevékenységet feltételező folyamat. A pedagógiai tanulástámogatás azt jelenti, hogy a pedagógus segíti a célok kiválasztását, kitűzését, megfogalmazását és támogatja a megvalósításukhoz szükséges tevékenység megtervezését és kivitelezését (Latham–Locke, 1991).

A célkitűzés motivációs hatása abban rejlik, hogy a megismerő személy összehasonlítja aktuális teljesítményét a célban megfogalmazott eredménnyel. Így, a célok szabályozzák a megfelelő tevékenység kiválasztását, a tanulási tevékenység irányát, intenzitását és időtartamát, továbbá azt, hogy mekkora energiát és erőt mozgósít a megismerő személy

a feladat nehézsége és az idő függvényében (Latham - Locke 1991). Amennyiben a célkitűzés az egyén állandó sajátosságává válik, úgy az megalapozza az élethosszig tartó tanulás attitűdjét. A célok eléréséhez való hozzáállást célirányultságnak nevezi a szakirodalom, mely magába foglalja a feladat megközelítését, a feladat végrehajtását és az elért teljesítmény értékelését (Pintrich, 2000).

Az elsajátítandó tartalmakhoz valamint az egyes részfeladatokhoz pontosan körülhatárolható célok megfogalmazása átláthatóvá, kiszámíthatóvá és szabályozhatóvá teszi a hallgatók számára a tanulási folyamatot. Az algoritmuson alapuló digitális platformok feladatainál is fontos tudatosítani a hallgatókban, hogy mi a célja az egyes feladatoknak, de a problémamegoldás folyamatában is meg kell fogalmaztatni a hallgatókkal a célokat és a részcélokat. Egyértelművé kell tenni a hallgatók számára, hogyan kapcsolódik adott előadás, vita, feladat vagy beadandó a tárgy követelményeihez, az elsajátítandó szakterület műveléséhez (a hallgató nem érezheti fölösleges időtöltésnek az éppen aktuális feladatot, vagy nem válthatja ki az oktató saját tevékenységét hallgatói feladattal).

1.3.2. A tervezettség elve

Az emberi tevékenységre általában jellemző sajátoság a célra irányultság mellett a tervezettség, a terv éppen a cél megvalósítása miatt kerül kidolgozásra. Nincs ez másként a tanítási-tanulási tevékenység esetében sem.

Az egyik legismertebb modell a tanítás-tanulás tervezésére Gagné - Briggs és Wager (1992) modellje, akik a didaktikai tevékenységek tervezéséről, mint „oktatási design"-ról gondolkodtak, és elsősorban a tanári tevékenység előzetes pontos megtervezését értették a tanítás során. Elgondolásuk szerint, a didaktikai tervezés magában foglalja a célrendszer kimunkálását, a tananyag tartalmának meghatározását, a tanulásra szánt tartalmak didaktikai feldolgozását, a leckék vagy modulok megállapítását, az alkalmazásra kerülő módszerek, technikák, kellékek, eszközök, források kiválasztását, valamint a teljesítmények mérésének és értékelésének megtervezését.

Morrison, Ross és Kemp (Morrison- Ross - Kemp - Kalman 2010) kilenc lépésben írja le a tanítás-tanulás tervezését:

1.Az oktatási problémák azonosítása, a célok meghatározása

2.A tanulók meglévő tudásának megismerése

3. A tartalom és a feladatok célokhoz igazítása

4. A tanulók tanulási céljainak meghatározása

5. Az oktatási tartalmak logikai elrendezése

6. A tanítási-tanulási stratégiák megtervezése

7.Üzenettervezés

8. Az eszközök tervezése az oktatás támogatásához

9. Teljesítményértékelés a célok elérésének megállapításához

Amennyiben a tanulást konstruktivista szemléletben problémamegoldó folyamatként értelmezzük, a tervezettség a problémamegoldás folyamatának a tanár és a tanuló általi közös tervezését jelenti, melyben a pedagógus elsősorban facilitálja a tanuló tervező tevékenységét. A digitális tanulás során a tervezés nem más, mint a digitális platformok nyújtotta lehetőségek kihasználásával a problémamegoldás folyamatának ütemezése, a célok és részcélok tervezése és mérföldkövekhez igazítása, majd a tartalmak megtervezése, a feladatok és az ellenőrzés módszereinek, eszközeinek tervezése, ütemezése.

Komplex problémamegoldás során, a tervezés lépései a problémamegoldás lépéseit képezik le, mely tervezésben a főszerep a tanulóé, a pedagógus támogatja a tervezést és a kivitelezést a következő lépések szerint (5.ábra):

1.Mi a probléma? Mi a problémában rejlő ismeretlen? Hogyan definiálható a probléma?

2.Mi a problémamegoldás célja, mit kívánunk elérni, megoldani, megvalósítani? Milyen kompetenciák birtokában (mire lesz szükségünk)?

3.Melyek a témák, a résztémák, az alproblémák? Milyen tartalmakra lesz szükség ezek megoldásához (szöveg, kép, mozgókép stb.)?

4.Milyen elvégzendő egyéni és csoportos, alkotó feladatok esedékesek?

5.Milyen eredményekre számítunk (tesztek, produktumok, előadások stb.)?

6.Hogyan próbálhatjuk ki az elért eredményeket? Hogyan alkalmazhatjuk a mindennapi életvitelünkben a problémamegoldások eredményeit?

A digitális oktatás során, a hallgató számára egyértelmű logikát kell közvetítsen az adott digitális tanulási tartalom, akár előadásról, akár szemináriumról vagy gyakorlatról legyen szó. A hallgató számára áttekinthetővé kell tenni egy tárhelyen az adott tárgy teljes digitalizált tananyagát vizuális grafikai szervezőkkel támogatva, biztosítva és megkövetelve ezáltal a hallgatói tevékenység tervezhetőségét is. A tervezettség az oktatói tevékenységre is pozitívan hat: a tananyag továbbfejlesztésének lehetőségeit is felvázolja a következő tanulási ciklus számára.

5. ábra A digitális tanulás tervezése

1.3.3. Aktivizálás és motiválás elve

Bruner tanulásszemléletének központi eleme a felfedezés: a tanulás során a tanuló saját maga fedezi fel a jelenségeket úgy, hogy a tapasztalatait beépíti a saját, belsővé tett, kulturálisan meghatározott világába. A felfedezéses tanulásban a tanuló számára maga a felfedezés lehetősége és az általa biztosított önbizalom adja meg a legnagyobb jutalmat, a legnagyobb motivációt (Takaya, 2008). Felfedezéses vagy kutatás-alapú tanulás olyan problémamegoldó helyzetekben történik, ahol a tanuló saját múltbeli tapasztalataira és meglévő tudására támaszkodva teszi fel a kérdéseket, fogalmazza meg a problémákat, fedezi fel a tényeket és az elsajátítandó ismeretek kapcsolódását, struktúráját. „A tanulni akarás olyan belső motívum amelynek mind a forrása, mind a jutalma önmaga gyakorlásában van". Bruner (1974, 184) Tanulásszemléletében a motiváció és az aktivitás, mint a felfedezés ontológialag szervesen összekapcsolódik.

Tanulásszervezés szempontjából Bruner fontosnak tartotta a :

(1) tanulói prediszpozíciókat mint előzetesen adott motivációs faktorokat amire építeni lehet a tanulási folyamatot,

(2) az ismeretanyag strukturálását, az információ adagolás módját,

(3) az elsajátítandó tartalmak sorrendjét (javasolta a spirális módon való elrendezést, azaz mennyiségében mindig bővülően, komplexitásában folyamatosan elmélyültebben és elvontságában pedig egyre magasabb szinten),

(4) és a visszajelzés, megerősítés időzítését és módját.

A digitális pedagógiában a tanulásszervezés számára mind a motiválás, mind a felfedezésre alapuló aktivizálás központi jelentőségű. Ally M.(2004: 8-17) a

kognitivizmusból és a konstruktivizmusból vezeti le azokat a törvényszerűségeket, amelyek az aktív és motivált tanulást biztosítják:

1.A tanulónak biztosítani kell, hogy az információk észlelése úgy történjen meg, hogy azok minél könnyebben átkerülhessenek a munkamemóriába (ehhez ajánlott a grafika, a színek, a hang, az animáció, a videó stb. felhasználása az észlelés optimalizálásához). Ugyanakkor arra is figyelmeztet, hogy ne terheljük túl sok információval a tanulót, mert az kontraproduktív, tehát az optimális mennyiség és minőség megtalálása a fontos.

2. Támogatni kell a tanulásban a hosszútávú memóriában szereplő információk előhívását, így az új információ feldolgozása hatékonyabb lehet (pl. előzetes kérdésekkel aktiválja a tananyag a tanulók tudását).

3.Az információkat kicsi egységekre kell darabolni azért, hogy a munkamemória túlterhelését elkerüljük. (Online tanulás során öt -kilenc új elemet tud feldolgozni a tanuló egyszerre, ha ennél több információval kell dolgoznia érdemes információs térképek formájában kínálni számára a feldolgozandó tananyagot pl. modellek, ábrák stb.)

4. Olyan stratégiákat kell alkalmazni, amelyek elősegítik a mélyebb feldolgozást, annak érdekében, hogy az információtranszfer (a hosszútávú memóriába) könnyen létrejöjjön. (A tartalom feldolgozása során a tanulók által végzett műveletek, mint az analízis, szintézis értékelés vagy éppen a kontextusba helyezés és alkalmazás elősegítik a mélyebb feldolgozást, a tartósabb tanulást.)

5. Biztosítani kell, hogy a különböző egyéni tanulási stílusokhoz igazodjon az oktatás – minden téren. (A konkrét tapasztalatokat preferálók a csoportos feladatvégzést, a reflektív tanulók a megfigyelést és a globális informálódást, az aktív kísérletező tanulók inkább a gyakorlati projekteket és a csoportos tanulást preferálják végül az absztrakt stílust kedvelők a szimbolikus tanulási módokat kedvelik.)

6. A tanulási tevékenységek mellett megfelelő támogatást kell biztosítani a különböző tanulási stílusú diákok számára (Pl. egyesek nagyobb tanári jelenlére és támogatásra, mások ellenkezőleg, nagyobb önállóságra vágynak. A különböző digitális tanulási szituációkban igény szerint kell a tanulók számára folyamatosan elérhető, online és valódi tanári támogatást biztosítani.)

7. Az információt különböző módokon kell elérhetővé tenni azért, hogy ezzel támogassuk a feldolgozást és a hosszútávú memóriába történő transzfert.

8. A tanulókat motiválni kell a tanulásra (pl. figyelem felkeltése és fenntartása; a tananyag relevanciája, használhatósága; a kompetenciaérzés biztosítása azáltal, hogy sikerélményhez juttatja a tanulót és visszajelez a teljesítményéről stb.).

9. Biztatni kell a tanulókat arra, hogy használják a metakognitív képességeiket, mert ez segíti a tanulási folyamatot (pl. a tanulóknak lehetőséget kell biztosítani arra, elmélkedhessenek azon, amit tanulnak, együttműködjenek másokkal, megosszák tapasztalataikat, felismeréseiket és visszajelezzenek egymás számára).

10. Az alkalmazott tanulási stratégiáknak azt is elő kell segíteniük, hogy az információk alkalmazhatók legyenek különböző, életszerű szituációkban is.

A digitális tanulás során, a digitális tér és benne az egyes platformok által nyújtott lehetőségeket kihasználva, ezeket a megismerés folyamatába bevonva lehet a

megismerést, mint problémamegoldást megszervezni. A problémamegoldás hagyományos folyamatát a digitális tér kitágítja, ezért lehetőséget teremt a tudásalkotás valós és virtuális közösségi tevékenységekben való megvalósításához. A tudásalkotás során új elképzelések, új eszközök és új tevékenységek jöhetnek létre, az eredeti ismeretek jelentősen gazdagodhatnak, vagy átalakulhatnak (Szőke-Milinte 2021).

A motiváció szociokulturális megközelítése szerint a társas interakcióknak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motívumok fejlődésében. Képviselői azt hangsúlyozzák, hogy a tanuláshoz hasonlóan a motiváció is elsődlegesen társas folyamat eredménye (Miyake, Kirschner 2006; Walker, Pressick-Kilborn, Arnold, Sainsbury 2004) A digitális tanulás során a társakkal való virtuális vagy valós együttműködés felértékelődik, nemcsak a feladatok tisztázása, a hiányzó információk pótlása okán, hanem a motiváció felkeltése és fenntartása miatt is.

A 21. századi digitális tanulási környezet minimum követelménye, hogy a megismerő személyt motiválja a tanulási tevékenység folytatására. A tanulási környezet egyik fontos komponense az oktató és az ő szerepviselkedése, felkészültsége, a másik fontos összetevő a digitális oktatásban, a megfelelően feldolgozott digitális oktatási tartalom, mellyel a hallgató szívesen foglalkozik, mert azt tapasztalja, hogy valódi tudás és felkészültség birtokosává válik általa. Az oktatási alkalmakra az oktató mind a személyes felkészültségével, mind az általa előállított tartalmakkal biztosíthatja a hallgatói motivációt, mely fontos kritériuma a megismerés eredményességének (Szőke-Milinte 2020). Függetlenül attól, hogy előadáson, szemináriumon vagy gyakorlaton vesz részt a hallgató, azt kell tapasztalja, hogy rá is szükség van a megismerés folyamatában, azaz feladata van az adott témával, problémával. A szemináriumokon, gyakorlatokon a vita vagy a feladatlapok (Moodle vagy a TEAMS-be ágyazott Redmenta, Mentimeter, Socrative, Tankocka stb.) ezt egyértelműen biztosítják, az előadások során is szükséges egy-egy szavazórendszert alkalmazni a hallgatói visszajelzések begyűjtése és a hallgatói aktivitás fenntartása érdekében.

1.3.4. Folyamatos, személyre szabott visszajelzés és értékelés elve

A digitális oktatásban a személyes kapcsolat hiánya miatt nagyfokú visszajelzés éhség jellemző a szereplőkre. A kiszámíthatóság, a beláthatóság, a tervezhetőség és a biztonság minimum feltétele, hogy viszonylag gyakran kapjon a tanuló személyre szabott visszajelzést előrehaladásának üteméről, minőségéről. A teljesítmények és a célok összevetése minden emberi tevékenységre jellemző. A visszajelzés és értékelés tehát a tanulási tevékenység célra irányulását garantálja, a célok megvalósulása pedig a tanulás eredményességét, hatékonyságát biztosítja. A jelenléti oktatásban számtalan nemformális lehetőség adódik a személyes visszajelzésre: a biztató bólintástól, a társak elismerésén át a mosolyig, mind abban erősítheti meg a megismerő személyt, hogy helyes a tevékenység, amit végez.

Konstruktivista szemléletben a tanuló maga konstruálja saját tudását, ismereteit, aktív cselekvőként, a tevékenysége kezdetén célként megfogalmaz valamit, majd, a tevékenysége végén ennek alapján mérlegeli, mit sikerült megvalósítania, azaz visszajelez önmaga számára és ha szükséges, korrigálja tevékenységét. Mind a hallgató mind az oktató számára fontos, hogy tájékozódjon a tevékenység hatékonyságáról.

Minél fiatalabb korú tanulóról beszélünk, annál inkább szüksége van támogatásra a célok megfogalmazásában, a tudás konstruálásában és a teljesítmények értékelésében is. A digitális oktatás során a fokozott visszajelzés éhséget a tanári értékelés mellett, a platformok által nyújtott azonnali megerősítések és a társak értékelése elégítheti ki. A digitális technika oktatási célú felhasználása lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy a hallgatók tanulási tevékenységét folyamatosan értékeljék és szabályozzák. Az online differenciált tevékenységek eredménye (Curtis J. Bonk - Ke Zhang 2008), de maga a tevékenység is alkalmas arra, hogy differenciáltan értékelje a pedagógus a hallgatók munkáját. Minden tanulási egység elején, a tanulás közben és a végén is van arra mód, hogy változatos platformokon, olyan feladatsorokat készítsenek a pedagógusok a hallgatóknak, melyek valós időben tájékoztatják mind a pedagógust, mind a tanulókat az aktuális tanulási eredményeikről. Ehhez mérten, a pedagógus megtervezheti a következő tanulási tevékenységet a hallgató számára, azaz differenciáltan kínálhatja a tananyagot, a hallgató pedig szembesülhet saját teljesítményével, önreflektív módon megtervezheti saját tanulási tevékenységét. Az előnye a digitális platformok segítségével történő értékelésnek, hogy valós időben, azonnal kaphatnak visszajelzést mind a hallgatók, mind a tanárok az aktuális tanulási eredményekről. Ennek feltétele, hogy a pedagógus ismerjen megfelelő digitális platformokat és legyen képes a tantárgytesztek, feladatlapok, felmérések szakszerű elkészítésére

6. ábra a Visszajelzések pedagógiai sajátosságai

A digitális oktatásban a visszajelzés és értékelés négy alapvető sajátossága (6. ábra):

-az azonnaliság – minden egyes tanulási egység végén a platform vagy a társ küldjön egy üzenetet a feladatvégzés helyességétől (pl. Moodle)

-a társak értékelése – a társakkal való együttműködés és a társak visszajelzései nagyon fontos feltétele a továbbhaladásnak, fejlődésnek (tanuló párokban vagy csoportban lehet az egyéni teljesítményeket értékeltetni, melyekkel pontokat lehet gyűjteni mind az értékelőnek, mind az értékelt személynek)

-a hallgató a tanulási egység végén értékeli az céljaihoz képest elért tanulási eredményeket

-az oktató személyre szabott szöveges visszajelzést ad a hallgatónak a haladásról, a teljesítményéről, melyet érdemjeggyé is konvertál.

A digitális oktatás során is fontos, hogy a visszajelzést és az értékelést a fejlesztő értékelés paradigmájának a jegyében alkalmazza a pedagógus. Ez azt jelenti, hogy a hallgató kiinduló fejlettségi szintjét megismerve annyi lehetőséget biztosítunk a fejlődésére, amennyit igénybe szeretne venni a jobb teljesítmény elérése érdekében. A feladatbankok feladatainak a begyakorlására korlátlan online lehetőséget biztosít a pedagógus a számonkérést megelőzően, a számonkérés után közösen tekinti át a hallgatóval a hallgatói fejlődési utat.

A formatív értékelés megvalósításának feltétele, hogy tanegységenként és témánkét megfelelő színvonalú feladatbankokat hozzanak létre az oktatók, továbbá a teljesítmények egyéni statisztikáját minden hallgatóra személyre szabottan valósítsák meg valamilyen platform (pl. a Moodle) segítségével.

A számonkérések változatos formái lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy a saját tanulási stílusuknak és személyiségüknek leginkább megfelelő módon adjanak számot a tudásukról. Alternatív számokérési és visszajelzési formákat biztosítanak a portfóliók, az egyéni vagy csoportos projektek, az elkészített videók, a kutatások és a kreatív feladatok (pl. tervezd meg a saját vállalkozásod brandjét, honlapját stb.).

A visszajelzés és értékelés pedagógiai kritériumai közül a pontos, egyértelmű, megvalósítható és előre közölt értékelési kritériumokat, az átlátható értékelési (pontozási) rendszert, a változatos számonkérési és értékelési módszerek alkalmazását valamint az informális vagy előzetes tudás beszámíthatóságát érdemes kiemelni.

A digitális oktatásban, mivel gyakran hiányzik a vizuális csatorna (nem látják egymást a résztvevők, mert nem bírja az internet kapcsolat a képpel való részvételt) több lehetőséget kell biztosítani a hallgatók számára a visszajelzés, értékelés egyéb formáinak a megvalósulására. A digitális platformokon ideálisan megvalósulhat a tanulás és a visszajelzés egyéni üteme, vagyis a hallgatók saját igényeiknek megfelelő ütemben és mértékben végezhetik a feladatokat a korrigálás lehetőségével. A teszthatás elmélet szerint a megismerő tevékenységet és a tartós emlékezetbe vését támogatja a teszt formában feldolgozott és a hallgatók számára gyakorlás céljából rendelkezésre bocsájtott digitális tananyag (Keresztes és mtsai 2014). Az ilyen tananyag kis lépésekben, egyéni ütemben és azonnali visszajelzéssel támogatja a hallgatói megismerést. A kutatások alapján a jó teljesítmény feltétele a gyakorlás, ezért a Moodle rendszerben előállított kérdésbank begyakorlására elegendő időt kell adni a hallgatók számára és csak ezek után érdemes az éles online vizsgát megtartani az adott tananyagból (pl. a vizsgára jelentkezés feltétele a 95%-os teljesítmény elérése a próba teszten).

1.3.5 Az egyéni tanulási utak biztosításának elve

Az egyéni tanulási utakat a digitális oktatásban két színtéren lehet leginkább megvalósítani.

Az ún. Personal Learning Environment „a számítógéppel segített tanítás és tanulás új modelljeinek egyikeként” emlegetnek, olyan személyes tanulási teret ír le, amelyben a tanuló a számára természetes online tanulási környezetben szerzi meg az ismereteit, az önszabályozó tanulás módszereit felhasználva. A PLE mint szemlélet felismeri, hogy a

tanulás egy folyamat, amelyhez támogató eszközöket kell keresni, és ebben nagy felelőssége van a tanuló egyénnek. (Papp-Danka 2011; Kárpáti 2008; Attwell 2007).

PLE olyan tanulási környezetet jelent, melyben az elemeket a megismerést végző személy menedzselheti, egyéni célokat tűz ki, egyéni tevékenységek választ és végez el, koordinálja saját tanulási folyamatait, létrehoz és megoszt saját produktumokat, saját digitális könyvtárat tart fenn, kommunikál a szakmai és magánéleti színtereken, részt vesz tanulási hálózatokban, kollaboratív tanulási környezetekben (Attwell és mtsai., 2008; Kárpáti, 2008; Godwin-Jones, 2009, Attwell, 2007).

A digitális oktatásban a Personal Learning Enviroment a hatékony tanulás egyik kulcsfontosságú tényezője, szorosan vett pedagógiai háttere és működési feltétele az önszabályozó tanulás, hiszen az egyéni tanulási utak és tanulási környezetek csak az önszabályozó képességek birtokában működhetnek. A tanulási képességek és a digitális kompetenciák a szerepe a PLE megszervezésekor felértékelődnek, ezért a felsőoktatásban is folyamatosan fejleszteni kell ezeket (Kárpáti 2008).

Egy másik fontos digitális egyéni tanulási környezet a PLN - Personal Learning Network – az a személyes tanulási háló, mely a tanuló személy online közösségeiből áll össze.

Ezekben a közösségekből a tanuló információkat, forrásokat, hasznos megoldásokat merít, középpontjában a megismerő személy maga áll, aki az információknak a célpontja (Warlick, 2009). A tanuló a személyes tanulási hálóján keresztül mások személyes tanulási hálójának is részese lehet, a megtapasztalhatja a tudásteremtő közösségek tudáskonstruáló folyamatait, működését. Mind a személyes tanulási környezet, mind a személyes tanulási háló maximálisan alkalmazkodik a megismerő személy igényeihez, hiszen ő maga alakítja azokat. Az egyéniesítés és a differenciálás elvileg legtökéletesebb formái, melyek előkészítik az élethosszig tartó tanulást, hiszen olyan kompetenciákra tesz szert a megismerő személy, melyek birtokában képessé válik saját maga számára a leghatékonyabb tanulást megszervezni.

A felsőoktatásban a digitális oktatástól függetlenül is szükség van az egyéni tanulási utak biztosítására. Azok a hallgatók, akik képesek önálló kutatásra, információ feldolgozásra, saját személyre szabott feladatokkal haladhatnak, a tárgy követelményeinek teljesítésén túl OTDK, PhD vagy ÚNKP programok irányába tanári támogatással. Azok a hallgatók, akik küzdenek a tananyaggal, személyre szabott segítséget kell kapjanak, megakadályozva a lemorzsolódásukat (pl. a nyelvszakokon az elvárt nyelvi kompetencia eléréséig kiscsoportos online nyelvgyakorlással lehetne támogatni a hallgatókat).

1.3.6. A visszaidézhetőség biztosításának elve

A digitális tanulástámogatás során az egyik legértékesebb megismerési sajátosság a visszaidézhetőség. Az online oktatási tevékenységek során olyan visszaidézhetőséget támogató tartalmakkal célszerű segíteni a hallgatókat, melyek lehetővé teszik számukra a többszöri visszakövetését egy-egy okfejtésnek, egy-egy bizonyításnak, a begyakorlását egy-egy elméleti tétel alkalmazásának. Fontos, hogy a digitális oktatási tartalmak szakmailag pontosak, naprakészek legyenek, módszertanilag illeszkedjenek az adott tartalom és a célcsoport megismerési sajátosságaihoz.

A visszaidézhetőséget, de a többi alapelv érvényesítését valamint a digitális oktatás minőségét meghatározza az a digitális platform, amelyen az oktatás zajlik. Sokféle jól

működő lehetőség közül választhatnak az oktatók, azonban pedagógiai szempontból az előzőekben felsorolt elvek érvényesülése csak egy mindenki által egységesen és folyamatosan használt, integrált platformon lehetséges, csak így valósítható meg az online aktivitások – kép, hang, video, chat, üzenet, feladatmegoldás, gyakorlás, szavazás, online együttműködés, tárolás, megosztás, konferencia – komplex kezelése: Az elmúlt hónapok gyakorlata alapján a TEAMS és a Moodle rendszer együtt lehet alkalmas a digitális oktatás megvalósítására.[4]

A digitális oktatás folyamatában a hallgatók megismerő tevékenységének támogatása IKT platformokon történik, a platformok által biztosított feltételek és körülmények mellett. A hallgatói tanulástámogatás minimum feltétele az oktatók fejlett IKT kompetenciája, továbbá a digitális oktatás infrastrukturális (hardver és szoftver) feltételrendszerének a rendelkezésre állása. A hallgatók részéről is elengedhetetlen azoknak a digitális kompetencia komponenseknek a gyakorlati alkalmazása, amelyek birtokában érdemben részt tudnak venni a digitális oktatási folyamatokban.

Felhasznált irodalom:

- A Digitális Iskola Kézikönyve az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása" című kiemelt projekt keretében jött létre. https://dnr.dpmk.hu/static/manual/dnr_kezikonyv.pdf
- ALLY, M. (2004): Foundations of educational theory for online learning. In: Anderson, Terry (ed.): The theory and practice of online learning. Edmonton, Athabasca University Press, 15- 44. https://ufdc.ufl.edu/AA00011700/00001
- ATTWELL Graham (2007) Personal Learning Environments-the future of eLearning? eLearning Papers. Vol.2 Nr.1. https://www.researchgate.net/publication/228350341_Personal_Learning_Environments-the_future_of_eLearning
- BONK, C.J. –ZHANG, K.(2008) EmpoweringOnline Learning:100+ActivitiesforReading,Reflecting, Displaying, and Doing. San Francisco , CA: Jossey-Bass. 2008. https://www.academia.edu/5349294/_Bonk_C_J_and_Zhang_K_2008_Chapter_1_The_R2D2_Model_Read_Reflect_Display_and_Do_pages_1_14_Empowering_Online_Learning_100_Activities_for_Reading_Reflecting_Displaying_and_Doing_San_Francisco_CA_Jossey_Bass_Sample_book_chapter_with_permission_from_publisher_
- BRUNER, Jerome (1974) Új utak az oktatás elméletéhez. Budapest, Gondolat.
- CASTELLS Manuel (2006) A tudás világa. Budapest, Napvilág
- CLARK, R. E. (1994) Media will never influence learning. Educational Technology Research and Development, 42(2), 21–29. https://doi.org/10.1007/BF02299088
- DUNBAR, R. I. M. (1993) Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. *Behavioral and brainsciences*, 16. 4. 681-735. https://www.uvm.edu/pdodds/files/papers/others/1993/dunbar1993a.pdf

[4] A WEBUNI és az EASYGENERATOR további két olyan integrált digitális oktatási platform, ami megfelel a felsőoktatáspedagógiai szempontoknak és elveknek.

- FEJES József Balázs (2011) A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar pedagógia 111*. Évf. 1. Szám 25–51. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fejes_MP1111.pdf
- GAGNÉ, M. Robert – BRIGGS, L. J. – WAGER, W. W.(1992) Principles of Instructional Design (4th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Gagn%C3%A9-Briggs-e-Wager-1992.-Principles-of-Instructional-Design.pdf
- GODWIN-JONES, R. (2009). Personal learning environments. Language Learning & Technology, (13) 2, 3–9. http://dx.doi.org/10125/44175
- KÁRPÁTI Andrea (2008) Az egyéni tanulás támogatása In. szerk. KÁRPÁTI Andrea, MOLNÁR Gyöngyvér, TÓTH Péter, FŐZŐ Attila László. A 21. század iskolája. Nemzeti Tankönyvkiadó. http://mek.oszk.hu/20400/20407/20407.pdf
- KERESZTES, A., KAISER, D., KOVÁCS, Gy., RACSMÁNY, M. (2014): Testing promotes long-term learning via stabilizing activation patterns in a large network of brain areas. Celebral Cortex 24 (11): 3025-3035, Oxford University Press.
- KIMMONS, R., GRAHAM, C. R.,WEST, R. E. (2020) The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 20(1), 176-198. https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/ (2021.06.01.)
- LATHAM, G. P.–LOCKE, E. A. (1991) Self-regulation through goal setting. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50. 212–247. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190021K
- LOCKE, E. A.–LATHAM, G. P. (1999) Célkitűzés-elmélet. In: O'NEIL, H. F.–DRILLINGS, M. (szerk.) Motiváció. Elmélet és kutatás. Budapest, Vince Kiadó, 21–41.
- NAHALKA István (2002.) Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Tankönyvkiadó.
- NONAKA, I. – KONNO, N. (1998) The concept of "Ba': Building foundation for Knowledge Creation. In: California Management Review Vol 40, No.3 Spring. http://home.business.utah.edu/actme/7410/
- Nonaka%201998.pdf (2019. 02. 20.)
- MIYAKE N., KIRSCHNER P. A. (2006) The Social and Interactive Dimensions of Collaborative Learning. In: SAWYER, R. K. (ed.): The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Second Edition. Cambridge University Press. 418–439.
- MORRISON, G. R., ROSS, S. M., KEMP, J. E., KALMAN, H. (2010) Designing effective instruction. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- PAPP-DANKA Adrienn (2011) Az online tanulási környezet értelmezési lehetőségei. In Oktatás-Informatika Folyóirat 2011/1-2.szám 43-49.
- PEDASTE, M., MÄEOTS, M., SIIMAN, L. A., DE JONG, T., VAN RIESEN, S. A. N., KAMP, E. T., MANOLI, C. C., ZACHARIA, Z. C., & TSOURLIDAKI, E. (2015) Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational Research Review, 14, 47–61.doi: 10.1016/j.edurev.2021.11.10.
- PINTRICH, P. R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.–PINTRICH, P. R.–ZEIDNER, M. (szerk.) Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego, 452–503. http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf

- SALOMON, G., PERKINS, D. N. (1998) Individual and social aspects of learning. Review of research in education, **23**. 1. sz. 1-24. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.1907&rep=rep1&type=pdf
- SCHWELLER John – JEROEN J. G. van MERRIENBOER – PAAS Fred (2019) Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. Educational Psychology Reviw.
- SCHWELLER John (1999) Visualisation and Instructional Design. In. Australian Educational Review.
- http://www.prgmea.com/pdf/abstract/3.pdf (2019.09.02.)
- SZŐKE-MILINTE Enikő (2020) Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia(tudatoss%C3%A1g)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf (2021.11.12.)
- SZŐKE-MILINTE Enikő (2021) Digitális tanulás és tanulási motiváció. In. BALÁZS László (szerk.) Digitális kommunikáció és tudatosság. Hungarovox. Budapest.http://komnev.hu/wp-content/uploads/2021/02/TK13print_vegleges.pdf (2021.11.12.)
- TAKAYA K. (2008) Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/8931/mod_resource/content/1/7su.pdf (2021.11.10.)
- VARGA Barbara (1999) Manuel Castells és a McLuhan galaxis halála. In. Jel-Kép. Kommunikáció, közvélemény, média. MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. Osiris. http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm (2019.03.06.)
- WALKER, R. A., PRESSICK-KILBORN, K., ARNOLD, L. S., SAINSBURY, E. J. (2004) Investigating Motivation in Context: Developing Sociocultural Perspectives. European Psychologist, *9*(4), 245–256. https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.4.245
- WARLICK D. (2009) Grow Your Personal Learning Network: New Technologies Can Keep You Connected and Help You Manage Information Overload. https://www.researchgate.net/publication/234718434_Grow_Your_Personal_Learning_Network_New_Technologies_Can_Keep_You_Connected_and_Help_You_Manage_Information_Overload/stats

Kraiciné Szokoly Mária

A pénzügyi kultúra fejlesztése – új irány felnőttképzésben

Bevezetés

A XXI. században - számos demográfiai és gazdasági ok miatt - felértékelődött a lakosság pénzügyi kultúrájának, pénzügyi tudatosság fontossága, amelynek igénye nemcsak az egyén szintjén fogalmazódik meg, hanem össztársadalmi szinten is fontos kérdés, mert a lakosság átgondolt befektetései, hitelei befolyásolják az ország gazdaságpolitikai lehetőségeit, a fenntartható növekedést. A munkaerőpiaci fluktuáció megelőzésének fontos eszköze lehet, ha a munkavállalók jövedelemükkel tudatosan gazdálkodnak, ezáltal elégedettek pénzügyi helyzetükkel. Nem véletlen, hogy az európai országokban már régóta nagy hangsúlyt fektetnek a fiatalok és a felnőttek pénzügyi kultúrájának fejlesztésére iskolarendszeren belül és kívül, 60 országban nemzetstratégiai prioritásként határozzák meg a lakosság pénzügyi kultúrájának fejlesztését, s ez különösen jellemző lett a pénzügyi válság kirobbanását követő időszakban (Jakovác és Németh, 2017). Ugyanis az alapvető fogyasztói döntések meghozatalához is egyre szerteágazóbb és mélyrehatóbb tudásra, felkészültségre van szükség, ehhez azonban a lakosság pénzügyi műveltsége még korántsem felel meg, sőt egyre inkább jellemző az impulzív, nem átgondolt, körültekintés és összehasonlítás nélküli döntéshozatal.

Napjainkban a pályakezdő fiatalok, de a felnőttek is gyakran szembesülnek olyan pénzügyi és életviteli kihívásokkal, amelyekre a család és az iskola nem készítette fel őket. Kihívásokkal teli munkaerőpiaci helyzetben, tudatosan tervezett pénzügyi háttér nélkül könnyen anyagi zavarba, nehézségekbe ütközhetnek és sérülékennyé válnak. Ezt jelzik a pénzügyi kultúra-kutatások, amelyek a pénzügyi sérülékenységet (Németh et al., 2017). főként a fejlődő országokra értik, és alacsony jövedelemmel, életszínvonallal, rossz egészségi állapottal párosítják, s jellemzően együtt jár a magas eladósodottsággal. A pénzügyileg sérülékeny háztartások nem tudják fedezni mindennapi kiadásaikat, kezelni a váratlan pénzügyi helyzeteket, nem tudnak gondoskodni nyugdíjas éveikről.

A tudatos pénzügyi gazdálkodáshoz, az öngondoskodáshoz szükséges tudás különösen hiányos a posztszocilista országok felnőtt lakosságának körében, akik a paternalista szocialista rendszer állami gondoskodásának világában szocializálódtak és könnyen sérülékennyé válnak.

Talán a legnehezebb a helyzete azoknak a hátrányos helyzetű fiatalok, akik mögött nem áll támogató családi háttér és nem rendelkeznek megfelelő pénzügyi ismeretekkel, ugyanis a köznevelési rendszerből kikerülve az a kevéske támogatás is megszűnik, amely tanulmányaik során -az iskolarendszer jóvoltából – végig kísérte őket.

A pénzügyi kultúra széleskörű terjesztésének fontosságát számos tényező indokolja, így a demográfiai trendek, az egészségügyi ellátással szembeni magasabb minőségi elvárások és lehetőségek bővülése, a prevenció előtérbe kerülése (Németh 2020). Napjainkban a várható élettartam növekedése, az ingatag nyugdíjrendszer; a szűkülő állami gondoskodás és a nehezülő megélhetési feltételek kapcsán a lakosság öngondoskodása növekvő jelentőségű társadalmi kihívás. Ennek feltételei meglehetősen

ellentmondásosak, mert miközben a piacgazdaság, a marketing és a média fogyasztásra, pénzköltésre ösztönöz, a Föld természeti tartalékainak kimerülése és a klímaváltozás a fogyasztás mérséklésére, tudatos és takarékosabb életvitelre szólít fel.

Az elmúlt évtizedekben a pénzügyi tudatosságra nevelésére kérdése hazánkban főként gyermekekre irányult, és a gyerekeket célozzák a bankok képző jellegű tevékenységei is (MNB, OTP). Hiányzik, vagy hiányos a fiataloknak és a felnőtteknek szóló tervezett és rendszeres tájékoztatást, tanácsadást szolgáló ismereterjesztés, szervezett pénzügyi információs rendszer. A felnőtt lakosság pénzügyi ismeret híján legfeljebb az interneten elérhető információkra támaszkodhatnak, de a többség – alacsony digitális kompetenciái miatt – inkább neveltetési hagyományaira épít, így gyakran nehéz pénzügyi helyzetbe kerül. Különösen érintettek a fiatalok, akik önállósodásuk küszöbén – hagyományos nevelésük kapcsán - nem készültek fel válaszokkal a munkavállalás és a magánélet változó, rendszerint komplex pénzügyi és gazdálkodási kérdéseire. Az ÁSZ jelentése szerint még a felsőoktatásban tanulók fele sem tájékozott saját pénzügyi helyzetéről, ami önállósodásuk, sikeres életvitelük akadályozó tényezője lehet. (ÁSZ, 2021).

A rendszerváltás előtt felnővő generációk nem találkoztak a piacgazdaság jelenségeivel, nem sajátították el azokat a készségeket és képességeket, amelyek biztosítják az eredményes helytállást a folyamatosan változó pénzügyi, gazdálkodási színtéren. A rendszerváltás utáni gazdasági helyzetben e generáció tagjai - tartalékképzés és a megtakarítások helyett - leginkább a hitelfelvételben látták a lehetőséget, amelynek sokak számára válságos következményei voltak. A mai hátrányos helyzetű fiatalokat pénzügyileg sérülékeny csoportoknak tekinthetjük, mert szegényes pénzügyi tudást vették át a szülőktől és nehezen boldogulnak a pénzügyek területén. Jellemzően megélhetési gondokkal küzdenek, emellett nehézséget jelent számukra a pénzköltés kontrollálása is. „Alacsonyabb a képzettségük, a pénzügyi tudásuk, és jellemző rájuk, hogy nem tartják kézben pénzügyeiket, nem készítenek költségvetést. Ez a csoport nem magabiztos, sem pénzügyi tudását, sem jövőjét tekintve. A pénzügyi célok és az ehhez kapcsolódó stratégiakészítés hiánya szintén hozzájárul a pénzügyi sérülékenységhez. Ez az „Egyszer hopp, másszor kopp" szemlélet és az ismertetett jellemzők összességében pénzügyi sérülékenységet, kiszolgáltatottságot okoznak a mindennapi életvitelben". (Németh 2020)

Pedagógiai-andragógiai vonatkozásban fontos kiemelni a tanulási nehézséggel küzdő, sajátos nevelési igényű gyerekek és sajátos tanulási szükségletű felnőttek körében történő pénzügyi és gazdálkodási ismeretterjesztés fontosságát. Közöttük sokan kedvezőtlen, alacsony szocio-ökonómiai státusszal, családi háttérrel rendelkeznek, s pénzügyi, gazdálkodási kérdésekben rendkívül alultájékozottak. Az átélt tanulási kudarcok miatt kevesen tanulnak tovább, szakmaszerzésük is korlátozott, hiszen nyolc általános iskolai végzettséggel alacsony a választható szakmák száma, így pályaválasztásuk, életkezdésük lehetőségei beszűkülnek. Közülük sokan a tankötelezettség megszűnésével otthagyják az iskolát és munkába állnak, megszűnik számukra az oktatási rendszerben biztosított méltányosabb bánásmód. Pénzügyi döntéseiknél magukra vannak utalva és gyakran rendkívül nehéz döntéshelyzetbe kerülnek.

Különösen nehéz helyzetben vannak a fogyatékossággal élő fiatalok, akiknek az iskolarendszerből kilépve e rendszer „elengedi a kezét", s egyedül kell boldogulniuk a

munka világában, ahol a számos európai uniós és hazai törekvés ellenére a társadalmi inklúzió korlátozottan valósul meg.

A pénzügyi műveltség fogalma

A pénzügyi kultúra fogalma és koncepciója az ezredfordulót követően jelent meg a szakirodalomban (Zsótér és tsai 2022). A pénzügyi kultúrának egyelőre nincs egységes magyar nyelvű fogalom meghatározása, számos, különböző megközelítésű definíciója létezik. Pedagógiai, pszichológiai, andragógiai, szociológiai szempontból mind mást jelent, azonban valamennyi definíció a pénzügyi tudáson, ismereteken, a pénzügyi-gazdasági folyamatok megértésén, illetve a pénzügyi döntések meghozatalának képességén alapul.

Az OECD fogalom meghatározására szerint a pénzügyi kultúra a pénzügyi koncepciók és pénzügyi kockázatok megértését jelenti, illetve azokat a készségeket, képességeket és attitűdöket, amelyek segítségével képesek vagyunk megfelelő pénzügyi döntéseket hozni az egyéni és a társadalmi jólét érdekében és eredményes résztvevői vagyunk a gazdasági életnek (OECD, 2021). Eszerint a pénzügyi műveltség az ismeretek, a tudás, a szakértelem, a tudásalkalmazás és viselkedési szokások olyan elegye, kombinációja, amelynek szükséges az elsajátítása ahhoz, hogy az egyén helyes pénzügyi döntéseket hozzon, és ennek eredményeként megteremtse magának a pénzügyi jólétet. Pénzügyi jólétről akkor beszélhetünk, amikor egy személy teljes mértékben képes teljesíteni a pillanatnyi és folyamatban lévő pénzügyi kötelezettségeit, biztonságosnak érzi a pénzügyi jövőjét és képes az egyéni boldogságát szolgáló döntéseket hozni.

A pénzügyi kultúra fejlettségét jelentő angol nyelvű financial literacy (röviden finlit) kifejezésnek nincs szó szerinti magyar fordítása, a legtöbb esetben pénzügyi műveltségként hivatkoznak rá. A Világbank pénzügyi integráció (financial inclusion) meghatározása a hozzáférés kérdése felől közelít: a pénzügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés lényege, hogy az egyéneknek és a vállalkozóknak legyen hozzáférése számukra hasznos és megfizethető pénzügyi szolgáltatásokhoz és termékekhez.

A Magyar Nemzeti Bank által 2008-ban megfogalmazott definíció alapján „a pénzügyi kultúra a pénzügyi ismeretek és képességek olyan szintje, amelynek segítségével az egyének képesek a tudatos és körültekintő döntéseikhez szükséges alapvető pénzügyi információkat azonosítani, majd azok megszerzése után azokat értelmezni, és ez alapján döntést hozni, felmérve döntésük lehetséges jövőbeni pénzügyi, illetve egyéb következményeit". Ebben a definícióban megjelenik a jövőtudatosság szempontja is.

A pénzügyi kultúra fejlesztése világszerte kiemelt helyet foglal el az oktatás- és nevelésügyben, mivel annak fejlettsége minden gazdasági szereplő és felelős döntéshozó együttes érdeke, s e területre ma már a mindennapi élethez nélkülözhetetlen készségként tekintenek (Grifony - Messy, 2012), s amely elengedhetetlen a teljes életet átszövő pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási kérdések megválaszolásához egyéni, közösségi és társadalmi szinten egyaránt. A legtöbb kutatás azt mutatja, hogy nemcsak Magyarország, hanem a fejlett országok lakosságának pénzügyi kultúrája is rendkívül alacsony. Ezért számos ország már kormányzati szinten is foglalkozik a problémával és oktatáspolitikai

stratégiák alakításával törekednek a társadalom széles körében elérhetővé tenni az erre irányuló képzéseket.

A pénzügyi kultúra kérdését érintette a PISA felmérés (OECD, 2021) is, amely három dimenziómentén járta körbe a kérdéskört. Elsőként a pénzügyi kultúrával kapcsolatos tudást és tájékozottságot területeit vizsgálták (a pénzügyek és tranzakciók, a pénzügyek tervezése és menedzselése, rizikófaktorok és jutalmak, és a pénzügyi „látkép"). A második a pénzügyi fogalmak felismerésére és adekvát alkalmazására irányult (a pénzügyi információk azonosításának képessége, a pénzügyi információk és helyzetek elemzése, pénzügyi helyzetek kiértékelése és a pénzügyi ismeretek alkalmazása). A harmadik dimenzió a fiatalok pénzügyi kultúrája kontextusának vizsgálatára irányult (az iskola és a munkahely, a háztartás és a család, illetve a társadalom), amelyek más-más pénzügyi ismereteket igényelnek.

A pénzügyi kultúra fejlesztése nemzetgazdasági kérdés, fejlettségétől függ az anyagi öngondoskodás, a magas minőségű egészségügyi ellátás, magánnyugdíjpénztár igénybevételének sikeressége. (Németh és mtsai, 2020).

Ami a magyarországi helyzetet jelenti, a pénzügyi edukáció Magyarországon is nemzetgazdasági jelentőségű, ezért nemcsak a köznevelés vállal benne szerepet, hanem pénzügyi, magán- és civilszervezetek is fejlesztenek és valósítanak meg képzési programokat. A magyar köznevelési rendszer törekszik a téma gyermekek körében történő feldolgozására, azonban nem megfelelően biztosított e témakör oktatásának és kompetenciafejlesztésének személyi és tárgyi feltételrendszere.

Kutatások szerint A fiatalok nem ítélik meg reálisan lehetőségeiket és pénzügyi tudásuk (Németh és mtsai, 2017, Zsótér és mtsai 2022). vásárlás vagy befektetés esetén szívesen vállalnak kockázatot, nem készítenek költségvetést, jövőjüket nem tervezik tudatosan, (Németh és mtsai, 2020). Németh és munkatársai elemzése rámutat arra a tényre is, hogy nincs egyenes összefüggés a jövedelem és a pénzügyi tudatosság között. A jövedelem növekedése csökkenti ugyan a pénzügyi sérülékenységet, de a magasabb elkölthető összeg nem növeli a pénzügyi tudatosságot. *Ezzel szemben a képzettségnek van jelentősége a pénzügyi sérülékenység szempontjából.* A kutatás eredményei azt jelzik, hogy az általános iskolai végzettség hiánya súlyos veszélyeztető tényező, ezen kívül az átlagnál alacsonyabb sérülékenységhez nem elegendő a szakmai végzettség, fontos követelmény az érettségi szintű tudás megléte is. Úgy tűnik, az érettségi biztosítja azokat az alapvető kultur-technikákat, kalkulációs és olvasási készségeket, amelyek szükségesek a tájékozott és számtanilag is helyes döntéshozatalhoz.

Az OTP Fáy András Alapítvány szakmai tevékenysége

A 30 éves szakmai múlttal rendelkező OTP Fáy András Alapítvány az „Esélyt a Jövő generációjának!" mottó jegyében folytatja tevékenységét, amelynek középpontjában az általános és középiskolás diákok pénzügyi, gazdasági és gazdálkodási ismereteinek bővítése, valamint a tudatos életpálya- és karriertervezés állnak. Finanszírozója az OTP Bank, azonban a támogatói döntések meghozatalában, a kuratóriumi munkában független szaktekintélyek, rangos közéleti szereplők vettek és vesznek részt.

Az OTP Fáy András Alapítvány a budapesti Oktatási Központban és a 2016-ban megnyitott, nyíregyházi Oktatási Központban a legmodernebb IKT eszközökkel ellátott tantermeiben folytatja tevékenységét. A központok pedagógiai szakemberei (trénerek, fejlesztők stb.) saját fejlesztésű pénzügyi, gazdasági, gazdálkodási - tréningszerű elemeket tartalmazó moduláris - oktatási anyagai alapján valósítják meg a képzési programokat. Módszereit tekintve a „szórakoztatva tanítás" és a játékosság elveire alapoznak, kihasználva a korszerű pedagógia és technológia módszertani lelehetőségeit.

A digitalizáció előretörése és a vírushelyzet miatt az Alapítvány 2020-ban megalkotta az elsősorban általános és középiskolás diákoknak szóló Fáy Digitális Oktatási Programját. Saját keretrendszerre épülő, oktatási videókat, élő online közvetítéseket (streamelt előadásokat), e-learning tananyagokat és kiegészítő elemként mobilos játékapplikációt is magába foglaló programcsomag született, amely mind hazai, mind nemzetközi mércével jó gyakorlatot jelent és kész megoldásokat kínált és kínál a tanárok és diákok számára. A kidolgozott program a szinkron és aszinkron módon online pénzügyi edukációs tartalmat biztosít az érdeklődők számára, igazodva az iskolai tanrendhez, követve a Nemzeti Alaptanterv ajánlásait.

A képzés alapjául szolgáló, saját fejlesztésű „OK módszertan" komplex oktatási módszer, amely a feldolgozott különböző témákat interdiszciplináris (szociológia, pszichológia, közgazdaságtan stb.) módon közelíti meg bevonva a résztvevőket játékos feladatokra építve.

Az OTP Fáy András Alapítvány Pénzügyi Alapműveltségi Programja (PAP)

AZ oktatás Központ 2019 óta, folyamatos fejlesztő munkával készült fel felnőtteket megszólító pénzügyi kultúrafejlesztő programok bevezetésére. 2022-ben elkészült a Pénzügyi Alapműveltségi Program (PAP), amelynek célja az alapvető pénzügyi ismeretek és tudatosság széleskörű, korszerű módszerekkel történő terjesztése, helyes pénzügyi viselkedéskultúra kialakítása.

Célcsoportjának meghatározásakor törekedtek a fiatalok és felnőttek széleskörű bevonására, ezért bemeneti követelményként a 8. osztályos végzettséget jelölték meg. Módszertanilag egy korszerű, online, egyéni önkitöltős feladatcsomagról van szó, amely az OTP Fáy András Alapítvány által fejlesztett digitális platformján, bármely digitális eszközön ingyenesen elérhető a tanuló saját e-mail címére kapott linken keresztül. A képzés elvégzése látogatási igazolás/tanúsítvány kiadásával zárul, amely minősítést nem tartalmaz.

A tananyag nyelvezete gyakorlatias, interaktív, élményalapú, barátságos hangvételű. Az információátadás öt módját kombinálják a program során: frontális videós anyag, többszereplős videós anyag, prezentáció hangalámondással, interaktív feladatok, kvíz kérdések.

Az OTP Fáy András Alapítvány Pénzügyi Alapműveltségi Program pilot jellegű tesztelési kísérlete A célcsoport érdeklődése, motivációja és a képzési program próbajellegű elvégzésének tapasztalatai

A PAP program e tanulmányban ismertetett, első tesztelési kísérlete 2021-2022-ben két oktatási intézményben, pilot jelleggel valósult meg, hátrányos helyzetű tanulók és fiatal felnőttek körében. A PAP program fogadtatására vonatkozóan korábban csak feltételezések voltak, így a vizsgálat új kutatási eredményeket jelent, mind tartalmi, mind minőségbiztosítási szempontból.

A program fejlesztése és tesztelése tudományosan alátámasztott nemzetközi kutatások tapasztalataira épít, amelyek szerint kiemelt figyelmet kell fordítani a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok pénzügyi kultúrájának fejlesztésére. (Zhan és Aderson 2006.)

A tesztelés kiemelt célja volt vizsgálni, hogy szakképző iskolában tanuló fiatalok hogyan fogadják a PAP programot. A tesztelési folyamat három elemet foglalt magába.

- Egy megfigyelési folyamatot, amely szempontok mentén elemezte a PAP program egy moduljának mentorált tanulói megvalósítását (célok, feladatok, a tanulási folyamat jellemzőinek és az eredményeknek a bemutatása, tanulási folyamat tapasztalatainak részletes leírása).
- A projekt elején és végén a megvalósult a Fáy András Alapítvány által kidolgozott, a tanulók pénzügyi ismereteit és kompetenciáit vizsgáló bemeneti és kimeneti kérdőíves mérés és annak elemzése, amely a modul elvégzésének eredményességét volt hivatott vizsgálni.
- Végül fentiek kiegészítésére félig strukturált interjúk készültek a projektben résztvevő pedagógusokkal (1-3 fő iskolánkként, összesen 4 fő).

Arra kerestük a választ, hogy milyen a kidolgozott program célcsoportjának bevezetéssel kapcsolatos érdeklődése, motivációja, melyek a képzési program mentorálással megvalósított tesztelésének tapasztalatai. A program elvégzése semmilyen előzetes pénzügyi tudást nem igényelt a tanulóktól.

A vizsgálat két köznevelési intézményben zajlott, ahol egy-egy pedagógus látta el a mentori feladatot.

- A Salkaházi Sára Katolikus Általános Iskola, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Iskola és Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskola (továbbiakban Salkaházi Sára Katolikus Iskola). egyházi intézmény, általános iskolai, fejlesztő iskolai, készségfejlesztő iskolai és szakképző iskolai színtereken. Ép intellektusú és SNI tanulók egyaránt szerezhetnek szakképesítést és rész-szakképesítést. Minta: 11 fő, 16-18 éves szakács tanuló.
- A Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola alternatív iskola, (a továbbiakban Zöld Kakas Líceum Szakgimnázium). Önköltséges, alternatív iskola. Célja az atipikus tehetségű tanulók képességeinek kibontakoztatása áll, akiknek egyéni fejlődését projekt-alapú, élmény alapú oktatás szolgálja. Minta: négy fő, 16 évet betöltött fiatal.

Sajnos a pandémiás helyzet és a járvány ötödik hulláma kedvezőtlenül befolyásolta a vizsgálat menetét, a tanulók és a pedagógusok betegsége, a távolléti oktatásra történő átállás bizonytalansága miatt a minta a két intézményben 13+35 főre csökkent.

A vizsgálat módszere

A vizsgálat háromelemű, kevert módszerrel valósult meg: egyrészt egy esettanulmány készült, amely a megfigyelési folyamat (egy külső megfigyelő és egy-egy mentor) eredményeként - elemzi a képzési program mentorált megvalósítását célzó tanulói munkát. Második elem a tanulók ismereteit és kompetenciáit vizsgáló bemeneti és kimeneti tanulói, önkitöltös kérdőíves felmérés, harmadrészt félig strukturált interjú, amelyet a projektben résztvevő mentori szerepet ellátó pedagógusokkal (összesen 4 fő) készítettünk.

Az alábbi hipotézisek értékeléséhez szükséges információkat és adatokat az interjúk és a tesztelést végző egyetemi hallgató megfigyeléseire alapoztuk. A tanulókat közvetlenül nem kérdeztük meg a képzési programmal, saját tapasztalataikkal kapcsolatban, a pandémiás helyzet miatt, ami nagyban nehezítette a vizsgálat megvalósítását. Vizsgálatunk hipotézisei a következők voltak.

- Feltételeztük, hogy a tanulók pénzügyi kultúrája, tájékozottsága alacsony szintű.
- Feltételeztük, hogy a megkeresett iskolák – belátva a téma fontosságát és tanulóik pénzügyi felkészültségét - nyitottak lesznek a PAP program tesztelésére
- Feltételeztük, hogy a tanulók érdeklődők, nyitottak és motiváltak lesznek a program megismerésére és elvégzésére.
- Feltételeztük, hogy a kidolgozott PAP program tartalmi, módszertani és informatikai szempontból megfelel a célcsoport meglévő tanulási képességeinek, stílusának.
- Feltételeztük, hogy a pandémiás helyzet ellenére a tanulók képesek lesznek eleget tenni a PAP program kijelölt moduljának elvégzésének -mind csoportmunkában, mind otthonvégzett, önálló feladatelvégzés formájában.

A vizsgálat előkészítéseként *a program egy átlagosan 120 perc alatt elvégezhető modulját hozzáférhetővé tettük a tanulók számára a Fáy Alapítvány elektronikus platformján*, amit a tanulók részben csoportban, részben egyénileg végeztek el.

A vizsgálat eredményei

A vizsgálat általános céljai megvalósultak, mindkét célintézmény nyitott volt a program tesztelésére, a kapcsolódó bemeneti és kimeneti mérések megvalósítására, a tanári mentorálására. Az intézmények felismerték, hogy a hátrányos helyzetű csoportok a pénzügyi tudatosságának fejlesztésére rendkívül nagy szükség van.

A vizsgálat eredményeként az 1. sz. és a 2. sz. hipotézisünk beigazolódott:

- *a hátrányos helyzetű fiatalok pénzügyi kultúrája alacsony szintű,* ezt a bemeneti-kimeneti mérések és a mentori beszámolók egyaránt alátámasztották,
- *a megkeresett iskolák –- nyitottak voltak a PAP program tesztelésére.*

A 3. sz. hipotézisben feltételeztük, hogy a tanulók érdeklődők és motiváltak lesznek, ami nem igazolódott be, ugyanis a tanulók nem voltak érdeklődők és motiváltak. A Salkaháziban a vizsgálatban való részvétel kötelező jellegű volt, ami eleve vissza vetette a motivációt, a tanulók körülbelül 70%-a nem belső késztetéstől vezérelve vett részt a programban. A Zöld Kakas Líceum Szakgimnáziumban a kezdeti érdeklődést visszavetette a járvány miatt kialakult helyzet.

A 4. sz. hipotézisben feltételeztük, hogy a PAP program tartalmi, módszertani és informatikai szempontból megfelel a célcsoport meglévő tanulási képességeinek, stílusának. A hipotézis a Salkaháziban nem igazolódott be, mert a tanulók kognitív képességeihez és informatikai készségei nem voltak elegendők a modul elvégzéséhez. Ugyanakkor *a Zöld Kakas Líceum Szakgimnáziumban beigazolódott, a program tartalmi és módszertani szempontból egyaránt illeszkedett a célcsoport képesség- és tudásszintjéhez.* Ez annak köszönhető, hogy az intézményben alternatív pedagógia módszertanra épülő projektoktatás folyik, így a tanulók számára a tanulásszervezés önálló formái és a kapcsolódó informatikai eszközhasználat nem ismeretlen, nem volt szokatlan az otthoni önálló feladatvégzés.

Az 5. hipotézisben azt feltételeztük, hogy a pandémiás helyzet ellenére a tanulók képesek lesznek elvégezni a PAP program kijelölt modulját, mind csoportmunkában, mind otthon végzett, önálló feladatelvégzés formájában. Ez a hipotézis a Salkaházi Sára Katolikus Iskola esetében igazolódott, oly módon, hogy csoportmunkában, erős mentori támogatással a tanulók elvégezték a modult, míg a Zöld Kakas Líceum Szakgimnázium esetében a feltételezés nem igazolódott be. A Salkaházi Sára Katolikus Iskolában, ahol a 2021 decembereleji vizsgálatot a járványhelyzet még nem befolyásolta mindent a tervezettek szerint sikerült megvalósítani, tanórai keretben, kötelező jelleggel. Ezzel szemben a Zöldkakasban a feladat elvégzése későbbi időpontra esett, amikor a távolléti oktatás körülményei között a feladat elvégzése elmaradt, mert az inkább a feltételezett érdeklődésre és nem a kötelező teljesítésre épített.

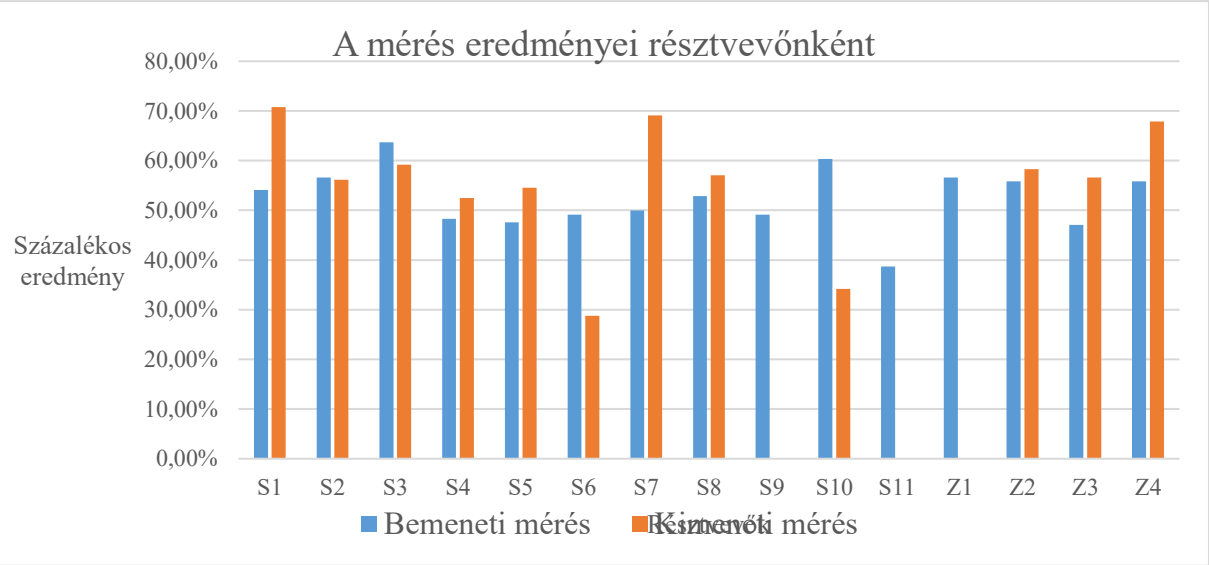
A bemeneti és kimeneti mérés eredményei

A bemeneti mérés célja témakörrel kapcsolatos előzetes tudás felmérése volt, a kimeneti mérésnek pedig - ugyanazon kérdőív alapján - a képzési program által elsajátított tudás mérése volt. A minta meglehetősen kicsi volt: a két iskolában15 fő közül 12 fő (80%) teljesítménye volt értékelhető. 20%-a nem fejezte be a programot. A Salkaházi tanulók több, mint a fele (54%) nem érte el az összpontszám 50%-át sem. A Zöld Kakas Líceum négy érintett tanulói közül pedig csak egy tanuló nem érte el az 50%-os teljesítményt. *Ennek alapján megállapítható, hogy mindkét intézményben a tanulók előzetes pénzügyi ismeretei hiányosnak tekinthetők., különösen hiányos a HH tanulók esetén.*

A kimeneti mérés a modul elvégzésének hatását vizsgálta: mennyire épült be a tanulók tudástartományába a képzés által közvetített ismeret és kompetenciarendszer. *Az eredmények azt mutatják, hogy a 15 vizsgált tanuló közül mindössze három fő teljesített jól: 2 fő 60-70% közötti, 1 fő pedig 70% fölötti eredményt elérve; hét fő közepesen (50-60% között) és két tanuló gyengén teljesített.*

1. ábra: A bemeneti és kimeneti mérés eredményei tanulóként

Forrás: saját szerkesztés



1. sz táblázat
Forrás: saját szerkesztés

N=15	Bemeneti		Kimeneti		Megjegyzés
	Pontszám (max. 2000)	Százalék	Pontszám (max. 2000)	Százalék	
Salkaházi	2021.11.18		2021.12.02		
1	1082	54,10%	1416	70,80%	
2	1132	56,60%	1123	56,15%	
3	1274	63,70%	1183	59,15%	
4	966	48,30%	1050	52,50%	
5	952	47,60%	1091	54,55%	
6	983	49,15%	575	28,75%	Egy napon bemenet, képzés, kimenet(2021.12.02.)
7	999	49,95%	1382	69,10%	
8	1057	52,85%	1141	57,05%	

9	982	49,10%			Betegség miatt nem fejezte be
10	1207	60,35%	683	34,15%	
11	774	38,70%			A kimeneti nincs a programot befejezte.
Zöld Kakas	2021.12.07		2022.01.11		
1	1132	56,60%			nem kezdte el a programot.
2	1116	55,80%	1166	58,30%	
3	941	47,05%	1132	56,60%	
4	1116	55,80%	1357	67,85%	

A bemeneti és a kimeneti kérdőívek eredményeinek összehasonlítása bizakodásra adhat okot, ugyanis a tanulók 67%-a jobb eredményt ért el a program elvégzését követően. Azonban a rendkívül kis mintán történt mérés nem tekinthető reprezentatívnak, így az adatokból nem vonhatók le általános következtetések. A helyzetet nagyban nehezítette a pandémiás helyzet, és a tanulók körében magas fertőzöttség, így a mérések és a program elvégzésének ütemezése nehézkes volt, a létszám pedig - a tanulói megbetegedések és a távolléti oktatásra átállás miatt - alig volt biztosítható.

Összefoglalás

A tanulmányelső első fele érinti a pénzügyi kultúra és gazdálkodás fogalmát, a fiatal felnőttek edukációjának fő kérdéseit, a pénzügyi ismeretterjesztés magyarországi helyzetét, különös tekintettel az alulképzett és hátrányos helyzetű fiatalokra. A tanulmány második fele bemutatja a Fáy András Alapítvány budapesti Oktatási Központ által kidolgozott és 2021-2022-ben megvalósított pilot kutatást, amely Az OTP Fáy András Alapítvány Pénzügyi Alapműveltségi Programja fogadtatásának *pilot jellegű vizsgálatára épült, amely két budapesti oktatási intézményben, hátrányos helyzetű tanulók és fiatal felnőttek körében valósult meg.* A PAP program fogadtatására vonatkozóan korábban csak feltételezések voltak, így a vizsgálat új kutatási eredményeket jelent, mind tartalmi, mind minőségbiztosítási szempontból.

A vizsgálat kapcsán megerősítést nyert, hogy *egyrészt a hátrányos helyzetű fiatalok pénzügyi kultúrája alacsony szintű, és kevéssé érdeklődnek a pénzügyi, gazdálkodási kérdések iránt. Másrészt a hátrányos helyzetű fiatal felnőttek csoportja heterogén*, szocio-kulturális hátterük vagy eltérő tanulási képességeik miatt, *vizsgálatuk során, valamint a képzési programok fejlesztésekor számos tényezőt kell figyelembe venni.*

Fontos megjegyezni, hogy a vizsgálat megvalósulását számos korlát nehezítette. Így a pandémiás helyzetből adódóan a távolléti oktatásra történő áttérés, amely mind a képzés tesztelésének lefolyását, mind az eredményességet negatívan befolyásolta. Nehézség volt a szűk mintavételi lehetőség, ugyanis a vizsgálat meglehetősen kis mintán zajlott (N=15+12), így a keletkezett adatokból nem vonhatók le a célcsoporttal kapcsolatban általános következtetések, de a vizsgálat pilot jellege miatt sikeresnek mondható a további vizsgálatok megalapozása szempontjából.

Felhasznált irodalom:

- ÁLLAMI SZÁMVEVŐSZÉK (2021): Elemzés a pénzügyi tudatosság helyzetének áttekintéséről, különös tekintettel a digitalizációs kihívásokra. https://www.asz.hu/storage/files/files/elemzesek/2021/penzugyi_tudatossag_digitaliza cio_20210331.pdf?ctid=1259 Letöltés dátuma: 2022. 03.20.
- APREA, Carmela, WUTTKE Eveline, BREUER Klaus, KOH Noi Keng, DAVIES Peter, GREIMEL-FUHRMANN Bettina, LOPUS Jane S. (2016): Financial Literacy in the Twenty-First Century: An Introduction to the International Handbook of Financial Literacy Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981- 10-0360-8_1 Letöltés dátuma: 2022. 01. 25.
- ATKINSON, A. & MESSY, F. (2012): „A pénzügyi kultúra mérése: Az OECD / Nemzetközi Pénzügyi Képzési Hálózata (INFE) kísérleti kutatásának eredményei". OECD Pénzügyi, Biztosítási és Magán-nyugdíjpénztári Műhelytanulmányok, 15, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en Letöltés dátuma: 2022. 01. 27.
- BÁRCZI, Judit, ZÉMAN, Zoltán (2015): A pénzügyi kultúra és annak anomáliái. In: POLGÁRI SZEMLE: GAZDASÁGI ÉS TÁRSADALMI FOLYÓIRAT, 11(1-3), 101-108. Cavdar, S.C. & Aydin, A.D. (2015) An Experimantal Study on Relationship between Student Socio-Economic Profile, Financial Literacy, Student Satisfaction and Innovation within the Framework of TQM. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences. 195. 739-748.
- BENCZE Dorottya (2022): Pénzügyi tudatosságra nevelés a hátrányos helyzetű fiatal felnőttek körében Szakdolgozat ELTE PPK FTI (Témavezető: Kraiciné Szokoly Mária)
- CSISZÁRIK-KOCSIR Ágnes, & GARAI-FODOR Mónika (2018): Miért fontos a pénzügyi ismeretek oktatása a Z generáció véleménye alapján? In: Polgári Szemle, 14(1–3), 107-119. Financial Literacy in the Twenty-First Century: An Introduction to the International Handbook of Financial Literacy
- GRIFONI, A. – MESSY, F. (2012): Current Status of National Strategies for Financial Education; A comparative analysis and relevant practices, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private ν tanulmányok ν 428 Pénzügyi Szemle ν 2016/2 Pensions, No. 16, OECD Publishing. http://dx.doi. org/10.1787/5k9bcwct7xmn-en
- JAKOVÁC Katalin, NÉMETH Erzsébet (2018): A pénzügyi kultúra fejlesztésének nemzeti stratégiái: tapasztalatok és tanulságok. 196 PRO PUBLICO BONO – Magyar Közigazgatás, 2017/1, 196–211p.
- https://www.researchgate.net/publication/325115744_A_PENZUGYI_KULTURA_FEJLESZTESENEK_NEMZETI_STRATEGIAI_TAPASZTALATOK_ES_TANULSAGOK

- National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/national-strategies-for-financial-education-policy-handbook.htm
- NÉMETH Erzsébet, ZSÓTÉR, Boglárka., & LUKSANDER, Alexandra (2017): A 18-35 évesek pénzügyi kultúrája – a pénzügyi sérülékenység háttértényezői. In: Esély Társadalom és szociálpolitikai folyóirat, 14(3), 3-34.
- NÉMETH Erzsébet, JAKOVÁC Katalin, MÉSZÁROS Aranka – KOLLÁR Péter – VÁRPALOTAI Viktor (2016): Körkép és kórkép a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó képzésekről Pénzügyi Szemle ν 2016/2 407-428 p. Utolsó letöltés 2020.08.24 https://www.asz.hu/storage/files/files/penzugyiszemle/2016/nemeth_2016_3.pdf?download=true
- NÉMETH, Erzsébet, ZSÓTÉR, Boglárka. & BÉRES, Dániel. (2020): A pénzügyi sérülékenység jellemzői a magyar lakosság körében az OECD 2018-as adatainak tükrében. In: Pénzügyi Szemle 65(2) 281- 308. Pénzügyi Szemle ν 2016/2
- OECD (2021): PISA 2021 financial literacy analytical and assesment framework. https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-Financial-LiteracyFramework.pdf Letöltés dátuma: 2022. 02. 23.
- OECD International Network on Financial Education - OECD INFE: https://www.oecd.org/financial/education/oecd-international-network-on-financial-education.htm
- OECD (2021): PISA 2021 financial literacy analytical and assesment framework. https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-Financial-LiteracyFramework.pdf Letöltés dátuma: 2022. 02. 23. 58
- PÉNZIRÁNYTŰ ALAPÍTVÁNY, GFK (2015): A Pénziránytű Alapítvány által lebonyolított pénzügyi kultúra kutatás fő eredményeinek bemutatása file:///C:/Users/User/Downloads/http---penziranytu.hu-sites-default-filescsatolmany oecd_kutatasi_eredmenyek_2015_11_02.pdf Letöltés dátuma: 2022. 01. 25.
- SZABÓ Balázsné (1998): Kérdések és válaszok a gazdaságról, a gazdasági kultúrára nevelésről In: Új Pedagógia Szemle (48)7-8, 23-39. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1998-07-gk-Tobbek-Kerdesek Letöltés dátuma: 2022. 01. 27.
- ZHAN, M., ANDERSON, S. G., SCOTT, J. (2006): Financial Knowledge of the Low-Income Population: Effects of a Financial Education Program. In: Journal of Sociology & Social Welfare, 33(1), 53-74.
- ZSÓTÉR Boglárka – NÉMETH Erzsébet – MÉSZÁROS Aranka (2022): A felsőoktatásban tanuló fiatalok jellemzése pénzügyi céljaik, attitűdjeik és magatartásuk mentén. Vezetéstudomány / Budapest Management Review LIII. ÉVF. 2022. 3. szám 60-72. / ISSN 0133-0179 DOI: 10.14267/VEZTUD.2022.03.05

Schottner Krisztina – Takács József

Ki kitől és mit tanul? A Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport együttműködésének sajátosságai

Tanulmányunkban a Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport közötti tudástranszfer alakulását, fejlődési folyamatát mutatjuk be. A klasszikus tudástranszfer (hallgatók képzése, gyakornoki tevékenység...) mellett azt vizsgáljuk, hogy a repülőtér üzemeltetője és az egyetem között milyen egyéb formákban valósulhat meg a tudás és a tapasztalatok átadása.

A legfontosabb kérdés, hogy ki kitől és mit tanul? A kérdésre megítélésünk szerint az adekvát válasz, hogy a kölcsönösség, a kétirányú tudástranszfer létrehozása teremthet win-win szituációt. A tudástranszfer akkor a legeredményesebb, ha mindkét intézmény beépíti a tapasztalatokat és a tanultakat a működési folyamataikba is. Ez a folyamat elősegítheti, hogy a felsőoktatási intézmények jelentős mértékben növeljék szerepüket a tudásháromszögben és a harmadik missziós tevékenységük területén.

Tanulmányunk bemutatja, hogy egy projekt során kidolgozott kész, „konzerv" tréning elindításától miként jutottunk el a testreszabott képzésekig, illetve a szervezetfejlesztési tanácsadásig. Miként vált a tudástranszfer egy kezdetben egyirányú folyamatból kétirányú, összetett folyamattá. És végül arra kerestük a választ, hogy mi motivál egy felsőoktatási intézményt és egy nagyvállalatot egy ilyen típusú tudásátadási folyamat fenntartására, fejlesztésére.

Kulcsszavak: tudástranszfer, hármas spirál modell, tudásháromszög

Elméleti bevezető

A felsőoktatási intézmények feladatainak, szerepének folyamatos átalakulása, változása hosszú évek óta foglalkoztatja az akadémiai szférát, a felsőoktatás irányítását és természetesen a vállalti oldalt is. A kérdéskör egyik központi eleme, hogy mennyire hatékonyak az egyetemek a tusástranszfer terén, hogyan fokozható a felsőoktatási intézményeknél lévő tudás és tapasztalat gyakorlati alkalmazásának lehetősége. Milyen szerepe van ebben a rendszerben a vállaltoknak és a felsőoktatás irányításának, hogyan tudják befolyásolni ezeket a folyamatokat. Az eredményes együttműködés természetesen mindhárom résztvevő számára fontos, a hatékonyság növelésével win-win szituációt lehetne teremteni, mely sok esetben a gazdasági eredmények növekedéséhez is vezethetne.

Ezen kérdéskör vizsgálatára többféle elmélet és modell is létezik. A két legfontosabb a hármas spirál együttműködési modell, mely az egyetem, a vállalati szféra és a közszféra kapcsolatait vizsgálja. A másik a tudásháromszög modell, mely az oktatás, a kutatás, az innováció kapcsolatát elemzi és kiemeli az egyetem különböző funkciói közötti szinergia térnyerésének fontosságát. Tanulmányunknak nem célja a kérdéssel foglakozó teljes szakirodalmi háttér bemutatása. Elsősorban arra törekszünk, hogy a Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport közötti együttműködésben is tapasztalt folyamatok hátterét megvilágítsuk.

A hármas spirál (triple helix) esetében az egyetemek, a vállalatok és a közszféra kapcsolatának alakulását már az 1980-as években is vizsgálták. Ezen művekre alapozva az 1990-es évek elején Etzkowitz már használta a fogalmat, és az Amerikai Egyesült Államok esetében vizsgálta az egyetemek kutatócsoportjai, a vállalatok és a kormányzat közötti kapcsolatot, a finanszírozási lehetőségeket. Már ekkor megállapításra került, hogy jelentősen eltérő folyamatok, tendenciák és lehetőségek jellemzik a társadalom- és bölcsészettudományok, valamint a természet- és mérnöki tudományok lehetőségeit (Etzkowitz 1990:21).

A modell továbbfejlesztése és pontosítása Etzkowitz– Leydesdorff [1995] munkájának köszönhető, melynek legfontosabb eleme, hogy mindhárom szektor fejlődése kiemelkedő lehet a folyamatos interakcióiknak köszönhetően. A szerzők szerint az állam, az egyetemek és a vállalatok szerepének átalakulása zajlik, mely megjelenik egymáshoz való viszonyukban és a gazdaságban egyaránt. Mindhárom szereplő egy új innovációs rendszer létrehozásának résztvevője. Megítélésük szerint az akadémiai-ipari-kormányzati kapcsolatok "hármas spirálja" valószínűleg kulcsfontosságú összetevője lesz bármelyik nemzeti vagy multinacionális innovációs stratégiának a huszadik század végén (Etzkowitz– Leydesdorff 1995:15).

A triple helix modellben az egyetemek folyamatosan változó szerepe is megjelenik. A szerzők 2000-ben megjelent publikációjukban arra is kitérnek, hogy a felsőoktatási intézmények alapfeladatuk mellett, mely már magában foglalja az oktatást és a kutatást, „vállalkozó egyetemekké” válva ún. harmadik küldetést is teljesítenek és ezzel a gazdaság fejlesztésében is egyre nagyobb szerepet töltenek be.

Az egyetem-ipar-kormányzat hármas spirálja a kettős spiráltól eltérően sok esetben várhatóan nem lesz stabil. Ebben a rendszerben ugyanis mindegyik szál kapcsolatban állhat a másik kettővel, így kialakulhat átfedés, lehet probléma a kommunikáció terén is. Az innováció forrásai egy ilyen konfigurációban már nem szinkronizálódnak, nem illeszkednek egymáshoz egy előre megadott sorrendben, hanem bonyolult rendszert hozhatnak létre. Ráadásul az innovációs rendszerek és a köztük lévő kapcsolatok a szervezeti, a helyi, a regionális, a nemzeti és a multinacionális szinteken is megjelennek. Kialakul egy rendkívül dinamikus rendszer, melynek koordinálása komoly feladat (Etzkowitz–Leydesdorff 2000:111,117).

Etzkowitz később rámutatott arra is, hogy a szereplők közötti kölcsönös és folyamatos tudásmegosztás révén a modell az innováció és a tudásalapú társadalom alapjául szolgál. Mivel a tudás, a tudomány és az innováció fogalma is folyamatosan változik, ezért az átstrukturálás és az innovációt elősegítő szervezeti intézkedések és ösztönzők átalakítása és fejlesztése folyamatos kell, hogy legyen. Az egyetem a tudásalapú társadalmak meghatározó szereplője. Az ipar kulcsfontosságú szerepe a jövőben is megkérdőjelezhetetlen, hiszen ez a termelés színhelye. A kormányzatnak pedig továbbra is biztosítani kell a stabil, kiszámítható gazdasági hátteret. Az egyetemek, a vállalatok és a kormányok mindegyike részben "átveszi a másik szerepét" a hármas spirál kölcsönhatásaiban, miközben fenntartják elsődleges szerepüket és identitásukat. A szerző a feltételezés alátámasztására a következő jól értelmezhető példákat hozza: Az egyetem „átveszi” az ipar szerepét azáltal, hogy ösztönzi a kutatásban új cégek létrehozását, ösztönzi a "tudás tőkésítését", mint egyetemi célt. A cégek képzést fejlesztenek, közös vállalkozásokon keresztül osztják meg a tudást, egy kicsit úgy működve, mint az

egyetemek. A kormányok állami kockázati tőkebefektetőként lépnek fel, miközben folytatják szabályozási tevékenységüket (Etzkowitz 2008:17,19,45).

A hármas spirál modell létezése nehezen kérdőjelezhető meg. Látható azonban, hogy ez a modell is egy dinamikusan változó rendszert feltételez, mely komoly kihívások elé állítja mindhárom szereplőt. Megítélésünk szerint az egyetemek szerepvállalásának változása, átalakulása jelentheti a rendszerben az egyik legnehezebb feladatot a megszokott, kötött struktúrájuk miatt. Ezen kívül a fenti tanulmányokból is kiderült, hogy a különböző diszciplínák szerepe, hatékonysága ebben a folyamatban jelentősen eltérő lehet. Ez alapvetően határozza meg, hogy mely egyetemek tudnak azonnal komoly eredményeket elérni ezen a területen és hol kell még jelentős fejlődést, fejlesztést elérni. A természet-, orvos- és műszaki tudományok terén már korábban is alakultak ki hazánkban jelentős kapcsolatok a vállalati és az akadémiai szféra között. A társadalom- és bölcsésztudományok terén is vannak jó kezdeményezések, de ezen diszciplínák területén valószínű az alapfogalmak is másképp értelmezendőek (termelés, innováció…).

Szabó-Horváth-Hortoványi vizsgálataik alapján szintén hasonló megállapításra jutottak, miszerint a hármas spirálnak a negyedik ipari forradalomban is fontos szerepe van, az egyetemek a vállalatok és a kormányzat is kulcsfontosságúak mind a tudásteremtésben, mind a tudásmegosztásban. A hármas spirálban minden résztvevő fejlődése elképzelhető az operatív gyakorlat és kultúra terén, melynek segítségével egy integrált hálózati tanulás létrejötte lehetséges. A közös problémamegoldás szoros együttműködést igényel, ehhez mindhárom szereplőnek változtatni kell meglévő értékein, szokásain és közösen egy újragondolási folyamatban kell részt venniük. „A hármas spirál valamennyi szereplőjének szükséges változnia, a közös kultúraépítésnek konkrét akciókban kell megjelennie." (Szabó-Horváth-Hortoványi 2019:86).

Kutatási eredményeik szerint a három szereplőnek eltérőek voltak az elvárásaik, így valóban hálózati tanulásra volt szükség. A felsőoktatási intézmények esetében a vállaltok jó kutatási terepnek bizonyulnak. A vállaltok a hármas spirálban az egyetemi oldalról új tudáshoz férnek hozzá. A szerzők szerint a vállaltok és az egyetemek közötti kapcsolatok hazánkban még elég nehézkesek és legjobban a műszaki területen működnek (Szabó-Horváth-Hortoványi 2019:87-88).

Véleményünk megegyezik a szerzőkkel abban, hogy az egyetemeknek komoly erőfeszítéseket kell tenniük azért, hogy az akadémiai tudásanyag könnyen, gyorsan átültethető legyen a vállalti gyakorlatba. Sőt a felsőoktatási intézményeknek arra is komoly erőfeszítéseket kell tenniük, hogy gyorsan tudjanak reagálni a vállalati oldalról érkező igényekre, akár szakok, specializációk létesítésével, akár rövid képzések kialakításával.

Tanulmányunk témájához szorosan kapcsolódó másik modell a tudásháromszög, mely az oktatás, kutatás, innováció kapcsolatát elemzi és kiemeli az egyetem különböző funkciói közötti szinergia térnyerésének fontosságát. Mára a tudásháromszög megléte és működése sem kérdéses, számtalan nemzetközi és hazai tanulmány foglalkozik a kérdéskörrel. A triple helix modell a kérdést elsősorban szervezeti oldalról közelíti meg, az egyetem, a vállaltok és a kormányzat hatékony együttműködését vizsgálja. A

tudásháromszög inkább az eredményekről, a háromszögben zajló folyamatok oldaláról vizsgálódik, így kerül középpontba az innováció, az oktatás és a kutatás.

Kálmán A. több munkájában is foglalkozik a tudásháromszög sajátosságaival, az egyetemeknek ebben a rendszerben betöltött szerepével. Magára a modellre a célok elérésének egyik eszközeként kell tekinteni, melyben az egyetemek központi szerepe megkérdőjelezhetetlen és végeredményben az az európai innovációs teljesítmények növeléséhez járulnak hozzá. A tudásháromszög működésének legfontosabb eleme az elmélet és a gyakorlat összehangolása. A tanulási folyamatban három elem kiemelkedő: a tevékenységek során való tanulás (learning by doing), a fejlesztés folyamata során való tanulás (learning by developing) és az egész életen át tartó tanulás (life long learning) (Kálmán 2019:53-56).

A tudásháromszög egyik fő feladata, hogy rendszeres és folyamatos interakcióikkal javítsák az együttműködést, a társadalom és a gazdaság számára hasznos tudást, kutatásokat hozzanak létre. A svéd EU elnökség idején megszervezett konferencián (A Tudásháromszög mint a jövő Európájának alakítója) az európai felsőoktatási intézmények központi szerepének kihangsúlyozása is megjelent ebben a folyamatban. Az egyetemek klasszikus szerepük szerint is hozzájárulnak a folyamathoz, hisz tudást és képzett munkaerőt biztosítanak, de a következő időszakban erősíteniük kell a közösséggel, az ipar szereplőivel és a kormányzattal való kapcsolataikat is. A tudásháromszög három csúcsának együttműködése önmagában is komoly kihívást jelent, az egyetemeknek vezető szerepet kell vállalniuk az oktatás-kutatás-innováció összekapcsolásában (Kálmán 2012:173,176,180).

