

Vendégszerkesztői köszöntő

Az Opus et Educatio jelen számában olyan tanulmányokat ér el a Kedves Olvasó, melyek nagy részben a Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógia, Neveléstörténeti és Felsőoktatási Szakosztálya és a BME Műszaki Pedagógia Tanszék együttműködésében *Tehetséggondozás egykor és ma – interdiszciplináris megközelítések hazai és nemzetközi kitekintéssel* elnevezéssel, 2023. május 30-án megvalósult konferencián hangzottak el.

A konferencia plenáris előadói *Csehi Ágota* és *Tóth-Bakos Anita* voltak, akik nem csak tudományos koncepciójukat prezentálták a művészet és a tehetség kapcsolatáról, hanem zenei előadásaikkal is alátámasztották az elhangzottakat. *Bartók Béla*: Három csíkmegyei népdal című művével indították prezentációjukat, melyben *Tóth-Bakos Anita* fuvolán, *Csehi Ágota* pedig zongorán játszott. Ezt követően a zeneművész és neveléstudós *Csehi Ágota* értekezett a művészi sokrétúségről és a művészi kölcsönhatásokról. A művészet, mint fogalom, egyfajta gyűjtőfogalom, több művészeti ág tagozódik rendszerébe: a zene, az irodalom, a dráma, a tánc, és a vizuális művészetek. A művészet rendkívüli tulajdonsága, hogy a felsorolt művészeti ágak találkozásai esetén interdiszciplináris kapcsolatok jöhetnek létre. A művészeti irányzatok ősi egysége és azok harmonikus együttélése nevezhető ún. poliartisztikus alkotási váagnak. „Valamennyi művészeti ág elérte lehetőségeinek csúcspontját, s a továbbfejlődés csak együttesen, a dráma ösztönzésében egyesülve, az élet teljességének ábrázolásával lehetséges”- idézte az előadó. Ezt követően a „többnyelvű művészi produktumok”-ról esett szó, amikor az alkotó valamilyen már létező, megalkotott művet fejez ki más „művészeti nyelven”, vagyis a műalkotás egy másik műalkotás tükrében jelenik meg. Érdekesítő kölcsönhatásokat jelenített meg a hallgatóság előtt az irodalom és a zene, valamint a képzőművészet és a zene vonatkozásában. Előadása záró akkordjaként pedagógusok példáival és jó gyakorlatok bemutatásával szemléltette, miként valósulhat meg nevelés, oktatás, személyiségfejlesztés, és tehetséggondozás a művészetek segítségével.

Tóth-Bakos Anita: A művészetterápia helye és szerepe a tehetséggondozásban – „A tehetség ott rejlik mindenki bennében” című előadása az előző gondolatok méltó folytatásaként a sokrétúséget és a sokszínűséget hangsúlyozva körvonalazta a tehetséggondozás kérdéskörét. A tehetség azonosítása, felismerése, felfedezése nagy mértékben attól függ, van-e lehetősége az embernek találkozni azzal a területtel, amiben az ő tehetsége rejlik, van-e, aki felismeri az egyén tehetségét, adottak-e a körülmények (tárgyi, eszmei, személyi, anyagi, gazdasági, társadalmi, intézményi, gazdasági, politikai stb.) a tehetség kibontakozására? Ezt követően a művészetterápiában rejlő lehetőségeket mutatta be a pszichológus, fuvolaművész előadó. Ezek segítenek önmagunk megismerésében, érzelmeink megértésében és tudatosabb megélésében; feszültségünk, szorongásunk, gátlásaink oldásában, kifejezésében és levezetésében; a problémák megértésében, tudatosabb megítélésében; önbizalmunk, önértékelésünk fejlesztésében; belátásainkat, attitűdjeinket formálja, változásokat idéz elő bennünk; felszínre hozza kreativitásunkat, az alkotás örömeinek megtapasztalását nyújtja; fejleszti, formálja egész személyiségünket. A művészetterápián belül, a zeneterápiára irányult az előadás további része, hiszen „Teljes lelki élet zene nélkül nincs. Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be”- idézte *Kodály Zoltán* sorait *Tóth-Bakos Anita*, aki ugyanakkor hangsúlyozta a különböző művészeti ágak, területek összekapcsolásának fontosságát is. A zene a mozgással, a képzőművészettel, az irodalommal, a mesével, a dramatizálással, egy egész, komplex folyamat, melynek építő jellege a transzferhatásokban van. A középpontban azonban mindig az élményszerzésnek, a szabad alkotásnak kell állnia. Az alkotás öröme, a tolerancia, az elfogadás, az egymásra való odafigyelés, az egymás iránti szeretet, a támogató közeg, a sikerélmény a legfontosabb fejlesztő erő.

A konferencia szekcióelőadásaiban interdiszciplináris megközelítésben folytatódott a tehetséggondozás kérdéskörének megvitatása. Engedje meg a Kedves Olvasó, hogy felelevenítésre kerüljön néhány téma, gondolat az előadások által inspirált beszélgetések tartalmából! Bemutatásra került egy ösztönző művészeti

mentálhigiénés foglalkozássorozat, mely művészeti tehetséggel élő serdülők számára került kifejlesztésre. Neveléstörténeti kutatások mutatták be a tehetségről való gondolkodást a 20. század és néhány nagymúltú intézmény gyakorlatának vonatkozásában. A zenei műveltség és a tehetséggondozás kapcsolata értékes gondolatokat vetett fel a résztvevőkben. Izgalmas szellemi kihívást jelentett az arról való diskurzus, hogy a tehetséges diákokat hogyan lehet, szükséges gondozni azokban a tantárgyakban, ahol ők gyengék? Miként jelenik meg a tehetség és fogyatékoság a művészetekben? Néhány gondolatsor az elhangzott diskurzusokból. E folyóiratszám a konferencia résztvevőinek írásai által, a tehetséggondozásról sokszínű megközelítésben folytatott, az előzőekben vázolt, szakmai eszmecsere hangulatát kívánja felidézni és bemutatni.