A tudásháromszög jelentőségének és gyakorlati példáinak bemutatásakor Markkula az Európai Tanács 2009-es meghatározására hivatkozik. Az ET már ekkor kifejtette, hogy az Európai Uniónak olyan hosszú távú kihívásokkal kell szembenéznie, mint a globális versenyképesség fenntartása, az éghajlatváltozás, az elöregedő népesség stb. Mindezekre megfelelő választ akkor tudunk adni, ha a tudásháromszög három eleme megfelelően tud működni. Ennek érdekében erősíteni kell az egyetemek és a gazdasági élet szereplői közötti kölcsönhatásokat, az egyetemeken javítani kell az innovációs kultúrát és a könnyen transzportálható tudás létrehozását. A tanulmány rámutat arra, hogy több európai országra kiterjedő vizsgálat alapján az egyik legnagyobb kihívás a tudásháromszög hatékony működésének elérésében az egyetemi vezetői és kutatói kultúra megváltoztatása. Az egyetemek szerepét úgy kell növelni a gazdasági-társadalmi válságokra adandó válaszok keresésében, hogy közben megőrizhessék autonómiájukat. Meg kall találni a megoldást arra is, hogy hogyan irányítsuk az akadémiai kollégákat az egyedülálló tudományos kiválóság elérése felé és közben a gyors és eredményes problémamegoldások irányába is (Markkula 2013:17-19).

Sok kutató már konkrét gyakorlati példákkal támasztja alá, hogy a tudásháromszög működik, de folyamatos átalakulására, újragondolására is szükség van. A felsőoktatási intézmények segítik a társadalmi-gazdasági fejlődést azáltal, hogy hozzájárulnak az innovációk és a humán tőke fejlesztéséhez a munka világában és a tágabb értelemben vett gazdaságban egyaránt. Ugyanakkor ez a hozzájárulás hagyományosan lineáris folyamatokon keresztül valósult meg (az alapkutatástól az oktatáson és a laboratóriumi munkán át az innovációig és a kereskedelmi hasznosításig). Napjainkban azonban a tudásháromszög esetében egyre inkább szükségesnek látszik, hogy a nem lineáris együttműködésen alapuló tanulási és innovációs gyakorlatokra kerüljön a hangsúly a felsőoktatási intézmény és a régió gazdasági szereplői között. Kiemelten fontos, hogy ezek

a komplex folyamatok a társadalom számára is teremtsenek értéket (Hirvikoski 2013:43-44).

Sjoer – Nørgaard – Goossens (2013) vizsgálataiban is hasonló eredmények jelentek meg, melyek az egyetemek változó és markáns szerepét hangsúlyozza a modellben. Az oktatás, a kutatás és az innováció hatékony összehangolása kritikus fontosságú a társadalom és a gazdaság számára is. A kialakuló innovációs háló középpontjában az egyetemek állnak; hiszen egyrészt nagyon komoly tudással rendelkeznek, másrészt nagy előnyük, hogy minden évben új hallgatók, "fiatal agyak" érkeznek a szervezetükhöz, mely egyben jelent komoly kihívást az oktatók számára, de ugyanakkor jelentős innovációs potenciált hordoz. Az egyetemek feladata, hogy ezt a tudástartalékot jól használják fel. Emellett kiemelt feladatuk az iparral való együttműködések fejlesztése is. Ahhoz, hogy ezekre a kihívásokra a felsőoktatási intézmények válaszolni tudjanak a hálózatépítésre kell támaszkodniuk, de nem csak egyetemi szinten, hanem globálisan is a különböző egyetemek és a vállalti szféra között is (Sjoer – Nørgaard – Goossens 2013:54-58).

A Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport együttműködésének előzménye[1]

A Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport 2016-ban egy norvég alap által támogatott projekt keretében kezdte meg együttműködését. A projekt „A budapesti nemzetközi repülőtérre épülve a helyi gazdaságfejlesztés ösztönzése új munkaerő-piaci szolgáltatásokkal Bp. 18. kerületében és Vecsésen HU11-0004-A1-2013” gyakorlati célja az volt, hogy a kerületek által képzett munkavállalók olyan ismereteket, készségeket szerezzenek, mely elsajátítása révén nagyobb eséllyel pályáznak a repülőtéren és a kerületben elérhető munkakörökre. Ez nagyobb hatékonyságot, szorosabb együttműködést kíván és eredményez a résztvevő felek között, megosztva a munkaerő kiválasztással és beválással kapcsolatos feladatok egy részét.

Az egyetem legfőbb feladata az igényekhez igazodó képzések kialakítása, a képzési anyagok elkészítése és a kidolgozott programok lebonyolítása volt.

A projekt konzorciumi partnereit és az elvégzendő feladatokat tekintve megfelelt a korábban jelzett triple helix és tudásháromszög modellnek is. Az intézményi oldalt vizsgálva felsőoktatási intézményként jelen volt a konzorciumban a Lillehammeri Egyetem és a Milton Friedman Egyetem. A projektben képzőként szerepet kapott a Felnőttképzők Szövetsége is, melynek feladata a nem egyetemi szintű, elsősorban fizikai munkavállalóknak való képzések kidolgozása volt. A szövetség szakmai képzéseket, míg az egyetem általános kompetenciafejlesztő programokat dolgozott ki. A közszférát a 18. kerületi és a vecsési önkormányzat, valamint a 18. kerületi kormányhivatal képviselte. Vállalti partnerként a Budapest Airport vett részt projektünkben.

A projekt egyik kiemelt feladata a helyi lakosok képzése volt, annak érdekében, hogy helyben találjanak munkát, vagy éppen megőrizzék azt a saját, munkavállalói kvalitásuk, kompetenciájuk növelésén keresztül. A képzés kialakításért felelős intézményeknek pontosan kellett látniuk, hogy a helyi munkaadóknak milyen igényeik vannak a munkavállalókkal szemben, hol tapasztalnak olyan tudás és/vagy kompetencia hiányt, melynek pótlásával a jelentkezők nagyobb eséllyel nyerhetnek felvételt. A fent említett cél elérése

[1] https://tud18.hu/a-projektrol/

érdekében a projekt első lépése a helyzetfelmérés és piacelemzés volt. Ennek hatására a kialakított és kínált képzések struktúrája, időtartama, a várható képesítések köre a megkérdezett vállalatok és önkormányzatok közvetlen igényeihez igazodott.

A projekt keretében a Milton Friedman Egyetem és a Felnőttképzők Szövetsége nyílt vállalati felméréseket végeztek a repülőtérhez kötődő és más nagyobb kerületi cégek HR-vezetőivel, az önkormányzatok és a kormányhivatal vezetőivel, HR szakembereivel. Az igényfelmérés egy több hónapon át folyó kérdőíves vizsgálattal és egy mélyinterjú sorozattal valósult meg. A mélyinterjúk módszere irányított beszélgetés volt, melynek során a képzési intézmények szakemberei tematikus kérdésekkel kértek információt a jelzett témakörökben, melyekre az interjúkat adó felelős vezetők szóban válaszoltak, de mód volt viszont kérdésre, -válaszra is.

A mélyinterjúk során számtalan képzési lehetőséget detektáltunk (ezek közül jelen tanulmányban azok kerülnek említésre, melyek a repülőtér és az egyetem közötti kapcsolatrendszer későbbi fejlődéséhez is hozzájárultak).

A munkáltatók több „soft", azaz nem a szakképesítéshez kötött képességek terén jelöltek meg fejlesztési lehetőségeket. A kompetenciafejlesztéssel a különféle munkaköröktől független területeken kívántunk segítséget adni a munkavállalóknak és a cégeknek. Ennek érdekében a következő területeken határoztuk meg a képzési anyagok és a tréningprogramok kidolgozását: angol nyelvű kommunikáció fejlesztése, irodai IT alkalmazások, vezetőképzés, stresszkezelés és projekt szemléletű működés.

Második lépés a helyi lakosok igényeinek megfelelő felnőttképzési tananyag kifejlesztése és az ehhez kapcsolódó képzések elérhetővé tétele és lebonyolítása volt.

A hármas spirál modell és a tudásháromszög megvalósulását segítette, hogy a projekten belül számtalan stakeholders találkozót bonyolítottunk le, melyre a kerület nagyobb munkáltatói, vállalkozásai kerültek meghívásra. A megbeszélésen a helyi képzési igények további felmérése, valamint a résztvevők újabb közös tevékenységi köreinek meghatározása volt. Szintén az egyetem-vállalat-közszféra közötti együttműködést segítette, hogy létrehoztuk a Helyi Munkaerőpiaci Bizottságot, melynek tagjai a konzorciumi partnerek és meghívottként a helyi vállaltok vezetői voltak. A bizottság működése során igyekszik lehetővé tenni a munkaerő-piaci szereplők számára a helyi foglalkoztatási problémák nagyságának és jellegének megismerését, az esetleges megoldási lehetőségek terén a leghatékonyabb eszközök kiválasztását és alkalmazását.

A projekt keretében kiépítésre került egy Képzéskoordinációs Iroda is, mely a képzők által kialakított tréningek lebonyolítási színhelyéül is szolgált. Az egyetem feladata többek között a képzőközpont szakmai és módszertani támogatása volt.

A helyi lakosság körében meghirdetett képzésekre, többek között a Budapest Airport munkatársai is jelentkezhettek. A pilot képzéseken, 2016-ban 20 fővel vettek részt a repülőtér munkatársai, hogy értékelni tudjuk a program hatékonyságát és hasznosságát, valamint a Budapest Airport képzési portfóliójába való beemelésének lehetőségét.

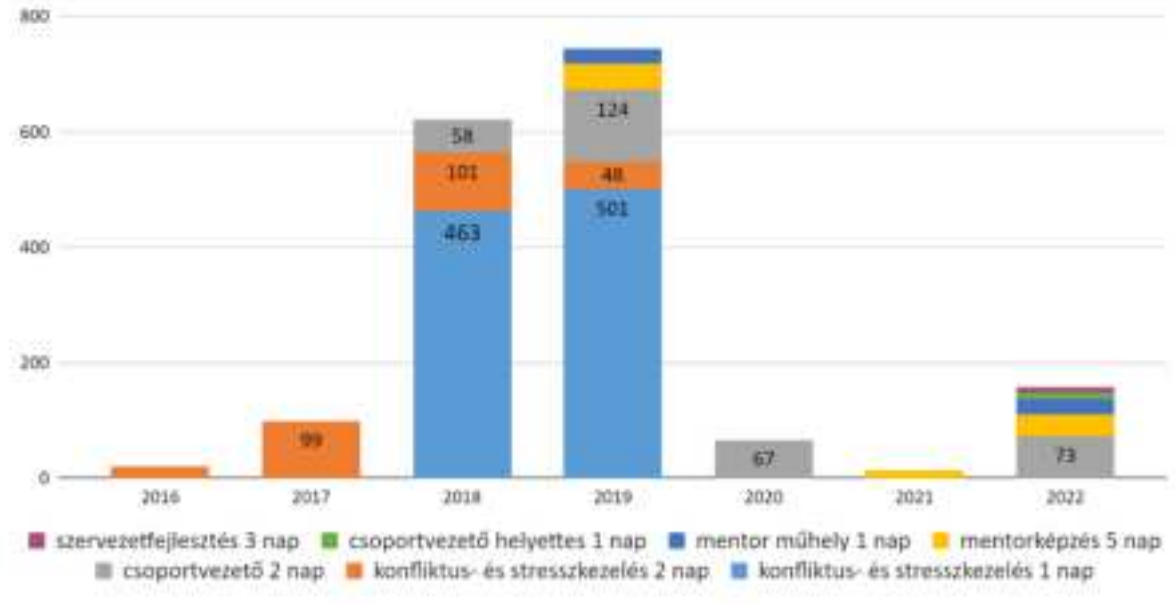
A Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport együttműködésének fejlődése[2]

A két intézmény közötti együttműködés fejlődése horizontálisan és vertikálisan is értelmezhető. Horizontális fejlődésnek az egyetem által biztosított képzéseken részt vevő repülőtéri dolgozók számának jelentős növekedését értjük. A vertikális fejlődés ebben a relációban a képzési portfólió növekedését, a képzések kialakításán és lebonyolításán túli tevékenységek megjelenését, vagyis a két intézmény közötti munkakapcsolat elmélyülését jelenti.

A **horizontális fejlődést**, a résztvevők számának alakulását az 1. ábrán mutatjuk be. Látható, hogy az egyetem által kidolgozott és lebonyolított képzési programokon a vizsgált időszakon belül (2016. decembere és 2022. márciusa között) a résztvevői létszám jelentősen fluktuál.

2016-ban a korábban ismertetett norvég projektben kidolgozott kétnapos konfliktus- és stresszkezelő tréninget indítottuk el, melyen 20 fővel vettek részt a repülőtér munkatársai. A legfőbb célkitűzésünk ekkor az volt, hogy értékelni tudjuk a program hatékonyságát és hasznosságát, valamint a Budapest Airport képzési portfóliójába való beemelésének lehetőségét. A programok értékelését követően a képzések folytatása mellett döntöttünk.

1. ábra A résztvevők számának alakulása tréningtípusonként



A képzés sikerességének köszönhetően 2017-ben az eredetileg kidolgozott programot folytattuk a résztvevői kör kibővítése mellett, így ebben az évben már közel 100 fő képzésére került sor.

2018-ban a partnerek szakmai munkájának eredményeként, további tréningek kidolgozására került sor. Az új programok bevezetésével a tréningen résztvevő dolgozók száma meghaladta a 620 főt.

A két intézmény közötti hatékony együttműködésnek köszönhetően 2019-ben horizontálisan és vertikálisan is a legösszetettebb képzési portfólió került megvalósításra.

[2] A fejezetben ismertetett adatok a Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport adatbázisából, nyilvántartásából származnak.

A vizsgált időszakon belül ebben az évben képeztük a legnagyobb mennyiségű repülőtéri munkavállalót, több mint 740 főt.

A következő 2 évben, bár a partnerek közötti együttműködés tovább mélyült, a képzések és a képzésen résztvevők számában sajnos rendkívül alacsony számokat értünk el. A COVID19 járvány hatására a tréningek szinte egyik napról a másikra megszűntek. A repülőtér üzemeltetője ekkor a légiközlekedési iparágat ért legnagyobb válságával küzdött. A horizontális fejlődést tovább gátolta, hogy a vállalat két csoportos létszámcsökkentést is végre kellett, hogy hajtson. A partnereknek egy évre előre kidolgozott konkrét terveit így nem sikerült megvalósítaniuk. A jelentősen lecsökkent munkavállalói létszám mellett a világjárvány hatására, a vállalati tréningek többsége átkerült az online térbe, a kompetenciafejlesztő képzések pedig túlnyomórészt halasztásra kerültek. Az általunk kidogozott konfliktus- és stresszkezelő tréningek azonban elsősorban jelenléti oktatásban tudnak hatékonyan működni, ez viszont a pandémia ideje alatt megvalósíthatatlannak tűnt. A két intézmény az előre megtervezett és részben külső helyszínre leszervezett képzéseket közös döntés alapján lemondták. Azt a szakmai döntést is együtt hozták meg, hogy a tréningek egyikét sem tartják meg online formában, mert az olyan jelentős hatékonyság csökkenést okozna, hogy a korábban meghatározott magas minőségi célokat nem segítené.

2022-ben részben a pandémia munkavállalókra gyakorolt hatásai miatt az eredetileg tervezett programokat újragondoltuk és ismét elkezdtünk kialakítani egy egész évre szóló tréningprogramot. A világjárvány után ez volt az első év, hogy jelentős mértékben növekedett a tréningnapok és a résztvevő munkavállalók száma (2022 márciuság több, mint 160 fő). A tréningeken résztvevők növekvő létszáma összhangban volt a repülőtéri forgalom újraindulásához szükséges folyamatosan növekvő munkavállalói létszámmal. A tervek szerint decemberig folytatódnak a képzések és a tréningen résztvevők száma összességében eléri a 650 főt.

A vizsgált időszakon belül összesen 1727 fő vett részt az egyetem képzésein, 178 tréningnapot tartottunk. A különböző tréningeken eltérő létszámú résztvevő volt jelen, a műhely jellegű képzéseken 10-15 fő között, egyéb tréningeken 15-20 fő közötti létszám volt a jellemző. A minőségi oktatás garantálása érdekében a két szervezet közös döntése alapján 20 fő fölötti csoportokat nem indítottunk.

A Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport által közösen kidolgozott programok **vertikális fejlődését** a 2. ábra mutatja. Kiemelten fontos, ahogy az elméleti bevezetőben ismertetett modellek mindegyike leírta, hogy abban az esetben alakulhat ki sikeres együttműködés, ha mindkét fél érdekelt a kapcsolatok fejlesztésében és kellő mennyiségű energiát fektet a közös tevékenységek megvalósítására. A két intézmény együttműködését pontosan ez a folyamat jellemezte, egymás szakmai tudásának kölcsönös elismerése mellett a cél a képzési igények folyamatos felmérése, a változásokra való gyors reagálás volt. A közös fejlődés elengedhetetlen elemét képezte az elindult, megtartott képzések állandó monitorozása és az eredmények, tapasztalatok folyamatos visszajelzése a munkáltató felé. Ezen visszajelzések, az újonnan felmerülő igények és sajnos a külső körülmények jelentős változása (például: fluktuáció, pandémia…) mind hozzájárultak a képzési portfolió jelentős átalakulásához. Ebben a folyamatban kiemelkedő jelentőségű volt az együtt gondolkodás és tervezés, a gyors és hatékony

kommunikáció (mely bizonyos időszakokban napi szintű kapcsolattartást is jelentett), valamint a gyors és hatékony döntéshozatal.

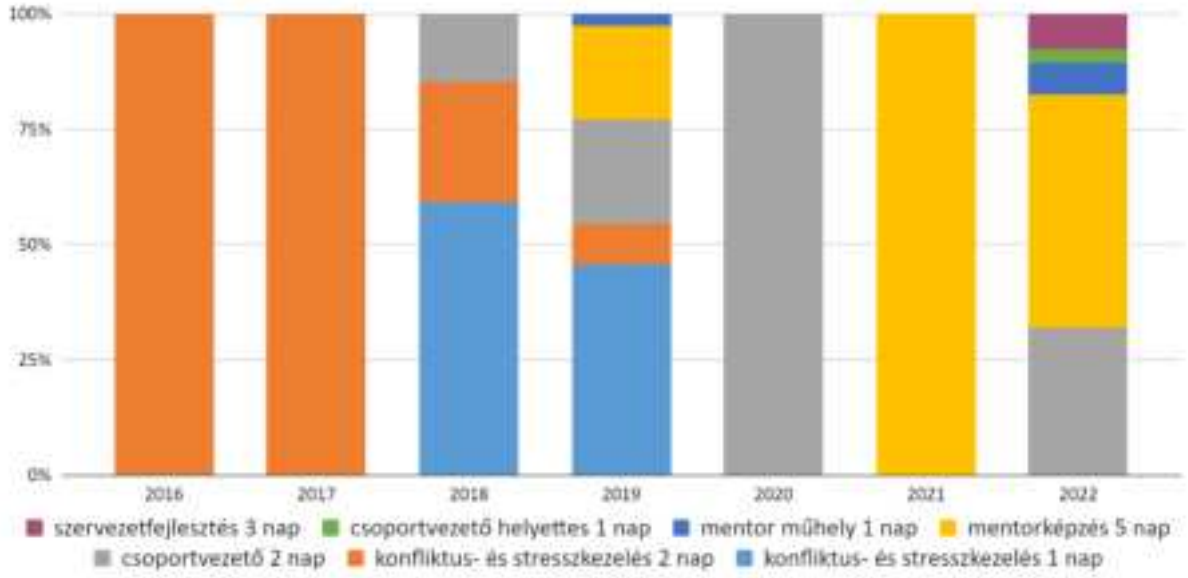
A kezdeti időszakban, 2016-ban egy „konzerv", a norvég projekt keretében kidolgozott, 2 napos konfliktus- és stresszkezelő tréninget[3] tartottunk a repülőtéri dolgozóknak. A második évben még csak mennyiségi növekedést tudtunk produkálni, megötszöröztük a képzésben résztvevők számát, de a háttérmunkálatok már megkezdődtek a következő időszak új tréningjeinek kidolgozása terén. A mennyiségi növekedés hátterében az állt, hogy a Budapest Airport számos munkakörében a munkavállalókat az átlagosnál magasabb stresszfaktorok érik, emellett kiemelt fontosságú a pozitív utasélmény további fejlesztése a minél nagyobb utas elégedettség elérése érdekében, ezért azt a célt tűztük ki, hogy minél több kollégának tudjuk a 2 napos tréninget biztosítani.

2018-ban a fent említett okok miatt újabb 100 fő vett részt a 2 napos tréningen. E mellett azonban a Budapest Airport meghatározott olyan munkaköröket, melyekben szintén nagy szükség van az extrém stressz kezelési módszerinek elsajátítására. Ekkor kezdtük meg a teljes utasbiztonsági terület dolgozóinak 1 napos konfliktus-és stresszkezelési tréningjeit.

Az egy és kétnapos konfliktus- és stresszkezelési tréningek legfőbb célkitűzése az volt, hogy megismertesse a résztvevőket a személyközi konfliktusok kezelésének különböző technikáival, az elméleti tudás bővítése mellett olyan gyakorlati konfliktus- és stressz kezelési jártasságot alakítson ki, melynek eredményeképpen munkavégzésük stressz mentesebbé, ezáltal hatékonyabbá válhat. További célkitűzés volt megismertetni a képzés résztvevőit a pszichés stressz gondolkodásra, cselekvésre kifejtett hatásaival, a stresszártalmak kialakulásának folyamatával, a stressz veszélyeivel, a stresszkezelés fontosságával és a mindennapokban alkalmazható technikáival. A résztvevők az elméleti háttér megismerésével párhuzamosan szituációs gyakorlatokon keresztül, saját élmény szintjén sajátíthatták el a különböző megoldási technikákat. Kiemelt figyelmet fordítottunk a tudatos viselkedés-kontroll képességének kialakítására. Ennek érdekében pszichológus kollégáink (a 2 napos tréningek keretében) olyan egyedülállónak tekinthető feldolgozási módszert alkalmaztak, ahol a minden tekintetben valósághű helyzetgyakorlatok során átélt indulati, pszichés stressz mértékét kétpólusú, EKG elvezetésű szívfrekvencia mérő készülékkel (cardio-öv) mérték. A komplex belátásos tanulási folyamat nagymértékben elősegíti a konfliktusok kezelésének sarkalatos pontját a tudatos viselkedés-kontroll kialakítását. A tréninget elvégzők képessé váltak arra, hogy nagy biztonsággal helyesen kalibrálják saját maguk és az interakcióban résztvevő másik fél aktuális érzelmi, indulati állapotát, valamint hatékony kommunikációt folytassanak kiélezett, indulatokkal túlfűtött konfliktushelyzetben. A tréning folyamatába beépített önismereti tesztek és kérdőívek kitöltése, kiértékelése és értelmezése segítette a résztvevők önreflexióját, az önismeret és a társismeret fejlődését. A résztvevők lehetőséget kaptak egyéni konzultációra is.

[3] A norvég projekt keretében és később, a Budapest Airporttal való közös képzések kidolgozásának és szakmai felügyeletének vezetője, a tréningek jelentős részének lebonyolítója Dr. Nagy József, főiskolai docens, a Milton Friedman egyetem pszichológusa és oktatója volt.

2. ábra A lebonyolított tréningek típusának százalékos megoszlása



A 2018-as évben került kidolgozásra a csoportvezetők kétnapos tréningje is. A Budapest Airport az utaskiszolgálással kapcsolatos területein megnövekedett fluktuációval küzdött. A fluktuáció megállításának egyik fontos eleme a közvetlen felettessel való kapcsolat és kommunikáció milyenségében is rejlik. Mindkét intézmény egyetértett abban, hogy a csoportvezetők vezetői készségeinek fejlesztésére a következő időszakban nagyobb hangsúlyt kell fektetni. A közös munka eredményeként a kétnapos tréningen a résztvevők vezetői identitástudatának fejlesztésére került a hangsúly. A képzésen megtanulhatták, hogyan kell helyesen a teljesítményt értékelni és visszajelzést adni, valamint helyén kezelni saját vezetői státuszból fakadó szerepeiket, feloldani a vezetői szerepelvárásokból fakadó feszültségeket és konfliktusokat. Megkezdődött a hatékony munkavégzéshez szükséges csoportnormák kialakítása, fenntartása és folyamatos, tudatos fejlesztése.

A folyamatos és tudatos fejlesztés, mint cél a munkavállalói oldalról is megfogalmazódott, ezért a csoportvezetők képzésének félévente való megismétléséről döntöttünk, úgy, hogy minden tréningen más-más területek fejlesztése, erősítése kerül majd a középpontba. Ennek következtében 2018 őszén a fluktuáció csökkentését célzó, a mindennapi gyakorlatban hatékonyan alkalmazható beilleszkedési szakmai protokoll kialakítására került sor, valamint a vezetői kommunikáció, döntés-előkészítés és munkamotiváció terén kaptak képzést a csoportvezetők. 2019-ben a szervezeti kultúra tudatos fejlesztése, az értékteremtés, a vezetői státusz presztízsének helyreállítása, növelése révén került a fókuszba. A második félévben azt tanulták meg a kollégák, hogy hogyan lehetséges hatékonyan strukturálni a rendelkezésre álló időkereteket, delegálni a felmerülő feladatokat, visszaellenőrizni azok végrehajtását és helyesen meghatározni a szükséges prioritásokat. 2020-ban a képzések fontos része volt a szervezeti kultúra további fejlesztése. A vezetői kompetenciákon belül a következő fejlesztendő területeket határoztuk meg: önértékelés, önreflexió, szemléletváltás, szemlélet megújulás egy felelősségteljesebb, önállóbb vezetői tevékenység irányába. Kiemelt cél volt a kiégés és fásultság kialakulásának megelőzése, kezelése is. Sajnos ezeket a tréningeket mindössze 1-2 csoporttal tudtuk megvalósítani, mert a pandémia miatt a leszervezett tréningeket le

kellett mondanunk. A pandémia után 2022-ben, közel két év kihagyás után, a képzéseken sor került a COVID időszak vezetői-irányítói szempontú értékelésére, a segítő – gátló tényezők feltárására, a prognózisok megfogalmazására, és az abból adódó tevékenységek tudatosítása. Ezzel összhangban a vezetői identitástudat és vezetői kompetenciák (felelősségtudat, motiváció, kommunikáció) további növelésére is törekedtünk.

Az 2. ábrán látható, hogy 2019-től elkezdtünk egy ötnapos mentorképzést, mely szintén a fluktuáció csökkentésére irányult. Az új belépő kollégák tevékenységét, beilleszkedését az első időszakban mentor kollegák támogatják. A mentoroknak számtalan, a csoportvezetőhöz hasonló kompetenciával kell rendelkezniük, hiszen a támogató, segítő és egyben építő kritikát megfogalmazó feladatok ellátásához nekik is érteni kell. A pandémia a mentorképzést is leállította, de 2021-ben és 2022-ben már több területre kiterjesztve újraindítottuk a képzést. A képzések elindítása kulcsfontosságú volt a repülőtéri forgalom növekedéséhez szükséges új kollégák megfelelő beillesztéséhez, hogy a beválás a munkakörökben a lehető legmagasabb legyen.

2022-ben a Budapest Airport az egyetemet új, minőségében és tartalmában is más feladatra kérte fel. Mediációs feladatot vállaltunk a munkáltatói és a munkavállalói oldal között, hogy az érdekegyeztető folyamataikat mindenki számára megfelelő mederbe tereljük, növeljük az együttműködés hatékonyságát. A felek úgy ítélték meg, hogy a későbbi konstruktív együttműködés érdekében szükség van egy olyan fórum megszervezésére és lebonyolítására, ahol mind a munkáltatói, mind pedig a munkavállalói oldal nyíltan és őszintén elmondhatja észrevételeit, meglátásait, aggályait a jelenlegi együttműködés helyzetéről. A problémafeltárás érdekében egy úgynevezett „erőtér analízis”-t alkalmaztunk. Az erőtér analízis során a résztvevők eljutottak a legaktuálisabb problémák, zavaró, az együttműködést bármilyen formában gátló tényezők feltárásától, a munkájukat „segítő” tényezők azonosításán át, egy olyan közös akcióterv kialakításáig, melynek gyakorlati megvalósítása eredményezheti a kitűzött változások bekövetkezését.

A 2. ábra is jól mutatja, hogy a képzési portfólió (a pandémiás időszaktól eltekintve) folyamatosan bővült és terveink szerint a következő években is tovább fog fejlődni. 2016-17-ben a tréningek 100 %át a kétnapos konfliktus- és stresszkezelő tréningek tették ki. 2018-ban a 2 napos stresszkezelés az összes tréningnek már csak 25 %-át adta, a legjelentősebb részesedése (közel 60%) az egynapos stresszkezelő tréningeknek lett és 20% körül a csoportvezetői tréningek is megjelent a lebonyolított tréningnapok között. 2019-ben a kétnapos tréningek már csak 10% alatti részesedéssel rendelkeztek, a legnagyobb mennyiségben az 1 napos stresszkezelést folytattuk (45% felett), 22% volt a csoportvezetői képzés részaránya és új elemként a mentorképzés is megjelent (20 % feletti részaránnyal). A pandémia miatt 2020-ban csak csoportvezetői, 2021-ben csak mentorképzést végeztünk. 2022-ben újratervezett programokkal indultak a képzések. A legnagyobb hangsúlyt a mentorképzésre fektettük, a lebonyolított tréningnapok 55%-át ez tette ki. A csoportvezetői képzések 32% feletti tréningnapot kaptak. A maradék közel 10% a csoportvezető helyettesek képzését és a szervezetfejlesztési tréningeket jelentették.

A tudástranszfer jellemzői a Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport esetében

Mindkét intézmény esetében kiemelten fontos tényező volt a kétirányú tudásáramlás megvalósítási lehetőségének kidolgozása.

A klasszikus tudástranszfer (hallgatók képzése, gyakornoki tevékenység...) megléte evidens volt, mi azonban arra kerestük a választ, hogy a repülőtér üzemeltetője és az egyetem között milyen egyéb formákban valósulhat meg a tudás és a tapasztalatok átadása.

A legfontosabb kérdés, hogy ki kitől és mit tanul? A kérdésre megítélésünk szerint az adekvát válasz, hogy a kölcsönösség, a kétirányú tudástranszfer létrehozása teremthet win-win szituációt. A tudástranszfer akkor a legeredményesebb, ha mindkét intézmény beépíti a tapasztalatokat és a tanultakat a működési folyamataikba is. Ez a folyamat a mi esetünkben is elősegítette, hogy az egyetem jelentős mértékben növelje szerepét a tudásháromszögben.

Közel hat év alatt egy projekt során kidolgozott kész, „konzerv" tréning elindításától eljutottunk a testreszabott képzések kidolgozásáig és lebonyolításáig, illetve a szervezetfejlesztési tanácsadásig.

A két intézmény közötti tudástranszfer egy kezdetben egyirányú folyamatból kétirányú, összetett folyamattá vált. A munkafolyamatok kezdeti szakaszában elsősorban egyirányú folyamat volt, melyben az egyetem oktatási, tréning tevékenységet folytatott a repülőtér munkatársai számára. Ez az oktatási portfólió azonban a kölcsönös megelégedettségre, a rengeteg közös egyeztetésre alapozva, a repülőtér, mint munkáltató folyamatosan változó képzési igényeihez igazodva évről évre fejlődött. A fejlődés megnyilvánult a résztvevői számok dinamikus növekedésében és a képzési, tanácsadói feladatok fokozatos bővülésében is.

3. ábra A tudástranszfer lehetőségei

Az egyetem oldaláról induló tudástranszfer legfontosabb elemei a képzések kidolgozása, a felnőttképzésben résztvevők vizsgáztatása, a képzési és fejlesztési programok

lebonyolítása, a tréning munkafüzetek kidolgozása és a szervezetfejlesztési és egyéb tanácsadás területén valósult meg. A tudásháromszögben betöltött szerep erősítésének érdekében kiemelten fontos volt, hogy az oktatási, kutatási folyamatokat kiváló minőségben, magasan kvalifikált oktatókkal, kutatókkal valósítsuk meg.

Az egyetem és a repülőtér közös tevékenységében új szintet jelentett, amikor megkezdődött a kétirányú tudásátadás. Ennek keretében a Budapest Airport munkatársai is egyre nagyobb szerepet vállaltak a tudásháromszögben. Első lépésként óraadási és államvizsgáztatói feladatok ellátására került sor. A repülőtér munkatársai azóta is részt vesznek az egyetem által szervezett konferenciákon, szakmai rendezvényeken. A tudásháromszög kutatási részében is egyre erősödött a szerepvállalásuk, hisz az egyetem által létrehozott HR-kutatócsoportban is jelentős szerepet kapnak. Több közös kutatás lebonyolításában vett részt a két intézmény. Az egyik legfontosabb új területe az együttműködésnek, hogy az egyetem akkreditációs előkészületeiben, folyamataiban is komoly szerepet vállaltak a repülőtér munkatársai, szakmai tudásukkal segítették az anyag elkészülését. Sikeres akkreditáció után újabb szakaszba lép az együttműködés, hisz ekkor a repülőtér munkatársai fogják képezni, vizsgáztatni az egyetem hallgatóit.

A Budapest Airport felől irányuló tudástranszfer egyik legfontosabb jellemzője, hogy az egyetem hallgatóit professzionális módon megismerteti a munkaerőpiaci realitásokkal, valamint az egyetem elméleti oktatását naprakész, gyakorlati ismeretekkel egészíti ki.

A két intézmény közötti kapcsolat komplexé válásában nagy szerepet kapott a korábban már ismertetett norvég projekt, melynek keretében lehetőség nyílt egymás tevékenységének feltérképezésére, a két intézmény által biztosított minőség megismerésére, közös pilot projektek lebonyolítására és azok továbbfejlesztésére. Mindkét intézmény jelentős szerepet vállalt a Helyi Munkaerőpiaci Bizottság tevékenységében is, mely közös szakmai rendezvények, programok lebonyolítására, a szakmai kapcsolatok elmélyítésére is kiváló lehetőséget biztosított.

Arra a kérdésre, hogy mi motivál egy felsőoktatási intézményt és egy nagyvállalatot egy ilyen típusú tudásátadási folyamat fenntartására, fejlesztésére csakis a win-win szituáció kialakulása adhat magyarázatot (4. ábra).

4. ábra Az együttműködés előnyei

Megítélésünk szerint a komplexé váló kapcsolat mindkét szervezet részére számtalan előnyt biztosít. Az egyetemi oldalról vizsgálva a gyors és hatékony döntéselőkészítési és döntési folyamatok segítették, hogy a képzések minél előbb és minél inkább a képzési igényekhez igazodva kerüljenek kidolgozásra és lebonyolításra. A vállalti innovativitás, a naprakész gyakorlati ismeretek megléte mind az oktatási, mind a kutatási folyamatokban jelentős mértékben erősítik az egyetemet.

A vállalti oldalról nézve az egyetem állandó, magas értéket képviselő képzéseket szervez és bonyolít le a repülőtér dolgozói számára, mindezt magasan kvalifikált oktatókkal/trénerekkel. A képzésekhez szükséges jelentős adminisztratív terhet is leveszi az egyetem a Budapest Airport válláról a szükséges folyamatok ismeretével és napi szintű menedzsmentjével.

Összegzés

A Milton Friedman Egyetem és a Budapest Airport közötti együttműködés kialakulását, fejlődését foglaltuk össze tanulmányunkban, elsősorban azért, hogy best practise-ként szolgáljon más intézmények számára is.

A szakirodalmi áttekintésben leírtakkal egyetértünk, valóban könnyebb és a hazai gyakorlatot tekintve jobban is működik a hármas spirál modell és a tudásháromszög a természet- és műszaki tudományok terén. A fent ismertetett két intézmény közötti együttműködés azonban jó példa arra, hogy egyéb diszciplínák esetében is kialakítható hatékony együttműködés a felsőoktatási intézmények és a vállalati szféra között. A vállalatok számára a szakmai tudáson kívül egyéb, soft skill-ek megszerzése is lehetséges a korábban megszokott piaci tréning szolgáltatói kapcsolatok helyett felsőoktatási intézmények segítségével. A jelen vizsgálat esetében is kommunikációs képességfejlesztés, vezetői kompetenciafejlesztés, konfliktus- és stresszkezelési programok is lebonyolításra kerültek. Ezen területeken szintén elképzelhető és a mi esetünkben meg is valósult a közös rendezvények megszervezése és a közös kutatások lebonyolítása. A felsőoktatási intézményeknek a jövőben is kiemelt feladatuk, hogy a magas szintű elméleti tudás átadása mellett a naprakész, gyakorlati ismereteket is biztosítsák hallgatóik számára. Ezt pedig a vállalatoknál meglévő tudás és tapasztalat oktatásba való behozatalával könnyen megoldható. Az egyetemek számára jelentős, de nem megoldhatatlan feladat, hogy ebben a folyamatban gyors és rugalmas rendszert építsenek ki.

Felhasznált irodalom:

- ETZKOWITZ, H. (1990): The Second Academic Revolution: The Role of the Research University in Economic Development. In: COZZENS, S.E., HEALEY, P., RIP, A., ZIMAN, J. (eds) The Research System in Transition. NATO ASI Series, vol 57. Springer, Dordrecht, pp 109–124.
- ETZKOWITZ, H. (2008): Triple Helix. University-Industry-Government Innovation in Action. Routledge, New York. p180.
- ETZKOWITZ, H.–LEYDESDORFF, L. (1995): The Triple Helix, University – Industry – Government Relations. A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development. EASST Review, Vol. 14. No. 4. 14–19. o.

- ETZKOWITZ, H.–LEYDESDORFF, L. (2000): The dynamics of innovation: from Nation Systems and „Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. Research Policy, Vol. 29. No. 2. 109–123. o. https://doi.org/10.1016/S0048-7333 (99)00055-4
- HIRVIKOSKI Tuija (2013): The Knowledge Triangle Promoting Innovation and Multidimensional Learning. In: LAPPALAINEN, P. & MARKKULA, M. (szerk.), The Knowledge Triangle: Re-Inventing the Future. Finland: European Society for Engineering Education (SEFI), Aalto University, Universitat Politecnica de Valencia. 43–53.
- KÁLMÁN A. (2012): Az Európa 2020 stratégia: az életen át tartó tanulás és a tudásháromszög megvalósítása az egyetemeken. In: Új kutatások a neveléstudományokban. A munka és a nevelés világa a tudományban. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2012. november 08-10. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Eötvös Kiadó, ISSN 2062-090X, 173-191 old.
- KÁLMÁN A. (2019): A regionális ökoszisztéma és az egyetemek szerepe az innovációs folyamatban In: Iskolakultúra, 29. évfolyam, 2019/9. szám pp51-68.
- MARKKULA, M. (2013): The Knowledge Triangle Renewing the University Culture. In: LAPPALAINEN, P. & MARKKULA, M. (szerk.), The Knowledge Triangle: Re-Inventing the Future. Finland: European Society for Engineering Education (SEFI), Aalto University, Universitat Politecnica de Valencia. 11–31.
- SJOER – NØRGAARD – GOOSSENS (2013): Drivers and Barriers in Implementing the Knowledge Triangle. In: LAPPALAINEN, P. & MARKKULA, M. (szerk.), The Knowledge Triangle: Re-Inventing the Future. Finland: European Society for Engineering Education (SEFI), Aalto University, Universitat Politecnica de Valencia. 53-73.
- SZABÓ Zs. Roland–HORVÁTH Dóra– HORTOVÁNYI Lilla (2019): Hálózati tanulás az ipar 4.0 korában. In: Közgazdasági Szemle, LXVI. évf., 2019. január 72–94. o. https://tud18.hu/a-projektrol/

Györe Géza – Kubinger-Pillmann Judit

Felsőoktatási képzési programok fejlesztési lehetőségei online képzési platformok oktatási sajátosságai alapján[1]

1. Bevezető

Írásunkban egy olyan a felsőoktatási oktatási kultúrát érintő problémáról szólunk, amely nem kap kellő figyelmet sem az érintettek, sem a fenntartók részéről. A felsőoktatásban jelenleg működő hagyományos képzési programok és az online elérhető fizetős képzések közötti különbségek egyre inkább kihívások elé állítják a hazai felsőoktatást is. Az egyetemeken viszonylag ritkák a távoktatási jellegű képzések (felvi.hu 2022)[2] és nagyon lassan növekszik a nappali és levelező tagozatú képzés online tanulási környezetekkel és digitális tananyagokkal történő támogatása. A távoktatással kapcsolatosan – legalábbis a felsőoktatási berkekben – sok tévképzet él a hallgatók és az oktatók körében egyaránt. A megélt – kényszerű – online oktatási időszak még rontott a helyzeten. Ezek a tévhitek a poszt-covid időszakban is nagyon erősen hatnak még.

A különböző tematikus portálok (pl. coursera, linkedin learning, edx stb.) viszont olyan kurzusokat kínálnak, amelyek tartalma rugalmasan igazodik a munkaerőpiac elvárásaihoz. Ezek fő jellemzője – szemben az alap- és mesterszakos képzésekkel –, hogy rövidebbek, ár és érték arányuk kiváló és az egyetemi oktatási naptártól függetlenül bármikor teljesíthetők. Ezek minőségi tananyagokat biztosító online képzések, amelyek formális diplomát ugyan nem adnak, de a munkaerőpiacon azonnal hasznosítható ismereteket igen. A jelenleg létező egyetemi képzési kultúra és a munkaerőpiaci elvárások közötti szorosabb kapcsolat kialakítására a már létező duális képzések mellett, a mikrotanúsítványok bevezetése adhat lehetőséget.

2. Távoktatásos képzések – felsőoktatás vs. versenyszféra

Napjainkban kezd világossá válni, hogy a piacképes, megfelelő pragmatikus tudást magába foglaló, a (kulcs)kompetenciák magas szintű fejlettségét adó képzés biztosításában a felsőoktatás kezd csatát veszíteni a nem iskolarendszerű, a versenyszféra igényeit kielégítő – általában – piacalapú képzésekkel szemben. Ezek a képzések messzemenőig kihasználják az online oktatás előnyeit, rugalmasak, gyorsan tudnak változtatni képzési kínálatukon. Ezzel szemben a felsőoktatásban lassú a változtatás lehetősége a képzésekben (hosszadalmas akkreditációs eljárás, a felsőoktatási intézmények bonyolult irányítási struktúrája sem kedvez a gyors változásoknak), azonban a „Külső tényezők rákényszerítik a felsőoktatási intézményeket arra, hogy változtassanak a képzési szokásaikon." (Bajner 2016:121).

A másik fontos különbség az oktatással foglalkozó cégek technológiai felszereltsége és szakembergárdája. Olyan stúdiók kialakítása és üzemeltetése, amellyel nem egy, akár magyarországi oktatási tevékenységgel foglalkozó cég is rendelkezik, a felsőoktatásban

[1] A kutatásban, annak koncipiálásában, a kérdőív összeállításában és annak kiértékelésében részt vett Matlári Andrea és Ollé János.

[2] A felvi.hu szerint 2022 szeptemberi kezdéssel 10 felsőoktatási intézmény 22 különböző szakot hirdetett meg távoktatásos képzési formában, ebből legtöbb szak a Gábor Dénes Főiskola kínálatában található, összesen 14, második a Kodolányi János Egyetem 6 szakkal. A legtöbb helyen a gazdálkodási és menedzsment szak meghirdetett (7). Ezt követi a turizmus-vendéglátás szak 3 meghirdetési hellyel.

többéves előkészület után valósulhat meg (ha időközben a fenntartó nem gondolja meg magát). A felsőoktatási intézmények által kiképzett programtervező informatikusok, informatikai mérnökök közül, aki érdeklődnek a tananyag fejlesztés irányába, sokan nem véletlenül választják a versenyszférát munkahelyül.

Tisztában vagyunk azzal, hogy nem szerencsés és bizonyos aspektusokból nem is lehet, nem célszerű összehasonlítani az oklevelet adó felsőoktatási képzéseket a tanúsítványt adó képzésekkel.

Nem szándékunk reklámot adni egyik hazai cégnek, vállalkozásnak sem, de szükségét látjuk áttekinteni a képzési témákat, illetve, hogy milyen szakmákat céloznak meg képzéseikkel. Jelen ponton már csak a távoktatás képzési formában történő képzésekre koncentrálunk.

A képzések, messze nem teljes listája:

- banki alkalmazottak részére új belső szoftver megismerése, megtanulása
- bolti pénztárosoknak munkába álláshoz szükséges alapismeretekből,
- biztosító társaság munkatársainak a compliance (megfelelési),
- frontend fejlesztő,
- gyakorlati grafikus,
- idegenforgalmi és turisztikai munkatárs,
- lakberendező,
- logisztika,
- mérlegképes könyvelő,
- multinacionális cég alkalmazottainak új termékük bevezetéséhez,
- munkavédelmi oktatás,
- szállítmányozás,
- tűzvédelmi oktatás,
- ügyvédi asszisztens
- stb.

A felsőoktatásban a jelenlegi, 2022/2023-as tanévben, őszi kezdéssel a következő iskolarendszerű képzésre jelentkeztek hallgatók[3]:

Alapképzési szakok:

- anglisztika,
- emberi erőforrások,
- földrajz,
- gazdálkodási és menedzsment,
- gazdaságinformatikus,
- informatikus könyvtáros,
- jogi,
- közlekedésmérnöki,
- mérnökinformatikus,
- műszaki menedzser,
- nemzetközi tanulmányok,

[3] A felvi.hu adatai alapján. A lista nem tartalmazza a felsőfokú szakképzés és a szakmai továbbképzések adatait.

- programtervező informatikus,
- szlavisztika,
- szociális munka,
- teológia,
- történelem,
- turizmus-vendéglátás,
- üzemmérnök-informatikus.

Mesterszakok

- mentálhigiénés közösség- és kapcsolatépítő,
- neveléstudomány.

E mellett szép számban találhatók továbbképzések különböző szakmákhoz (pl. pedagógusoknak), de ezek is inkább a hagyományos felsőoktatási megközelítést tükrözik, hisz igen szigorú előírások kötik meg a felsőoktatási intézményeket (pl. kötelezően oktatandó kurzusok, kötelező kredit és óraszám stb.).

Összegezve megállapítható, hogy vannak olyan képzések, amelyek csak hagyományos, iskolarendszerű formában indulnak (ezek közül lehet fizetős és ingyenes képzés egyaránt), és vannak azon képzések is, amelyek csak iskolarendszeren kívül (itt is lehet fizetős és ingyenes képzés is) működnek. Alapvető kérdés, hogy a leendő hallgató számára mi az elsődlegesen fontos: a tudás megszerzése, függetlenül attól, hogy a tanulási folyamat végén kap-e valami hivatalos dokumentációt a képzés elvégzéséről, vagy nem, avagy elsődlegesen fontos a diploma megszerzése és ezen képzési formához keresi a lehető legjobb forrást. Tény, hogy jelenleg a nem formális képzések óriási előnyt kovácsolhatnak abból, hogy a kezdési időpontjuk bármikorra eshet, nem szükséges az egyetemi szemeszterekhez alkalmazkodni, így időben is jobban tervezhetőek, az egyéb munkahelyi, családi feladatok mellé jobban társíthatóak. A nem formális rendszerű képzések a piaci elvárásokhoz is gyorsan tudnak alkalmazkodni, ami igen lényeges a mai világban.

A felsőoktatási intézmények számára kihívásokkal teli ez a helyzet. Megoldást azonban mindenképpen találni kell, hiszen az alkalmazkodás a jelenlegi társadalmi, gazdasági elvárásokhoz elengedhetetlen. Ehhez azonban nagy támogatást jelenthet, ha ismerjük a már felsőoktatási rendszerben lévő, vagy a későbbiekben ott tanuló hallgatók online tanulási világhoz és a hagyományos tanulási környezethez való viszonyulásáról. Ebben a folyamatban elkerülhetetlen a képzések reformja és olyan szakspecifikus kompetenciák elsajáttítatása, amelyek megkönnyítik a munkaerőpiaci elhelyezkedést (Bajner 2016:122). Egyértelmű, hogy a szakspecifikus kompetenciák mellett, azon kompetenciák kerülnek előtérbe, amelyek a jövő munkavállalóját segítik a kreatív, innovatív gondolkodásban (Némethy–Poór 2018:222), valamint elsődleges lesz olyan módszertani repertoár bevetése, amely támogatja az online bekapcsolódást az oktatásba és annak nyomon követése, hogy a hallgatók milyen egyéni tanulási eszközöket használnak a tanulási folyamatuk során (Bajner 2018:144).

A Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karán 2020/2021 tavaszi féléve óta megvalósuló távoktatási képzési forma folyamatosan igyekszik egy olyan tanulási környezetet kialakítani, ami egyre jobban hasonlít az online képzési platformok oktatási sajátosságaihoz és semmiképpen sem „a klasszikus képzési formák digitális környezetbe való átültetését jelenti" (Pitlik–Rikk–Gángó–Tóth 2020) csupán, hiszen pontosan azzal adhat többet a hallgatóknak, hogy ugyan még időben az egyetemi oktatás hagyományos értelemben vett szemesztereihez igazodva, de azon belül egyéni tanulási

ütemet, szinkron és aszinkron kommunikációt, egyéni és csoportos feladatokat egyaránt biztosítva segíti a hallgatókat a szakspecifikus kompetenciák elsajátításában és a munkaerőpiaci elvárásokra való felkészülésben.

3. A feltáró jellegű mikrokutatás bemutatása

A Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Digitális Módszertani Intézet oktatóiként, kutatóiként folyamatosan törekszünk a felsőoktatásban működő hagyományos képzési kultúra és a munkaerőpiac elvárásai közötti szorosabb kapcsolatok, együttműködések kialakítására, valamint hallgatóink duális szemléletű képzési portfóliójának építésére, fejlesztésére. Ezen folyamat részeként tanulásmódszertani és digitális kompetenciafejlesztő kurzusok tartalomfejlesztésére és innovatív formájának kidolgozására is nagy hangsúlyt fektetünk.

Annak érdekében, hogy a hallgatóink tanulási környezete, tanulási kultúrája minél inkább illeszkedjen a munkaerőpiaci körülményekhez, szerettünk volna a formális és intézményen kívüli tanulási tapasztalataikról, az oktatásszervezési módokról, az online tanulási környezet jellegéről, az ezekkel kapcsolatos hallgatói szokásokról, elvárásokról, véleményekről pontosabb képet kapni. Ezen kérdésekhez kapcsolódóan végeztünk egy kismintás feltáró, kérdőíves felmérést.

a. A kutatás módszere

Kismintás, feltáró jellegű kutatásunkban a felsőoktatási intézményünk nappali, levelező és távoktatási tagozatán tanuló hallgatóinkat kérdeztünk a formális és az intézményen kívüli tanulási tapasztalataikról online kérdőíves módszerrel. A minta reprezentálja a kari képzési portfóliót.

A kutatás alapkérdése, hogy az egyetemi hallgatók mit gondolnak arról, ha az egyetemi oktatási kultúra megváltozna a piaci online képzések irányába? Kutatási kérdéseink fókuszpontjai a következők voltak: a képzésüket támogató online tanulási környezet jellege, a képzési program tantárgyi rendszere, a képzés oktatásszervezése és tanulmányi rendje, a kurzusok belső struktúrája, a kurzusfeladatok egymásra épülése, a tanulási teljesítményük értékelése, a kurzusok teljesítésével kapcsolatos időgazdálkodás, a képzés során a soft skillek tudatos fejlesztése, kompetenciafejlődésük mérése, online tanúsítványok valódi munkaerőpiaci értéke.

b. Kutatói kérdések/hipotézisek

A kutatás során tíz hipotézis mentén haladtunk előre. Hipotéziseink a következők voltak:

1. A képzési félévek számának növekedésével /a képzésben való előrehaladással/ pozitívan összefügg az önképzésre való igény.
2. Magasabb képzési szinten tudatosabb a tanulás tervezése.
3. A képzésben való előrehaladás pozitív összefüggést mutat a tanulás tudatos tervezésével.
4. Képzési formától független a formatív értékelésre való igény.

5. A nappali tagozatos hallgatók kevésbé ismerik a nem formális képzési lehetőségeket, mint a levelező vagy távoktatásos hallgatók.
6. Képzési szintektől és formától független, hogy a hallgatók részt vesznek-e nem formális jellegű képzésekben.
7. Képzési szintektől és formától független az igény a távoktatási keretrendszer tanulástámogató használatára.
8. A nappali tagozatos hallgatók körében jellemzőbbek a távoktatással kapcsolatos tévhitek, mint a levelező/távoktatási hallgatóknál.
9. A hallgatók nem ismerik a szakmájukhoz kapcsolódó kompetenciákat.
10. A távoktatással kapcsolatos tévhitekkel negatív összefüggést mutat az online kurzusokban való részvétel.

c. A kérdőív bemutatása

A kérdőívben összesen 27 kérdést fogalmaztunk meg. A kérdések között voltak feleletválasztó, jelölő, skálás, számmal válaszoló és részletesebben kifejthető kérdések egyaránt. A bevezető kérdések után arra kerestük a választ, hogy a hallgatók a tanulásszervezési feladataikhoz milyen online, vagy mobil alkalmazást használnak, majd a tanulásszervezésük tudatosságának tekintetében arra voltunk kíváncsiak, hogy a képzésükhöz tartozó modelltantervet ismerik-e, tanulmányozták-e már. Fontosnak gondoltuk annak rögzítését, hogy a hallgató, megfelelő önismerettel rendelkezvén, mennyire törekszik a félévi feladatainak pontos beadására, valamint munkáit mennyire hagyja a szemeszter végére. Ezen tematikához szorosan kapcsolódott annak kérdése, hogy a hallgató mennyire tudja jól beosztani a tanulással kapcsolatos feladatait időben. Tovább indulva ezen a gondolatmeneten, kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók, ha tehetnék miként változtatnának a tanulmányaikra fordított időtényezőn a következő kontextusok vonatkozásában: a tanórákra fordított idő, az egyéni tanulásra fordított idő, az oktatóval való konzultációs idő, a társakkal való konzultációs idő, az online kurzusfelületen tananyagokkal töltött idő, az online kurzusfelületen önellenőrző kérdésekkel töltött idő, valamint a beadandó dolgozatokkal töltött idő tekintetében.

Kiindulva abból, hogy nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a hallgatóink tervezni tudják a saját tanulási folyamataikat, rákérdeztünk arra, hogy változtatnának-e a kurzusaik sorrendjén, hogy esetleg felvennének-e előre kurzusokat (nyáron), meghosszabbítanák-e egy-egy kurzus teljesítési idejét a szemeszteren túli időre is, vagy miként vélekednek a szorgalmiidőszak és vizsgaidőszak szükségességéről, esetleg egymás után teljesítenék a kurzusokat és egyszerre mindig csak egyre koncentrálnának. Ezen tématerülethez kapcsolódott az a kérdés is, ami arra kereste a választ, hogy a hallgatók kurzuslistájából van-e olyan tantárgy, amire több időt, vagy kevesebb időt szánnának, mint a modelltantervben előírt.

Mindebből következőleg felmerül a kérdés, hogy a hallgatók ideális esetben a jelenlegi képzésük hány százalékát terveznék inkább online formában megvalósulónak. Ez a tervezés természetesen számos okból eredeztethető: utazási költség, szállásköltség, munkával való nehéz összeegyeztethetőség. Erre a problématerületre irányult a kérdőív soron következő kérdése.

A távoktatás fogalomrendszerének tekintetében sokszor találkozhatunk tévhitekkel. Ezen kérdéskörben igyekeztünk képet kapni a következőkről: a hallgatóink mit gondolnak, aki a távoktatást választja, az biztosan este, vagy hétvégén tanul? A távoktatás elsősorban a képzés helyétől távol lakóknak előnyös csak? A távoktatás személytelen? A távoktatásban lehet-e minőségi képzést biztosítani? A távoktatásban tanulóknak könnyebb dolguk van, mint a nappalis, vagy levelezős képzésben tanulóknak? Távoktatásban csak otthonról, asztali gép mellől lehet tanulni? A távoktatásban tanulóknak tudatosabban kell szervezniük, tervezniük a tanulási folyamataikat? Távoktatásban mindenki egyénileg és egyedül tanul? Ugyanaz a képzés távoktatásban sokkal kevesebb munkával és tanulással elvégezhető, mint nappali tagozaton kontakt órákkal?

A feltáró kutatásunk arra is választ keresett, hogy a hallgatók milyen gyakorisággal használnak mobil alkalmazásokat a tanuláshoz, azaz milyen gyakran olvasnak szakmai blogokat, milyen rendszerességgel hallgatnak szakmai podcasteket, milyen gyakori látogatói szakmai fórumoknak, milyen gyakran vesznek részt szakmai konferenciákon, mennyire jellemző, hogy online szakmai közösségek posztjait olvassák, hogy szakmai ismereteikhez kapcsolódó online kurzuson vesznek részt, vagy szakmai ismereteikhez kapcsolódó e-learning tananyagot, esetleg mooc kurzust végeznek el. A kutatás alapkérdésének kontextusában az sem elhanyagolható, hogy melyek azok az online, oktatási platformok, amelyeket a hallgatók ismernek és használnak.

Akkor, amikor arról igyekszünk képet alkotni, hogy a felsőoktatási képzési programoknak milyen fejlesztési lehetőségei adódnak az online képzési platformok oktatási sajátosságai alapján, akkor megkerülhetetlen az a kérdéskör, hogy a hallgatók a saját képzésükön kívül, akár azzal párhuzamosan végeznek-e valamilyen rövidciklusú, rugalmasan teljesíthető online képzést, vagy erre nincs idejük? Kérdés az is, hogy a hallgatók milyen előnyeit ismerik az online oktatási platformok által kínált kurzusoknak.

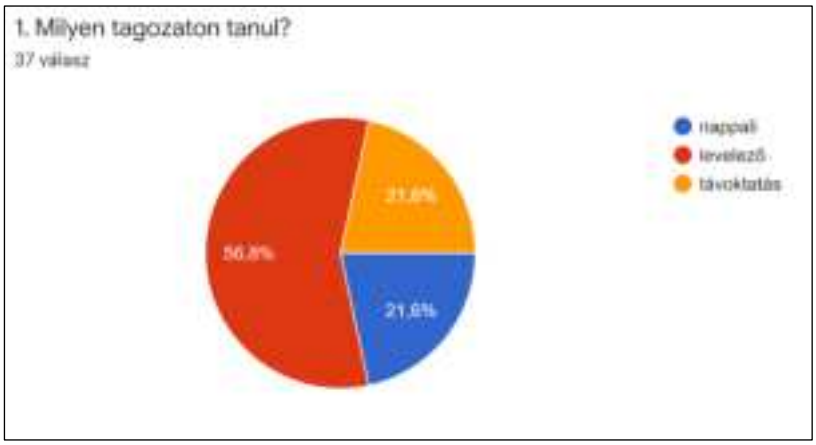
Ide kapcsolható az a kérdéskör is, ami arra vonatkozott, hogy a hallgatók más egyetemek egy-egy kurzusát elvégeznék-e, ha kapnának érte kreditbeszámítást. A hallgatók részéről felmerülő dilemma lehet az is, hogy olyan online képzést választanának, ami mindenképpen tanúsítványt ad, vagy az a tudástár a fontos - tanúsítványtól függetlenül - amit elsajátíthat a hallgató a kurzus során.

A kérdőív végén egy olyan kérdésegyüttes következett, ami némi önvizsgálatra sarkallta a hallgatókat, hiszen azokat a szakmájukhoz kapcsolódó kompetenciákat, skilleket kellett felsorolniuk, amelyekkel úgy érzik, hogy rendelkeznek, majd pedig azokat, amelyekben még fejlődniük, formálódniuk kell. Ebben a folyamatban pedig nagyon sokat segíthetnek az oktatók azzal, hogy egyértelmű követelményeket fogalmaznak meg, gyakran és pontosan adnak visszajelzést a beadott feladatokkal kapcsolatban, kitérnek a hallgatók erősségeire, gyengeségeire és fejlődési utakat javasolnak. Ezen kérdéskörökről is igyekeztünk körképet kapni a kérdőív segítségével.

d. A kutatás eredményei

A kutatásban résztvevő hallgatók nappali, levelezős és távoktatási képzésben való részvételi arányát az 1. számú ábra mutatja. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltők többsége levelező tagozaton tanul. A távoktatásban és a nappali képzésben tanulók százalékos aránya teljesen azonos.

1. ábra A kérdőíves felmérésben résztvevő hallgatók tagozati megoszlása
(*Forrás*: Saját szerkesztés)



A kutatás eredményeinek kiértékelését a hipotézisek mentén tesszük meg. Azokat a hipotéziseket elemezzük, amelyek a kutatás tekintetében leginkább segítik a kutatás alapkérdésére adandó választ.

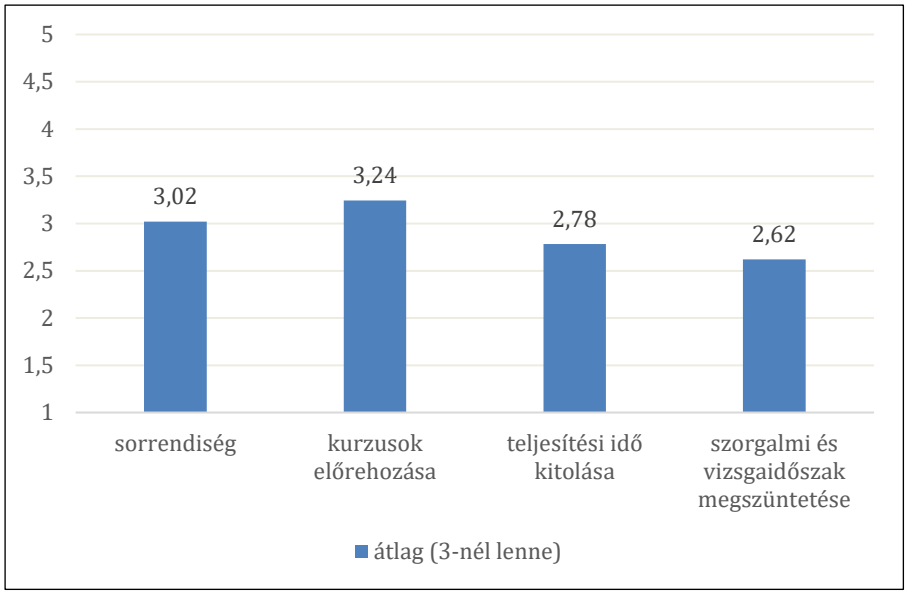
A kutatás során tíz hipotézist fogalmaztunk meg, amiből az első a következő: *„A képzési félévek számának növekedésével /a képzésben való előrehaladással/ pozitívan összefügg az önképzésre való igény."* A hipotézissel kapcsolatban a 19.[4] kérdésre és a 21.[5] [6] kérdésre adott válaszok eredményeit vettük alapul. A 19. kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy az aktuális félév száma, vagyis a képzésben való előrehaladás gyenge pozitív összefüggést mutat azzal, hogy ha a hallgatónak lenne lehetősége, akkor saját szakjához kapcsolódóan elvégezné-e más egyetemek egy-egy kurzusát kredit beszámítása mellett ($r = 0{,}179$, $p = 0{,}289$). A 21. kérdések alapján rögzíthető, hogy a tervezésre adott válaszok szerinti csoportok *(egyáltalán nem tervezem, inkább nem tervezem, tervezem is meg nem is, inkább tervezem, teljes mértékben tervezem)* között a félévek számának átlagát tekintve nincs jelentős különbség ($F = 0{,}436$ és $p = 0{,}782$), vagyis a különböző tervezések mögötti tapasztalat és teljesített félévek száma között nincs lényeges különbség (tanúsítványt adó online képzések kontextusában). A tanúsítványt nem adó képzések viszonylatában a tervezésre adott válaszok szerinti csoportok között a félévek számának átlagát tekintve nincs jelentős különbség ($F = 2{,}468$ és $p = 0{,}065$) vagyis a különböző tervezések mögötti tapasztalat és teljesített félévek száma között itt sincs lényeges különbség.

Fontos összefüggésekre engedett rálátást a 9. témacsoportba tartozó kérdések eredményeinek kiértékelése. A különbözőségvizsgálatok szerint sem a tagozatok, sem a képzési formák közötti különbségek nem szignifikánsak, vagyis tagozattól és képzési tagozattól függetlenül (alapszak, mesterszak, osztatlan tanárszak, szakirányú) a hallgatók általánosnak mondható véleménye a sorrendváltoztatás (kurzusok tekintetében) és az előzetes kurzusfelvétel kicsivel átlag feletti és kurzusteljesítés nyárra halasztása, vagy a szorgalmi és vizsgaidőszak megszüntetésével egyetértés kicsivel átlag alatti. Mindezt a következő ábra is jól mutatja:

[4] **19. kérdés:** Ha lenne lehetősége, akkor saját szakjához kapcsolódóan elvégezné-e más egyetemek egy-egy kurzusát kredit beszámítása mellett? Hány ilyen kurzust végezne el egy félévben?
[5] **21. kérdés:** A közeljövőben tervezem tanúsítványt adó online kurzusok elvégzését. Kérjük jelölje meg a megfelelő választ!
[6] **21. kérdés:** A közeljövőben tervezem tanúsítványt nem adó online kurzusok elvégzését. Kérjük jelölje meg a megfelelő választ!

2. ábra A 9. témacsoportba tartozó kérdések eredményei

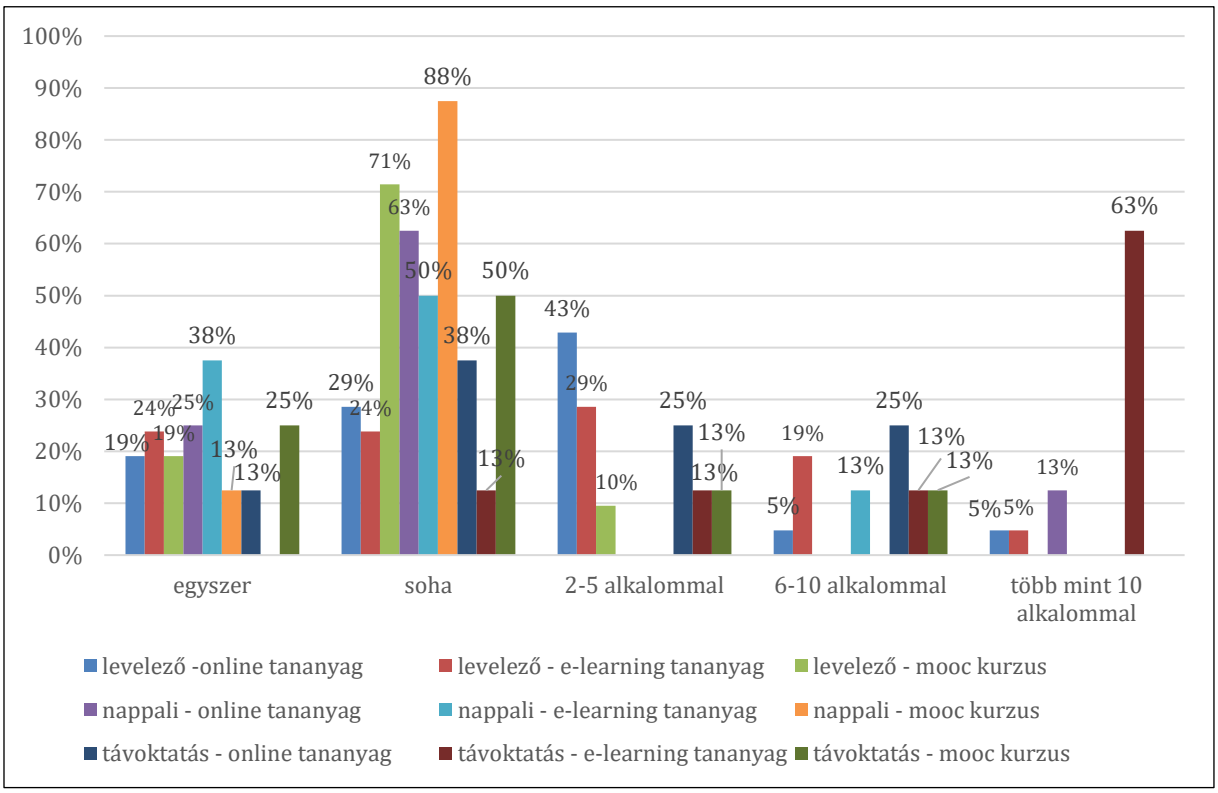
(*Forrás*: Saját szerkesztés)



A kutatás 5. hipotézise szerint *„A nappali tagozatos hallgatók kevésbé ismerik a nem formális képzési lehetőségeket, mint a levelező vagy távoktatásos hallgatók."* Ezen hipotézissel kapcsolatban sorakoztatható fel a kérdőív 15. témacsoportjába tartozó 6., 7. és 8. kérdés. A 6. kérdés a szakmai ismeretekhez kapcsolódó online kurzuson való részvételt fejtegette, a 7. kérdés a szakmai ismeretekhez kapcsolódó e-learning tananyag elvégzését, míg a 8. kérdés a mooc kurzuson való részvétel gyakoriságára kérdezett rá. Az eredmények alapján látható, hogy a nappali tagozaton tanuló hallgatók valóban kevésbé járatosak az online, az e-learning tananyagok (a nem formális képzési lehetőségek) világában, mint a levelező, vagy távoktatási tagozat hallgatói. A diagram alapján rögzíthető, hogy a távoktatásban tanuló hallgatók ismerik leginkább az e-learning tananyagokat a megkérdezettek közül, de a levelezős hallgatók közül is sokan ismerik és használják az online tananyagokat, viszont a mooc kurzusok használata még kevésbé elterjedt a felmérésben résztvevők között, képzési tagozattól függetlenül.

3. ábra A 15. témacsoport 6., 7. és 8. kérdéseinek eredményei

(*Forrás*: Saját szerkesztés)



A felmérésben résztvevő hallgatók konkrét példákat is írtak olyan online, rövidciklusú képzésekre, amelyeket a felsőoktatási tanulmányaik mellett kipróbáltak és tanultak (kérdőív 16. kérdése). A képzési tagozatra lebontott lista a következő táblázatban követhető nyomon:

4. ábra A kérdőív 16. kérdésére adott válaszok képzési tagozatonként történt rendszerezése

(*Forrás*: Saját szerkesztés)

	Példák online, rövidciklusú képzésekre
NAPPALI	• Uipath RPA Business Analyst Foundation: The RPA Business Analyst learning, illetve további képzések a Uipath saját e-learning rendszerében
LEVELEZŐ	• rajzelemző képzés • google meet tanfolyam • digitális oktatás pedagógiája mooc

	• Gamification (Coursera) • A pedagógusok digitális kompetenciájának megújítása (KRÉTA) • MOOC (Canvas) • Coursera: Create Your First Python Program From UST • Startup projektmunka I. • WEB2 - Google classroom • Honvédelmi alapismeretek (Moodle) • Startup projektmunka • Médiaszerkesztési gyakorlat (Moodle) • LanguageCert tanári továbbképzés • NYESZE anyagok
TÁVOKTATÁS	• Harvard University, Columbia University EdX • VEKOP 8.5.4. IKER 3-4 projekt

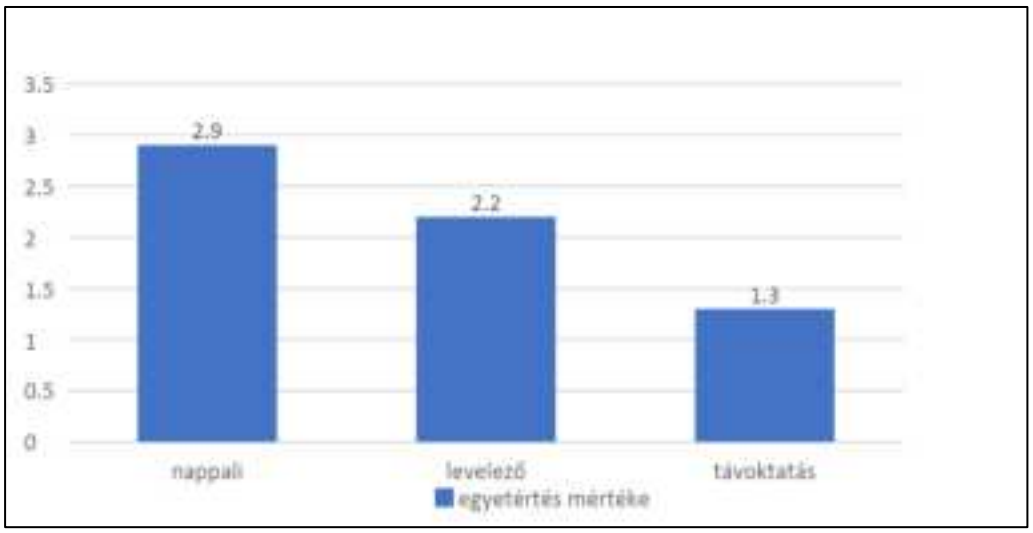
A 16. kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a felmérésben résztvevő levelezős hallgatók már gyakorlottabbak ezen online, rövidciklusú képzések elvégzésében. A nappali és távoktatás képzési tagozatra járók közül többen voltak azok, akik eddig még nem foglalkoztak ilyen típusú képzésekkel, ilyen jellegű tanulási formával.

A kutatási téma szempontjából elengedhetetlen, hogy a hallgatók távoktatással kapcsolatos vélekedéseit áttekintsük. Ehhez kapcsolódik a 8. hipotézis (*A nappali tagozatos hallgatók körében jellemzőbbek a távoktatással kapcsolatos tévhitek, mint a levelező/távoktatási hallgatóknál.*). A három különböző tagozat hallgatóinak távoktatással kapcsolatos vélekedéseiben (13. témacsoportba tartozó kérdések) csak a képzés minőségéről való gondolkodásban és a távoktatási képzésben tanulás nehézségének a megítélésében van szignifikáns különbség, minden más távoktatással kapcsolatos vélekedés nem mutat lényeges különbséget. Külön kiemelendő a 13. témacsoportba tartozó kérdések közül a 4., ami abban a kérdésben kér állásfoglalást a hallgatóktól, hogy mennyire értenek egyet abban, hogy a távoktatásban nem lehet minőségi képzést létrehozni. Az egyetértés mértéke nappalinál 2,1, levelezőnél 1,6, távoktatásnál 1. Ebből következőleg a különbözőség valószínűségi szintje p = 0,026. Itt külön kiemelendő, hogy minden távoktatásos 1-es értéket, vagyis egyáltalán nem értek egyet értéket adott, ami azt mutatja, hogy senki semmilyen mértékben nem ért egyet azzal az állítással a távoktatásos hallgatók közül, hogy a távoktatásban nem lehet minőségi tananyagot létrehozni.

Ugyanebbe a témacsoportba tartozik az a kérdés is, ami a hallgatók vélekedését térképezte fel arról, hogy a távoktatásban tanulóknak könnyebb dolguk van, mint a jelenléti vagy levelező képzésben résztvevőknek? Az egyetértés mértéke ebben a kérdésben a következő ábra alapján áttekinthető. Mindenesetre a különbözőség valószínűségi szintje p = 0,032.

5. ábra A 13. témacsoporthoz tartozó 5. kérdés eredménye

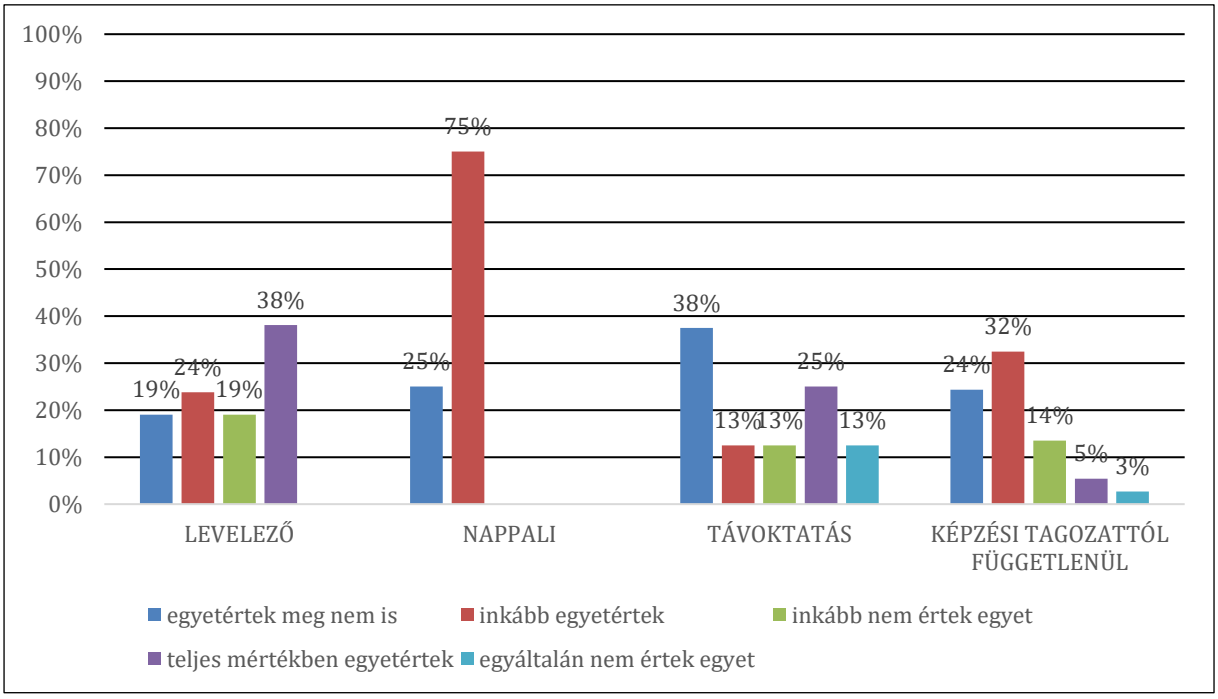
(*Forrás*: Saját szerkesztés)



Érdemes áttekinteni a 13. témacsoportba tartozó 6. kérdés eredményeit is. Ez a tévhit arra irányult, hogy a távoktatásban jellemzően otthonról, asztali gép mellől tanulnak a hallgatók. Távoktatás tekintetében a tanulási helyszín ma már ennél sokkal tágabb perspektívákat mutat, hiszen okostelefonon, laptopon bárhol lehet tanulni. A következő ábrán is látszódik, hogy többségében mégis azok vannak, akik (képzési tagozattól függetlenül is) egyetértenek a távoktatási tanulás asztali géphez kötöttségével.

6. ábra A 13. témacsoporthoz tartozó 6. kérdés eredményei

(*Forrás*: Saját szerkesztés)

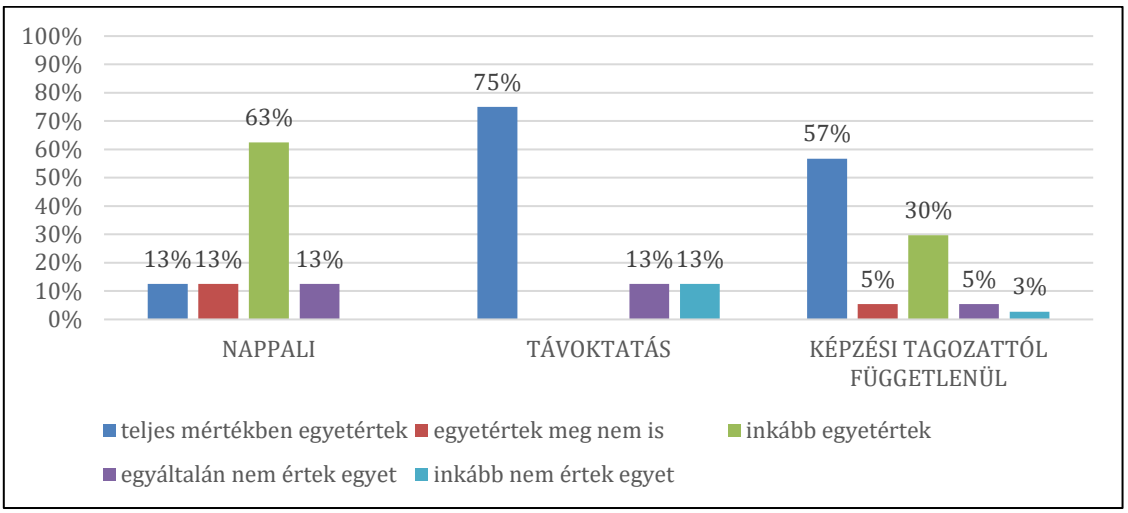


Az eredmények tekintetében megállapítható, hogy a tananyag elérhetőségének sokszínű lehetőségei még nem azt jelentik, hogy a hallgató a buszon, a vonaton, az adódó várakozási idejében tanul. A tanulási folyamat nyugodt légkört, koncentrációt, értő olvasását igényel. Mindehhez sokak számára az otthoni környezet, az asztali számítógép jelentheti a megfelelő tanulási környezetet.

A 13. témacsoportból a 7. kérdést eredményeit emeljük még ki, ami arra vonatkozott, hogy a távoktatásban tanulóknak tudatosabban kell tervezniük, szervezniük és irányítaniuk saját tanulási folyamatukat. A távoktatási tagozaton való tanulás valóban nagyobb önállóságot, egyéni tanulási felelősséget kíván. Az eredmények ezt a szemléletet, gondolkodásmódot tükrözik, hiszen képzési tagozattól függetlenül is, többségében egyetértenek, vagy inkább egyetértenek a kérdésben szereplő állítással. A távoktatási tagozaton tanulók saját gyakorlatuk alapján is érzékelik, hogy mennyire fontos az egyéni időterv, a tudatos tervezés a tanulmányaik folyamán. Érdemes kiemelni az eredmények közül a nappali tagozatosok meglátását is, miszerint ők is inkább egyetértenek a tudatosabb tervezés fontosságával a távoktatási tagozaton.

7. ábra A 13. témacsoporthoz tartozó 7. kérdés eredményei

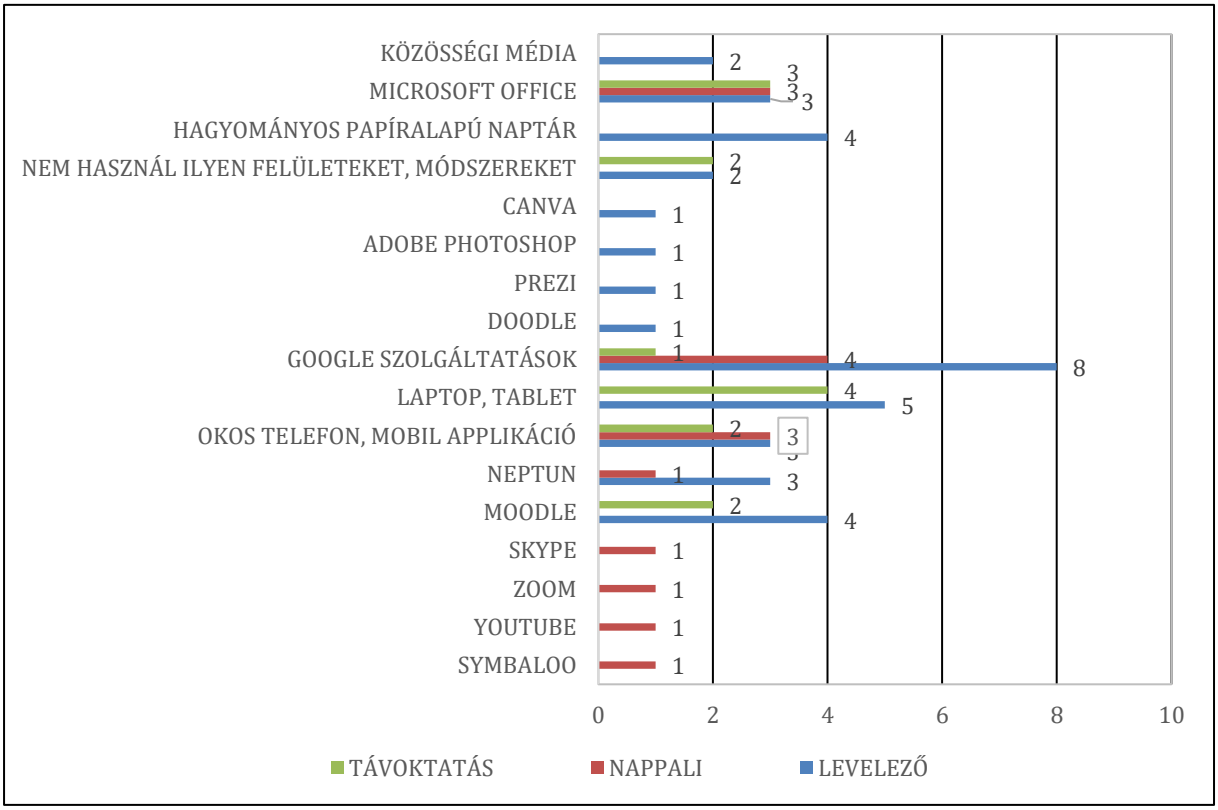
(*Forrás*: Saját szerkesztés)



Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódóan érdemes áttekinteni, hogy a felmérésben résztvevő hallgatók a tanulási feladataik tervezéséhez milyen eszközöket/módszereket online vagy mobil alkalmazásokat használnak (kérdőív 4. kérdés).