A kötet legelején a tehetséggondozás kevésbé hangsúlyos területére kalauzol bennünket *Suhajda Csilla Judit* és *Kovács Mónika* tanulmánya, mely a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozás hazai gyakorlatát vizsgálja. A szerzők bemutatják, hogyan gondolkodnak a szakképzésben dolgozó pedagógusok a tehetséggondozás helyéről, szerepéről a mindennapi oktatási-képzési feladatok tekintetében. Vizsgálataikkal feltárták az egyes szakképző intézmények, tanárok jó gyakorlatait a tehetségek kibontakozására vonatkozóan. Az eredményeik rámutatnak, hogy szükségszerű és időszerű a tehetség-paradigma felülvizsgálata a szakképzésben. Ehhez fontos lenne szakképzés-specifikus új eszközöket, módszereket biztosítani, amelyek révén a diákok tehetséghasznosulási formái meghatározhatóvá válnak a változó munkaerőpiaci környezetben, valamint az alakuló társadalmi igények viszonylatában. Következtetésük szerint ezáltal a tehetséggondozás, nem csak a tehetséges tanulók megalapozott pályaválasztási döntését, valamint tudatos életpálya-építését támogathatja, hanem a pályaszocializációját is elősegítheti. Mindez pedig közvetve hozzájárulhat a nemzeti tehetségvagyon megóvásához, valamint a tehetségvesztés mérsékléséhez.

Az oktatás minőségének növelését állítják kutatásuk fókuszába *Frányó Zsófia Zsuzsanna*, *Honvári János*, *Csongrádi Gyöngyi* és *Tóth Arnold*, akik a felsőoktatás gyakorlatára vonatkozóan folytattak vizsgálatokat. Megállapítják, hogy a hatékony tanulás a felsőoktatásban a mély, megértő tanulás, amely vitára és kritikus gondolkodásra alkalmas tanulási környezetben, a metakognitív képességek, az önirányító tanulás fejlődésével megy végbe. A hallgatók tanulási megközelítését – felszínes vagy mély tanulás – és azon keresztül a tanulási eredményeket az oktatók gondolkodása, nézetei, hozzáállása és a diákok gondolkodásához és nézeteihez való közelsége vagy távolsága alapvetően meghatározza. A pedagógiai iskolák közül kiemelik a konstruktivizmust, s ezen belül is a szociális irányzatot, amely a korábbi tudásra alapozott aktív tudásépítést, a tanulók aktív kognitív elköteleződését és a tanulás szociális jellegét hangsúlyozza. A felsőoktatásban ugyanis széleskörű alaptudást feltételezve, a speciális szaktudás felépítése és kiterjesztése a cél, amely arra a kritikai konklúzióra vezet, hogy a tanulókörzpontosság térnyerése mellett elengedhetetlen a szakmai tartalom középpontba állítása és az oktató tanulási folyamatot irányító szerepe. A szerzők megfogalmazzák, hogy a konstruktivizmus pedagógiai szemléletmód és nem konkrét eszköztár, ezért a gyakorlati megvalósítása kihívást jelent. Azonban ennek tervezése, lebonyolítása, értékelése és újra tervezése számtalan kutatási lehetőséggel szolgál a különböző szakterületek oktatói és kutatói számára.

Mohos Edina és *Kraiciné Szokoló Mária* az informális tanulás jelentőségére és annak egy fontos megvalósulási színterére, a szabadidőre hívja fel a figyelmet. Munkájukban a szabadidő területére reflektálnak és felhívják a figyelmet a pályaaorientáció és az iskolai oktatáson túli területeken megszerezhető kompetenciák munkaerőpiaci jelentőségére. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását. Az új évezredben a globalizáció, a munkaszervezés új formái, valamint az automatizálás és a mesterséges intelligencia hatására a felgyorsuló gazdaság fejlesztendő területeként egyre fontosabbá válik egyrészt a munkaalapú, a munkahelyen megvalósuló tanulás, másrészt az informális úton megvalósuló, tapasztalati úton szerzett tudás. A kismintás, pilot jellegű interjú vizsgálatuk eredményei azt mutatják, hogy a fiatalok életének meghatározó momentumai, tapasztalatai származnak az informális tanulási dimenzióból, azonban az ilyen módon megszerzett készségeket, ezek munkaerőpiaci hasznosíthatóságát, értékét nem, vagy nehezen ismerik fel. Az online időtöltést nem sorolják a

szabadidős tevékenységek körébe, nem ismerik fel a digitális közösségekben és felületekben megszerzett készségek fontosságát.

Kálmán Anikó és *Balog Emese* egy olyan kutatásról számol be, melyben Magyarország első húsz felsőoktatási intézményének gyakorlatát vizsgálták abból a szempontból, hogy milyen oktatásmódszertani innovációkat alkalmaznak. A kutatásban elsősorban a tartomelemzés alá tartozó honlap-elemzést használták. Az egyetemi honlapok elemzésekor a virtuális térben megjelenő kommunikáció vizsgálata révén ugyanis, meg tudták ragadni az egyetemek működésében megjelenő folyamatokat. Az információgyűjtést írásbeli kikérdezéssel és mélyinterjúk készítésével egészítették ki. A tanulmányban olvashatunk arról, hogy az oktatásmódszertani központok léte nincs összefüggésben a modellváltással, de a Covid-járvány hatással lehetett a kialakításukra. Az oktatásmódszertani központok ellátják az oktatók oktatásának tevékenységét, valamint információs- és segédanyag készítést is végeznek.

Magyar Ágnes tanulmányában egy olyan kutatás részeredményeit mutatja be, mely óvodapedagógus hallgatók komplex tevékenységrendszerét vizsgálta. A kutatás résztvevői folyamat alapú írásstratégiával, kreatív írástechnikákat alkalmazva, zenei impulzus hatására hozták létre saját meséiket, melyeket ezt követően különböző technikákkal vizualizáltak, és végül minden hallgató elkészítette saját digitális történetét is. A kreatív szövegalkotás során a szöveg a létrehozója szubjektivitásán alapulva újszerűt teremt, hiszen az író saját meglévő ismereteit átstrukturálva újat hoz létre. A digitális történetmesélés az audiovizuális önkifejezés egy módja. A mese megírt végleges változatából minden hallgató egy kisfilmet is készített, melyet a saját hangjával narrált. A résztvevők írásbeli kikérdezés révén adott visszajelzései, valamint az egyes részfeladatok elkészülte utáni önreflexiói és a csoporttársak reflexiói is arról tanúskodtak, hogy az egész folyamatot felfedezésként élték meg, új, eddig nem tapasztalt élmények részesei voltak, belefeledkeztek az alkotási folyamatba, olyan tevékenységekben volt sikerélményük, amikben korábban soha, mert nem volt lehetőségük vagy bátorságuk kipróbálni. A projekt hatására a hallgatók megtapasztalhatták saját kreativitásukat, magabiztosabbakká váltak saját produktumok létrehozásában, eddig nem próbált tevékenységekben jártasságra tettek szert. A projekt eredményei, a hallgatók által írt és illusztrált mesegyűjtemény, valamint a digitális történetek maradandó, és az óvodai gyakorlati munka során hasznosítható emlékei lettek a közös munkának.

A felsőoktatásban tanuló sajátos nevelési igényű hallgatókkal folytatott munkájának eredményeiről számol be *Pólik Ádám*, aki 3 éve segíti a különböző szempontból hátrányos helyzetű tanulókat. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen működő Korrepetitor Program lényege, hogy felmerülő igény esetén a kapcsolattartók segítő „magántanárokat” rendelnek a segítséget kérő diák mellé, aki egy féléven keresztül támogatja abban, hogy a nehézséget okozó tantárgyat sikeresen tudja teljesíteni. A szerző a program leírását követően bemutatja négy kiemelt figyelmet érdemlő résztvevővel készült vizsgálatainak eredményeit. Az első kérdőív a hallgatók intellektuális képességeinek feltérképezését célozta meg, a második a tehetség felmérésére irányult, a harmadik a tanulás iránti attitűdöket vizsgálta, a negyedik pedig a tanulási stílust mérte fel. Az eredmények megerősítették, hogy az SNI-s diákok oktatása egy rendkívül összetett folyamat. Az alapvető megoldások, mint többletidő, a kérdések egyéb formában történő megfogalmazása – például képi illusztráció –, vagy a tudás változatos formájú közlési orgánuma – például gépelve vagy kézzel írva – hasznos számukra. A különleges bánásmódot igénylő hallgatók oktatása csak tanuló központú lehet, a diákok egyéni preferenciáit mindig szem előtt kell tartani, s alternatív tanulási módszereket kell kínálni, mivel a hagyományosak sok esetben nem elegendőek. A szerző állásfoglalása szerint az élménypedagógia alkalmazása megoldás lehet, mert kilép a megszokott osztálytermi keretek közül, és a diákok saját tapasztalataira, „élményeire” épít a természet segítségével, a jól megválasztott feladatokkal, játékokkal.

A felnőttképzés sajátos aspektusára hívja fel figyelmünket *Sebán Zoltán* és *Számadó Róza*. A felnőttképzők ugyanis tanulóik tekintetében számos személyes adathoz jutnak hozzá. Ezen adatok többségét nem csupán a felnőttképzési szerződés megkötéséhez és a kötelező adatszolgáltatások teljesítéséhez használják fel, hanem egyéb feladataik, akár jogszabályi kötelezettségeik – például számlázás – teljesítéséhez is. Az adatkezelés során kockázatként merülhet fel a felnőttképző

munkavállalóinak adatkezelési képzettsége, tudatossága és morálja, valamint az adatátadások csatornája és az adatokat átvevő szervezetek adatkezelési kultúrája.

Az informatikusok szociális kompetenciáival foglalkozik munkájában *Ribni Ferenc*. Az informatikai szakirányú oktatási programok a felsőoktatási intézmények döntő többségében a technikai készségeken, illetve a szaktudáson alapszik – állapítja meg a szerző. Ugyanakkor az egyre dinamikusabb munkakörnyezet megköveteli az informatikusok fejlett kommunikációs, együttműködési és szociális készségeit. A később szakemberré váló informatikus hallgatók számára elengedhetetlen, hogy ne csak technikai ismereteket sajátítsanak el, hanem a szociális készségeik terén is rendelkezzenek magas szintű kompetenciával. Kutatásában informatikus hallgatók és a fiatal informatikus munkavállalók szociális kompetenciáit hasonlítja össze. Az eredmények azt mutatják, hogy a képernyő előtt töltött idő és az online tevékenységek tekintetében jelentős különbségek vannak a két vizsgált csoport között. A munkavállaló szakemberek általában kevesebb időt töltenek képernyőn, mint a diákok, és eltérések mutatkoznak a közösségi média használatában és az egyes online platformok preferálásában is.

A konferencia szervezői és előadói nevében is bízom benne, hogy tematikus folyóiratszámunkban értékes gondolatokkal, értelmes problémafelvetésekkel találkozik a Kedves Olvasó!

Mindehhez tartalmas időtöltést kíván a folyóirat vendégszerkesztője:

Kanczné Nagy Katalin

SUHAJDA Csilla Judit & KOVÁCS Mónika

A tehetség-paradigma felülvizsgálata a szakképzésben

Bevezetés

Magyarország tehetséggondozási stratégiája a tehetségek megtalálását és folyamatos fejlesztését a tehetségek kitörési és érvényesülési lehetőségeinek növelésén túl az ország versenyképességének kulcstényezőjeként határozza meg, tekintve, hogy az ország „gazdasági kibontakozása a tudás- és képességigényes ágazatok fejlesztésével valósulhat meg. Ezen ágazatok fejlődése szempontjából kulcsfontosságú, hogy az adott tudás- és képességtartalomban kiemelkedő teljesítményre képes fiatalok, a tehetségek felszínre kerülnek-e, tehetségük kibontakozhat-e, hasznosulhat-e, a tehetségek pályájukon kellő és folyamatos segítséget kapnak-e és – mindezek következtében – képes lesz-e az ország megtartani a legkiválóbb tehetségeit.”¹

A tehetségről való gondolkodás alapvetően határozza meg a tehetséggondozás módját és módszereit, a tehetségfejlődés nyomon követését és a támogatás komplexitását. Jellemzően az iskolák tehetségképe a klasszikus megnyilvánulási formákra fókuszál (Rapos-Lénárd 2020), ezzel erősítve a mechanisztikus szemléletet, amely a tehetséget teljesítményként, illetve érdemként, nem pedig lehetőségként határozza meg (Gyarmathy 2017). Ennek igen komoly veszélye lehet a tehetségvesztés, hiszen számos területen emiatt a potenciálból nem lesz produktum, egyrészt azon katalizátorok hiányában, amelyek az egyén képességeken felüli, intraperszonális területeit céloznák, másrészt azon területek vonatkozásában, amelyek speciális és innovatív megjelenési módjuk által nem illeszkednek a korábban keretezett tehetségparadigmába (Gordon Győri 2019). Szem előtt kell tartanunk ugyanakkor azt is, hogy maga a tevékenység hozza létre a teljesítményt, amelynek folyamatjellege az alapvető meghatározója. Ily módon a tehetség megjelenése és kibontakozása az egyénnek és környezetének folyamatos egymásra hatása révén valósulhat meg: kiemelkedő teljesítmény csak akkor jelenik meg, ha valaki szeretne valamit tenni, képes erre, és tudatában van annak, hogy meg lehet csinálni, és ha mindezt a viselkedést maga a környezet is „tehetségesnek” tekinti. (Ziegler 2005) A tehetségkibontakoztatás folyamatában a kreativitás meghatározó szerepet játszik. „A kreativitás megjelenése a környezeten múlik. (...) Amilyen mértékben elfogadja, esetleg el is várja a szokásostól eltérő megközelítéseket, újszerű megoldásokat a környezet, olyan mértékben fognak azok megjelenni.” (Gyarmathy 2007)

A tehetség-értelmezés ennek értelmében alapvetően befolyásolja a pedagógiai gyakorlatban megjelenő tehetséggondozó tevékenységek szervezeti és tartalmi formáit: ily módon a pedagógusok tehetségképeinek alapvető meghatározója, ennek megfelelően a képességek fejleszthetőségének kérdése, a tehetségfaktorok azonosítása, társadalmi értékének meghatározása különösen lényeges ebben a vonatkozásban.