8. ábra A 4. kérdés eredményei

(*Forrás*: Saját szerkesztés)



Az ábra alapján látható, hogy a nappali és a levelező képzésre járó hallgatók elsősorban a Google szolgáltatásokat használják (e-mail, drive, classroom, meet). Érdekes eredmény, hogy többen alkalmazzák eszközként a laptopot, a tabletet, mint a telefont és a különböző mobil applikációkat. A szoftverek felsorolásában szintén sokféle felület megjelenik a hallgatók repertoárjában. Mindenképpen fontos, hogy a Doodle mint időpontegyeztetés alkalmazása megjelenik. A Moodle és a Neptun megléte a felsorolásban szinte természetesnek mondható, hiszen a távoktatásban tanuló hallgatóknak ez a keretrendszere, a Neptun követése pedig mindegyik hallgatónál (képzési tagozattól függetlenül) kötelező. Észre kell venni azonban azt is, hogy főként a levelezős hallgatók közül sokan vannak, akik a hagyományos, papíralapú naptárt használják a tanulással kapcsolatos szervezési feladatok nyomon követéséhez.

A kérdőív 17. kérdése ehhez a témakörhöz kapcsolódik még, hiszen arra kerestük a választ, hogy a felmérésben résztvevő hallgatók mely online oktatási platformokat ismerik. A háromféle képzési tagozatra járó hallgatók felületfelsorolása igen gazdag, vannak azonos elemek is a három listában. Egyértelműsíthető az is, hogy a levelező hallgatók esetén számos olyan felület megjelenik a felsorolásba, ami a közoktatásban, vagy szakképzésben tanítók, illetve oktatók munkáját segítő oldalak. Üdvözlendő, hogy a pedagógus kollégák által használt felületgyűjtemény ilyen sokszínű.

9. ábra A 17. kérdésre adott válaszok kategorizálva

(*Forrás*: Saját szerkesztés)

	FELSOROLT ONLINE OKTATÁSI PLATFORMOK
LEVELEZŐ	✓ Online beszélgetéshez, üzenetváltáshoz (Teams, Meet, Skype, Zoom, Messenger csoport, Discord) ✓ LMS rendszerek (Moodle, Canvas) ✓ Digitális tananyagkészítő szoftverek (H5P, ARTICULATE, EASYGENERATOR, iSpring) ✓ Közösségi portál (Facebook, Facetime) ✓ Tanulásszervezéshez (Classroom, Kréta, Webuni, Udemy, Edmondo, Learndash) ✓ Feladatszerkesztéshez (Padlet, Redmenta, Kahoot, Wordwall, Learningapps) ✓ Gamifikációhoz (Hashtag) ✓ Online tanulás (FutureLearn, edX, MOOC, Coursera) ✓ Egyéb (Neteducatio)
NAPPALI	✓ Online beszélgetéshez, üzenetváltáshoz (Teams, Meet, Skype, Zoom, Messenger csoport, Discord) ✓ LMS rendszerek (Moodle, Canvas) ✓ Közösségi portál (Facebook) ✓ Tanulásszervezéshez (Classroom, Edmondo) ✓ Feladatszerkesztéshez (Redmenta, Kahoot)
TÁVOKTATÁS	✓ Online beszélgetéshez, üzenetváltáshoz (Teams, Meet, Skype, Zoom, Discord) ✓ LMS rendszerek (Moodle, Canvas) ✓ Digitális tananyagkészítő szoftverek (H5P, ARTICULATE, EASYGENERATOR, iSpring) ✓ Tanulásszervezéshez (Classroom, Kréta, Udemy, Edmondo) ✓ Gamifikációhoz (Hashtag) ✓ Online tanulás (edX, Coursera) ✓ Egyéb (Tempus Közalapítvány, eTwinning, DKT, MOOC)

A táblázat alapján megállapítható, hogy a levelezős hallgatók által felsorolt felületlista a leggazdagabb. A távoktatásban tanulók követik őket, bár a levelezős hallgatók feladatszerkesztéshez használt eszköztára gazdagabb. Az online beszélgetésekhez alkalmazott lehetőségeket mindegyik képzési tagozatra járó hallgatók jól ismerik. Ez persze fakadhat abból is, hogy a járványidőszak alatt, a digitális oktatás idejében, mindenképpen meg kellett ismerni, majd meg kellett tanulni ezeknek a felületeknek a használatát.

A kutatás eredményeinek bemutatását a 9. hipotézissel[7] összefüggésbe hozható kérdésekre adott válaszok ismertetésével zárjuk. Ezen hipotézishez kapcsoltuk a kérdőív 23.[8] és 24.[9] kérdését. Az eredményeket a következő táblázat tartalmazza. A hallgatók által felsorolt kompetenciaterületeket rendszereztük és ennek megfelelően tüntettük fel a táblázatban.

10. ábra A 23. és 24. kérdésre adott válaszok rendszerezett megjelenítése

(*Forrás*: Saját szerkesztés)

	Szakterülettel kapcsolatos kompetenciák, amivel rendelkezik a hallgató	**Szakterülettel kapcsolatos kompetenciák, amiben fejlődni szeretne a hallgató**
LEVELEZŐ	✓ *Digitális kompetenciák* (eszközhasználat, szoftverismeret) ✓ *Együttműködés, csoportban való munka kompetenciája* ✓ *Idegen nyelvi és anyanyelvi kompetencia* ✓ *Hatékony tanulás kompetenciája* (időbeosztás) ✓ *Problémamegoldás, kreatív gondolkodás kompetenciája* ✓ *Szakmai elkötelezettség kompetenciája* ✓ *Társas kompetenciák* (elfogadás, empátia, türelem) ✓ *Tanári kompetenciák (*szakmódszertan) ✓ *Vezetői, folyamatok tervezési kompetenciája*	✓ *Digitális kompetenciák* (eszközhasználat, szoftverismeret) ✓ *Együttműködés, csoportban való munka kompetenciája* ✓ *Idegen nyelvi és anyanyelvi kompetencia* ✓ *Hatékony tanulás kompetenciája* (időbeosztás) ✓ ***Kutatásmódszertani kompetenciák*** ✓ *Problémamegoldás, kreatív gondolkodás kompetenciája* ✓ *Szakmai elkötelezettség kompetenciája* ✓ *Társas kompetenciák* (elfogadás, empátia, türelem) ✓ *Tanári kompetenciák (*szakmódszertani továbblépés,

[7] A hallgatók nem ismerik a szakmájukhoz kapcsolódó kompetenciákat.
[8] Soroljon fel választott szakmájához kapcsolódóan olyan kompetenciákat, skilleket, amelyekkel úgy érzi jelenleg rendelkezik!
[9] Soroljon fel választott szakmájához kapcsolódóan olyan kompetenciákat, skilleket amelyben a következő tanulmányi félévben fejlődni szeretne!

	(időbeosztás, feladatok szervezése)	mentálhigiéné, egyéni bánásmód) ✓ *Vezetői, folyamatok tervezési kompetenciája* (időbeosztás, feladatok szervezése)
NAPPALI	✓ *Digitális kompetenciák* (eszközhasználat, szoftverismeret) ✓ *Együttműködés, csoportban való munka kompetenciája* ✓ *Hatékony tanulás kompetenciája* (időbeosztás) ✓ *Idegen nyelvi és anyanyelvi kompetencia* ✓ *Problémamegoldás, kreatív gondolkodás kompetenciája* ✓ *Társas kompetenciák* (elfogadás, empátia, türelem)	✓ *Idegen nyelvi és anyanyelvi kompetencia* (szókincsbővítés, tanári nyelvhasználat) ✓ *Szakmai elkötelezettség kompetenciája* ✓ *Vezetői, folyamatok tervezési kompetenciája* (időbeosztás, feladatok szervezése)
TÁVOKTATÁS	✓ *Digitális kompetenciák* (eszközhasználat, szoftverismeret) ✓ *Együttműködés, csoportban való munka kompetenciája* ✓ *Idegen nyelvi és anyanyelvi kompetencia* ✓ *Problémamegoldás, kreatív gondolkodás kompetenciája* ✓ *Szakmai elkötelezettség kompetenciája* ✓ *Társas kompetenciák* (elfogadás, empátia, türelem) ✓ *Vezetői, folyamatok tervezési kompetenciája* (időbeosztás, feladatok szervezése)	✓ *Digitális kompetenciák* (eszközhasználat, szoftverismeret) ✓ *A tanulás kompetenciája* (saját tanulási folyamat esetén és másik támogatása esetén is) ✓ *Vezetői, folyamattervezési kompetencia* (időbeosztás, feladatok szervezése)

Az eredmények tükrében megállapítható, hogy a felmérésben résztvevő hallgatók határozott elképzeléssel rendelkeznek arról, hogy mely kompetenciaterületeken szeretnének még fejlődni. Külön kiemelendő, hogy a levelezős hallgatók között megjelent

a kutatásmódszertani kompetenciaterületen való fejlődés szándéka, ami szoros összefüggésben áll a kritikai gondolkodás kialakulásával, formálódásával. Látnunk kell azt is, hogy a hallgatók szakterületéhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztésében, alakításában fontos szerepe lehet a különböző online felületeken megjelenő kurzusoknak, programoknak.

4. A kutatás összegzése

A Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karán elvégzett pilot jellegű mikrokutatás több oldalról igyekezett megvizsgálni, hogy van-e relevanciája a felsőoktatási képzési programok fejlesztési lehetőségeinek az online képzési platformok oktatási sajátosságai alapján. Az eredmények azt mutatják, hogy érdemes ezen a fejlesztési úton elindulni, bár számos olyan akadály gördülhet még a fejlesztők elé, ami akár technikai felkészültség, akár szemléletbeli különbségekből fakadhat.

A felmérés igyekezett válaszokat keresni arra a kérdésre, hogy a hallgatókban a leendő (elsősorban nappali képzésben tanulók), illetve a jelenlegi munkavállalókat (elsősorban levelezős és távoktatásban tanulók) is látva, milyen elvárásokkal, milyen igényekkel, milyen felkészültséggel és kompetenciaterületeken való jártassággal érkeznek a felsőoktatásba. Megkerülhetetlen kérdés volt az is, hogy eddigi tanulmányaik során milyen tanulási környezetekben mozogtak, hogyan építik fel saját tanulási környezetüket, milyen mértékben használják az online lehetőségeket (felületek, szoftverek) tanulási folyamataikhoz. Megfontolandó kérdés volt az is, hogy az egyetemi kultúra mennyiben tud egyenrangú versenytársa lenni a különböző online platformokon megjelenő kurzusoknak. Ezen kérdéskör mentén kiindulópontot jelent, hogy látjuk, hogy a hallgatók milyen tanulási környezeteket ismernek, melyek azok, amelyeket szívesen használnak, avagy egyáltalán nem.

A formális felsőoktatás keretei között zajló képzések igaz időnként némileg rugalmatlanabbnak tűnnek, mint a formális kereteken kívül elhelyezkedők, azonban a tananyag felépítése olyan didaktikai elvek mentén történik, amit az iskolarendszeren kívüli képzések esetén nem biztos, hogy megvalósul. A felsőoktatás kötelékében lehetősége van a hallgatóknak olyan kutatásokba, pályázatokba, ösztöndíjakba bekapcsolódni, amire a tanúsítványt adó képzések esetén nem biztos, hogy lehetősége van.

Fontos, hogy a hallgatók ismerjék azokat a szakterületükhöz kapcsolódó kompetenciákat, skilleket, amelyek hiánya komoly deficitet jelenthet az adott szakterülethez tartozó leendő munkavállaló mindennapi munkájában. Nem elhanyagolandó az sem, hogy a hallgató rendelkezzék egy olyan egészséges önismerettel, ami rávezeti őt arra, hogy mely kompetenciaterületeken van még szüksége fejlődésre, formálódásra. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a hallgatók ismerjék azokat a kompetenciákat, kompetenciaterületeket, amelyek az adott szakterületet jellemzik.

A jövő kérdése, hogy a korábban rugalmatlanabb felsőoktatás tud-e és hogyan tud alkalmazkodni a sokkal gyorsabb reakciójú piaci környezetekhez annak érdekében, hogy a tanulni szándékozók motivációját fent tudja tartani a klasszikus értelemben vett tanulási forma, a felsőoktatási környezetet irányába.

Felhasznált irodalom:

- BAJNER Mária (2018): Innovatív felsőoktatás és „haknigazdaság". Hátrafelé megyünk? In: FODORNÉ TÓTH Krisztina PhD. (szerk.): A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció [MELLearN 2018 Tanulmánykötet] Pécs, „MELLearN – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért" Egyesület Debreceni Egyetem, 137-147. p.
- BAJNER Mária (2016): Karrier, pénz, vagy diploma? Egyetemi képzések reformja nemzetközi kitekintésben. In: FODORNÉ TÓTH Krisztina PhD. (szerk.): Felsőoktatási kihívások. Alkalmazkodás stratégiai partnerségben [MELLearn 2016 Tanulmánykötet] Pécs, „MELLearN – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért" Egyesület Debreceni Egyetem, 121-126. p.
- FODORNÉ TÓTH Krisztina (2018): E-learning trendek és kérdések. In: Opus et Educatio 1. sz. 123-131. p.
- KOVÁCS Ilma (2017): Hogy is állunk a távoktatás elméletével? In: Opus et Educatio, 1. sz. 115-120. p.
- NÉMETHY Krisztina – POÓR József (2018): A jövő munkahelye az IPAR 4.0 tükrében. In: Opus et Educatio, 2. sz. 216-224. p.
- PITLIK László – RIKK János – GÁNGÓ Vince – TÓTH Csaba (2020): A távoktatás, mint kritikus oktatási üzem – IT-aspektusai, avagy felkészülés a duális képzésre. In: Magyar Internetes Agrárinformatikai Újság, 266. sz.
- SZALMA Éva (2018): Transforming Universities for the Digital Age. Policies – Business Models – Resources. In: Opus et Educatio, 4. sz. 397-404. p.

Felsőoktatási Lifelong Learning és fenntarthatóság az ipari és technológiai innovációk kontextusában

Kiss Ferenc – Vass Vilmos

Projekt-alapú tehetséggondozás a felsőoktatásban az egész életen át tartó tanulás támogatására / Project-based Talent-development in Higher Education in the Support of Lifelong Learning

A téma kontextusa

Előadásunk alapkérdése: Milyen összefüggés van a projekt-alapú tehetséggondozás és az egész életen át tartó tanulás támogatása között? A teljesség igénye nélkül (tekintettel az előadás rövid időkeretére) először tekintsük át a téma kontextusát. Mindenekelőtt a projekt-alapúság fogalmát, amelynek eredője (első megközelítésben) oktatásmódszertani megközelítésű. Szakmai körökben közismert, hogy a projekt-módszer, a projekt-alapúság bő története közel 130 éves. John Dewey és William Heard Kilpatrick munkássága közismert ezen a területen szakmai körökben. Hazánkban az 1990-es évek elejétől egyre több tanulmány, monográfia és módszertani kézikönyv foglalkozik a témával. (Falus-Mihály:2008; Hegedűs:2002; Hortobágyi:1991.a,b,c., 2002; Horváth. H:2004; M. Nádasi:2003; Stefány:2008; Szira:2002) Ezek az írások elsősorban a közoktatásra fókuszálnak, ám a projekt-alapúság pedagógiai elvei, módszertana és szemlélete a felsőoktatás számára is hozzáférhető. (Vass-Kiss: 2022¸Mészáros-Vass:2021) Az előző évtizedekben a technológiai forradalomnak köszönhetően a projekt-alapúság hangsúlya a belső motivációról az eszközrendszerre helyeződött. Napjainkban azonban a tanulási-tanítási folyamatban az emberi értékek, a humanisztikusabb pedagógiai megoldások kerülnek az előtérbe. (Vass:2020) A projekt mint koncepció azért érdekes számunkra, mert benne van a teljes tanulási folyamat, ami kísértetiesen hasonlít, ahhoz, ahogyan kisgyermekkorban is tanulunk. Tapasztalatokat szerzünk, kérdéseket teszünk fel. Gyorsan tájékozódnak a környezetükben, a megismerés folyamata elkezdődik. Az ingergazdagság és a pozitív megerősítés számukra alapvető igény. Van egy erős Mi?, majd egy erős Miért? kérdéskorszak. (Bakonyi-Karczewicz:2016) Örvendetes, hogy a koragyermekkorral foglalkozó tanulmányok egy része az egész életen át tartó tanulás és a humanisztikus pedagógia, különös tekintettel a kreativitás, a kollaboráció, a problémamegoldás összefüggésében vizsgálja a témát. (Kiss:2019) Témánk szempontjából releváns, hogy ezekben az írásokban a well-being (a jóllét) is előtérbe kerül. (Sattar, Taimur:2019) Nota bene, a projekt-alapú oktatás hasonló pedagógiai elvekről szól. Felvetünk egy problémát, majd megpróbáljuk a hallgatókat arra rávenni, hogy belső késztetésből, kíváncsiságból kiindulva többféleképpen megoldják a problémákat. Ennek a folyamatnak a belső motiváció a kulcsa, az autonómia, a szakmai igényesség és a céltudatosság. (Pink:2010) Ez párhuzamos hat-hétezer éves keleti tantásokkal, amelyek szerint nagyjából háromféle ember van a taníthatóság szempontjából. Az első, a zárt típus, semmiféle nyitottsága nincs a világra, nincsenek kérdései, nem igazán kíváncsi, elég nehéz tanítani. Bármit is mondunk neki, nem hallgat meg mást, a maga szövegét mondja. Azzal van elfoglalva, hogy ez számára mennyire rossz, nehéz, mennyire túlterhelt, sokat panaszkodik. A második típus alapvetően abban különbözik az előzőtől, hogy kérdez. Amikor „van füle arra", hogy meghallgasson, szükséges van támogatásra, mentorálásra, aztán önálló munkára képes. A harmadik típus

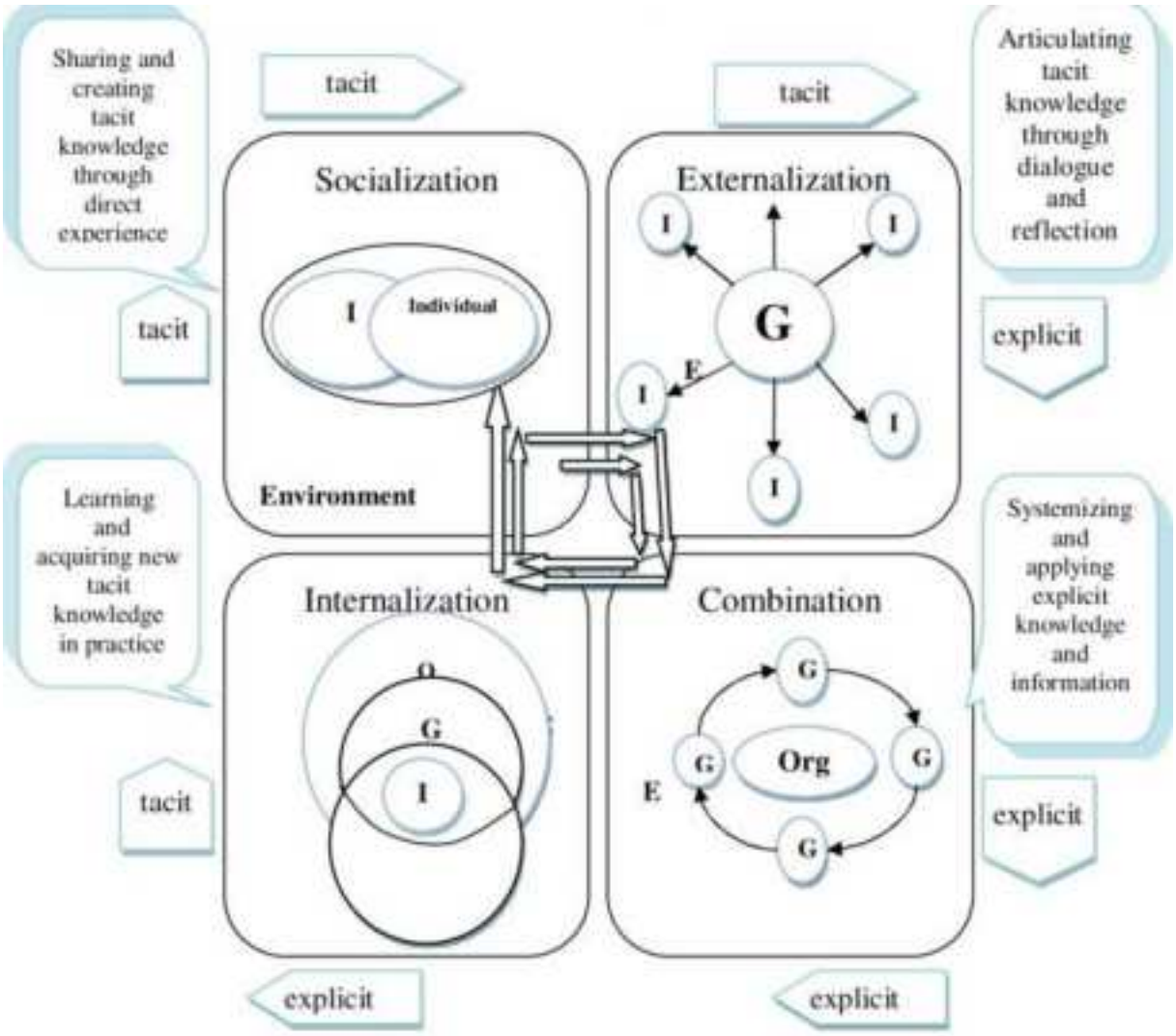
belső készetetésben erős, meg akarja oldani a problémát. Mutasd meg a mérföldköveket és azon magam megyek végig. Az önjáró tanítvány, aki motivált, tapasztalás útján tanulni akar, és csak iránymutatást kell neki meg ellenőrzőpontokat. A projekt-alapúság humanisztikus pedagógiai folyamataiban nem meglepő módon a well-being (jól-lét) is egyre meghatározóbb. Ennek alapelve, hogy az oktatást is élményszerűvé akarjuk tenni. Amennyiben a hallgató jól érzi magát, szívesebben marad benne a fenti kontextusban, belső motivációja is erősödik, önállóbban dolgozik. Kate Whiting 2020-ban megjelent írásában az egész életen át tartó tanulást és a jövő munkavégzését leginkább támogató TOP 10 képességet írta le 2025-re vonatkozóan. A következő 5 évben a problémamegoldás és a kritikus gondolkodás képességei fognak az előtérbe kerülni. Ugyanakkor jól érzékelhető, hogy az önmenedzseléssel összefüggésben az aktív tanulás, a reziliencia, a stressztűrés és a rugalmasság is egyre nagyobb jelentőséggel bír a következő időszakban. (Whiting:2020)

1. sz. ábra TOP 10 képesség 20225-re (Whiting:2020)

1. Analitikus gondolkodás és innováció
2. Aktív tanulás és tanulási stratégiák
3. Komplex problémamegoldás
4. Kritikus gondolkodás és elemzés
5. Kreativitás, eredetiség és kezdeményezőképesség
6. Vezetés és társadalmi hatás
7. technológia használat, monitoring és ellenőrzés
8. Technológiai tervezés és programozás
9. Reziliencia, stressz tűrés és rugalmasság
10. Gondolkodás, problémamegoldás és fogalomalkotás

Az első öt helyen négy tulajdonképpen projekt-alapú problémamegoldó típusú skill található. Az analitikus gondolkodás és innováció, a komplex problémamegoldás, a kritikus gondolkodás és elemzés, a kreativitás és az eredetiség. Ezt fogja össze az aktív, önálló, önszabályozó tanulás, a tudatosan „csinálva tanulás". Miért van erre szükség? A tanulmány egyik legfontosabb állítása, hogy 2025-ig az alkalmazottak 50%-ának le kell cserélni a képességkészletét. (Whiting:2020) Ez elég kemény álltás, ráadásul a tanulmány megjelenésének az éve 2020. Így eltelt 2 év, ami azt jelenti, hogy 20-25% változás benne kell, hogy legyen ebben a folyamatban, amennyiben időarányosan nézzük a dolgokat. Valljuk be őszintén, erre sokan nincsenek felkészülve sem a vállalatok, sem a munkavállalók oldalán. A Noaka-Takeuchi tudás-spirál modell szerint a tanulási, tudásszerző ciklikus folyamatnak négy szegmense van, amelyben vannak egyéni és csoportos tevékenységek. (Nonaka-Takeuchi:1995)

2. sz. ábra Nonaka-Takeuchi tudás-spirál modell (Nonaka-Takeuchi:1995)



Nyilvánvaló, hogy pusztán egyéni tanulással nem lehet túl messze eljutni. Szükség van a tapasztalataink kipróbálására, az interakciókra a kollégákkal, az alkalmazókkal,. Hiszen a visszacsatolásokból tudunk tanulni, a többikkel megosztani a tapasztalatokat akár jó gyakorlat, akár valamilyen tévedésből levont tanulság útján. Ezekkel a megosztott tudásokkal tudunk új tudást létrehozni, amelyekkel megpróbálunk új feladatokat megoldani részben egyéni, részben csoportos módszerekkel. A projekt-alapú oktatásnak a fentieknek megfelelően, szerves része kellene, hogy legyen az oktatási modellünknek. A maga szegmenseit lépten-nyomon ki kell emelni ebből a tudás-spirálból. Amennyiben tudásalapú szemléletből nézzük az oktatást, akkor úgy kell megterveznünk a képzési ciklusainkat, hogy egyenlő arányban legyenek az egyéni és csoportos tanulási utak. Mégpedig periodikusan követve egymást, hogy minél több spirált tudjon a hallgató megtenni a képzési program és képzési folyamat során. Ez a köz- és felsőoktatás és az egész életen át tartó tanulás folyamatára is igaz. Tervezetten és tudatosan kell bevinni őket az egyéni és csoportos munka dinamikájába. Annak érdekében, hogy a tudásszerző folyamat eredményes legyen, a tudásokat jól tudja felhalmozni. Mondhatjuk, hogy az a sikeresebb képzés, amelyik egységnyi idő alatt több ciklust tud megtenni ezen a spirálon.

Projekt-alapú tehetséggondozás a Budapesti Metropolitan Egyetemen

A Budapesti Metropolitan egyetemen két projekt-alapú tehetséggondozó, hallgató-fókuszú projektet valósítunk meg. A Nemzeti Tehetségsegítő Program keretén belül, az Emberi Erőforrások Minisztériuma (Támogató) támogatásának köszönhetően, a Budapesti Metropolitan Egyetem Tehetségsegítő Tanács irányításával 2020-tól megkezdődtek a STARTUP LAB és INNOLAB tehetséggondozó projektek. A METU STARTUP LAB részben új tehetségműhelyként, részben a tavalyi Kreatív gondolkodásfejlesztő műhelyre alapozva épül be szervesen a Budapesti Metropolitan Egyetem életébe ösztönözve hallgatókat és oktatókat a fejlődésre. A tehetséggondozó program fókusza a startup és a kreatív gondolkodás fejlesztése. A képzésben évente résztvevő 25 hallgató a program során 4-5 fős csoportokban a kooperatív tanulási módszerek és projektpedagógiai technikák alkalmazásával dolgozik. A projekt moduláris felépítésű. A modulok az alábbi területeket ölelik fel: kreatív és startup gondolkodás, HR, marketing, turizmus, pénzügyi- és projekttervezés. Az egyes modulokban a hallgatók egyéni, páros és csoportos feladatokat végeznek, amelyeket közös összegzés, reflexiók és visszajelzések zárnak. A hallgatók minden egyes modulban más-más csoportba kerülnek, ezzel növelve az alkalmazkodóképességüket, kreativitásukat és a csoportdinamikát. A programot évente egy-egy nemzetközi vetélkedő zárja, amelynek keretén belül a már megismert és alkalmazott módszertanok alapján, 4-5 fős csapatokban (egyetemenként szerveződve), kreatív startup modelleket és prezentációkat készítenek a hallgatók. A STARUP LAB kifejezetten startup tevékenységre való felkésztésről szól. Amennyiben van a hallgatónak egy startup ötlete, amit adott esetben valamelyik tantárgyban elkezdett kidolgozni, akkor ebben a tehetséggondozó műhelyben célzott tréningeken, mentorálási folyamattal támogatva tovább tudja gondolni. A cél az, hogy aki tudja, hogy vállalkozó akar lenni, az ebbe az irányba fejleszthesse a képességeit az órarendi tanulmányain kívül. Ugyanakkor ezeket a témákat, amiket a tehetséggondozó műhelyekben csinál, beviheti az órarendi tantárgyi keretek közé is. Az INNOLAB program alapcélja a fiatalok Brand építésének támogatása: önmegvalósítás, önmenedzselés, önismeret és az önszabályozó tanulás fejlesztése, különös tekintettel a digitális attitűd, a soft skillek, a hallgatói élményút, a startup és a karrierstart területeire vonatkozóan. További cél a hazai, határon kívüli és nemzetközi fiatalok és oktatók tanuló közösségének, hálózatépítésének az erősítése, valamint a hazai KFI rendszerek, az innovációs környezet megismerése, gyakorlati tapasztalatszerzés. A programban 15 hazai és 5 határon túli kiemelt tehetségű fiatal hallgató kerül bevonásra. A projekt moduláris felépítésű, összesen négy modulból áll. Minden modulhoz tartozik egy-egy előadás és az előadás elemeihez koherensen illeszkedő műhelymunka. A modulok témái: 1. A tehetségmenedzsment és a Brand-építés összefüggései, 2. Az önmenedzselő, innovációs és vezetői készségek és a Brand-építés összefüggései, 3. A kompetenciafejlesztés és a Brand-építés összefüggései, valamint 4. A digitális műveltség és a Brand-építés összefüggései. A modulokba a Sapientia hallgatói online kapcsolódnak be. Két modulban neves külföldi szakértők is megosztják értékes gondolataikat a hallgatókkal. A program során tanulmányutakat is szervezünk, amelynek keretén belül egy-egy budapesti és vidéki inkubációs központ látogatására kerül sor. A projekt végül egy Startup Demo Day elnevezésű szakmai kiállítással zárul, amelynek keretében sikeres startupok mutatkoznak be, kerekasztal beszélgetés keretében beszélnek a tapasztalataikról, jó gyakorlatokat osztanak meg a bevont fiatalokkal. Végül a hallgatói csapatok bemutatják a műhelymunkák során előállított startup ötleteiket, amelyet egy szakmai zsűri értékel majd. Röviden megfogalmazva, az INNOLAB program innoválni tanít. Kifejezetten kreativitást fejleszt, a megújulási képeségre fókuszál. Természetesen a tehetséggondozás folyamatában jelentős szerepet játszik az

ötletkidolgozás, a problémaérzékenység, a probléma meglátása, hogyan lehet újfajta nézőpontból, szemléletből újra gondolni dolgokat. Mindkét projekt-alapú tehetséggondozó program az egyéni és csapatmunka dinamikájából építkezik, annak érdekében, hogy a folyamat végén a hallgató a saját portfóliójába olyan munkákat tehessen bele, amit a munkaerőpiacon referenciaként tud felmutatni.

Összegzés

Összegezve, a tehetséggondozó programjaink legfontosabb pedagógiai szempontjai az alábbiak voltak: személyre szabott curriculum, tanulás-tantitási folyamat és értékelés; kompetencia-alapú (lásd a megváltozott képességkészlet kontextusát); flexibilitás, akár félévente tud változni a program moduláris tartalma és módszertana a hallgatói összetétel változásainak függvényében erősítve a multi-és interdiszciplináris, tantárgyak és szakok közötti megközelítést. Nyilvánvaló, hogy a tehetséggondozó program erősíti a humán interakciókat. A hallgatók nem pusztán prezentációkat tartanak, a projektek haladásáról jelentést készítenek, az értékelési szempontokat az oktatókkal közösen állítják össze. Ez egyben multikulturális helyzetek megélését is jelenti, a Budapesti Metropolitan Egyetemen a hallgatók jelentős hányada külföldi, nagyjából száz országból érkeznek. Számos együttműködési feladat van, a teljesítményt csapatszinten értékeljük. A csapatteljesítmény kap pontot és az súlyozzuk az egyéni részvétel hányadával, illetve a belső 360 fokos értékeléssel, hogy az illetők mennyit tettek bele a közös munkába. Fontos alapelv a transzdiszciplinaritás erősítése, a tehetséggondozó programokban a Kommunikáció-Üzlet-Turizmus és a Művészeti Karokról egyaránt érkeznek hallgatók. A szakok közötti együttműködés is jelentős mértékű, különös tekintettel a kommunikáció, a marketing, a vállalkozásfejlesztés és a turizmus-menedzsment területeire vonatkozóan. A hallgatói kollaboráció mellett az oktatók-hallgatók és az oktatók-oktatók együttműködése is minőségi, a hagyományos felsőoktatái működéshez képest jelentős mértékben eltérő. A projektek számára három alapkritérium van: legyen legális, etikus és a megvalósítás helyszíne legyen a Föld bolygó. Igaz, hogy volt már hallgatói-oktatói együttműködésben két NASA-projekt, ám a projektek zömében a megvalósíthatósági, finanszírozhatósági szempontok elég erősek. Nézzünk erre egy példát! Hallgatóink egy 3000 turistát szállító óceánjáró hajó újfajta profilját találták ki. Nyilvánvaló, hogy a projekt a résztvevők tapasztalataira épült. Ahhoz, hogy a projekt megvalósuljon, levelezniük kellett hajógyárakkal, tavaly elkezdték megépíteni azt a hajót Hamburgban, amibe az ő ötletük egy részét is beépítették. Igazából egy képzeletbeli skálán bármeddig el lehet menni, fontos, hogy valós adatokon, valós helyzetekben működjön a projekt. Nyilvánvaló, ez azt is jelenti, hogy a hagyományos szummatív (összegző, lezáró) értékelés megváltozik. A prezentációk, a beadott írásos anyagok értékelése, az egymás munkáról alkotott vélemény, a kritikus barát és az ahhoz hasonló technikák használata mind, mind arról szól, hogy minél többféle módon értsük meg és tudjuk értékelni a dolgainkat. Az önértékelés, az önismeret, mások teljesítményének objektív értékelése hiányzik a hagyományos értékelési folyamatból. Meg kell tanulni a nyelvezetét, a módszereit. Ez másfajta visszajelző és kollaboratív fejlesztő értékelő kultúrát is igényel. A projekt-alapú tehetséggondozó projektek alapja az innovációs szemlélet, az újító szemléletmódja (innovator's mindset) az a hit, hogy „a képességek, az intelligencia és a tehetségek fejleszthetők, ez vezet ahhoz, hogy valami új, jobb ötletet alkossunk" (Couros, 2015: 33) Ez valójában a tehetséggondozó programok mottója, amely erős összefüggést mutat az innováció és a kreativitás között. Ezért nevezzük a Budapesti Metropolitan Egyetemet alkotó egyetemnek.

Felhasznált irodalom:

- BAKONYI Anna – KARCZEVICZ Ágnes (2016): Az óvodapedagógusk nagykönyve. Az ismerettől és a megvalósításig. Neteducatio Kft. Budapest
- COUROS, G.: (2015): The Innovator's Mindset: Empower Learning, Unleash Talent, and Lead a Culture of Creativity. Dave Burgess Consulting.
- FALUS Katalin – MIHÁLY Ottó (szakmai vezetők): A nem szakrendszerű oktatás kerettanterve. OKM, 2008. május.
- http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=2085&articleID=231351&ctag=articlelist&iid=1
- HEGEDŰS Gábor: Projektpedagógia. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, 2002.
- HORTOBÁGYI Katalin (1991.a): A projektmódszer. Iskolakultúra, 1991. 5. sz. 66–67.
- HORTOBÁGYI Katalin (1991.b): A projekteszméről? Oktatásról? Tanulásról? Módszerről? Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7–8. sz.
- HORTOBÁGYI Katalin (1991.c): Projektkézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány, OFI IFK, Budapest, 1991.
- HORTOBÁGYI Katalin: A pedagógiai projekt mint sajátos műfaj. Fejlesztő Pedagógia, 2002. 6. sz. 4–15.
- HORVÁTH H. Attila: Projekttér. Új pedagógiai Szemle, 2004. 2. sz.
- KISS Szilvia Piroska (2019): Kulcs az új generációhoz. Kreativitást, kollaborációt, problémamegoldást fejlesztő, differenciáló óvodai környezet. Neteducatio Kft, Budapest
- MÉSZÁROS, Tímea ; VASS, Vilmos: A tacit tudás transzformációja és hatása a felsőoktatás tudásképére SZABAD PIAC: GAZDASÁG- TÁRSADALOM- ÉS BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT 4 : 2 pp. 23-38. , 16 p. (2021)
  M. NÁDASI Mária: Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.
- NONAKA, I. and TAKEUCHI, H.: (1995): The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press.
- PINK, D.H. (2010): Motiváció 3.0. Ösztönzés másképp. HVG Könyvek. Budapest
- SATTAR, H., TAIMUR, S. (2019). Preschool Education: A Foundation for Lifelong Well-Being. In: Leal Filho, W., Azul, A., Brandli, L., Özuyar, P., Wall, T. (eds) Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_66-1
- STEFÁNY Judit: A projektpedagógia szerepe az oktatásban. In Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.): Kompetenciafejlesztés projektmódszerrel. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.
- SZIRA Judit: A projektmódszerről. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 9. sz. 138–154.
- VASS, Vilmos ; KISS, Ferenc: Coherence Between Online Learning and Project-Based Courses in Higher Education. TLIC 2021.In: Guralnick, D.; Auer M.E., Poce A. (szerk.) Innovations in Learning and Technology for the Workplace and Higher Education Cham, Svájc : Springer International Publishing (2022) p. 8
- VASS Vilmos: A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései Új Munkaügyi Szemle 2020. 1 : 1 pp. 30-37.
- WHITING, K.: These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. World Economic Forum 21 Oct 2020
- https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/

Fodorné Tóth Krisztina

PTE DOT: jel a digitális tanulástámogatás térképén

Bevezető

A Pécsi Tudományegyetem 2020 végén digitális oktatás- és tanulástámogató munkacsoportot állított fel arra, hogy támogassa az oktatókat és a hallgatókat az új kihívásoknak való megfelelésben, illetve hogy felépítse, koordinálja és segítse az egyetemi szintű elektronikus oktatás és tanulás folyamatát. 2022-ben ez a DOT, a Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 7 munkatárssal, rendszeres képzők képzése programokkal, kutatásokkal, oktatóanyagokkal és egy tudástárként üzemelő saját honlappal. Az előadás a központ tevékenységét és eddigi eredményeit mutatja be, kitérve a támogatási koncepcióra, a képzések tanulságaira, a visszajelzésekre és a munkafolyamatokra. A központ mindenekelőtt a kurzustervezés és -fejlesztés terén nyújt gyakorlati segítséget, beleértve a hagyományos egyetemi kurzusszervezéstől eltérő gyakorlatokat is. Ennek részeként foglalkozik a műszaki alapokkal, a pedagógiai ismeretekkel, módszertani gyakorlatokkal és nem utolsósorban szemléletformálással is. Közép- illetve hosszabb távon nem csupán a digitális tanulástámogatás intézményi gyakorlatának kiszélesítése, hanem átlátható, egységes, rugalmas és fenntartható útra segítése a központ célja.

Digitális transzformáció és a PTE

A PTE szigetszerű fejlesztések és ígéretes projektek hosszú időszaka után hozta tető alá a digitális transzformáció szisztematikus útját jelentő, intézményi szintű egységet jelentő DOT-ot, ám ez nem jelenti azt, hogy a központnak nem voltak egyetemi szintet megcélzó, szemléletformálásra, illetve fenntartható fejlesztésekre törekvő előzményei. Ezek, bár nem váltották be maradéktalanul a hozzájuk fűzött reményeket, mind egy-egy lépést jelentettek afelé, hogy az egyetem végre ne csak elérkezzen a digitális korba, hanem ki is tudja aknázni ennek előnyeit.

Az egyetem első digitális fejlesztései még a kétezres éveket megelőző időszak termékei; ezek az akkori infrastrukturális környezethez illeszkedve még offline fejlesztések, fizikai adathordozón tárolt tartalmak voltak. Az időszak jellemző digitális fejlesztése a „katedrális" struktúrájú tananyag, amely egy-egy szélesebb témakör teljes tartalmát lefedte. Mint ilyenek, ezek a tananyagok sok esetben a tanulmánykötetek vagy a tankönyvek elektronikus megfelelőiként működtek, igen gyakran módszertani ajánlások, tanulási folyamat jellegű támogatás vagy használati útmutató nélkül. Ennek következtében a megvalósuló fejlesztések mindenekelőtt a tartalomra és annak vonzó digitális megjelenítésére törekedtek. Az időszak lehetőségeit illetően olykor egészen nagyszabású tartalmak jöttek létre, ám ezek nem vagy csak igen korlátozottan voltak fenntarthatók, részben a felületek és a formátumok gyors változékonysága miatt, de leginkább azért, mert tananyagként és nem képzési célcsoportokhoz igazított, tevékenységeket támogató tartalmakként gondoltunk rájuk.

Időközben a digitális tartalmak fogyasztása egyre inkább a hálózati elérés és a hordozható eszközök felé fordult. A vezeték nélküli hálózati elérések és a mobil eszközök elterjedése révén egyrészt jelentősen megnövekedett a digitális tartalmak mennyisége és fogasztásuk aránya, másrészt viszont a hálózati tartalomfogyasztás sajátosságaiból eredően az elmélyült tanulás, koncentrálás nem vált általuk kifejezetten könnyebbé (Castro, 2019). Ebbe a helyzetbe érkeztek a Covid-járvány miatti lezárások és az oktatástámogatás digitális pillérének kényszerű előtérbe kerülése. Ez utóbbi során jól észrevehetően azok az oktatók, akik rendszeresen alkalmaztak online eszközöket és tevékenységeket, illetve a digitális tartalmakat a szükséges hallgatói tevékenységek megvalósításának szolgálatába állították, sikeresebben vették – hallgatóikkal együtt – a digitális oktatás akadályait (Bygstad, 2022). A felsőoktatási intézmények digitális transzformációja felgyorsult, és még a járványt követő rövid visszalendülés ellenére is ma már a digitális lehetőségek hallgatók és oktatók számára egyaránt az alapvető eszközkészlet részét képezik.

A PTE-n a járvány kitörésekor éppen az EFOP 3.4.3.-16-2016-00005 „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben" – A1/3. „Elektronikus tanulástámogatási rendszer kiépítése" projektje zajlott, amelynek során a korábbiaktól eltérő módon digitálisan támogatott, hallgatói tevékenységekre alapozott kurzusok fejlesztése valósult meg, az oktatók kiemelt módszertani támogatásával, valamint bevezetésre került az egyetemi szintű Moodle rendszer, és elkezdődött egy kifejezetten erre a területre koncentráló munkacsoport összeállítása. Ebben a helyzetben érte az egyetemet a járvány, amely bár néhány hónapra visszavetette a fejlesztéseket, de ezek éles helyzetben való tesztelésére és finomítására is kiváló alkalmat teremtett. A folyamat eredményeképpen 2020 őszén a PTE-n az előző félévtől nagy volumentben használ MS Teams rendszer összekapcsolásra került a Moodle-lal, amelyet az interaktív tartalmak fejlesztésére szolgáló H5P bővítménnyel is felszereltünk. 2021 elején pedig felállt a munkacsoport, és elindult a kurzusfejlesztéseknek egy újabb szakasza, amely már egy 3 kurzusos online oktatói képzésen alapult, és lehetővé tette mind az online, mind a blended kurzusszervezés támogatását.

Koncepció

A PTE digitális oktatástámogatás munkacsoportja 2022 januárjától Digitális Oktatás- és Tanulástámogatási Központként működik, és a 2021-es fejlesztések talaján a tevékenysége is folyamatosan bővül. A központ mindenekelőtt szemléletformáló és módszertani segítséget kínál az egyetemi oktatóknak, valamint az egyetemhez tartozó vagy azzal szerződésben álló köznevelési intézmények pedagógusainak. Bár nem az a fő profil, természetesen a digitális tanulástámogatásra szolgáló/használható szoftverek, platformok, felületek használatának oktatása sem marad ki a szolgáltatások közül, emellett a PTE digitális tanulási platform fejlesztésében is részt vesz (az Informatikai Igazgatóságot támogatva), és nagyobb projektek tartalomfejlesztésében is segítséget nyúj a központ.

A központ tevékenységének fő pillérei:

- képzők képzése: online kurzusok, fórumok, workshopok, tanácsadás és konzultáció
- oktató tartalmak fejlesztése: videós playlistek, jógyakorlatok, felvételek a workshopokról és előadásokról; Fehér könyv a digitális tanulástámogatásról
- kutatás: digitális tanulástámogatás hallgatói és oktatói mérések, együttműködések hasonló egyetemi szervezetekkel
- hallgatóknak szóló online kurzusok.

A koncepció szerint a DOT az oktatók mellett a hallgatóknak is kínál segítséget, elsősorban a hatékony digitális tanulás elősegítésével, együttműködésben a PTE Támogató Szolgálattal. Emellett párhuzamosan dolgozik és kölcsönös segítséget nyújt az EDUC nemzetközi projektben dolgozó kollégáknak, különös tekintettel a virtuális mobilitást szolgáló kurzusok fejlesztésében és támogatásában.

Projektek

A DOT főbb projektjei az elsőként kialakított háromkurzusos online oktatói képzés köré szerveződnek. Erre félévenként pályáznak az oktatók vagy oktatói csapatok. A képzés maga egy szemléletformálásra, egy blended kurzustervezésre és egy tartalomfejlesztésre fókuszáló kurzusból áll, és a kurzusok tartalmaiban bemutatja a Moodle használati lehetőségeit is. A három kurzushoz öt online konzultáció is tartozik 1-2-2 felosztásban, amelyeken a résztvevő oktatók vagy oktatói teamek, valamint a DOT munkatársai beszélik meg a résztvevők kérdéseit, felvetéseit, majd később afejlesztések részleteit. Az első kurzusban egy kisebb digitális megoldást, a másodikban egy kurzustervet nyújtanak be a résztvevők, a harmadikban pedig a terv alapján összeállítják a blended kurzus struktúráját, tevékenységeit és tartalmait. A képzéshez egy nyitó és egy záró workshop tartozik. A nyitó workshopon a résztvevők megismerkednek a képzés és a fejlesztés részleteivel, a zárón pedig bemutatják fejlesztett blended kurzusuk szerkezetét és egy kiválasztott tanulási egység részletes tartalmát. A bemutatókról videofelvétel készül, amelynek vágott változata oktatóanyagként, illetve jógyakorlatként felkerül a DOT honlapjára.

A három kurzusos képzésen már végzett résztvevők a jelenleg pilot fázisban zajló mesterpályázaton vehetnek részt, amelyben személyre szabott támogatással, konzultációk mellett fejlesztenek újabb blended kurzusokat, és tesztelik azokat. Emellett minden oktató számára nyitottak a tematikus jelenléti workshopok is. Ezekben félévente előbb két, majd most már három témáta dolgoz fel a központ, rövid alapozó módszertani bemutató, majd gyakorlati munka keretében. Az eddigi workshopok a következő témákról szóltak:

- fejlesztő értékelés
- gamifikáció
- gondolattérképek
- Moodle interaktív tartalmak
- MI az oktatásban.

Az egyes karok kérhetnek külön nekik szóló tematikus workshopot, amelyen adott alkalommal kizárólag az adott kar oktatói vesznek részt, illetve amelyet egy-egy kari eseményhez rendelhetnek: az első ilyenre 2022 tavaszán, angol nyelven került sor a Közgazdaságtudományi Kar konferenciáján.

A workshopokról felvétel készül, amelynek vágott változata szintén felkerül a DOT honlapjára. A honlap egyelőre belső használatra, a PTE munkatársainak szól, és a képzések és hírek mellett főként oktatóvideó-listákat tartalmaz. Ilyenek a workshopokon bemutatott oktatói jógyakorlatok mellett a tematikus bemutatók, valamint egy kezdő és egy haladó Teams- és Moodle-használati playlist. A honlapon található továbbá a *Fehér Könyv a digitális oktatás- és tanulástámogatásról*, a PTE DOT 2023 elején megjelent saját kiadványa, amely kézikönyvszerű felépítésével az oktatók önálló fejlődését szolgálja. Az egyes témákban GYIK segíti az eligazodást.

A PTE pedagógiai módszertani képzéseket nyújt pedagógus végzettséggel nem rendelkező oktatóinak. A DOT ebben digitális tanulástámogatás online kurzussal és szintén workshopokkal vesz részt. A kari online módszertani kurzusban használták a kollégák először a DOT Moodle template-jét: ez strukturális ajánlásokkal és beépített fejlesztési segédanyagokkal előkészített mintakurzust jelent, amelyet a résztvevők fejlesztési felületként használnak, és a tartalmakat importálhatják „éles" Moodle kurzusaikba.

2023 tavaszán a DOT első alkalommal megrendezi a PTE Nyitott Hét eseményét is, amelyen a különböző karok oktatói látják vendégül egy-egy órájukon az oktatótársakat, és bemutatják a digitális tanulástámogatást érintő jógyakorlataikat. Ebben a félévben a Bölcsészettudományi és a Közgazdaságtudományi Kar vállalt elsőként nyílt oktatói hetet.

Számos esetben fordul elő, hogy egyetemi egységek egy-egy kurzusnál nagyobb léptékű fejlesztésbe kezdenek: a DOT ezeket módszertani felkészítéssel és tartalomfejlesztési tanácsadással támogatja.

Tervek

2023-ra a központ jelentősen előrehaladt a tervezett szolgáltatások kiépítésében, így jelenleg nagy súlyt helyez ezeknek továbbfejlesztésére, finomhangolására. A résztvevői visszajelzések alapján újabb tematikus workshopokat hirdetünk, és fejlesztjük egy- és háromkurzusos képzéseinket. Ezek mellett két nagyobb projekt kidolgozása zajlik, mindkettő oktatók és hallgatók közös munkájának szervezésére. Az egyik a két féléves kurzusfejlesztés, amelyben az oktatói önálló munkát előzetesen felkészített pedagógushallgatók támogatják egyszerűbb, de időigényes tartalomfejlesztési feladatokkal. A másik pedig az egyetemi szintű hallgatói tanulástámogató folyamat kidolgozása és megvalósítása, amely a hallgatók tanulási nehézségeit hivatott enyhíteni, és ezáltal hozzájárul a lemorzsolódás csökkentéséhez. A PTE jelenlegi gyakorlata ezen a területen a karok által kínált plusz kurzusokra épül, és így sok benne a duplikáció és kevesebb tér marad a diszciplináris sajátosságokra való felkészítésre. A DOT több kar és a Támogató Szolgálat szakértőivel együtt általános felsőoktatási és digitális tanulási készségeket fejlesztő képzésen dolgozik, amelyre a diszciplináris kari felkészítés épülhet.

Összegzés

A PTE Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ tevékenységére az egyes projektek népszerűsége és a visszajelzések szerint jelentős igény mutatkozik a PTE-n, és a résztvevők meglehetősen elégedettek a programokkal; mi több, az egyes szolgáltatások kapcsán újabb és újabb, egyre fókuszáltabb és céltudatosabb igények fogalmazódnak meg. A központ, bár némileg későn jött létre, de szemmel láthatóan a létező szükségletekre és igényekre reflektálva működik. A munkatársak célja a jövőben is megőrizni a központ rugalmas, a felmerülő kérdésekre gyorsan reagáló munkastílusát, és a lehető legkiegyensúlyozottabban bővíteni a szolgáltatások körét.

Felhasznált irodalom:

- BYGSTAD, Bendik et al (2022): From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. In: Computers & Education, Vol. 182, June 2022, 104463
- CASTRO, Robin (2019)**:** Blended learning in higher education: Trends and capabilities. In: Education and Information Technologies Vol. 24, 2523–2546 p.
- DOMBI, Judit ; SIPOS, Norbert ; VÖRÖS, Zoltán ; EGERVÁRI, Dóra ; SIMON, Krisztián ; FODORNÉ TÓTH, Krisztina ; AMBRUS, Attila József (2021): Online vagy sem - mitől függhet a jövő?: Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen. In: Iskolakultúra 31. évf. 11-12 pp. 130-152.
- FODORNÉ TÓTH Krisztina (szerk.) (2023): Fehér Könyv a digitális oktatás- és tanulástámogatásról. PTE DOT, Pécs

Nagy Andor

A rendkívüli események hatása a kulturális örökségünk fennmaradására

Bevezetés

A közgyűjtemények, mint a könyvtár, múzeum és levéltár gyűjtik és megőrzik írott és tárgyi kulturális örökségünket, ezáltal lehetővé téve az emberi tudomány és kultúra állandó fejlődését. Úgy tűnik, a rendszer működik és biztonságban tudhatjuk az emberiség kulturális és tudományos örökségét, de létezik egy állandóan jelen lévő veszély: örökségünk fokozatos eróziója. Az ókori világ legnagyobb könyvtárát, az egyiptomi Alexandria városában felépített Muszeiont azzal a céllal alapította I. Ptolemaiosz, hogy összegyűjtse és megőrizze az ókori világ tudásvagyonát. Rendkívül nagyratörő vállalkozás volt és kétségtelen, hogy elősegítette a tudomány és a kultúra megőrzését, fejlődését. A 3. századra a könyvtár teljes állománya megsemmisült. 2003. április 15-én felgyújtották és kirabolták a Bagdadban működő iraki nemzeti könyvtárat, ezáltal csaknem egymillió dokumentum vált hamuvá, köztük sok olyan, amely az arab nyelvterületen páratlan ritkaságúnak számított. Németországban, Weimar városában működik Anna Amália Hercegnő Könyvtára, amely az úgynevezett klasszikus Weimar keretén belül az UNESCO világörökség része, mivel páratlan gyűjteménnyel rendelkezik. A könyvtárban a klasszikus Weimar irodalmának emlékeit, kéziratokat és könyveket őriznek. 2004. szeptember 2-án az épületben tűz ütött ki, és annak ellenére, hogy az emberek élő láncot alkotva próbálták kimenekíteni kulturális örökségünket, 50 ezer dokumentum semmisült meg, ebből 12500 tétel pótolhatatlan. Olyan, évszázadokon keresztül fennmaradt kulturális emlékeink vesztek el örökre, mint Friedrich Schiller halotti maszkja, Ludwig van Beethoven eredetiben fennmaradt kottáinak egy része, számos olajfestmény, de olyan, újabb kori ritkaságok is megsemmisültek, mint Verne Gyula műveinek néhány korai kiadása vagy éppen Váradi Antal 1891-ben publikált Iskarióth-ja. 2018-ban leégett a Rio de Janeiró-i brazil Nemzeti Múzeum páratlan történelmű épülete, és odaveszett mind a múzeum, mind a könyvtár állományának nagy része, mintegy 20 millió műkincs, köztük egyiptomi múmiák, ógörög és római kori szobrok, valamint etruszk kincsek. Paulo Knauss, a történeti múzeum igazgatója a brazil kultúra tragédiájának nevezte a tűzesetet. A tragikusan elpusztult közgyűjtemények sora sajnos igen hosszú, és minden alkalommal, amikor bekövetkezik egy tragédia, az emberiség kulturális örökségének egy szelete örökre elveszik. Az egyik legfrissebb ismert eset 2021. április 18-án történt, ekkor vált porrá kulturális örökségünk egy újabb szelete, ugyanis a Dél-afrikai Fokvárosban pusztító tűz elérte a Jagger Könyvtárat, ahol az 1500-as évek és napjaink között európai és afrikai nyelveken született dokumentumokat őriztek. Látjuk tehát, hogy meglévő gyűjteményeink rendkívül sérülékenyek, és azt, miképp kopik el kulturális örökségünk egy-egy szelete, ahogy az emberiség saját történelmében halad előre.

Kutatásom tárgyát képezik egyrészt azoknak a kockázatoknak a feltárása, amelyek azt veszélyeztetik, hogy a jövő generációk számára hitelesen megismerhető legyen az emberi történelem, másrészt azoknak a lehetséges eszközöknek az összegyűjtése, amelyek segíthetnek elkerülni egy-egy tragikus eseményt. Ilyenek pl. az IFLA Megőrző és Állományvédelmi Központok (Preservation and Conservation. Centres = PACs), az IFLA

Risk Register projekt vagy éppen az UNESCO által életre hívott egyezmények, amelyek kulturális örökségünket hivatottak védelmezni. A múltban bekövetkezett tragédiák elemzése támpontul szolgálhat ahhoz, hogy lássuk, mit tehetünk még, milyen feladatok állnak előttünk. A problémakör igen széles, és bár az egyes közgyűjtemények esetében levont tanulságok sok esetben kiterjeszthetőek a közgyűjtemények egészére, a tanulmány kifejezetten a könyvtári területre fókuszál.

A kutatásról

Kutatási módszerem elsősorban deduktív jellegű. A dokumentumelemzés módszerével igyekeztem a lehető legteljesebben feltárni mindazon tragikus eseményeket – földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül –, amelyek az egyes közgyűjtemények – elsősorban a könyvtárakra fókuszálva – valamilyen szintű pusztulásához vezetett. Az eseményeket a 20. századtól vizsgáltam, de tanulmányaimban említést teszek régebben bekövetkezett, ám történelmi szempontból nagy jelentőséggel bíró eseményekről is. Kutatásom során egyaránt használtam szakirodalmakat és olyan primer forrásokat is, amelyekben a legtöbb esetben maga a közgyűjtemény számolt be egy-egy tragikus eseményről (pl. a saját honlapján vagy újságcikkben). Az összegyűjtött eseményeket jellegük alapján osztályoztam és kategóriákat alkottam belőlük. Kutatásom egy másik célja volt azoknak a projekteknek, jogszabályoknak, szervezeteknek és irányadó dokumentumoknak az összegyűjtése, amelyek célja a kutatásom tárgyát képező veszélyek elhárítása vagy a károk csökkentése.

A kutatás eredményei

Összegyűjtöttem azokat a közelebbi és távolabbi múltban bekövetkezett tragikus eseményeket, amelyek egy-egy könyvtár dokumentumállományának teljes vagy részbeni megsemmisüléséhez vezettek. Az események áttekintése után négy veszélykategóriát fogalmaztam meg. Az egyiket a természeti katasztrófák alkotják, úgy, mint a földrengések, hurrikánok vagy éppen a szökőárak. A másikba az emberi gondatlanságból bekövetkezett tragikus események tartoznak: tűzvész, épületbeázás, elégtelen állományvédelem. A harmadik kategóriába a háborús eseményeket soroltam, amelyek sajnos mind a mai napig okoznak olyan károkat az emberi kulturális örökségben, amelyeket nem lehet helyrehozni. A negyedik kategóriába tartozó események sokszor, de nem mindig, háborús eseményekhez kapcsolódnak, mivel ide a szándékosan, ideológiai célból elkövetett pusztításokat soroltam. Az egyes eseményeket nemcsak említés szintjén gyűjtöttem össze, hanem igyekeztem leírni (a rendelkezésemre álló források függvényében), hogy pontosan mi történt, és mennyiben érintette kulturális örökségünket. A következőkben ezek közül mutatok be néhányat, az alfejezet címében jelezve, hogy milyen típusú eseményről van szó.

Természeti katasztrófa

1994. január 17.: Amerikai Egyesült Államok, Northridge: Kaliforniai Állami Egyetem

1994. január 17-én 16:30-kor egy Richter-skála szerinti 6,7-es erősségű földrengés sújtotta a San Fernando-völgyet, amely a sűrűn lakott Los Angelestől mindössze 32 km-re fekszik. 1906 óta ez volt a legsúlyosabb földrengés az államban (Britannica 2022).

A Northridge-i Kaliforniai Állami Egyetem nagyjából 1,5 kilométerre található a földrengés epicentrumától. A kampusz valamennyi épületét kár érte, némelyiket helyreállíthatatlan. A teljes anyagi veszteség több, mint 400 millió dollár volt. Mivel épp szünet volt az egyetemen, csak néhány ember tartózkodott a kampuszon, és senki nem sérült meg súlyosan. Az oktatás négy héttel a tragédiát követően folytatódott, jórészt átmeneti helyeken kialakított tantermekben.

Az egyetemhez tartozó Delmar T. Oviatt Library közel nyolc hónapig zárva volt a súlyos strukturális károk miatt. A könyvtár külön menüpontot (CSUN University Library 2010) szentel a weboldalán a földrengés körülményeinek dokumentálására, és jónéhány fotón keresztül is bemutatják, hogy milyen súlyos volt a helyzet.

Bár a könyvtárépület súlyosan sérült, és óriási volt az anyagi kár, az állománynak csak egy kis része vált használhatatlanná, nagyjából 15-20 ezer dokumentum pedig olyan módon sérült meg, hogy még restaurálható volt. Érdekes módon, a legnagyobb kár nem közvetlenül a földrengés során keletkezett, hanem a helyreállítás idején, mivel nem volt megfelelő az átmeneti tető kialakítása, így az esőzések során sok dokumentum elázott. A mikrofilm-szekrényekben kiemelten súlyos kár keletkezett, a 148 szekrényből kevesebb, mint 10 élte túl sérülés nélkül (M., Finley Mary 1999:142-147).

Emberi gondatlanság

1998. augusztus 16.: Amerikai Egyesült Államok, Boston: Bostoni Nyilvános Könyvtár

1998. augusztus 16-án nem sokkal éjfél után, egy több, mint 100 cm átmérőjű főnyomócső eltört és a kiömlő víz pillanatok alatt elárasztotta a Bostoni Nyilvános Könyvtár épületét, és vele együtt az állományának egy jelentős részét. Az épületben szerencsére csak két karbantartó tartózkodott, akiknek nem lett baja.

Körülbelül 50 ezer segédkönyv, 300 ezer egyéb dokumentum és 3 millió mikrofilm sérült meg aznap. A károk felmérése 1999 februárjáig tartott. Az elázott dokumentumokat fagyasztva szárították, és körülbelül 30 százalékuk viszonylag jó állapotban visszakerülhetett az állományba. Az anyagi kárt 18 millió dollárra becsülte a vezetőség. Bár kevés igazán ritka dokumentum semmisült meg, sokat nem voltak képesek pótolni, mivel már nem forgalmazták azokat.

Háborús esemény

A kulturális örökségünk védelmét, fegyveres konfliktusok idején, nemzetközi humanitárius jog szabályozza. A humanitárius jog egyes elemei számos releváns jogi dokumentumban megjelennek, ám a jogszabály központi eleme az 1954. évi Hágai Egyezmény és annak Első Kiegészítő Jegyzőkönyve. Ezek jelentik minden későbbi örökségvédelmi dokumentum alapjait (O'Keefe 2016:13). Az Egyezményt 1954. május 14-én fogadták el, és az Első Kiegészítő Jegyzőkönyvvel együtt, és 1956. augusztus 7-én lépett hatályba (O'Keefe 2016:116).

Az Egyezmény rögzíti a kulturális javak fogalmát, amely vonatkozhat ingó és ingatlan javakra is, beleértve a könyvtárakat, levéltárakat is, és mindazon javakat, amelyek egy nép kulturális öröksége szempontjából nagy jelentőséggel bír Ezek lehetnek építészeti, művészeti, régészeti, egyházi és világi, művészeti javak, valamint az ezeket megőrző

épületek is. A megállapodás védőhálójába tartozó örökségek jelzésére egy jellegzetes kinézetű, kék-fehér színű emblémát is készítettek, az Egyezmény alapján az ilyen jelzéssel ellátott kulturális javakat nem rongálhatják meg a szembenálló felek, de elháríthatatlan katonai szükségesség esetén a rendelkezéstől el lehet térni. Ide azok az esetek tartoznak, amikor egy örökségvédelem alatt álló objektum vagy annak környezete meg nem támadása esetén az adott országot aránytalanul nagy előnyhöz juttatná (1957. évi 14. törvényerejű rendelet 1957).

Nem az 1954-es Hágai Egyezmény az egyetlen, amely a kulturális örökségünk védelmét szolgálja. 1970-ben elfogadták az UNESCO kulturális javak törvényen kívüli exportját, importját tiltó egyezményt (American Journal of International Law 1971:887-895).

Két évvel, később, 1972-ben elfogadták a világ kulturális és természeti örökségének védelméről szóló egyezményt, vagyis a Világörökségi Egyezményt is (Museum International 1973:120). Ez az UNESCO egyezmény létrehozta az ún. Világörökségi Jegyzéket, amelyre minden olyan kulturális vagy természeti örökség szerepel, amelyeket egyetemes értékűnek tekintenek (1985. évi 21. törvényerejű rendelet 1985).

1991-1995 – A délszláv háború pusztítása a horvátországi könyvtárakban

Az 1991 utáni délszláv háborúk a második világháború utáni legvéreseb eseményei voltak.

Az általam feldolgozott tanulmány (Brailo 1998) a mai Horvátország régióiként mutatja be, hogy a Délszláv háború 1991 és 1995 közötti időszakában milyen pusztítások történtek a horvátországi könyvtárakban.

Szlavónia

Elsőként Szlavónia régiójával foglalkozik. A földrajz régió a mai Horvátország területén, a Dráva és a Száva közötti terület keleti részén. Nagyjából megegyezik a Kelet-Horvátország nevű régióval.

A háború előtt ez a régió volt a legnagyobb, legnépesebb terület az országban. A szerb csapatok egy 86 napon át tartó ostrom, Vukovár városának eleste után szállták meg a régiót, 1991. november 17-én. Vukovár után a régió legnagyobb települése, Eszék felé vették az irányt, és egy hónappal a megszállást követően kinyilvánították az Észak-Szlavónia, Baranya és Nyugat Szerémség Autonóm Tartományt. A régióban emlékkönyvtárak, szakkönyvtárak, köz- és iskolai könyvtárak egyaránt súlyos károkat szenvedtek.

A régió legnagyobb könyvtára, az Eszéki Városi és Egyetemi Könyvtár úgyszintén jelentős károkat szenvedett a háború során, mind az épületében, mind az infrastruktúrájában. A könyvtár személyzete úgy próbálta megvédeni az épületet, hogy az ablakba kifüggesztették a Hágai Egyezmény szimbólumát, ami a kulturális javak, fegyveres összeütközés esetén való védelméről szól, ám a feltűnő jelkép miatt az épület elsődleges célponttá vált. Az ablakba kihelyezett kép megtekinthető a Horvát Könyvtári Egyesület egy kiadványában (Aparac-Gazivoda 1993).

A régióban ezen felül még számos közkönyvtár és iskolai könyvtár szenvedett óriási veszteségeket.

Közép-Horvátország

Közép-Horvátországhoz Brailo, Nensi, 1998 az alábbi területeket sorolja: Belovár, Sziszek, Banovina, Károlyváros, Dinári-hegység. A felsorolt területek jórészt határosak Boszniával, és a legtöbbjüket 1995-ig megszállás alatt tartották. A könyvtárak veszteségei nagyságrendileg hasonlóak voltak, mint Szlavóniában. Megsemmisült a Banovina régióban található két kolostorkönyvtár, a kostajnicai ferences kolostor és a čuntić-i ferences kolostor könyvtára. Mindkét épület a kulturális örökség része volt (Aparac-Gazivoda 1993:36). Megrongálták vagy ellopták Lika régió egyetlen tudományos könyvtárának, a Gospić-i Tanárképző Akadémiának is a könyvtári gyűjteményét (Aparac-Gazivoda 1993:41).

A legsúlyosabb veszteséget Közép-Horvátország területén köz- és iskolai könyvtárak szenvedték. A bjelovári régióban a Petar Preradović és a pakraci közkönyvtár sérült meg leginkább (Aparac-Gazivoda 1993:30-32). A pakraci könyvtárból egy különleges helyi gyűjteményt loptak el (Radović 1995).

Dél-Horvátország

Dél-Horvátország alatt érthetjük a Dalmácia adriai partvidékét, ahol a nagyobb városok közül megemlítendő Zadar, Sibenik, Split és Dubrovnik. Ezen a területen sok fontos kolostori és általános kutatókönyvtár szenvedett súlyos károkat a háború alatt. A pridvorjei Szent Balázs kolostor könyvtára egy 1991 és 1992 között megszállást alatt álló területen helyezkedett el. A kolostort és a könyvtárát kifosztották, egyes részeit felégették. Szerencsére a szerzeteseknek jónéhány értékes dokumentumot sikerült kimenekíteniük (Paradžik 1992).

A knini Szent Antal kolostor könyvtára és temploma, valamint a karini ferences kolostor (mely könyvtárával együtt kulturális műemlékként van nyilvántartva), szinten súlyosan megrongálódott (Albada 1996:42).

A zadari kutatókönyvtár elvesztette gyűjteményének egy részét, katalógusait, számítástechnikai berendezéseit és értékes festményeket is a kiállítóhelyiségéből (Aparac-Gazivoda 1993:48).

A zárai megyei könyvtárat 1991. október 4-én nyolc rakétatalálat érte. A könyvtár volt felelős a megyei összes iskolai- és közkönyvtáráért. Bár az épület súlyosan megsérült, a háború alatt folyamatosan működött, és kiszolgálta a nagyszámú menekült lakosságot. Más könyvtárak, mint pl. a sibeniki Juraj Šižgorić Városi Könyvtár és a kisebb városok könyvtárai, mint a Biograd, Sinj, Metković, Opuzen, Trpanj, Ston, Mlini és Cavtat, kevésbé súlyos károkat szenvedtek (Aparac-Gazivoda 1993:46).

Az ideiglenesen megszállt települések könyvtárai úgyszintén károkat szenvedtek. Például az 1989-ben megnyílt drnis-i közkönyvtárat kifosztották, elvitték mind az állományát, mint az elektronikai berendezéseit (Aparac-Gazivoda 1993:52).

Sok dél-horvátországi iskolai könyvtár jutott a kelet- és közép-horvátországi könyvtárak sorsára. Megsemmisültek pl. a tmovicai, slanói és mokasicai könyvtárak (Aparac-Gazivoda 1993:50).

Dél-Horvátországban a legjelentősebb veszteségeket valószínűleg a Dubrovnikban található közgyűjtemények szenvedték el. A Dubrovniki Archívum épüelete a Sponza-palotában található, amelyet 1516-ban építettek egy horvát építész, Paskoje Miličević Mihov tervei alapján. A legrégebbi dokumentum, amelyet akkoriban az archívumban őriztek, az 1022-ből származó, VIII. Benedek pápa által jegyzett pápai bulla (Kratofil 1993).

Ideológiai célú pusztítás

Az emberiség kulturális örökségének lassú, ámde a történelmi bizonyítékok alapján folyamatos pusztulásának talán legtragikusabb mérföldkövei, amikor nem emberi gondatlanságból, nem valamely természeti katasztrófa révén, és még csak nem is háborús események következményeként, hanem szándékos, előre megfontolt ideológiai célból elkövetett rombolás áldozatává válik kulturális örökségünk egy-egy szelete. Már a 20. századi történelemtankönyvek is írnak olyan eseményekről, amelyek nem tűnnek megfoghatatlanul távolinak, de nem az életünk során következtek be, mégis, fájdalmas olvasni ezekről az eseményekről.

Ezek között az események között említhetjük a középkori eretnekek műveinek elégetését, amikor az egyháznak nem tetsző teológiai, tudományos és irodalmi műveket semmisítettek meg. A könyvtilalom a reformáció térnyerésével tovább erősödött. 1535-ben, I. Ferenc francia király utasítására összeállították a tiltott könyvek jegyzékét. A jegyzéken szereplő könyvek kiadásáért, terjesztéséért vagy olvasásáért az egyházból való kiközösítés, börtönbüntetés, egyes esetekben kivégzés járt. A lefoglalt könyveket a legtöbb esetben megsemmisítették

Az ideológiai célú pusztítások közül a második világháború előtti években és a háború idején elkövetett könyvégetések is széleskörben ismertek. A könyvégetések első állomása talán a Nemzetiszocialista Német Diákszövetség által, 1933. április 6-án meghirdetett országos akciója „a németellenes szellem ellen”. Ennek keretében ugyanezen év május 10-én több, mint 25 ezer kötetnyi "németellenes" könyvet égettek el, de ez csak az első állomása volt a náci ideológia szellemében megvalósuló pusztításnak (United States holocaust memorial museum 2022).

Az ideológiai célú kulturális pusztítások története sajnos nem zárult le a 20. századdal együtt. A legfrissebb ilyen események talán 2022-höz, az Oroszország által kirobbantott háborúhoz köthetők, de a károk teljes felmérése valószínűleg csak évekkel később zárul le.

Ha visszamegyünk néhány évet a történelemben, az Iszlám Állam (ISIS) 2014-2015 körüli térnyeréséig Irakban és Szíriában, újabb, immár a jelen évszázadunkban elkövetett ideológiai célú pusztításoknak lehetünk szemtanúi, nem kímélték pl. a nemzeti könyvtárat és a bagdadi Muszuli Múzeumot sem, nagyon sok pótolhatatlan mű veszett oda.

Összegzés

Békeidőben, és akkor, amikor látszólag minden rendben van, kevesen számítanak arra, hogy a biztosnak vélt helyen őrzött dokumentumok akár egy pillanat alatt örökre eltűnhetnek. Jelen tanulmányomban mindössze egy-két kiragadott példát hoztam ezekre a kiszámíthatatlan, tragédiába forduló eseményekre, de már talán ezekből is jól látszik, hogy kulturális örökségünk mennyire sérülékeny. Kutatásom nem zárult le, mind a tragikus események, mint az azokra adható lehetséges válaszok gyűjtését folytatom.

Felhasznált irodalom:

- 1957. évi 14. törvényerejű rendelet a kulturális javak fegyveres összeütközés esetén való védelme tárgyában Hágában, 1954. évi május hó 14. napján kelt nemzetközi egyezmény, valamint az ahhoz csatolt jegyzőkönyv (a kulturális javak háború idején megszállott területről való kivitelének tilalma tárgyában) kihirdetéséről (hatályos: 1957. március 1.-) 3-5. cikk
- 1985.évi 21. törvényerejű rendelet a világ kulturális és természeti örökségének védelméről szóló, az Egyesült Nemzetek Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete Általános Konferenciájának ülésszakán Párizsban, 1972. november 16-án elfogadott egyezmény kihirdetéséről (hatályos: 1985. december 30 –) 11.cikk
- ALBADA, Joan van (1996): "Memory of the world"-Report on destroyed and damaged archives. Archivum, 42, p. 11-89.
- AMERICAN JOURNAL OF INTERNATIONAL LAW (1971): United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Convention on the Means of Prohibiting and Preventing the Illicit Import, Export and Transfer of Ownership of Cultural Property. 65(5), pp.887-895.
- APARAC-GAZIVODA, Tatjana (1993): In Wounded Libraries in Croatia. Zagreb, Croatian Library Association
- BRAILO, Nensi (1998): "Librocide: destruction of libraries in Croatia 1991-1995", 1998. Master's Theses. DOI: https://doi.org/10.31979/etd.zcc8298e
- BRITANNICA, T. Editors of Encyclopaedia (2022): "Northridge earthquake of 1994." Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/event/Northridge-earthquake-of-1994
- CSUN UNIVERSITY LIBRARY (2010): University Library Earthquake Damage. 2010. USA, Los Angeles, CSUN University Library. https://library.csun.edu/About/Quake
- KRATOFIL, Mirko (1993): In Dubrovnik Libraries and Archives, 5. Dubrovnik, Croatian PEN Center
- M., Finley Mary (1999): Disaster Planning for Libraries: Lessons from California State University. U.S. G.P.O, Library Programs Service, pp.142-147. https://www.govinfo.gov/app/details/GOVPUB-GP3-9c8a8d2b6ff9806960e32a499e9d1f58/summary.
- MUSEUM INTERNATIONAL (1973): Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage. 25(1-2), pp.120-120.
- O'KEEFE, Roger et al. (2016): Protection of Cultural Property: Military Manual. UNESCO, 13 p.
- PARADŽIK, Zorka (1992): [nem publikált jelentés Zágrábi Nemzeti és Egyetemi Könyvtárból a Dubrovnik térségében lévő könyvtárak sérüléseiről]

- RADOVIĆ, Ljubica (1995): Zapisnik 33. sjednice Koordinacijskog odbora za narodne knjiznice [Metting minutes of the 33rd meeting of the Croatian Coordination Committee for Public Libraries]. Transcription of the meeting held in Zagreb on October 5, 1995.
- UNITED STATES HOLOCAUSE MEMORIAL MUSEUM (2022): Könyvégetés. https://encyclopedia.ushmm.org/content/hu/article/book-burning-abridged-article.

Varga Katalin

Küszöb vagy ernyő? Az információs műveltség fogalmának értelmezési keretei

Az információs műveltség kétségtelenül a 21. század alapműveltsége. Összefoglaló néven tartalmazza mindazokat a kompetenciákat és tudáselemeket, amelyek ahhoz szükségesek, hogy az állampolgár eligazodjék az információs, avagy tudástársadalomban, felelősen és értően tudjon válogatni és új információt előállítani. Olyan készségeket foglal magában, amelyek az élet minden területén fontosak, a tanulásban, a kutatómunkában, a termelőmunkában és az egyén jóllétét szolgáló tevékenységeknél egyaránt. Mindazonáltal egységesen, de ugyanakkor erősen differenciáltan is kell kezelnünk az élet különböző területein szükséges információs műveltséget.

Az írni-olvasni tudás a munkavállalás alapfeltétele, hiszen aki nem tudja elolvasni és megérteni az utasításokat, illetve értelmezni a jelzéseket, az nem tud semmiféle munkahelyen sem boldogulni. Az egyszerű írni-olvasni tudás (literacy) azonban nem azonos az információs műveltséggel. Kutatások igazolják, hogy az elmúlt 20 évben, miközben hatalmas forradalmi változások zajlottak le a digitális információ világában, az alapvető írástudás követelményei a munkahelyeken nem változtak. (Catts, 2012) Az írástudás, az elemi információk megértéséhez szükséges követelmények nem változtak, a munkafolyamatok azonban igen. Ma már a dolgozók nemcsak végrehajtók, hanem részei a tudás-előállítás folyamatainak. Ezért hatékonyan csak információs műveltség birtokában lehet részt venni a munkaerőpiacon.

A 2005-ben aláírt Alexandriai Nyilatkozat szerint „az információs műveltség nélkülözhetetlen az egyén személyes, társadalmi, szakmai és oktatással kapcsolatos céljainak megvalósításához. Az információs műveltségi készségek szükségesek ahhoz, hogy az egyén képessé váljék az élethosszig tartó tanulásra, és hogy a tudásalapú társadalom hatékony tagjává válhassék. Ez az oka annak, hogy az UNESCO Information for All Programme (IFAP) elnevezésű programja az információs műveltséget alapvető emberi jogként határozta meg." (Catts – Lau 2010: 9)

„Az információs műveltséget az emberek a problémamegoldással és a kommunikációs készségekkel együtt egy integrált készség-csoport elemeként használják, melyre a felnőtteknek az élet minden területén való hatékony működéshez szükségük van. Ha az információs műveltséget más felnőtt kompetenciáktól különálló és különböző területként kezeljük, az az előnyünk származik, hogy az információs műveltség komplex képességek egy bizonyos dimenzióját világítja meg, és lehetővé teszi, hogy különbséget tegyünk az információ hatékony felhasználása, az információszerzés illetve az információhoz jutás között. A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) társadalmi haladás mérésére irányuló globális projektjének leírása szerint az információs műveltség képessé teszi az embert, hogy a „tudásbrókertől" való függőségtől elszakadva valódi „ismeretgyarapítóvá" váljon." (Catts - Lau 2010:7) Ez a komplex kompetencia adhatja meg mindenkinek azt a tudást és főként szemléletet, amely megvédheti az embert az információ negatív, esetleg ártó hatásaitól.

A fogalom értelmezése és meghatározása körül még nagy a bizonytalanság. Sokan úgy vélik, hogy az összetett készségrendszer egyes elemei megtalálhatók más fogalmak alatt (pl. információkeresési készségek, szövegértelmezési készségek, problémamegoldás, kreativitás stb.), így nem látják értelmét ennek az új kifejezésnek. Mások úgy gondolják, hogy az információs műveltséget csak a digitális írástudás különbözteti meg az általános műveltségtől, tehát csak ezzel érdemes hangsúlyosan foglalkozni.

A média- és információs műveltség fogalmát tekinthetjük ernyőfogalomnak vagy küszöbfogalomnak. Ernyőfogalomként magában foglalja mindazokat az írástudásokat, amelyek a modern kor embere számára nélkülözhetetlenek: hagyományos írástudás, digitális írástudás, könyvtári írástudás, internethasználat, kritikus gondolkodás, médiaműveltség, információs etika stb. Egy másik koncepció szerint ú.n. küszöbfogalom, amelynek a megértése, elsajátítása mintegy bejáratot biztosít a tudáselsajátításhoz. A küszöbfogalomként értelmezett komplex információs műveltség (complex information literacy) segítségével a tanuló megérti, hogy az információnak értéke van, a tudomány párbeszéd, a kutatás kérdezés, az autoritás kontextushoz kötött, az információ előállítása egy folyamat, az információkeresés pedig stratégikus gondolkodást igényel. (Framework 2015)

A probléma lényegét azonban éppen az adja, hogy ezeknek a tudásoknak, képességeknek, műveltségelemeknek az egységes rendszerben történő kezelése, oktatása, fejlesztése minőségileg mást jelent, mintha egymástól függetlenül, elemenként foglalkoznánk velük. Ezért mindenképpen fontos, hogy új szakkifejezést vezessünk be, és erre legalkalmasabbnak a magyar nyelvben az információs műveltség látszik. Nemcsak tudásról és képességekről van itt szó, hanem szemléletről, hozzáállásról, attitűdökről is.

„A zavar forrása egyrészt az, hogy az „információs írástudás" fogalmi ernyője alá már a kezdetek kezdetén homogén minőségként kezelt, ám egymástól erősen eltérő elemi és magasabb szintű készségeket és jártasságokat soroltak be, de a technológiai fejlődés, valamint a társadalmi adaptáció gyorsasága részleteiben és egészében is inadekváttá tette a homogén meghatározásokat. Az információs írástudás tartalma egyszerre bővült és rétegződött mélységében is, miközben az egyes ›rétegekhez‹ tartozó területek maguk is fokozatosan gyarapodtak és bonyolódtak. A nehézségeket csak fokozták azok a kísérletek, amelyek a transliteracy, a megaliteracy, a metaliteracy, a hyperliteracy vagy a superliteracy fogalmával igyekeztek feloldani és megoldani a terminológiai zűrzavart." (Karvalics 2012:22)

Az információs műveltség több műveltségfajtából építkezik, de nem azonos egyikkel sem. A legtöbbször a számítógépes vagy digitális írástudással, illetve a média-műveltséggel szokták összekeverni.

- Számítógépes/digitális írástudás (computer literacy):

  Azoknak az ismereteknek és készségeknek a halmaza, amelyek nélkülözhetetlenek az információs és kommunikációs technológiák megértéséhez, ideértve a hardverekre, a szoftverekre, a rendszerekre, a hálózatokra, az Internetre és az egyéb számítástechnikai és telekommunikációs összetevőkre vonatkozó tudásokat.

- Média-műveltség (media literacy):

  Azok az ismeretek és készségek, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálhatók (pl. sajtó, rádió, televízió, CD-ROM, DVD, mobiltelefon, PDF, JPEG, stb.).

Az információs műveltség azonban sokkal összetettebb fogalom. Azoknak a képességeknek az összessége, amelyek segítségével az egyén felismeri az információs szükségletet, és képes a szükséges információt megtalálni, értékelni, valamint hatékonyan alkalmazni, beleértve természetesen a digitális technológia és a média alkalmazását is. (American Library Association 1989). Ezek a kompetenciák egyre fontosabbak a gyorsan változó technikai körülmények és az exponenciálisan növekvő információs források szorításában.

Ahogy Z. Karvalics László is jelezte (Karvalics 2012), a legfrissebb szakirodalomban új fogalmak kezdenek felbukkanni az információs műveltséggel kapcsolatban, mint pl. a metaliteracy és a transliteracy fogalma. Az első az információs műveltség metakognitív jellemzőire fókuszál, valamint arra, hogy napjaink információs világában aktív szereplőként, résztvevőként kell jelen lennünk, az információnak nemcsak fogyasztói, hanem előállítói is vagyunk. A transliteracy arra utal, hogy az információs műveltséghez hozzátartozik a különböző információs platformok és formátumok közötti szabad mozgás, azaz az információ folytonos átalakulása, átalakítása. Azt mutatják ezek a tendenciák, hogy a fogalom tartalmi összetettsége sokféle szempontú alábontást kíván.

Az információs műveltség képezi az alapját az egész életen át tartó tanulásnak. Egyaránt fontos valamennyi tudományterületen, minden tanulási környezetben. Képessé teszi a tanuló embert, hogy magas szinten kezelje a tartalmat, kutasson, önállóbbá váljék, és nagyobb kontrollt tudjon gyakorolni saját tanulása felett.

A szükséges képességek, készségek felől nézve az információs műveltséggel bíró egyén:

- meg tudja határozni információs igényét,
- hatékonyan és eredményesen képes megszerezni a szükséges információkat,
- kritikusan tudja értékelni az információt és annak forrásait,
- be tudja építeni a kiválasztott információt saját tudásbázisába,
- hatékonyan alkalmazza az információt konkrét célok megvalósítása érdekében,
- képes értelmezni az információhasználatot körülvevő gazdasági, jogi és szociális problémákat, az információt jogszerűen és etikusan elérni és használni.

Ezek az elemek nem lineárisan épülnek egymásra, hanem hálózatszerűen kapcsolódnak. Elképzelhető, hogy valaki információhoz jut, felismeri annak hasznát, hasznosítja is, és csak később értékeli az információ forrását. Fontos, hogy lássuk, egy egységes építmény egymással szoros kapcsolatban álló elemeiről van itt szó.

Az információs műveltség szorosan kötődik az információtechnikai készségekhez, alkalmazási területei azonban sokkal bővebbek. A digitális információtechnológiához kötődő

készségek képessé teszik az egyént a számítógép, az alkalmazói szoftverek, az adatbázisok és más technológiák használatára. Az információs műveltség megszerzése során szükségszerűen kialakulnak ezek a technikai készségek, szorosan összefonódnak az információs műveltséggel, és erősítik azt. A számítógépes (vagy digitális) írástudás (computer literacy) a speciális hardverek és szoftverek készségszintű alkalmazását jelenti, arra koncentrál, milyen elméleti alapokra épülnek a technikai megoldások, milyen problémamegoldó és gondolkodási műveletek szükségesek az információs technológia hasznosításához. Az információs műveltség esetében a hangsúly a tartalmon, a közlésen, az elemzésen, az információkeresésen és az értékelésen van, míg a technikai gördülékenység a technológia mélyebb megértését, használatának fokozatos készségszintű elsajátítását jelenti. (Being fluent 1999).

Az információs műveltség intellektuális keretet teremt az információk megértéséhez, megtalálásához, értékeléséhez és felhasználásához – azokhoz a tevékenységekhez, amelyek részben az információtechnikához, részben a kutatási módszerekhez kötődhetnek, de legfőképpen a kritikus gondolkodáshoz és érveléshez. Az információs műveltség biztosítja az alapokat, fenntartja és folyamatossá teszi az egész életen át tartó tanulást azon képességek révén, amelyek alkalmazzák a technikát, de mégis teljesen függetlenek tőle.

Az információs írástudás fogalmát Paul Zurkowsky alkotta meg 1974-ben. Nézete szerint az információs eszközök használata révén megnövelhető és megújítható a tudásalkalmazási szint. Az írás-olvasás-számolás alapkompetenciákhoz csatlakozó információs írástudás az alábbiakat foglalja magában:

- a vizuális formanyelv kezelése;
- kommunikáció, amely lehetővé teszi az információt nyújtó környezettel való állandó kapcsolatot;
- a megszerzett információk helyes, céltudatos és rutinszerű feldolgozása. (Karvalics 1997)

Az Amerikai Iskolai Könyvtárosok Egyesületének (AASL) definíciója szerint (Byerly – Brodie 1999):

- Az információs műveltség – az információ megtalálásának és felhasználásának képessége – az egész életen át tartó tanulás alapköve". Az információs műveltség összetevői:
    - „az információs műveltséggel bíró diák hatékonyan és eredményesen keresi meg a szükséges információt,
    - kritikusan és kompetensen értékeli azt,
    - pontosan és kreatívan használja fel.
- Az egyénnek rendelkeznie kell információkeresési stratégiákkal és a kritikai gondolkodás képességével egyaránt, hogy a mindennapi élet problémáit újszerűen tudja megoldani a válogatott, szintetizált és kritikusan értékelt információ segítségével.

Az Amerikai Könyvtárosok Egyesületének (ALA) mindmáig leggyakrabban idézett definíciója:

- Az információs műveltség azt jelenti, hogy az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, és képes megtalálni, értékelni, valamint hasznosítani azt. Az információs műveltséggel rendelkező személy megtanult tanulni.
- Tudja, hogyan kell tanulni, mert tudja, hogyan szerveződik a tudás, hogyan kell megkeresni az információkat, és milyen módon kell azt úgy felhasználni, hogy mások is tanulhassanak belőle.

Az információs írástudás vagy műveltség fogalma a könyvtári világból érkezett, ahol évtizedek óta vezető feladat a használók képzése. A felhasználók, könyvtárlátogatók felkészítése a könyvtárban őrzött információk hatékony megtalálására mára túlnőtt a könyvtár falain. Az új kihívás az információs sztrádán való eligazodás. A felkészítés feladata is megoszlik a könyvtárak, a közoktatási intézmények és a felsőoktatási intézmények között.

A szabatos meghatározáson évek óta sokan munkálkodnak, elsősorban könyvtárosok és könyvtárakban dolgozó szakemberek. A létező definíciók között több a hasonlóság, mint az eltérés, általában a könyvtárak korai használóképzéseihez nyúlnak vissza. Míg a könyvtárhasználati oktatás a könyvtári anyagok megtalálására fókuszál, az információs műveltség inkább az információ megkereséséhez és hasznosításához szükséges kompetenciákat helyezi előtérbe. Az információ felhasználása lép a bibliográfiai készségek helyébe, ami azt jelenti, hogy a diákoknak információs kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak tanulni. Íme néhány, az információs műveltséghez kötődő, vele kapcsolatban gyakran használt fogalom (Guidelines 2006):

- Gördülékenység: az információs kompetenciák magas szintű kezelésének képessége.
- Használóképzés: az információhoz való hozzájutás globális szinten történő oktatása a könyvtárhasználóknak.
- Könyvtárhasználati oktatás: a könyvtári készségekre fókuszál.
- Bibliográfiai oktatás: információkeresési ismeretek oktatása a könyvtárhasználóknak.
- Információs kompetenciák: az információs műveltség összetett készség- és célrendszere.
- Információs készségek: az információhasználói képességeket helyezi a középpontba.
- Az információs készségek fejlesztése: az információs készségek érvényesítésének folyamata.

„Az egyszerű írni és olvasni tudáson túlmenő írástudásokat készség-alapú írástudásoknak is szokták nevezni. Ezek sorába tartozik a könyvtári írástudás, amelynek két jelentése van. Az egyik (vitathatóan) az információs írástudás elődje. A könyvtárak használatára vonatkozik, és különösen hangsúlyozza az információforrások kritikus kezelésének fontosságát. A másik a könyvtárak hagyományos értelemben vett felhasználóképzésére vonatkozik. Ebben az értelemben van némi rossz hangzása, mivel túlságosan, sőt kizárólag a könyvtári forrásokra koncentrál. A könyvtári írástudásnak több szakasza említhető a könyvtári írástudatlanságtól, amikor segítség nélkül nem tud az olvasó a polcon könyveket megtalálni, egészen a

gördülékeny írástudásig, amely feltételezi a kommunikáció és publikáció jellemzőinek ismeretét és a keresési stratégiák általánosításának és módosításának képességét. E kettő között helyezkedik el a fél-írástudás, amelynek legfontosabb eleme a katalógushasználat képessége, a könyvtári írástudás, amely már azt jelenti, hogy az olvasó rendszerszerűen képes keresési stratégiák kialakítására és a talált információ értékelésére..." (Bawden 2002: 158).

A felsőoktatás egyik legfőbb feladata a hallgatók felkészítése az egész életen át tartó tanulásra, a hyperliteracy készségrendszerének elsajátíttatása. Biztosítani kell, hogy az egyén megszerezze az érvelés, a kritikus gondolkodás intellektuális képességét, segítve a tanulás megtanulásában, megalapozva a szakmai pályafutását, tájékozottságát. Az információs műveltség növeli a hallgatók kompetenciáját az információk kezelésében és értékelésében, így azt az egyik legfontosabb teljesítménymutatónak tekinthetjük.

A megfelelő szinten értelmezett információs műveltséget integrálni kell valamennyi tantárgy és kurzus tantervébe és tananyagába, az iskolai és felsőoktatási könyvtárak munkájába, valamint az oktatási intézmények irányításába is. A tanórákon, előadásokon és a viták során az oktatók ösztönzik a tanulókat, illetve a hallgatókat, hogy fedezzék fel az ismeretlent, segítséget nyújtanak ahhoz, hogy hogyan lehet a legjobban kielégíteni az információs igényeket, figyelemmel kísérik előrehaladásukat. A könyvtárosok értékelik és válogatják a tananyaghoz, az oktatási programokhoz szükséges intellektuális forrásokat; szervezik és kezelik a gyűjteményt és az információhoz való hozzáférési pontokat; és gondoskodnak az információt kereső hallgatók és oktatók könyvtárhasználati képzéséről.

Olyan stratégiákra van szükség, amelyek megkövetelik a diákoktól, hogy aktívan részt vegyenek a lényeges kérdések felvetésében, a válaszok felkutatásában és megtalálásában, valamint az eredmények kommunikálásában. A tanulóközpontú tanulási környezetben a kérdésfeltevés a norma, a problémamegoldás áll a központban, és a kritikus gondolkodás elengedhetetlen része a folyamatnak. Ez a tanulási környezet megköveteli az információs műveltséget.

Felhasznált irodalom:

- American Library Association (1989): Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. Chicago: American Library Association.
- BAWDEN, D. (2002): Információs és digitális írástudás: a fogalmak áttekintése. In: Könyvtári Figyelő, 1–2. sz. 157-163. p.
- Being Fluent with Information Technology (1999). Ed by National Research Council. Commission on Physical Sciences, Mathematics, and Applications. Committee on Information Technology Literacy, Computer Science and Telecommunications Board. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Guidelines on information literacy for lifelong learning (2006). Final draft by Jesús Lau. Boca del Rio, México. http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf
- BYERLY, G. - BRODIE, C. S. (1999): Information literacy skills models: defining the choices. In: STRIPLING, B. (ed.): Learning and libraries in an information age: principles and practice. Englewood: Littleton: Libraries Unlimited, 54–82. p.
- CATTS, R. (2012): Indicators of adult information literacy. In: Journal of Information Literacy, 6. p.4-18.
- CATTS, R. – LAU, J. (2010): Az információs műveltség indikátorai felé. Fogalmi keretrendszer tanulmány. In: Könyv és Nevelés, Különszám.

- Framework for Information Literacy for Higher Education (2015). American Library Association, http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework
- KARVALICS László, Z. (2012): Információs kultúra, információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és történelme. In: Információs Társadalom, 1. sz. 7-43. p.
- KARVALICS László, Z. (1997): Az információs írástudástól az internetig. In: Educatio 4. sz. 681–698. p.

Minőség és multidiszciplinaritás az élethosszig tartó tanulásban – Mikrokredit/Badging alkalmazások, európai egyetemi szövetségek/kiválósági partnerségek

Horváth Mariann

Intenzív nyelvi kurzus német nemzetiségi óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóknak

A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata a Magyar Kormánnyal való együttműködés keretében hallgatóinknak többféle lehetőséget biztosít a német nyelv és kultúra megismerésére. Egyetemünkön második alkalommal biztosítjuk hallgatóinknak a nyelvi kurzust. A szókincsbővítésen és új ismeretek megszerzésén túl számos módszertani ötlettel is megismertettük a résztvevőket. A program a learning by doing elven alapul, mely a hagyományos didaktikát az IKT-kompetenciával kombinálja.

1. Nemzetiségi ösztöndíj program

A nemzetiségi ösztöndíj pénzügyi forrását a Miniszterelnökség biztosítja a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. közreműködésével. Először a 2019/2020-es tanévben nyílt lehetőségük a nappali tagozatos német nemzetiségi szakirányú óvodapedagógus hallgatóknak arra, hogy ösztöndíjra pályázzanak a képzési idejük alatt.[1] A nyolc német nemzetiségi óvóképző intézmény mellé a következő évtől 10 kar csatlakozott, így a 2020/2021-es tanévben már a tanító és tanárszakosok számára is megnyílt ez a program.[2] Ettől az időponttól már a levelező, az esti és a kiegészítő képzésben résztvevők is pályázhattak. A jelentkezőknek az alábbiakat kell teljesíteniük: kétoldalúan aláírt szerződés, aktív hallgatói jogviszony, online felületre való dokumentumfeltöltés, továbbá a második félévtől a tanulmányi osztály igazolása a súlyozott tanulmányi átlagról.

Amennyiben a hallgató ezzel a támogatással él, úgy vállalja, hogy a nemzetiségi képzést a lehető legjobb eredménnyel abszolválja, részt vesz a helyi nemzetiségi önkormányzat és a képző intézmény által szervezett programokon, továbbá legalább az ösztöndíj időszakával megegyező időtartamú főállású közalkalmazotti jogviszonyt létesít egy nemzetiségi oktatási-nevelési intézményben.[3]

2021 szeptemberétől a horvát, a roma, a román, a szerb, a szlovák és a szlovén nemzetiségi óvodapedagógus, tanító- és tanárképzés, valamint az adott nemzetiségi nyelv és kultúra tanár szakos hallgatók is pályázhatnak képzési formától függetlenül.[4] Az ösztöndíj mértéke és sávos meghatározása változatlan maradt.[5] Az első félévben még nincs tanulmányi átlaghoz kötve az összeg, a második félévtől az előző félév súlyozott tanulmányi átlaga szerint folyósítják a pénzt (lásd 1. ábra).[6]

2. Német nemzetiségi képzéshez kapcsolódó programok a Pázmányon

[1] https://ldu.hu/aktualis/hirek/nemzetisegi-pedagogushiany-egyre-kedvezobbek-a-kilatasok-megtartotta-nyari-uleset-a-magyarorszagi-nemetek-orszagos-onkormanyzata-kozgyulese?lang=hu (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
[2] https://ldu.hu/wp-content/uploads/2021/08/nop_felhivas_nemet_2020.pdf (letöltés dátuma:2022. 11. 01.)
[3] https://ldu.hu/wp-content/uploads/2021/08/nop_felhivas_nemet_2020.pdf (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
[4] https://umz.hu/2021/09/22/nemzetisegi-pedagogus-tanulmanyi-osztondij-2021-2022/ (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
[5] https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/09/flyer-nemz-ped-osztondij-2021-2022-hu.pdf (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
[6] Az ábrák a tanulmány végén, ábrajegyzékben szerepelnek.

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Óvó- és Tanítóképző Tanszékének német nemzetiségi óvodapedagógus és tanító szakos hallhatói az induláskor, azaz 2019 szeptemberétől csatlakoztak a programhoz. Ezen időszak alatt két alkalommal részt vettünk az Ösztöndíjas Nemzetiségi Pedagógushallgatók Országos Konferenciáján. A német nemzetiségi kultúráról és hagyományokról való ismereteinket táncházakkal mélyítettük. Nemzetiségi napokon német nyelvű színházi előadásokat és mesejátékokat kínáltunk fel. Workshop keretében megismerkedtünk a Early Excellence módszerrel. Három alkalommal egyhetes intenzív nyelvi kurzust szerveztünk a hallgatóknak.

A német intenzív nyelvi kurzusokat a szorgalmi időszakon kívül szerveztük. Az ösztöndíjprogramban résztvevő hallgatók közül mindenki részvételére számítottunk. Célunk volt, hogy a különböző évfolyamra, más szakra járó hallgatók megismerjék egymást. A kommunikációs készségek fejlesztése, a szókincsbővítést állt minden nap a középpontban, ehhez kapcsolódóan mélyítettünk az ismereteket, valamint színesítettük a módszertani palettát. A mini kurzusok a német nemzetiségi óvodai nevelés, valamint a kerettantervek irányelveit követve strukturálódtak.

3. Egyhetes intenzív német nyelvi kurzus

A hétfőtől péntekig tartó tréninget jómagam vezettem és két fő részre osztottam[7]. Egyrészt egy kerettörténetet, egy krimit ismertek meg a résztvevők, másrészt minden nap egy adott témára koncentráltunk. Emellett nagy szerepet kapott a szóbeli kifejezőkészség fejlesztése. Ezáltal minden nap játszottunk Dixit kártyákkal. Egyrészt a kártyák segítségével beszéltük meg a célnyelven, hogy reggel hogyan érezzük magunkat, másrészt pedig a nap folyamán visszatért ismét a játék akkor csak képekkel, tábla nélkül.

A krimitörténet a Ja genau! B1 Band 2 könyvből származik. A történet megismerése előtt a hallgatók egy listát kaptak a fontosabb szavakkal. Mivel az első nap már az első részt meghallgatunk és a kapott handoutra jegyzetelek is, így a kulcsszavak ismerete elengedhetetlen volt ahhoz, hogy megfelelően tudják követni a történetet. A szavak gyakorlásához egy learningapps-es feladat is készült (lásd 2. ábra).[8] Egy-egy rész meghallgatása után próbáltuk nyomozóként összerakni az elhangzott információkat és megbeszéltük az újdonságokat. A hallgatás után természetesen a nyomtatott szövegkönyvet is megkapták a résztvevők.

Az utolsó napon derült ki, hogy ki követte el a gyilkosságot. Ezen túlmenően a történetben szereplő Alt wie ein Baum című Puhdys dalt meghallgattuk és egy feladatlap segítségével fel is dolgoztuk.

Maga a történet részben ’80-as években játszódik, így a történelmi hátteret is meg kellett ismerniük a hallgatóknak. A rendszerváltást megelőző és a berlini fal leomlását bemutató Liebe Mauer című romantikus, ámde a Stazit és az akkori politikai helyzetet hűen ábrázoló filmet néztük meg.

[7] A program 2022. 05.30-2022.06.03. között valósult meg.
[8] https://learningapps.org/watch?v=p5xmbu68t22 (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)

3.1. Országismeret – Németország

Az országismereti utazásunkat egy népszerű pop-dallal Mark Foster 194 Länder című dalával kezdtük. A zenéhez egy feladatlap tartozott, melyen a dalszöveghez kapcsolódó kérdések sorakoztak. Kétszeri meghallgatás után megbeszéltük a helyes válaszokat.

A továbbiakban a tipikus német szimbólumokról egy szószedetet (lásd 3. ábra) kaptak a hallgatók, melyhez többféle feladat kapcsolódott. Egyrészt egy Stationenlernen (WICKE 2006: 5-13), vagyis tanulóállomás alapján ismertük meg közelebbről a „németes" dolgokat, úgy mint a perec, a VW bogár, a bohócsapka, a sült kolbász, a Schultüte (édességgel teli tölcsér alakú zsák, amit első iskolai napjukon kapnak a gyerekek), a Bollenhut (fekete-erdei pompomos kalap).

A hanodouton szereplő szavakat a Hedbanz társasjáték szabályai szerint gyakoroltuk. Minden képet rajzlapra nyomtattam, laminálta és kivágtam. Egy gumi segítségével fejpántot képeztünk, majd mindenki egy képet húzott és a homlokára rögzítette. A többiek körülírással próbáltak segíteni abban, hogy az egyén rájöjjön melyik tipikus német dologgá változott.

A népszerű dobble játéknak elkészítettem a németes változatát a https://micetf.fr/symbole-commun/ honlap segítségével (lásd 4. ábra). A játékot 31 kártyával játszottuk. Mindenkinek egy kártyája volt és a maradék pakli középen helyezkedett el. Mindig csak egy lapot láthattak a kátékosok. Középről a kártyát az vihette, aki hamarabb megmondta, hogy a középső és a saját kártyáján lévő lapon melyik a közös kép. A játékot az nyerte, aki a legtöbbet gyűjtötte össze.

A tipikus németes közlekedési lámpa, vagyis az Ampelmann[9] történetéről egy videót néztünk. A rövid filmhez egy igaz-hamis feladat is tartozott.

3.2. Média

A média témakörfeldolgozásához kapcsolódóan elsősorban a filmekre és a televíziós műsorokra helyeztem a hangsúlyt. Tapasztalatom alapján nagy motivációs erővel bír a nyelvtanulás során, ha a tanulók érdeklődési körükhöz kapcsolódó célnyelvi tartalommal ismerkednek meg és nem félnek attól, hogy nem teljes felvételt értik meg. A nyelvi hátrányokat, új szavakat, ismeretlen nyelvi fordulatokat a képek teszik könnyebben érhetővé, ezáltal lelkesebben térnek vissza az idegen nyelvi tartalmakhoz.

A téma feldolgozásához Mark Foster dalát választottam indításnak, hiszen az Ich frag die Maus abból az alkalomból született, hogy a népszerű gyermekeknek szóló *Die Sendung mit der Maus* elnevezésű infotainmant 50. születésnapját ünnepelte 2021-ben.[10] A Deutsche Welle által összeállított kisfilm és feladatlap megoldása után[11] beszélgettünk a rajzfilmekről, kedvenc rajzfilmekről, karakterekről. Végül megismerkedtünk a hagyományos papíralapú rajzfilmgyártással. Egy rövid videó (Wie die Maus (Zeichentrick) gemacht wird)[12] segítségével a szemünk előtt született meg rajzokból, hátterekből, zajokból, zörejekből és hangokból egy rajzfilm. A gondolatot tovább víve a

[9] https://www.dw.com/de/das-ost-ampelm%C3%A4nnchen-eine-erfolgsgeschichte/av-55130427 (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
[10] https://www.wdrmaus.de/maus50/ichfragdiemaus.php5 (letöltés dátuma: 2022.11.01.)
[11] https://www.dw.com/de/die-sendung-mit-der-maus-ist-50-jahre-alt/l-56816741 (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
[12] https://www.youtube.com/watch?v=IRsKzCiQBGU (letöltés dátuma: 2022.11.01.)

hallgatók rögtönöztek egy flipbook-ot, egy pörgetős füzetet. Így a napunk végére megszületetett egy 20-30 képből álló mozgókép (lásd 5. ábra).

3.3. Földrajz

Az ismeretek bővítését a régi és modernkori hét világcsodáról szóló film megtekintésével kezdtük.[13] Ehhez kapcsolódó feladatlapon minden jelenséghez egy konkrét kérdés tartozott. A megtekintés előtt minden kérdést elolvastak a hallgatók, majd a film vetítése közben a handoutra jegyzetelhettek (lásd 6. ábra). A válaszok megbeszélése után megkíséreltük az ókori csodákat a mai országhatároknak megfelelően behatárolni.

Az időbeli utazás után egy földkörüli feladat várt a hallgatókra. Egy úgynevezett „Stationenlernen", vagyis tanulóállomások mentén ismerték meg a Nap körül keringő bolygókat. A feladatlapot mindenki állomásról állomásra vitte magával, így kigyűjtve a legfontosabb információkat. Ehhez kapcsolódóan egy pármunka következett, amihez egy táblázat kapcsolódott. Egymást kérdezve kellett a hiányzó adatokat pótolniuk (lásd 7. ábra).

3.4. Tudomány

Az előző témához kapcsolódóan átvezetésként egy páros gyakorlatot végeztek a hallgatók a felfedezésekhez és találmányokhoz kapcsolódóan. Itt nem csak egy adott nyelvtani szerkezetet gyakoroltunk, hanem tudományos kifejezéseket, szakszavakat is elsajátítottak (mint például oxigén, gőzgép, csiga, Új-Zéland) (lásd 8. ábra)

Az általános ismeretek bővítésén túl a németséghez kötődő találmányokról is beszélgettünk. Kiemelten foglalkoztunk a kávéfilter megalkotójával, Melitta Bentz-zel.[14] A négyperces videót egy öt feladatból álló szókincsre és nyelvtanra fókuszáló feladatlappal dolgoztuk fel.

3.5. Állatok

Az állatokhoz kapcsolódóan az egy hét folyamán egy otthoni projektet is elkészítettek a hallgatók. Mindenki saját ötletei alapján akár digitálisan, akár ceruzával, filctollal rajzoltan egy posztert készített. Minden betűhöz egy állatot kellett rendelniük, így hoztak létre egy állatos ABC-t, melyet majd a későbbiekben a munkájukhoz fel tudnak majd használni.

A szókincsbővítéshez a részvevők egy handoutot kaptak, melyen a legfontosabb szavak szerepeltek. Ezt a szókincset a már ismert páros munkával mélyítettük (lásd 9. ábra).

A témakör feldolgozásához Bingó játékkal is készültem. A táblákat a https://www.toolsforeducators.com/bingo/bingo-maker-4x4.php?cat=animals

[13] https://www.youtube.com/watch?v=dA0_Yq7AxwM&t=333s és https://www.youtube.com/watch?v=vC4ctcMxGU0 (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
[14] https://www.dw.com/de/die-mutter-des-filterkaffees/l-43067966 (letöltés dátuma: 2022.11.01.)

honlappal generáltam. A 4x4 mezős táblákon a következő állatok szerepelnek: krokodil, zebra, teve, delfin, oroszlán, elefánt, flamingó, zsiráf, gorilla, hörcsög, víziló, kenguru, koala, majom, panda, pingvin, cápa, kígyó. A program összesen 16 különböző táblát készített el (lásd 10. ábra). A játékhoz játékosonként legalább 13 kupakra vagy számoló korongra van szükség. Az a játékos nyer, akinek először sikerül letakarni egy sor, egy oszlop vagy egy átló képeit. Ekkor a nyertes elkiálltja magát, hogy Bingó! A játék kártyacsere után folytatódik. A Bingót lehet egyszerű megnevezéssel, körülírással játszani.

A témakör és a tanfolyam lezárásához egy állatolimpia játékot szerveztem. Az elkészített állatos ABC poszterekkel versenyeztek a hallgatók. A következő kérdéseket kapták:

Kinek van a legtöbb négylábú állata?

Kinek van a legtöbb csűrös állata?

Kinek van a legtöbb vízi állata?

Kinek van a legtöbb húsevő állata?

Kinek van a legtöbb rovara?

Kinek van a legtöbb gerinces állata?

Kinek van a legtöbb házi állata?

Kinek van a legtöbb vadon élő állata?

A kategória győztese választhatott a nyeremények közül. Minden résztvevő számára egy Schultüte készült, hasznos dolgokkal és édességekkel megtölve (lásd 11. ábra).

4. Hallgatói visszajelzések

A hallgatók minden nap végén online felületen adhattak anonim visszajelzést. A kapott vélemények mindegyike pozitív volt. A teljesség igénye nélkül párat emelek ki. Mivel a képzés német nyelven zajlott, a visszajelzések is a célnyelven jöttek. A fordítást magam készítettem.

„Sokat játszottunk. Nem olyan volt, mint egy németóra. A krimi történet is jó, kíváncsi vagyok mi fog történni. A legjobb a Dixit játék volt".

„Jó volt, hogy tipikus németes dolgokat ismerhettem meg. A Mark Foster dal tetszett a legjobban, örülök, hogy a dalszöveget is megkaptuk."

„A legjobb a Ki vagyok? fejpántos játék volt. A Durch den Monsun című dal is tetszett."

„Nagyon romantikus volt a Liebe Mauer című film. Jól szórakoztunk. Készítettünk egy flipbook-ot és sokat játszottunk. Az állati ABC posztert a tanításhoz később fel tudom majd használni."

„A végére mindenkit sikerült megismernem. Színes programok voltak, nagyon jó zenéket ismertem meg, jók voltak a német nyelvű feladatok. Köszönöm szépen ezt az egy hetet és az ajándékot is!"

5. Összegzés

Az egyhetes intenzív nyelvi kurzuson óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók vettek részt. A célom az volt, hogy olyan ismeretanyagot adjak át, ami más tantárgyak tartalmába időhiány miatt nem fér bele, de a tanítás során biztos alapot képezzenek a későbbiekben mind nyelvileg, mind módszertanilag.

Bár a képzés a vizsgaidőszakra esett a hallgatók lelkesen vettek részt az öt napon. Örülök annak, hogy bátran leírták véleményüket, hiszen ezekből a visszajelzésekből tudok építkezni a továbbiakban, ha még lesz arra lehetőség, hogy ilyen intenzív nyelvi tréninget szervezzünk. A kurzus a NEMZ-N-19-0095 nemzetiségi óvodapedagógus képzés fejlesztési támogatás segítségével valósult meg.

Felhasznált irodalom:

- BÖSCHEL, Claudia – DUSEMUND-BRACKHAHN, Carmen (2012) *Ja genau! B1 Band 2.* Cornelsen Verlag GmbH & Co.
- DREKE, Michael – LIND, Wolfgang (2000) *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin.
- DREKE, Michael – SALGUEIRO, Sofia (2000) *Wechselspiel Junior: Bilder und mehr*. Langenscheidt. Berlin.
- WIECKE E. Rainer (2006) Stationenlernen – Was ist das eigentlich? In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 35. p. 5-13.

Internetes források:

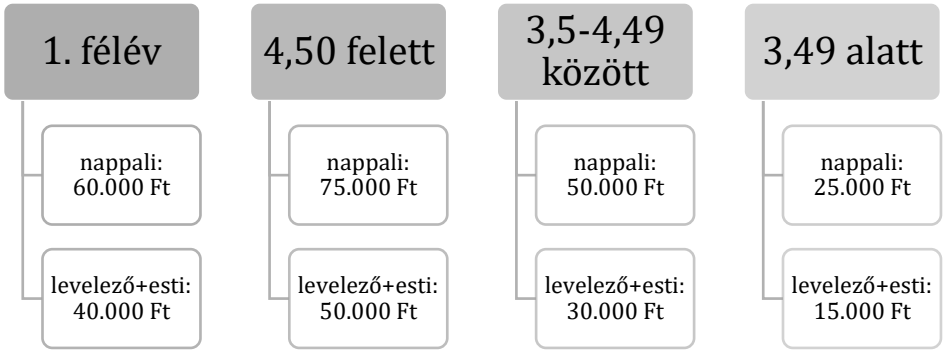
- https://ldu.hu/aktualis/hirek/nemzetisegi-pedagogushiany-egyre-kedvezobbek-a-kilatasok-megtartotta-nyari-uleset-a-magyarorszagi-nemetek-orszagos-onkormanyzata-kozgyulese?lang=hu (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
- https://learningapps.org/watch?v=p5xmbu68t22 (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
- https://www.dw.com/de/das-ost-ampelm%C3%A4nnchen-eine-erfolgsgeschichte/av-55130427 (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
- https://www.dw.com/de/die-mutter-des-filterkaffees/l-43067966 (letöltés dátuma: 2022.11.01.)
- https://www.dw.com/de/die-sendung-mit-der-maus-ist-50-jahre-alt/l-56816741 (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
- https://www.toolsforeducators.com/bingo/bingo-maker-4x4.php?cat=animals (letöltés dátuma: 2022.06.12.)
- https://www.wdrmaus.de/maus50/ichfragdiemaus.php5 (letöltés dátuma: 2022.11.01.)
- https://www.youtube.com/watch?v=dA0_Yq7AxwM&t=333s
- https://www.youtube.com/watch?v=vC4ctcMxGU0 (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)

- https://www.youtube.com/watch?v=IRsKzCiQBGU (letöltés dátuma: 2022.11.01.)
- https://ldu.hu/wp-content/uploads/2021/08/nop_felhivas_nemet_2020.pdf (letöltés dátuma:2022. 11. 01.)
- https://ldu.hu/wp-content/uploads/2021/08/nop_felhivas_nemet_2020.pdf (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
- https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/09/flyer-nemz-ped-osztondij-2021-2022-hu.pdf (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
- https://umz.hu/2021/09/22/nemzetisegi-pedagogus-tanulmanyi-osztondij-2021-2022/ (letöltés dátuma: 2022. 11. 01.)
- https://micetf.fr/symbole-commun/ (letöltés dátuma: 2022.06.12.)

Ábrajegyzék:

1. ábra: Nemzetiségi ösztöndíj mértéke

(saját készítésű ábra)



2. ábra: Szókincshez kapcsolódó tankocka

(saját készítés)

3. ábra: Képgyűjtemény a tipikus német szimbólumokról

(saját készítés)

4. ábra: Dobble játék a német szimbólumokról

(saját készítés)

5. ábra: Hallgató által készített flipbook

(saját forrás)

6. ábra: A hét ókori csoda

(saját készítés)

Zeus-Statue in Olympia

Woraus wurde der Thron gemacht?

Aus welchen Materialien wurde die Statue angefertigt?

7. ábra: Pármunka a bolygókhoz kapcsolódóan

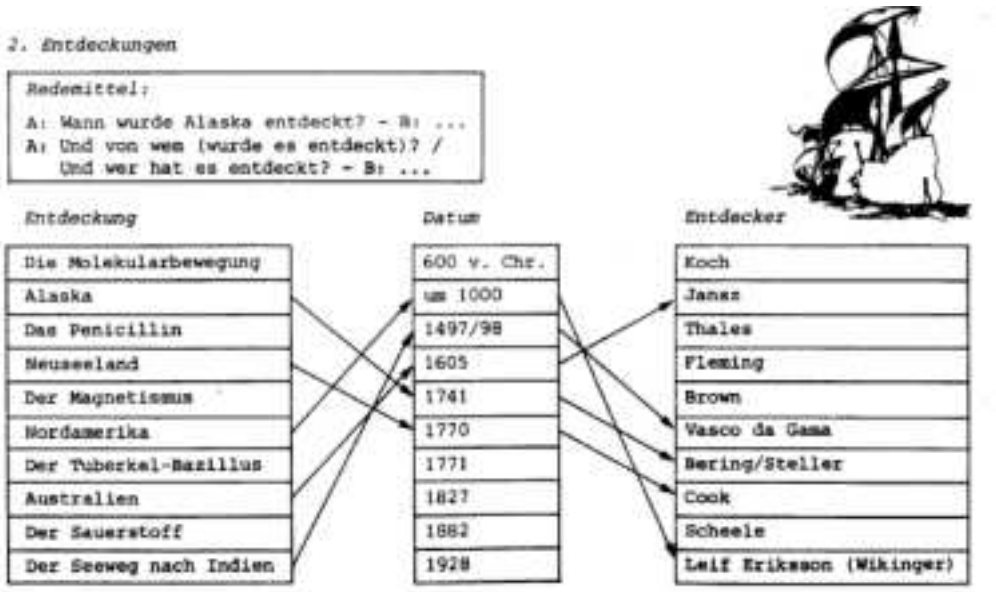
(forrás: DREKE– SALGUEIRO 2000. 33.)

Maße erfragen und nennen

	Merkur	Venus	Erde	Mars	Jupiter	Saturn	Uranus	Neptun	Pluto
1) Mittlere Entfernung von der Sonne (in Mill. km)	57,9		150,0	227,9	778,3		2869,6	4496,6	5900
2) Umlaufzeit um die Sonne	88 Tage	225 Tage	365 Tage		11,9 Jahre	29,5 Jahre	84 Jahre	164,8 Jahre	
3) Rotationszeit (am Äquator)	59 Tage			24 Std. 37 Min.	9 Std. 50 Min.	10 Std. 14 Min.	10 Std. 49 Min.	15 Std. 40 Min.	6 Tage 9Std.18Min.
4) Rotationsgeschwindigkeit (km/Min.) (am Äquator)		0,11	27,89	14,46	759,99	617,77	230,3		2,0
5) Durchmesser am Äquator (in km)	4840	12400	12756	6800		120800		44600	5850
6) Dichte (in g/cm^3)	4,3	4,95		3,95	1,33	0,69	1,56	2,27	
7) Durchschnittliche Temperaturen (in Grad Celsius)	Ta:+425°C Na:-170°C	+480°C	ca +20°C		-130°C		-180°C	-200°C	-230°C
8) Monde		0	1	2	14	10		2	0
9) Schwerkraft (Schwerebeschleunigung in: m/sec^2)	3,6	8,5	9,82	3,76		11,2	9,4		=3,5
10) Albedo (Rückstrahlvermögen für das Sonnenlicht)	0,06	0,61		0,15	0,41	0,42	0,45		=0,4

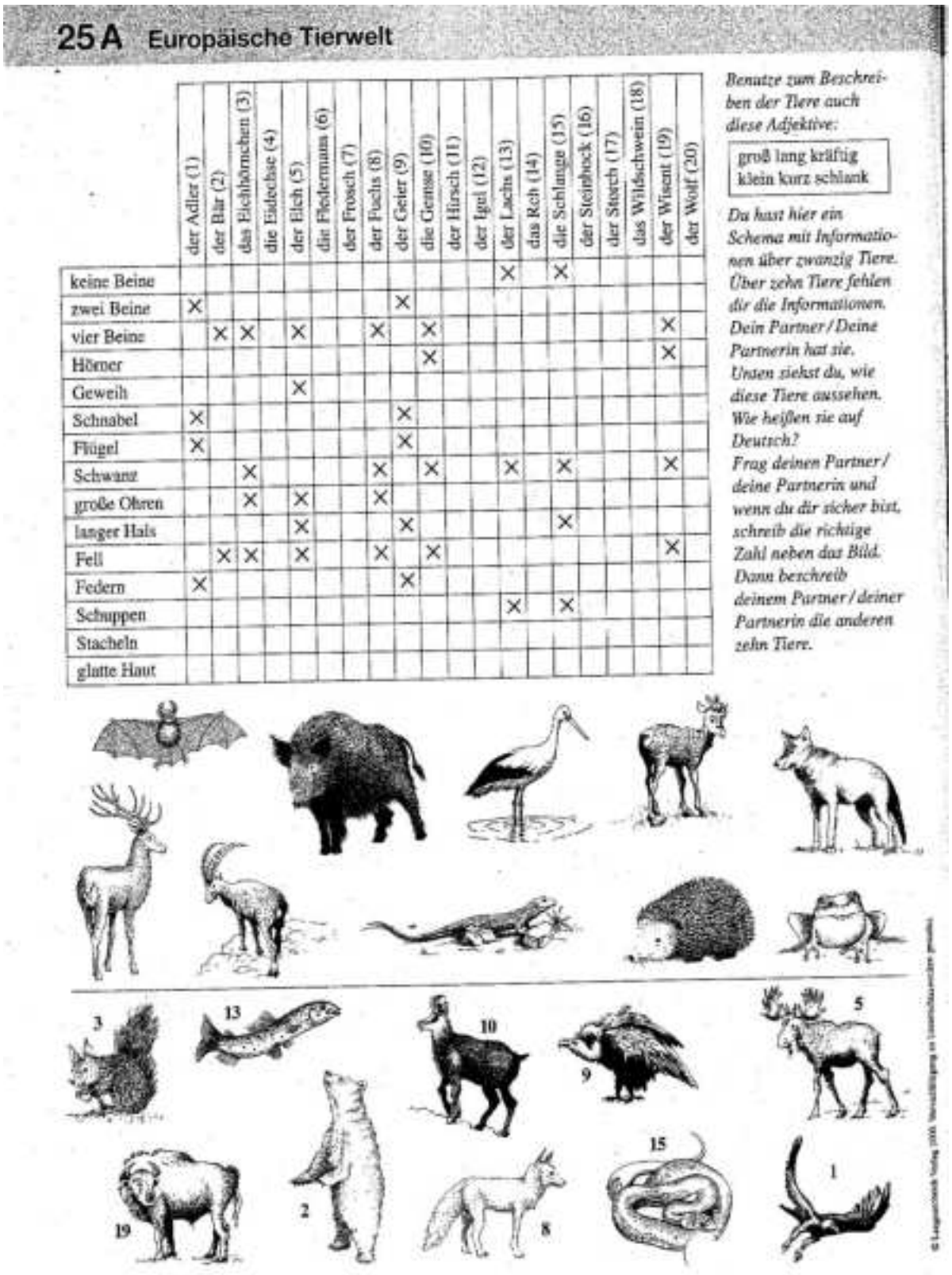
8. ábra: Találmányok és felfedezések

(forrás: DREKE– SALGUEIRO 2000: 44.)



9. ábra Európai állatok

(forrás: DREKE– LIND 2000:25.)



10. ábra: Bingó tábla

(saját készítés)

11. ábra: Schultüte

(saját forrás)

Laki Ildikó

Gondolatok a sajátos nevelési igényről

„A fogyatékosokkal kapcsolatos diskurzusok elemzése azért vált központi jelentőségűvé a nyugati társadalmakban, mert egyre inkább nyilvánvaló, hogy ezeknek a beszédmódoknak alapvető szerepe van a sérült emberek társadalmi-politikai pozícióinak kialakulásában és fenntartásában. Valójában nem lehet kétséges ugyanis, hogy a fogyatékkal élőkkel kapcsolatos diskurzusoknak nem egyszerűen politikai-társadalmi következményei vannak, de egyenesen direkt, bár gyakorta rejtett politikai folyamatokhoz kapcsolódnak." (Kiss, 2013, 12. old.)

Gondolatébresztő – felvezető

Becslések szerint ma 1,3 milliárd ember – vagyis a világ népességének 16%-a – él jelentős fogyatékossággal. A fogyatékossággal élő személyeknek joguk van az elérhető legmagasabb szintű egészséghez, mint a fogyatékossággal nem rendelkezőknek. A *WHO fogyatékossággal élő személyek egészségügyi méltányosságáról szóló globális jelentése* azonban azt mutatja, hogy bár némi előrelépés történt az elmúlt években készült, a világ még mindig messze van attól, hogy megvalósítsa ezt a jogot sok fogyatékossággal élő személy számára, akik továbbra is korábban halnak meg, rosszabb egészségi állapotban vannak, és a mindennapi létükben több korlátozást tapasztalnak, mint mások. (WHO, 2022)

Évtizedek óta alapvető oktatási kérdéseink közé tartozik a sajátos nevelési igényű (SNI) és/vagy a fogyatékossággal élő fiatalok, fiatal felnőttek társadalmi, oktatási integrációjának kérdése. A téma jelentőségét két tényező adja; egyfelől valóban emelkedő tendenciát láthatunk a sajátos nevelési igényű gyerekek lélekszámában, s a professzionális vizsgálatok eredményeknek köszönhetően szinte azonnal kiszűrhető, másfelől e státus olyan közoktatási sajátossággá vált, tehát megoldandó kérdéssé, feladattá, amelyre még mindig nem készült fel az oktatás szakembereinek köre,

A jelen összefoglaló célja egyfelől ismertetni a közoktatásban használatos sajátos nevelési igény fogalmát, tartalmi kereteit, valamint az adatok tükrében összegezni a fogyatékosságtípusokat. A tanulmány arra is megpróbál választ adni, hogy a fogyatékosság meghatározása milyen módon képes a sajátos nevelési igényt leképezni, az érintettek szemszögéből megvilágítani a használható, még inkább releváns fogalmat.

Jelenleg az előző nevelési évhez képest mintegy 4 ezer fővel több, 323 ezer gyermek jár óvodába. Az óvodákban a főállású pedagógusok száma évek óta változatlanul 31 ezer fő. Nappali rendszerű általános iskolai oktatásban 715 ezren – közel 5 ezer fővel kevesebben – tanulnak. A középfokú oktatási intézmények nappali rendszerű oktatásában összesen 428 ezren vesznek részt, 4 ezer fővel kevesebben, mint az előző tanévben. Gimnáziumokban 195 ezren (az összes tanuló 45,6%-a), technikumokban és szakgimnáziumokban 166 ezren (38,8%), szakképző iskolákban 60 ezren (14,0%), szakiskolákban és készségfejlesztő iskolákban 6,8 ezren (1,6%) végzik

tanulmányaikat. Az idei tanévben 453 pedagógus biztosítja a 2,6 ezer súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek fejlesztő nevelés-oktatás keretében megvalósuló oktatását." (KSH, 2022)

Fogalmi kérdések

*„A közoktatási rendszer egészén belül különleges ellátási területnek számít a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek és fiatalok oktatása. Jóllehet az SNI gyermekek oktatása — az adott közoktatási rendszer alaptantervében rögzített tudás és kompetencia megszerzésének biztosítása — speciális szakmai feltételekhez kötött, ezeknek a feltételeknek a megléte és működési színvonala az egész oktatási rendszert minősíti, megoldatlansága pedig az egész közoktatási rendszert sújtja." (*Csépe, 2007)

Magyarországon a fogyatékosság kifejezés használatát a köznevelés területén az utóbbi években felváltotta a sajátos nevelési igényű gyermek vagy tanuló kifejezés. E fogalmat először a közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvénnyel vezettek be. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről a fogyatékos gyermek, tanuló fogalmán pedig a sajátos nevelési igényű gyermeket érti.

A törvény megkülönbözteti a kiemelt figyelmet igénylő gyermeket, tanulót. Ennek értelmében: különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló alatt az alábbi csoportokba tartozókat értjük:

- a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
- a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
- a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

valamint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.

A törvény szerint ide tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók (SNI) is: „azok a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszédfogyatékos, illetve több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd." *(2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés alapján összefoglalva)*

A sajátos nevelési igény fogalmát tehát a köznevelés módszertana használja, míg a fogyatékossággal élő emberek fogalmát - a mindennapokban - a különböző tudományok által használt meghatározásként definiálható.

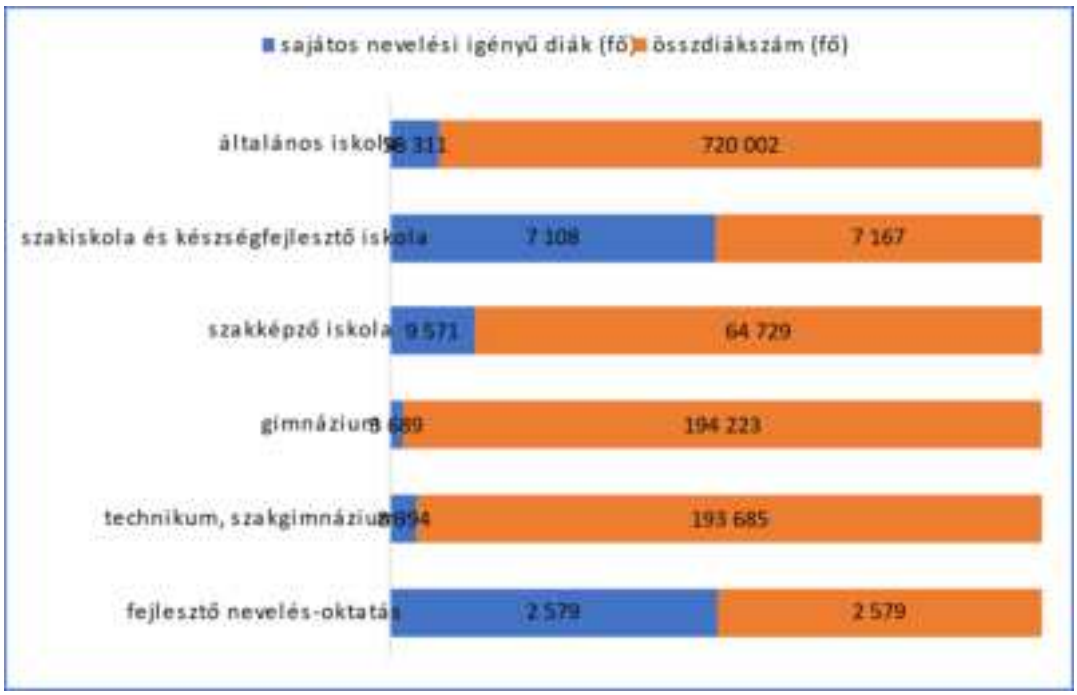
„A "fogyatékosság" a világ tetszőleges országának bármely népességcsoportjában (populációjában) előforduló nagyszámú különböző funkcionális korlátozottság összefoglaló elnevezése. A fogyatékosság okozója lehet fizikai, értelmi vagy érzékszervi károsodás, egészségi állapot vagy lelki betegség. Ezek a károsodások, ezen állapotok vagy betegségek lehetnek állandó vagy átmeneti természetűek." (MEOSZ, 1995)

„A fogyatékosság az egyénnel szemben támasztott személyi, társadalmi, foglalkozási vagy törvényes igények, kötelezettségek teljesítését biztosító képességek károsodás miatti kedvezőtlen irányba történő változása. A fogyatékosság mindig meghatározott tevékenységre vonatkozik (önellátási fogyatékosság, mozgási fogyatékosság, a látás fogyatékossága, a hallás fogyatékossága stb.). A fogyatékosság lehet részleges vagy teljes, elkülöníthetők enyhe, mérsékelt, közepes mértékű vagy súlyos kategóriák." (Demográfiai fogalomtár, 2015, 29.oldal)

A sajátos nevelési igény (SNI) vagy/ és a fogyatékosság fogalmi kereteit vizsgálva elmondható, hogy nem minden SNI-s fogyatékossággal élő, de nem minden fogyatékossággal élő SNI-s. A közoktatás mindennapjaiba ugyanakkor ez a meghatározás szervesen beépült, melyet mi sem mutat jobban, mint az oktatási adatok aktuális állapota.

1.számú ábra

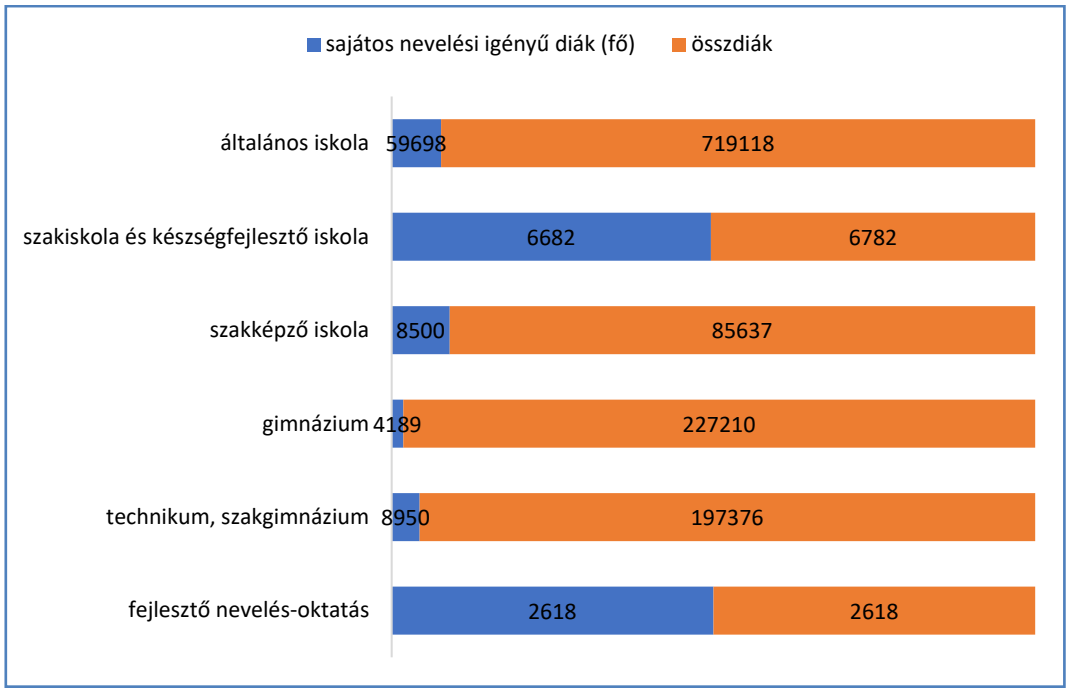
A 2021/2022-es tanév köznevelési és iskolarendszerű szakképzési statisztikai adatai – a sajátos nevelési igényű diákok/gyerekek vonatkozásában (fő)



Forrás:.KSH, 2021/2022

2.számú ábra

A 2022/2023-as tanév (előzetes) köznevelési és iskolarendszerű szakképzési statisztikai adatai – a sajátos nevelési igényű diákok/gyerekek vonatkozásában (fő)



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere, 2021. (saját szerkesztés)

A fenti adatokból látható, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek elsősorban a közoktatás második lépcsőfokán, az általános iskolában vannak a legtöbben, mely számarány végül csökken a középiskolába lépéssel. Az elmúlt két év vonatkozásában az is látható, hogy az intézménytípusok között is némi átrendeződés van, így egyre nagyobb számban jelennek meg a technikumokban és gimnáziumokban az SNI-s diákok. Ez nyilván az általános iskolából kilépők számával is magyarázható.

A Közoktatás Indikátorrendszere (2022) című dokumentumban elemzett indikátorok alapján az alábbi eredmény rajzolódik ki:

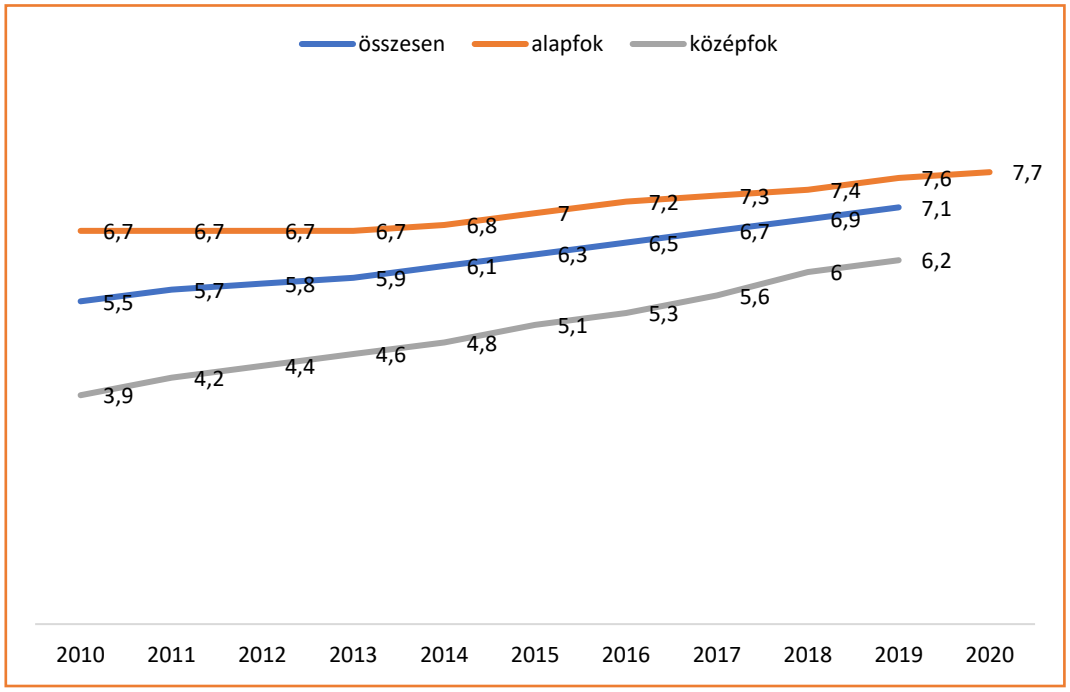
Az alapfokú képzésben (1–8. évfolyam) részt vevők körében a sajátos nevelési igényű tanulók aránya 2010 és 2020 között egyenletes ütemben 6,7-ről 7,7 százalékra nőtt A középfokú oktatásban csak 2019-ig állnak rendelkezésre teljes körű adatok: ebben az időszakban 3,9-ről 6,2 százalékra nőtt az SNI tanulók aránya.

Az 1–8. évfolyamosok közül az általános iskolai képzésben részt vevők 7,8 százaléka volt SNI tanuló 2019-ben, míg a 6 és 8 osztályos gimnáziumok tanulói körében ez az arány csak 0,8 százalék (A2.5.2 ábra). A középiskolások körében az érettségit nem adó szakképzésben részt vevők1/5-e (20,3 százalék) volt SNI tanuló, míg az érettségit adó szakképzésben 4,2 százalék, a 4 osztályos gimnáziumokban pedig 2,0 százalék volt az arányuk.

Az alapfokú képzésre járók körében településtípus szerint mérsékeltek az eltérések. A budapesti iskolákban kissé alacsonyabb, 6,7 százalék az SNI tanulók aránya, de ez mindössze 1-1,5 százalékponttal marad el a városi és községi iskolák SNI tanulói arányától. (A közoktatás indikátorrendszere, 2021)

3.számú ábra

A speciális nevelési igényű (SNI) tanulók aránya, országos adat (%), 2010-2020.



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere, 2021. (saját szerkesztés)

3. Inklúzió és integráció a közoktatás útvonalán

Az inklúzió fogalma a Niklas Luhmann gondolatvilágából megközelítve a rendszerben való jelenlét. „Elméletében az inklúzió azt az állapotot jelzi, amikor az ember bent van egy rendszeren, vagy alrendszeren belül." (Bánfalvy, 2008)

Az integráció fogalmának a szociológiában nincs megfelelően meghatározott tartalma. A tudományban, a hétköznapi életben erős függést, egymással való szoros kapcsolódást, illetve összetartozást testesíti meg.

„Az integráció az akadályozott emberek részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatokban; mint pedagógiai feladat pedig megkísérli segíteni az akadályozott és ép gyermekek tanulását didaktikai és módszertani eszközökkel." (Erdei, 2016, 44. old.)

Az inkluzív iskolák alapelve, hogy minden gyermek együtt tanuljon, amennyire csak lehetséges, függetlenül a felmerülő nehézségektől és különbségektől. Az inkluzív iskoláknak fel kell ismerni a tanulók különböző igényeit, és alkalmazkodniuk kell hozzájuk mind a tanulási–tanítási stílus, mind pedig az oktatás tartalma tekintetében, biztosítva a magas színvonalú oktatást mindenki számára, megfelelő tanmenettel, szervezéssel, tanítási stratégiával, az erőforrások felhasználásával és az adott közösségekkel való folyamatos kapcsolattartással.

A kérdés azonban mindvégig az, hogy képes-e a közoktatás összes szereplője e nehézségek mellett– egyéni jellemzők, sajátosságok – az inkluzivitást biztosítani. Amennyiben a kutatásokat, valamint a saját tapasztalatokat összegezzük, úgy egyértelműen állítható, hogy nem. Ezt támasztja alá Erdei tanulmányával, amelyben megpróbálja értelmezni az inkluzivitást és az integrációt – különböző megközelítési pontokon keresztül.

Véleménye szerint az „integráció, amelyet a mai értelemben inkább rideg integrációnak is neveznek (Vargáné, 2006) az alábbi pontokból épül fel:

- A fogadó intézménynek nincs integrációs stratégiája,
- a pedagógus módszerein nem, vagy kicsit változtat,
- a problémák megoldása teljes egészében a gyógypedagógus, szülő feladata,
- a gyógypedagógus a gyermekkel külön teremben foglalkozik." (Erdei, 2016, 44. old.)

Az inkluzív tanítás ezzel ellentétben az együttnevelés legmagasabb szintű formáját testesíti meg; a befogadást és elfogadást, mellyel együtt az adaptív oktatást is megvalósítja. Biztosítja az átgondolt, az egyéni képességekhez, igényekhez igazodó, differenciált oktatást. „*A problémák megoldását e többségi iskola pedagógusai vállalják, nem húznak erős határvonalat a fogyatékossággal élő/sajátos nevelési igényű tanulók/diákok és a többi gyermek között, hiszen mindenkinek támadhatnak nehézségei a tanulás során. Partnerségre épít és a gyógypedagógus elsődlegesen a pedagógusnak nyújt segítséget, a gyermeknek nyújtott segítség pedig az osztályon belül történik*". (Réthyt idézi Erdei, 2016)

A sajátos nevelési igényű tanulók sikeres életútját pozitívan segíti elő a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal együtt történő oktatásuk. A nem sajátos nevelési igényű tanulók ezzel érzékenyebbé, befogadóbbá válhatnak, így teljesülhet azon társadalmi igény is, mely az egyenlő bánásmód elveit veszi figyelembe. A közoktatás esetében ennek kiemelt szerepe van, a társadalmi elfogadást a korosztály jellegzetességévé kell tenni, mely elősegíti a későbbiekben egy igazságosságon alapuló társadalom pilléreinek letételét.

4. Sajátos kérdések, speciális válaszok

„A sajátos nevelési igénynek (special educational needs)1 mint fogalmi konstrukciónak a nemzetközi színtéren nem egységes a tartalma. Általában az egyes államok jogi szabályozásában rögzítik, időben is módosulhat, ami a számok és arányok változásában is megmutatkozhat. A nemzetközi, így az európai színtéren is országonként igen eltérőek az ellátásra jogosító kritériumok, sőt, egy-egy országon belül a szakpolitikai döntéshozók, gyakorlati szakemberek (pedagógusok, gyógypedagógusok stb.), kutatók és a szélesebb közösség sem minden tekintetben ért egyet abban, hogy kik tekinthetők, és kik nem fogyatékos – vagy szélesebb értelmezésben sajátos nevelési igényű –tanulónak."(Kállai – Mile, 2021)

A sajátos nevelési igény, illetve a fogyatékossággal élés speciális élethelyzet, meghatározza az egyén/a tanuló/a diák jövőjét, részvételét a társadalmi élet összes területén. E tekintetben az is felelősség tehát, hogy valójában sajátos nevelést igényel-e egy gyermek vagy sem. A társadalom nem nézi jó szemmel azokat az eltéréseket, amelyek

döntően befolyásolják a gördülékeny oktatási, illetve munkaerőpiaci szerepet, az egyén beilleszkedésének kérdésességét. További hátrányként jelenik mindemellett azon tényezők összesége, amely e területek szereplőinek hozzáállását, attitűdjét jelentik. Az oktatásban résztvevő tanítók, oktatók felelőssége, segítő szándéka mérvadó hatást gyakorol az oktatásban résztvevő tanulók, diákok életében. Az alapvető oktatási tevékenységen túl, nevelési és integrációs feladatok egészítik ki a mindennapi feladatokat, mely e csoportba tartozók esetében elsődleges.

Összegzés

A jelen összefoglalóban megismerhettük az SNI tanulók és általános helyzetük, valamint a közoktatásban elfoglalt 'pozícióik' általános helyzetét. Napjaink kérdése - hosszú idő óta – a speciális szükségletű tanulók oktatásának korszerű, ha nem inkább szakszerű ellátásuk megoldására irányuló törekvések lehetséges útja. Az oktatási piac szempontjából ugyanakkor nem elhanyagolandó megbízatás az sem, hogy a közoktatás általános ellátó funkcióján túl, a vizsgált populáció szempontjából megfelelő eszközök, intézmények, illetve lehetőségek kerüljenek a látókörükbe. Az SNI-s tanulók száma immáron évről évre egyre jobban növekszik, ugyanakkor az intézményi struktúra sok esetben nem tud mit kezdeni az érintett csoport megjelenésével. A közoktatás egyes állomásai valójában nem készültek fel a „fogadásukra", melyből számos disszonancia keletkezik, befolyásolva a további egyéni életutat, a társadalmi kihívások megoldására irányuló törekvéseket.

A tanulmány során fontos állomást jelentett az inklúzió és integráció fogalmi körének áttekintése, széleskörű értelmezése, beleépítve az inklúzív oktatás megvalósulásának alternatív módjait. A leírtak alapján csak tapogatózva írható le az a megállapítás, hogy a közoktatás gyakran hangoztatott befogadó oktatási elképzelései ellentmondásba kerülnek a valóságban érezhető, valós társadalmi megnyilvánulásokkal – érjük itt ezalatt az egyenlő bánásmód elvét, a feltétlen elfogadás gondolatát.

A közoktatási rendszer egészén egyre erőteljesebben érezhető a sajátos nevelési igényű tanulók problémájának megoldatlansága. Bár számos pozitív irányú törekvés segíti elő az integráció vagy/és inklúzió megvalósulását, mégis úgy tűnik az egyre emelkedő SNI-s tanulók még bizonytalanul mozognak e rendszerben.

Felhasznált irodalom:

- Bánfalvy, Cs. (szerk.) (2008) Integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest
- Boundon R., Besnard, P., Cherkaoui, M., Lécuyer, B-P. (1998): Szociológiai lexikon. Corvina, Budapest
- Csépe, V. (2007): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. Forrás: http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_06.pdf
- Erdei, N. (2016): A fogyatékkal élő emberek elutasításának és elfogadásának története napjainkig és helyzetük a mai oktatási rendszerben. Különleges Bánásmód, II. évfolyam 2016/3. Forrás: http://real.mtak.hu/80365/1/KB2016-3-041-E-1001-65XXXXXX0-Erdei.pdf

- A fogyatékossággal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai. MEOSZ, Budapest
  Forrás:https://tamogatosegitseg.hu/pdf/a_fogyatekossaggal_elo_emberek_eselyegyenlosegenek_alapveto_szabalyai.pdf
- Kállai G.-Mile A.(2020): Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában. Educatio 29., pp. 363–378.
- Kapitány, B. (2015): Demográfiai fogalomtár. KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest. http://demografia.hu/hu/letoltes/kiadvanyok/Demografiai-Fogalomtar.pdf Letöltés ideje:
- Kiss, V. (2013): A teljesség politikája: Fogyatékosdiskurzusok és a normalitás ideológiái Magyarországon. In: Laki, I. (szerk.) (2013) A nemzetközi és hazai fogyatékospolitika 21. századi körképe. L'Harmattan, Budapest
- Varga, J. (2019): *A közoktatás indikátorrendszere*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest Forrás: https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf
- Varga, J. (2022): A közoktatás indikátorrendszere. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest Forrás: https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés. Forrás: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv
- Laki, I.- Tóth L. (2013): *Életkeretek meghatározása a jogszabályok által*. In: Laki I. (szerk.) (2013) A nemzetközi és hazai fogyatékospolitika 21. századi körképe. L'Harmattan, Budapest
- Oktatási adatok, 2022/2023 (előzetes adatok) KSH, 2022. Forrás: https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html
- Global report on health equity for persons with disabilities. WHO, 2022. Forrás: https://www.who.int/activities/global-report-on-health-equity-for-persons-with-disabilities

Balázs Németh

In the Making of Learning Cities into Smart and Creative Communities. Is there a Role for HEIs?

Abstract

In the Age of learning, universities have a key role in the development of smart and creative urban communities in the frames of learning cities. This paper will analyse the changing roles of universities in enhancing learning cities as part of mission in lifelong learning so as to raise participation of citizens in effective knowledge transfer. We will reflect upon the roles of learning cities in building the learning culture/infrastructure to develop skills for life. Also, we try to understand how organisational capacity of formal institutions (HE/VET) is used to capacitate and strengthen 'Weaker' organisations working with communities, volunteers, etc. We will also respond to trends of how co-operation and partnership within a learning city are fostered between municipalities, formal educational institutions, civic learning organisations, companies, other types of non-learning organisations. Finally, we formulate a reflection on what universities can do to stimulate joint approaches to learning within a region/cities to acquire skills for life. The key message will be connected to balancing in between individual and community claims to support urban environments having to change for sustainable, resilient and more equitable ways of cohabitation.

Key words: Learning cities, learning communities, collaboration, knowledge transfer, collection and sharing

A move to bridge smart and learning cities through ULLL – expanding roles for HEIs

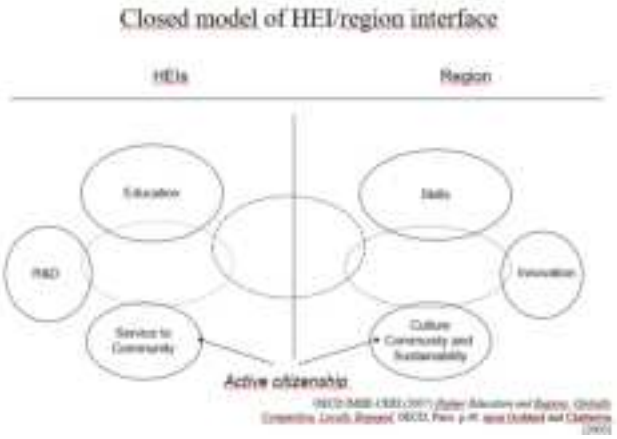
When the Millennium aspirations and realities in Europe gained momentum so as to initiate local and regional developments through learning (EC, 2002), there was a strong belief and concern that universities would have strong roles in analysing the ways and methods of developing communities through collaborative forms of knowledge transfer. (Longworth 2006; Doyle 2007) University lifelong learning became understood as a multidimensional construction of learning based on connections in between formal, non-formal and informal settings so as to enhance both economic growth with employability and social cohesion through active citizenship.

In the last twenty years, transnational organisations, like PASCAL International Observatory and ASEM Lifelong Learning Hub and eucen, have demonstrated in several ways that innovations in lifelong learning would need higher education institutions so as to formulate developments in participation, performance through partnership-based actions from local/regional to national and international dimensions. Respected innovations were dominantly formulated in project-based actions and claimed orientations towards social capital, place management, lifelong learning and sustainable development. There is no surprise that learning cities and regions, as models of urban-

based economic recovery, became rediscovered by multidisciplinary research groups using lifelong learning so as to connect universities to local and regional innovations for economic growth and social mobility and cohesion based on stakeholder collaborations. (e.g. PASCAL's PURE project or its ECCoWell model by Kearns).

Roles of universities may vary upon the situation and position whether being initiator, partner or follower in developing urban platforms for knowledge transfer. After three decades of lifelong learning policy having passed, we must develop constructive answers referring to the roles and responsibilities of universities in the promotion of sustainable, liveable and creative communities for prosperity and collaboration.

Our attempt is to provide reflections in the context of university lifelong learning to help learning cities and communities demonstrate effective forms of skills development and knowledge transfer. When we look into the evolution of learning cities (Jordan – Longworth – Osborne, 2013), we have to recognise that learning cities, regions and communities have arrived into the age of uncertainties, however, this fact may help us to generate orientations for discussion to recommend new positions and roles for universities on the basis of some emerging examples of practice in the formation of collaborations through lifelong learning. The OECD formulated in 2007 a profound response upon how universities should make use of growing competition and risks, therefore, it recommended connecting global competition with local engagements through local and regional models of activating citizens. (OECD IMHE-CERI, 2007)



Modified goals of the lifelong learning policies in 2008 and beyond resulted in a dominantly economy-centred reality of skills and competence development for jobs through reconsidered VET. Universities could still convincingly demonstrate in the last fifteen years that they have a responsibility to keep lifelong learning as a holistic approach so as to develop and promote participatory actions for quality learning and skills for communities, economies and environment. That is why PASCAL, eucen and ASEM made use of policy papers as EUA's Charter on Lifelong Learning (EUA, 2008), Learning City charters, declarations and several other project-based toolkits to develop local and regional collaborations of learning. (R3L+ Toolkit, 2012) Let us also recognise that the European approach to lifelong learning has always been somewhat twofold in order to balance in between the social and the economic and that was also copied by the l earning city-region model so as to combine economic realities with social and cultural aspirations with quality concerns. (Duke, Osborne and Wilson, 2005)

Universities having been involved in innovations around learning city-regions and communities are organisations who have a recent past in researching and developing lifelong learning, place management and social capital with particular concerns of sustainable development. UNESCO's influence and/or the impact of the OECD must have been also influential to such HEIs in Europe together with approaches and initiatives of the European Commission having moved a number of governments in Europe to make use of the European Social Fund to turn cities and regions into learning regions either in the wave of the European Lifelong Learning initiative (ELLI, 1992) or as part of the Regions of Lifelong Learning (EC, 2002). Another possibility as impact has been the movement of the European Capitals of Culture (EC, ECoC weblink) another significant platform to change cities becoming capitals of culture. Those above indicated factors are rather important for universities in cities which became engaged in turning their cities and communities into learning communities to collect and share good skills and knowledge.

UNESCO's focus on lifelong learning and especially on learning cities became characteristic at the end of the decade right after the Millennium to mark the importance of cities and regions connecting formal, non-formal and informal places of learning. In this regard, UNESCO's Global Learning City Initiative (GLCI) was a direct step to signal a turn into the direction OECD and the EU had made several years earlier so as to build on learning communities having explored and achieved significant stakeholder collaborations and promoted active citizenship. (UIL – Global Learning City Index)

Let us not forget that the EC's White Paper on Governance in 2002 (EC, 2001) supported practical implications of learning city-region models based on active citizenship and critical thinking. Moreover, new narratives upon active citizenship helped connecting lifelong learning, higher education and active citizenship which became a leading model for UNESCO (UNESCO Cape Town Statement, 2001) to explain new dimensions for universities in the development of communities.

In the last twenty years, it became rather clear that cities and regions with innovative universities, having strong commitment and activities in lifelong learning, would have better and more creative positions to get together stakeholders to formulate urban developments, based on skills and knowledge transfer reflecting needs of the community, so as to embrace a culture of lifelong learning. Recently, UNESCO's call upon promoting adult and lifelong learning connected learning cities and communities to the development of sustainable and resilient communities in line with UN Agenda 2030 and its goals for sustainable development. (UN SDGs, 2015; UNESCO UIL, 2020) At the same time, enhancing lifelong learning made UNESCO to highlight that universities have a certain role in the development of lifelong learning through local and regional developments either in smart, creative or in learning models based on collaboration with respected stakeholders aiming at changing place for sustainability. (UIL survey on university lifelong learning; 2022) This being bridged to innovations through learning cities turned UNESCO's Global Network of Learning Cities to work in clusters so as to respond to challenges of sustainability and of health and well-being. (UNESCO GNLC) It became evident that learning cities having universities with strong positions in lifelong learning hold better capacities to realise their plans and strategies in the scope of smart, creative and learning communities to reconstruct economies, society for better futures. Having scrutinized some model cities and regions like Cork, Wolverhampton, Espoo, Pécs, Sonderborg and Groningen, we stepped forward to formulating reflections upon some important points.

Roles of learning cities in building the learning culture/infrastructure to develop skills for life

One of the key roles for higher education institutions in the promotion of learning cities/regions and learning communities is the combination of research, development and innovation. When one looks into the planning, achievement and formation of learning cities and their nearby regions, it becomes obvious that universities can initiate, foster the plan and strategy, but also form particular projects so as to strengthen commitment of city leadership to support their selected models best fit for occurring needs referring to community development. Although economic growth, development are essential for political leadership so as to legitimate power through strengthening jobs, but social and community dimensions of the same dimension claims several interventions and particular collaborations to prepare communities and their individual members to learn for change with better skills and knowledge.

Now that aspect may put specific platforms of knowledge platforms in the axis of urban strategies and that is what, for example, PASCAL International Observatory and its Learning Cities Networks have signalled, namely, to explore effective forms of learning cities and regions to offer knowledge transfers to meet emerging needs of different generations in an age of uncertainties, still helping us rediscovering identity, belongingness, active citizenship in various forms of partnerships labelled by different focuses of learning cities. (PASCAL's LCN weblink) In this regard, universities can help city-region stakeholders to find their ways whether economic, social, environmental or somewhere amongst those directions with smart, creative or learning orientation with a little piece of necessary combination of each and all.

We shall have to understand that celebratory events, based on festivals, days, weeks, etc. of learning are very much import and necessary for universities and other organisations of lifelong learning to support communities of learning to exchange of ideas, values, knowledge and skills in a process of bottom-up work building on local needs to collect and share. Learning cities and regions, therefore, have become well recognised by UNESCO in its 2015 Recommendation on Adult Learning (UNESCO RALE, 2015) and its recent Marrakech Framework for Action 2022 (UNESCO CONFINTEA VII, 2022)

Some other important roles for learning cities and regions are to identify and demonstrate new/atypical places and forms of learning, but also to underline the fact that learning culture is built in common and shared ways amongst local communities. Universities can help educating and training new generations of facilitators of adult learning to hold good skills and competences in the formation of community-based lifelong learning. Professionalisation, professional development of educators are necessary dimensions some universities may take as role and responsibility and relevant project work and collaborations from local to global are essential to learn form effective and efficient examples. Beyond PASCAL, ASEM LLL HUB and eucen are those higher education platforms where research, development and innovations are combined with practice and relevant scientific advancements. (ASEM network of Professionalisation)

Universities are relevant organisations to highlight learning city activities in the scope of intergenerational and intercultural learning, attention to vulnerable groups and sustainability as key issue for public discourse and dialogue. Also, mattes of Infrastructure of learning, maintained by providers of formal, non-formal and informal places of

learning, together with necessary life skills development through communities of practice can be effectively demonstrated by universities to make these topics appear as influential for learning city charters to describe values, principles of lifelong learning in local and regional settings. Consequently, learning cities and regions need universities to build and develop lifelong learning, but also to generate local and regional development based on strategic thinking. (Németh, 2020)

This focuses, in the case of Espoo in Finland, are demonstrated by specific activities to connect Espoo City Library, Omnia, Third Sector, three designated universities, Omnia Adult Education Centra, Esbo Arbis, Business Espoo and the City of Espoo so as to enhance continuous learning paths from early years to later life. (Erkkilä, 2020)

Wolverhampton City and its regions has formulated particular priorities to make its learning region promote and realise aspirations, for example, through the learning festival, the global learning festival, Wolverhampton learning communities, PASCAL's EcCoWell 2 Community Recovery Program. Its second priority is an aspiration on skilled workforce which is connected to strategic development of city-wide approach for learning digital skills, aligned with wider strategy and digital inclusion. A third priority is the engagement of adult in learning for health and well-being. This aspect is demonstrated by membership in UNESCO's learning city cluster on Health and Well-being and also through focuses on learning experience in art and culture, as part of the Wolverhampton City Learning Region, for well-being co-ordinated by a specific platform at the University of Wolverhampton. (WCLR weblink)

The Cork Learning Festival in Ireland is an example to underline importance of creating a culture of learning through various activities in which University College Cork plays a role of research and innovation in association with several stakeholders and community platforms, like learning neighbourhoods. (O' Tuama, 2020) Cork as a learning city is a profound example of community orientation with good balance in between social and economic, but also to demonstrate how a city as former cultural capital of Europe may use learning city model to channel its lifelong learning actions into long lasting partnerships for resilience and cohesion in community.

The UNESCO Learning City of Groningen in the Netherlands chose a particularly unique way to signal the importance of inclusion by reaching out to disadvantaged members of community through changing perspectives of policies, perspectives referring to lifelong learning and to its intergenerational and intercultural dimensions. (Klercq, 2021)

The case of Sonderborg learning City in Denmark shows a strong commitment towards learning be connected to the so-called Netflix approach so as to link pupils, families and companies at two levels. One is an internal track to promote sustainable development through available specific learning materials, project week, local UNESCO festival and weeks for young people for empowerment. An external track is to deliver UNESCO Festival for SDGs and a Youth Summit. Such actions are well-supported by the participation of specific university bodies. (Andersen, 2021)

The City of Pécs in Hungary has formed its Learning City Program and its Learning City Festival in association with several stakeholders and civil society organisations. Its key partner for research and development is the University of Pécs having managed connections with UIL, organised 3 international conferences referring to some recent

trends and issues since 2017. The University took a role of helping strengthening community and community learning through learning festivals by formulating thematic programmes, based on collaboration amongst relevant stakeholders, so as to reflect challenging aspects of economy, culture and arts, society and environment in the context of urban development and sustainability. Also, the University of Pécs has initiated and promoted international partnerships regarding research and innovation through UNESCO GNLC and its cluster on Health and Well-being. (Németh, 2021)

How is the organisational capacity of formal institutions (HE/VET) used to capacitate and strengthen 'Weaker' organisations working with communities and volunteers?

First of all, universities can turn their experience and expertise in lifelong learning into the formation of learning cities and communities based on dialogue with local and regional groups, platforms of organisations and institutions. Also, higher education institutions have strong and rather high reputation to convince city municipality and local/regional institutions of education and training to enter various forms of partnerships with the aim of quality development of skills and competences.

Key perspectives indicate use of making use of effective forms of university lifelong learning, providing capacity building for Learning City partners and stakeholder representatives, applying results of innovations to enhance quality dimensions of learning cities based on PASCAL and ASEM LLL HUB linkages. Moreover, universities can support the development of international partnerships with UNESCO Sustainable Cities so as to connect smart, creative and learning aspects. VET development grounded on strong alliance with economic stakeholders, like employers, Unions, Chambers of Commerce and Industry, SMEs is another emerging perspective for universities to enhance engagement and performance in lifelong learning. Simultaneously, widening learning cities with regional focuses to respond to scientific and technological innovation is a further trend that cities would represent by becoming smart and creative communities. (Osborne, 2018)

We have collected some relevant examples of learning cities to underline the above argument:

In Wolverhampton, the University has profoundly been involved in community engagement as a civic mission for HE, accordingly, this scope enables the input for expertise and innovation in lifelong learning, the development of city-wide, national and international partnerships, acting as catalyst of community collaborations in different forms, research to underpin developments in WCLR initiative with innovative steps, co-ordination Wolverhampton City Learning Region platform as investment and finally commitment upon supporting learning communities. (Mahoney, 2020) The City of Wolverhampton Council helps these issues by relevant framework for governance to indicate ambition and vision for shaping the learning city. Another form of commitment is the mayor's support towards the implementation of the UNESCO model of a learning city. (UIL Key Features of a Learning City, 2012)

The example of Cork demonstrates a strong linkage in between smart, inclusive and sustainable dimension through the green campus initiative of University College Cork, the

Food Forest model and the Playful Paradigm be connected to skills and competence developments.

In Espoo, collaborative partners co-create the learning city by combining formal and non-formal learning grounds. Concrete inputs in VET are provided by Omnia and its partners and higher education institutions, like Aalto University, Laurea and Metropolia universities of applied science, are providing research and innovation, amongst other directions, to that scope. Accordingly, early childhood education and care, basic education, basic art education and general upper secondary education are also involved to bridge with non-formal learning grounds of liberal art education, libraries and culture, sports and youth services, Business Espoo, third sector and open learning spaces in association with universities. (Harri Rinta-Aho, 2021)

In Pécs, the impact of higher education has mainly been focused to co-design, plan and organise the annual learning festivals in partnership with the House of Civic Communities and reach out to several civil society organisations engaged in lifelong learning, community development, sustainable futures, creative platforms in art, education, smart technologies and creative modes of knowledge transfer. Based on several international project participation, the University of Pécs, as member of eucen, EAEA, PASCAL and ASEM LLL HUB and partner of UNESCO UIL in the development of learning cities, has a specific role to support weaker learning organisations, trying to promote participation and skills development via their programmes, to reach for wider public attention and recognition in the frame of Pécs Learning City Programme and its festival of Learning City Pécs. (Németh, 2020)

In Sonderborg, Syddansk Universitet is a key stakeholder in the formation and development of the House of Science in Sonderborg together with some other educational providers, e.g. the local Folkeskoler and training institutions to develop STEM related skills with a strong attention to labour market needs and VET realities referring to upskilling and reskilling. (Sonderborg - House of Science weblink)

How is co-operation and partnership within a learning city fostered between municipalities, formal educational institutions, civic learning organisations, companies, other types of non-learning organisations?

Universities are needed to signal initiation of platform-building in the frame of learning cities and regions with attention to project-based piloting and getting acquainted with examples of good practice. Universities and other respected stakeholders of the learning city can organise workshops and intensive programmes with cities/municipalities having been engaged with learning city orientations. As consequence of this process, public discourse upon the benefits of building a learning city with attention to choices and limitation can be generated so as to legitimise the ways and forms of how learning communities may turn learning festivals and other celebrator events demonstrate the power and joy of learning.

Universities are leading agents of cities by turning attention to learning city collaborations for urban benefits how to make use of own resources and capacities in and around lifelong learning. Not only the ways of joining UNESCO Sustainable Cities Networks, e.g. Global Network of Learning Cities, but also the development of smaller communities of learning within city, like districts, neighbourhoods and families are necessary forms of collecting

and sharing knowledge upon urban collaborations of citizens for better life and environment.

Collected examples may help in responding to the question above:

Cork Learning City is a wider umbrella-formation so as to incorporate early childhood learning, primary and secondary education, tertiary and further education, higher education, providers and learners, community education and private sector are brought together into the Learning City Roundtable to discuss, initiate and enhance learning community developments and balance it with other respected aspects of sustainable urban programmes of learning workplaces, learning neighbourhoods, seminars and conferences and the learning lab, specific platforms where University college Cork has specific roles and responsibilities through university lifelong learning. (O'Tuama, 2016) UCC, having been a eucen member, has benefited from several former eucen projects to have promoted the third mission of HEIs. (COMMIT project-weblink)

The Espoo Learning City Network is a rather open and inclusive format to involve relevant stakeholders, providers of education and learning in formal, non-formal and informal environment. The City of Espoo has generated specific platforms at municipal level, like City Board, Growth and Learning and City Vitality to generate co-ordinated attention, care through effective management to include Chambers of Commerce and the Association of Entrepreneurs to work with several organisations involved on continuous learning. (Erkkilä, 2020)

Based on a particular partnership approach, Wolverhampton City Learning Region includes a broad range of organisations working in partnership to place learning at the heart of the city to tackle social and economic challenges using education and learning as the focus. This partnership implies platforms like learning organisations and adult education providers, moreover, it also involves U3A and platform of Equality and Diversity Partnerships. (Mahoney, 2020)

In the Netherlands, regions of Zwolle and Flevoland have recently developing platforms for collaborations. Zwolle has developed platforms of learning region to enhance linkages in between city and schools, to connect with business community and to develop quality-based strategies of education and VET. Flevoland has been promoting platform of libraries engaged in lifelong leaning and effective learning in the workplace. (Klercq, 2021)

In Pécs, the main focus is on inclusive policies and practices. The Learning City Programme of Pécs was established by 2017 so as to promote both participation and performance in learning, and also to develop access to formal, non-formal and informal learning supported by programmes based on inclusive policies set by stakeholders involved.