A szakképzésben a tehetséggondozás kevésbé hangsúlyos terület, mint a köznevelésben (OFI 2015). A tehetségpedagógiában a köznevelési intézmények tevékenységei és a klasszikus tehetségmegjelenési formák (pl. versenyeztetés, szakkörök) mellett kevésbé kap szerepet szakképzés-specifikus tehetségtámogatás. Magának a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozásnak fontos terepe a vállalati szféra által támogatott szakmai versenyek, valamint az egyéni szponzorációs tevékenység is, ami a szakmai tevékenység sikeréhez kötődik, más tehetségterületek (Gardner 1983) támogatása azonban kevésbé van jelen.

A területet feltáró hazai kutatások eredményei azt erősítik, hogy szakképzés területén a tehetséget szakmai affinitásként definiálva, leginkább a tanári intuíció, személyes benyomás, megérezés alapján vélik azonosíthatónak az érintett szereplők, kevésbé érhető tetten a rendszerszerű, méréseken alapuló

¹ 126/2008. (XII. 4.) OGY határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről.

tehetségszűrés (Kalocsai&Hörlich 2109). Jellemző ugyanakkor, hogy a tehetség-asszociációk kapcsán a leginkább pozitív attitűd a szakiskolákban és az alapfokú művészeti iskolákban, a legtöbb negatív attitűd a szakközépiskolákban jelenik meg (Bodnár & Sass 2018)

A szakképzés tehetségképe

A Szakképzési Tehetségsegítő Tanács 2020 tavaszán megvalósított helyzetfeltáró kutatása az oktatók szerepét vizsgálta a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozásban. Vizsgálat alapvetően 3 fő kérdést járt körül:

- A szakképzés intézményeiben dolgozók milyen tehetségképpel rendelkeznek?
- Milyen szerepet vállalnak az oktatók a tehetséggondozásban?
- Milyen jellemző módszereket és eszközöket használnak a szakképzésben e támogató tevékenység során?

A vizsgálat alapvetően két módszeren alapult. Az online kérdőíves felmérés a szakképzésben dolgozó oktatókat szólította meg, míg tartalomelemzés módszerrel azoknak a szakképző intézményeknek tehetséggondozással kapcsolatos tevékenységei kerültek áttekintésre, akik tehetségpont és/vagy tehetséggondozó műhely tanúsítvánnyal rendelkeznek. A kérdőíves adatfelvétel hólabda módszerrel, valamint célzott megkereséssel történt. A kérdőíves vizsgálat során 124 fő szakképzésben dolgozó, tehetséggondozásban érintett szakembert értünk el. A megkérdezett pedagógusok 65,3 százaléka technikumban vagy szakgimnáziumban dolgozik, 21,8 százalékuk szakképző iskolában, 5,6 százalékuk pedig szakiskolában, a minta fennmaradó része többcélú intézményben tanít. A kitöltők 70 százaléka 15 év, vagy annál több munkatapasztalattal rendelkezik.

A tartalomelemzéshez a szükséges információkat a hivatalos tehetségpont kereső weboldalon (www.tehetseg.hu), a Nemzeti Tehetség Központ, valamint az érintett intézmények honlapjain található leírások és ismertetőik alapján gyűjtöttük és alakítottuk ki az elemzéshez szükséges adatbázist. Tartalomelemzés során azon a tehetséggondozásban érintett, tanúsítvánnyal rendelkező intézményeket vontuk a mintába, amelyek elnevezéséből egyértelműen kiderült, hogy szakképzéssel foglalkozik. A vizsgált középiskolai tehetségpontok közül (N=637) ez 97 db intézményt jelentett, míg a Minősített Tehetséggondozó Műhelyek (N=39) közül 9 intézményt. Tekintettel arra, hogy a vizsgált sokaságban 7 olyan intézmény van, ami Tehetségpontként és Minősített Tehetséggondozó Műhelyként is elismert, a tartalomelemzésünk mintája 99 db. Az intézmények területi lefedettsége országos, egyedül Komárom-Esztergom megyéből nem került be iskola a mintába. Az adatok elemzéséhez MS Office Excel és SPSS programot használtunk.

Tehetség és tehetséggondozás értelmezése

A kérdőíves kutatásban résztvevő pedagógusok tehetségképe a tehetséggel kapcsolatos jellemző hiedelmeket tükrözi vissza, amelyet szófelhőben ábrázoltunk (1. ábra). A tehetség szóról asszociált képek alapján a kincs, ajándék, csiszolatlan gyémánt, mint állandó, statikus megközelítésű megfogalmazásokból kiindulva a kvalitások adóttak. Ebben az értelmezésben a tehetség „csak” felfedezésre vár, amit leginkább az határoz meg, hogy a maga a környezet ebben mennyire tud aktívan szerepet vállalni. Gyakori a természeti képekhez való hasonlítás (fa, mag, palánta, virág), ahol még mindig a környezet támogatásának függvénye az, hogy meglévő potenciálból lesz-e tényleges produktum. Mindezek mellett ritka a fejlődési szemléletet tükröző, dinamikus jellegű metafora említése, mint a búvópatak, ahol a belső erő mindenáron utat tör magának. Több esetben a tehetségmagyarázathoz a megkérdezettek elvont fogalmakat, pedagógiai kifejezéseket társítottak (pl. adottság, lehetőség). Mindezek mellett ugyanakkor az is látható, hogy a vizsgálatban résztvevő szakképző intézmények pedagógusainak tehetségről való gondolkodásában jellemzően a pozitív attitűd jelenik meg.

1. ábra: A szakképzés oktatóinak tehetségképe



Forrás: Suhajda & Kovács 2021

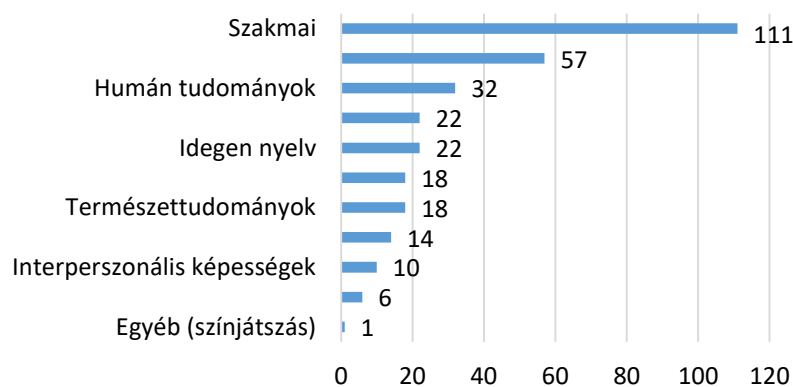
A tehetséggondozáshoz társított képek szintén változatos szemléletet tükröznek:

- „... építeni egy fantasztikus épületet a jövőnek.”
- „... danaidák korsója: folyamatosan kell a támogatást nyújtani, évek múlva látszik meg a sok-sok törődés, befektetett pedagógiai munka, de előfordul, hogy elvesztjük a tehetséges tanulót.”
- „... szerencsejátékot játszani, csekély az esély a nagy nyereségre, sok körülmény befolyásolja, de izgalmat ad, lehetőségeket villant fel és kiszakít a mindennapok taposómalmából.”
- „Edzés! Edző vagyok, támogatom, csiszolom, terhelem, erősítem.”
- „... értékteremtő kihívás.”
- „... katalizátor (átlendíti a tehetséget a potenciálgáton).”

Az értelmezésekben egyaránt benne van rendszerszerű, munkát, felelősséget magába foglaló tevékenység és a környezet és a sors szeszélyétől függő beavatkozás, szerepvállalás gondolata is.

Szintén az oktatók tehetségről alkotott képéről ad bővebb információt az is, hogy miben látják a szakképzésben tanuló diákjaik erősségét. (2. ábra)

2. ábra: A tehetséges tanulók erősségei (gyakoriság, N=311)



Forrás: Suhajda & Kovács 2021

A szakképzésben oktatók diákjaik erősségeit a kérdőíves kutatás alapján, elsősorban szakmai területen vélik azonosíthatónak (89%), a válaszadók közel fele (46%) ugyanakkor a sportban megmutatkozó tehetségazonosítást is kiemelte. A gardneri intelligenciaterületek, a tanult szakmai tárgytól távolálló tehetségterületek (pl. zene, nyelv, vizualitás-képzőművészet) jellemzően kevéssé vannak jelen a szakképzés tehetséggondozási gyakorlatában: a válaszadók kevesebb, mint negyede jelölte ezeket a lehetőségeket.

A szakképzésben az oktatók a tehetséges tanulók jellemzőjeként 88%-ban határozta meg a kreativitás magas szintjét, ami a klasszikus tehetségszemlélet jelenlétét tükrözi.

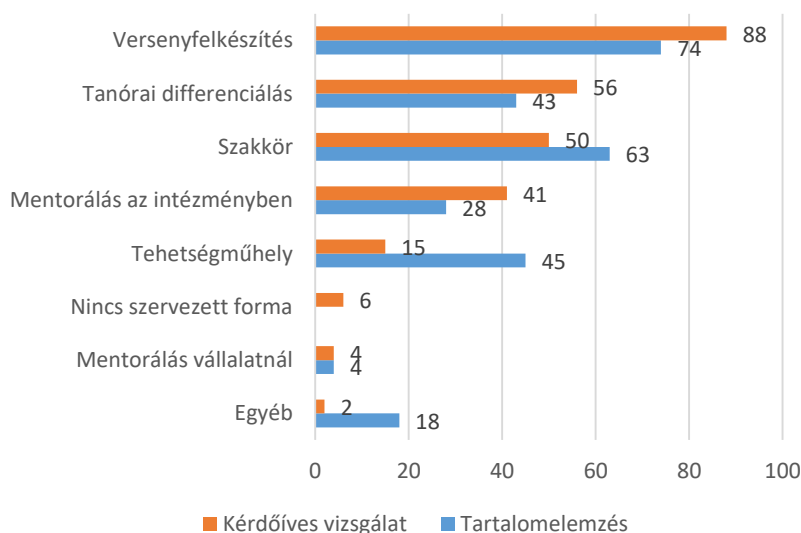
Tehetséggondozási formák a szakképzésben

A tehetséggondozás számos módon van jelen a szakképzés intézményeiben. (3. ábra) A kérdőíves kutatás alapján a vizsgált iskolákban a legjellemzőbb tehetséggondozási formák a versenyfelkészítés (88%) és a tanórai differenciálás (56%). A szakkörök (50%) megvalósítása és az intézményi mentorálás (41%) szintén a célzott támogatáshoz kapcsolódik.

A tartalomelemzés alapján az elismert tehetséggondozó műhelyekben szintén jellemző a versenyfelkészítés (74 %) és a szakköri forma (63%), a munkaerőpiaci és más szereplőkkel való együttműködés viszont igen csekély mértékű (4%). Az egyéb kategóriában jellemzően (18%) a táboroztatás és a tehetségnapok szervezése került.

Mindezek az adatok arra mutatnak rá, hogy jellemzően a már felszínre hozott erősségek mentén történik a fejlesztés a vizsgált szakképzési intézményekben, és kevésbé jelenik meg a tehetség lehetőségként való megközelítése, azaz a „megkínálás” általi tevékenykedtetés. Fontos látni ugyanakkor azt is, hogy a tehetséggondozás professzionalizálódása egyre inkább szervezeti formákhoz kötött.