Inclusive policy in Pécs means addressing barriers of learning for disabled citizens, namely, socially disabled, mentally disabled and physically disabled. Disabilities may to lead to learning difficulties and lack of participation, therefore, civil society groups involved try to tackle the problem through collaborative actions based on trust, equity with mutual benefits and attention. (Németh, 2020)

What can universities do to stimulate a joint approach to learning within a region/city to acquire skills for life?

Universities are in a position to help learning communities develop through collaborations of local citizens and their organisations and institutions. There are several challenges universities may help overcoming in partnerships with stakeholders in lifelong learning. In such manner and approach HEIs having been involved in the development of learning cities and regions can effectively explain the mutual benefits of learning city developments for urban-based communities. They can also empower communities through collaborations to build trust, better identities and resilience in an age of uncertainties. Universities are seen as strong organisations to bridge learning city developments to effective forms of skills formations and local/regional skills coalitions. (OECD, smart cities programme - link)

Universities can make municipalities plan and formulate policy, law and better financing to improve participation and performance in adult learning as part of strategic thinking in lifelong learning. Accordingly, universities should accelerate actors/players/stakeholders with practice-based engagement and support efforts of inclusive, equitable and creative actions of learning in sustainable communities so as to leave no one behind. (Németh, 2021)

Examples of the scrutinized cities demonstrate some valuable sources as models and may be used as sources for comparative analysis:

In Cork, a Memorandum of Understanding on Learning was formulated and signed by four distinguished lead partners and two strategic partners based on agreement to create a culture of learning in Cork City. Therefore, these partners, one of them is University College Cork, established a Steering Group so as to enhance Learning for All, promoting inclusion and to work for prosperity and sustainability. (Barret, 2020)

In Espoo Learning City, the commitment to inclusion through participation allows learners from vulnerable social groups of adults to participate programmes of continuous learning and also stimulate youngster below the age of 30 with risks to get involved into inclusive learning for skills development. (Erkkilä, 2020)

In the Netherlands, the City of Groningen tries to build on equal opportunities and Den Bosch advocates programmes for youth and talent development so as to meet the needs of their citizens. (Klercq, 2021)

In Sonderborg, collaboration amongst stakeholders resulted in the formation of a taskforce group around SDGs to help developing roadmap for education, and to keep valuable formal and non-formal learning opportunities. (Andersen, 2021)

Wolverhampton City Learning Region has developed a specific strategic document, called Relighting our City, in order to get Wolverhampton respond to respond in need, create opportunities for young people, generate jobs and learning opportunities, helping vital business to grow and to stimulate vibrate high streets and communities.

Conclusion

Higher Education Institutions should make every attempt to support learning cities in receiving recognition and respect upon their collaborative work to improve learning in urban environments. As for SDGs, lifelong learning in cities and communities are critical conditions to improve quality education based in equity, inclusion and equalities. Learning cities are appropriate formations to highlight the diversities of learning based on valuable voluntary work and solidarity to provide accessible forms of skills development for vulnerable groups in societies.

In order to fight back illiteracies, digital divide, etc. we must make use of good practices of cities and regions having been engaged in forming learning communities for a better Europe. Universities have to focus on discovering and researching valuable learning city models across the world in association with UNESCO. They should also rely on the potentials of learning cities to enhance adult and lifelong learning in the member states of the EU.

Finally, it seems obvious that eucen and its members must promote involvement of universities to research and innovate through learning cities and regions for quality learning!

References:

- Andersen, Julie (2021) presented on *Sonderborg Municipality – UNESCO Learning City* at an ASEM LLL Hub event in December 2021
- ASEM Lifelong Learning Hub – Source: Professionalisation of Adult Teachers and Educators in ASEM Countries (asemlllhub.org) – accessed: 20_06_2022
- Barret, Denis (2020) presented at the EPALE webinar on 17 December 2020 on *Cork City Council – a Lead Partner Among Equals in Cork Learning City*
- Doyle, Lesley: 'Cultural Presence' and Disadvantaged groups: do HEIs make a difference. In. Osborne, Mike – Sankey, Kate – Wilson, Bruce (eds.) (2007) *Social Capital, Lifelong Learning and the*
- *Management of Place. An International Perspective* London and New York: Routledge, Pp. 201-2016.
- Duke, Chris – Osborne, Mike – Wilson, Bruce (eds.) (2005) *Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place.* Leicester: NIACE
- Eckert, T., Preisinger-Kleine, R., Fartusnic, C., Houston, M., Jucevičienė, P., Dillon, B., Nemeth, B., Kleisz, T., Ceseviciute, I., Thinesse-Demel, J., Osborne, M., & Wallin, E. (2012). *Quality in developing learning cities and regions a guide for practitioners and stakeholders*. (The R3L+ Toolkit) Munich: University of Munich, ISBN 978-3-00-037333-6
- Erkkilä, K. (2020) *The City of Espoo develops as sustainable city.* In: Studies in Adult Education and Learning, Vol. 26. 1/2020. Pp. 85-97.
- eucen COMMIT project Welcome | Commiting to the social dimension in universities (eucen.eu) – accessed: 20_06_2022
- European Capitals of Culture – EcoC. Source at the European Commission: European Capitals of Culture | Culture and Creativity (europa.eu) – accessed: 20_06_2022

- European Commission (2001) *European Governance – A White Paper.* COM/2001/0428 final, Source: EUR-Lex - 52001DC0428 - EN - EUR-Lex (europa.eu) – accessed: 20_06_2022
- 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) Brussels: EC
- European Lifelong Learning Initiative – ELLI (1992) – Source: European Lifelong Learning Initiative | TrainingZone – accessed: 20_06_2022
- European Universities' Association (2008) *European Universities' Charter on Lifelong Learning.* Brussels: EUA, Source: https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf – accessed: 20_06_2022
- Jordan, Lynette – Norman, Longworth – Osborne, Mike: The Rise and Fall and Rise Again of Learning Cities In. Zarifis, George K. and Gravani, Maria N. (eds.) (2014) Challenging the 'European Area of Lifelong Learning', A Critical Response. Dordrecht:Springer, Pp. 273-284.
- Kearns, P. & Reghenzani-Kearns, D. (2019) *Building Good Sustainable Communities through the Learning City EcCoWell Approach*. CR&DALL Working Paper. CR&DALL WP501/2019, CR&DALL, Glasgow (UK)
- Klercq, Jumbo (2021) having presented on *The Way Forward – Developments in the Netherlands* at the Pécs Learning City Conferecne - Connecting Creative, Smart and Inclusive Dimensions of Urban Developments-Responses from Learning Cities and Regions, On-line Format Conference on 23 September 2021, Pécs Learning City Programme – Knowledge Exchange Platform
- Longworth, Norman *(2006) Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government* Abingdon: Routledge
- Mahoney, Mary (2020) presentation at the EPALE webinar on 17 December 2020 on *Developing a Learning City in Wolverhampton: Impact of the City Council and the University as Key Stakeholders*
- Németh, Balázs. (ed.) (2020) *Learning Cities: an Influential Topic for Adult Education and Learning. Drawing Attention to Inclusion, Collaboration and Innovation* Studies in Adult Education and Learning/Andragoska Spoznanja Vol 26. 1/2020 ISSN 1318-5160
- Németh, Balázs (2021) presented on *Civic Activists for in Learning City Pécs 2021 for Health and Well-being* at the UIL GNLC's Health and Well-being Cluster webinar 25 My 2021
- OECD IMHE-CERI (2007) *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged.* Paris:OECD. p.40.
- O' Tuama, S. (2020) *Learning Neighbourhoods: Lifelong Learning, Community and Sustainability in Cork Learning City.* In. Studies in Adult Education and Learning, Vol. 26. 1/2020. Pp. 53-67.
- O' Tuama, S. (2016). Cork Learning City: Building a Community Wide Learning Environment. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 3–4*(11), 78–83.
- Osborne, Mike (2018) *Are smart cities learning?* Keynote provided at the Learning City Conference on Learning Cities and Culture Working Together for 20 September 2018

- PASCAL International Observatory – PASCAL Universities' Regional Engagement – Source: PURE | PASCAL Universities' Regional Engagement (PURE) Project (pascalobservatory.org) – accessed: 20_06_2022
- PASCAL International Observatory – EcCoWell – Source: Learning cities in the New Map of Life - EcCoWell3BP3 | PASCAL International Observatory (pascalobservatory.org) - accessed: 20_06_2022
- PASCAL International Observatory – Learning Cities' Networks (LCN) Source: Learning Cities Networks | A worldwide perspective on local possibilities... (pascalobservatory.org) – accessed: 20_06_2022
- Rinta-Aho, Harri (2021) *Espoo – A Sustainable Learning City,* Keynote was given at 'Connecting Creative, Smart and Inclusive Dimensions of Urban Developments, Responses from Learning Cities and Regions' Hybrid Format Conference on 23 September 2021
- Sonderborg House of Science weblink – Source: House of Science – accessed: 20_06_2022
- UNESCO (2022) CONFINTEA VII – Marrakech Framework for Action, Source: FINAL MarrakechFrameworkForActionEN_06_21_22_0.pdf (unesco.org) – accessed: 22_06_2022
- UNESCO UIL – Global Learning City Index – Source: Developing a framework for the UNESCO Global Learning City Index | UIL – accessed: 20_06_2022
- UNESCO UIL – Global Network of Learning Cities – Source: UNESCO Global Network of Learning Cities | UIL – accessed: 20_06_2022
- UNESCO 2015 Recommendation on Adult Learning and Education. Hamburg:UIL, Source: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_eng - accessed: 20_06_2022
- UNESCO (2022) The contribution of higher education institutions to lifelong learning. Source: The contribution of higher education institutions to lifelong learning | Institute for Lifelong Learning (unesco.org) – accessed: 20_06_2022 and at Importance of UIL's work on lifelong learning at universities highlighted at 52nd eucen conference | UIL (unesco.org) – accessed: 20_06_2022
- United Nations (2015) TRANSFORMING OUR WORLD: THE 2030 AGENDA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT New York:UN (2015)
- Source: 21252030 Agenda for Sustainable Development web.pdf (un.org) – accessed: 20_06_2022
- University of the Western Cape (South Africa) – UNESCO UIE (2001) - The Cape Town Statement on Characteristic Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution (2001) – Source: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000199256_eng - accessed: 20_06_2002
- Wolverhampton City Learning Region weblink, Source: Wolverhampton City Learning Region - University of Wolverhampton (wlv.ac.uk) – accessed: 20_06_2022

Simon Krisztián

A Pécsi Tudományegyetem online kurzusfejlesztési folyamata az EDUC Európai Egyetemi Szövetségben

Bevezetés

A technológia, az online oktatás módszertanának fejlődése és a különböző felsőoktatási intézmények együttműködésének eredményeképpen napjainkban a tanulási lehetőségek széleskörű tárháza érhető el. Az elmúlt közel húsz év során több formában is megújult a felsőoktatás online oldala. Az open access iniciatíva lényege a szabad hozzáférés volt és több felsőoktatási intézmény, mint például az MIT a saját *MIT Open Access* platformján, elérhetővé tett különböző tananyagokat. A MOOC-ok mostanra szintén elterjedtek és számos neves felsőoktatási intézmény hirdet meg kurzusokat a különböző MOOC platformokon. Mégis, egy fontos elem, ami meghatározó komponense a tanulásnak, többnyire hiányzik a teljesen online megoldásokból: a közvetlen szakmai együttműködés az oktatókkal és hallgatókkal.

A jelen tanulmány tárgya, az EDUC (European Digital UniverCity) Európai Egyetemi Szövetség keretein belül meghirdetett kurzusok a virtuális mobilitás keretrendszerébe illeszkednek és nemzetközi kontextust biztosítottot több diszciplínát lefedő kurzusfejlesztéshez. A hat európai partneregyetemmel együtt kidolgozott virtuális mobilitás egyfajta hidat képez a tantermi és az online kurzusok között, hiszen a hallgatók az adott kurzus követelményeitől függően akár valós időben is csatlakozhattak a zajló kurzusokhoz, valamint több online felületen együtt dolgozhattak. A tanulmány külön szekciókban részletezi az EDUC Európai Egyetemi Szövetség első, 2019-től 2022-ig tartó szakaszában a Pécsi Tudományegyetemen meghirdetett kurzusok eloszlását, bemutatja a kurzusfejlesztési lehetőségeket, a többszintes kurzustámogatási modellt, valamint kitér a pilot fázis eredményei alapján a támogatási struktúra továbbfejlesztésére.

1. ábra: az EDUC Európai Egyetemi Szövetség

(forrás: https://educalliance.eu/)

1. Kurzusfejlesztés

Az EDUC Európai Egyetemi Szövetségnek (EDUC EESZ) az EDUC első fázisának összesen hat intézmény volt tagja. Franciaországban a párizsi nanterre (Université Paris Nanterre), valamint a Rennes-i (Université de Rennes 1), Németországban a potsdami (Universität Potsdam), Csehországban a brunoi Masaryk (Masaryk University), Olaszországban pedig a cagliari (Universita Degli Studi di Cagliari) egyetemek, valamint Magyarországon a Pécsi Tudományegyetem (PTE) (forrás: https://educalliance.eu/). Fontos megjegyezni, hogy 2022-ben két további partneregyetemmel bővült az EDUC Európai Szövetség, név szerint norvég (University of South-Eastern Norway) és spanyol (Universitat Jaume I) intézményekkel, akik az EDUC második, 2023 januárjától induló, fázisában csatlakoznak aktívan a többi partnerintézményhez (1. ábra). A tanulmány az EDUC EESZ első fázisára koncentrál és a jelen szekció a PTE oktatói számára elérhető online kurzusfejlesztési lehetőségeket, -folyamatot, valamint a kialakított kurzusokat mutatja be. A partnerintézmények oktatói egységes kurzusfejlesztési lehetőségekre pályázhattak, azonban egy meghatározó különbség az egyes intézményekre jellemző támogatási rendszer volt.

1.1 Kurzusfejlesztési lehetőségek

Az EDCU EESZ-en belül az egyetemek közötti együttműködés és különböző képzések előkészítéséért az EDUC projekt menedzserek (project manager) feleltek, az adminisztrációs és pénzügyi feladatokkal a projektasszisztensek (project assistant) foglalkoztak, a kurzusfejlesztés során felmerülő módszertani és technikai kérdések megoldása pedig az oktatástámogató csapat (pedagogical engineer) feladata volt (ez a fogalom nem létezik a magyar pedagógiában, viszont feladatkör alapján egy

oktatástámogatói és technikai szakértő szerep, ami például Franciaországban egy elterjedtebb felsőoktatási pozíció). A kurzusfejlesztés során a fejlesztés menetét többnyire az adott kurzus vezető (lead) fejlesztő oktatói határozták meg és a partneroktatókkal együtt alakították ki a tartalmakat.

Az EDUC EESZ keretein belül fejlesztett online kurzusok alapvetően két kategóriába sorolhatók: önállóan vagy nemzetközi partnerekkel együtt kialakított kurzusok. A fejlesztő oktatók attól függően pályáztak kurzusfejlesztésre, hogy milyen típusú kurzust terveztek tartani. A nemzetközi partnerek esetében lehetőség volt előre egyeztetett oktatói csapatokkal pályázni, illetve önállóan is jelentkezhettek az érdeklődő oktatók. Az utóbbi esetben az EDUC projektasszisztensek segítségével álltak össze az oktatói csapatok. A közösen fejlesztett kurzusok esetében egy vagy több PTE oktató együtt, nemzetközi kooperációban dolgozott a kurzustartalmak fejlesztésén, szintén egy vagy több partneregyetem oktatóival. Ebben az esetben elsősorban a partneregyetemeken belül a közösen meghirdetett kurzuson résztvevő hallgatói regisztrálhattak (pl., mindkét intézményben az *Angol irodalom és kultúra I* előadásra feliratkozott hallgatók), illetve az oktatói csapatok dönthettek úgy is, hogy a kurzusukat megnyitják több partnerintézmény hallgatói számára. Ezzel szemben az önállóan fejlesztett kurzusoknál az oktatók önállóan, partnerek nélkül fejlesztettek tartalmakat és ezek a kurzusok a partnerhálózat valamennyi hallgatója számára nyitottak voltak.

1.2 A kurzusfejlesztés menete

A PTE-n az EDUC EESZ keretein belül meghirdetett kurzusok fejlesztése három fő szakaszból állt: pályázás, aktív fejlesztés és oktatás (2. ábra). A sikeres pályázás és partnerek közötti egyeztetés után a kurzustartalmak kidolgozását és a fejlesztés közös keretét a nemzetközi partneroktatók és az intézmények oktatástámogató csapatai alakították ki egy egyeztető megbeszélés keretein belül (M1 megbeszélés). Mivel az oktatástámogatási szerepek egyetemenként eltérőek, a PTE-n az M1 megbeszélések vagy minden nemzetközi résztvevővel együtt zajlottak, vagy a PTE oktatók első körben a partnereikkel egyeztettek a kialakítandó kurzusról és ezt követően került sor egy oktatástámogatási és fejlesztési igényfelmérő interjúra (a PTE-n belül többnyire az utóbbi eset volt a jellemző). Az igényfelmérő interjúk szintén online zajlottak és elsődleges céljuk a fejlesztendő kurzus keretének kialakítása, valamint a szükséges technikai és módszertani támogatás szintjének felmérése volt. Az interjú eredményei alapján egy háromszintes támogatási rendszer első (kismértékű támogatás szükséges), második (közepes mértékű támogatás szükséges) vagy harmadik (nagymértékű támogatás szükséges) szintjére kerültek az adott kurzusok.

A PTE-n minden az EDUC EESZ-en belül fejlesztett kurzus oktatói egy féléves aktív támogatási perióduson belül előre megadott konzultációs időpontokon egyeztettek az oktatástámogató csapattal. A támogatási szükségletek felmérése a folyamat optimalizálását segítette, hiszen az online oktatásban és -tartalomfejlesztésben jártasabb oktatók így önjáróbban tudtak haladni, míg az online oktatással inkább ismerkedő oktatók is személyreszabott támogatás kaptak. A fejlesztési periódus során a nemzetközi oktatói csapatok folyamatosan egyeztettek egymással és problémák megoldása, valamint összetettebb egyeztetések és kurzusreflexiók esetében sor került projektközi megbeszélésekre is (M2 megbeszélés).

A féléves aktív fejlesztési időszakot az oktatási szakasz követte, kezdve a kurzusmeghirdetésekkel. Az érdeklődő hallgatók az EDUC kurzuskatalógusban regisztráltak a kiválasztott kurzusaikra. Természetesen az oktatók ebben a fázisban is számíthattak az oktatástámogató csapatra, ami elsősorban a hallgatói regisztrációk, kurzusmeghirdetések és felmerülő technikai problémák menedzselését jelentette. Végül, a projekt zárásaként sor került még egy értékelő megbeszélésre (M3 megbeszélés), aminek célja az oktatói tapasztalatok, kihívások, fejlesztendő területek, támogatás optimalizálása és további kurzusmeghirdetési igények felmérése volt.

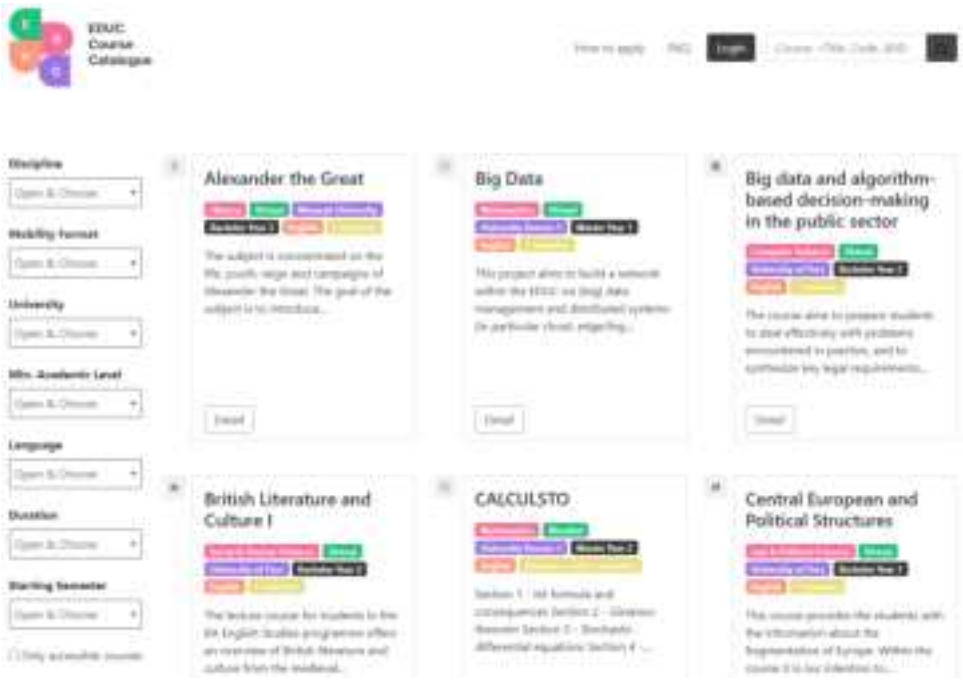
2. ábra: EDUC Európai Egyetemi szövetség keretében kialakított kurzusok fejlesztési idővonala a Pécsi Tudományegyetemen

1.3 A fejlesztett kurzusok eloszlása

Az EDUC EESZ-ben a hallgatók különböző szintű kurzusokra tudtak feliratkozni, amiről az EDUC kurzuskatalógus tájékoztatta őket (3. ábra). A felület kialakításánál elsődleges szempont volt a felhasználóbarát és egyértelmű tájékoztatás, így a kurzusok olyan kategóriák szerint szűrhetők, mint tudományterület, mobilitás, egyetem, minimum tudományos szint, nyelv, hossz és meghirdetési szemeszter. PTE összesen 31 kurzus fejlesztésében vett részt az EDUC EESZ első fázisában (4. ábra). Kurzusfejlesztési kategóriák szerinti eloszlásban ez 27 nemzetközi partnerekkel együtt és négy önállóan fejlesztett kurzust jelent. Továbbá, a PTE oktatói 16 kurzusnál voltak vezető fejlesztők.

3. ábra: példa az EDUC kurzuskatalógus formátumára

(forrás: https://courses.educalliance.eu/)



A kialakított kurzusok PTE karonkénti eloszlásában a Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar tette ki a minta jelentős hányadát összesen 12 kurzussal. A BTK-t az Állam- és Jogtudományi Kar követte hat kurzussal. A Műszaki és Informatikai Kar Szaknyelvi Központ és az Idegen Nyelvi Központ is meghirdetett négy-négy szaknyelvi, illetve idegennyelvfejlesztési kurzust. Végül, az Orvostudományi Kar három, a Gyógyszerésztudományi Kar és a Természettudományi Kar is egy-egy kurzust ajánlottak fel az EDUC EESZ-ben. Az Idegennyelvi Központ aszinkron nyelvvizsga felkészítő kurzusai kivételével valamennyi kurzus szinkron, illetve vegyes (szinkron és aszinkron) formátumban zajlott és egy kurzus keretein belül valósult meg minimális fizikai mobilitás.

4. ábra: a Pécsi Tudományegyetem EDUC Európai Egyetemi Szövegség első fázisában meghirdetett vezető- és társfejlesztő kurzusainak karonkénti eloszlása

2. A támogató rendszer kiépítése

Az EDUC EESZ többszintű partneri hálózatán belül a partnerintézmények a különböző online kurzusok meghirdetése és menedzselése mellett egyéb feladatokat is elláttak. A számos szakmai projekt bemutatása a jelen tanulmány fókuszán kívülre esik, viszont a támogató rendszer kiépítése szempontjából fontos kiemelni, hogy valamennyi EDUC partneregyetem a saját erőforrásai szerint szervezte a kurzusfejlesztések támogatását. Ez elsősorban a technikai és módszertani támogatócsapat eltérő létszámában és munkaóráiban (teljes, illetve részmunkaidős) jelent meg. Ettől függetlenül, az elsődleges szempont a PTE-n belül az oktatói igényekre épülő támogatórendszer kialakítása volt.

2.1 A támogató rendszer pilléréinek kialakítása

A PTE-n belül az oktatói igények szerinti támogatás kidolgozása során három pillér volt hangsúlyos: adminisztrációs, technikai és módszertani támogatás. Ezeket a feladatokat a PTE-n a projektadminisztrátorok és az oktatástámogató csapat látta el. Az adminisztráció a legtöbb meghirdetett kurzus esetében hasonló feladatokat jelentett, mint a pályázási folyamat támogatása, szakmai partneri együttműködések előkészítése, valamint a kurzusmeghirdetések és hallgatói regisztrációk menedzselése (2. ábra). A technikai és módszertani támogatást az oktatástámogató csapat végezte.

A technikai támogatás elsődleges célja az oktatói elképzelések és a módszertani keret lehetőségei szerint megvalósítható megoldások kidolgozása volt. Az EDUC EESZ közös online tanulástámogatási platformként a Moodle-t használta és a különböző kurzusokra fejlesztett tartalmakhoz, feladatokhoz és vizsgákhoz (ez kurzusonként változó volt) itt fértek hozzá a hallgatók. Míg a Moodle leginkább aszinkron tartalmakkal támogatta a hallgatók előrehaladását, a legtöbb kurzus szinkron megoldásként a Teams vagy a Zoom videókonferenciás platformot is használta.

A harmadik pillér, a módszertani támogatás, komplexitása szempontjából gyakran meghatározta a technikai támogatás lehetőségeit is. AZ EDUC EESZ több oktató számára az első nemzetközi online oktatási tapasztalata volt és a módszertani támogatás egyik fő célja az oktatók kurzuselképzeléseinek és technikai ismerettségüknek összehangolása volt különböző módszertani megoldásokkal. Ezek a kurzusfejlesztést meghatározó változók alapvetően a szinkron és aszinkron tartalmak segítségével felépített kurzusok kidolgozását célozták.

2.2 A kurzusfejlesztést meghatározó változók

A kurzusfejlesztéseket a következő fő változók határozták meg: az oktatók egyéni, illetve helyi és nemzetközi partnerekkel kialakított kurzuselképzelései, technikai ismereteik, a tanulástámogató rendszerben (EDUC *Moodle*) és a videókonferenciás platformokban (*Teams* és *Zoom*) rejlő lehetőségek, valamint az adaptálható és fejlesztendő tartalmak komplexitása. Az oktatástámogató csapat elsődleges célja az volt, hogy a fenti változókat figyelembe véve személyre szabottan támogassa a féléves aktív támogatási időszak alatt a fejlesztő oktatókat. Így, amint az oktatók pályázatát helyileg vagy nemzetközileg elfogadta az EDUC EESZ, a következő lépés az egyéni igényfelmérések voltak, amik a fejlesztés menetét határozták meg.

Az igényfelmérő interjúk segítségével az oktatástámogató csapat betekintést nyert az oktatók céljaiba, valamint felmérte az online oktatási környezetekkel és tananyagfejlesztéssel kapcsolatos tapasztalataikat. Ez a kulcsfontosságú lépés biztosította az alapot a személyreszabott konzultációs struktúra kialakítására. Azok az oktatók, akik haladó elektronikus kurzusfejlesztési ismeretekkel rendelkeztek többnyire maguk fejlesztették az anyagaikat és néhány rövidebb online megbeszéléstől eltekintve leginkább önállóan haladtak a tartalmaik kialakításával (ezeket a kurzusokat egyes számmal, vagyis alacsony támogatási igénnyel, kategorizálta az oktatástámogató csapat). Ezeknél a kurzusoknál a konzultációk elsősorban a platformokban rejlő lehetőségek széleskörű kiaknázásáról szóltak és inkább technikai jellegűbb egyeztetések voltak.

A következő szint olyan kurzusokat takart, ahol az oktatóknak volt egy elképzelésük a kurzusukról, viszont a pedagógiai céloknak megfelelő tartalmi és módszertani kidolgozáshoz többszintű támogatásra volt szükségük. Ez többnyire a már létező tananyagok adaptálását és átdolgozását, valamint új tartalmak fejlesztését jelentette (ezeket a kurzusokat kettes számmal, vagyis közepes támogatási igénnyel kategorizálta az oktatástámogató csapat). Ezek a konzultációk elsősorban a tanulástámogatási koncepciók módszertani és technikai összehangolásával zajlottak. Az EDUC EESZ első fázisában a PTE-n fejlesztett kurzusok nagyjából 60%-a ebbe a kategóriába esett és az oktatói visszajelzések alapján az online konzultációk, valamint az emailes támogatás rugalmassága nagyban támogatta a kurzusfejlesztéseiket.

Az utolsó szinthez olyan kurzusok tartoztak, ahol az oktatóknak a tartalmaik kialakításához összetett módszertani és médiás támogatásához volt szüksége (ezeket a kurzusokat hármas számmal, vagyis magas támogatási igénnyel, kategorizálta az oktatástámogató csapat). Az EDUC EESZ első fázisában mindössze egy PTE kurzus tartozott ebbe a kategóriába. A konzultációkat a technikai és módszertani megoldások összehangolásán kívül az integrálandó médiatartalmak sokszínűsége miatt összetett tervezés határozta meg.

A féléves aktív fejlesztési periódust a kurzusok meghirdetése követte. Ezt az időszakot leginkább a felmerülő technikai problémák megoldása, valamint a hallgatók aszinkron és szinkron tartalmakhoz hozzáférésének menedzselését jelentette. Végül, az EDUC EESZ első fázisának zárásaként a kurzusok sikeres megtartását követően az oktatók egy záróinterjú keretén belül reflektáltak az EDUC élményeikre, kihívásaikra, fejlődési igényekre, valamint ismételt kurzusmeghirdetéseikre. Az interjúk eredményei alapján zajlik jelenleg a támogató rendszer pilléreinek átdolgozása, valamint bővítése.

3. Konklúzió és következő lépések: az EDUC I zárása és az EDUC II előkészítése

3.1 Jelenlegi fázis: záróértékelések összegyűjtése

A fejlesztés utolsó lépését, a reflexiót és értékelést, az EDUC EESZ-ben résztvevő intézmények közösen végzik hallgatói-, oktatói- és projektszinten, illetve helyi szinten is sor került oktatói záró interjúkra (M3 megbeszélés). Az oktatástámogató csapat egy egyalkalmas összehasonlító strukturált interjú keretében mérte fel a PTE oktatóinak tapasztalatait az EDUC EESZ első fázisában tartott kurzusaikról. A hallgatói és oktatói összegyetemi kérdőívek adatgyűjtése még 2022 november végéig, illetve december közepéig zajlik. A különböző adatgyűjtő eszközök eredményeinek összehasonlításával triangulálni lehet jól működő és problémás területeket, amik a helyi támogató rendszer optimalizálásához tudnak nagyban hozzájárulni.

3.2 Következő fázis: támogató rendszer optimalizálása

Összességében az EDUC EESZ első fázisa számos fontos tapasztalattal járult hozzá egy összetettebb támogató rendszer kiépítésének célzott előkészítéséhez. 2023 januárjában indul az EDUC EESZ második fázisa, ahol a PTE oktatástámogató csapata több új megoldást integrál az oktatói támogatás optimalizálása céljából és jelenleg több párhuzamos fejlesztés is zajlik a cél elérése érdekében. Elsődlegesen továbbra is a meghirdetendő kurzusok technikai és módszertani támogatásának biztosítása a cél, azonban ezek a támogató pillérek további forrásokkal bővülnek. 2022-ben megalakult a PTE-n a Digitális Oktatástámogató Központ (DOT), aminek a weboldalán a PTE oktatók számos módszertani, szakértői és gyakorlati anyagot érnek el, elősegítve a célzottabb elektronikus tananyag- és kurzusfejlesztést. Valamint a többszintes támogatás biztosítása érdekében a konzultációkat és DOT weboldal tartalmakat egy tematikus workshop sorozat egészíti majd ki, ahol az oktatók különböző összetettségű, EDUC-specifikus elektronikus tanulástámogatási Moodle és Teams tartalmakat ismernek meg.

Covid előtt – Covid után. Oktatás, foglalkoztathatóság – empíria, kutatások eredmények a COVID tükrében

Sándorné Prof. Dr. Kriszt Éva

A felnőttképzés és a munkaerőpiac kapcsolatainak változása a COVID-19 pandémia hatására

Összefoglalás

A tanulmányban először a munkaerőpiaci helyzet változásáról és annak fogalmi rendszeréről a statisztikai számbavételi kérdésekről szólunk. Bizonyos fogalmak tisztázása a pontos elemzésekhez megkerülhetetlen, mint pl. a foglalkoztatottság, a munkanélküliség, foglalkoztatottsági ráta és a munkanélküliségi ráta stb.

Ezt követően áttekintjük a munkanélküliek csoportját, szólunk a potenciális munkaerő tartalékról. Keressük, hogy *milyen új igényeket hívott életre a munkavállalókkal szemben a COVID-19 járvány okozta megváltozott foglalkoztatás (home office, digitalizáció stb.).*

Milyen készségek hiányoznak a munkavállalóknál és azoknál, akik nem találnak munkát?

Mit mondanak erről a nemzetközi felmérések? Hogyan tudna hozzájárulni a képzettség emeléshez az oktatás, ezen belül a felnőttképzés és a felsőoktatás.

Kulcsszavak: *felnőttképzés, munkaerőpiac, munkaügyi statisztika, alapkészségek, pandémia, felsőoktatás*

Summary

In the paper, we first talk about the changes in the labour market situation and its conceptual system and the statistical enumeration issues. Clarification of certain concepts is unavoidable for accurate analyses, such as unemployment, employment, unemployment, employment rates, etc.

After that, we will review the group of unemployed people and talk about the potential labour force reserve. We are looking for new demands on employees created by the changed employment caused by the COVID-19 pandemic (home office, digitalization, etc.).

What skills are lacking in workers and those who cannot find work?

What do international surveys say about this? How education, including adult and higher education, could raise qualifications.

Keywords: *adult education, labour market, labour statistics, basic skills, pandemic, higher education*

Bevezetés

A COVID-19 okozta pandémia nagyban megváltoztatta a munkaerőpiaci folyamatokat, de az oktatásra is hatással volt. Hirtelen átalakultak a munkavállalókkal szembeni elvárások, egyik napról a másikra szűntek meg munkahelyek, tértek át a home office-ra és az oktatás

is átállt távolléti formára. Ez új digitális képességeket igényelt és igen gyors alkalmazkodásra késztetett minden szereplőt.

Ma már úgy tűnik lecsengőben van a járvány és lassan kezdenek visszatérni a régi működési formák, de kérdés, hogy mit tanultunk a közel hároméves járványidőszakból. A tapasztalatokból mit érdemes hosszútávon megőrizni. A továbbiakban ezekkel a kérdésekkel foglalkozunk tanulmányunkban.

1. A munkaerőpiaci folyamatok megfigyeléséről

Az oktatással szemben az egyik fontos elvárás, különösen a szakképzés, a felnőttképzés és a felsőoktatás területén, hogy kiszolgálja a munkaerőpiaci igényeket. Ehhez azonban első lépés a munkaerőpiaci folyamatok megismerése és az igények feltárása. A munkaerőpiaci folyamatok vizsgálatához nélkülözhetetlen a statisztikai munka szakaszainak lépésről lépésre történő végig járása. Az ilyen irányú munka az adatgyűjtéssel kezdődik és az adatfeldolgozáson át az elemzés és közlésig tart. A számítások során kapott eredmények értelmezése, mások számára való elmagyarázása mindig is az elemző feladata marad, bár a statisztikai jártasságra is egyre nagyobb szüksége van mindenkinek. Elfogultság nélkül mondhatjuk, aki ma nem ért a számok nyelvén az nem érti a XXI. század folyamatait. Az adatbőség, a Big Data korszakát éljük. Ma nem az a probléma, hogy nincs elég adatunk sokkal inkább az, hogyan válogatjuk ki a megfelelőket. Ez igaz a járvánnyal kapcsolatos felmérésekre és az ezzel kapcsolatban felhalmozott statisztikai adatokra is.

A statisztikai adatok általában felmérés, számlálás útján keletkeznek, de először is döntenünk kell arról mit és milyen tartalommal kívánunk megragadni, azaz számszerűsíteni. A mérés ugyanis nem jelent mást, mint számok megfelelő szabályok szerinti hozzárendelését tulajdonságokhoz. Ezek a hozzárendelési szabályok eldöntik, milyen mérési skálákat alkalmazhatunk, abból pedig az elvégezhető műveletek típusa és a megfelelő mutatószámok képzése következik. A mérés során célunk a mért mennyiséget jellemző mérőszám meghatározása megfelelő mérőeszközzel és mértékegységgel. Statisztikai szempontból fontos az adatok tartalmának meghatározása, az összehasonlíthatóság biztosítása és a megfelelő mértékegység megválasztása, azaz a nagyságrendek kezelése.

Sokszor találkozhatunk mintából való számításokkal és következtetésekkel is, ahol nem szabad megfeledkeznünk a mintából származó következtetések valamilyen mértékű bizonytalanságáról sem. Önmagában nem okoz gondot, ha tudjuk, mérjük és kalkuláljuk ezt a bizonytalanságot és számszerűsítjük az elkövethető statisztikai hiba nagyságát. Egyébként sem szabad a vizsgált jelenséget csak kvantitatív irányból megközelíteni. Mindig tartsuk szem előtt Albert Einstein figyelmeztetését, amit a Princeton Egyetemi dolgozószobája falára írt fel, miszerint „*Nem minden megszámlálható, ami számít és nem minden számít, ami megszámlálható.”*

Mára már jól kialakult módszertana van a kvalitatív kutatásoknak is és így a két szempontrendszer a legtöbb esetben jól kiegészíti egymást.

1.1 A munkaerőpiaci folyamatok alakulása

A munkaerőpiaci folyamatok alakulásával a munkaügyi statisztika foglalkozik, amely egy viszonylag fiatal terület a statisztikai szolgálathoz tartozó folyamatok között.

A munkaügyi statisztika fontosabb vizsgálati területei (Lakatos, 2018);

- Foglalkoztatottság, munkanélküliség, mint a munkaerőpiac állapotjellemzői
- Kereset és annak elemei, munkajövedelem
- Munkaerőköltség
- Munkaidő, munkaidő-kiesés, műszakrend
- Sztrájk
- Egyéb munkakörülményi jellemzők
- Üres álláshelyek

Ezek közül jelen tanulmányunkban a foglalkoztatás és a munkanélküliség kérdésével foglalkozunk bővebben.

A munkaerőpiaci folyamatok vizsgálatának az alábbi kiemelt mutatókat számítja és publikálja rendszeresen a hivatalos statisztikai szolgálat:

Foglalkoztatási arány**:** a foglalkoztatottaknak a népességhez viszonyított aránya.

Munkanélküliségi ráta**:** a munkanélkülieknek a gazdaságilag aktívakhoz viszonyított aránya.

A foglalkoztatás tekintetében az Európai Bizottság és az Európai Parlament és a Tanács 2017-ben kitűzött stratégiai célja 2030-ra a 78%-os foglalkoztatási arány elérése volt. 2021-ben a foglalkoztatottak aránya a teljes népességen belül 73,1% volt, azaz körülbelül 189 700 000 fő. Az EU-tagállamok közül (lásd az 1.ábra) a foglalkoztatási ráta 8 országban haladta meg a 78%-ot. Ide tartozik hazánk is, ahol 2021-ben 78,8% volt a foglalkoztatási ráta. 11 országban 74% és 78% között volt, a többi 8 országban pedig 74% alatti.

1. ábra: EU foglalkoztatási ráta 2021-ben

(20–64 éves korosztály a teljes népesség %-ában)

Forrás: Eurostat

Hollandiában (81,7 %), Svédországban (80,7 %) és Csehországban (80,0 %) volt a legmagasabb a foglalkoztatási ráta az EU-ban, ahol 2021-ben a 20 és 64 év közöttiek közül 10-ből több mint 8 foglalkoztatott. Hasonló foglalkoztatási ráták figyelhetők meg az a három EFTA -ország, amelyekről adatok állnak rendelkezésre, azaz Svájc (81,8 %), Izland (81,4 %) és Norvégia (80,0 %). Ugyanakkor a 20 és 64 év közötti lakosság kevesebb mint 70%-a volt foglalkoztatott Horvátországban (68,2%), Spanyolországban (67,7%), Romániában (67,1%), Olaszországban (62,7%) és Görögországban (62,6%)

Idáig úgy jutottunk el, hogy a pandémia lecsengését követően ismét emelkedett a foglalkoztatottság azonban országonként eltérő változásokat figyelhetünk meg, de természetesen országonként eltérő mértékben. Az EU foglalkoztatási rátája (a 20–64 évesek körében) a 2020-as 71,7 %-ról 2021-re 73,1 %-ra nőtt, ami 1,4 százalékpontos növekedést jelent. Az Európai Unió szintjén 2019 és 2021 között jelentősen, 14,6%-ról 24,4%-ra nőtt azon foglalkoztatottak aránya, akik általában vagy néha otthonról dolgoznak. 2021-ben a foglalkoztatási ráta 27 uniós tagállamból 16-ban elérte vagy meghaladta a járvány előtti szintet.

A COVID-19 járványnak ezzel együtt komoly gazdasági következményei voltak. Ez Magyarországon is kedvezőtlenül befolyásolta a korábbi évek folyamatosan javuló munkaerőpiaci trendjét. 2020-ban a nyomás alá került munkaerőpiacon a vállalati szféra különböző foglalkoztatási megoldások (részmunkaidő, home office stb) alkalmazásával igyekezett a munkaerőt megtartani különösen a képzett munkaerőt. Az erőfeszítések ellenére azonban a pandémia alatt csökkent a foglalkoztatottság, nőtt a munkanélküliség.

A gazdaság újraindítását követően Magyarországon 2021-ben 17 ezer fővel nőtt a 15–64 éves foglalkoztatottak száma, és bár átlagos létszámuk a 2019-es értéket még nem érte el, 5,5%-kal magasabb volt, mint 2015-ben. A 15–64 évesek foglalkoztatási rátája 2021- ben már a járvány előtti rekordmagas szintet is meghaladta, 73,1%-ra nőtt, ami 1,1 százalékponttal magasabb volt az egy évvel korábbinál, és 0,9 százalékponttal a járvány előtti, 2019-es értéknél.

2. ábra A foglalkoztatási ráta alakulása Magyarországon nemek szerint
Forrás: KSH

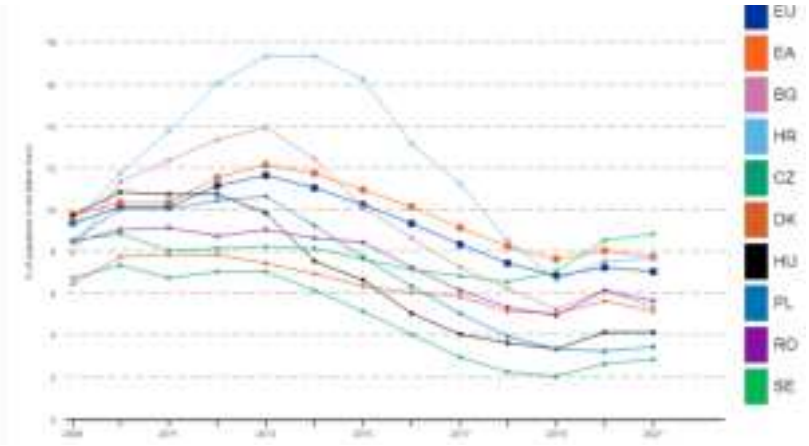
Ez a mutató a foglalkoztatottak arányát fejezi ki az azonos korú népességen belül. A. További kiemelt korcsoport lehet még 20–64 évesek korcsoportja, ahogy ezt az EUROSTAT adatainál láthattuk.

A nők és a férfiak foglalkoztatási aránya 2010 és 2019 közö9tt folyamatosan bővült. 2020-ban a pandémia miatti visszaesés hasonló módon érintette, mint a férfiakat, mint a nőket. A járvány után azonban megtörtént a visszapattanás és 2022. augusztusában már 74,6%-os volt az átlagos foglalkoztatási ráta hazánkban meghaladva ezzel a 2019 évi szintet.

A másik kiemelt mutatója a munkaerőpiaci helyzetképnek a munkanélküliségi ráta.

2021-ben az EU munkanélküliségi rátája 7,0 % volt, ami a 2020-as 7,2 %-ról esett vissza, de meghaladta a 2019-es 6,8 %-os arányt. 2021-ben az Európai Unióban a munkanélküliségi ráta a csehországi 2,8% és a spanyolországi 14,8% között mozgott. Amennyiben az eurozóna országainak átlagát az Európai Unió átlagához viszonyítjuk az elmúlt évtizedben minden évben némileg magasabb munkanélküliségi rátát látunk. Horvátországban és Bulgáriában nagyon komoly trendfordulót látunk az elmúlt évtized közepén. A többi nem eurózónához tartozó tagállamban is alacsonyabb munkanélküliségi rátákat találunk az Európai Unió átlagánál (3. ábra). Magyarországon is ezt tapasztaljuk, 2022 augusztusában 3,6% volt a munkanélküliségi ráta.

3. ábra A munkanélküliség alakulása az Európai Unió országaiban a 15-74 éves népesség %-ában
Forrás: EUROSTAT



Magyarországon 2012 és 2019 között a munkanélküliség folyamatosan és szignifikánsan csökkent, a 15–64 évesek körében a munkanélküliségi ráta 10,7%-ról 3,3%-ra, a munkaerő-felmérés történetének legalacsonyabb értékére mérséklődött. A járvány megtörte ezt a kedvező tendenciát, 2020-ban jelentősen, 24%- kal nőtt a munkanélküliek száma.

2021-ben a gazdaság újraindítását követően, a foglalkoztatás növekedésével párhuzamosan csökkent a munkanélküliség, a 15–64 éves munkanélküliek átlagos létszáma 193 ezer főre mérséklődött, meghaladta a járványt megelőző év, 2019 értékét, ugyanakkor a 2015. évinél 37%-kal alacsonyabb volt.

A nyilvántartott álláskeresők száma a járvány első hullámát követően, az aktív munkakeresés megindulásával párhuzamosan jelentősen megugrott, 2021-ben viszont már veszített intenzitásából, és éves átlagban 270 ezer főre csökkent. 2021-ben a munkanélküliségi ráta a 15–64 éves népesség körében 4,1%-ra enyhült, ami magasabb a járvány előtti értéknél, ugyanakkor 2,6 százalékponttal kedvezőbb a 2015. évinél.

A munkanélküliségi ráta az EU-ban 2021-ben 6,7% volt a férfiak és 7,4% a nők körében.

A férfiak és a nők munkanélküliségi szintje – a 2010–2012 közötti 10–12%-os csúcsot követően – 2019-ig töretlenül csökkent, majd a járvány hatására mindkét nem munkanélküliségi rátája számottevően nőtt.

4. ábra A foglalkoztatási ráta alakulása Magyarországon nemek szerint
Forrás: KSH

A mutató kifejezi a munkanélküliek arányát az azonos korú gazdaságilag aktív népességen belül. Érdemes felhívni a figyelmet, hogy különböző korcsoportokra is számítható, ahogy azt a foglalkoztatási rátánál is láttuk.

1.2 A munkaerőtartalékról

Növelhető még a foglalkoztatottság? A munkanélküliség csökkentésének és a foglalkoztatottság növelésének lehetősége az úgynevezett munkaerő-tartalékban kereshető. A potenciális munkaerő-tartalék, amely a munkaerő kínálatot növelheti és az üres álláshelyek számbavétele, ami pedig a kereslethez járulhat hozzá szintén hozzátartozik a munkaerőpiac statisztikai vizsgálatához és elemzéséhez.

A munkaképes korú népesség a hagyományos felosztás szerint aktívakból és inaktívakból áll, azonban mindkettőben vannak átmenetet jelentő csoportok, illetve akiknek a foglalkoztatottságtól való távolsága különböző. *„Az aktívak között átmeneti csoportnak számítanak egyrészt az alulfoglalkoztatottak, akik részmunkaidőben dolgoznak ugyan, de szeretnének magasabb óraszámban munkát vállalni, másrészt a munkanélküliek, akik szeretnének dolgozni, rendelkezésre is állnak, és keresnek is munkát. Szintén az átmeneti kategóriába tartoznak azok a dolgozni kívánó inaktívak, akik keresnek ugyan munkát, ám valamilyen okból nem tudnának két héten belül kezdeni, illetve azok, akik rendelkezésre állnak, de – mivel a keresést eleve eredménytelennek ítélik – nem keresnek munkát*" (Munkaerő-piaci helyzetkép 2004-2018, KSH, 10. old.).

A felsorolt átmeneti csoportokba tartozók összessége képezi az Európai Unió fogalomrendszere szerint az úgynevezett potenciális munkaerő-tartalékot. Az idetartozók azonban a foglalkoztathatóság szempontjából heterogén csoportot alkotnak. Egy részük hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű, így a munkaerőpiacra való integrálódásuk is nehezebb, de eltérő a nők, a fiatalok és a különböző életkori csoportokba tartozók foglalkoztathatósága is.

A potenciális munkaerő-tartalék a KSH számításai szerint a 15-74 éves korúak között egy év alatt 54 ezerrel 313 ezerre csökkent, amiből a 15-64 évesek 50 ezres csökkenéssel 306 ezren vannak. (2021-re) KSH

Külön elemzést igényelhet az ifjúság körében az úgynevezett NEET-ráta vizsgálata. A „NEET" fiatalok, a „Nem foglalkoztatott, oktatásban vagy képzésben nem részesülő" kategóriába tartozó fiatalok. Ez a mutató azoknak a 15-24 éves fiataloknak a korcsoporton belüli arányát mutatja, akik nem tanulnak, de nem is dolgoznak. Erre azonban most nem tudunk kitérni.

2. A munkavállalói alapkészségekről

A készségek alapvető fontosságúak a versenyképesség és a foglalkoztathatóság szempontjából, mivel a strukturális változások, mint a globalizáció és a technológiai fejlődés, egyre magasabb és a munkaerőpiac igényeinek mindinkább megfelelő készségeket igényelnek a termelékenység növekedése és a jó munkahelyek biztosítás érdekében.

A megfelelő szintű alapkészségek (írástudás, számolási készség, természettudomány és technológia) elengedhetetlenek ahhoz, hogy a fiatalok könnyen beléphessenek a munkaerőpiacra, a felnőttek számára pedig, hogy megtartsák magas színvonalú és stabil munkahelyeiket. Azonban a formális oktatásban részt vevő fiatalok (amint azt a 2015-ös PISA-felmérés eredményei is mutatják) és a munkaképes korú felnőttek (amint azt a 2012-es PIAAC felmérés eredményei is mutatják) nagy része (20-25% között) nem rendelkezik ezekkel az alapvető készségekkel, ami hátráltatja őket abban, hogy stabilan elhelyezkedjenek, és általánosságban részt vegyenek a gazdasági és társadalmi életben. Az EU számos országában még mindig kiemelkedően nagy a 15 éves korosztályban az alapvető készségekben a gyengén teljesítők aránya. Ezek a tanulók nagy valószínűséggel komoly nehézségekkel szembesülnek majd későbbi tanulmányaik során, a munkaerőpiacon és a mindennapi életben.

2.1 A felnőttképzésben rejlő lehetőségek

A munkaerőtartalékban rejlő lehetőségek kihasználása a képzésnél, az oktatásnál kezdődik. A PISA felmérések szerint itt még van mit tennünk. A felmérésbe bevont országok között mind a három mért készség tekintetében a középmezőnyben helyezkedik el hazánk, akár matematikai tudást, akár a szövegértést, akár a természettudományos készségeket tekintjük.

A felzárkózás és a fejlődés lehetőségét a köznevelésben kell keresni, egyrésze pedig a felnőttoktatás keretein belül valósítható meg. A felnőttoktatás fogalma a jogszabályokban az iskolarendszerű oktatással kapcsolatban jelenik meg. A 2021/22-es tanévben a felnőttoktatásban 82986 fő vett részt hazánkban.

A felnőttképzés fogalma a felnőttképzési törvényben található meg, amelyben azt az iskolarendszeren kívüli képzésekre használják. Lényeges jellemzője, hogy a képzés résztvevői nem állnak tanulói vagy hallgatói jogviszonyban a képző intézménnyel.

A felnőttképzésben olyan személy vehet részt, aki tankötelezettségét teljesítette, de tanköteles személy tankötelezettsége teljesítése mellett is bekapcsolódhat a felnőttképzésbe. Itt már kissé nehezebb a számbavétel, mert a vállalati képzések és tanfolyamok mellett a felsőoktatási intézmények rövid ciklusú képzésein résztvevőket is számba kellene venni.

Az elmúlt években a szakképzést folytató intézmények súlya növekedett a középfokú oktatásban és átalakult a szakképzés rendszere is (5. ábra).

5. ábra A középfokú nappali oktatásban résztvevő tanulók megoszlása a feladatellátási hely típusa szerint

Forrás. KSH Magyarország 2021-227. old.

A középfokú felnőttoktatásban csökkent, a felsőoktatásban emelkedett a nem nappali munkarendű képzésben tanulók száma

A 2020/2021-es tanévben az általános iskolai és a középfokú felnőttoktatásban közel 75 ezren – az előző tanévhez képest 14 ezer fővel kevesebben – vettek részt. Az általános iskolákban 3,5 ezer, a középfokú iskolákban 71,1 ezer tanuló folytatott felnőttoktatásban tanulmányokat.

Az idei tanévben a felsőoktatás részidős, továbbá a távoktatás formáit több mint 83 ezren választották, 1,6 ezer fővel többen, mint az előző tanévben. Legtöbben levelező képzésben (75,3 ezren), a legkevesebben esti képzésben vesznek részt (3,7 ezren), távoktatásban több mint 4 ezren tanulnak. Nőtt a sikeres érettségizők és a szakmai vizsgázók száma

2020-ban nappali és felnőttoktatásban 67,5 ezren tettek sikeres érettségi vizsgát. A sikeres szakmai vizsgázók száma meghaladta a 49 ezer főt. Mind a két típusú vizsga esetén az előző évhez képest kismértékű (500, illetve 200 fős) növekedés volt megfigyelhető.

2.2 A felsőoktatás hozzájárulása az átlagos képzettségi szint növeléséhez

A felnőttképzés általában, a már idősebb korosztályhoz kapcsolódik és sok szegmense lehetséges, a továbbiakban a felsőoktatás szerepére fókuszálunk és azt vizsgáljuk hogyan járulhat hozzá a népesség képzettségi szintjének emeléséhez.

Azt valljuk, hogy a felsőoktatásba mindenképpen érdemes befektetni, mert a végzettség nemcsak a tudásban, de már a kezdőfizetésekben is kamatoztatható. Egy friss felmérés szerint a felsőoktatási alapszakot végzett pályakezdők átlagbére bruttó 345 468,-Ft. A legjobban az informatikusok keresnek, de az államtudományi és a műszaki képzéseken diplomázók is 400 000,-Ft feletti kezdő bruttó átlagbérrel számolhatnak. A

mesterdiplomások bruttó átlagbére több tízezer forinttal magasabb, mint az alapszakon végzetteké.

A felsőoktatásban a hallgatói létszám 1990-es évek elején kezdődő expanzió 2004-ben lelassult, majd az évtized második felétől csökkent a hallgatói létszám (a nem nappali képzésben már 2005-től, a nappali képzésben 2009-től). A 2010-es évek második felében lassult a csökkenés üteme, a 2019/2020-as tanévtől kezdve pedig újra nőtt a hallgatók száma (6. ábra). Az utóbbi mintegy másfél évtizedben emelkedett a nappali képzésre járók részaránya. 2021-ben a 294 ezer felsőoktatási hallgató 71%-a nappali képzés keretében tanult, ez 4,0 százalékponttal több, mint 2010-ben. A felsőfokú alap-, mester- és osztatlan képzésben 254 ezer hallgató tanult 2021-ben, az előző évinél 1,9%-kal többen, a 2010. évinél 20%-kal kevesebben. 2021-ben a hallgatók 75%-a nappali képzés keretében folytatta tanulmányait, ami 6,3 százalékponttal meghaladta a 2010. évit.

6. ábra A hallgatói létszám alakulása a magyar felsőoktatásban
Forrás: Felsőoktatás, 2020/21 KSH

Egyre többen választják a felsőoktatás nem nappali képzéseit. A 2020/21-es tanévben a felsőoktatásban résztvevő hallgatók 29%-a, 82,8 ezer fő nem nappali képzéseken folytatta tanulmányait. A nem nappali képzésben részt vevő hallgatók száma közel 1,3 ezer fővel nőtt az előző tanévhez képest. tanévhez képest. A levelező képzésen részt vevő hallgatók aránya (91%) tovább növekedett, szemben a távoktatásban részesülőkével (4,8%), míg az esti képzésben tanulók aránya (4,4%) évek óta változatlan.

A felsőoktatási intézmények nem nappali képzésein tanuló hallgatók 36%-a (29,7 ezer fő) a 23–29 évesek korcsoportjába tartozik. A hallgatók közel 6%-a (4,7 ezer fő) 50 éves vagy annál idősebb. Ez is egy példája a lifelong learning szemlélet terjedésének.

Míg a nappali képzésben közel azonos a férfiak és a nők aránya, addig a nem nappali képzésben lényegesen több nő folytat felsőfokú tanulmányokat**:** tíz hallgatóból 6 nő.

A tudás elmélyítésére nemcsak a mesterképzésben van lehetőség, hanem a szakirányú továbbképzési szakokon is. Aki tehát a manapság oly sokat hangoztatott élethosszig tartó tanulás eszméjének jegyében szeretné tovább képezni magát vagy korszerű ismereteket, speciális jártasságot kíván szerezni a szakterületén, esetleg egyszerűen csak karbantartaná a megszerzett tudását, azoknak érdemes a több mint ezer szakirányú továbbképzés között körülnézni.

A szakirányú továbbképzésben részt vevők számának csökkenése tovább folytatódott, nappali képzés keretében létszámuk a 450 főt sem érte el a 2020/21-es tanévben.

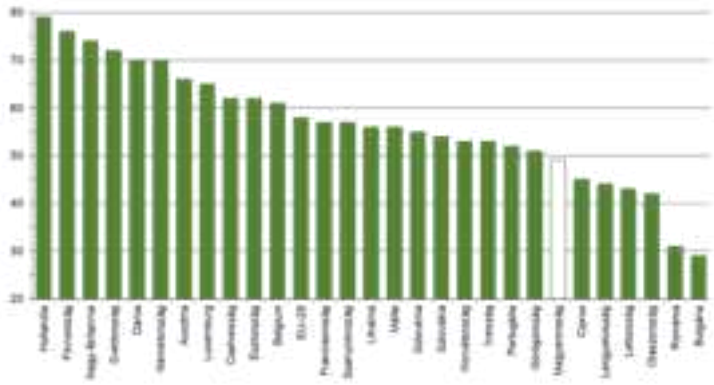
2.3 A pandémia hatása az oktatásmódszertanra

A COVID-19 okozta pandémia ugyan Magyarországon is átalakította az oktatás és a felsőoktatás folyamatait. Sok nehézséggel kellett megküzdenie az oktatóknak és a hallgatóknak egyaránt. A digitális kompetenciák fejlődésében azonban biztosan állíthatjuk, hogy hozott áttörést. Egyik napról a másikra megváltoztak a kommunikációs csatornák, felgyorsult az elektronikus tananyagok fejlesztése. Sok helyen alkalmazták a már meglévő e-learning tananyagokat, amelyeket hirtelen összerendeztek az igényeknek megfelelően. Itt nyilván előnyben voltak azok az intézmények, ahol már rendelkeztek ilyen tananyagokkal. Óriási lendületet kapott a digitális kompetenciák kialakítása és továbbfejlesztése.

Bízzunk benne, hogy a felsőoktatásnak, mint húzó ágazatnak a szerepe ebben megmarad, és segít előbbre lépni országos szinten is a digitális készségek fejlesztésében, mert ezen a területen nemzetközi összehasonlításban, még mindig lényeges az elmaradásunk

7. ábra: A 16-74 éves korosztályból a legalább alapszintű digitális készségekkel rendelkezők aránya 2020-ban

Forrás: CSAPÓ B [2021]: Emberi erőforrás: Tudás NFFT konferencia 2021. október 11.



A digitális kompetenciák fejlődésének nagy lökést adott a pandémia miatt kialakult helyzet. A jövő útja a digitalizálás, nemcsak az oktatásban, hanem társadalmi gazdasági környezetünk szinte minden területén, ahogy ez az idei MellearN konferencián és a 60. közgazdász vándorgyűlésen is több előadótól elhangzott.

A távoktatásra való átállás a közoktatásban is és a felsőoktatásban is nagyon hirtelen történt és változó eredményekkel sikerült. A felsőoktatás hallgatóit és oktatói valamivel felkészültebben érte, mivel ott a digitális kompetenciák már magasabb szinten megvoltak, de a közoktatásban is nagy lendületet adott fejlődésüknek. Kérdés mi marad meg ebből hosszú távon?

Továbbá a megszerzett tapasztalatok milyen változásokat, fejlesztéseket indítottak el a felsőoktatásban és a tanárképzésen, és mik azok, amelyek ebből tartósan megmaradnak a járványhelyzet elmúltával is. Interjús kutatásukban RAUSCH A. [2021]: az Egyesült

Királyság négy egyetemének tanárképzési programvezetőjét kérdezték, hogy mit lehetne tovább vinni a járványidőszak tapasztalataiból. Egyfelől az otthoni tanulás kapcsán még inkább felerősödtek a hallgatók közötti digitális esélyegyenlőtlenségek, melyek csökkentésére az intézményeknek is figyelmet kell fordítaniuk RAUSCH A. [2021]. A kutatások azt igazolják, hogy szükség van az online térben megvalósuló tanulás és tanítás hatékony pedagógiai módszertanának kialakítására és sokak véleménye szerint ezt a tanárképzésben kell kezdeni.

Vitathatatlan, hogy COVID-19 járvány következtében a távolléti oktatásra való hirtelen áttérés számos kihívással járt a felsőoktatásban, nemzetközi és hazai viszonylatban egyaránt.

Következtetések

A felsőoktatás és a munkaerőpiac szoros kapcsolata több nézőpontból is közelíthető. Egyrészt a munkaerőpiaci folyamatok nyomon követése, ami a felsőoktatással szembeni elvárás, másrészt a munkaadók és a munkavállalók részvétele is fontos az élethosszig tartó tanulásban. A felsőoktatás kínálati oldalról kell, hogy szélesítse a palettát, a másik oldalról pedig jobban igénybe kell venni a felsőoktatás nyújtotta lehetőségeket. A munka melletti tanuláson túl, a rövid ciklusú képzésekre, a vállalati továbbképzésekre jobban kellene koncentrálni és igénybe lehetne venni a felsőoktatásban felhalmozott tudást. A végzettségi szintet megemelő oklevelek mellett a tanúsítványok kiadása, mikró kreditek elismerése lehet a tényleges megvalósítás egyik útja. Az új technológiák bátor alkalmazása, az e-learning tananyagok széleskörű elterjesztése pedig az önálló, tértől és időtől független rugalmas tanulásnak nyújthatnak teret a jövőben és felgyorsíthatják a digitális kompetencia fejlődését is.

Felhasznált irodalom:

- ARTNER A. [2018]: Aggasztó tendenciák az Európai Unió munkaerőpiacán, Statisztikai Szemle, 96(4), 341–374. https://doi.org/10.20311/stat2018.04.hu0341
- ARANYI-ASZALÓS V. [2022]: Mit mutat a PISA tükör? – A diákok tudását mérő nemzetközi mutatószám módszeréről, korlátairól és eredményeiről, ÖSSZKÉP az inspiráló tudásért https://osszkep.hu/wp-content/uploads/2022/03/pisa_osszkep.pdf
- CSAPÓ B. – NIKOLOV M. – MOLNÁR GY. [2012]: Az oktatás szerepe a nemzeti erőforrások fejlesztésében NFFT Műhelytanulmány 09. https://www.nfft.hu/documents/1238941/0/NFFT_mt_9_oktatas_2012.pdf/c283e3c9-554b-e19b-5015-a4ec3a2d0f0d?t=1614022301442
- CSAPÓ B. [2021]: Emberi erőforrás: Tudás NFFT konferencia 2021. október 11.
- DÁNYI D.– NYITRAI F.-NÉ (szerk.) [1998]: Tanulmányok a magyar statisztikai szolgálat történetéből. Központi statisztikai Hivatal. Budapest
- EUROSTAT: https://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/publications/results
- EURÓPAI SZEMESZTER – TEMATIKUS TÁJÉKOZTATÓ A munkaerőpiaci igényeknek megfelelő készségek [2017]: Európai Bizottság https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-

correction/european-semester/thematic-factsheets/labour-markets-and-skills_en

- FELNŐTTOKTATÁS, FELNŐTTKÉPZÉS, KSH 2014.
- FELSŐOKTATÁS 2020/21 KSH https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/felsooktatas2021/index.html
  FERKELT B.- SÁNDORNÉ KRISZT É. [2021]: A munkaerőpiaci folyamatok alakulása és mérésének lehetőségei a Visegrádi országokban In: Sáringer, János (szerk.) Fordulópontok és gazdasági növekedés Közép-Európában Budapest, Magyarország: Aposztróf Kiadó 152 p. pp. 33-50., 18 p https://aposztrof.hu/images/stories/ebook/Fordulopontok_es_gazdasagi_novekedes-full.pdf ISBN 978-615-5992-88-9
- GÁCS J. [2005]: A lisszaboni folyamat – egy hosszú távú stratégia rejtélyei, elméleti problémái és gyakorlati nehézségei, Közgazdasági Szemle, 52(3), 205–230.
- GYORSTÉJÉKOZTATÓ, KSH 2022 június https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/mun/mun2206.html
- LAKATOS J. [2018]: A magyar munkaügyi statisztika története Statisztikai Szemle, 96. évfolyam 4. szám 403–427. old.
- OKTATÁSI ADATOK KSH 2020/21 (előzetes adatok) https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html
- RAUSCH A. [2021]: A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára Iskolakultúra Szemle 2021/06
- SÁNDORNÉ KRISZT É. [2019]: Munkaerőpiaci mérések módszertana Leadership, kultúra, szervezetek. Tanulmányok Bakacsi Gyula tiszteletére 117-128. old. BCE Vezetéstudományi Intézet ISBN: 9789635038008

Koltai Zoltán

Belső nyelvi képzés Covid előtti és Covid utáni tapasztalatai a Pécsi Tudományegyetemen

A Pécsi Tudományegyetem nemzetköziesítési törekvéseivel összhangban, 2016 nyarától működik az a belső nyelvi program, melynek célja az oktató és nem-oktató munkakörben dolgozó kollégák nyelvi kompetenciáinak fejlesztése. A töretlenül sikeres képzésnek köszönhetően, az elmúlt öt évben közel 2500 kollégánk szerzett sikeresen oklevelet pécsi és vidéki helyszíneken, különböző nyelvekből, eltérő nyelvi szinteken induló csoportjainkban. A korábban jelenléti formában zajló oktatás 2020 tavaszán online módon került újra szervezésre, megőrizve ezzel a résztvevők körében népszerűségét és elismertségét. A képzési program egyben jó példát szolgáltat arra, hogy az egyetem különböző szervezeti egységei, kihasználva kölcsönös szinergiákat, képesek lehetnek eredményes összefogásra. Esettanulmányunk keretében kísérletet teszünk a képzési tervek szempontrendszere, a képzések eredményességi értékelése témakörének szakirodalmi alapjai és az általunk megismert jó gyakorlat ötvözésére, külön felhívva a figyelmet a folyamatos fejlesztési kényszerre, mely akár a felnőttképzés sajátosságaiból, az átalakuló képzési környezetből vagy a kitűzött célok módosulásából egyaránt eredeztethető.

A képzés előkészítési fázisa

Tájékoztató kampányunk során igyekeztünk az egyetem valamennyi szervezeti egységét megszólítani, melyhez a kollégákhoz közvetlenül eljutó online hírlevelet és szintfelmérőt választottuk megoldásként. A rektori és kancellári vezetés támogató hozzáállásának, a Humánpolitikai Igazgatóság kooperatív együttműködésének köszönhetően az elmúlt öt évben közel 2500 fő jelezte felénk érdeklődését, nagyobb részben az angolt, kisebb számban a németet, valamint a horvátot, spanyolt, franciát, olaszt és kínait megjelölve választott nyelvként.

Angol, francia, horvát, kínai, német, olasz és spanyol nyelvi képzéseink 50 órás modulokban zajlanak, heti 2X2 óra időbeosztást feltételezve. A nyelvórák 8-18 óra között kerültek megtartásra, ezzel az órák munkaidőben és azon túl is lebonyolíthatóvá váltak, alkalmazkodva a mindenkori résztvevők igényeihez. A képzés kezdetben középszintig (KER B2) történt, később ún. szaknyelvi, valamint alap-, közép- és felsőfokú ECL nyelvvizsgára felkészítő képzéssel bővítettük kínálatunkat. A szaknyelvi képzésben kiemelt hangsúlyt helyezünk a szóbeli (tárgyalástechnika, konfliktuskezelés) és írásbeli kommunikációra (hatékony email kommunikáció, nemzetközi – kultúrák közötti – kommunikáció), valamint a prezentációs készségek fejlesztésére. Ezekben a csoportokban a már legalább középszintű nyelvtudással rendelkező kollégáknak biztosítjuk a nyelvi továbbképzés lehetőségét.

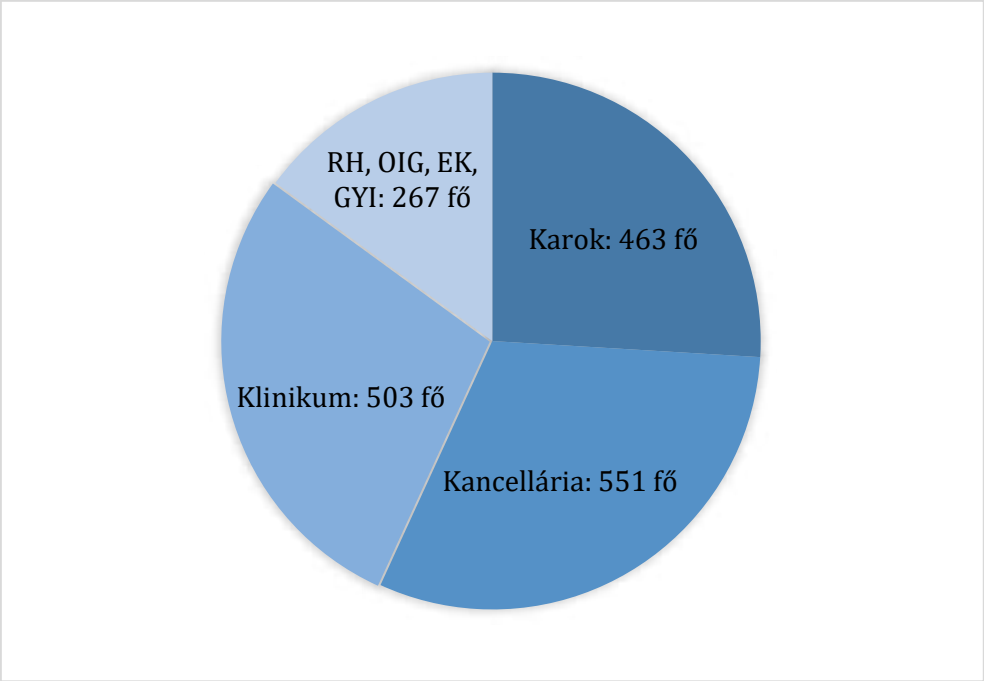
A program lebonyolításába az Idegen Nyelvi Központ és a PTE ETK Konfuciusz Intézete által biztosított nyelvtanárok kapcsolódnak be, a kínai nyelv esetében közvetítő nyelv az angol. Az általunk első lépésben megcélzott csoportok a tanulmányi osztályok

munkatársai, támogató funkciót ellátók, ügyintézők, referensek, könyvtárosok, egészségügyi területen dolgozók voltak, a program második félévétől már oktató kollégáink számára is megnyitottuk a részvételi lehetőséget. A képzés résztvevőinek kedvező, 590 Ft/óra (szaknyelvi programunkban 790 Ft/óra) költségtől tudjuk biztosítani a nyelvtanulás lehetőségét, ami magában foglalja az oktatáson kívül a szintfelméréssel, vizsgáztatással, oklevél kiállítással kapcsolatos valamennyi költséget. Amennyiben a képzés finanszírozását részben vagy egészben az érintett szervezeti egység vállalja, illetve a képzéshez munkaidő kedvezmény kerül biztosításra, annak feltételeként a résztvevőknek a tanfolyam végén sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük. Az intézményi beiskolázás mellett természetesen az önköltséges képzésre is lehetőséget biztosítunk kollégáinknak.

Kezdetben két olyan területről (Klinikum, Kancellária) érkeztek nagyobb számban érdeklődő kollégák, melyek felé az egyetem korábban kevésbé nyitott képzési kínálatával. A későbbi félévek során egyre nagyobb arányban sikerült megszólítanunk az egyetemi karokat, valamint a Rektori Hivatal, az Oktatási Igazgatóság, az Egyetemi Könyvtár és a gyakorló intézmények munkatársait is (1. ábra).

1. ábra: A résztvevők egyetemen belüli megoszlása (2016-2019, 1784 fő)

Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés



RH: Rektori Hivatal, OIG: Oktatási Igazgatóság,

EK: Egyetemi Könyvtár, GYI: gyakorló intézmények

Fontos szempontnak tekintettük, hogy belső nyelvi képzésünk által az egyetem valódi tanuló szervezetként működve a dolgozók minél szélesebb körére terjessze ki a felnőttkori tanulás lehetőségét, ezzel is elismerve a humán erőforrás alapvető fontosságát és a változó környezeti viszonyokhoz történő proaktív alkalmazkodás nélkülözhetetlenségét (Szirmai – Klein 2009). Képzésünk megvalósítása során

természetesen kiemelt figyelmet fordítunk a felnőttképzés alapvető sajátosságaira (Nemeskéri – Pataki 2007):

- felnőttképzésre csak erre felkészült képzők alkalmasak (ezért döntöttünk úgy, hogy az Idegen Nyelvi Központ és a Konfuciusz Intézet által delegált, tapasztalt nyelvtanárokat vonjuk be programunkba),
- fontos a motiváció megerősítése, a résztvevők folyamatosan győződjenek meg a képzés hasznosságáról (a képzés tartalmi követelményeit úgy állítottuk össze, hogy az minél inkább illeszkedjen a részvevő kollégák napi munkavégzéséhez),
- a felnőttek megalapozottabb önértékeléssel rendelkeznek, ezért abban kell támogatást kapniuk, amiben valóban fejlődniük szükséges (ezt a célt szolgálta a többfokozatú képzési szint kijelölése, majd ezt követően a programkínálat angol szaknyelvvel, újabb nyelvekkel és nyelvvizsgára felkészítő képzési elemmel gazdagítása),
- időkorlátok és terhelhetőség figyelembevétele (a munkatársak napi időbeosztásához és munkahelyük földrajzi elhelyezkedéséhez legjobban illeszkedő csoportbeosztás készítése),
- igény a visszajelzésre a képzés során (ez részben a munkáltatói támogatás előfeltételeként meghatározott záróvizsgával, részben a résztvevői elégedettséget kutató saját kérdőívünkkel valósul meg).

A program megvalósítási fázisa

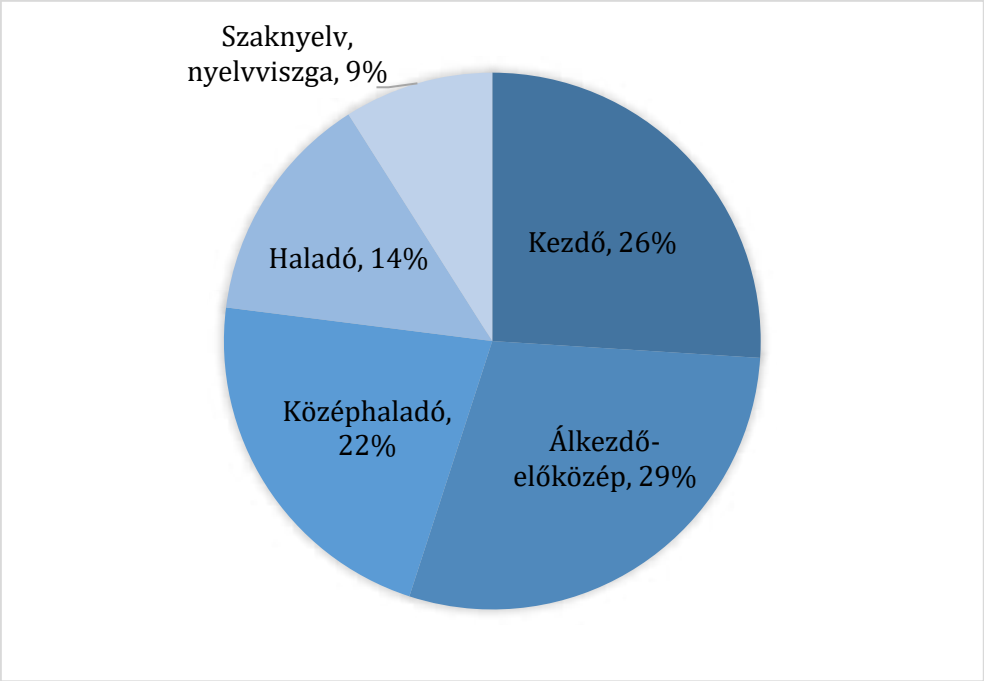
Minden szervezet életében kiemelt jelentőségű cél, hogy a munkakörhöz kapcsolódó követelmények és az adott munkakört betöltők egyéni kompetenciái minél teljesebb mértékben illeszkedjenek egymáshoz. Mindez nem csak azért lényeges, mert ezáltal növelhető a munkatársak potenciális teljesítménye, hanem azért is, mert a magas szintű kompetenciák birtoklása egyben a szervezeti fejlődés zálogának is tekinthető. A képzések célja az, hogy a változó követelményekhez nélkülözhetetlen kompetenciákat folyamatosan biztosítsa a munkatársaknak, „olyan HR tevékenység, amelyben közvetve megjelenik a szervezet stratégiája, minden olyan kompetencia-fejlesztésre vonatkozó erőfeszítés, amely a szervezet tartós és eredményes működését hivatott biztosítani." (Nemeskéri – Pataki 2007:262) A jól végig gondolt képzési terv figyelmet fordít a szervezeti célok és az egyéni ambíciók összhangjára, valamint rögzíti a képzési célok megvalósításához leginkább illeszkedő módszereket és a szükséges erőforrásokat (Nemeskéri – Pataki 2007, Karoliny – Poór 2017).

A csoportok kialakítása során elsődleges szempontunk a meglévő nyelvtudás, ezzel is törekedve arra, hogy minél egységesebb legyen az egy csoportban tanulók tudásszintje. Az aktuális nyelvismeret mellett figyelembe vettük, hogy a tanfolyam munkaidőben vagy azon túl valósulhat meg, és az online átállást megelőzően szempont volt a résztvevők munkavégzésének helye is. A rendelkezésre álló információink alapján minden érdeklődőnek megküldtük a számára javasolt csoportot, egyben azt az egyéb csoportot is, ami alternatívaként állt rendelkezésére, biztosítva ezzel az esetleges változtatás lehetőségét. A hozzánk beérkező kérések alapján a csoportok hétfőtől csütörtökig kerültek beosztásra, részben reggeli, részben koradélutáni, részben munkavégzést követő kezdési időpontokkal (Koltai 2017).

Az elmúlt öt év során összesen több, mint 240 csoportban, 10 különböző pécsi helyszín mellett Szekszárdon és Szombathelyen, 6 nyelvi szinten (kezdőtől a haladóig) zajlottak képzések. Mindenkori helyszínként az egyetem azon intézményét javasoltuk, ahonnan a résztvevők többsége kikerült, heterogén csoportok esetében az egyetem azon központi elhelyezkedésű épületeit részesítettük előnyben, ahol nagyobb számban biztosítottak részünkre tantermeket. Egyik legfontosabb célkitűzésünk, miszerint több szemeszteren keresztüli, folytatólagos részvétel mellett valósuljon meg a program, sikeresen teljesült (2. ábra). Jól mutatja ezt, hogy míg az első szemeszterben a kezdő (56%), a második csoportképzéskor már az álkezdő – előközéphaladó szinten tanulók száma volt a legszámosabb (43%). A harmadik szemeszterben utóbbival megegyező számú középhaladó szintű csoportot indítottunk (32%).

2. ábra: A résztvevők tudásszint szerinti megoszlása (2016-2021, 2456 fő)

Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés



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

- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató fizeti a képzés költségét, valamint lehetővé teszi a képzés munkaidőben történő lebonyolítását, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük,
- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató fizeti a képzés költségét, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük,
- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató lehetővé teszi a képzés munkaidőben történő lebonyolítását önköltséges formában, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük,

- a munkáltató sem a képzés költségét, sem munkaidő kedvezményt nem kíván biztosítani a részvevők számára,
- egyéb támogatási forma (utóbbira példaként szolgált a képzési költség fele összegben történő munkáltató általi átvállalása).

Az elmúlt években a résztvevők többsége támogatott formában kapcsolódott be képzésünkbe, de azok számaránya sem elhanyagolható (a résztvevők közel 20 %-a), akik önköltséges formában és munkaidőn túl csatlakoztak a nyelvi programhoz (Koltai 2021).

A PTE Operatív Stábjának 2020. tavaszán meghozott, online oktatásra történő átállással kapcsolatos intézkedései természetesen bennünket is érintettek. Döntési helyzetbe kerültünk a program folytatását illetően, hiszen amellett, hogy biztosítanunk kellett az oktatók és résztvevők online hozzáférését, ezzel kapcsolatos felkészítésüket, szembesültünk a programközi online átállás személyes nehézségeivel is. A jelenléti oktatást megkezdő kollégák egy része ugyanis személyes élethelyzetének megváltozása, mások korlátozott digitális kompetenciáik vagy hiányos informatikai eszköz ellátottságuk okán jelezte felénk a folytatás nehézségeit. Utóbbi kapcsán először szembesültünk az egyéni szinten jelentősen differenciált digitális háttérfeltételekkel, melyek akár életkori, akár iskolai végzettségből vagy munkaerő-piaci pozícióból eredő magyarázatokkal is kapcsolatban lehetnek (Juhász 2020, Cseh – Egervári – Horváth – Pankász 2017).

Az oktatók, a résztvevők és a teljes nyelvi program iránti lojalitásból végül azt a döntést hoztuk, hogy újra szervezzük a megkezdett képzést. Felkészítettük az átállásra az oktatókat, biztosítottuk a szükséges online csatornát, végül telefonon tájékoztattuk a mintegy 10 százaléknyi visszalépő kollégát, biztosítva számukra az időarányos költségtérítés lehetőségét.

Értékelési fázis

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

Az öt év során 1300 feletti résztvevő (a képzésben érintettek mintegy 54%-a) töltötte ki elégedettségi kérdőívünket. Az 1-10 pont közötti skálán kimondottan magas, 9,2 pontot kapott képzésünk. Ezen belül az oktatók 9,5-ös, a tananyag 9-es, a szervezés 9,5-ös pontértéket ért el, de a tanultak hasznosíthatóságára (7,7) adott érték is jónak mondható, főleg annak tükrében, hogy a „kis nyelvek" (francia, horvát, kínai, spanyol) hasznosíthatósága lefelé torzítja (7,1) az átlagértéket. Tény, hogy az online félévek (2020-

2022) során az elégedettségi értékek egy kivétellel (szervezés) kismértékű csökkenést jeleznek (3. ábra).

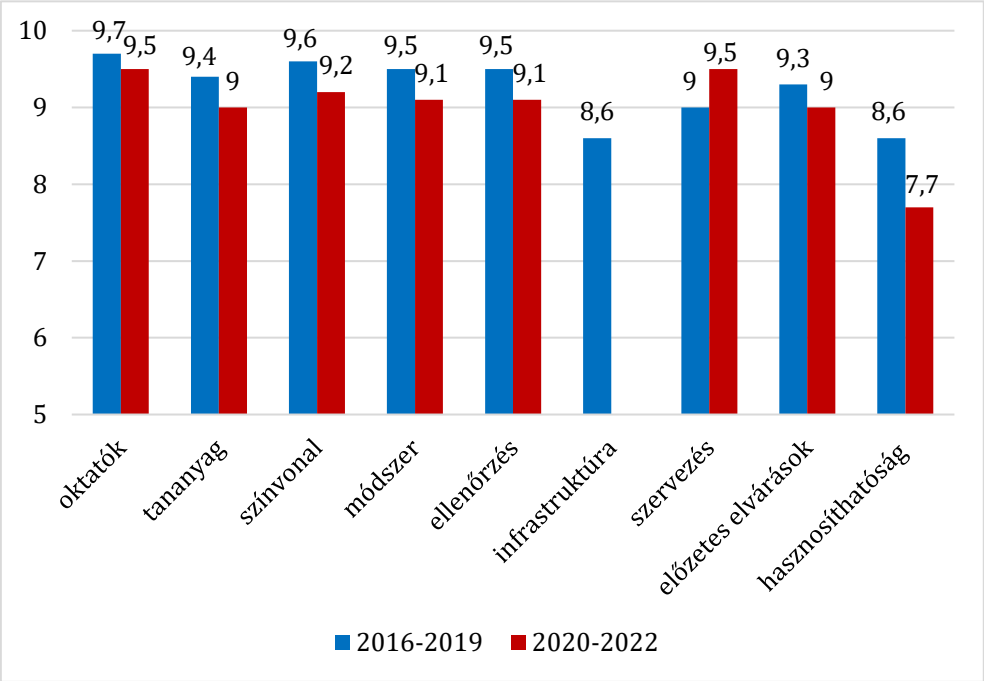
A csökkenő résztvevői számot az online forma sajnos tovább erősítette, az első, 2016 őszi beiskolázás során még 380 fő, legutóbb, 2022 tavaszán 110 fő csatlakozott a programhoz.