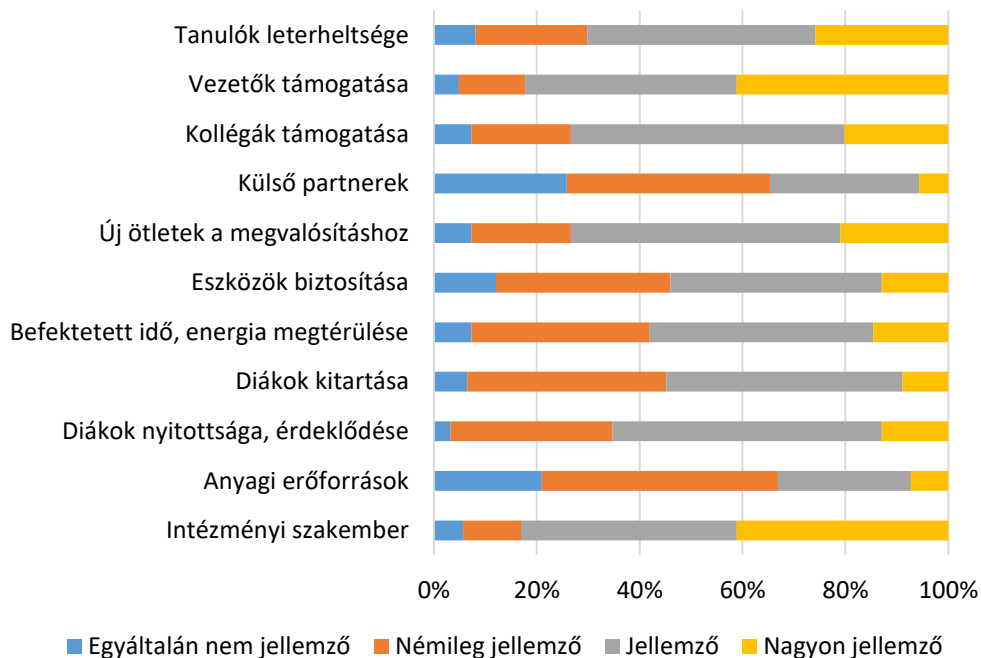
3. ábra: Az intézményi tehetséggondozás formái
(%, kérdőíves vizsgálat N=327, tartalomelemzés N=295)



Forrás: Saját kutatás 2020

Fontos ugyanakkor szem előtt tartanunk azt is, hogy a szakképzés intézményeiben megvalósuló tehetségsegítő tevékenységek sikerességét és eredményességét számos egyéb olyan tényező, faktor is befolyásolja, amelyekre az oktatóknak legtöbb esetben nincs közvetlen ráhatásuk. (4. ábra)

4. ábra: A tehetséggondozás folyamatát meghatározó tényezők az intézményekben



Forrás: Suhajda & Kovács 2021

A megkérdezettek szerint a tehetséggondozás intézményi megvalósítása kapcsán elsősorban a külső partnerek bevonása és a tehetségek vállalati mentorálása területén lenne érdemes fejleszteni a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozást. A válaszadók visszajelzései alapján azonban úgy tűnik, a már eddig is tapasztalt vezetői támogatás és az intézményi szakemberek felkészültsége biztos alapot teremthet az ezirányú szakmai munkához. Problématerületként realizálódik a diákok kitartásának, valamint nyitottságuk, érdeklődésük hiánya is, amelyek a képességek teljesítménybe fordításának legfőbb katalizátorai lehetnek. A tanulói leterheltségek csökkentése, valamint az eszközök biztosítása szintén támogathatják a folyamat sikerét.

Az egyes tényezők meglétét, azok célzott felhasználását nagyban növelhetik a területet összegző, stratégiai szemléletű integrált koncepciók. A kérdőíves vizsgálat eredményei arra világítanak rá, hogy a vizsgált szakképző intézmények esetében a tehetségről való gondolkodás és a tehetséggondozó tevékenységek csak részben valósulnak meg komplex tehetséggondozó program alapján (34%), a válaszadók harmada pedig, ha létezik is ilyen dokumentum az intézményükben, nem rendelkezik arról releváns információval.

Paradigmaváltás – szakmai keretek

A tehetség megítélése társadalmi konstrukció (Sternberg & Davidson, 1990, id Gyarmathy, 2015), így a változás és az újítás lehetősége az alapvető meghatározója. Mindeközben a munkaerőpiacon megjelenik a tehetségihiány problematikája, tehetséges munkavállalónak tekintve azt, „aki folyamatosan újra tudja magát reprodukálni és mindig a szükséges állapotnak megfelelő helyzetben áll helyt és teljesít jól” (Héder, 2017, 186. p.). A munkaerőpiac elvárásai azonban folyamatosan változnak, így a szakképzésben dolgozók problémafókuszja a „Hogyan készíthetjük fel a diákokat a ma iskolájában

a jövő kihívásaira?” kérdésben kumulálódik. A területtel foglalkozó kutatások (McKinsey, 2020) a munkaerőpiac változásai kapcsán azt prognosztizálják, hogy felgyorsul a digitalizáció és a robotizáció folyamata, megnövekszik a kereslet az alkalmi, szerződéses munkavállalók iránt az állandó foglalkoztatottság helyett, egyre többen dolgoznak távmunkában, növekszik a kereslet az adatelemzők, az egészségügyi és a higiéniai szakértők, valamint az internettel kapcsolatos biztonsági szakemberek iránt, rohamosan bővül a digitalizáció, miközben előtérbe kerülnek azok a szakmák és folyamatok, amelyek kevés, vagy semmilyen személyes érintkezéssel nem járnak.

A munkaerőpiacon történő sikeres helytálláshoz, a tehetséghasználás eredményességéhez és a tehetségfejlődés folyamatának támogatásához a dinamikus tehetségmodellek biztosítanak szakmai keretet (vö. Subotnik és mtsai.) . A tehetségtámogatás során területspecifikus a képességtől a kiválóságig vezető fejlődési út: az érdeklődési terület azonosítása, a specializáció irányának felismerése gazdagító programban való részvétel révén jelenti a kiindulópontot, a speciális tudás és készségek alapjainak elsajátítása adott területen, szakmai szabályok és követelmények megismerése már a kompetencia szintjét mutatja. A szakképzésben különösen meghatározó, hogy a területspecifikus támogatási formák a kreatívfejlesztést is fókuszba helyezze. A tehetségfejlődés következő szintje a szakértelem, a speciális tudás és készségek mesterei szintre emelése adott területen, amely teljesítményekben és alkotásokban realizálódik. A tehetséggé fejlődés következő szintje a rendkívüli teljesítmény elérése, alkotások létrehozása, a kiválóság elérése. A tehetségfejlődés folyamatában kulcsfontosságú a tehetségbarát klíma megteremtése, a változatos és aktivitásnak teret engedő, az önálló tevékenységet elismerő és bátorító támogató környezet.