Összegzés

Az elmúlt öt év során több, mint 240 csoportban, 10 különböző pécsi és 2 vidéki helyszínen, 7 különböző nyelvből, 6 nyelvi szinten, a résztvevők egyértelmű megelégedettsége mellett zajlott programunk. Arra kérdésre, hogy a résztvevő mennyire elégedett a távoktatási formával, összességében 8,2-es osztályzat született. A megelőző félévek során a jelentkezések és a nyelvi szintfelmérők már online formában zajlottak, így az átállás sem ért bennünket teljesen váratlanul. Vannak elvitathatatlan szervezési előnyei a digitális formának, és jelentkezőink 88%-a nyilatkozott úgy, hogy akkor is vállalná a nyelvi képzést, ha az online formában kerülne megvalósításra. Tapasztalataink szerint a kollégák nyelvtanulási szokásai mégis inkább a jelenléti oktatásnak kedveznek, ezért mi is elkötelezettek vagyunk a program mielőbbi, személyes jelenléttel zajló folytatása mellett.

3. ábra: Résztvevői elégedettség (2016-2019, 2020-2022)

Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés



Felhasznált irodalom:

- CSEH Judit – EGERVÁRI Dóra – HORVÁTH Judit – PANKÁSZ Balázs (2017): A 21. század digitális munkaerő-piaci kihívásai. In: Tudásmenedzsment, 1., 103-110. p.

- JUHÁSZ Tímea (2020): Digitális kompetencia a mindennapjainkban. In: Új munkaügyi szemle, 3., 44-53. p.
- KAROLINY Mártonné – POÓR József (2017): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest, Wolters Kluwer.
- KOLTAI Zoltán (2017): Belső nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen. Az első év tapasztalatai (2016-2017). In: Tudásmenedzsment, 2., 65-70. p.
- KOLTAI Zoltán (2021): Egy izgalmas kihívás sikeres megoldása – Ötéves a belső nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen. In: Tudásmenedzsment, 2. 108-119. p.
- NEMESKÉRI Gyula – PATAKI Csilla (2007): A HR gyakorlata. Budapest, Ergofit Kft.
- SZIRMAI Péter – KLEIN Sándor (2009): Üzleti tervezés – Üzleti gondolkodás. Induló vállalkozások tervezése. Budapest, Edge 2000 Kiadó.

A digitális paradigmaváltás a felsőoktatás pedagógiai gyakorlatában – digitális elméleti keretmodellek és empirikus jógyakorlatok

Balázs Brigitta – Dr. Molnár György- Bátoriné Zaja Éva

Megfigyelések végzése a különböző elektronikus tanulási környezetekben, saját mérőeszköz kialakításának módszertani megoldásai

Bevezető gondolatok

Nagyon sok tanulmányban olvashatjuk, hogy az elektronikus tanulási környezet által kínált oktatási módszerek alkalmazásával a tanulók sokkal motiváltabbak, a különböző platformok alkalmazásával bevonódnak a tanulási folyamatba és akár játékos formában sajátíthatják el az adott tananyagot, ismeretet. „Az e-learning módszere olyan tudatos pedagógiai program, amely igen nagy súlyt helyez a hallgatói motiváció erősítésére. Lényegében ezen múlik minden: „érdekeltté" kell tenni a hallgatót a tanulásban (Kovács és Námesztovszki, 2022). Egyfelől az óráknak, azok felépítésének kell érdekesnek, a figyelmet megragadónak lennie, másfelől „erőt kell adni" a hallgatónak ahhoz, hogy feldolgozza a tankönyv és a prezentációk alapján közvetített ismeretanyagot"(Molnár, 2018). A tanulási környezet egyik leginkább elterjedt értelmezésében egy „pedagógiai mag" (pedagogical core) köré épülő szerves egész, amely magában foglalja a tanulócsoportok szervezett tanulási tapasztalatait, ahol sokkal inkább a tanulási folyamatra és eredményekre vonatkozik, mint csupán csak a tanulás helyszínére (The Nature of Learning, 2010). Nagyon fontos azt is megemlítenünk, hogy a tanulási környezet a tanulót állítja a tanítási-tanulási folyamat középpontjába, támogatja a tanulás iránti elköteleződését, és érthetővé teszi számára a tanulási folyamatban betöltött szerepét, ezzel biztosítva az egyik legalapvetőbb és fontosabb didaktikai célunk, a folyamatos motiváció meglétét. A motiváció tudományos tanulmányozása során az emberek motivációjának hátterében álló folyamatok motivációjának megértéséhez mindig figyelembe kellett venni azt a környezetet, amelyben az emberek élnek, valamint tevékenykednek. A különböző motivációelméletek azonban a környezetet nagyon különbözőképpen fogják fel. A motivációban betöltött szerepétől kezdve a külső jelzések biztosításának szerepén át, amelyek az emberek veleszületett adottságai, a mindent átfogó, az emberek motivációját, cselekvését a környezeten keresztül erőteljesen alakító szerepig. Az ilyen tanulási környezet motivációban betöltött szerepének megítélésében mutatkozó különbségek jelentős következményekkel járnak. A kapcsolódó kutatások által feltett kérdésekre, az általuk gyűjtött adatokra, az adatok értelmezésének adhatnak ezekre válaszokat, amelyek motiválják a tanulókat. Az oktatási folyamatban a tanulási környezet szerepe a motivációban rendkívül fontos. Alapvetően az oktatási célok egyik lényeges elem a tanulók motivációját elősegítő tanulási környezetek kialakítása, és használata. A környezetnek a tanulók motivációjában betöltött szerepéről alkotott eltérő elképzelések irányíthatják a pedagógusokat. Mindez befolyásolja a pedagógiai tervezés folyamatát abban, hogy különböző tantervi és pedagógiai, módszertani döntéseket hozzanak meg, hogy különböző feladatokat valósítsanak meg és a tanulókkal való eltérő interakciókat kialakítva, speciális esetekben személyre szabott (PLE) tanulási környezetek segítségével.

A tanulási környezetekkel foglalkozó szakemberek és kutatók különböző nyitott kérdéseket fogalmaznak meg illetve különböző hipotéziseket állítanak fel a következő

témakörökben: A tanárok és a diákok motivációjáról, a tanulásról és a teljesítményről, mint pl. adaptív tanulási környezetről, amely a tanulók még alakítható motivációját formálja, amelyek olyan tantervi tervezetek alapjául szolgálnak, melyek célja a különböző tanulók motivációjának megváltoztatása. Összehasonlításképpen az adaptív oktatási környezetről alkotott elképzelések szerint (Holik és Sanda, 2022) az adaptív tanulási környezet a legmegfelelőbb a tanulók stabil motivációs sajátosságaihoz való igazodásban, amelyek a különböző jellemzőkkel rendelkező tanulók oktatását célozzák meg.

Tehát mindezek alapján érdemes a motivációs jellemzőkkel rendelkező tanulók különböző típusú tanulási környezetekben történő tanulásának vizsgálatát megtennünk, amelyek nagymértékben kihatnak a tanulás tervezési folyamatára is.

A motiváció természetére vonatkozó elméleti feltevések hálózatosodási folyamatot tekintve vizsgálják a motiváció forrását, alakíthatóságát és a változás mechanizmusait A tanulási környezet szerepe a motivációban, és a környezet kialakításának elvei nagymértékben különböznek egymástól, ha a motivációról azt feltételezzük, hogy stabil egyéni jellemzőként van jelen, szemben a motivációval, mint folyamatosan változó környezeti jelenségként (Avi és Helen, 2016).

Az utóbbi években egyre intenzívebbé váltak a virtuális tanulási környezeteken keresztül közvetített oktatási formák a (VLE-k) révén. Ez a megoldás különösen felnőttképzés, a felnőttek oktatása területén (Mészáros és Baróti, 2015) nyújt jelentős segítséget, legyen szó akár egyetemi hallgatókról, szakképzésben tanuló felnőttekről (Németh, 2021), vagy a továbbképzésben részt vevő egyénekről (Abbad, Zerbini, és Souza, 2010).

A VLE-k által közvetített oktatás legfontosabb pozitív jellemzői a földrajzi távolság a tanár és a diák közötti távolság, az internet és/vagy az internet használatához szükséges készségek megléte, a virtuális környezet erőforrásai és a rugalmassága. A tantervek rugalmassága megköveteli, hogy a diákok nagyobb felelősséget kell vállalnia az ilyen típusú tanulmányok során, azaz vállalniuk szükséges a saját tanulásuk ellenőrzésére és szabályozására irányuló tevékenységeket is (Filcher és Miller, 2000; Quevedo, 2011; Testa és Luciano, 2010).

Az Eccles és Wigfield (2002) és Souza (2010) tanulmányai alapján a megfelelő stratégiák használata a szabályozott tanuláshoz közvetlenül kapcsolódik és szorosan összefüggésben van a diák tanulási motivációjával.

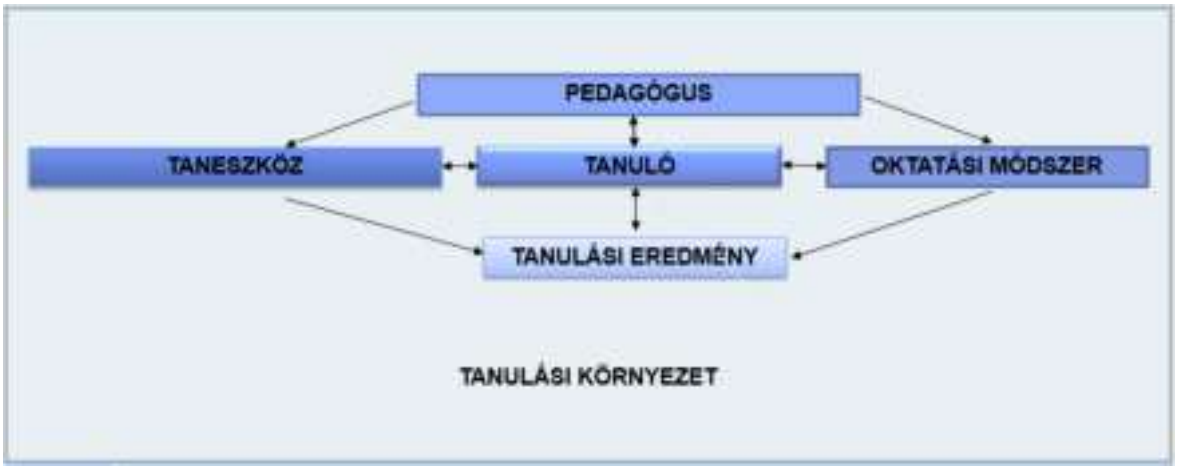
Az online oktatásban számos szakember (Filcher és Miller,2000) a motivációt jelölik meg a legfontosabb meghatározó tényezője a tanuló tanulmányi teljesítményének, illetve a tanulási eredményüknek. Emiatt a figyelemmel kapcsolatos kérdésekkel, érdeklődéssel, erőfeszítéssel, elkötelezettséggel és elégedettséggel sokan foglalkoztak, amely a tanulók tanulási helyzetekben való motivációját jelenti.

Az elektronikus tanulási környezetek körében is megkülönböztethetünk eltérő online felületeket, amelyek mind más tartalmakkal és funkciókkal bírnak, ezek az ún. Web 1.0, Web 2.0 és már az újonnan megjelenő Web 3.0 is, ezek nem új világhálót jelentenek, hanem egy fejlődés útján létrejövő meglévő web- alapú szolgáltatások kiterjesztései (Gőgh és Kővári, 2020). Az ilyen típusú környezetekben gyakori megoldások a multimodalitás eszközrendszerére (Benedek, 2021) épülő multimédia alapú technológiai és módszertani megoldások. Sok esetben a konnetktivista tanuláselméletek jegyeit is hordozó közösségi média eszközrendszere is megjelenik, a fórum, csevegés, wiki és egyéb funkciókon keresztül. Jelen tanulmányunkban a Web 1.0 és web 2.0 által biztosított

oktatási módszerek a tanulókra gyakorolt motivációs hatásai kerülnek a középpontba, ahol a megfigyelés, mint kutatási módszer segítségével saját mérőeszköz bevonásával szeretnénk felmérni ezeknek a technikai módszereknek a tanulókra és a tanulási folyamatra gyakorolt hatásait. Miért pont a megfigyelés? Melyek a vizsgálat előnyei, hátrányai? Hogyan készült a saját mérőeszköz? Előadásunkban ezekere és hasonló kérdéskörökre keressük a választ. A felvetett kérdéskör komplexitását érzékelteti a következő ábra, melye a tanulási környezetekben értelmezhető főbb összetevőket mutatja.

1. ábra A tanulási környezetek főbb pedagógiai összetevői

(Forrás: Molnár, 2022)



Megfigyelés, mint kutatási módszer az elektronikus tanulási környezetekben

A megfigyelés mind a hétköznapi, mind a tudományos megismerésben megjelenik. A tudományos megismerésben a megfigyelés „céltudatos, tervszerű, rendszeres, objektív tényeken alapuló észlelés” (*Falus*, 2004: 125). A pedagógiai kutatásokban a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul, így a folyamatról teljes, torzítatlan információt kaphatunk (Falus, 2004). A természetes megfigyelés meghatározó jellemzője, hogy a viselkedést úgy vizsgálja, ahogyan az természetesen előfordul, ez esetben a megfigyelő maga a fő kutatási eszköz. A megfigyelő közvetlenül kapcsolatba kerül a megfigyelés tárgyával, illetve a folyamatba a megfigyelő szándékosan nem, vagy kis mértékben avatkozik be. A megfigyelés leíró-feltáró módszer, ok-okozati viszonyok bizonyítására nem alkalmas (Szokolszky, 2004). A megfigyelés lehet kötetlen, mely természetes közegben, hosszú időn keresztül történik. A másik típusba tartozó strukturált megfigyelés során a megfigyelő számára könnyen rögzíthető megfigyelési kategóriák állnak rendelkezésre (Falus, 2004).

A tudományos meghatározást figyelembe véve a megfigyelés, mint kutatási módszer kiválasztására a legnagyobb indok az első kézből való értesülés, valamint a pontosan definiált célok, hipotézisek igazolására való alkalmasság jelentette. A megfigyelési technikák kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy egy előre elkészített megfigyelési lap segítségével történjen a megfigyelt események rögzítése, így a kódolásos technikai eljárás, azon belül a jelrendszerek használata került alkalmazásra, mely a tanulmány során részletesen bemutatásra kerül egy későbbi fejezetben. Az elektronikus tanulási környezetekben végzett megfigyelések nem jellemző kutatási formák ebben a

témakörben, hiszen nincs erre kialakított egységes mérőrendszer, pedig ennek az oktatási módszernek a tanulókra, pedagógusokra vonatkozó hatásai több szempont szerint vizsgálhatóak. Mivel a gyorsan fejlődő technológia, az oktatásba bevezetett egyre több interaktív oktatási módszer és kimeneti követelményként is megjelenő interaktív vizsga részek is okot adnak arra, hogy tisztán lássuk ezeknek a módszereknek a hatásait, illetve hatékonyságát. Ezek mind komoly kihívást jelentenek a neveléstudomány, mind a pedagógiai praxis számára. Ian Moris, angol történész szerint, az emberiség eddigi történetében az előttünk álló néhány évtized lesz a legfontosabb, nagyobb mértékben alakul át életünk, mint eddig valaha, az információs technológia területén következnek be a legelképesztőbb változások. Az Internet fejlődése nagy hatással volt az elektronikus tanulási környezetekre, így megjelentek a Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0-hoz kapcsolódó oktatási módszerek, jelent kutatásban a web 1.0 és web 2.0 lehetőségei által biztosított tanulási-tanítási módszerek kerültek megfigyelésre.

A megfigyelés közvetlenül a diákok természetes közegükben történt a tanórákon történt, ahol az oktatási módszerekkel előforduló jelenségek előfordultak, miközben a kutató semmilyen módon nem lép kapcsolatba a résztvevőkkel. A cél, hogy lássuk, hogyan viselkednek a diákok a különböző tanulási-tanítási környezetben, hogyan befolyásolják a tanulói hatékonyságot, illetve a tanulási eredményességet a megfigyelt jelenségek.

Ez a kutatási módszer legfontosabb előnye, hogy lehetővé teszi, hogy a természetes környezetben olyan eredmények, olyan felfedezések születhessenek, amit más módszereknél például a fókuszcsoportos felméréseknél nem tudnánk levonni.

Mit kell figyelembe venni a megfigyeléses kutatás során?

- Legyen engedély, hozzájárulás

A megfigyelés típusától függően fontos tisztázni, hogy a kutatás elvégzéséhez szükséges-e rendelkezni a személyiségi jogok tiszteletben tartása és a GDPR miatt a megfelelő engedélyekkel, illetve az intézményben végzett megfigyeléshez az illetékeseknek hozzá kell járulniuk.

- Legyen előre készített terv

A kutatás minden lépését körül tekintően meg kell tervezni, hiszen a megfigyelés során mivel a kutatónak nincs ráhatása a folyamatokra, bármi megtörténhet. A kutató rendelkezzen minden tartalék eszközzel.

Melyek a megfigyelés lépései? Ezeket szem előtt tartva alakítottuk ki a saját mérőeszközünket.

1. A kutatási cél, a megfigyelési szempontok meghatározása: A megfigyelni kívánt pedagógiai folyamat pontos leírása a tervszerűség biztosítása érdekében. Jelen kutatás célja a tanulói motiváció és eredményesség mérése a különböző tanulási környezetekben.
2. Célcsoport meghatározása kit, kiket és miért figyelünk meg: Jelen kutatásban résztvevők 9-11 évfolyam diákjai.
3. Adatgyűjtés meghatározása: Jelen kutatásban természetes megfigyelés alkalmazása történt, ahol a kutató nem avatkozik be a folyamatokba.
4. Megfigyelési technika kiválasztása: Az adott kutatás jellegének megfelelően kell kiválasztani, kombinálni a megfigyelési technikákat, milyen kódolási módszerek, milyen adatrögzítési technikák a legmegfelelőbbek a jelenségek alátámasztására. Ilyen technikák lehetnek naplók, feljegyzések, jegyzőkönyvek, becslési skálák,

jelrendszerek. Jelen kutatásban a tanórai megfigyelések rögzítésre saját jelrendszer került kialakításra.

5. Adatrögzítés meghatározása: Több lehetőség is felmerül az eredmények rögzítésére, a kutató költséghatékonyságtól és az engedélyektől függően választhat a digitális képi-, hangrögzítés, illetve a jegyzőkönyv készítés mellett is. Jelen kutatásban az adatrögzítés saját mérőeszköz, saját megfigyelési lap kialakításával történt.
6. Megfigyelés időtartamának meghatározása: A megfigyelés céljától, a pedagógiai folyamattól függően milyen ismétlődő periódusokat szükséges kialakítani. Jelen kutatásban egy tanóra 3-szor 15 perc időtartamra került felosztásra.
7. Megfigyelés elvégzése: A céltudatosan, tervszerűen előkészített kutatás nélkül nem végezhető hipotézis igazolására alkalmas megfigyelés, e két ismérv mellett a fontos kiemelni az objektivitást, ami megköveteli, hogy a pedagógiai folyamat valósághű legyen, a megfigyelő megfelelő tapasztalattal rendelkezzen, előítélet mentes legyen, és a megfigyelési technika is kellő megalapozottsággal kerüljön kiválasztásra.
8. Adatok előkészítése az elemzésre: A megszerzett információk adatokba való rendszerezése, adattáblákba való rögzítése fontos lépése a pontos és megbízható kutatási eredmények feltárása érdekében. Jelen kutatásban az adatok a megfigyelési lap alapján számrendszerben kódolt nominális adatok alapján az Excel program segítségével történt.
9. Adatok elemzése: A szisztematikusan kódolt adatok értelmezése a pedagógiai folyamatot érintő minták, összefüggések, eredmények feltárása a legalaposabb feladat a kutatási tevékenységekben. Jelen kutatásban az adatok kiértékelése különböző sokváltozós elemző matematikai statisztikai eljárások alkalmazásával, az SPSS program használatával valósul meg.

A megfigyelés tervezésénél nagyon fontos szem előtt tartani a megfigyelendő jelenségből levonható adatokat milyen módon szeretnénk rögzíteni, elemezni, milyen adatokra van szükség ahhoz, hogy megbízható, objektív, érvényes eredmények szülessenek. A megfigyelési technikáknál alkalmazhatunk kész eljárásokat, ezekhez nem szükséges nagy előkészület, viszont az alapos és a kutatási célnak megfelelő technika kiválasztásához legcélravezetőbb, ha saját rendszert alakítunk ki.

Saját mérőeszköz kialakítása

Minden kutatás más, különböző jelenségekre, adatokra van szükség ahhoz, hogy érvényes következtetéseket vonjunk le, ennek megvalósításában segítség lehet a saját mérőeszköz kialakítása, mely azokra a kutatási feladatokra összpontosít, amelyek a megfigyelés középpontjában állnak. Falus Iván a Bevezetés a pedagógia kutatás módszereibe című kiadványban részletesen 10 lépésben leírja saját megfigyelés eszköz kidolgozását:

„1. A vizsgálandó tulajdonság jellemzőinek, fogalmi jegyeinek körül határolása.

2. A tulajdonság megfigyelhető megjelenési formáinak feltárása, számbavétele.

3. Ezek alapján a megfelelő megfigyelési technika kiválasztása.

4. Amennyiben strukturált megfigyelési technikát választottunk, a 2. pontban felsorolt jelenségekből össze kell állítanunk az ítéleteknek, kategóriáknak vagy skála segítségével

értékelhető azon szempontoknak egyértelmű és teljes rendszerét, amely a célszerűnek ítélt jelrendszert, kategóriarendszert vagy rangskálát alkothatja.

5. Ellenőrizzük, hogy minden esemény besorolható-e valamely kategóriába, s hogy csak egy kategóriába sorolható-e be. E helyütt fogalmazzuk meg azokat a szabályokat, amelyek egyértelművé teszik a határesetet képező jelenségek besorolását!

6. Külső személyek részvételével ellenőrizzük, hogy a kategóriák könnyen értelmezhetők s elsajátíthatók-e, amennyiben szükséges, változtassunk megfogalmazásunkon!

7. Gyakorlati kipróbálás útján győződjünk meg arról, hogy a rögzítési technika nem okoz-e nehézséget, megfelelően boldogulhat-e vele egy képzett megfigyelő, az esetleges szükséges módosításokat hajtsuk végre.

8. Állapítsuk meg, hogy a képzett megfigyelők (néhány fő) megbízható és érvényes adatokat gyűjtenek- e a kidolgozott eljárás segítségével!

9. Dolgozzuk ki a nyert adatok feldolgozásának, elemzésének menetét, módszerét!

10. Állítsunk össze olyan segédanyagot és hozzá kapcsolódó módszertani megoldást, amelynek a segítségével a mérésben résztvevő megfigyelők hatékonyan képezhetők, s végezzük el a megfigyelők képzését a kívánt megbízhatósági szint eléréséig." (Falus, 2011).

A tanulók közvetlen megfigyelése természetes közegükben, lehetőséget ad arra, hogy valósághűen megtekinthessük a tanulói, tanári interakciókat, egymással folytatott diszkurzusukat, különböző tanulási-tanítási szituációkat, metakommunikációjukat. Ahhoz, hogy a kutatási célt elérhessük a megfigyelési szempontok kialakítása, egymásra épülése nagyon fontos, ezért a tanórai folyamatokat különböző kategóriarendszer köré kell építeni, melyek teljesen megfelelnek a megfigyelt jelenségnek. Jelen kutatásban a tanulói motiváció áll a középpontban a különböző elektronikus tanulási környezetekben, ezért a saját megfigyelési lapot, úgy kellett kialakítani, hogy megfeleljen, mind a hagyományos, mind a digitális eszközök által támogatott tanulási térnek. A kutatási kategóriák négy tengely mentén kerültek meghatározásra, ezek: a tanulói-, a tanári tevékenységek, a tanulási környezet és az órán alkalmazott taneszközök. A megfigyelési lapban a tengelyeken belül különböző fő és alkategóriákat kerültek alkalmazásra az objektivitás és mérhetőség biztosítása miatt.

Ezeket a kategóriarendszereket az alábbi diagram szemlélteti, amely jól mutatja a megfigyelési rendszerünk fent említett négy fő komponensét, amelynek része a tanári tevékenységek sorozata, a tanulói tevékenységek és interakciói, a tanulási környezet, amelyben az oktatás kedvező körülményeit biztosítottak, valamint az alkalmazott oktatástechnikai eszközök, taneszközök.

2. ábra: A megfigyelési mérőlap kategória rendszerei

Forrás: saját szerkesztés

A megfigyelési szempontok tehát a pedagógiai és oktatási módszerek hatékonysága és a tanulói motiváció köré épültek. A tanóra időben három egyenlő részre került tagolásra - 0-15, 16-30,31-45 percekre, ezekben az időszakokban a kategóriáknak megfelelően kétszer került rögzítésre a megfigyelt jelenség. A jelenségre vonatkozó jellemzők alapján a nem értelmezhető, nem jellemző, kevésbé jellemző, illetve a jellemző jelölések kerültek alkalmazásra, melyhez egy-egy numerikus szám lett hozzárendelve. Így az alábbi jelölések szerepeltek a megfigyelési lapon: Né.(0)-Nem értelmezhető; 1.- Nem jellemző; 2.-Kevésbé jellemző; 3.-Jellemző. A nominális adatoknak köszönhetően alapos, megbízható statisztikai elemzések is elvégezhetőek, mind az egyszerű leíró, mind a sokváltozós matematikai statisztikai eljárások tekintetében. A komplex megfigyelési rendszerünket az alábbi táblázat foglalja össze:

3. ábra: A megfigyelési mérőlap fő és alkategóriái

Forrás: saját szerkesztés

	I. 0-15 perc	II. 16-30 perc	III. 31-45 perc
Tanulói tevékenység a csoportban			
1. Aktivitás (interkativitás) - aktív kezdeményezés	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
2. A tanulók aktívan részt vesz az órai munkában	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
3.A tanulók az óra anyagához hozzászólnak, kérdés	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
4. A tanulók figyelmüket folyamatosan fenntartják	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
5. A tanulók a digitális platformokat aktívan haszná	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Tanulói reakciók a csoportban			
1. A tanulók önállóan értelmezik a feladatot, vissza	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
2. A tanulók a feladatmegoldásban aktívan,	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
3. A tanulók motiváltak a feladatmegoldásban,	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Feladatvégzés/megoldás jellemzői			
1. A szükséges eszközök célszerű tanulói	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
2. Aktív, önálló, egyéni munkavégzés jellemző	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
3. Aktív, közös munkavégzés jellemző	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Kommunikáció			
A tanulók közötti véleménycsere az	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár támogatja, segíti a hangos-aktív gondolkod	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár gondolkodásra ösztönző nyitott	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A feladatmegoldás során a tanulók online	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Kritikus gondolkodás, problémamegoldás			
A tanár által alkalmazott feladat típusok kritikus gc	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanuló a feladat megoldása során önálló problén	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A feladatmegoldás során a megoldáshoz a tanulók használják a kreativitásukat	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Tanári tevékenység a csoportban			
Folyamatos motiválásra, késztetésre való törekvés	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Felkelti és fenntartja a tanulók figyelmét	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár ösztönzi a célok kitűzését és megvalósítás	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár pozitívan viszonyul a tanulói tevékenysége	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Viselkedés			
A tanárnak nem szükség fegyelmeznie órán	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár elismeri a tanuló pozitív magatartását	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Visszacsatolás			
A tanár visszajelez a feladat eredményéről a feladatmegoldás végén	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár konkrét kérdésekkel, megjegyzésekkel segíti a tanulókat rávezetni a feladatmegoldásra	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A digitális taneszközök azonnali visszajelzést ad a tanulónak a feladatmegoldás során	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A digitális taneszközök figyelmeztetnek a hibákra	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Taneszközök alkalmazása			
A tanár hagyományos taneszközöket használ (pl.tankönyv, munkafüzet, tábla)	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár audió-vizuális taneszközöket használ (magnó, ppt, videó)	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár digitális táblát használ	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár digitális platformokat, interaktív felületeket használ	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár alkalmaz elektronikus tanulási keretrendszert (pl. Moodle, Canvas, Gogole Clasroom, Teams)	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Individualizálás	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár a tanítást a tanulók szintjéhez igazítja	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár biztosítja az óran az egyéni foglalkozás lehetőségét	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár személyiségével motiválja a diákot	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Tanulási környezet			
Az osztálytermi hangulat pozitív	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanulói környezetet tanár-diák között közös tiszt	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár támogató tanulási környezetet teremt	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
Következetesen pozitív nyelvezetet használ	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**
A tanár reagál a tanulói igényekre	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**	**Né. 1 2 3**

Összegzés

A tanulási környezet jelentős hatással van a tanári, pedagógia tevékenységek mellett a tanulói tevékenységeket, interakciókat, és tanulói motivációra is, ahogy ezt számos hazai és nemzetközi kutató szakember is publikálta. Feltételezésünk szerint a tanítási-tanulási folyamat végén pedig szignifikáns összefüggés mutatható ki a pszichológiai feltételek megteremtéséül szolgáló tanulási környezet és a tanulási eredmények között. E komplex hatás vizsgálatához egy egyedi, saját mérőeszközt dolgoztunk ki, amely négy fő kategóriából és további 11 alkategóriából állt. Az elkészített megfigyelési mérőlapot úgy alakítottuk ki, hogy alkalmas legyen kvantitatív alapú adatfeldolgozáshoz. A mérőlapunkat pedagógus kollégák bevonása segítségével több szakképzési osztályban is elvégeztünk 2022 nyarán. A kapott adatok feldolgozása folyamatban van, amelyet az egyszerű leíró statisztikai módszerek mellett a sokváltozós elemző eljárásokkal is feldolgozunk. A kapott eredmények segítenek az általunk megalkotott gyakorlati megfigyelési modell megbízhatóságának tesztelésére, és a különböző háttértényezők közti összefüggések kimutatására. Ezáltal a vizsgálatunk eredményei jelentősen hozzájárulhatnak a diákok motivációs jellemzőinek valamint a tanulási környezetük összefüggéseinek feltárásához, amely segíthet a jövőbeli tantervek és tananyagok korszerű kidolgozásában.

Felhasznált irodalom:

- ABBAD, G. S., Zerbini, T., & Souza, D. B. L. (2010). Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. Estudos de Psicologia (Natal), 15(3), 291-298.
- BENEDEK, András (2020). Új innovációs lehetőségek a szakképzés tartalmi és módszertani megújítására In: Benedek, András (szerk.) Új módszerek a szakképzésben - Kollaboratív online tartalomfejlesztés, Budapest, Magyarország : BME pp. 9-31.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132
- FALUS Iván (szerk.) (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei, Nemzeti Tankönyvkiadó
- FALUS, Iván (szerk.) (2011) Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe Azonossági szám: MK-30205013, ISBN 963-16-2664-4 Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest, 130 o.
- FILCHER, C., & Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education students. Journal of Agricultural Education, 41(1)
- GŐGH, Előd, KŐVÁRI, Attila (2020). Tanulási tényezőkkel összefüggésben elvégzett komplex kérdőíves kutatás belső konzisztenciájának elemzése egy vizsgálat kapcsán, In: Horák, Rita; Kovács, Cintia; Námesztovszki, Zsolt; Takács, Márta (szerk.) Új nemzedékek értékrendje: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak tanulmánygyűjteménye Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (2020) 581 p. pp. 461-473.
- HOLIK, Ildikó, SANDA, István Dániel (2022). Értékrend és értékelés napjaink változó oktatási környezetében, In: Fehér, Ágota; Mészáros, László (szerk.) " .megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon" (Jn 15,2) VIII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia, pp. 135-146.

- KOVÁCS, Cintia, NÁMESZTOVSZKI, Zsolt (2022). Egyszerű megoldások a távoktatás idején, AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG: NEVELÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT 6 : 1-4. pp. 97-102. (2022)
- MÉSZÁROS, A, BARÓTI, E. (2015). (Szak)ember képzés rendszerelméletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban: A felsőoktatás és felnőttképzés kultúrájának a megváltoztatásáért. Széchenyi István Egyetem, Győr
- MOLNÁR, György. (2018). Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények BME Műszaki Pedagógia Tanszék Nyitott Tananyagfejlesztés Budapest 2018 ISSN 2498-8820.
- NÉMETH, Balázs (2021). A felnőttkori tanulás és a felnőttoktatás jövője - Trendek és kérdések
- TUDÁSMENEDZSMENT 22: 1. klsz pp. 230-239.
- QUEVEDO, A. (2011). O ensino semipresencial, do ponto devista do aluno. Revista Científica e-curriculum, 7(1),1-21
- SOUZA, L. F. N. I. (2010). Estratégias de aprendizagem e-fatores motivacionais relacionados. Educar em Revista, (36), 95-107.
- SZOKOLSZKY Ágnes (2004). Kutatómunka a pszichológiában, Osiris Kiadó
- TESTA, M. G., & LUCIANO, E. M. (2010). A influência daautorregulação dos recursos de aprendizagem naefetividade dos cursos desenvolvidos em ambientesvirtuais de aprendizagem na Internet. REAd: Revista Eletrônica de Administração, 16(2)
- The Nature of Learning, (2010). https://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf

Jávorffy-Lázok Alexandra - Dr. habil. Köpeczi-Bócz Tamás

Kooperatív tanulás Moodle támogatással

1. Bevezetés

A 2021-ben megalakult Tokaj Hegyalja Egyetem víziója, hogy a térség olyan tudásszolgáltató platformjává válik, amely helyben hasznosítja az élenjáró ismereteket, miközben hazai és nemzetközi szinten fejleszti és hozzáférhetővé teszi a térség eredményeit, így járulva hozzá a térség ökoszisztémájának fejlesztéséhez. Ezek a célok az egyetem intézményfejlesztési tervében is megfogalmazódnak. Az újonnan alapított egyetem bővülő oktatási kínálatával együtt több felsőoktatáspedagógiai kihívással is szembesült.

A Tokaj Hegyalja Egyetem az alapítás évében az alábbi két kihívásra helyezte a hangsúlyt:

1. Különböző életkorú és élettapasztalatú hallgatókat egységes csoportba kell szervezni és tanítani.
2. Az egyetem kistérségi helyzetéből adódó földrajzi pozícióját, továbbá a szőlész-borász orientáltságú képzési kínálatát támogató oktatási módszereket kell bevezetnie.

Jelen írásunkban elsősorban a második kihívásra, azaz a modern oktatási módszerek alkalmazására vonatkozó kísérlet eredményeit mutatjuk be. A kísérlet a kooperatív tanulás gyakorlatorientált új megközelítése, mely különböző életkorú csoportok közös projektmunkájával valósult meg, tehát egyben az első kihívás szerinti intergenerációs oktatáshoz kapcsolódó további fejlesztéseinket is megalapozta.

Az eltérő életkori sajátosságok is új innovatív megközelítést indukáltak az egyetem oktatási szolgáltatásainak szervezésében. A Sárospatak méretű kisvárosok felsőoktatási intézményei, fontos helyi társadalomszervező feladatokat látnak el, ezért itt nagyobb jelentősége van a campusok közösségének. Az intergenerációs felsőoktatás keretében az idősebb tanulók hatékonyabban és jobban kompenzálhatják informatikai- és nyelvtudásuk hiányosságait, míg a fiatalabb generációk közvetlenebbül ismerhetik meg választott szakterületük munkaszervezési megoldásait, munkakultúráját. Az intergenerációs képzési kísérletek legjobb terepe a vállalati képzések, melyek tanulmányozásával szerveztük meg az egyes tanulócsoportokat. (Vibhav Singh et al, 2020) Az intergenerációs megközelítés a hallgatók (bármely életkorú) oktatási minőségének javulását, az egyetem hatékonyságának növekedését eredményezi. A kísérletben többségében fiatal felsőoktatási szakképzésben résztvevő hallgatók, mint a **csoportok tagjai**, és idősebb szélesebb élet- és munkatapasztalattal rendelkező mesterképzésben részt vevő hallgatók, mint **csoportvezetők** alkottak tanulócsoportokat. A kiértékelés és a további kísérletek megtervezése, megvalósítása a cikkben is szereplő eredmények alapján történik.

2. Az oktatási kísérlet tudományos háttere

Oktatási kísérletünk alapja számtalan oktatásmódszertani újításban keresendő. Első ilyen kiindulópontunk az IKT (Információs és Kommunikációs Technológiák) eszközök fejlődése volt. Ezt a technológiai újítást az oktatásban több mint 20 éve használják, amelynek elsődleges célja volt az információhoz való hozzájutás gyorsabbá tétele. Később ez a cél fokozatosan változott, míg kezdetben az iskolai adminisztrációt segítő rendszerekben (adatlapok, nyilvántartások kezelése), oktatásszervezési adatbázisok (naplók, tantervek, órarendek stb.) feladatainak ellátására korlátozódott, addig mára már beférkőzött számos oktatóterembe. Kezdetben a tanórai felkészülést készítette elő, majd a szemléltetés és az oktatás színesebbé tételére szolgált, és szolgál a mai napig (Buda, 2017).

Mondhatjuk, hogy az IKT fejlődése áttörést hozott az oktatás módszertani megújításában. Az elmúlt tíz évben a felsőoktatás stratégiai célrendszere együtt fejlődött az oktatási ágazat technológiai és módszertani innovációival. Az Információs és Kommunikációs Technológiák fejlődése áttörést hozott az oktatás módszertani megújításában. Ma az IKT-eszközök felsőoktatási alkalmazásának fő célja, hogy a technológia segítségével sikeresebbé tegye az egyre heterogénebb csoportokban megvalósuló tanulás folyamatát (Adesope és Rud, 2019). Elsősorban azáltal, hogy támogatja a differenciált tanítást, fokozza a diákok figyelmét, növeli kitartásukat, fenntartja motivációjukat, másodsorban, hogy különböző adatalapú szolgáltatásokkal támogassa akadémiai előrehaladásukat (Molnár, 2021). Tehát a technológia csak egy új lehetőségeket biztosító eszköz.

Az egyetemen folyó oktatásfejlesztést Skinner 1954-es programozott oktatás elmélete is elősegítette. „A tanulás tudománya és a tanítás művészete" című munkájában fogalmazta meg, hogy az a tevékenység, amelyet megerősítenek, sokkal inkább bekövetkezik a jövőben, mint amelyet megerősítés nem követ. Ezt a pszichológiai elvet érvényesítve alakította ki lineáris programozási technikáját. A programozott oktatás elveire építettük mi is a projektünket. Ezek az alapelvek az alábbiak: a feladatok kis logikai lépésekben történő kiadása, a hallgatók aktivizálása, hiszen a tanulás akkor a leghatékonyabba, ha a tanulók aktívan részt vesznek benne, állandó visszacsatolás, amely a motiváció fenntartására is hivatott, az ismeretek gyakorlatban történő kipróbálása, amely elősegíti a tanultak hosszútávon történő bevésését (Hosková-Mayerová és Rosická, 2011).

Az informatikus szakemberek által fejlesztett rugalmas keretrendszerek széleskörben hozzáférhetővé tették ezen elméleti eredmények gyakorlati hasznosítását. A csaknem hetvenéves „programozott oktatáselméletek" megvalósítói, új és hatékony eszközt kaptak. Talán az egyik legelterjedtebb ilyen keretrendszer a Moodle, mely több felsőoktatási intézményben mintegy központi szolgáltatásként érhető el. Az oktatás kapott egy olyan technológiai hátteret, amellyel egyedi tanterveket tudnak kialakítani és kooperatív és adaptív eszközöket is alkalmazzanak

Az IKT eszközök használat szorosan összekapcsolódik a blended learninggel (BL). A blended learning oktatástörténete több mint fél évszázados múltra tekint vissza. Ahogyan a BL fejlődött úgy kiderült, hogy ezek a rendszerek alkalmasak oktatásszervezési feladatok ellátásra így szerves része lett az oktatásnak. Korábbi tanulmányok rámutattak arra, hogy az osztálytermi élmény fokozható IKT eszközök használatával, így a felsőoktatásban ezt a modellt több, mint 10 éve együtt alkalmazzák a különböző IKT alapú eszközökkel, így a Moodle-el is. A blended leraning stratégiák, amelyek ötvözik az online

és az offline oktatás legjobb elemeit, így fokozzák a hallgatói elkötelezettséget, továbbá a tanulás és az online tevékenységek javítják a hatékonyságot, amelyek idővel az előadások tehát a frontális oktatás csökkentéséhez vezetnek (Siirak, 2012). Ahogyan írtuk a BL ötvözi az online és a tantermi oktatás előnyeit, azonban a szakirodalmak nem térnek ki ennek pontos arányára. Megfigyelésünk szerint 2019 előtt jellemzően 80 – 20 százalékra volt tehető a tantermi oktatás és az online egyéni felkészülés aránya. Azonban a koronavírus járvány alatt teljes egészében „átköltözött" a felsőoktatás az online térbe. 2021 második felétől a Covid korlátozás megszűnt a hazai felsőoktatásban, így az oktatás visszatérhetett az egyetemek falai közé. A Covid nagyot lendített azokban a felsőoktatási intézményekben, amelyekben már létezett a BL, hiszen ezek a hallgatók versenyelőnyben voltak, nem volt számukra újdonság a „Home Office-os tanulás". A szakemberek (Siirak, 2012) többsége is a BL-t tartja az oktatás jövőjét meghatározó iránynak. Ezt az állítást alátámasztja a 2022-ban megjelent Horizon jelentés is, amely kitér arra, hogy a hibrid oktatási formák egyre inkább elterjednek és felváltják a hagyományos oktatási formákat, amelynek oka nem a kényszer lesz, mint a koronavírus járvány alatt, hanem a mert ez lesz az új irányzat (Horizon, 2022).

3. Az oktatás menete

3.1. A résztvevők

Az „oktatási kísérlet" a Tokaj-Hegyalja Egyetem Vállalkozásfejlesztés Tanszékén zajlott, három különböző képzési szinten tanuló hallgatók bevonásával: szőlész-borász felsőoktatási szakképzésben (11 hallgató), szőlész-borász mérnöki alapképzésben (3 hallgató) és vállalkozásfejlesztés mesterképzésben (5 hallgató) résztvevő hallgatók. Az oktatás összesen öt tantárgyat érintett: K+F+I alapismeretek, Vállalkozás-innováció, Projektmenedzsment, Pályázat-és projektmenedzsment, és Alkalmazott kutatásmódszertan. A vállalkozásfejlesztés mesterképzésen tanuló hallgatók mind innovációs, mind projektmenedzsment és kutatásmódszertan tantárgyakat tanulták. A tantárgyakat két oktató tartotta. A megnövekedett óraterhelések, illetve a sok hasonló tartalmú tantárgy oktatása különböző szinteken adta a kísérlet kiindulópontját. A kísérlet lényegi részében, amelyben a kooperáció, és csoportmunka is értékelésre került összesen 16 hallgató vett részt, akik mesterképzésben és felsőoktatási szakképzésben tanultak. Az alapképzésben résztevevő hallgatókat az oktatás tükrözött osztálytermi része érintette csupán.

1. táblázat: Hallgatók tantárgyakban való részvétele

(Forrás: saját szerkesztés)

képzések	Tantárgyak				
	K+F+I alapismeretek (2 kredit)	Vállalkozás-innováció (5 kredit)	Projektmenedzsment (2 kredit)	Pályázat-és projektmenedzsment (5 kredit)	Alkalmazott kutatásmódszertan (5 kredit)
szőlész-borász FOSZ			x		
szőlész-borász mérnöki Bsc	x				
vállalkozásfejlesztés Msc		x		x	x

3.2. Módszerek

Előzetes ráhangolódásként a tanszék Moodle felületén a hallgatók minden kurzushoz egy online tananyagot kaptak, amely segített abban, hogy minden diák elsajátíthassa a tárgyakhoz tartozó alapokat. Az innovációs és a menedzsment tárgyak esetén a felkészítő anyagok egy-egy online teszttel zárultak, amelynek kitöltése és minimum 70 százalékos eredménye volt a feltétele az óralátogatásnak. A kutatásmódszertan kurzus esetén a hallgatók heti, kétheti online leckéket és feladatokat kaptak a kontaktórát megelőzően.

A megértés hatékonyabbá tétele érdekében a blended learning módszer kontaktóra része követte az online tanulást, amely során az oktatók és tanulók a kooperatív tanulás módszereivel együtt mélyítették el a tudást. A jelenléti órákon kialakításra kerültek a csoportok, akik együtt dolgoztak a közös kutatási projekten. Összesen három, hat fős csoport alakult, amelynek összetétele két-két Msc-s és négy-négy Fosz-os hallgató volt, vegyesen férfiak és nők. A csoportokat az Msc-s hallgatók irányították a projektmenedzsment tárgy keretében. Az innovációs tárgy közös projektjük tartalmát adta, így lett egy kutatásmenedzsment projekt, aminek célja egy megvalósult innováció vizsgálata volt. A feladat irányításához és megvalósításához szintén a BL módszerrel és a Moodle segítségével támogatást kaptak a hallgatók a kutatásmódszertan tárgy keretein belül.

A programozott oktatáselmélet alapján a feladatmegvalósítást három különböző elemre, ellenőrzési pontra bontottuk, amelyek során a hallgatók visszajelzéseket és javaslatokat kaptak az addig megvalósított részfeladatokkal és eredményekkel kapcsolatban. Továbbá minden hallgatónak tevékenységnaplót kellett vezetnie a heti tevékenységéről a Moodleben.

A hallgatók az érdemjegyeket a projektekre kapták, differenciáltan, továbbá az innovációs és projektmenedzsment tárgyak esetén egy online vizsga is követett, amelyek szintén beleszámítottak az értékelésbe. A vizsga kérdései nem a hallgatók lexikális tudására kérdeztek rá, hanem gyakorlati tudásukra. A kérdések száma és nehézsége eltérő volt a különböző képzési szinteken. A hallgatók a vizsgára az előzetesen feltöltött közös alapismeretekre, az órán elhangzottakra és a személyes találkozást követően feltöltött képzési szintenként differenciát tananyagra támaszkodhattak.

A hallgatók kooperációjának sikerességét és a csoportmunkát kérdőívvel vizsgáltuk meg. A kérdések kialakításában Davier és Halpin (2013) kognitív készségek modellje és McAllister (1995) interperszonális bizalom modellje, továbbá Bánhegyi Mátyás és Fajt Balázs (2021) kooperációs kutatása segített. A félév elején egy klasszikus Likert skála típusú kérdésekből álló (összesen 15 kérdés) bemeneti kérdőívet töltettünk ki a hallgatókkal, amely azt vizsgálta, hogy milyen a viszonya a tanulóknak a csoportmunkához, a közös munkában való szerepvállaláshoz és a közös problémamegoldáshoz. Ez a 15 kérdés ugyanilyen módon szerepelt a félév végi zárókérdőívben is, amelyet kiegészítettünk további kérdésekkel, amely a tanszéki Moodle rendszer használatával volt kapcsolatos. Rákérdeztünk, hogy milyen módon segítette a hallgatókat a rendszere az együttműködésben, a feladatok elérésében, továbbá, hogy a tevékenységnapló vezetése mennyire ösztönözte a hallgatókat a feladatok elvégzésében. A zárókérdőívet kiegészítettük három hosszú választ igénylő nyitott kérdéssel, amelyek a csoporton belüli kommunikációra, a csoport hatékonyságára és az értékteremtésre kérdeztek rá. Végezetül a vizsgálat a három csoport két-két Msc-s vezetőjével lefolytatott mélyinterjújával zárulta, amelyben értékelték egyaránt a projekt megvalósítást és a csoportmunkát.

3.3. Kooperáció a hallgatók között

A hallgatók a kutatásmenedzsment projektjüket hat fős csoportokban valósították meg. Egy-egy csoport kettő vállalkozásfejlesztés mesterképzésben és négy szőlész-borász felsőoktatási szakképzésben résztvevő hallgatóból állt. Összesen három csoport dolgozott egy-egy projekten, amely egy megvalósult borászati innovációt vizsgált. A csoportokban eltérő szemléletű és tudású diákok vettek részt. Szükséges volt egy minimum tudásbázis kialakítása a csoport résztvevői számára, hiszen, ha nem rendelkeznek megfelelő háttérinformációkkal abban az esetben eltérő lehet a részvételük a csoportmunkában (Berkeley, 2022). Erre szolgált a Moodlebe feltöltött tananyag, a hozzá kapcsolódó tudást ellenőrző teszt és a kontaktóra. A vegyes csoportokban történő tanulás előnye, hogy beindul a hallgatók közötti munkamegosztás. A résztvevők más-más készségekkel és tudással rendelkeztek. A jelen projektben a szőlész-borász hallgatók képviselték a szőlészeti és borászati innovációhoz kapcsolódó specializált szaktudást, míg a vállalkozásfejlesztés Msc-s hallgatók a gazdasági kompetenciák birtokában voltak. Korábbi tanulmányok kimutatták, hogy a csoportmunka akkor a legsikeresebb, ha mindenki az erősségei kiaknázásra helyezi a hangsúlyt a megvalósítás során. A csoportmunka során a résztvevők a komfortzónájukból kimozdulnak, míg kezdetben az egyének zavartnak vagy elveszettnek érzik magukat, a tudásmegosztás hatására egyre okosabbnak és alkalmasabbnak érzik magukat a feladatra, így a végére egy jól működő csapattá kovácsolódnak (Berkeley, 2022). A tudásmegosztás és a csoporton belüli kommunikáció a munka során egyre inkább beindult, amely nagyrészt a Moodleben létrehozott fórumon keresztül zajlott, de a hallgatók egyéb csatornákat is alkalmaztak, ilyenek voltak a Messenger csoportok, Skype meetingek, telefonok és e-mailek. A kezdeti gyenge interperszonális és kognitív bizalom is erősödni kezdett. A kooperáció a sikeres munkához elengedhetetlen volt, hiszen a hallgatók nyitott végű problémával álltak szembe, amelynek megoldása egyedül kivitelezhetetlen volt. A hallgatói válaszokból egyértelműen kiderült, hogy a csoportmunka során a Fosz-os és az Msc-s hallgatók egyenrangúnak érezték magukat, segítőkészek voltak egymással. A hallgatók együttműködési hajlandósága is egyre inkább fokozódott, egyre inkább kezdtek bízni

egymás tudásában és bátrabban bíztak a csoportvezetők is feladatokat a többi résztvevőre.

A Fosz-os hallgatók válaszaiból az is kiderült, hogy az Msc-s hallgatók segítették az innovációs témakör megértését, továbbá néhányan az Msc-s hallgatókra mentorként is tekintettek.

Bár a kérdőívre adott válaszok alapján a csoportmunka jól működött, azonban a csoportvezetőkkel készített interjúk során egyértelműen kiderült, hogy a hat fős csoportok nagynak bizonyultak. A csoportok többségnél (két csoport esetén) volt egy-két fő, aki potyautas magatartást tanúsított. Ennek kiküszöbölése érdekében a következőkben javasolt csoportméret csökkentése négy főre.

A csoportmunka legkényesebb része minden esetben az értékelés. Hogyan értékeljék az oktatók a hallgatókat? A csoport minden egyes tagja ugyanolyan jegyet kapjon, vagy valami alapján történjen differenciálás? A vizsgálatunk során különösen nehéz volt a hallgatói értékelés kialakítása, hiszen több képzési szinten lévő hallgatókat kellett értékelni, több tárgyból. Nem szerettük volna, ha minden csoporttag ugyanolyan érdemjegyet kapjon több okból sem. Egyrészt a potyautasokat mindenképpen szerettük volna kiszűrni, illetve a hallgatói felelősség és tudásszükséglet sem volt azonos. Az Msc-s hallgatóknak három tantárgyból kellett osztályzatot kapniuk, míg a Fosz-os hallgatóknak csak egyből. A projektmenedzsment és az innováció tantárgy esetén egyaránt az órai aktív részvétel, illetve a félév végi vizsgateszt is beleszámítottot a végső értékelésbe. Továbbá nagy részét az érdemjegynek a beadandó kutatási feladat adta. Az alkalmazott kutatásmódszertan tárgy esetén az aktív órai részvétel, a Moodle leckék és a leckékhez tartozó feladatok továbbá a beadandó dolgozat képezte az értékelés tárgyát. Amely a három tantárgy (projektmenedzsment, innováció, kutatásmódszertan) szempontjából külön-külön került értékelésre. Az elkészült kutatásokra ezenfelül a hallgatói csoportok is reflektáltak, minden csoport rövid értékelést készített egy másik csoport elkészült munkájáról, amely további segítség volt az értékelések elkészítésénél. A tevékenységnaplók mellett a projektvezetőkkel készített mélyinterjú segített a csoporttagok munkájának megítélésében.

3.4. Moodle rendszer hatékonysága

Az oktatási és a tanulási tevékenység legfontosabb platformja a Moodle volt. A hallgatók ezen keresztül kapták meg az előzetes tananyagokat és leckéket, a tudást ellenőrző teszteket és a félévvégi vizsgasort. Továbbá ezen a felületen zajlott a kooperáció nagy része, a projekt rész- és végleges feladatinak leadása, és az oktatói visszajelzések itt történtek. Az egész féléves hallgatói munka és oktatói visszajelzések és értékelések dokumentációjára is szolgált a felület. A Moodle számos esetben bizonyította már, hogy hatékonyan támogatja az egyedi tantervek kialakítását, a kooperatív és az adaptív tanulást. Tehát mondhatjuk, hogy olyan oktatási keretrendszer, amelyben sok lehetőség rejlik, hatékonyan támogatja a tanulást, és kollaborációs felületként is szolgál, továbbá nem utolsó sorban egyszerűvé teszi a tanulási tevékenységek értékelését nyomonkövetését és mérését. Korábbi tanulmányok (Aikina és Bolsunovskaya, 2020) is a Moodle hatékony tanulásmenedzsment rendszer mivoltát bizonyítják. Olyan rendszer, amely növeli a hallgatói motiváltságot, olyan készségek fejlesztésre is szolgál, amely nem az adott kurzushoz, tantárgyhoz tartozik (pl: kollaboráció, szövegírás, stb.) és javítja a hallgatók általános teljesítményét (Aikina és Bolsunovskaya, 2020). Számos ösztönzője és

hátránya is van a Moodlenek, mind az oktatói, mind a hallgatói oldalról, amelyet az első ábra szemléletet. Ezek közül azokat mutatjuk be, amelyek a vizsgálatunk is alátámasztott.

1. ábra: Moodle rendszer előnyei és hátrányai

(Forrás: Aikina & Bolsunovskaya, 2020 alapján saját szerkesztés)

A hallgatói oldalról egyértelműen fokozta a feladatok Moodleben történő megoldása, a fórum és a tevékenységnapló vezetése az önálló és csoportos tanulói munkavégzést. Könnyen hozzáférhetőek voltak számukra a tananyagok, a feladatok és a tesztek. Némi technikai probléma felmerült azoknál a hallgatóknál, akik korábban nem használtak semmilyen tartalommegosztó rendszert, azonban ezt gyors oktatói és csoporttársi támogatás mindig időben megoldotta. A folyamatos határidőre való teljesítést azonban többlettehernek élték meg a hallgatók. A mélyinterjúk során kiderült, ha nem lettek volna ilyen szorosak a feladatok határideje, abban az esetben hajlamosak lettek volna a csoportok a feladatok halogatására. A részfeladatok segítségével és azoknak leadásával jobban tudták a hallgatók a feladatokat ütemezni, és nem hagyták az egész feladatmegoldást a félév végére.

Az oktatói oldal szempontjából is számos előnye volt a Moodle rendszer használatának. A hallgatókkal nem kellett egyesével megosztani a tananyagokat, azok mindig elérhetőek voltak a feltöltést követően a tanulók számára. Bár a tesztek kialakítása hosszadalmas feladat volt, hogy a rendszer kérdésbankjában olyan kérdéseket hozzunk létre, amelyek nem csak igaz-hamis típusú, illetve feleltválasztós kérdésekből állnak, hanem valóban úgy mérjük a hallgatók tudását, hogy mennyire sikerült elsajátítaniuk a tantárgy gyakorlati hasznát. Azonban megfelelő számú kérdés elkészítése után a rendszer lényegében egyéni teszteket generált az egyes hallgatók számára, amelyet azonnal javított, így a diákok is azonnali visszajelzést kaptak és az oktatók is láthatták az elért eredményeket. A Moodle rendszer lehetővé tette, hogy a kurzust és a feladatot a félév közben is módosítsuk a hallgatói igényeknek megfelelően.

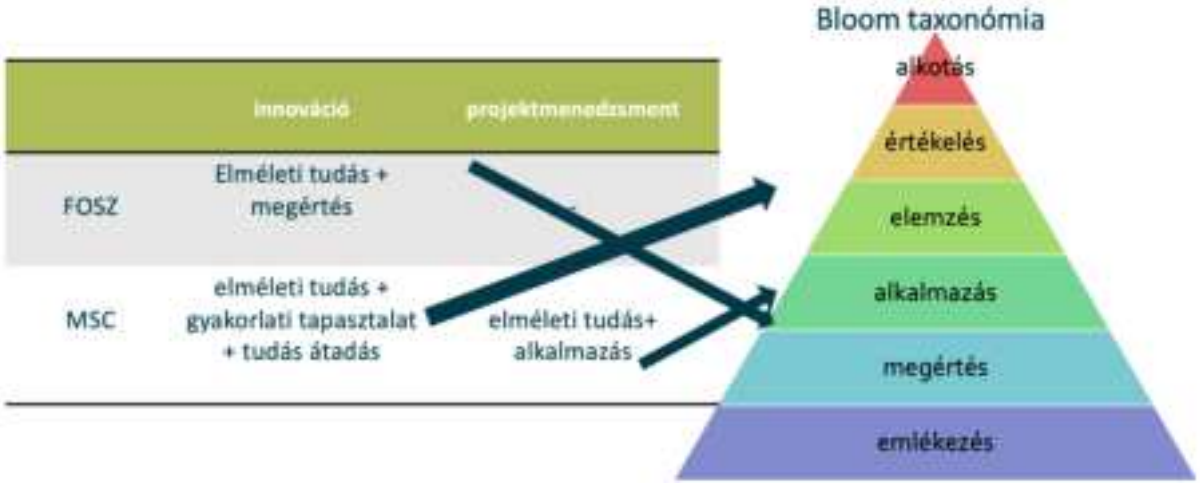
4. Eredmények

A tantárgyak értékelésének összevonásával a hallgatóknak egy közös nagy volumenű kutatási projektet kellett véghezvinniük csoportmunkában. A hallgatók kooperációs készége az ismeretlen csoporton belül is sokat fejlődött és a feladat végére kialakult a csoportkohézió. A hallgatók félévvégi válaszaiból kiderült, hogy nagyobb hajlandóságot mutatnak a csoportmunka felé, mint a félév elején, bár többen a félév végén is szívesebben választanák az egyéni munkát a csoportmunka helyett. Azonban a feladat végére a hallgatók egyértelműen úgy látták, hogy a csoportmunka során az vezet a legjobb eredményre, ha feladatok során mindenki a legjobb tudása szerint veszi a ki a részét. A félévvégi kérdőív válaszok és interjúk azt mutatták, hogy egy-két potyautason kívül a csoporton belüli kommunikáció jó volt és a feladat végső leadási határidejének közeledtével egyértelműen fokozódott.

A hallgatók kooperációs készségeinek javításán túl többszörös eredményt is hozott az „oktatási kísérlet". Innováció témakörében, mind az Msc-s és mind a Fosz-os hallgatók elméleti tudáshoz és gyakorlati tapasztalathoz is jutottak. Azonban az Msc-s hallgatóknak szükségük volt arra, hogy tudásukat és tapasztalatukat megosszák a Fosz-os hallgatókkal, tehát a Bloom taxonómia szerint, mind a Fosz-os és mind a Msc-s hallgatók is elljutottak a tudás fejlődési szintjének egy magasabb fokára.

2. ábra: Hallgatók elért tanulási eredménye a Bloom taxonómia alapján

(Forrás: eLearning Industry , 2014 alapján saját szerkesztés)

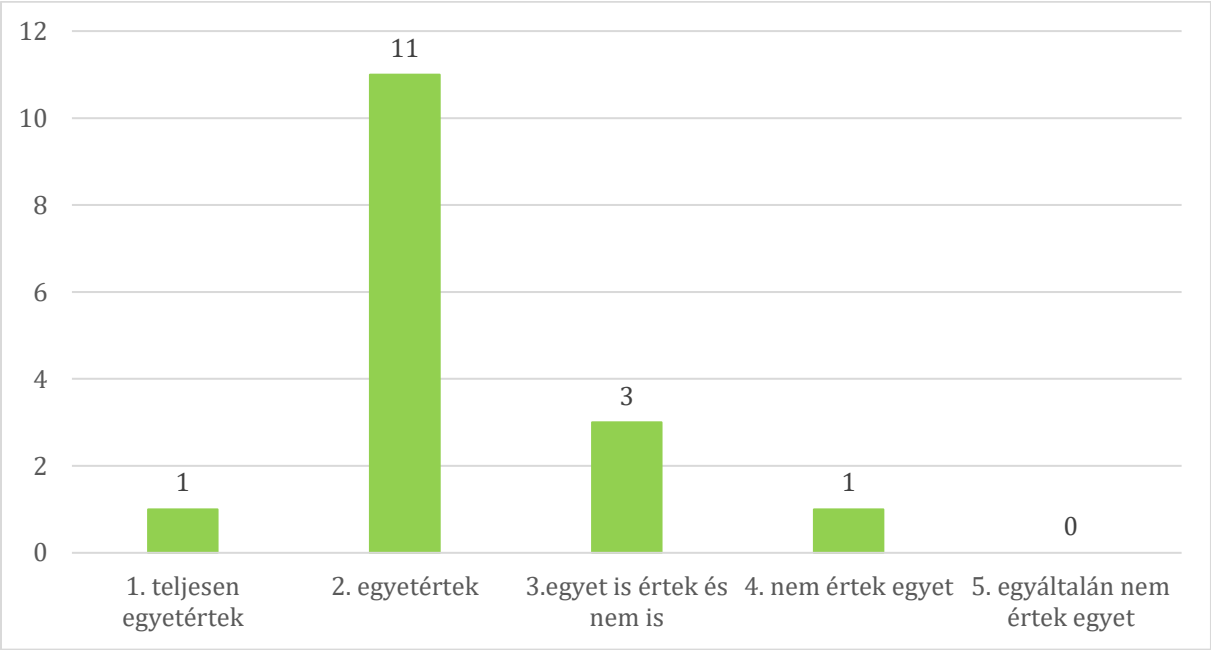


A vállalkozásfejlesztés mesterképzéses hallgatók a félév során az innovációs kurzushoz kapcsolódóan megszerezték a megfelelő elméleti tudást, amely tudást a projektfeladat során alkalmazniuk is kellett a gyakorlatban. Azonban a gyakorlati alkalmazás és elméleti tudás mellett tudásátadásra is sor került a Fosz-os hallgatók mentorálása során. A Fosz-os hallgatók a tantárgy során megszerezték az elméleti tudást, amelyet a tananyagok, az órai konzultáció és az Msc-s hallgatók segítségével meg is értettek, továbbá a projektfeladat során a gyakorlatban is tudták alkalmazni.

A hallgatói válaszokból is kiderül, hogy a projektfeladat egyértelműen segítette a megértését és a gyakorlatban történő alkalmazását a K+F innováció tantárgynak.

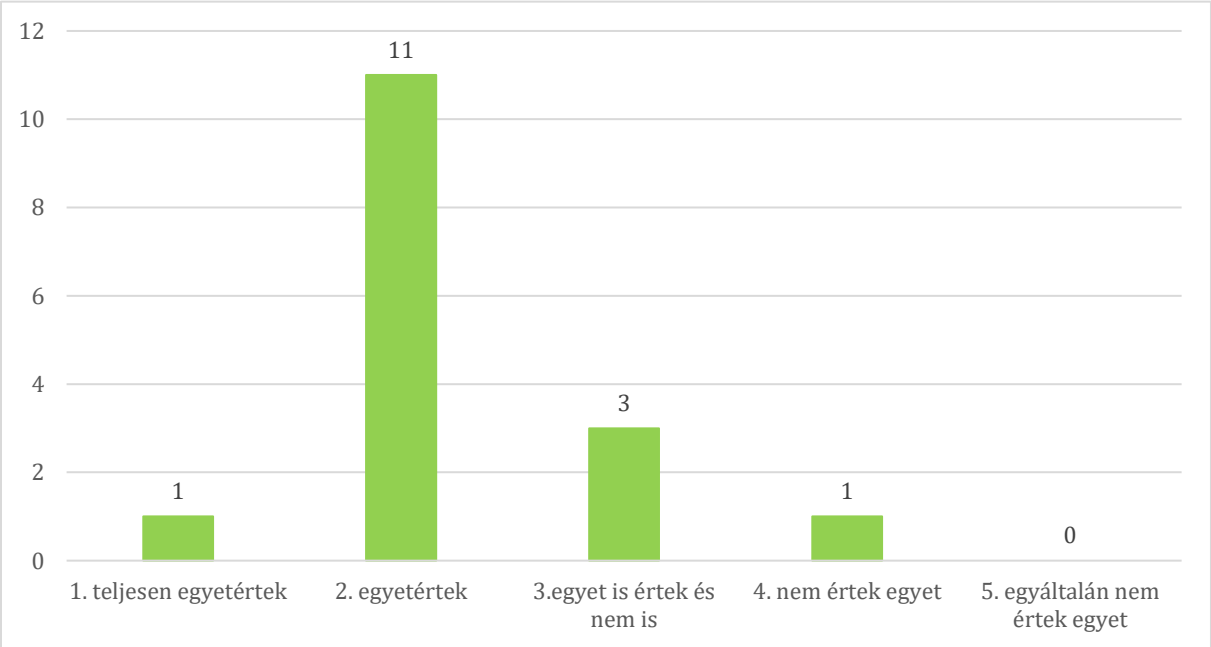
3. ábra: K+F innovációnak a megértése a projektfeladat által (Msc+FOSZ)

(Forrás: saját szerkesztés)



4. ábra: K+F innováció gyakorlati alkalmazása a projektfeladat által (Msc+FOSZ)

(Forrás: saját szerkesztés)



A projektmenedzsment és az alkalmazott kutatásmódszertan tantárgy esetén a vállalkozásfejlesztés mesterképzéses hallgatók a kutatási projekt során a megszerzett és elsajátított tudást önálló kutatás formájában gyakorlatban is kipróbálhatták, ezzel is magasabb szintre eljutva a Bloom taxonómia piramisában.

5. Konklúziók és javaslatok

Az „oktatási kísérlet” során kiderült, hogy módszerünkkel egyes szaktárgyi ismeretek hatékonyabb átadásra kerültek a különböző célcsoportok esetén és a Bloom taxonómia alapján magasabb tudásbeépülés valósult meg. Amelyhez a Moodle hatékony támogatást nyújtott részünkre. Hiszen egyrészt szolgált a projektmunka megvalósításának helyszínéül, ahol a hallgatók kooperálhattak és tudást oszthattak meg egymással. Másrészt a vizsgafeladatok és a kontaktórát megelőző tudást mérő tesztek során olyan feladatok kialakítását tette lehetővé, amely a Bloom alapján nem a lexikális, hanem gyakorlati felhasználást segítette, tehát a megszerzett tudást a hallgatók alkalmazni és továbbadni is tudják.

Továbbá elmondható, hogy a kooperációs készség erősödött a csoportrésztvevők között. Egy csoportban a csoporton belüli együttműködés az elejétől a végéig nagyon jól működött, a többi két csoportban a projektvezetők panaszkodtak egy-egy hallgatóra potyautas magtartás miatt, de a csoporton belüli kommunikáció náluk is fejlődő tendenciát mutatott.

A vizsgálat során egyértelműen kiderült, hogy a hat fős csoportok nagynak bizonyultak, a következőkben a csoportok létszámát négy főben szükséges maximalizálni. Ebben az esetben egy-egy hallgatóra több feladat hárul, azonban a potyautas magatartást lényegesen csökkenteni képes. A hallgatóknak a projektfeladat kidolgozásra egy egész félévet kell biztosítani, tehát a faladat kiadására és a kontaktórák megtartására a félév első harmadában kell sort keríteni. A hosszabb időintervallum miatt, több részfeladat, ellenőrzőpont beiktatása indokolt, hiszen a hallgatói válaszokból is kiderült, hogy hajlamosak lennének a teendők halogatására.

Ahhoz, hogy a hallgatók otthonosan mozogjanak hasonló projekt és csoportos feladatokban elengedhetetlen, hogy több tantárgy és oktató is bevonásra kerüljön. Ennek segítségével a hallgatóknak akár minden félévben lenne hasonló feladatuk. Ha képzés szinten vizsgáljuk a nagyobb volumenű projektfeladatokból a hallgatók porfólió típus záródolgozatot is készíthetnek az adott szak elvégzéséhez, így egy-egy projektfeladat elvégzése sokkal komolyabb célt is szolgál, mint egy féléves osztályzat megszerzése egy adott tantárgyból. Ezekhez a nagyobb hangvételű képzés és tantárgy átdolgozásokhoz nélkülözhetetlen, hogy az egyetemen legyen olyan szervezet, amely szakmai segítséget nyújt az adott oktatónak, szakfelelősöknek.

Felhasznált irodalom:

- ADESOPE, Olusola és RUD, A.G. (2019): Contemporary Technologies in Education: Maximizing Student Engagement, Motivation, and Learning. Washington, Palgrave MacMillan
- AIKINA, Tatiana és BOLSUNOVSKAYA, Liudmila (2020): Moodle-Based Learning: Motivating and Demotivating Factors. In: International Journal of Emerging Technology in Learning, 15(2), 239-248. p. https://www.learntechlib.org/p/217167/
- BÁNHEGYI Mátyás és FAJT Balázs (2021): A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. In: Iskolakultúra, 31(5), 72-91. p. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34215

- BERKELEY UNIVERSITY OF CALIFORNIA (2022): Teaching a Mixed Level Disparate Class. Berkeley Center for Teaching & Learning.
- BUDA András (2017): IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett? Szeged, Belvedere Meridionale kiadó
- MOLNÁR Gyöngyvér (2021): Az IKT szerepe a felsőoktatás megújításában. In: Magyar Tudomány, 182:11, 1488-1501. p.
- HORIZON REPORT (2022): 2022 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition. Educause Publications
- HOSKOVÁ-MAYEROVÁ, Sárka és ROSICKÁ, Zdena (2011): Programmed learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31, 782 – 787. p.
- MCALLISTER, Daniel J. (2017). Affect and Cognition Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. In: Academy of Management Journal, 38(1), 24–59. p. DOI: https://doi.org/10.5465/256727
- SIIRAK, Virve (2012): Moodle E-learning Environment as an Effective Tool in University Education. Journal of Information Technology and Application in Education, JITAE 1:2, 94-96. p.
- MAHER Timothy (2014): Make E-learning Easier: The Nature of Knowledge. eLearning Industry
- VIBHAV Singh et al. (2020): Intellectual structure of multigenerational workforce and contextualizing work values across generations: a multistage analysis, International Journal of Manpower
- VON DAVIER, Alina A. és HALPIN, Peter F. (2014). Collabora-tive Problem Solving and the Assessment of Cognitive Skills: Psychometric Considerations. In: ETS Research Report Series. 2013:2. 1-36. p. DOI: https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2013.tb02348.x

A jövő kihívásai

Rita Schaffer

Mastery motivation - the appearance of the joy of mastery in instrumental music education

Motivation

The term is summarised best by the definition of Life-Long Learning, which is gaining wider popularity these days: learning is a lifelong process. Taking into account any age groups during the pedagogical processes, the motivation related to learning is an essential and indispensable component. There is a multitude of factors that are able to drive motivation. Learners' motivation and the ability of being motivated can have a major impact on their performance.

Several kinds of theory of motivation can be found in both pedagogical and psychological literature. Among these, the motivational theory of A. Maslow's hierarchy of needs (pyramid), Alderfer's three- and Herzberg's two-factor theories, along with McClelland's affiliation-achievement-power and Hunt's path-goal theory of motivation are prominent. (Robbins 2005; Bakacsi 2010; Kalicz és Mezei 2012)

Initially, A. Maslow, an American psychologist, distinguished five levels (biological-physiological, safety, social, esteem, self-actualization) in the theory of his hierarchy of needs, which were later extended with two more levels. The Maslow pyramid was both well-known and popular, and contradictory as well. Therefore, Clayton Alderfer, another American psychologist, revised it and made new recommendations in 1960s. The model also known as ERG theory of motivation differs from Maslow's pyramid in two main components.

1. The original five (or seven) levels were condensed into only: Existence Need, Relatedness Need and Growth Need.
2. According to experts, in contrast with Maslow's hierarchical system, these levels bear a priority with a constantly changing intensity.

Frederick Herzberg further narrowed the components of motivation: he divided the factors into satistfaction (hygiene) and dissatisfaction.

McClelland (1985) defined his own theory in the context of affiliation-achievement-power. Being effective is in the focus of performance, meanwhile, control, influence and the desire to gain recognition are in the centre of the need for power. The system of relationships, their strength, and the desire for acceptance is crucial in the case of the motive of relationship, interpersonal bonds or affiliation.

Hunt's (1988) goal-motivation theory concludes that motivation develops from a person's individual goals. These goals constantly alter and modify throughout our lives. (Bakacsi 2010, Kalicz és Mezei 2012).

The theories listed above (Maslow's, Alderfer's, Herzberg's, McClelland's and Hunt's) belong to the content theories. The other main group of motivation theories is called the process theory, which focuses on the mental processes influencing motivation. Process

theories: reinforcement (Skinner 1953), equity (Adams 1963), expectancy (Vroom 1964), Goal-Setting Theory (Locke 1968) and self-confidence theory(Bandura 1977).

F. Skinner (1938) developed the reinforcement theory of motivation. His model can be classified as a behaviourist theory. The reinforcement can be positive, negative, punishment-based or eliminating the punishment. Both directions have an effect influencing people's actions and modifying their behaviour.

According to the Belgian psychologist J. Adams' Equity Theory (1963), equity is the ratio between the individual's energy put into their work and the result they receive. In his expectancy theory, the American psychologist V. Vroom (1964) states that the behaviour an individual selects from the various options available in a particular situation is the result of a conscious decision. The Goal-Setting Theory. Edwin Locke (1968) says that it is crucial to set realistic goals which can be achieved. Based on the fact that working hard for performance plays an important role for an individual, his research highlights that when the set goals are difficult, they result in better motivation.(Heckhausen and Gollwitzer 1987)

Finally, A. Bandura's (1977) self-confidence theory also needs to be mentioned. Bandura originates his theory from self-efficacy and social cognitive theory. He believes that an individual's cognitive ability is the most important influential factor. Observing others, individuals imitate, learn and develop their own behaviour. (Oláh 2006)

Learning motivation

Motivation is a complex process and its complexity allows it to be also linked with other disciplines like learning. (Alexander Mayer 2011)Learning is such a multidimensional process during which the presence of several motivational factors and their interactions need to be considered. "Learning is a relatively enduring change in behaviour which results from our experience."(Bakacsi 2004:51) Based on Schunk (2012), it can be concluded that during the process of learning, knowledge, beliefs, attitudes and skills can be acquired and modified. Narrowing learning theories and putting school achievement into the focus, we need to be aware of further researchers' thoughts and findings. Bloom identified three domains of personality development: cognitive, affective and psychomotor.(Bloom Enggelhart Furst Hill and Krathwohl 1956) Along with the acquired and inherent factors, the cognitive competence includes taking up new concepts, development and the acquisition of knowledge. Up to the 1990s, the research activities focused on mainly these areas. Apart from the emotional factors, the affective domain covers interests, certain elements of social behaviour, attitude and learning motivation.

Although at the beginning of schooling parents and teachers are the most important motivational people, over the years during puberty peers become more important onex. Besides the affective dimensions, effectiveness appears as well including conscience, self evaluation, following norms and taking responsibility. (Kozéki 1976)

In early childhood the learning motivation is generally featured by curiosity, desire to know and acquire. During the process of formal learning (kindergarten, school) natural curiosity and interest transform into boredom and disinterest to an increasing extent.(Ames 1990, Sütó 2019)

According to Heckhausen (1969), ”learning motivation means the individual’s momentary readiness for learning, and the orientation and coordination of the sensor, cognitive and motor functions to achieve a future target.” Heckhausen was the first person who defined learning motivation.(Sütő 2021:38) One of the most important elements of the paradigm shift at the end of the 20th century was that the cognitive and affective factors were found inseperable due their continuous interection.

Revising the Hungarian literature - as part of a non-exhaustive list - the name of Réthyné is particularly worth mentioning.(Réthyné 2001a,2002,2003a) She enriched the Hungarian pedagogy with her significant publications on learning motivation. The works of Benő Csapó(Csapó 1992,1998), József Fejes (Fejes 2015) and Krisztián Józsa are also crucial. Krisztián Józsa has published, inter alia several works on learning motivation, acquisition motivation and how the environment affects motivation. (Józsa 2000,2001,2002) Along with others, Mária Németh, Anita Habók, Éva D. Molnár, János Gordon Győri, Béla Kozéki and Anikó Zsolnai are also renowned experts of the field.

The literature of pedagogy and psychology still cannot provide a unified definition of motivation. Though, regarding the Hungarian literature, the ideas of József Nagy are notable. The emphasis is shifted from the motivation of the actual behavior to the development of the system of motifs. The so far mutually exclusive or opposing theories start to become complementary parts of each other.

To this day, in the field of instrumental music teaching in Hungary primarily music skills, knowledge, the flow and the transfer effect of learning music were researched. These topics were covered, inter alia by Erika Turmezeyné Heller (2014), Márta Janurik (2007), Gabriella Dohány (2009) and Katalin Masoputs (2011) carrying out outsanding research. In an international context, Hargrevas and Marschall published a study in 2003 on the factors influencing music learning. The essential role of peers(Langler 2018), parents (McPherson and Zimmerman 2002) and teachers (McPherson and McCormick 2006) are confirmed by research findings.

Mastery motivation

The acquisition motive is the base of the desire for performance in learning. This motive is an inherited feature that can be found in each individual. Using the notion of mastery motivation became common in the 1980s. (Nagy 2000)

G. A. Morgan et al. gave the first and truly adequate definition of mastery motivation. Mastery motivation is ”such a psychological force that stimulates an individual to attempt independently, in a focused and persistent manner, to solve a problem or master a skill or task which is at least moderately challenging for him or her.” (Morgan Harmon and Maslin-Cole 1990:319 cites Józsa 2007:45)) The development of mastery motivation can be originated from several research carried out in the late 1950s intending to break the monopoly of the behaviourist theories. Behaviourist theories developed from the drive-reduction theories,(Atkinson 1994) of which contradictions could result later in the creation of mastery motivation.(Józsa 2002) The findings of Buther’s research performed on monkeys stretched and overstepped the limits of the drive-reduction theories.(White 1959) During the animal research it was appearant that monkeys could be inspired to learn only by rewarding them with the possibility of letting them peep into the hall of the research laboratory. Based on Buther’s and others’ further reseach and observations,

(Pintrich and Schunk 1996, McCall 1995) scientists suppose that the animals' behaviour requiring the exploration of the environment can stem from some intrinsic drive forces. These nervous system based, internal drives were defined as curiousity and information seeking. (Józsa 2002)

White (1959) described competence as the ability for an effective interaction with the environment. However, the ability to get into interaction with the environment effectively requires long periods of learning and gaining experience. White concluded that people had an innate need for enhancing their compentence. The term of effectance was introduced for the motivation which means competence drive. The term effectance can be described the best with the sense of effectiveness.(Józsa 2002) White's study in 1959 is considered to be a classic work and an inspirational source by several researchers specialied in mastery motivation. The term was introduced into the Hungarian literature by the previously mentioned József Nagy. These days Krisztián Józsa is the prominent representative of the research of this topic in Hungary.

"Mastery motivation is a kind of motivation which, under certain circumstances, can result in the total and optimal acquisition and training of a skill." (Józsa 2002:79)

The DMQ (Dimensions of Mastery Questionnaire) questionnaire is applied for measuring mastery motivation. The current one is a revised version which has been developed since the 1980s. The early versions were based on Harter's (1981) questionnaire studying the intrinsic-extrensic features of schooling. The DMQ questionnaire examines five motives of acquisition. Four out of the five measures the motive of instrumental learning. (Cognitive, motor and social motives in the case of adults and social acquisition motives with peers) Joy of acquisition or mastery is linked to the previous four as the fifth motive. The questionnaire operates with two more subscales. One of them is a general competence scale focusing on the intellect. The other subscale assesses the fear of failure. An essential characteristic feature of the questionnaire is that the same set of questions are required to be answered by three groups: students, their parents and the students' teachers. First, it was adapted in Spanish in 1996.(Busch-Rossnagel, Vargas, Knauf and Planos 1996) Józsa presumes that the Hungarian version was the second adaptation. (Józsa 2007) Katalin Bukta and Márta Lesznyák supported Józsa's work to create it in Hungarian in 1999. The answers needed to be marked on a 5-point Likert scale by the interviewees. The higher the number they gave, the more typical the statement was for the student. Each set of questions includes negative statements too.

The joy of acquisition is the expressive element of mastery motivation. This component first appeared in the origininal questionnaire in the middle of the 1980s. (Józsa 2007.) This part operates with six items including one negative statement.

Research

I have applied a modified version of the DMQ questionnaire in my research. To be able to use the questions for instrumental music learning, only minor changes in wording were necessary to be done.

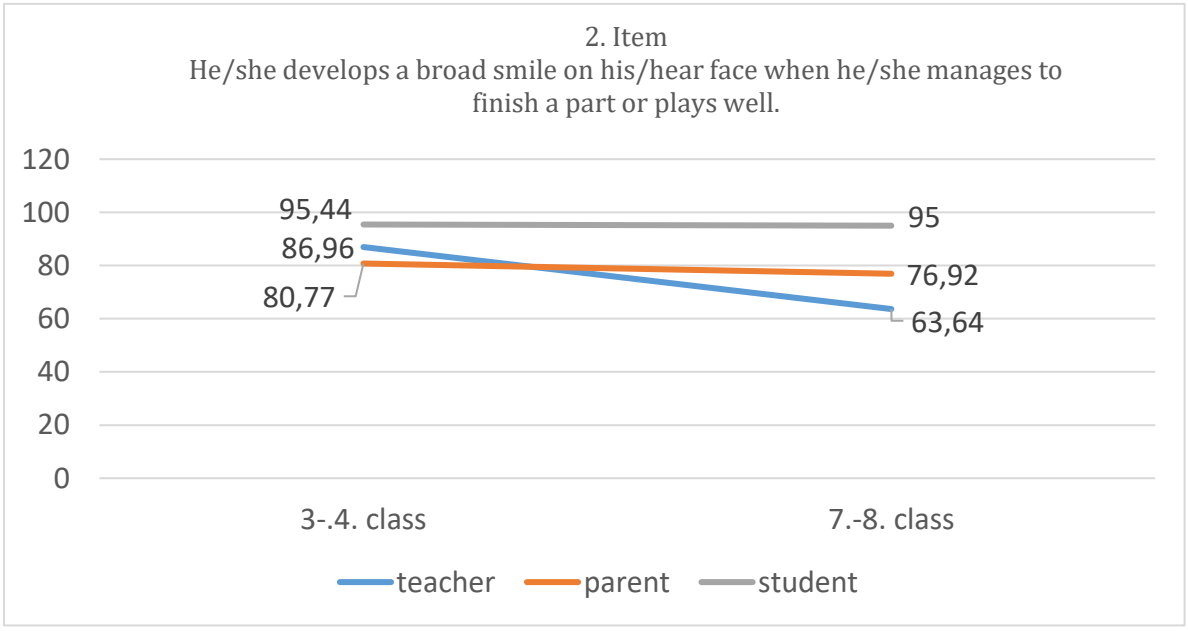
In my study I compared the joy of acquisition during instrumental music learning in two age groups: 9-10 years (grade 3-4) and 13-14 years (grade 7-8) based on the answers of their music teachers, parents and the students. I presumed that the metacommunicational signs featuring the joy of acquisition would decrease only to a small extent in the case of

the older students compared to their younger peers. The questionnaires were filled partly online (by the teachers and the parents) and partly in person (by the students). First, the parents were asked to complete the questionnaire. I found this step important, because giving their asnwers they also gave their consent for their children participating in the study. Subsequently, the teachers filled the forms, naturally, without knowing the parents' anwers. Finally the students completed the questionnaires. They gave their answers in person and on paper during their instrumental music lesson. I found the personal presence important in case they had some problem understanding the questions and they could ask help from their teachers. The answers were given in the second semester of the academic year of 2021/22. I chose these two age groups (grade 3-4 and 7-8) specifically for my research because students normally start their instrumental studies in grade 3 or 4, and they tend to stop having lessons before starting their secondary school. Both groups of students included almost 30 children, excluding their parents and teachors. The answers were gathered from Western Hungary, the majority came from cities where the students learn in state music schools. The first larger part of the questionnaire includes detailed questions on the background variables.

The summary of the answers given for the questions related to the joy of acquisition:

Diagram 1

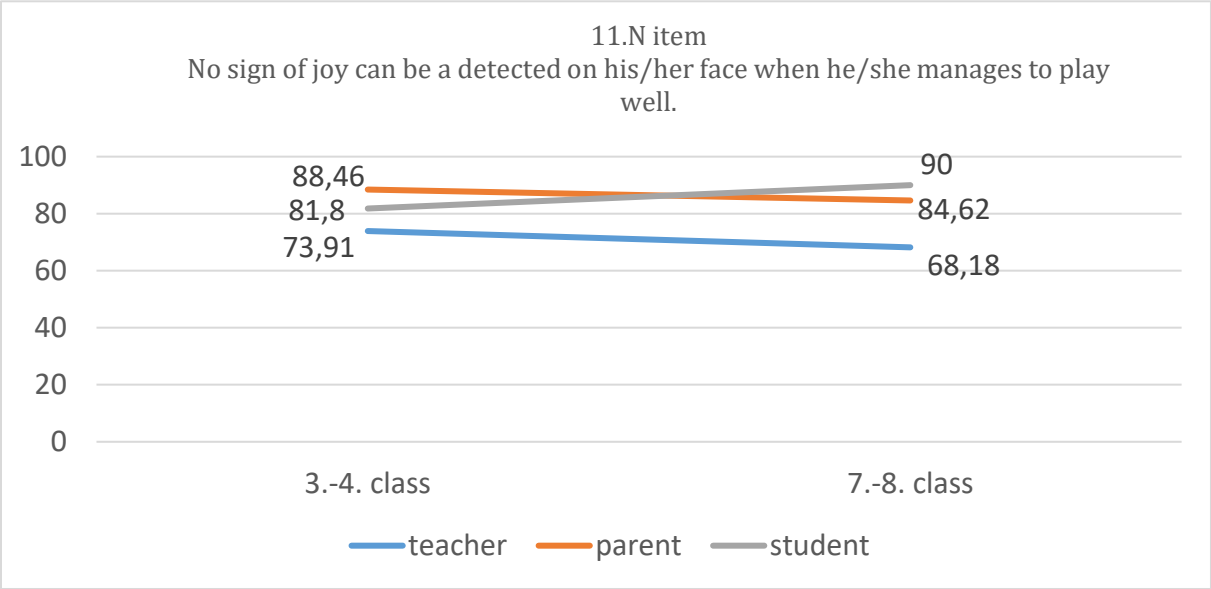
Item 2: "He/She develops a broad smile on his/her face when he/she manages to finish a part or plays well (on his/her instrument)"



Smiling is one of our metacommunicational signs indicating that we are experiencing joy and pleasure. Although adolescents are less likely to show their emotions for the public, this research presents that, based on the answers of the students, smile did not disappear. Their parents had the same experience, however, the instrumental music teachers indicated a more than 20% decrease.

Diagram 2

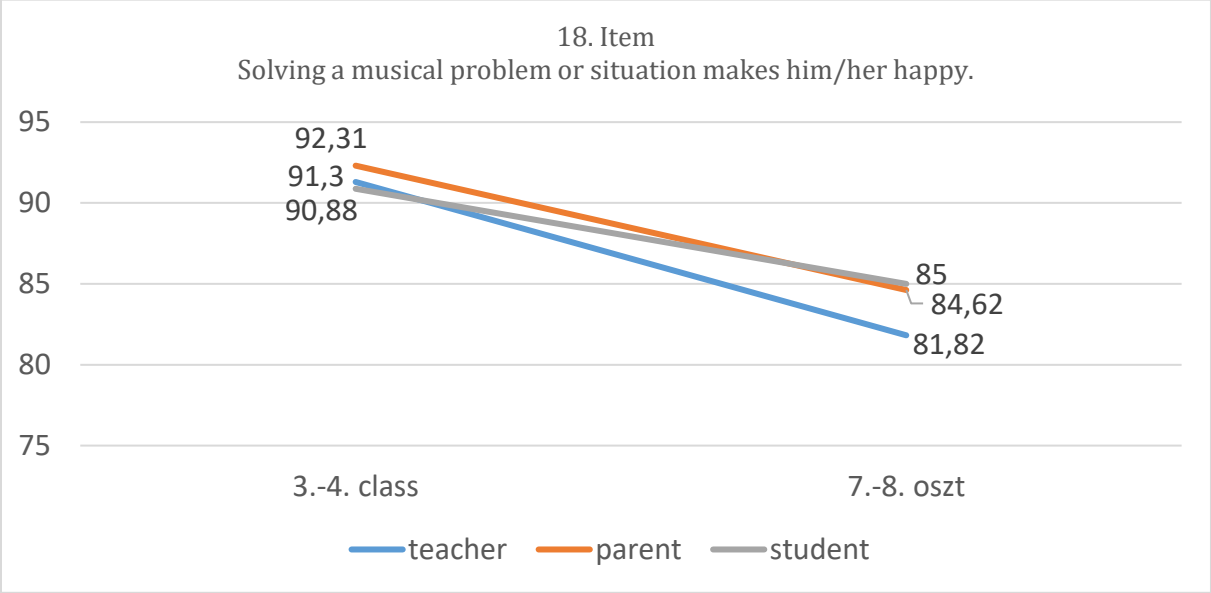
Item 11 N: ”No sign of joy can be detected on his/her face when he/she manages to play well.”



Compared to the answers given to the previous question, students gave contradictory responds to this question. They believed that by grade 7-8 joy could be seen on their faces to a smaller extent, despite the fact that answering the question regarding smiling, they claimed that they smiled the same way like in grade 3-4. A possible explanation to this phenomenon can be that they are less willing to show the joy they feel inside than they did when they were younger. The responds given by the teachers and the parents are similar to the ones given for the previous question.

Diagram 3

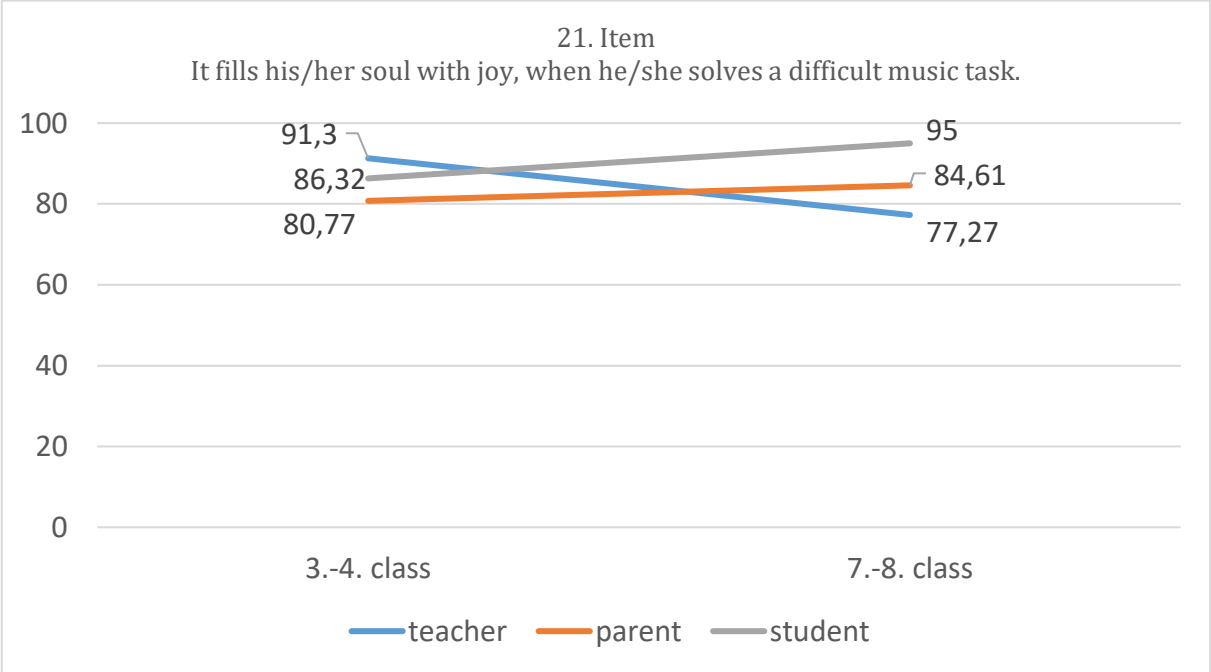
Item 18: ”Solving a musical problem or situation makes him/her happy.”



All the three groups interviewed for the study have a similar opinion on this question, only minimal differences can be detected. According to all the groups, by the age of 13-14 it did not reach a 10% decrease.

Diagram 4

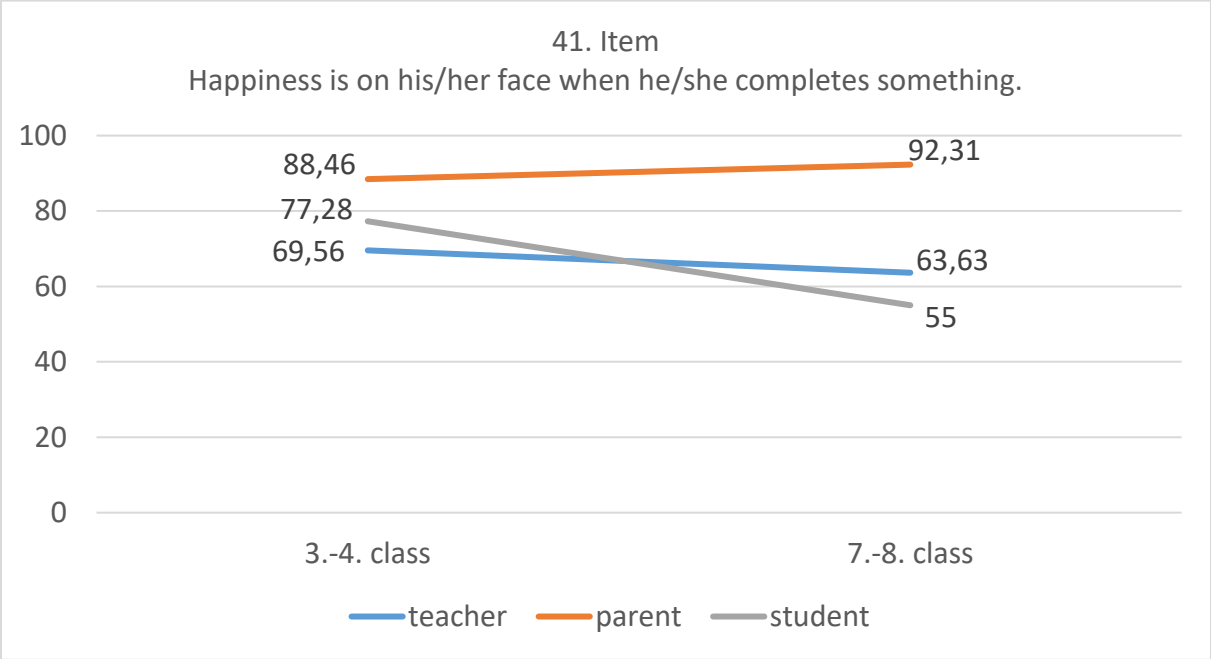
Item 20: ”It fills his/her soul with joy when he/she solves a difficult music task.”



It is an intriguing diagram with the possibility of further thinking. Similarly to the previous one, this diagram shows only minor differencies, though, it is notable that only the teachers saw less joy on the student after a student of grade 7 or 8 completed a difficult music task. Both the parents and the students claimed that even if to a small extent (parents: 3.84%, students 9-68%), but their level of joy increased.

Diagram 5

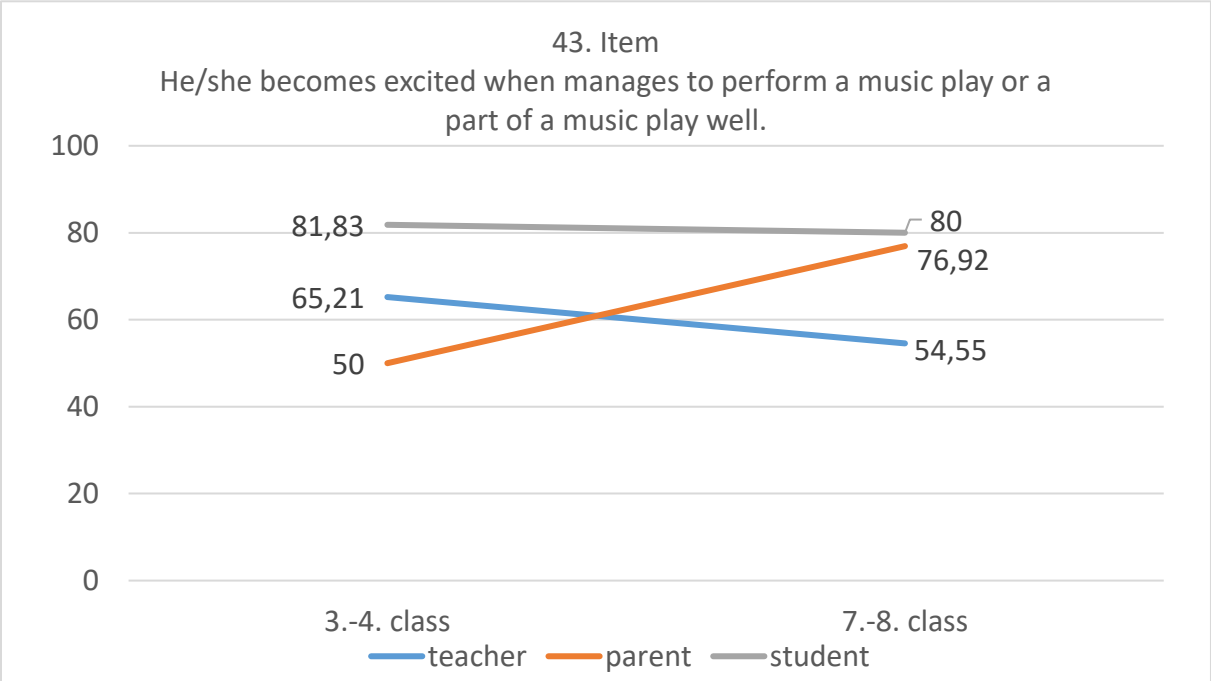
Item 41: ”Happiness is on his/her face when he/she completes something.”



Similarly to diagram 2 (Item 11N), it also illustrates that the older students are not willing to show their happines. Their feedback showed that they thought a 22.28% decrease regarding expressing their happy feelings. On the other hand, the teachers only stated a minimal decrease (5.93%) and the parents detected a minimal increase (3.85%).

Diagram 6

Item 43: ”He/She becomes excited when manages to perform a music play or a part of a music play well.”



It is conspicuous what a large incrase the parents experienced regarding their children (26.92%) The unexpted finding of whether parents decode the metacommunicational signs of their children in a different way or the students show their feelings at home differently signal the need for additional studies to understand more about this topic. It is also an interesting trend to find in the research what a high level of anxiety the students of grade 3 and 4 experienced compared to their parents and teachers' suppositions. The study showed a difference of 31.83% (!) between the students and their parents and 16.62% between the grouop of students and the teachers. The figures also reveal that in the case of the students in grade 7 and 8, the difference between students and teachers enhanced to 25.45%, but on the other hand, between parents and students it fell onto 3.08%.

Over the years the teachers reported a 10% decrease regarding the question, meanwhile, the students did not detect any significant change.

Final conclusion: the metacommunicational signs of the joy of mastery or acquisition in the case of students in grade 7 and 8 only decrease gradually and to a small extent compared to the students in grade 3 and 4.

References:

- ADAMS J. S. (1965): Inequity in Social Exchange. In: L. BERKOWITZ Ed., Advances in Experimental Social Psichology, Academic Press: New York
- ALDERFER C. P. (1969): Organizational Behavior and Human Performance?: An empirical test of a new theory of human needs" New York: Free Press.

- ALEXANDER P. A.-MAYER R. E. (2011): Handbook of Research on Learning and Instruction. Routledge Taylor & Francis Group, New York and London
- AMES C. (1990): Motivation: What teachers need to know. Teacher College Record, 91. 3. sz. 409-421.
- ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., Bem, D. J. és NOLEN-HOEKSEMA S. (1999): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- BAKACSIGyula (2010): A szervezeti magatartás alapjai. Alapszakos jegyzet a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói számára. Aula kiadó.
- BANDURA A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52. évf. o. 1–26.
- B. NÉMETH Mária és HABÓK Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz Magyar Pedagógia, 106. 2. sz. 83–105.
- BUSCH-ROSSNAGEL, N. A., VARGAS M., KNAUF D. E., PLANOS R (1996):Mastery motivation in ethnic minority groups: the sample case of Hispanics. In: MESSER D. J. (szerk.): Mastery motivation in early child-hood: Development, measurement and social processes. Routledge, London and New York, 132-148.
- BUSCH-ROSSNAGEL N. A. (1997): Mastery motivation in toddlers. Infants and Young Children, 9. 4. sz. 1-11.
- CSAPÓ Benő (1992): Kognitív pedagógia. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSAPÓ Benő (1998): Az iskolai tudás, Budapest, Osiris.
- D. MOLNÁR Éva (2013): Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- D. MOLNÁR Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: BUDA András és GOLNHOFER Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29-54.
- DOHÁNY G. (2009). Zenei élmény az énekórán? Iskolakultúra Online, 3(1), 70–79.
- FEJES József Balázs (2015): Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GORDON Győri János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. Magyar Pszichológiai Szemle, 64. 1. sz. 203–228.
- HARGREAVES D. J. & MARSCHALL, N. A. (2003). Developing identities in music education. Music Education Research, 5(3), 263–273.
- HECKHAUSEN, H. és GOLLWITZER P. M. (1987): Thought contents and cognitive functioning in motivational and volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120. (PDF) Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational Versus Volitional States of Mind (researchgate.net) [2020.12.30.]
- HERZBERG F. (1968): One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46 (1) o. 53–62.
- HUNT J. (1988): Managing People at Work (3rd ed.), McGraw Hill, London.
- JANURIK M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. Magyar Pedagógia, 107(4), 295–320.
- JÓZSA Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. Iskolakultúra, 10. 8. sz. 69-82.
- JÓZSA Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: CSAPÓ Benő és VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.

- JÓZSA Krisztián (2002):Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. In: Magyar pedagógia,102. évf. 1. sz. 79-104.p.
- JÓZSA Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: CSAPÓ Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- JÓZSA Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- KALICZ Éva és MEZEI Gyula (2012): Alkalmazott vezetéselmélet. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- KOZÉKI Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 33. 5. sz. 335–345.
- LANGLER, M., NIVALA, M. & GRUBER, H. (2018). Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from "persons in the shadows". *Musicae Scientiae*, *22*(2), 224–243. https://doi.org/10.1177/1029864916684376
- LOCKE E. A. (1968): Toward a theory of task motivation and incentives. Organizational Behavior and Human Performance, 3. 2. sz. 157-189.
- MASLOW A. H. (1970): Motivation and Personality (2nd ed.). Harper & Row, New-York.
- McCALL, R. B. (1995): On definition and measures of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology, Volume 12. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 273–292.
- McCLELLAND D. C. (1985): How motives, skills, and values determine what people do. American Psychologist, 40. 7. sz. 812-825.
- McPHERSON G. E. & ZIMMERMAN, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning:A social cognitive perspective. In R. COLWELL & C. RICHARDSON (Eds.), The new handbook of research of music teaching and learning (pp.130–175). Oxford University Press.
- McPHERSON G. E. (2009). The role of parents in children's musical development.Psychology of Music, 37(1), 91–110. https://doi.org/10.1177/0305735607086049
- McPHERSON G. E. & McCORMICK J. (2006). Self efficacy and music performance.Psychology of Music, 34(3), 322–336. https://doi.org/10.1177/0305735606064841
- MORGAN G.A., HARMON R.J., MASLIN-COLE C.A (1990): Mastery motivation: Definition and measurement. Early Education and Development,1. 5. sz. 318-339
- NAGY József (1997): Személyiségfejlődés és nevelés. Iskolakultúra, 7. 5. sz. 83–93.
- NAGY József (2002): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- PINTRICH P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 25. 92-104.
- PINTRICH P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology, 92. 3. sz. 544-555.
- RÉTHY Endréné (2001a): A tanulási motiváció elemzése. In: CSAPÓ Benő és VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 153–161.

- RÉTHY Endréné (2001b): Motivációs elképzelések. In: GOLNHOFER Erzsébet és NAHALKA István (szerk.): Pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 177-201.
- RÉTHY Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. Iskolakultúra. 12. 2. sz. 3-12.
- RÉTHY Endréné (2003a): Az oktatási folyamat. In: FALUS Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 180–201.
- RÉTHY Endréné (2003b): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ROBBINS S. P. (2005): Organizational Behaviour. Pearson Prentice Hall, 11th ed.
- SCHUNK D. H. (2012): Learning Theories, An Educational Perspective. Pearson, Boston
- SKINNER B.F.:(1954). The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review 24. évf. 2. szám, o. 86-97.
- SÜTŐ Éva (2019): Learning motivation and students' goals in vocational training school. In: HORÁK Rita és SAMU János (szerk.): *Évkönyv*. Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Szabadka, Szerbia. 165-176.
- SÜTŐ Éva (2021): Motiválatlanok, vagy rosszul motiválunk? A tanulási motiváció vizsgálata a 9-11. évfolyamra járó szakképző iskolások körében. Doktori disszertáció. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/33955/suto-eva-phd-2022.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika (2010): A zenei tehetség felismerése és fejlesztése. Magyar tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- ZSOLNAI Anikó (2001a): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: CSAPÓ Benő és VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 143-152.
- ZSOLNAI Anikó (2001b): Kötődés és nevelés. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- VROOM, V. H. (1964): Work and motivation. Wiley, New York.
- WHITE R. W. (1959: Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66. 5. sz. 297–333.

Schaffer Rita

Elsajátítási motiváció- az elsajátítási öröm motívumának megjelenése a hangszeres zeneoktatásban

Motiváció

A napjainkban egyre nagyobb teret hódító Life-Long Learning kifejezés foglalja össze a legjobban: a tanulás egy életen át tartó folyamat. Bármely korosztályról beszélünk a pedagógiai folyamatok során, mindenhol alapvető és elengedhetetlenül szükséges komponens a tanuláshoz kapcsolódó motiváció. Rendkívül széles skálát ölel fel azon tényezők sora, melyek a motivációt működtethetik. A teljesség igénye nélkül ide sorolható az ok, indíték, ösztönzés, eredet, sugallat, inspiráció és még folytathatnánk. A pedagógiai folyamatok hatékonysága szempontjából központi kérdés, hogy milyen tényezők működnek, mely faktorok működtethetőek eredményesen a tanulás-tanítás területén. A tanulók motiváltsága, motiválhatósága nagyban befolyásolhatja teljesítményüket. Mely tanuló mi által válhat igazán motiválttá személyenként jelentősen eltérő lehet.

Mind a pedagógiai, mind a pszichológiai szakirodalomban számos motivációs elméletet találhatunk. Népszerű ezek közül A. Maslow szükséglet-hierarchia (piramis) motivációs elmélete, Alderfer három tényezős, Herzberg kéttényezős elmélete, de idesoroljuk McClelland kapcsolat-teljesítmény-hatalom, és Hunt célstruktúra modelljét is. (Robbins 2005; Bakacsi 2010; Kalicz és Mezei 2012)

A. Maslow, amerikai pszichológus szükséglet hierarchia elméletében kezdetben öt szintet (biológiai-fiziológiai, biztonsági, szociális, önértékelési, önmegvalósítási) különböztetett meg, melyeket a későbbiek során további két szinttel egészített ki. Az önértékelés-elismerés szükséglete után a kognitív szükségletek, valamint az esztétikai szükségletek kerültek a hierarchiába. Ezeket követte, az eredetileg is legfelül elhelyezkedő önmegvalósítás szükséglete. A Maslow-piramis ismert és népszerű volt, de egyben ellentmondásos is. Ezért azt átdolgozta és új javaslatokat tett rá az 1960-as években Clayton Alderfer, szintén amerikai pszichológus. Az ERG motivációs elméletként is ismert modell a Maslow piramishoz képest két fő komponensben különbözik.

1. Az öt (ill. hét) eredeti szintet Alderfer csupán háromra sűríti: létezés (Existence Need), kapcsolat (Relatedness Need), növekedés (Growth Need).

2. A szakember szerint ezek a szintek mindig változó intenzitású prioritással bírnak, szemben Maslow hierarchikus rendszerével.

Frederick Herzberg tovább szűkítette a motiváció részeit: elégedetlenségi, vagy elégedettségi, (ill. higiéniás) egységekre tagolta.

Az imént felsorolt pszichológusok közül főleg utóbbi kettő, Alderfer és Herzberg elsősorban a munkaerőpiacon végeztek empirikus kutatásokat.

Néhány további motivációs elmélet.

McClelland (1985) a kapcsolat-teljesítmény-hatalom összefüggés rendszerében határozta meg saját elméletét. A hatékonyság áll a fókuszban a teljesítmény motívumnál (need for

achievement), a kontroll, a befolyás, az elismertség kihívása a hatalmi motívumnál (need for power). A kapcsolat, kötődés vagy affiliációs motívumnál (need for affiliation) pedig a kapcsolatok rendszere, erőssége, elfogadottság utáni vágy a fontos.

Hunt (1988) cél-motiváció elmélete szerint a motiváció az egyéni célokból alakul ki. Ezek a célok az életünkön keresztül állandóan változnak, módosulnak. A célok mögött mindig korábbi részcélok állnak. Hunt hat lehetséges fő irányt írt le: 1. komfort, anyagi jóllét 2. strukturáltság 3.kapcsolat 4. elismertség 5.hatalom 6. autonómia, kreativitás, fejlődés. (Bakacsi 2010, Kalicz és Mezei 2012).

Az előzőekben felsorolt elméletek (Maslow, Alderfer, Herzberg, McClelland és Hunt) a motivációs elméletek közül a tartalom elméletekhez tartoznak. A tartalom elméletek azokat a jellemző motívumokat összegzik, melyek a cselekvésre ösztönzik az egyént. A motivációs elméletek másik nagy csoportja a folyamat elméletek, melyek a motivációt befolyásoló lelki történésekre folyamatokra fókuszálnak. Megismerhetjük belőlük az egyének magatartás formáit, illetve azt, hogy a személyek különböző igényei hogyan befolyásolhatják a viselkedését adott szituációban. Folyamat elméletek: megerősítés- (Skinner 1953), méltányosság- (Adams 1963), elvárás- (Vroom 1964) célkitűzés- (Locke 1968), önbizalom elmélet (Bandura 1977).

F. Skinner (1938) dolgozta ki a megerősítés elméletet (Reinforcement Theory). Ezt a modellt inkább a behaviorista elméletek közé sorolhatjuk. A megerősítés lehet pozitív, negatív, valamint büntetésen alapuló, ill. a büntetést megszűntető. Mindegyik iránynak cselekvést befolyásoló, viselkedést módosító hatása van.

J. Adams belga pszichológus nevéhez fűződő méltányosság elmélet (Equity Theory, 1963) szerint a méltányosság az egyénnek a munkába, munkavégzésbe fektetett energiája és a kapott eredmény között észlelt arány. Az elmélet összetevői: 1. input (a munkába fektetett saját energia) 2. output (eredmények) 3. referenciák (akihez, vagy amihez hasonlítja az illető a munkáját, eredményeit.

V. Vroom (1964) amerikai pszichológus elvárás elmélete (Expectancy Theory of Motivation) szerint a viselkedés, melyet kiválasztunk a különböző lehetőségek közül az adott szituációban egy tudatos döntés eredménye. Motiváltságunk attól függ, mennyire bízunk erőfeszítéseink eredményességében, illetve megfelelő mértékben vonzó-e a számunkra az eredményként kapott jutalom. (Kalicz és Mezei 2012.)

A célkitűzés elmélet (Goal -Setting Theory). Edwin Locke (1968) szerint fontos olyan célokat meghatározni, melyeknek elérése reális. Kutatási eredményei alapján viszont arra is rámutatott, hogy ha a kitűzött célok nehezebbek, jobban motiválnak, mert fontos a számunkra, hogy keményen megdolgozzunk teljesítményűnkért (Heckhausen és Gollwitzer 1987).

Végül néhány szó A. Bandura (1977) nevéhez fűződő önbizalom elméletről (Self Efficancy Theory). Bandura az én hatékonyságból (Self Efficancy), valamint a társas tanuláselméletből (Social Cognitive Modell) eredezteti elméletét. Szerinte a legfontosabb befolyásoló tényező az egyén kognitív képessége. Megfigyelés alapján utánzunk, tanulunk alakítjuk ki és fejlesztjük tovább saját viselkedésünket. (Oláh 2006)

Tanulási motiváció

A motiváció egy komplex folyamat, és éppen komplexitása révén összekapcsolódik egyéb területekkel is, mint például a tanulás (Alexander Mayer 2011). A tanulás pedig egy olyan multidimenzionális folyamat, melyben egyidejűleg több motivációs tényező jelenlétét, egymásra hatását is figyelembe kell venni. „Tanulásról akkor beszélhetünk, amikor tapasztalataink eredményeként a magatartás viszonylag tartós változása következik be." (Bakacsi 2004:51) Schunk (2012) alapján leírható, hogy a tanulás folyamatában elsajátíthatunk, illetve módosíthatunk ismereteket, hiedelmeket, attitűdöket, készségeket. Ezek az elsajátított készségek rendkívül sokféle formát ölthetnek.

Ha a tanulási elméleteket leszűkítjük és az iskolai tanulás eredményességét állítjuk a fókuszba, további kutatók gondolatait, megállapításait is fontos ismernünk. Bloom (Bloom Enggelhart Furst Hill és Krathwohl 1956) három személyiségfejlesztési területet határoz meg: kognitív, affektív és pszichomotoros. A kognitív kompetenciához az új ismeretek elsajátítása, a fejlődés, a tudás megszerzése tartozik. Ide egyaránt sorolhatók a tanult és az örökletes faktorok. Az 1990-es évekig a kutatások főleg ezekre a területekre fokuszáltak. Az affektív terület az érdeklődést, a társas viselkedés néhány elemét, attitűdöt, tanulási motivációt összegzi az érzelmi tényezőkön felül.

Az iskolai tanulás megkezdésekor a legfontosabb motivációs személyek a szülők, ill. a pedagógusok. Az évek múlásával, pubertás korban a kortársak szerepe válik igazán hangsúlyossá. Az affektív dimenziók mellett megjelennek az effektív területek is, ahová a lelkiismeret, az önértékelés, a normakövetés, a felelősségvállalás tartozhat. (Kozéki 1976.)

A tanulási motivációt kisgyermekkorban alapvetően a kíváncsiság, a megismerési vágy és az elsajátítási vágy jellemzi. A formális tanulás folyamatában (óvoda, iskola) a természetes kíváncsiság, érdeklődés egyre nagyobb mértékben alakul át unalommá, érdektelenséggé. (Ames1990, Sütő 2019) Az intézményes tanulási rendszerben sajnos nagyon gyakran és látványosan csökken a tanulási motiváció, előtérbe kerülnek a teljesítmény kudarcok. (Réthyné 2016.)

Heckhausen (1969) megfogalmazása szerint „a tanulási motiváció az egyén tanulásra való pillanatnyi készenléte, a szenzoros, kognitív és motoros funkciók egy jövőbeli célállapot elérésére irányuló orientációját és koordinációját jelenti." (Sütő 2021:38) Heckhausen volt az első, aki kidolgozta a tanulási motiváció definícióját. (Sütő 2021) A XX. század végén bekövetkezett paradigmaváltás egyik leglényegesebb eleme, hogy a kognitív és az affektív tényezőket nem lehet szétválasztani az egymásra gyakorolt folyamatos kölcsönhatásuk miatt.

A hazai szakirodalmat áttekintve- a teljesség igénye nélkül - fontos megemlíteni Réthyné nevét, aki a tanulási motiváció témakörben írt jelentős publikációival gazdagította a hazai neveléstudományt. (Réthyné 2001.a 2002, 2003.a.) Réthyné négy szintet állapított meg a tanulási motivációnál: 1. Beépült (internalizált)- 2. belső (intrinzik)- 3. külső (extrinzik)- 4. presztízs tanulási motiváció. Fontos megállapítás az is, hogy a tanulók motiválása a megfelelő minőségű tanítással érhető el és tartható fenn hosszú távon. A témában Csapó Benő (Csapó 1998, 1992.), Fejes József (Fejes 2015.) és Józsa Krisztián publikációit is fontos ismerni. Józsa Krisztiánnak – többek között – számos publikációja jelent meg a tanulási motiváció, az elsajátítási motiváció, valamint a környezet hatása a motiváció alakulására témákban. (Józsa 200. 2001. 2002.). Németh Mária, Habók Anita, D. Molnár Éva, Gordon Győri János, Kozéki Béla, Zsolnai Anikó neveit említve még mindig nem teljes a sor.

A pedagógiai és a pszichológiai szakirodalomban ma még nem találhatjuk meg a motiváció fogalom letisztult definiálását. A hazai szakirodalomban viszont Nagy József gondolatait fontos megemlíteni. Az éppen aktuális viselkedés motivációjáról a hangsúly manapság már inkább a motívumrendszer fejlődésének kérdésére tevődik át. Az eddig egymást kizáró, vagy egymással szemben álló elméletek kezdenek egymás kiegészítőivé válni. (PL. az öröklött és tanult motívumok, tudattalan és tudatos, érzelmi és akarati, külső és belső motiváció stb.) (Nagy 2000a.) Nagy megfogalmazásában „a motiváció 1) önmódosuló, önfejlődő hierarchikus komponensrendszer, amely a funkcióit külső/belső környezetével kölcsönhatásban sajátos szerveződésével (motívumkészletével), a rendszer működésével (szabályozási mechanizmusával), módosulásával, fejlődésével szolgálja; 2) továbbá egyidejűleg biológiai, fiziológiai, pszichológiai társadalmi és etikai jelenség, ennek következtében multidiszciplináris probléma a pedagógiai célú hasznosítás csak valamennyi érintett tudományág eredményeinek figyelembevételével lehet eredményes." (Nagy 2000a:129)

A hangszeres zeneoktatás területén hazánkban napjainkig elsősorban a zenei képességek, ismeretek, a flow, valamint a zenetanulás transzfer hatásának vizsgálata zajlott. Ezekben a témákban kiemelkedő kutatásokat végzett például Turmezeyné Heller Erika (2014), Janurik Márta (2007), Dohány Gabriella (2009), Masoputs Katalin (2011). Külföldön Hargrevas és Marschall 2003-ban írt tanulmányt a zenetanulást befolyásoló tényezők témájában. A kortársak (Langler 2018), a szülők (McPherson és Zimmerman 2002.), valamint a pedagógusok (McPherson és McCormick 2006) fontos szerepét is kutatások igazolták.

Elsajátítási motiváció

A tanulási teljesítményvágynak az elsajátítási motívum (mastery motive) az alapja. Ez a motívum mindenkiben megtalálható, öröklött tulajdonság. A nyolcvanas években vált véglegessé a „mastery motivation" kifejezés használata.

(Nagy 2000) Az elsajátítási motiváció első igazán precíz leírása G. A. Morgan és munkatársai nevéhez köthető. Az elsajátítási motiváció „olyan pszichológiai mozgatóerő, amely arra ösztönzi az egyént, hogy önállóan, koncentráltan és kitartóan próbálkozzon olyan probléma, feladat megoldásán, készség elsajátításán, ami legalább kismértékben kihívást jelent számára." (Morgan Harmon és Maslin-Cole 1990:319 idézi Józsa 2007:45) Az elsajátítási motiváció fogalmának kialakulása még az 1950-es évek végén végzett vizsgálatokból eredeztethető, melyek a behaviorista irányzatok egyeduralmát voltak hivatottak megingatni. A behaviorista nézetek alapját a drive-redukciós elméletek képezték (Atkinson és mtsai 1994), melyek ellentmondásai eredményezhették később az elsajátítási motiváció fogalmának kialakulását. (Józsa 2002) A drive-redukciós elméletek kereteit feszegetik és túllépik azok a kutatási eredmények, melyeket Buther majmokkal végzett. (White 1959) Az állatokkal végzett kísérlet során megfigyelhető volt, hogy a majmok tanulásra ösztökélhetők, serkenthetők csupán azáltal, hogy jutalomként kiláthatnak a kísérleti laboratórium előterébe. Buther és még további kutatások, megfigyelések (Pintrich és Schunk 1996, McCall 1995) alapján a tudósok azt feltételezik, hogy intrinzik mozgatóerők álhatnak a környezet explorálását igénylő állati viselkedés mögött. Ezeket, a belső, idegrendszeri eredetű mozgatókat kíváncsiságnak (curiosity), információkeresésnek (information seeking) nevezték el. (Józsa 2002.)

White (1959) a kompetencia fogalmát, mint a környezettel való hatékony interakció képessége határozza meg. Viszont ahhoz, hogy a környezetünkkel hatékonyan tudjunk interakcióba lépni, hosszas tanulásra, tapasztalatszerzésre van szükségünk. White arra következtet, hogy velünk született igényünk van kompetenciánk növelésére. Az effektencia kifejezést vezeti be arról a motivációról, ami a kompetencia késztetést jelenti. Az effektencia kifejezésre magyarul a hatékonyság érzete lehetne a legjobban megközelítő. (Józsa 2002) Az effektencia motiváló jelenlétét talán a legegyszerűbben az önjutalmazó viselkedéseknél fedezhetjük fel. White úgy gondolkodik, hogy az életkor előrehaladtával megkülönböztethetünk a megismeréssel, alkotással, környezet feletti uralommal és a teljesítménnyel kapcsolatba hozható motivációt. Számos, az elsajátítási motivációval foglalkozó kutató White 1959-es tanulmányát alapműnek, fontos inspirációs forrásnak tekinti. A fogalmat a magyar szakirodalomba a már említett Nagy József vezette be. Napjainkban Józsa Krisztián a téma hazai kutatásának fő képviselője.

„Az elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlásához." (Józsa 2002:79)

Az elsajátítási motiváció mérésre a DMQ (Dimensions of Mastery Questionnaire) kérdőívet alkalmazzák. Ez már egy átdolgozott változat, melyet az 1980-as évek óta fejlesztenek. A kezdeti kidolgozások során fontos alapot jelentett az iskolai tanulás intrinzik-extrinzik jellegét vizsgáló, Harter-féle (1981) kérdőív. A DMQ kérdőív öt elsajátítási motívumot vizsgál. Ebből az ötből négy az instrumentális elsajátítási motívumot méri. (Értelmi-, motoros-, szociális felnőttekkel-, valamint a szociális elsajátítási motívumok kortársakkal) Ezekhez kapcsolódik ötödikként az elsajátítási öröm. A kérdőívnek van még további két alskálája. Az egyik az általános kompetencia, intellektus (General Competence). Józsa a magyar terminológiában ehhez az alskálához az intellektus kifejezést kapcsolta. (Józsa 2007.) Végül szerepel még egy alskála, mely a kudarcfélelmet vizsgálja. A kérdőív fontos tulajdonsága, hogy ugyanazokra a kérdésekre három csoport válaszol: a tanuló, a tanuló szülője, valamint a tanuló tanára. Elsőként spanyol nyelvre adaptálták 1996-ban (Busch-Rossnagel, Vargas, Knauf és Planos 1996). Józsa valószínűsíti, hogy magyar nyelvre dolgozták át másodikként (Józsa 2007.) A fordításban Bukta Katalin és Lesznyák Márta voltak 1999-ben Józsa segítői. A kérdőívben a válaszokat minden esetben öt fokú Likert-skálán kellett a válaszadóknak jelölniük. Minél magasabb számot jelöltek, annál inkább jellemzőnek ítélték meg az adott megállapítást a tanulóra nézve. Mindegyik kérdéscsoportban található negatív megfogalmazású állítás is.

Az elsajátítási öröm az elsajátítási motiváció expresszív (kifejező) összetevője. Ez az összetevő az eredeti kérdőívben a 80-as évek közepén jelent meg. (Józsa 2007.) A kérdőívben hat item tartozik ide, közülük egy negatív megfogalmazású. A megállapítások közül néhány példa: Nem látszik öröm az arcán, ha valamit sikerül megcsinálnia. (11N) Izgatott lesz, ha megért, megold valamit. (18)

Kutatás

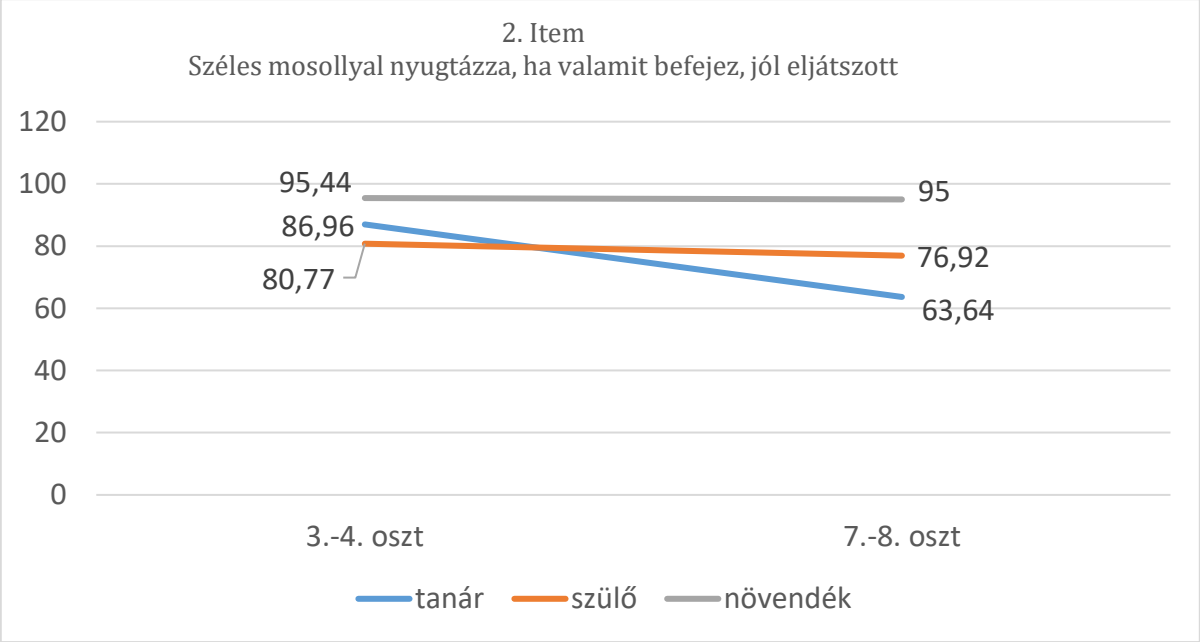
Kutatásomban arra a kérdésre kerestem a választ, vajon a 3.-4. osztályos gyerekeknél az elsajátítási öröm metakommunikációs jelei erősebben tapasztalhatók-e, mint a 7.-8. osztályos társaiknál? Itt szeretném kiemelni, hogy ez a vizsgálat csak egy kisebb szegmense egy nagyobb, átfogóbb vizsgálatnak, melynek témája az elsajátítási motiváció kutatása a hangszeres zeneoktatásban.

A DMQ kérdőívet módosított változatban használtam fel kutatásom során. Módosítani csak a megfogalmazásokban volt szükséges minimálisan, annak érdekében, hogy a kérdések csak a hangszeres zenetanulásra vonatkozhassanak.

Vizsgálatomban a 9-10 éves (3.-4. osztályos), ill. a 13-14 éves (7.-8. osztályos) tanulók hangszeres zeneoktatásban tapasztalt elsajátítási örömét hasonlítottam össze a zenetanáruk, szüleik és saját megítélésük alapján. Feltételeztem, hogy az elsajátítási öröm metakommunikációs jelei az idősebb gyerekeknél csak kismértékben csökkennek a fiatalabbakhoz képest. A kérdőívek részben online (tanárok és szülők), részben személyes jelenléttel (tanulók) kerültek kitöltésre. Először a szülőket kértem fel a válaszok megadására. Ez azért volt fontos, mert ők a kérdőív kitöltésekor egyúttal a vizsgálatban való részvételhez a beleegyezésüket is megadták. Ezután a tanárok töltötték ki a kérdőíveket, természetesen úgy, hogy nem ismerték a szülők által megadott válaszokat. Végül a tanulók következtek. Ők személyesen, saját hangszeres órájukon, papír alapon kapták meg a kérdőívet. Erre azért volt szükség, hogy ha esetleg értelmezéshez segítséget szeretnének kérni, akkor azt tanáraik megadhassák. A válaszok a 2021/22-es tanév második félévében születtek meg. Azért a már említett két korosztály válaszait hasonlítottam össze (kitöltéskor 3.-4. ill. 7.-8. osztályosok), mert a tanulók általában 3.-4. osztályos korukban kezdik meg hangszeres tanulmányaikat, a középiskola megkezdése előtt pedig igen gyakran befejezik. Kitöltők létszáma mindkét korosztálynál közel 30fő, a tanárok és szülők csoportját természetesen külön értendő. A válaszok Nyugat-Magyarország régiójából érkeztek, túlnyomórészt nagyvárosokból, ahol állami zeneiskolai oktatási formában tanulhatnak a tanulók. A csoportok által kitöltött teljes kérdőív első, nagy része részletes kérdéseket tartalmaz a háttérváltozókról.

Az elsajátítás öröm kérdéseire adott válaszok összegzése:

1. diagram
2. item: „Széles mosollyal nyugtázza, ha valamit befejez, jól eljátszott (hangszerén)”

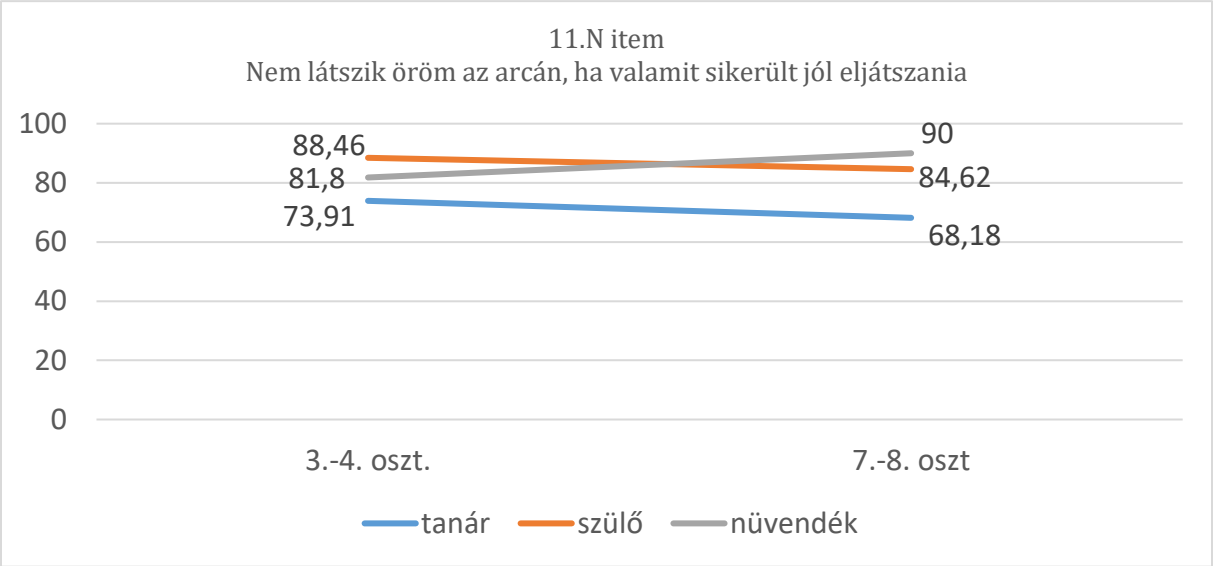


Az öröm megélésére adott egyik metakommunikációs jelzésünk a mosoly. Serdülő korban jellemző, hogy az érzelmeiket kevésbé vállalják fel nyíltan a gyerekek. Itt viszont azt látjuk, hogy a tanulók önbevallása alapján a mosoly egyáltalán nem tűnik el. A szülők is így

tapasztalják, de a hangszeres zenetanárok már több, mint 20%p-os csökkenésről számolnak be.

2.diagram

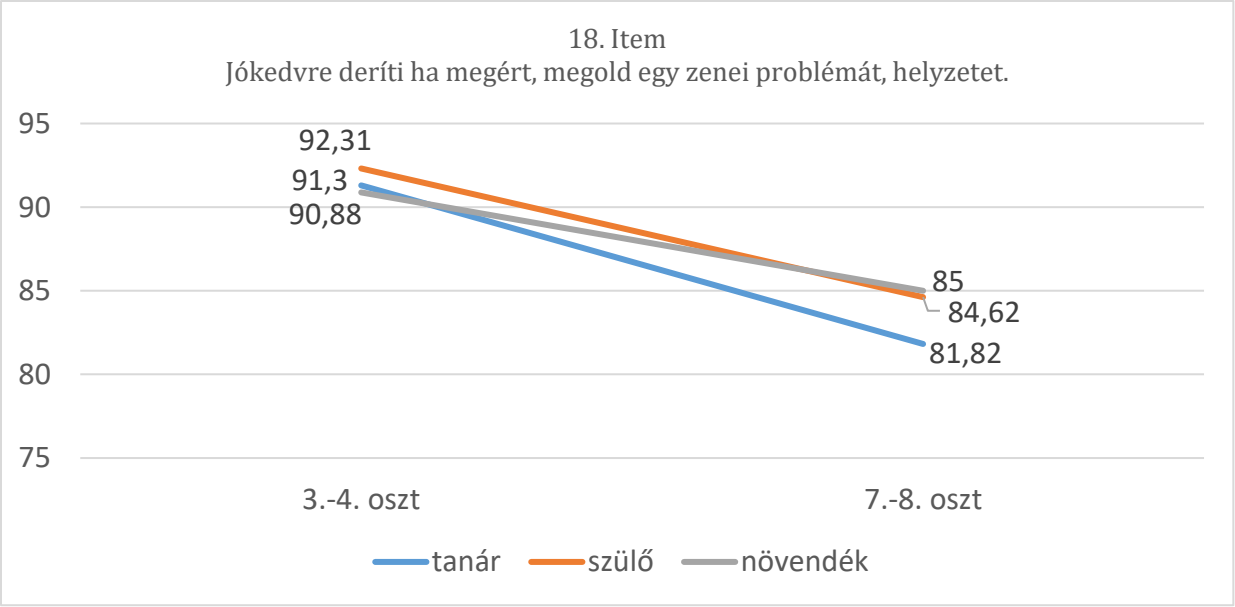
11.N item: „Nem látszik öröm az arcán, ha valamit sikerült jól eljátszania.”



Előző kérdéshez képest ellentmondást láthatunk a tanulók válaszánál. Szerintük 7.-8. osztályos korukra kevésbé látszik az öröm az arcukon. A mosollyal kapcsolatos kérdésnél még azt állították, hogy ugyanúgy mosolyognak, mint 3.-4. osztályos korukban. Erre a magyarázat az lehet, hogy a belül átélt örömöt már kevésbé szívesen szeretnék megmutatni, mint kisdiák korukban, de azért jelen van. A tanárok és a szülők válaszai itt hasonló képet mutatnak, mint az előző kérdésnél.

3.diagram

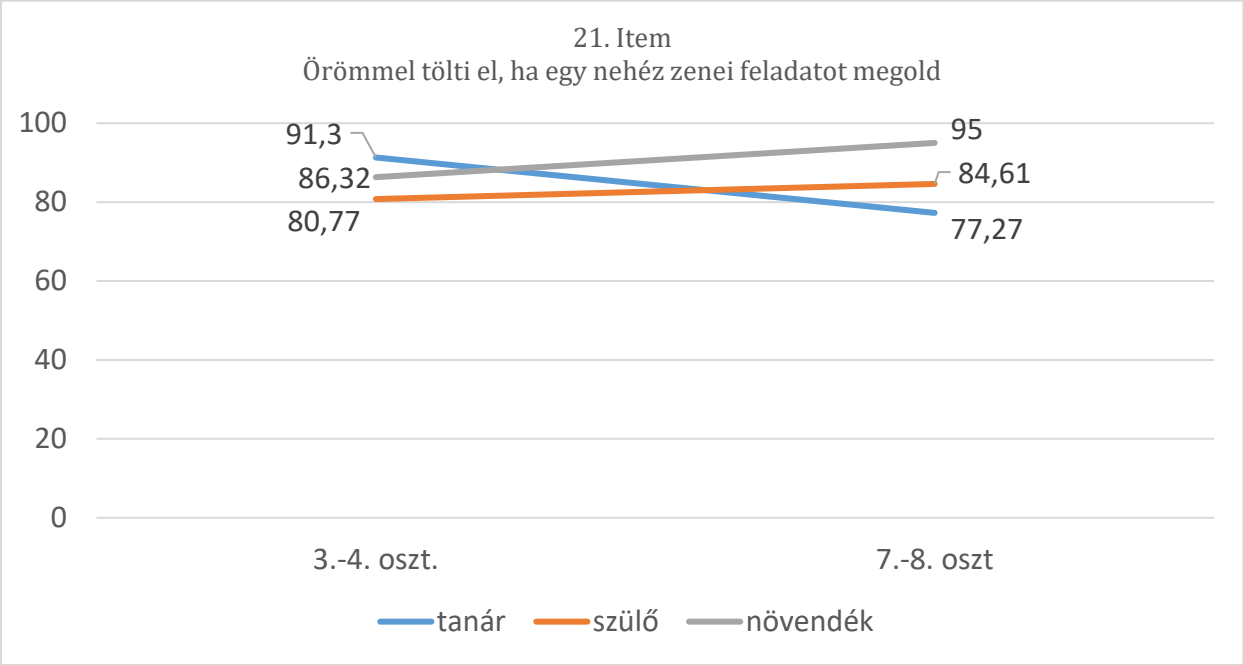
18. item: „Jókedvre deríti, ha megold egy zenei problémát, helyzetet.”



A három megkérdezett csoport ugyanúgy vélekedik erről a kérdésről, eltérések minimálisan találhatóak. 7.-8. osztályos korukra nem éri el a 10%p-os csökkenést egyik csoport szerint sem.

4. diagram

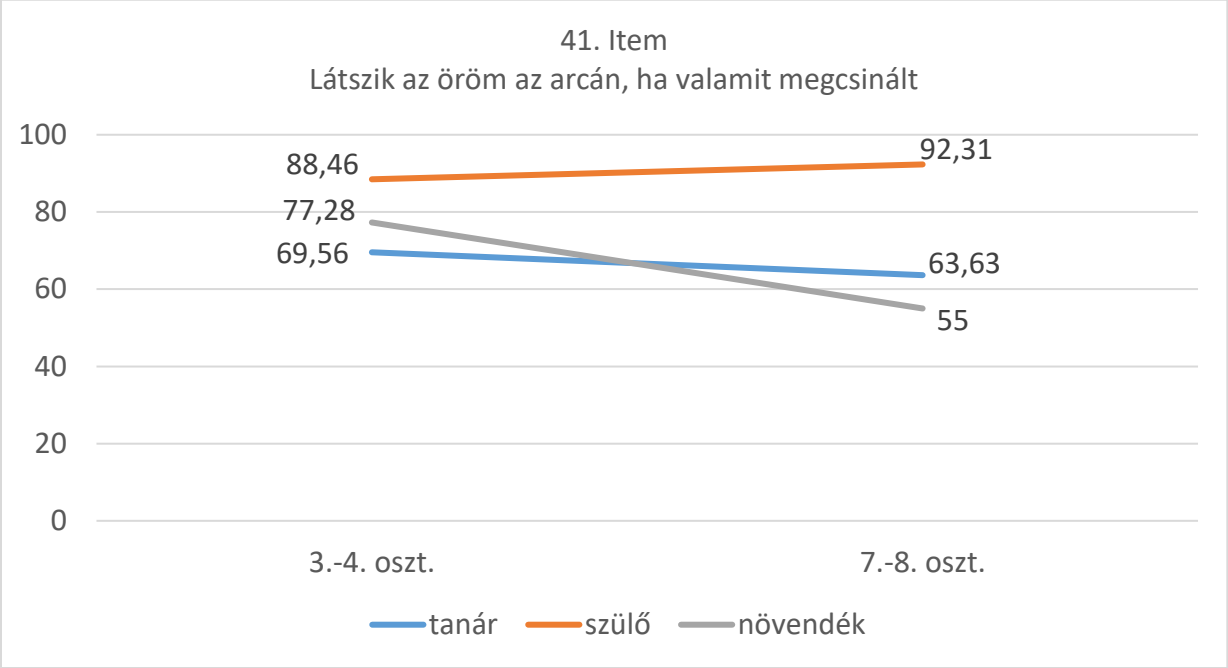
20. item: „Örömmel tölti el, ha egy nehéz zenei feladatot megold."



Érdekes és további gondolkodásra ösztönző lehet ez a diagramm. Különbségek itt is kevésbé olvashatóak ki, de az mindenképpen figyelemre méltó, hogy csak a tanárok tapasztalják azt, hogy a 7.-8. osztályos tanulókat kevésbé tölti el öröm, ha egy nehéz zenei feladatot megoldanak. A szülők és a tanulók egyaránt úgy vélekednek, hogy ha csak kis mértékben is (szülők: 3,84%p, tanulók 9,68%p), de növekszik ez az örömérzésük.

5.diagram

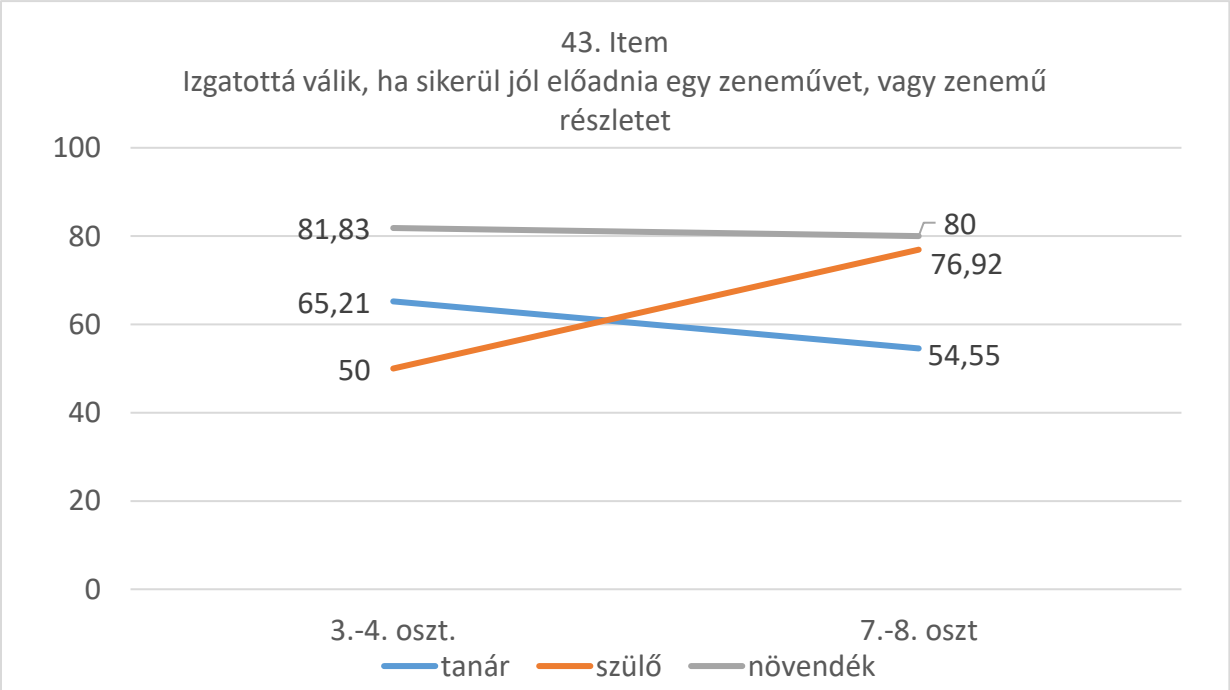
41. item: „Látszik az öröm az arcán, ha valamit megcsinált.”



Hasonlóan a második ábrához (11N item), itt is azt olvashatjuk le, hogy a 7.-8. osztályos tanulók nem szívesen mutatják ki az örömüket. Azt jelezték vissza, hogy 22,28%p-os csökkenést gondolnak saját magukról, ha az örömük kifejezéséről van szó. A tanárok minimális csökkenésről(5,93%p) számolnak be, míg a szülők minimális növekedésről (3,85%p).

6. diagram

43. item: „Izgatottá válik, ha sikerül jól előadnia egy zeneművet, vagy zenemű részletet.”



Feltűnő, hogy a szülők milyen nagy arányú növekedést tapasztalnak gyermekeiknél (26,92%p) További kérdéseket vethet fel ez az eredmény: vajon másképpen dekódolják gyermekeik metakommunikációs jeleit? Vagy a tanulók az otthoni környezetben másképpen mutatják ki érzelmeiket, mint egy hangszeres órán? Szintén nagyon érdekes látni, hogy a 3.-4. osztályos tanulók mennyivel magasabbra értékelik saját belső izgatottságukat, mint a szüleik, ill. a tanáraik. Különbség a szülő és tanuló értékelése között 31,83%p(!), tanár és tanuló között 16,62%p. Azt is látjuk, hogy 7.-8. osztályos tanulók és tanáraik között ez a különbség 25,45%p-ra növekszik, míg szülő és tanuló között 3,08%p-ra csökken.

A tanárok az évek múlásával több, mint 10%p-os csökkenésről számolnak be a kérdéssel kapcsolatban, míg a tanulók szerint nincs különösebb változás.

Végső következtetés: az elsajátítási öröm metakommunikációs jelei a 7.-8. osztályos tanulóknál fokozatosan és csak kis mértékben csökkennek a 3.4. osztályos tanulókhoz képest.

Felhasznált irodalom:

- ADAMS J. S. (1965): Inequity in Social Exchange. In: L. BERKOWITZ Ed., Advances in Experimental Social Psichology, Academic Press: New York
- ALDERFER C. P. (1969): Organizational Behavior and Human Performance?: An empirical test of a new theory of human needs" New York: Free Press.
- ALEXANDER P. A.-MAYER R. E. (2011): Handbook of Research on Learning and Instruction. Routledge Taylor & Francis Group, New York and London
- AMES C. (1990): Motivation: What teachers need to know. Teacher College Record, 91. 3. sz. 409-421.
- ATKINSON R. L., ATKINSON R. C., SMITH E. E., Bem, D. J. és NOLEN-HOEKSEMA S. (1999): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- BAKACSIGyula (2010): A szervezeti magatartás alapjai. Alapszakos jegyzet a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói számára. Aula kiadó.
- BANDURA A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52. évf. o. 1–26.
- B. NÉMETH Mária és HABÓK Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz Magyar Pedagógia, 106. 2. sz. 83–105.
- BUSCH-ROSSNAGEL, N. A., VARGAS M., KNAUF D. E., PLANOS R (1996):Mastery motivation in ethnic minority groups: the sample case of Hispanics. In: MESSER D. J. (szerk.): Mastery motivation in early child-hood: Development, measurement and social processes. Routledge, London and New York, 132-148.
- BUSCH-ROSSNAGEL N. A. (1997): Mastery motivation in toddlers. Infants and Young Children, 9. 4. sz. 1-11.
- CSAPÓ Benő (1992): Kognitív pedagógia. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSAPÓ Benő (1998): Az iskolai tudás, Budapest, Osiris.
- D. MOLNÁR Éva (2013): Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- D. MOLNÁR Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: BUDA András és GOLNHOFER Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29-54.
- DOHÁNY G. (2009). Zenei élmény az énekórán? Iskolakultúra Online, 3(1), 70–79.

- FEJES József Balázs (2015): Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GORDON Győri János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. Magyar Pszichológiai Szemle, 64. 1. sz. 203–228.
- HARGREAVES D. J. & MARSCHALL, N. A. (2003). Developing identities in music education. Music Education Research, 5(3), 263–273.
- HECKHAUSEN, H. és GOLLWITZER P. M. (1987): Thought contents and cognitive functioning in motivational and volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120. (PDF) Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational Versus Volitional States of Mind (researchgate.net) [2020.12.30.]
- HERZBERG F. (1968): One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46 (1) o. 53–62.
- HUNT J. (1988): Managing People at Work (3rd ed.), McGraw Hill, London.
- JANURIK M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. Magyar Pedagógia, 107(4), 295–320.
- JÓZSA Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. Iskolakultúra, 10. 8. sz. 69-82.
- JÓZSA Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: CSAPÓ Benő és VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- JÓZSA Krisztián (2002):Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. In: Magyar pedagógia,102. évf. 1. sz. 79-104.p.
- JÓZSA Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: CSAPÓ Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- JÓZSA Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- KALICZ Éva és MEZEI Gyula (2012): Alkalmazott vezetéselmélet. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- KOZÉKI Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 33. 5. sz. 335–345.
- LANGLER, M., NIVALA, M. & GRUBER, H. (2018). Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from "persons in the shadows". *Musicae Scientiae*, *22*(2), 224–243. https://doi.org/10.1177/1029864916684376
- LOCKE E. A. (1968): Toward a theory of task motivation and incentives. Organizational Behavior and Human Performance, 3. 2. sz. 157-189.
- MASLOW A. H. (1970): Motivation and Personality (2nd ed.). Harper & Row, New-York.
- McCALL, R. B. (1995): On definition and measures of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology, Volume 12. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 273–292.
- McCLELLAND D. C. (1985): How motives, skills, and values determine what people do. American Psychologist, 40. 7. sz. 812-825.
- McPHERSON G. E. & ZIMMERMAN, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning:A social cognitive perspective. In R. COLWELL & C. RICHARDSON (Eds.), The new handbook of research of music teaching and learning (pp.130–175). Oxford University Press.

- McPHERSON G. E. (2009). The role of parents in children's musical development.Psychology of Music, 37(1), 91–110. https://doi.org/10.1177/0305735607086049
- McPHERSON G. E. & McCORMICK J. (2006). Self efficacy and music performance.Psychology of Music, 34(3), 322–336. https://doi.org/10.1177/0305735606064841
- MORGAN G.A., HARMON R.J., MASLIN-COLE C.A (1990): Mastery motivation: Definition and measurement. Early Education and Development,1. 5. sz. 318-339
- NAGY József (1997): Személyiségfejlődés és nevelés. Iskolakultúra, 7. 5. sz. 83–93.
- NAGY József (2002): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- PINTRICH P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 25. 92-104.
- PINTRICH P. R. (2000b): Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology, 92. 3. sz. 544-555.
- RÉTHY Endréné (2001a): A tanulási motiváció elemzése. In: CSAPÓ Benő és VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 153–161.
- RÉTHY Endréné (2001b): Motivációs elképzelések. In: GOLNHOFER Erzsébet és NAHALKA István (szerk.): Pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 177-201.
- RÉTHY Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. Iskolakultúra. 12. 2. sz. 3-12.
- RÉTHY Endréné (2003a): Az oktatási folyamat. In: FALUS Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 180–201.
- RÉTHY Endréné (2003b): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ROBBINS S. P. (2005): Organizational Behaviour. Pearson Prentice Hall, 11th ed.
- SCHUNK D. H. (2012): Learning Theories, An Educational Perspective. Pearson, Boston
- SKINNER B.F.:(1954). The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review 24. évf. 2. szám, o. 86-97.
- SÜTŐ Éva (2019): Learning motivation and students' goals in vocational training school. In: HORÁK Rita és SAMU János (szerk.): *Évkönyv*. Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Szabadka, Szerbia. 165-176.
- SÜTŐ Éva (2021): Motiválatlanok, vagy rosszul motiválunk? A tanulási motiváció vizsgálata a 9-11. évfolyamra járó szakképző iskolások körében. Doktori disszertáció. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/33955/suto-eva-phd-2022.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika (2010): A zenei tehetség felismerése és fejlesztése. Magyar tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- ZSOLNAI Anikó (2001a): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: CSAPÓ Benő és VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 143-152.
- ZSOLNAI Anikó (2001b): Kötődés és nevelés. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- VROOM, V. H. (1964): Work and motivation. Wiley, New York.

- WHITE R. W. (1959: Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66. 5. sz. 297–333.

Habos Dorottya

A hibrid oktatás felé

1. Bevezetés

Számtalan tanulmány és kutatás készül és készült az oktatás területén a koronavírus-járvány alatt tapaszaltakról. Többnyire a jó és rossz gyakorlatok, a technikai és módszertani nehézségek és a vélt vagy valós hatékonyság, esetleg ennek hiánya kerül ezen értekezések középpontjába. De vajon mit eredményezhet ez az időszak, a tapasztalatok az úgynevezett „offline" oktatásban?

Egy budapesti középiskola tavasszal arra vállalkozott, hogy megfelelő előkészítést követően a 2022/23-as tanévben kísérleti jelleggel 10. évfolyamán hibrid oktatást vezet be. Ennek kézzelfogható magyarázata mások mellett abból az igényből fakad, hogy kilencedik évfolyamára – sok más intézménnyel ellentétben – annyi tanuló jelentkezett 2022-ben, hogy a korábbi három osztály helyett négyet is el tudtak indítani az évfolyamon. Felismerték, hogyha ez a tendencia folytatódik a következő felvételi eljárások során, az iskola teremkapacitása nem lesz elegendő a tanulói létszám befogadására. Az intézmény pozitív online oktatási tapasztalatai mellett elsősorban tehát ez adta a motivációt arra, hogy egyelőre kísérleti jelleggel, de heti egy napot online keretek között tervezzenek.

Azóta elindult a tanév, a hibrid forma adminisztrációs okok miatt egyelőre nem valósult meg. A törekvés viszont nem halt el, az előkészítés továbbra is tart. A tanulmány ennek a munkának egy szeletéről szól, a pedagógusok és a tanulók korábbi tapasztalatainak, hozzáállásának ismertetéséről, bízva abban, hogy egy év múlva már a hibrid oktatás elsődleges tapasztalatairól is beszámolhatok.

A tanulmányban két előkutatás eredményeit mutatom be a 2021/2022. tanév második félévéből. Kitérek arra, hogy a pedagógusok és a tanulók korábbi tapasztalata alapján az említett intézményben mely tantárgyakat tartják adaptálhatónak a hibrid formára; a bevezetés előtt milyen előnyöket és nehézségeket vélnek felfedezni ebben a munkaformában a szereplők; valamint a pedagógusok szerint hogyan ösztönözhetik, támogathatják a tanulókat az aktív online részvételre.

2. A hibrid oktatás bevezetésének terve

A vizsgált intézmény három évfolyamának őszi órarendtervezése annak megfelelően történt volna, hogy évfolyamonként egy napot távoli, otthoni munkarendben töltenek a tanulók. A pedagógusok munkarendjét ez a változás nem befolyásolta volna, hiszen ők párhuzamosan több évfolyamon tanítanak, amelyeket nem érint az első időszakban a hibrid munkaforma. Ennek megfelelően az otthoni órarendi nap megtervezésében fontos szempont, hogy a heti egyórás, valamint a személyes jelenlétet igénylő tantárgyak, mint például a testnevelés, nem kerülhetnek a kiválasztott napra. Főként olyan, legalább heti két órában oktatott tantárgyak jöhettek szóba, amelyeket körbe tudnak ölelni jelenléti oktatásban töltött napok.

Az oktatás az intézmény korábban alkalmazott online felületén történt volna, amelyen a jelenlétet és az aktivitást is figyelemmel lehet kísérni és mérni. Amelyen keresztül technikailag lehetséges az interakció tanár és diákok között mindkét irányban és amely nemcsak közvetít, hanem képes tárolni üzeneteket, dokumentumokat, feladatokat is.

Mindez kutatási szempontból sem elhanyagolható, mert ebben az időszakban a vizsgálat tárgya az online és az offline pedagógiai kommunikáció összeegyeztethetősége lett volna a pedagógiai folyamatban. Erre jelen tanulmányban nem térek ki, de amikor elindul a pilot időszak, részletesen beszámolok a kutatási paraméterekről.

3. Minta

A kutatás két részből állt 2022 tavaszán, tanulói és pedagógusi kérdőívből. A tanulói minta egy fővárosi alapítványi középiskola 9. évfolyamának 3 osztálya, amely 66 főt jelent. A pedagógusi létszám ugyanezen intézmény tanári karának 17 tagja.

A tanulói létszámok eloszlása közel azonos arányban történt: a válaszadók 25,8%-a az A jelű; 39,4%-a a B jelű és 34,8%-a a C jelű osztály tagja volt. 48,5%-uk nő; 40,9%-uk férfi, 10,6% pedig nem válaszolt a nemre vonatkozó kérdésre. A válaszok és az ebből nyert adatok elemzésénél fontos megjegyezni, hogy a vizsgált évfolyam a koronavírus-járvány mindkét szakaszát a jelenlegitől eltérő intézményben töltötte, így az adatok nem a vizsgált középiskolában tapasztaltak leképeződésén, hanem a kísérleti évfolyam összetételének össztapasztalásán alapulnak.

Az ok, amiért a 9. évfolyamra esett a választás, az az EMMI notebook-programjához[1] kötődik, miszerint négy év alatt mintegy 200 milliárd forint értékben 560 ezer tanulói és 55 ezer tanári notebookot biztosít a pályázott intézményeknek. A vizsgált intézmény sikeresen pályázott a programra, amelyben a tanulók 9. évfolyamon kapják meg az eszközöket, azonban ez nem minden esetben a tanév elején történik meg. 10. évfolyamra viszont lezajlik a beszerzés, ezért a hibrid oktatást az intézmény ebben az évfolyamban tervezte bevezetni ősszel, így a tavaszi előkutatás 9. évfolyamon volt esedékes.

A pedagógusi minta 58,8%-a férfi, 41,2%-a nő. A válaszadók 56,3%-a osztályfőnök vagy a következő tanévtől osztályfőnök lesz, 37,5%-nak jelenleg nincs saját osztálya és vélhetően ősztől sem lesz, 6,2% pedig nem tudja még, hogy felkérik-e osztályfőnöknek. Noha számszerűen lett volna rá mód, a minta összetételét tekintve előzetesen nem kaptam információt arról, hogy hány pedagógust érintene a kísérleti hibrid oktatás, így arra vonatkozóan nincsenek adatok, hogy a válaszadók közvetlenül vagy közvetetten érintettek-e a kérdésben. Az őszi létszámadatok alapján a három osztályban vélhetően összesen 10-12 pedagógus óráját érintette volna a munkaforma, azonban mivel nem vezették be, nem történt újabb kérdőívfelvétel az indulás előtt, nem visszakövethető, hogy az érintettek közül hányan töltötték ki az előzetes felmérést. Fontos megemlíteni, hogy az előkérdőív felvételének időszakában a pedagógusok még nem voltak tájékoztatva arról, hogy a hibrid munkaforma ősztől opció lehet intézményükben, ezért ez az információ nem befolyásolhatta őket válaszaikban.

[1] https://index.hu/belfold/2022/02/12/kasler-miklos-koronavirus-vakcinak-beruhazasok-iskola-notebook/ (Utoljára ellenőrizve: 2022. október 28.)

4. Tapasztalatok, eredmények

4.1. Iskolai munka

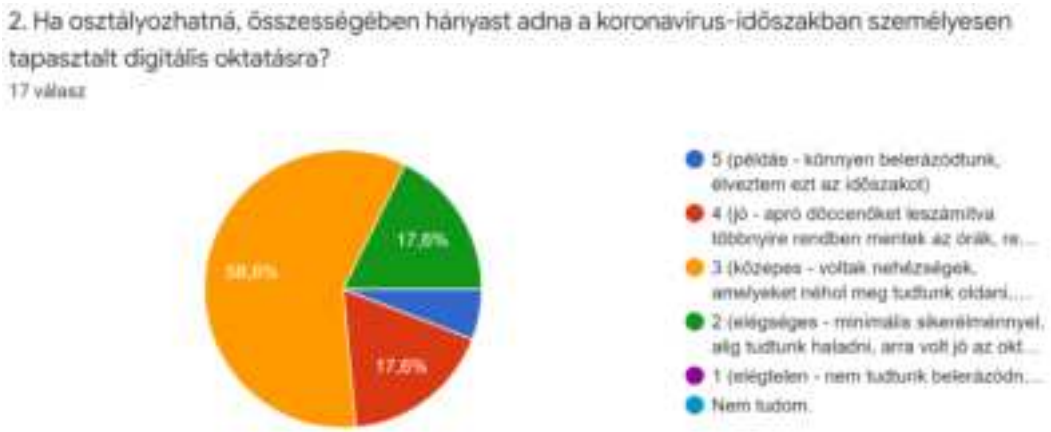
A tanulók szemszögéből közelítve a koronavírus-járvány két időszaka alapján a válaszadók 43,9%-a „közepes”-re értékelte a digitális oktatás fogalma alatt zajló iskolai munkát. Vagyis voltak nehézségek, amelyeket néhol meg tudtak oldani, bizonyos tantárgyak esetében viszont lemaradtak az önmaguk által elvártakhoz képest. Mindenképpen biztató tapasztalat, hogy a 66 kitöltő 24,2%-a „jó”-nak értékelte az oktatását ebben az időszakban, megítélésük szerint apró döccenőket leszámítva többnyire rendben mentek az órák, az általuk elvártaknak megfelelően, „rendesen” haladtak a tananyaggal. Elenyésző volt azon tanulók aránya, mindössze 7,6%, akik saját bevallásuk szerint nem tudtak belerázódni az online oktatásba, az órák többsége elmaradt és úgy vélték, hogy az említett időszak teljesen haszontalan volt, akár évet is ismételhettek volna. (1. ábra)

1. ábra: Digitális oktatás tanulói értékelése

(Forrás: Habos 2022)

A pedagógusok szemszögéből is hasonlóan alakultak az eredmények: a személyes tapasztalataikra alapozva 58,8%-uk „közepes”-nek érezte a digitális oktatást, 17,6%-17,6% pedig jónak és elégségesnek. Utóbbiak úgy érezték, hogy „minimális sikerélménnyel vészelték át ezt az időszakot, saját értelmezésük szerint alig tudtak haladni, arra volt jó az oktatás, hogy szinten tartsa a tanulókat, de új ismeretre valószínűleg nem tettek szert”. Elégtelennek egy pedagógus sem értékelte az online térben történő oktatást. Összességében elmondható, hogy nagyon hasonló érzetük volt, azonban a tanulók minimálisan ugyan, de szigorúbban osztályozták a koronavírus-időszakban tapasztalt digitális oktatást (3,04-es átlag), mint a pedagógusok (3,12-es átlag). Százalékosan kifejezve: a tanulók 43,9%-a közepesre értékelte, 24,2%-a jóra, 13,6%-a elégségesre, 7,6%-a jelesre és 10,6%-a elégtelenre. Szemben a pedagógusokkal, amely minta tagjainak 58,8%-a értékelte közepesre, 17,6%-a jóra, 17,6%-a elégségesre, 5,9%-a pedig jelesre a vizsgált időszakot. (2. ábra)

2. ábra Digitális oktatás tanulói értékelése
(Forrás: Habos 2022)



4.2. A koronavírus-járvány két időszakának különbsége

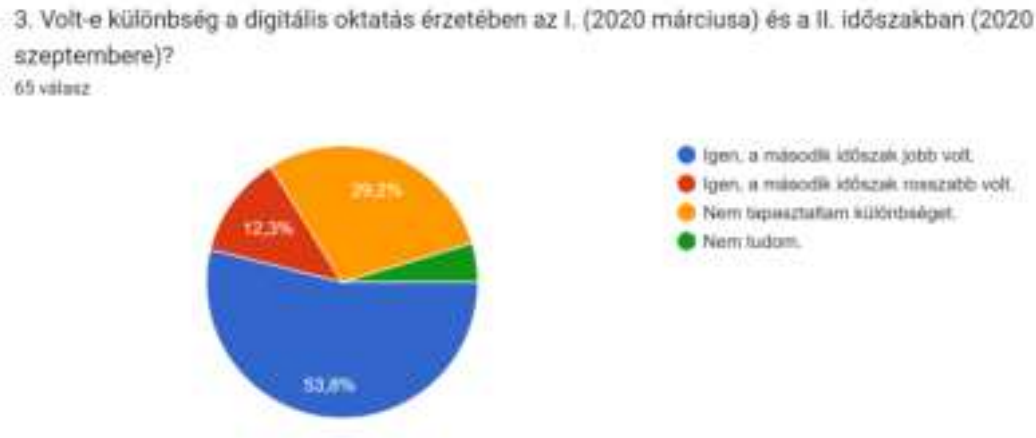
A tanulói kitöltők több mint fele (53,8%) úgy érezte, hogy különbség volt a digitális oktatásban az I. (2020 márciusa) és a II. időszakban (2020 szeptembere) a második javára, vagyis az őszi időszakot saját szemszögükből jobbnak érezték, mint az ezt megelőző tavaszit. (3. ábra) Ugyanezen véleményen voltak a pedagógusok is, a válaszadók 52,9%-a szerint a második időszak jobb volt. (4. ábra) A két csoport közötti minimális különbség az arányszámokban mutatkozott, a pedagógusok 23,5%-a szerint a második időszak rosszabb volt (a tanulóknál mindössze 12,3% vélte így), míg a tanulók 29,2%-a nem tapasztalt különbséget a két időszak között (ez az arány a pedagógusoknál 17,6% volt). Ezen adatok árnyalására a kutatás későbbi szakaszában érdemes lesz kitérni, hogy vajon mely tényezők befolyásolták a különbségérzet polaritását egyik vagy másik irányba.

3. ábra A digitális oktatás két időszakának tanulói értékelése

(Forrás: Habos 2022)

4. ábra A digitális oktatás két időszakának pedagógusi értékelése

(Forrás: Habos 2022)



4.3. Pozitív és negatív élmények

4.3.1. Pozitív tapasztalatok

Segítheti a megértést a pedagógusok és a tanulók pozitív és negatív tapasztalatainak rendszerezése a digitális oktatás két szakaszában. Arra kértem őket, fogalmazzák meg, mi volt a három leginkább pozitív és a három leginkább negatív élményük, tapasztalásuk a digitális oktatásban. Szerteágazó válaszaikat különböző kategóriákba lehetett sorolni, így gyakoriság szerint pedagógusi szempontból a legtöbb pozitív tapasztalat technikai jellegű volt[2] (pl.: *„digitális felület csoportnak való megosztasa"; „új felületek használata"; „Digitális eszközök hatékonyságának növelése"; „sok új honlapot ismertem meg"; „A Mozabook oktatási szoftver használata"; „A Google classroom használata"; „modernség"; „digitalizáció"; „digitális feladatok"; „gyorsaság"* stb.). Ezt követték a pedagógusok önreflektív tapasztalatai (*„IKT kompetenciák fejlődtek"; „visszaellenorizheto volt a munkajuk"; „Projektmunkák megszervezése"; „Rengeteget fejlődtem az online térben való tanítás során."; „a fegyelmezési gondok megszűntek"; „önálló munkára nevelés"; „összegzés"*. Érdekesség, hogy gyakoriság szerint a harmadik legtöbb válasz a diákok szemszögéhez kapcsolódott *(„konnyebb volt követni a diákoknak a feladatokat"; „és néhány online játéknál látszott a diákokon, mennyire élvezik"; „lelkesedés"; „Az elején nagyon lendületes volt az egész."; „Olyan diákok is ügyesek voltak, akik a teremben nem szólalnának meg."; „a csendesebb tanulók aktívabban kapcsolódtak be az órába, leírták a válaszaikat"; „Mindenki járt az én óráimra mert szerették, szükségük volt rám a gyerekeknek, minden nap tartották velem a kapcsolatot. Mindenki körforgásban dolgozott, senki sem unatkozott."*). A negyedik kategória a fizikailag tapasztalható előnyökből állt (pl.: *„Otthonról való oktatás kényelme"; „Kényelmes"; „Utazási költség csökkenése"; „a korán kelés mellőzése"; „mobilitás"*). Az ötödik a pszichológiai élményeket ölelte fel *(„újdonság pár hétig"; „Időtakarékosság"; „Élményközpontú"; „élvezetes"; „kreativitás"; „újszerűség"*), míg az egyéb kategóriából a *„szülői értekezlet nagy számú résztvevője"* választ érdemes kiemelni, amely a későbbiekben is akár megfontolandó lehetőség lehet a szülőkkel történő aktívabb kapcsolattartásban.

[2] A válaszokat szó szerint, betűhíven idézem.