A lehetőségekből ily módon tehetséghasználás különböző formái alakulnak ki, a szakértelemből a kiválóság szintjének elérésében leginkább a szocio-emocionális fejlesztés támogatja a tehetséges fiatalokat, amiben a mentorálás eszközrendszere a szakképző intézmények által jelenleg is alkalmazott tehetségtámogatási formaként jelen van.

Portfólió, a tehetségfejlődés nyomon követése

A képességtől a kiválóságig a tehetségfejlődés különböző szakaszainak és a változások nyomon követésének eszköze a portfólió, a szakképző intézmények diákjai által készítendő dokumentumgyűjtemény. Az ágazati és szakmai vizsgák követelményeként előírt portfólió a fejlődési folyamatot, a szakma elsajátításának, a kompetenciák fejlődésének, a szakmai identitás alakulásának lenyomata. A portfólió vizsgafeladatnál jóval több lehetőséget kínál. A portfólió minden esetben involválja a személy saját tevékenységét, feltételezi a reflektív megközelítést, ugyanakkor nem nélkülözheti a szakértői segítséget, tanácsadást sem, ily módon tanulástámogató funkciója is jelentős, és az önfejlődés detektálásának dokumentumaként is használható. Az életpálya-tervezés és személyes brand kialakításában is segítheti a szakképzésben tanuló fiatalokat. A portfólió-készítésének támogatása az oktatók számára is segíti a tanulói fejlődés, a tehetségek kibontakozásának nyomon követését (Falus & Kimmel, 2003). A portfólió anyagának összeválogatási folyamata segítheti az önreflexió, a kritikai gondolkodás, a tanulás iránt mutatott felelősség és az információkeresés képességeinek fejlődését. A portfóliókészítés a tehetségtámogatásban a komplexitásával válik meghatározó elemmé, hiszen az egyéni preferenciák feltérképezésével és a tájékozódási pontok meghatározásával a lehetőségeknek, a tevékenységeknek teret biztosít, megmutatkozik ezáltal a tanulói erősség és motiváció. A fejlődési folyamatban a célmeghatározás és döntéstámogatás kerül a fókuszba, a visszajelzési funkciója a korrekciót, a fejlődési utak tervezését hivatott támogatni. Aktív tevékenységre épít, támogatja a személyiségfejlődést, miközben a szakértelemmé válás és a kiválóság elérésének ívét is lekövetheti, így a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozás alapdokumentuma és iránytűje lehet.

Összegzés

A szakképzésben megvalósuló tehetséggondozás hazai gyakorlatának vizsgálata rávilágít, hogy az intézmények és az oktatók fontosnak tartják a tehetséggondozást, tehetségbarát tanulási környezet kialakítására törekcszenek, tekintve, hogy a képzésspecifikus területek, a szakmai erősségek azonosítása és fejlesztése kiemelt területként jelennek meg. Megállapítást nyert, hogy a szakmai kompetenciák fejlesztésén túl kevés helyzetben jelenik meg a többi tehetségterület feltérképezése és erősítése, a munkaerőpiac szereplőivel való szélesebb kapcsolat kiépítése és megszilárdítása pedig igen sürgető. További vizsgálatot érdemel a szakképzési intézmények oktatói esetében a tehetségészlelés mibenlétének tisztázása, a módszerek és eszközök kidolgozottságának, valamint azon kapcsolódási pontok feltérképezése, hogy mindezek hogyan támogatják az egyéni és csoportos tehetséggondozási folyamatokat. A kutatás alapján indokolt és javasolt a szakképzésben megvalósuló tehetségkonceptiók felülvizsgálata, ennek szakmai kialakítása szemléletváltást és új szakmai keretek kialakítását jelenti.

Fontos ugyanakkor azt is szem előtt tartanunk, hogy a tehetségről való gondolkodás fejlődésszemlélete, a folyamatjelleg kiemelése, a kreativitás meghatározó szerepének megerősítése dinamikus, változatos, élményalapú, aktív tanulási helyzetekre építő tehetséggondozási formákat kíván.

Az eredmények arra világítanak rá, hogy sükségszerű és időszerű a tehetség-paradigma felülvizsgálata a szakképzésben, valamint azon módszerek szakmai megalapozása, amelyek lehetővé teszik a szakképző intézmények tehetséggondozó-profiljának újragondolását. A folyamat komplexitásából adódóan mindehhez fontos lenne szakképzés-specifikus új eszközöket, módszereket biztosítani, amelyek révén a diákok tehetséghasználási formái meghatározhatóvá válnak a változó munkaerőpiaci környezetben, valamint az alakuló társadalmi igények viszonylatában. Ezáltal a tehetséggondozás nem csak a tehetséges tanuló megalapozott pályaválasztási döntését, valamint a tudatos életpálya-építését támogathatja, hanem pályaszocializációját is elősegítheti. Mindez pedig közvetve hozzájárulhat a nemzeti tehetségvagyon megóvásához, valamint a tehetségvesztés mérsékléséhez.

Felhasznált szakirodalom

- Bodnár É. & Sass J. (2018). Tehetségkép a szakképzésben, in. Tóth P. & Maior E. & Horváth K. & Kautnik A. & Duchon J. & Sass B. (szerk). *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, [http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_\(szerk\)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf](http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_(szerk)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf) (Last download: 05/19/2023)
- Falus I. & Kimmel M. (2003). *A portfólió*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár I., Gondolat Kiadói Kör, Budapest
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York, NY. Basic Books.
- Gordon Győri J. (2019). Főbb tehetségterületek, in. *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetege, Budapest
- Gyarmathy É. (2007). *A tehetség. Hátttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó. Budapest
- Gyarmathy É. (2015). A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának sükségszerűsége. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. 2/5. 371–393.p.
- Gyarmathy É. (2017). A tehetség érdem és lehetőség oldala, *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 1 (1). pp
- Héder M. (2017). Munkaerő- vagy tehetséghiány? – Fogalmi különbségek feltárása a hatékony gyakorlati alkalmazás érdekében, *International Journal of Engineering and Management Sciences*. 2. 180-190.
- Kalocsai J. & Hörich B. (2019). *A tehetséggondozás humán és eszközerőforrásai*, Új Nemzedék Központ, Budapest
- Kovács M. (2018). „Járd a saját utadat!” – *Tehetségmenedzsment stratégia kialakítása a köznevelési gyakorlatban*, kézirat, ELTE

-
- McKinsey (2020). *How COVID-19 has pushed companies over the technology tipping point – and transformed business forever*. <https://www.mckinsey.com/capabilities/strategy-and-corporate-finance/our-insights/how-covid-19-has-pushed-companies-over-the-technology-tipping-point-and-transformed-business-forever> (Last download: 05/22/2023)
 - OFI (2015): *Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
 - Rapos N. & Lénárd S. (2020). *Tehetségbarát intézményi tanulási környezet*, Nemzeti Tehetség Központ, Budapest
 - Suhajda, Cs. J. & Kovács, M. (2021). Tehetséggondozás a szakképzésben. In: Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, P. (Eds.) *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés-és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) 479 p. 429–438.
 - *Válogatás a tehetséggondozás nemzetközi szakirodalmából* (2021). (sorozatszerkesztő: Elter András és Sinka Edit) Nemzeti Tehetség Központ. Budapest
 - Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness, In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.). *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press, 411–436. p.