A tanulók válaszait hat kategóriára lehetett osztani. Noha a vizsgált időszakot különböző intézményekben töltötték, élményeik hasonlóak voltak. Az előzetes feltételezéseknek megfelelően a legtöbben a fizikai kényelemhez kötötték a digitális oktatás előnyeit *(„nem kellett korán kelni"; „nem kellett buszozni"; „nem kellett az iskolában lenni"; „nem kellet felöltözni"; „ágyból is bekapcsolódhattam", „amikor nem volt óra, lehetett pihenni"; „Kipihenten tudtam órára menni"; „kipihentebb voltam"*). Gyakoriság szerint a válaszok második kategóriája pszichológiai jellegű volt (*„Nem tűnt olyan hosszú és fárasztó napnak"; „kényelmesebben éreztem magam"; „Nyugodtan tudtam koncentrálni a tananyagra"; „Nem stresszeltem olyan sokat az iskola miatt"; „Könyeb volt jobb jegyet szerezni nem volt nyomás"; „Nem idegeskettem"; „Volt egy minimális életkedvem a tanuláshoz").* Majd a számonkéréshez kapcsolódók következtek *(„A dolgozatokat könnyen meg lehetett írni"; „sok jegyet lehetett szerzeni"; „Elmaradtak az év végi vizsgáim"; „Könnyebben tartottam az átlagomat"; „Sokat lehetett javítani."; „a dolgozatok sokkal könnyebbek voltak, hogy ott volt az internet"; „a felelések nem az egész osztály elött történtek"*). Voltak, akik az önállóságukban látták a pozitív hozadékát az időszaknak. *(„Jobban betudtam osztani az időmet"; „ha nem láttam az ora értelmét egyszerűen csak ott hagytam kikapcsolt kamerával"; „Ha olyan óra volt tudtam tenni-venni"; „Bármit csinálhattam"; „a saját tempómban haladhattam a feladatokkal").* Az órák tartalmi részét is jobbnak élték meg néhányan, akik ki is fejezték ezen tapasztalatukat (*„Sokkal jobban értettem az anyagokat mert sokat gyakoroltunk"; „Nem volt anyi lecke"; „Nem voltak olyan unalmasak az órák."*). Végül a kommunikáció témakörét említhetjük meg a tanulók nézőpontjából a három legjobb élmény tekintetében (*„A tanárok figyelmesen végig hallgattak"; „Senki nem szólt be az órán"; „Nem volt hangzavar az órákon, ezért jobban tudtam figyelni."; „jobban tudott a tanár magyarázni"; „Hatékonyabban tudtam dolgozni, mert nem volt hangzavar."; „nem ordibált rám senki :)"*.

4.3.2. Negatív tapasztalatok

A pedagógusok jelentős része a legrosszabb élménynek a tanulói motiváció hiányáról írt, a 17 kitöltőből 10-en adtak ebbe a kategóriába sorolható választ (pl.: *„diákok aktivitása alacsony"; „A gyerekek inaktivitása az órákon"; „Részvételi hiányosság a tanulók részéről"; „sok tanuló kimaradt az oktatásból passzívitás miatt." „diákok motivációjának fokozatos hanyatlása"; „érdektelenség, motíválatlanság"; „Személytelen, érdektelenség a diákok részéről, magas a puskázási lehetőség" „A lusta diákot sokszor kellett figyelmeztetni a feladat megoldására pótlására").* A második leggyakoribb problémakör a pszichológiához, mentális érzethez kapcsolódott. 9-en írtak erről, köztük öten szó szerint ugyanazt fogalmazták meg: *„Nem volt személyes kapcsolat a gyerekekkel"*. További példák a válaszokól: *„a személyes találkozás hiánya idegenne tette az orakat"; „Elszigeteltség"; „Magány, depresszió, őrület határán voltam és a gyerekek is. Minden nap féltünk a holnap miatt. A szociális elhatárolódás borzasztó volt."; „nem láttam a diákok arckifejezését, ezért valószínűleg nem magyaráztam, lassítottam olyan esetben, amikor erre szükség lett volna."* Érdekesség, hogy a témában publikált első tanulmányok és intézményi visszakövető minikutatások főként az eszköz- és technikai problémákra mutattak rá, jelen kérdőívben ez a témakör a válaszok gyakoriságát tekintve csupán a harmadik helyen szerepelt mint legrosszabb élmény (*„Internet lefagyott"; „időnként elofordul internetszakadas, lefagyas"; „technikai problémák, amik néha az egész órát tönkretették"; „Net, gep nem működött"; „Eszközhiány"; „eszközök nem ismerése"; „nem mindenkinek volt megfelelő felszerelése"; „kifogások eszközhiányra, internet problémára ebből adódó házi feladat hiányra".)*. Negyedik helyen szerepeltek közvetlenül a pedagógiához, a tudáshoz, értékeléshez

kapcsolódó válaszok (*„Szellemi tudás csökkenés”; „Tudás értékelés gyengesége”; „Szaktantárgyak tudásátadásának gyengesége”; „A diákok munkáit nem tudtam azonnal segíteni.”; „Az ellenőrzés lehetetlensége”; „kontroll hiánya”*.). Ötödik leggyakoribb kategória a kommunikációs problémákat tartalmazta (*„Üres képernyők, nincs kommunikáció”; „nincs visszajelzés”; „nincs reakció”; „kevés visszacsatolás”; „A közvetlen reakciók hiánya.”*). Végül a pedagógusok fizikai nehézségei vetődtek fel néhány válasz erejéig (*„Mozgáshiány”; „Nagyon hosszú volt a második időszak. Fájt a hátam, romlott a szemem.”*).

A tanulók szemszögéből ebben a kérdésben nem lehetett számszerű kategóriákat létrehozni. Sok egyéni sérelem fogalmazódott meg bennük. Ezek főként az elmaradó órákhoz kapcsolódtak, továbbá a vélt vagy valós lemaradáshoz a tananyagot illetően; a technikai nehézségekhez és ezek bizonygatásához; a barátok hiányához, a kevés magyarázathoz és kevés kommunikációhoz; a sok házi feladathoz rövid határidővel; a kiszámíthatatlansághoz, felkavart órarendhez, különböző hosszúságú órákhoz; a tanulói és pedagógusi motiválatlansághoz; a koncentrációhiányhoz, amit a multitaskinghoz kötöttek; az osztályban tapasztalt rendetlenséghez és a fizikai korlátokhoz, vagyis, hogy úgy érezték, egész nap egyhelyben, a székben kellett ülniük.

4.4. Ikt-kompetenciák

A pedagógusi és tanulói IKT-kompetenciák megléte és mértéke nem ezen tanulmány tárgya. A kutatás jelen szakaszában a kérdőív csupán azt volt hivatott felmérni, hogy a válaszadók két csoportja a mindennapjaikban is alkalmazott ötfokú skálán, hányasra értékeli létezését, tevékenységét az online világban.

A pedagógusok azonos arányban értékelték magukat jelesre és jóra (42,2%-42,2%), vagyis, hogy technikailag nem jelent kihívást számukra semmilyen eszköz- vagy programhasználat, tartalmilag a média(szöveg)értésük és -írástudásuk is kiemelkedő, könnyen és jól oldják meg a felmerülő online feladatokat, illetve, hogy többnyire jól tudják használni az online platformokat és eszközöket; médiaértésük és -írástudásuk jó, keveset hibáznak, többnyire jól oldják meg a felmerülő online feladatokat. Összességében elmondható, hogy átlagosan jónak (4,0) tartják magukat az online térben. (5. ábra)

5. ábra IKT-kompetencia pedagógusi önértékelése

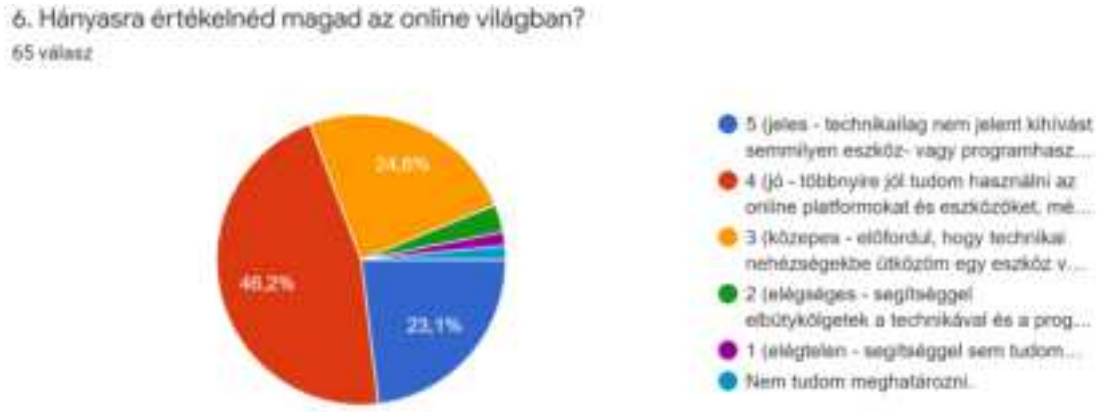
(Forrás: Habos 2022)

A tanulók valamennyivel kritikusabbak voltak önmagukkal, a 66 válaszadó összátlaga 3,81-ra tehető. Többségük (46,2 %) jóra értékelte online tevékenységüket, azonban a

többi értékben különbség mutatkozik a pedagógusokkal szemben: mindössze 23,1%-uk gondolta úgy, hogy minden feladatot képesek megoldani és nem jelent technikailag kihívást az eszközhasználat, legalább ennyien (24,6 %) közepesnek vallották tudásukat, vagyis, hogy technikai nehézségekbe ütközik egy eszköz vagy program kapcsán, segítséggel azonban többnyire áthidalja ezeket, a feladatai egy részét jól meg tudja oldani. Két tanuló értékelte elégségesre magát és egyetlen egy tanuló érezte úgy, hogy segítséggel sem tudja kezelni az eszközöket és a programokat, egyáltalán nincs sikerélménye, kívülállónak érzi magát az online világban. A pedagógusoknál és a tanulóknál is 1-1 kitöltő volt, aki nem tudta meghatározni online szintjét. (6. ábra)

6. ábra IKT-kompetencia tanulói önértékelése

(Forrás: Habos 2022)



4.5. Attitűd a hibrid oktatás bevezetéséhez

A kérdőív egyik kérdése a hibrid oktatást leegyszerűsítve a következőképpen definiálta: az órák egy része az iskolában, kis része pedig otthoni körülmények között, online formában történik. Noha a válaszadók nem voltak előzetesen tájékoztatva arról, hogy ez a munkaforma belátható időn belül opció lehet számukra is, illetve hogyan és miképpen valósulhatna meg intézményükben, figyelembe véve korábbi tapasztalataikat, az elsődleges hozzáállást mégis megmutatja a 7. ábra. A tanulók többsége örülne neki, támogatná a kezdeményezést (46,7%) vagy azt, hogy a jelenleginél több időt töltsön otthon (24,6%). 12,3% a „nekem mindegy” lehetőséggel nem formált egyértelmű véleményt, érdektelensége okán alkalmazkodik az aktuális döntésekhez. További 4,6% pedig nem tudta eldönteni. 7,7% elfogadná, de kifejezné egyet nem értését és mindössze 2 fő (3,1%) lenne, aki egyáltalán nem támogatná a hibrid munkaformát.

7. ábra Tanulói attitűd a hibrid oktatáshoz

(Forrás: Habos 2022)

A pedagógusoknál is hasonló arányban váltana ki pozitív hozzáállást a hibrid munkaforma (47,1% örülne neki, 17,6%-nak sem lenne ellenére) (8. ábra). Fontos megjegyezni, hogy a minta ezen részének kérdőívében nem tartalmazta a definíció, hogy az online körülmény az otthoni munkavégzést eredményezi, a válaszlehetőségükben viszont a tanulók otthoni időtöltését fókuszba helyezve van erre utalás. Ennek oka, hogy az eredeti tervek szerint csupán egy évfolyamot érintene a pilot bevezetés, vagyis a pedagógus többi tanórája jelenléti lenne, az online óra pedig a nap bármely szakára eshet. A válaszok értelmezésekor tehát ezt is figyelembe kell venni, hiszen vélhetően kevésbé motiváló ez a munkaforma, ha fizikailag nincs különbség az online és offline tanítás helyszíne között. Azonban ezt nem tükrözik a válaszok, nem lehet tudni, hogy pontosan hogyan értelmezték a pedagógusok magukra nézve a vélt megvalósulást. Talán ez lehet az oka annak, hogy a válaszadók 23,5%-a nem fejezte ki egyértelműen hozzáállását: örülne is neki meg nem is. A negatív tartományban e minta esetében is 1-1 fő jelölt választ, tehát azok, akik nem támogatnák vagy kifejeznék egyet nem értésüket a hibrid oktatással szemben.

8. ábra Pedagógusi attitűd a hibrid oktatáshoz

(Forrás: Habos 2022)

4.6. Otthoni körülmények

Ahhoz, hogy az online oktatás bármilyen formája megvalósulhasson, szükség van megfelelő otthoni körülményekre, amely nemcsak a technikai feltételeket jelenti (lásd: EMMI notebook-program). A közvetítő eszközön túl elengedhetetlen a szélessávú internetelérés és nem utolsósorban a kényelmes, de legalább alkalmas tanulási környezetre a tanuló szempontjából. Vagyis egy olyan térre, ahol nem zavarják egyéb körülmények.

Mindenképpen biztató képet vetít előre, hogy a tanulói válaszadók 50%-a saját bevallása szerint megfelelő tanulási környezettel és technikai körülményekkel (internet, laptop stb.) rendelkezik otthon, senki és semmi nem zavarná az online órák közben (9. ábra). További 29,7% nyilatkozott úgy, hogy lehetőségei többnyire megfelelőek, az esetleges zavaró tényezőket könnyen pedig ki tudja zárni, nem befolyásolnák az online órákat. 14,1% lát bizonyos helyzeteket, amelyek veszélyeztetnék a hatékony órai részvételt. Az ő tanulási környezetük kialakítható, a technikai körülmények adottak, de el tudnak képzelni olyan körülményt, szituációt, ami meghiúsítaná, hogy teljes odafigyeléssel vegyenek részt az órákon. Két tanuló nem tudta eldönteni, hogy adottak lennének-e otthon a feltételek és további 2 tanulónak a válaszok alapján nincsenek meg a megvalósuláshoz alapvetően szükséges feltételek: nincs privát, illetve egyáltalán nincs otthon tanulási környezete, a technikai feltételek erősen korlátozottak vagy osztozniuk kell a család több tagjával a környezeten/eszközökön.

9. ábra Tanulók otthoni tanulási körülményei

(Forrás: Habos 2022)

A pedagógusoknál még inkább biztató az arány: 70,6% úgy érzi, hogy megfelelő munkakörnyezete és technikai körülményei (internet, laptop stb.) vannak az iskolában és otthon, senki és semmi nem zavarná az online tanításban (10. ábra). További 17,6% is megfelelő munkakörnyezetekről számolt be, illetve arról, hogy az esetleges zavaró tényezőket könnyen ki tudja zárni, nem befolyásolják munkájában. 1 pedagógus lát olyan körülményt a munkakörnyezetében, amely bizonyos esetekben el tudná lehetetleníteni az óráját és egy további kollégája nyilatkozott úgy, hogy nincs privát munkakörnyezete, napközben is osztoznia kell munkatársaival, otthon pedig családtagjaival a közös tereken és a technikán, ez pedig befolyásolja a teljesítményét. Olyan pedagógus nem volt, akinek egyáltalán nem adottak a körülmények az online munkavégzéshez.

10. ábra Pedagógusok otthoni és iskolai munkakörülményei

(Forrás: Habos 2022)

4.7. Tantárgyak online taníthatósága

A pedagógusi minta válaszainak értelmezésében fontos tényező, hogy az online oktatás tapasztalatait a vizsgált intézményben szerezték, míg a 9. évfolyamos tanulók több iskolából kerültek jelenlegi osztályukba. A kérdőívben valamennyi tantárgy esetében el kellett dönteniük az igen, nem, nem tudom válaszokkal, hogy az iskolai mellett online óráikat is el tudnának-e képzelni. A történelem (32 igen, 31 nem) és az informatika (31 igen, 32 nem) tantárgyak esetében volt a legszorosabb, legmegosztóbb az eredmény a tanulói válaszadók körében, illetve a fizikát nagyobb arányban tudnák elképzelni online, mint bármely más természettudományos tantárgyat. A nem tudom opciót egyáltalán nem alkalmazták. (11. ábra)

11. ábra Tantárgyak online taníthatósága – tanulói vélemény

(Forrás: Habos 2022)

	igen	nem
Osztályfőnöki	41	22
Magyar nyelv és irodalom	36	27
Fizika	38	25
Idegen nyelv	37	26
Történelem	32	31
Informatika	31	32
Biológia	30	33
Kémia	29	34
Földrajz	28	35
Matematika	26	37
Vizuális kultúra	25	38
Ének-zene	13	50
Testnevelés	7	56

Érdekesség, hogy a pedagógusok több tantárgyat tudnak elképzelni online környezetben, mint a tanulók, kettő kivételével az összeset (Testnevelés és Ének-zene), noha az ők éltek a „nem tudom" válaszopcióval is (11. ábra). Nem volt szoros, megosztó eredmény, mindegyik tantárgy esetében a minta tagjai hasonlóan gondolkodnak. A pedagógusok valamennyi tantárgyat figyelembe véve a természettudományosakat részesítették előnyben az online taníthatóság szempontjából, ezek kerültek a top 3-ba. A tanulóknál az első helyen álló osztályfőnöki óra a pedagógusoknál csak 9., ahogy a tanulói 2. magyar nyelv és irodalom a pedagógusoknál csak a 11. a tantárgyak sorában. A fizika pedig mindkét csoportban népszerű lenne online.

Az órarendtervezésben kritériumként határozta meg az intézmény vezetősége, hogy a heti egy órában oktatott és készségtantárgyak nem kerülhetnek az online napra és a kiválasztáskor előnyben részesítik a legalább heti két, de inkább három órában oktatott tanegységeket. Ennek tükrében még inkább figyelemre méltó, hogy a pedagógusok a matematika, illetve a magyar nyelv és irodalom (az órarendben a szaktanár határozza meg a nyelvtan helyét a magyarórák sorrendjében) tárgyakat utolsó helyen jelölték a taníthatósági vonal fölött a természettudományokat pedig első helyeken.

12. ábra Tantárgyak online taníthatósága – pedagógusi vélemény

(Forrás: Habos 2022)

PEDAGÓGUSI	IGEN	NEM	NEM TUDOM
Földrajz	16	0	1
Fizika	15	1	1
Kémia	14	3	1
Történelem	13	2	3
Idegen nyelv	13	2	2
Biológia	13	3	1
Informatika	13	3	1
Vizuális kultúra	12	2	3
Osztályfőnöki	12	3	2
Matematika	11	4	2
Magyar nyelv és irodalom	10	2	5
Testnevelés	1	13	3
Ének-zene	3	11	3

4.8. Mitől „jó" egy online óra?

A kérdőív végén mindkét csoport lehetőséget kapott arra, hogy megfogalmazza, szerinte mitől működik, mitől hatékony, mitől lehet jó egy online óra. A válaszokat a feldolgozáskor itt is kategóriákba osztottuk.

4.8.1. Tanulói „jó tanácsok"

A tanulók „jó tanácsai" egyértelműen a pedagógusoknak szóltak. Főként a jegyzeteléshez (*„Ha látja, hogy nem megy jól, akkor segít a jegyzetelésben."; „Online füzetek vázlatnak"; „Ha kevesebbet írunk és több a szemléltetés"*); a szemléltetéshez (*„Amikor ki tudják vetíteni a feladatot"; „Legyen az anyagokhoz ppt mert úgy egyszerűbb megérteni"; „Akár videó linket küldenek ha máshogyan meg tudjuk értemi"; „az órákat fel lehetne venni azoknak akik nem tudnak belépni"*); a kommunikációhoz (*„Ne az legyen a cél, hogy leadják az anyagot hanem megértsük"; „Érthetően beszéljenek a tanárok"; „ha nem beszél mindenki egyszerre"; „ne beszéljen túl gyorsan a tanár mert akkor nem a legjobb a hangminőség"; „Minőségétől. Jó ha haljuk és értjük is a tanárt"; „Amikor lassan és hatékonyan megy végig az óra"; „A tanárok is teremtsenek megfelelő környezetet a tanításhoz pl.: ne legyen gyereksírás"; „ne csak*

darálja az anyagot mert az nem kelti fel az érdeklődést"; „Részletesebb magyarázatok") és az interaktivitáshoz *(„vissza kérdezi az anyagot"; „többször szólítja fel a gyerekeket"; „Hagyni kellene jobban érvényesülni a gyerekeket az órán. - például többször kérdezni, anyaghoz kapcsolódóan."; „Játékosabb órák, pl quiz játék."; „Interaktívabb lehet. Pl. online feladatok"; „Sokat gyakoroljunk feladatokba Több gyakorló feladattal"; „legyenek játékos gyakorló feladatok"; „Legyenek olyan órák is, amikor kevesebbet tanulunk. pl. legyen játékos óra.")* kapcsolódtak.

Vagyis beszéljen lassan és érthetően (jól tagoltan) a tanár, ez segíti a megértést. Ha hadar és akadozik az internet, a hangminőség miatt érthetetlenné válik, amit mondani akar. Hallani és érteni szeretnénk a pedagógust. Ezt nevezhetjök technikai és beszédtechnikai, nyelvi igénynek. Hasznosnak vélnék, ha kivetítené a konkrét feladatot, alkalmazna képi vagy ppt-vázlatot a mondandója kiegészítésére, valamint részletesebb magyarázatokat. Ez megfelel az audio és vizuális kommunikációs igény kritériumainak. Biztonságként fogalmazták meg a tanulók, ha nem kellene mindig kamerát és mikrofont kapcsolniuk, mert előfordulhat, hogy a család többi tagja is behallatszik, illetve, ha nem beszélne mindenki egyszerre az osztályteremben. Ez a zajcsökkentés igénye. Ezzel szemben több interaktivitásra vágynának, hogy kérdezzen többször az órán a pedagógus, „*hagyja érvényesülni a tanulókat*". Aktív részvétel és interakció igénye. Végül, de nem utolsó sorban a retorikai élményszerűség igénye fogalmazódik meg a változatosabb stílus tanácsában: *„ne csak darálja az anyagot, mert az nem kelti fel az érdeklődést."*

Ahogy a negatív tapasztalatok megfogalmazásánál, most is sejthető, hogy több egyéni sérelem érhette a válaszadókat a koronavírus-járvány időszakai alatt megélt online oktatás során. Az egyéb kategóriába sorolt válaszok színes képet mutatnak arról, hogyan is működhetett az online tanítási forma és mire vágynának a tanulók. Jó tanácsok arra, mitől lehet jó egy online óra: *„Ha türelmes a tanár"; „legyenek elnézőbbek ha valami nem sikerül"; „Ha a tanár jártas az online világban, tudja használni a programokat."; „Ha nem késik a tanár és ha a többiekre sem kell várni 20 percet."; „Ha lehetne közben enni/inni"; „Egy közös platformon zajlik, nem kell annyit ki és be jelentkezni."; „Legyen egy olyan hely ahova a feladatokat egységesen fel lehet tölteni."; „Ha rövidebb, mint az iskolában pl.: 30 perces"; „Ugyanúgy legyen felépítve az anyag, mint ha rendesen bejárnánk.."; „Ne minden esetben kelljen kamerát kapcsolni."; „nem kell több feladatot adni csak azért hogy ellenőrizzenek minket".*

4.8.2. Pedagógusi vélemények

A pedagógusok önreflektíven tekintettek saját munkájukra, amelyben többször partnerként utaltak a tanulókra is. Válaszaikat négy kategóriába lehetett sorolni. Szerintük a kulcs az együttműködésben *(„Megfelelő részvétel, aktivitás"; „rugalmasság-segítőkészség mindkét fél részéről, a kevesebb több"; „Diákok és a tanár élvezi és aktív"; „Amitől a jelenléti oktatásban is jó tud lenni egy óra. A tanár személyisége, a diákok hangulata a legmeghatározóbb."; „Ha a pedagógus és a tanulók is egységesen online formában szeretnék az órát tartani."; „kell egy olyan befogadó közeg a diákok részéről, akik figyelnek is."; „Ha a gyerekek partnerek, hajlandóak otthoni környezetben is tanulni, ha akarnak és tudnak együtt dolgozni, akkor hatékony lehet."; „motiváció a diákok részéről.");* a felkészültségben (*„tanár megfelelő felkészültsége"; „önálló probléma megoldás"; „készülés kell az órákra.");* a módszertanban (*„Kreatív előkészítés"; „Ezeket az órákat percre pontosan meg kell tervezni, akkor lesznek jók."; „olyan témákat kell feldolgozni, amik*

bemutatásában az online világ inkább segít, mintsem hátráltatja."; „Hogy változatos, más módszereket használ, mint egy hagyományos óra, játékosan"; „figyelemfelkeltés és annak fenntartása nehezebb."; „változatos, figyelemfelkeltő témák/órák"; „digitálisan felkelti a tanulók érdeklődését"; „Változatos, hatékony."; „Megfelelő feladatokkal és szemléltető anyaggal előkészített."; „Amikor az osztályteremben vagyunk, akkor visszacsatolás szükséges!") és az eszközökben rejlik (*„Internet kapcsolat jol működjön"; „Technikai háttér"; „Digitális eszközök megfelelő használatától"; „jó felület, szoftver"*).

5. Összegzés

Az előkutatás jól mutatja, hogy rengeteg pozitív és negatív tapasztalattal rendelkezik a vizsgált minta, amelyeket érdemes figyelembe venni a bevezetés előkészítésének megtervezésében. A hozzáállás alapvetően pozitív a hibrid munkamódszerhez annak ellenére is, hogy a részleteit egyik csoport sem ismeri. A technikai feltételek és a tanulási, illetve munkakörnyezetek többnyire adottak és önbevallásuk szerint birtokában vannak a szükséges az IKT-kompetenciáknak is. Az órarendtervezéshez érdekes adatok mutatkoznak, egybehangzó hozzáállást mutat a két csoport a természettudományos tantárgyak irányában az online taníthatóság szempontjából. Ennek hátterét mindenképpen hasznos lenne megvizsgálni a pilotidőszakot megelőzően.

A kérdőívekre adott válaszok alapján a hibrid oktatás bevezetése előtt érdemes volna felkészíteni, beszélgetni a tanulókkal akár osztályfőnöki óra vagy előadás/kis csoportos beszélgetés keretében a hatékony időbeosztásról; az online és offline hatékony tanulásmódszertanról; az online tanítás lehetőségeiről; továbbá hasznukra válhatna egy esetleg motivációs tréning. Vélhetően nem egyedi konklúzió, de a minta válaszaiból következtetve általánosan és az online kommunikáció segítésére is hasznos lehet a szövegértés gyakorlása, a helyesírás fejlesztése, valamint az érveléstechnika kialakítása, fejlesztése.

A pedagógusokkal hasznos volna az online kommunikációs és problémamegoldó technikák megismertetése vagy az ösztönös döntések tudatosabbá tétele. Tudásmegosztás a technikai nehézségek megoldásának lehetőségeiről. Az önreflektivitás erősítése, valamint a több szempont érvényesítésének és megfontolásának alkalmazása, mivel a pedagógusok főként a tanulók szemszögéből fogalmazták meg észrevételeiket (kontroll), így kevésbé derült ki, hogy a saját szemszögükből mi lenne a hatékony. Nem utolsó sorban pedig motivációs tréning, pedagógiai motivációs gyakorlatok az önfejlesztésre, az online oktatásban rejlő lehetőségek integrálhatóságára.

Felhasznált irodalom:

(A kérdőív előkészítésében felhasznált korábbi kutatások és források)

- ACZÉL Petra (2010): On-lények: az új média szerepe a (gyermek-) kultúra átalakulásában. A nemlineáris tartalmak „retorikája". In: GABOS E. (szerk.): A média hatása a gyermekekre és fiatalokra V. Kobak Könyvsorozat. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, 253-261.
- ACZÉL Petra (2013): Médiaműveltség In.: PÁLFI Erika (szerk.): Médiatudatosság az oktatásban (konferenciakötet). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

39-44. p.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatossag_az_oktatasban.pdf
- BÖRÖCZ István (2013): Funkcionális és digitális analfabetizmus In.: PÁLFI Erika (szerk.): Médiatudatosság az oktatásban (konferenciakötet). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 25-33.p. http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatossag_az_oktatasban.pdf
- ENGLER Ágnes, MARKOS Valéria, DUSA Ágnes Réka (2021): Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. Educatio 30 (1), pp. 72–87 (2021) DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.6 https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p72.xml
- FALUS Iván – OLLÉ János (2008): Az empirikus kutatás gyakorlata. Adatelemzés és statisztikai feldolgozás. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FALUS Iván (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest, MűszakiKönyvkiadó KFT.
- FALUS Iván (szerk., 2007): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FEKETE, T., & PORKOLÁB, Ádám (2020): Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. Iskolakultúra, 30(9), 96–112. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96 http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33491/33178
- HERZOG Csilla, RACSKO Réka (2013): A 14-18 éves tanulók médiatudatosságának empirikus vizsgálata és fontosabb eredményei, In.: KARLOVITZ János Tibor (2013, szerk.): Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében, 12-22, International Research Institute sro, Komárno. http://www.irisro.org/inter2013magyar/002HerzogCsilla-RacskoReka.pdf
- JÓZSA Gabriella, KARÁNÉ Miklós Noémi, JÓZSA Krisztián (2021): Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején. Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
- évf., 2. szám 169–186. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.169.186 http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/24096/1/pedagogusoktapasztalataicovidjarvanyidejen.pdf
- KOVÁCS EDINA (2021). Digitális munkarend vagy digitális oktatás? A karantén közoktatási tanulságai. https://inftars.infonia.hu/pub/inftars.XXI.2021.3.2.pdf

Kérdőívek:

- HABOS Dorottya (2022): Tanulói kérdőív - DIGITÁLIS OKTATÁS, HIBRID OKTATÁS - 2022.06.07. (kitöltő 66 fő). Előadás az eredményekről a 18. Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencián. MELLearN – Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület. Budapest. 2022. június 8.
- HABOS Dorottya (2022): Pedagógusi kérdőív - DIGITÁLIS OKTATÁS, HIBRID OKTATÁS - 2022.06.27. (kitöltő 17 fő) Előadás kézirata az eredményekről a Változások a pedagógiában – a pedagógia változása IV. konferencia. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar. Esztergom. A konferencia tervezett időpontja: 2022. november 25.

- HABOS Dorottya (2021): Az online oktatás tapasztalatai (2 ütemben – 2020. tavasz és ősz) – 4 intézmény belső kérdőívének elemzése (általános és középiskola): Budapest (2), Érd, Győr – nem publikált tanumány és kérdőívek.

Miháldinecz Edit

Felsőoktatási LLL: Új kihívások és megoldások – A modellváltás és COVID Pandémia hatásai.

A kihívások, amelyekkel szemben állunk

Új Uniós szintű oktatáspolitikai célok a 2021 – 2030-as időszakra

Korábban az uniós tagállamok 2014 – 2020 időszakra tűztek ki közös oktatáspolitikai célokat. Ez az időszak lezárult. Az új, tíz évre szóló együttműködési célok elérendő eredményeiről 2021. február 19.-én, egy informális ülésen egyeztek meg. Öt fő irányt jelöltek meg 2021 – 2030 közötti időszakra.

1. stratégiai prioritás: A minőség, a méltányosság, a befogadás és a mindenki számára elérhető siker előmozdítása az oktatásban és a képzésben

Az első a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklődéséhez hozzájáruló minőségi, befogadó és méltányos oktatás, képzés megteremtése. Ennek megvalósítása érdekében egyéb intézkedéseket szükséges biztosítani a hátrányos helyzetű, speciális nevelési igényű vagy fogyatékkal élő fiatalok tanulásba való bekapcsolódásához, továbbra is fejleszteni kell a diákok alapkészségeit, javítani kell a nyelvoktatás minőségét. A korai iskolaelhagyók számának csökkentése érdekében olyan szemléletmód kialakítása szükséges, amely a tanulókat helyezi a középpontba.

Konkrét intézkedések:

- Kulcskompetenciák megszerzésének elősegítése,
- A nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről szóló 2019. évi tanácsi ajánlás végrehajtásának folytatása,
- Az európai perspektíva beemelése az oktatásba és a képzésbe,
- Az oktatási és képzési intézmények biztonságos, az erőszaktól, a megfélemlítéstől, a káros hatású beszédtől, a dezinformációtól és a megkülönböztetés minden formájától mentes környezetként való fenntartása,
- Az iskolai környezet biztonságos és támogató voltának elősegítése,
- Minden tanuló segítése abban, hogy az alapkészségek terén elérje az alapszintet,
- A sikeres oktatási stratégiák nemzeti szintű előmozdítása,
- A tanulók egyre növekvő mértékű sokszínűségének kezelése,
- A kisgyermekkori nevelés és gondozás uniós minőségi keretrendszerének végrehajtása,
- A nemek között az oktatás és képzés terén fennálló különbségek, valamint a lányok és a fiúk, illetve a nők és a férfiak közötti esélyegyenlőség hiánya elleni fellépés a nemek egyensúlyát fokozottabban szem előtt tartó oktatási döntések,
- Az adatgyűjtés és az innováció támogatása a befogadásnak és a nemek közötti egyenlőségnek az oktatásban való megvalósítása érdekében,
- A polgári, az interkulturális és a társadalmi kompetenciák javítása, a kölcsönös megértés és tisztelet előmozdítása,
- A nem formális tanulás, azon belül az önkéntesség előmozdítása, megbecsülése és elismerése,

- Az etikus magatartás kialakítása,
- A minőségi és inkluzív oktatásba és képzésbe való fenntartható beruházás támogatása. (Az Európai Unió Hivatalos Lapja, A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030) (2021/C 66/01) C 66/17, C 66/18).

2. stratégiai prioritás: A mindenki számára elérhető egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása

Második irányként az élethosszig tartó tanulás mobilitás lehetőségét teremtenék meg mindenki részére. A tagállamok megkönnyítenék az átjárhatóságot a különböző képzések között, egyszerűbbé tennék a tanuláshoz való visszatérést életkortól függetlenül. Az átképzésre nagy hangsúlyt fektetnének, amely a munkaerőpiaci követelményekhez való alkalmazkodást könnyítené meg a munkavállalók számára. A mobilitást nehezítő akadályok megszüntetését is szorgalmazzák, egyszerűbbé tennék az adminisztrációs teendőket, a képesítések elismerését.

Konkrét intézkedések:

- Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó stratégiák újraindítása és folytatása,
- Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó stratégiák megbízhatóbbá és inkluzívabbá tétele annak érdekében, hogy a korai iskolaelhagyók életük során rugalmas formákban térhessenek vissza az oktatásba,
- Annak biztosítása, hogy az oktatási és képzési, és ezen belül a felnőttoktatási rendszerek minden tanulót támogassanak a változóban lévő munkaerőpiacra való belépésben és abban, hogy hozzájáruljanak saját személyes fejlődésükhöz,
- A szakképzésnek a helyreállítás,
- A felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési program naprakésszé tétele,

- Az egyrészt a tanulók, a tanárok, az oktatók, valamint az oktatási és képzési személyzet mobilitására, másrészt az intézmények együttműködésére vonatkozó szabadság előmozdítása Európában és Európán túl, a tanulási célú mobilitás és a határokon átnyúló együttműködés révén,
- A tanulási célú mobilitásra vonatkozó, a megerősített Erasmus+ programot kísérő keret naprakésszé tétele,
- A felsőfokú és a felső középfokú képesítések, valamint a külföldi tanulmányi időszakok eredményei automatikus kölcsönös elismerésének ösztönzéséről szóló tanácsi ajánlás (2018. november 26.) maradéktalan végrehajtására irányuló munka folytatása. (Az Európai Unió Hivatalos Lapja, A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030) (2021/C 66/01) C 66/19, C 66/20).

3. stratégiai prioritás: A kompetenciák és a motiváció erősítése az oktatási szakmában

A harmadik prioritásként szerepel a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztése és a szakma vonzóbbá tétele. Fontos az oktatók társadalmi és pénzügyi elismerése, amiben fontos szerepet töltene be az Európai Innovatív Tanítási Díj, mellyel a minőségi munkát

ismernék el, és amelynek létrehozását a Bizottság az idei esztendőben tervezi. Az oktatók alapkészségei közé a digitális jártasságok szintén beleértendőek, ezek elsajátítását már a pedagógusképzés során szükséges elkezdeniük. A tanárok folyamatos szakmai fejlődésére pedig lehetőséget kell biztosítani mind európai, mind nemzeti keretek között.

Konkrét intézkedések:

- A legjobb és a pedagógusi és tanári hivatás tekintetében legmegfelelőbb jelöltek toborzásának és kiválasztásának támogatása,
- A tanári hivatás vonzerejének és társadalmi elismertségének fokozása,
- A különféle szakmai életpályákra vonatkozó nemzeti keretrendszerek és az egész életen át tartó pályaorientáció kidolgozását,
- A tanárokra vonatkozó kompetenciakeretek formáját öltő szakpolitikai eszközök kidolgozása,
- Az alap- és bevezető képzés, valamint a folyamatos szakmai fejlődés támogatása minden szinten, különös tekintettel a tanulók egyre növekvő mértékű sokszínűségének és sajátos szükségleteinek kezelésére, a korai iskolaelhagyás megelőzésére és a munkaalapú tanulás elősegítésére,
- A tanárképző intézmények hálózatainak – a javasolt Erasmus tanárképző akadémiák révén történő – kialakítása a gyakorlatközösségek gyarapítása, a tanároknak szóló tanulási lehetőségek biztosítása,
- A tanári kiválóság ösztönzésének támogatása az oktatás és képzés minden szintjén,
- A pedagógusok támogatása az oktatási és képzőintézményekben jelentkező nyelvi és kulturális sokszínűség kezelésében,
- A tanárok Európán belüli tanulási célú mobilitásának mennyiségi és minőségi fokozását célzó, szükségleteinek feltérképezése,
- A munkakörülmények javítását és a munkahelyi stressz kezelését célzó intézkedések és mechanizmusok kidolgozása,
- Törekvés a nemek közötti egyenlőtlenségek csökkentésére,
- Annak biztosítása, hogy a pedagógus- és tanárképzési programok felkészítsék a tanárokat és oktatókat arra, hogy kulcsszerepet fognak betölteni egyrészt atekintetben, hogy felvértezzék a tanulókat azon kompetenciákkal, amelyek segítségével életük, munkájuk és tevékenységeik során elő tudják segíteni a fenntartható fejlődést, másrészt abban, hogy elősegítsék minden tanuló jóllétét és mentális egészségét. (Az Európai Unió Hivatalos Lapja, A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030) (2021/C 66/01) C 66/19, C 66/20).

4. stratégiai prioritás: Az európai felsőoktatás megerősítése

Negyedik célként szerepel az együttműködés szorosabbá fűzése a tagállamok között. Kiváló lehetőség az Európai Egyetemek kezdeményezés, amely a részt vevő felsőoktatási intézmények nemzetközi versenyképességének növelése mellett, a tantervek összehangolása révén a hallgatók számára lehetővé teszi, hogy maguk dönthessék el, mikor, melyik egyetemen kívánnak tanulni, a képzés végén pedig egy európai diplomát szerezhetnek. Az európai egyetemek az Erasmus+ programban részt vevő nemzetek intézményeinek határokon átívelő szövetségeit jelentik. A Bizottság eddig 41 európai egyetemet választott ki pályázat útján, amely összesen 279 felsőoktatási intézményt foglal magába, közülük 11 magyarországit. Az egyetemeknek úgynevezett „tudásterekké” kell

válniuk, vagyis egy erősebb kapcsolat kiépítése a cél a felsőoktatás és a kutatás szférája között.

Konkrét intézkedések:

- Szorosabb és mélyebb együttműködés szorgalmazása a felsőoktatási intézmények között,
- Részvétel az „Európai Egyetemek" kezdeményezésnek az Erasmus+ program keretében, az Európai horizonttal és más finanszírozási eszközökkel szinergiában történő megvalósításában,
- A felsőoktatás átalakítására vonatkozó menetrend kialakítása,
- A kiegyensúlyozott mobilitási áramlások és a képzett munkaerő optimális cirkulációjának ösztönzése,
- A felsőoktatási intézmények által a „tudásnégyszög" (oktatás, kutatás, innováció és a társadalom szolgálata) központi tényezőjeként betöltött szerep támogatása,
- A képesítéseknek és a külföldi tanulmányi időszakoknak a mobilitás és a további tanulási tevékenységek céljából történő automatikus kölcsönös elismerésének megerősítése,
- Az európai diákigazolvány használatának ösztönzése,
- A felsőoktatás relevanciájának megerősítése a munkaerőpiac és a társadalom tekintetében, szorgalmazva például az olyan tantervek fejlesztését, amelyek ösztönzik a munkaalapú tanulást. (Az Európai Unió Hivatalos Lapja, A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030) (2021/C 66/20).

5. stratégiai prioritás: A zöld és digitális átállás támogatása az oktatásban és képzésben, illetve azokon keresztül

Utolsó ötödik célként a tagállamok az oktatáson keresztül hozzájárulnának ahhoz a más területeken is kitűzött digitális és zöld átalakuláshoz, amely a környezettudatos, fenntartható életmód kialakítását, illetve a digitalizációs folyamatokhoz való alkalmazkodást hivatott elősegíteni.

Konkrét intézkedések:

- A digitális berendezések és infrastruktúra, a konnektivitás, valamint a nyitott és digitális oktatási segédanyagok és pedagógiai módszerek rendelkezésre állásának, hozzáférhetőségének és minőségének intenzív javítása az oktatás és képzés minden szintjén,
- Az alap- és haladó szintű digitális készségek és kompetenciák fejlesztésének kezelése az oktatás és képzés minden szintjén,
- A bevált gyakorlatok kölcsönös megosztásának és a 2021–2027-re szóló digitális oktatási cselekvési tervben szereplő tevékenységek végrehajtásának fokozása,
- A szakértelem és az erőforrások mozgósítása a hálózatépítés érdekében, valamint a kreatív megközelítések támogatása a környezetbarát oktatásban, a tervezett „Oktatás az éghajlatért" koalíció révén,
- A környezeti fenntarthatóság szempontjainak érvényesítése az oktatás és a képzés tanterveiben,
- Az oktatás és képzés új infrastruktúráinak kialakítása és a meglévő épületek felújítása. (Az Európai Unió Hivatalos Lapja, A Tanács állásfoglalása az oktatás és

képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030) (2021/C 66/20, C 66/21).

A stratégiai irányvonalakon kívül, konkrét célkitűzéseket is megfogalmaztak 2030-ra, néhány esetben 2025-re, amelyeket uniós szinten, közösen kellene teljesíteniük a tagállamoknak, elérésükhöz pedig minden állam a lehetőségeikhez mérten járul hozzá.

A tagállamok az alábbi hét elérendő uniós szintű célértéket állapították meg:

1. Az alapkészségek terén gyengén teljesítő 15 évesek (olvasás, matematika és a természettudományok) aránya 2030-ra legfeljebb 15 % lehet.
2. A digitális készségek terén gyengén teljesítő nyolcadik osztályosok aránya 2030-ra legfeljebb 15 % lehet.
3. 2030-ra a 3 éves kor és a kötelező beiskolázási életkor közötti gyermekek legalább 96 %-ának részt kell vennie a kisgyermekkori nevelésben és gondozásban.
4. A korai iskolaelhagyók arányát 2030-ra 9 % alá kell csökkenteni.
5. A felsőfokú végzettséggel rendelkező 25–34 évesek arányának 2030-ra el kell érnie legalább a 45 %-ot.
6. A szakképzésben végzett azon személyek arányának, akik szakképzésük során munkaalapú tanulásban vettek részt, 2025-re el kell érnie legalább a 60 %-ot.
7. 2025-re azon 25–64 éves felnőttek arányának, akik a megelőző 12 hónapban tanulási tevékenységben vettek részt, el kell érnie legalább a 47 %-ot. (Az Európai Unió Hivatalos Lapja, A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030) (2021/C 66/01) C 66/15, C 66/16).

A tagállamok képviselői ez alkalommal a tanulmányi mobilitás lehetőségével élőkkel kapcsolatban, illetve az iskolarendszerből frissen kikerült fiatalok munkaerőpiaci elhelyezkedésére vonatkozóan nem határoztak meg elérendő arányszámokat.

A felsőoktatási intézmények nehéz helyzetbe kerültek a pandémia időszakában. Nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatási és képzési rendszereknek, gyors és rugalmas reagálásuaknak kell lenniük a váratlan helyzetek tekintetében. Igazodniuk kell a kialakult körülményekhez. Bebizonyosodott, hogy az uniós országok köztük Magyarország is képesek voltak megoldásokat találni a tanítási, és tanulási folyamatok más megközelítésére, és biztosítani tudták, hogy minden tanuló folytathassa tanulmányait. Az oktatási intézményeknek át kellett állniuk a távoktatásra, illetve a vegyes tanításra. Ez az átállás azonban megmutatta a hiányosságokat is.

2021 – 2030 közötti időszakra tervezett keretrendszerben látható, hogy megváltozott a tervezés irányvonala. Erőteljesebbé vált a váratlan helyzetekre való rugalmasság igénye, valamint a gyorsan reagáló környezethez adaptívan igazodó megoldások kidolgozása.

Előtérbe kerültek azoknak a megoldásoknak a fejlesztése, amelyek biztosítják a tanulás menetének zavartalanságát. Az Európai Unió tanácsának ajánlásában hangsúlyt kapott a digitális fejlesztés, a digitális beruházások, az infrastruktúra fejlesztése, a konnektivitás, a nyitott és a digitális oktatási segédanyagok és pedagógiai módszerek rendelkezésre állásának, hozzáférhetőségének javítása.

Ugyanakkor rávilágított a tagállamok közötti digitális szakadékokra, a konnektivitási hiányosságokra. Megvilágítva a különböző jövedelmi csoportok, a város és a vidék között fennálló egyenlőtlenségeket. De megmutatta, hogy az oktatásban és képzésben az innovatív megoldásokban mekkora potenciál rejlik. Jól látható ennek a területnek a további fejlesztési igénye. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, fontos a mobilitást megakadályozó tényezők feltárása, az akadályok elhárítása, valamint a megoldási lehetőségek vázolása. Jelentős hangsúly tevődik a regionális együttműködésre is. Követni kell a trendeket a jó példákat.

A tanulási stratégiák, tanulás elméletek fejlődése, már korábban rámutatott, hogy a társadalmi környezet változásaihoz igazodni szükséges. Ezek a változások már elindultak az utóbbi 20 - 30 évben, gondoljunk csak arra, hogy Georg Siemens (kanadai pszichológus professzor) a konnektivizmus élharcosa és Stephen Downes (kanadai filozófus és szó szólója az online tanulásnak) 1995 óta kutatják és népszerűsítik a számítógépes és online technológiák oktatásban való felhasználását.

De gondolhatunk akár a blended learning (vegyes) képzési modellekre is. Ezeknek a módszereknek a használata, tehát adott volt. A pandémiás időszak pedig megmutatta számunkra, hogy működik is. Ugyanakkor ezek a területek fejlesztésre szorulnak.

Kihívások, melyek érintették a Covid időszakot

- Hirtelen kellett átállni az oktatási intézményeknek a jelenléti oktatásról az online oktatásra. Abban az intézményben a váltás könnyebb volt, ahol már eleve adottak voltak a feltételek.
- Problémát jelenthetett az online platform kiválasztása. Skype, google meet stb.
- Oktatók felkészültsége a digitális eszközök területén. Azon tanároknak jelentett nehézséget, akik még nem oktattak digitális felületen.
- Tanulók felkészültsége a digitális eszközök területén. Az oktatás videókonferenciákon zajlott, amit okostelefonon, laptopon, tableten lehetett követni, ezeken keresztük interakcióba lépni már nem volt olyan egyszerű, főleg akkor, ha egyszerre több alkalmazást is kellett használni.
- Kurzus tartalmak minősége, mennyisége.
- Számolásra alapuló tantárgyak tananyagainak a megértése.
- Személyes kontakt hiánya.
- Online kommunikáció nehézségei. Egyszerre többen kérdeznek, a tanárnak tudnia kell, hogy ki kérdezett, ez online felületen video hívás keretében nehézségeket okozhatott.
- Önálló tanulás nehézségei. Tanuló saját időbeosztása, saját maga tervezett ütemű haladása, a tanulásra szánt idő helyes beosztása.
- Számonkérés (pl. az oktatók kevesebb időt adtak a feladatok megoldására, hogy ne legyen idő segítség kérésre).

Merre tovább az eddigi tapasztalatok alapján???

„Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és képzés egyik aspektusa: ennek kell irányító elvvé válnia az ellátás és részvétel terén a tanulási összefüggések teljes kontinuumában. Az elkövetkezendő évtizedben ezt az elképzelést (víziót) kell a

gyakorlatban megvalósítani. Európa minden lakójának – kivétel nélkül – biztosítani kell az esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek." (Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 2000)

Tulajdonképpen továbbra is ez a cél!

Minőség és multidiszciplinaritás az élethosszig tartó tanulásban – Mikró tanúsítványok/Mikrokredit/Badging alkalmazások, európai egyetemi szövetségek/kiválósági partnerségek kialakítása, bevezetése!

Felhasznált irodalom:

- Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 64. évfolyam A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030) (2021/C 66/01). C 66/1 – C 66/21.

(Szerk.) Bajka Györgyi – Vedovatti Anildo

A fenntarthatóság szolgálatába állított „zöld pályaorientáció”[1]

A globális felmelegedés és a környezeti nehézségek miatt fontos, hogy a pályaorientációs foglalkozásokba beépüljenek a „zöld” szempontok. A pályaorientációs szakembereknek új szemléletre és új eszközökre van szükségük ahhoz, hogy hozzásegíthessék a fiatalokat a szakmák környezetbarát vonatkozásainak megismeréséhez. Mivel ez egy viszonylag új irányvonal a szakterületen, az EPALE Nemzeti Támogató Szolgálat[2] a Euroguidance Magyarországgal[3] együttműködve szeretne hozzájárulni a zöld pályaorientáció ismertségének elterjesztésében a témával foglalkozó cikkekkel és külföldi jó gyakorlatok megismertetésével. Az EPALE európai Központi Támogató Szolgálata[4] rendszeresen készít interjúkat a felnőttkori tanulás különböző szereplőivel az aktuális európai témákról, és ennek keretében a digitális változások követése mellett fontos elemként hangsúlyozza a zöld átállás szükségességét is. Az itt közreadott áttekintésben Peter Plant az oktatás „zöld pályaorientációjához” kapcsolódó feladatairól vallott gondolatait ismerhetők meg, mint a zöld pályaorientációnak a fenntartható gyakorlat kialakításában és a „zöld” életpályákhoz való hozzáférés támogatásában betöltött létfontosságú szerepe.

Az alább bemutatott szakmai anyag általánosságban mutatja be a pályaorientáció szerepét a fenntarthatóságban. A felnőttkori tanulás európai elektronikus platformjának (EPALE) magyarországi Nemzeti Támogató Szolgálata a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalban működik 2016 óta. A hazai koordináció célja a felnőttképzési és felnőttoktatási szektor fejlesztése, a felnőttkori tanuláshoz kapcsolódó szolgáltatások minőségének javítása, a szakmai szereplők közösséggé formálása, a felnőttképzést és -oktatást nyújtó intézmények és dolgozóik munkájának támogatása egy többnyelvű, elektronikus platform működtetésével. A projekt keretében szoros együttműködés alakult ki a MellearN Hálózattal, és a közös munka részeként az EPALE rendszeres résztvevője az Egyesület éves konferenciájának.

Kulcsszavak*: zöld életpálya, fenntarthatóság, zöld pályaorientáció, ILO, globális környezetvédelem*

Bevezetés

Miközben világszerte a pandémia utáni normális új világra várunk, a pályaorientációra szakosodott közösségnek figyelembe kell vennie, hogyan járulhat hozzá munkánk egy fenntarthatóbb és zöld menetrendhez. *Ebben a cikkben a dán egyetemi tanár, Peter Plant ad áttekintő* „Szén-dioxid-kereskedő”, „logisztikai tervező”, „újrahasznosítási koordinátor” és sok más, hasonló életpálya: a jelenlegi kihívások középpontjában a fenntarthatósággal kapcsolatos kérdések állnak, amelyek új megvilágításba helyezik a

[1] A *"Guidance Matters" folyóirat*, 2020. évi 5. számában jelent meg dr. Peter Plant áttekintő ismertetése a zöld pályaorientáció létfontosságú szerepéről, egyetemi tanárként 1974 óta dolgozik az életpályára való felkészítés és a pályaválasztási tanácsadás területén iskolákban, foglalkoztatási szolgálatnál és egyetemeken. Számos európai pályaorientációs projektben vett részt kutatóként, mint az Európai Bizottság, valamint az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) tanácsadójaként. A vidékfejlesztési szakpolitikák területén is tevékenykedik, valamint a helyi községi tanács és egy regionális uniós vidékfejlesztési alap elnöke hazájában, Dániában.

[2] A felnőttkori tanulás európai elektronikus platformja (EPALE)

[3] https://euroguidance.nive.hu

[4] https://epale.ec.europa.eu/en

pályaorientáció fontosságát. A zöld pályaorientáció kiemelkedő jelentőségű a jövőbeli társadalmi fejlődés szempontjából. Mit jelent ez? A zöld pályaorientáció – és talán különösen az életpályára való felkészítés – jó eséllyel még fontosabbá válhat. ***Lehetőséget teremt a szakmai előmenetel szélesebb zöld távlatainak megnyitására*** (UNESCO, 2018), ***valamint a polgárok zöld szemléletének előmozdítására*** (Mason, 2013), hogy csak a zöld pályaorientáció két aspektusát említsük. A zöld életpályára való felkészítés egy fedél alá hozza az éghajlatváltozást és a pályaorientációt a tudatos karrier építéshez kapcsolódó tevékenységek során, amelyek a gyerekek önkifejezésével kezdődnek. Egy ilyen kanadai példa az alábbi következtetésre jutott (Maggi, 2019, 3. o.):

„A diákok megismerkednének az érdeklődési körüknek megfelelő életpályákkal, azzal, hogy általában véve milyen szerepet játszhat az adott munka a bolygó egészségében, és tanácsokkal látnák el őket azzal kapcsolatban, hogy a szakmaválasztásuk hogyan tehetné egészségesebbé a bolygót. Azt nem várhatjuk el, hogy mindenki környezetvédő vagy aktivista akarjon lenni, azt azonban igen, hogy a mai gyermekek azt akarják, hogy a saját gyermekeiknek legyen jövőjük, ezért a bolygónknak is a legjobbat akarják majd. Csak azt kell megmutatnunk nekik, hogy majdani munkájuk révén a kettő hogyan függ össze."

Ez biztató hír olyan időkben, amikor a társadalom tektonikai lemezei mozgásban vannak, és – ahogyan arra Watts (1996) rámutatott – nagy horderejű változások rengetik meg az életpályákkal kapcsolatos hagyományos elképzeléseket, és így új kihívásokat teremtenek a pályaválasztási tanácsadók számára. A zöld pályaorientáció mielőbbi fellépést szorgalmaz az életpályákra irányuló munka tekintetében, még relevánsabbá téve azt a diákok és a pályaorientációs szolgáltatásokat igénybe vevő más személyek számára. Ezt a szempontot a nehéz időkben alkalmazott kreatív pályaorientáció megközelítése támogatja Írországban (NCGE [2009]).

Miért?

Bár a gazdasági növekedés valaha megoldást jelentett, úgy tűnik, hogy jelenleg ugyanannyi problémát is okoz. A mostani válsághelyzet tényezői között szerepel a munkahelyteremtés nélküli növekedés, a természeti erőforrások pusztulása, valamint a munkavállalók jogainak és bérének veszélyeztetése. A globalizáció – azáltal, hogy a világkereskedelemhez alacsony jövedelmű területekről, illetve területekre történő, távoli szállításra van szükség – fokozza a problémát, csakúgy, mint a mértéktelen turizmus, a nagyüzemi gazdálkodás és halászat, hogy csak néhány példát említsünk. Ebben a *helyzetben a pályaorientációnak inkább a megoldás, mintsem a probléma részévé kell válnia*. A társadalmi igazságosság és annak a pályaorientációval való kapcsolata kölcsönösen függ egymástól, és – bár nyilvánvalóan beépül a társadalmi struktúrákba – a fenntarthatósági kérdésekkel még szorosabb összefüggésben van. A zöld pályaorientáció a pályaorientációt – és különösen a szakmai előmenetelt – inkább ökológiai, mint csupán gazdasági szempontból határozza meg. A környezettel és a fenntarthatósággal kapcsolatos aggályok számos mindennapi tevékenységben, többek között a pályaorientációban is kiemelt helyre kerülnek. A pályaorientációval foglalkozó szakembereknek azt a nehéz feladatot kell elvégezniük, hogy ezt a koncepciót – a globális kilátásokra tekintettel – átültessék a gyakorlatba. Most talán minden eddiginél jobban számít, hogy az emberek mit kezdenek a munkával töltött életszakaszukkal: halált okozó fegyvereket vagy öntözésre szolgáló, egyszerű vízszivattyúkat készítenek. Az, hogy meg kell hozni ilyen döntéseket, világszerte nyilvánvaló a szennyezés, egyes területeken a

túlfogyasztás, míg máshol az alapvető szükségletek kielégítetlensége, a szűkös vízkészleteken lévő nyomás, a túlhalászás, a globális felmelegedés, az ózonlyuk stb. miatt – a lista végtelen. Greta Thunberg például globálisan mozgósította a fiatalokat a sürgető környezetvédelmi kérdésekkel kapcsolatban (Thunberg, 2019). Az Egyesült Nemzetek Szervezete pedig a jól ismert 17 fenntartható fejlődési céljában emelte ki ezeket a kérdéseket (ENSZ, 2015).

Hogyan?

Először is hasznos lehet a zöld pályaorientációra vonatkozóan elfogadni néhány alapelvet:

- a pályaorientációnak figyelembe kell vennie és tudatosítania kell a pályaválasztás és a szakmai előmenetel környezeti hatását;
- a pályaorientációnak aktív szerepet kell betöltenie a képzési és oktatási lehetőségek kialakításában, miközben hozzá kell járulnia a fenntarthatósághoz;
- a karrierlehetőségekre vonatkozó tájékoztató anyagoknak tartalmazniuk kell környezetvédelmi szempontokat;
- a pályaorientáció eredményeit nemcsak gazdasági mércével, hanem zöld elszámolással, azaz a fenntarthatósági célok pályaorientációs tevékenységekhez viszonyításával is kell mérni;
- a pályaorientációs elméleteknek és gyakorlatoknak az énközpontú megközelítések mellett a szakmai előmenetel tágabb fenntarthatósági kérdéseivel is foglalkozniuk kell.

Ezek az alapelvek egyébként összhangban vannak az ILO zöld munkahelyekre vonatkozó programjával (ILO, 2015) azáltal, hogy összekapcsolják a fenntarthatóságot és a zöld gazdaságokat a tisztességes munkahelyekkel:

„A zöld munkahelyekre vonatkozó program jelzi az ILO elköteleződését amellett, hogy fellép az éghajlatváltozás ellen, valamint erőforrás-hatékony és alacsony szén-dioxid-kibocsátású társadalmak létrejöttét mozdítja elő. A tisztességes munka az egyik sarokköve annak, hogy a zöld gazdaságot célzó eredményes szakpolitikákkal fenntartható fejlődés valósuljon meg. Ez azt feltételezi, hogy a káros környezeti hatás csökkentésére irányuló erőfeszítéseknek társadalmilag igazságos eredményeket kell hozniuk, mindenki számára biztosított foglalkoztatási lehetőségek mellett."

Másodszor, a zöld életpályákat felsoroló inspiráló listák segíthetnek a fenti szempontok egyértelművé tételében. Az alábbi semmi esetre sem kimerítő jegyzék, de ad némi támpontot:

- a környék környezetbarát kertészeti munkáira szakosodott zöld aktivista;
- sportpályák peszticidmentes karbantartásával foglalkozó, zöld szemléletű zöldfelület-fenntartó;
- környezetvédelmi ügyekkel foglalkozó, zöld szemléletű ügyvéd;
- nem szennyező közlekedési és szállítóeszközökkel foglalkozó, zöld szemléletű közlekedésmérnök;
- a szántóföldeken és az istállókban környezetbarát gyakorlatot alkalmazó, zöld szemléletű gazdálkodó;
- nem toxikus, lebomló festékeket használó, zöld szemléletű szobafestő-mázoló;

- természetes szigetelőanyagokat használó, zöld szemléletű építési vállalkozó;
- zöld szemléletű szélturbina-tervező;
- zöld szemléletű divattervező;
- zöld szemléletű fodrász stb.

Az egyesült államokbeli Career Onestop Centres elnevezésű pályaorientációs egyablakos ügyintézési központok *mintegy 200 zöld életpályát kínálnak ízelítőként*. Összefoglalva: az életpályák többsége potenciálisan zöldnek tekinthető. Számos új, zöld karrierlehetőség van kialakulóban: „szén-dioxid-kereskedő", „logisztikai tervező" és „újrahasznosítási koordinátor" – hogy csak néhányat említsünk a pályaorientációs egyablakos ügyintézési központok listájáról.

Ezenfelül? A zöld pályaorientáció a pályaorientáció területén általánosan érvényesülő ötletek, koncepciók és elméletek megkérdőjelezésének tekinthető. A zöld pályaorientáció azon az értelmezésen alapul, hogy a pályaorientációnak a fenntarthatóságra vonatkozó elképzeléseken kell alapulnia. E sorok szerzője az évek során ezt a nézetet támogatta (lásd: Plant, 1996; Plant, 1999; Plant, 2003; Plant, 2007a; Plant, 2007b; Plant, 2008; Plant 2014a; Plant 2014b; Plant 2015; Plant, 2020). Ez nem szükségtelenné, hanem még nyomatékosabbá teszi az érvet. A koncepció kikísérletezése során a zöld pályaorientációt eredetileg radikális és csekély jelentőségű ötletnek tekintették. Évtizedekkel később, ahogy sürgetőbbé válik, fokozatosan egyre inkább elismerik, és gyakran összefüggésbe hozzák a társadalmi igazságossággal. Megkérdőjelezi a jelenleg általánosan érvényesülő értékeket, például az (egyéni) szakmai előmenetel és a társadalom teljesítményének mércéjét jelentő gazdasági növekedés közötti kapcsolatot. Ennek során a pályaorientációt kulcsfontosságú társadalmi helyzetként kezeli a fenntarthatósággal kapcsolatos kérdések szempontjából (Packer, 2019).

Utópia?

Mindez utópisztikusan hangzik? Egyesek számára talán igen. Az új megközelítések azonban gyakran fenyegetést jelentenek a régebbiekre nézve. Thomas More több mint 500 évvel ezelőtt írta meg az *Utópiá*t (More, 1516). Frank Parsons gyakorlati utópista volt: a társadalomról alkotott jövőképe a „mutualizmus" volt, azaz a „felebaráti szereteten" alapuló kiegyensúlyozott, igazságos és békés társadalom (Parsons, 1894). Fourier (1848) a falansztert javasolta; Owen (1813) a munkavállalók élet- és munkakörülményeit javította. Ezeket az utópistákat, meglehetősen elutasítóan, utópista szocialistáknak nevezték az ellenfeleik, akik közé egyébként Karl Marx is tartozott. Az új utópisták azonban létfontosságúak: zöldek. A zöld pályaorientáció proaktív, kétkedő, puhatolózó, reflektáló és a szó valódi értelmében emberközpontú: az életpályával kapcsolatos döntéseket a személyes elkötelezettség, a társadalmi szerepvállalás és az értelemhordozás magasabb szintjére helyezi. Ezenfelül – különösen a globalizációval és a társadalmi igazságossággal összefüggésben – a pályaorientációt központi és globális pozícióba helyezi: a környezetvédelmi kérdések és a fenntarthatósággal kapcsolatos aggályok nem ismernek határokat (Monbiot, 2006). Ezért olyan fontos, hogy a pályaorientációval foglalkozó szakemberek és a tudomány képviselői hozzájáruljanak a zöld változásokhoz, a zöld szakmai előmenetelhez és a fenntartható jövőhöz.

Felhasznált irodalom:

- Fourier, Ch. (1848). *Œuvres complètes de Ch. Fourier*. Paris: Librairie Sociétaire, 1841-1848
- ILO (2015). *Green Jobs Programme*. Geneve: International Labour Organization. Retrieved from https://www.ilo.org/global/topics/green-jobs/news/WCMS_220248/lang--en/index.htm
- Maggi, S. (2019). *Career guidance for kids is our best hope for climate change*. Ottowa: Carleton University. Retrieved from https://theconversation.com/careerguidance-for-kids-is-our-best-hope-for-climatechange-108823
- Mason, K. (2013). 'Becoming Citizen Green: prefigurative politics, autonomous geographies, and hoping against hope'. *Environmental Politics*, 13, 1-19
- Monbiot, G. (2006). *Heat – How we stop the planet burning*. London: Penguin.
- More, T. (1516). *De Optimo Reipublicae Statu deque Nova Insula Utopia*. London
- NCGE (2009). *Creative Guidance in Challenging Times*. Dublin: National Centre for Guidance in Education. Retrieved from http://www.euroguidance.lt/media/k2/attachments/Creative_Guidance.pdf
- Owen, R. (1813). *A New View of Society: Or, Essays on the Formation of Human Character, and the Application of the Principle to Practice*. London: Longman
- Packer, R. (2019). *Greening HE careers education and guidance? An investigation into the perspectives and experiences of career development practitioners from English universities*. Master's Thesis. Derby: University of Derby
- Parsons, F. (1894). *The philosophy of mutualism*. Philadelphia: Bureau of Nationalist Literature
- Plant, P. (1996). *Economy & Ecology: Towards a Change of Paradigms in Careers Guidance.* Paper at the IRTAC/ BCSCA/CGCA International Conference on Counselling: Enhancing Personal Issues in the Global Community, Vancouver, Canada, May 1996
- Plant, P. (1999). Fringe Focus: Informal Economy & Green Career Development. *Journal of Employment Counselling* Vol. 36, No. 3, 1999.
- Plant, P. (2003). Green Guidance: Fringe Focus. Kalinowska, E. et al. (2003). Counsellor: Profession, Passion, Calling? Wroclaw: Dolnoslaska Szkola Wyzsza Edukacji
- Plant, P. (2007a). *When is enough? Economic and social goals in career guidance*. Copenhagen: Gratisartikler.
- Plant, P. (2007b). An inconvenient truth: Green Guidance. *IAEVG Newsletter*, 58/2007, pp.1-3. Retrieved from http://www.iaevg.org/crc/files/newsletters/Newlet58en.doc
- Plant, P. (2008). Green Guidance. *Career Edge* 19/2008, 4-6
- Plant, P. (2014a). Green Guidance (in) Arulmani, G. & Watts, A.G. (eds). *Handbook of Career Development: International Perspectives*. London: Springer
- Plant, P. (2014b). Grüne Beratung – Mehr als Grüne Woche. *NfB Newsletter* 2/2014, 3-6. Retrieved from nfb-Newsletter 02/2014
- Plant, P. (2015). Guia verde: una guia para el futoro. *REOP*. Vol. 26, # 1, 2015,115-123. Retrieved from http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/14346
- Plant, P. (2020). Paradigms under pressure: Green Guidance. *Nordic Journal of Transitions*, Careers and Guidance, 2020, vol. #1 (in press)
- Thunberg, G. (2019). *No one is too small to make a difference*. London: Penguin
- UNESCO (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris,

- UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445
- United Nations (2015). Sustainable development goals. New York: UN. Retrieved from https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/
- Watts, A.G. (1996). Careerquake. Policy Supports for Self-managed Careers. London: Demos

Szerzőink / Authors

Albrecht Zsófia művészettörténész (BTK Művészettörténeti Intézet), az MTA Művészeti Gyűjtemény gyűjteménykezelője. Múzeumpedagógusként és tárlatvezetőként 2011 óta működik együtt a Magyar Nemzeti Galéria Múzeumpedagógiai Osztályával. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, a Neveléstudományi Intézet Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportjának tagja.

Döbör András Dr.
Dékán, Egyetemi docens, Szakképzési, Felnőttképzési és Tudásmenedzsment Intézet
1974-ben született Lengyeltótiban, gimnáziumi tanulmányait Kapuváron, majd 1993-2003 között főiskolai tanulmányait a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán, egyetemi tanulmányait a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karán végezte, 2015-ben szerzett PhD fokozatot történelemtudományok tudományágban a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Történelemtudományi Doktori Iskolájában. Végzettségei: Történész, történelem szakos bölcsész és középiskolai tanár, történelem és orosz szakos általános iskolai tanár, könyvtáros, művelődésszervező, újságíró.
1997-1999 között a Belvedere Meridionale társadalomtudományi folyóiratnak főszerkesztője, 2000-2004 között főmunkatársa, 2005-2014 között szerkesztőbizottsági tagja. Számos konferencia szervezője, tanulmánykötet szerkesztője, a Magyar Egyetemi és Főiskolai Sajtó Egyesület alapító tagja, az MTA SZAB Állampolgári Kompetenciák Munkabizottság tagja, elnöke, és az MTA SZAB Délvidék Kutató Központ Munkabizottság tagja. 2014-től a Délvidéki Szemle történettudományi folyóirat szerkesztője, 2018-tól a Közép-Európai Közlemények társadalomtudományi folyóirat szerkesztőbizottsági tagja.
2003-2007 között az SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Történettudományi Tanszékének tanársegéde, 2007-től a Szegedi Tudományegyetem Szakképzési Továbbképzési és Távoktatási Központ igazgatója, adjunktusa. 2014-től az SZTE felnőttképzési igazgatója, 2016-tól főiskolai docens, 2022-től egyetemi docens. 2017-től az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar dékánja. 2021-től a Szakképzési, Felnőttképzési és Tudásmenedzsment Intézet intézetvezetője.
2018-ban jelent meg önálló monográfiája a Gondolat Kiadónál "Sajtópolitika és politikai sajtó Magyarországon (1780-1840): Magyar nyelvű hírlapok a nemzeti identitás, a modernizáció és a polgári átalakulás szolgálatában" címmel.
MTMT: https://m2.mtmt.hu/api/author/10026975

Fodorné Tóth Krisztina a PTE Digitális Oktatás-és Tanulástámogató Központ (DOT) tudományos munkatársa, kiemelt oktatási szakértője. 1999-ben végzett a PTE Bölcsészettudományi Karán magyar-kommunikáció szakon. 1999 óta a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet és jogutódjai (FEEK, HFMI) munkatársa, előbb tanársegédként, majd adjunktusként, jelenleg szerződéses oktatóként. A távoktatás és a digitális tanulástámogatás területével 2006 óta foglalkozik, 2021-től a digitális oktatás- és tanulástámogatási munkacsoport tagja, 2022-től a DOT munkatársa.

Dr. Györe Géza egyetemi docens, okleveles könyvtáros, a neveléstudományok PhD doktora (2010). 21 éve a Pannon Egyetem munkatársa, alapításától (2020) a Pannon Egyetem Digitális Módszertani Intézetének egyetemi docense. Kutatási területe: digitális állampolgársági kompetenciák, távoktatás módszertani kérdései, diszlexia és távoktatás.

Habos Dorottya az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem óraadó oktatója. Kutatási területe a pedagógiai kommunikáció és a médiatudatosságra nevelés. További szakterületei, illetve érdeklődési területei közé tartozik a pedagógiai kommunikáció, a médiapedagógia, a vállalati kommunikáció, a sportkommunikáció és a digitális kommunikáció.

Horváth Mariann kommunikáció-német szakos középiskolai tanár, logopédus, szakvizsgázott gyógypedagógus. 3 évig tanított egy budapesti iskolában mozgóképkultúra és médiaismeretet, valamint német nyelvet. Jelenleg a fővárosban dolgozik logopédusként. 2018 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ Óvó és Tanítóképző Tanszékének munkatársa.

Jávorffy-Lázok Alexandra vagyok, a Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola geopolitika programjának harmadéves hallgatója. A Budapesti Corvinus Egyetem Oktatási Minőségfejlesztési és Módszertani Központjában stratégiai feladatokat támogató tanácsadói feladatokat látok el. Továbbá óraadó oktatóként tanítok a nemrégiben alakult Tokaj-Hegyalja Egyetemen. Doktori disszertációm a határon túli magyar felsőoktatási intézmények fejlesztésének gazdasági, területi és társadalmi hatásaival foglalkozik.

Dr. Keczer Gabriella Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Szakképzési, Felnőttképzési és Tudásmenedzsment Intézet Művelődéstudományi Tanszékének habilitált egyetemi docense, a KAPOCS (Kultúra, Könyvtár, Közösség, Andragógia, Pedagógia, Oktatás) Kutatócsoport vezetője, a kar minőségfejlesztésért felelős dékáni megbízottja. Gazdálkodás- és szervezéstudományokból szerzett doktori fokozatot és habilitált. Kutatási területe: felsőoktatás-kutatás, ezen belül irányítás, egyetemi kormányzás, humánerőforrás menedzsment a felsőoktatásban, oktatásmódszertan és oktatási innovációk.

Dr. Kiss Ferenc okl. villamosmérnök, bankinformatikus, PhD., a Budapesti Metropolitan Egyetem korábbi innovációs rektorhelyettese, a MellearN Egyesület elnökségi tagja. Kutatási területe az informatika, információmenedzsment és a tudásmenedzsment elmélete és módszerei valamint ezek alkalmazási lehetőségei az oktatásban, a vállalati üzleti folyamatokban, valamint a szellemi és kulturális örökségi területén.

Király Zsuzsanna múzeumpedagógus, a Magyar Nemzeti Galéria Múzeumpedagógiai Osztályának munkatársa. Az ELTE-n szerzett magyartanár, nyelv-és beszédfejlesztő tanár diplomát, 2019-ben a Campus Mundi program ösztöndíjasa. A Magyar Nemzeti Galéria több, az inklúziót és esélyegyenlőséget támogató programjának kezdeményezője és szervezője.

Dr. Koltai Zoltán közgazdász, humán szervező, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (jogelőd Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar) habilitált egyetemi docense, 2012-2015 között, valamint 2017 óta oktatási dékánhelyettes. A Karon 2012-től működő Belső Képzési Központ központvezetője. Kiemelt kutatási területe a területi versenyképesség és sikeresség hazai és nemzetközi vizsgálata.

Köpeczi-Bócz Tamás villamosmérnök, informatika szakos tanár és szakközgazdász, aki PhD értekezését 2002-ben a BME-en szerezte szakképzés témakörben. Két évtizede vesz részt szakképzés, felnőttképzés és felsőoktatási témakörök nemzetközi tudományos kutató munkáiban. Többek között az OECD Adult Literacy and Life Skills Survey magyarországi kutatásvezetője volt, valamint 17 éven át vezette a magyarországi Oktatásfejlesztési Observatory Központot. Szakértőként dolgozott a torinói European Trainig Foundation-nek és a CEDEFOP-nak, mindkét szervezetnél aktívan részt vett a tudományos szakpolitikai, módszertani és tanárképzési, illetve továbbképzési tematikus projektekben. Több alkalommal szerzője, szerkesztője volt a témákban angol nyelven készülő monográfiáknak. 2013-ban habilitált a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Tanulmányok doktori iskolájában, felnőttképzés és foglalkoztathatóság témakörben. A BCE-n 2007 óta egyetemi docensként dolgozott, a Tokaj-Hegyalja Egyetemen 2021 óta egyetemi docensként tanszéket vezet. Négy doktori iskolában oktat, három fokozatot szerzett PhD hallgatója volt, MTMT-ben rögzített tudományos publikációinak száma 160. Főbb kutatási területe szakképzés, felnőttképzés, felsőoktatás, emberi erőforrás fejlesztés, innovációs és térségi hálózatok. Ezen tudományágak oktatója, kutatója, tudományszervezője és gyakorlati szakembere.

Kraiciné dr. Szokoly Mária PhD címzetes egyetemi docens az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézetben. Oktatási és kutatás területe az andragógia elmélete és gyakorlata, a hátrányos helyzetű csoportok képzés útján történő felzárkóztatásának kérdései. Az Új Pedagógiai Szemle c. folyóirat szerkesztő bizottságának tagja.

Dr. Kubinger-Pillmann Judit egyetemi docens, magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és középiskolai tanár, valamint informatika szakos középiskolai tanár (Veszprémi Egyetem, 2001), a neveléstudományok PhD doktora (ELTE, 2014). Jelenleg a Pannon Egyetem Digitális Módszertani Intézetének egyetemi docense. Kutatási területe: digitális történetmesélés, szövegértés – diszlexia, digitális szövegértés.

Miháldinecz Editnek hívnak, Budapesten születtem 1975-ben.
A középiskola elvégzése után tanulmányaimat a Szolnoki Gazdasági Főiskolán folytattam, itt szereztem meg kereskedelmi szakos közgazdász diplomámat 2002-ben, majd felvételt nyertem a Budapesti Zsigmond Király Főiskola (ma Milton Friedman Egyetem) Humánerőforrás Menedzser szakára, amit 2005-ben elvégeztem.
2020-ban többévnyi külföldön töltött idő után tértem haza, majd felvételiztem a Milton Friedman Egyetem Andragógia Ma szakára, melynek jelenleg is hallgatója vagyok.
Szakmai pályafutásomat az egyik legnagyobb biztosító társaságnál kezdtem, majd a bank szektorban helyezkedtem el. Jelenleg a Főpolgármesteri Hivatal Szociálpolitikai Főosztály csapatát erősítem.
Szakmai érdeklődésem közé tartozik az Európai Unió oktatáspolitikája, ezen belül is a felnőttképzés. Alapvetőnek tartom az emberekre való odafigyelést, nem csak fizikális, testi jólétük, hanem a szellemi egészségük megőrzése is fontos. A szellemi egészség megőrzésének pedig egyik legjobb módja a tanulás. Hiszem, hogy az emberek mentális jóléte kihat a testi egészségükre is. A mai rohanó világban jelentős szerepet kap a váratlan helyzetekhez való gyors és hatékony reagálás képessége. Ennek érdekében magának az egyénnek is igazodnia kell az adott, megváltozott élethelyzethez. Jelen társadalmunkban jól látható, hogy egyre több az idős ember, akiknek feladatot, elfoglaltságot kell biztosítani ahhoz, hogy hasznosnak érezzék magukat. Hangsúlyosnak gondolom a köztudatba beépíteni, hogy idős embertársaink igenis értékes élettapasztalattal rendelkező egyének, akik akár a munkaerő piacnak is hasznos tagjai lehetnek. Ezenkívül hatalmas a már megszerzett tudásuk, élettapasztalatuk, ezen információk átadásával a fiatalabb nemzedéket is segíteni tudják.

Nagy Andor a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának tanársegéd oktatója, emellett az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtári Intézete Kutatási és Szervezetfejlesztési Osztályának főállású munkatársa, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Irodalomtudományi doktori iskolájának doktorandusz hallgatója. Kutatási területei: DRM-technológiák, automatizált tartalomelemzés, fenntartható digitalizálás. ORCID 0000-0002-9404-0091

Dr. habil Balázs Németh is a researcher on European adult and lifelong learning policy development and comparative adult education. He is an associate professor and reader in Adult Learning and Education at the University of Pécs and a founding member of the Hungarian Universities Lifelong Learning Network (MELLearN). Further research topics of his are: Politics and Adult Education; Comparative Adult Education; History of Modern European Adult Education and Learning City-Region Developments in association with the global network of learning cities programme (GNLC) of UNESCO Institute for Lifelong Learning.
Balázs Németh is a member of Steering Committee of EUCEN for 2015-19 period being responsible for policy affairs and talks. He is a vice-Director of PASCAL International Observatory for Central-East Europe, Executive President of MELLearN and the current president of the Adult Education Sub-Commission of the Hungarian Academy of Sciences.

Dr. Németh has participated several European Erasmus, Grundtvig and recent Erasmus+ projects to deal with the professional development of adult education and provided surveys on adult learning and education in Central-East Europe for the European Commission on Quality in the Adult Learning Sector, Policy Developments in Adult Education.
Dr. habil Németh Balázs az európai felnőttoktatási és lifelong learning szakpolitika elemzője és az összehasonlító felnőttoktatás kutatásával foglalkozó egyetemi oktató, a PTE BTK docense.
Németh Balázs a MELLearN egyik alapítója, jelenleg a MELLearN ügyvezető elnöke.
További kutatási témái: Politika és felnőttoktatás; összehasonlító felnőttoktatás; A modern európai felnőttoktatás története; Tanuló városok és régiók – együttműködésben az UNESCO UIL GNLC hálózattal.
Németh Balázs az EUCEN elnöke, a PASCAL Int. Observatory igazgató-helyettese és az MTA PTB Andragógiai Albizottság elnöke. Számos uniós kutatási program résztvevője, a felnőttképzési professzió-fejlesztés uniós szakértője. e-mail: nemeth.balazs@pte.hu

Sándorné Prof. Dr. Kriszt Éva intézetvezető, egyetemi tanár. Egyetemi végzettségét számvitel-statisztika tanári szakon szerezte. 1984-ben védte meg egyetemi doktori disszertációját. A Miskolci Egyetemen 1999-ben szerzett PhD-fokozatot, majd 2014-ben habilitált a Nyugat-magyarországi Egyetemen. 1985-től a Budapesti Gazdasági Főiskola/Egyetem oktatója, tanszékvezetője, távoktatási igazgatója, majd 2007-2016 között az intézmény rektora.
Tapasztalatait a hazai és a nemzetközi felsőoktatás széleskörű területén gyűjtötte. Több a felsőoktatás átalakításáról és módszertani korszerűsítéséről szóló hazai és nemzetközi projektet vezetett. A Hágeni Távegyetem mentoraként statisztikát oktatott német nyelven. Számos hazai és külföldi konferencián vett részt, több szervezetnek tisztségviselője, illetve tagja. Kutatási területei: a felsőoktatás teljesítményének mérése, nemzetközi összehasonlításának problémái, a statisztika oktatásának módszertani kérdései.

Schaffer Rita a győri Széchenyi István Egyetem Művészeti Karán, valamint az Apáczai Cs. J. Karán óraadó oktató. A Richter János Zeneművészeti Szakgimnázium és AMI hangszeres művésztanára, klasszikus gitár szakon. Zeneteraputa, pszichodráma vezető. A PTE Neveléstudományi Doktori Iskola végzős doktorandusz hallgatója.

Simon Krisztián a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Fő kutatási területei az elektronikus tanulástámogatás, idegennyelvtanítás, illetve annak módszertana, valamint a tartalomfejlesztés. Az elektronikus tanulástámogatáson belül a fő hangsúly a blended és online learning, valamint okoseszközök integrált alkalmazásán van. Ez a terület nagyban összefügg az elektronikus tanulástámogatással, és egy jelenleg futó kutatásban egy tanításmódszertani kurzus optimalizálását vizsgálja a flipped classroom megközelítés

keretein belül. A tartalomfejlesztés valamennyi területhez kapcsolódik, és lefedi a hagyományos, valamint digitális tartalmakat is.

Varga Katalin PhD habil. egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Médiatudományi Intézet, Könyvtár- és Információtudományi Tanszék. Kutatási terület: könyvtártudomány, tartalomelemzés, információkeresés, információs műveltség, tudománymetria.
E-mail: varga.katalin3@pte.hu

Vass Vilmos magyar-történelem-pedagógia végzettségű habilitált egyetemi docens, főiskolai tanár. 40 éve tanít a köz- és a felsőoktatásban. A Budapesti Metropolitan Egyetem oktatója és a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Ilyés Gyula Pedagógiai Intézetének tudományos főmunkatársa. Szakterülete alapvetően a tantervelmélet, az interdiszciplináris tantervfejlesztés és a tantervi paradigmák elemzése. Kutatásai a neveléstudomány számos területét érintik, többek között a kompetenciafejlesztés pedagógiáját, különös tekintettel a kompetencia fogalom fejlődésének tanulmányozására és a kompetenciaalapú tervezés hazai és nemzetközi komparatisztikai vizsgálatára vonatkozóan. Az utóbbi évtizedben kutatásainak külön részét képezi a tehetséggondozás és a kreativitás összefüggéseinek, valamint a kreatív gondolkodás fejlesztési folyamatának az elemzése. Érdeklődésének középpontjában jelenleg a tanulás- és tanulóközpontú tantervi paradigma, ezen belül a tartalom- és kompetencialapú tantervi megközelítések összehasonlító elemzése, valamint a kreatív tudástranszfer áll. A szerző közel kétszáz magyar és idegen nyelvű cikket, tanulmányt, könyvfejezet és monográfiát írt. Több hazai és nemzetközi szervezet, magyar és angol nyelvű folyóirat szerkesztő bizottsági, tanácsadó testületi tagja. Számos hazai és nemzetközi konferencián tart előadásokat és műhelymunkákat, közel húsz nemzetközi projektben vett részt kutatóként, szakértőként. Végzett doktoranduszai, szakdolgozói és tanítványai közül több egyetemen oktató tanár és gazdasági vezető került ki.
email: vvass@metropolitan.hu