FRÁNYÓ Zsófia Zsuzsanna & HONVÁRI János & CSONGRÁDI Gyöngyi & TÓTH Arnold

Hatékony oktatás, mint átgondoltan alkalmazott konstruktivizmus, és egy jó gyakorlat bemutatása

Bevezetés

A felsőoktatás századunkban a világgazdaság szerves részét képezi. Az oktatás szolgáltatásjellegűvé vált, az intézmények a piaci verseny résztvevői lettek, nemzetköziesednek és növekszik a hallgatói sokféleség (Kezar, 2014). Változik a technológiai háttér és a tanulásról alkotott tudás (Kezar, 2014), és a felsőoktatás tömegesedése mellett (Meyer & Schofer, 2006) komoly kihívást okoznak a COVID-19 pandémia következményei (Neuwirth és mtsai., 2021), valamint a jövő kiszámíthatatlansága. Nem könnyű felkészíteni a hallgatókat a jelenben ismeretlen munkahelyi kihívásokra, még nem létező technológiák használatára és a jövő megjósolhatatlan társadalmi helyzetekre (OECD, 2022).

Így miközben kiemelt oktatáspolitikai cél a hallgatói lemorzsolódás csökkentése, a hallgatói nemzetközi mobilitás és a felsőfokú végzettségűek arányának javítása (Vida, 2021), illetve a minőség fejlesztésére irányuló igyekezet és a képzések hatékonyságának fokozását célzó intézkedések bevezetése (Derényi, 2018), alapvető feladat segíteni a hallgatókat abban, hogy a jövőben magabiztosan boldoguljanak egy komplex, változó és bizonytalan világban (OECD, 2022).

Mindez azonban feszültséghez is vezethet a célok tekintetében, ha egyszerre szeretnénk a hallgatókat és tanulásukat fejlesztő oktatást és könnyen mérhető eredményeket produkálni (Hunt & Chalmers, 2021). Különböznek a szándékok a változtatás mélységének tekintetében is, ezért elkülöníthető a minőségbiztosítás és a minőségfejlesztés fogalma: míg az előbbi esetben a cél „jobban csinálni a dolgokat”, utóbbi célja „jobb dolgokat csinálni” (Elton, 2006).

Bár a szükségét felismerjük, a változás lassan megy végbe célkitűzések, kurrikulum, oktatási módszerek és értékelés terén egyaránt. Az operatív megvalósítást vizsgálva tény, hogy a felsőoktatásban továbbra is az előadás (frontális oktatás) a legjellemzőbb tanítási mód (Fink, 2013). Az előadásnak azonban korlátozott a hatékonysága abban, hogy támogassa a hallgatókat az információk felidézésében a kurzus után, képessé tegye őket a tudásuk új szituációkban való felhasználására, fejlessze gondolkodásukat és problémamegoldó képességüket, valamint affektív eredményeket (motivációs és attitűdbeli változásokat) produkáljon (Fink, 2013).

A tanulmány célkitűzése, hogy a hatékony oktatás fogalmának meghatározása után olyan modelleket keressen a szakirodalomban, amelyek a hatékony oktatás eszközei lehetnek, majd a választott modellt (konstruktivizmus) a felsőoktatásra értelmezetten vizsgálja kritikai szemléletben, azaz a mellette szóló érveket átgondolandó szempontokkal egészítse ki, amely érvek és intések együttesen teszik a modellt észszerűen adaptálhatóvá konkrét felsőoktatási kontextusra. Végül az elméleti megalapozás után egy olyan gyakorlati megvalósítást mutatunk be, amelyet a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán vezettek be és monitoroznak folyamatosan a minőségfejlesztés („jobb dolgokat csinálni”) jegyében.

Kutatásmódszertan

Kutatásunknak két fő iránya volt: az elméletet nemzetközi szakirodalomfeltárással, az empirikus részt a bemutatott program (PSZK+) dokumentumaival támasztottuk alá.

A hatékony tanulást segítő hatékony felsőoktatás nemzetközi szakirodalma bőséges, erre a kérdésre koncentrált tematikus folyóiratok és könyvek állnak rendelkezésünkre (Ambrose, 2010; Biggs & Tang, 2007; Bransford és mtsai., 2000; Davis, 1993; Fink, 2013; Hativa, 2000; Nilson, 2010; Svinicki és mtsai., 2011). Ezek egybecsengő megállapításai alapján konceptualizáltuk a hatékony oktatás fogalmát és körvonalaztuk a tanítás/tanulás szereplőinek motivációit, gondolkodását és teendőit.

Ezután a tanulási elméleteket tekintettük át, és azok jeles képviselőinek tanulási modelljeiből válogattuk ki azokat, melyek a hatékony oktatás fogalmunkhoz jól illeszthetőek, majd megvizsgáltuk ezek közös irányt mutató elemeit. A tanulási elméletek közül végül a tágan értelmezett konstruktivizmust emeltük ki. A konstruktivizmus szerteágazó szakirodalmának vizsgálatakor a felsőoktatási kontextus volt a fő kritérium, valamint a keresés következő körében az, hogy ehhez kapcsolódóan feltárjuk a kifejezetten kritikai hangvételű szakirodalmat is.

Hatékony tanítás/tanulás

A tanítás célja látszólag egyszerű: lehetővé tenni a hallgatók számára a tanulást (Ramsden, 2003). A tanítás és a tanulás egymástól elválaszthatatlan fogalmak, bár önmagukban és egymáshoz viszonyítva is sokféleképpen értelmezettek. A tanulás felfogható, mint a tudás növelése, memorizálás és felidézés, tények és eljárások alkalmazása, megértés, újraértelmezés és személyes változás (Marton és mtsai., 1993), míg a tanítás tekinthető úgy, mint információmegosztás, tudásátadás, a tanulás előmozdítása, a tanulók nézeteinek megváltoztatása, tanulástámogatás, jelentéstartalmak egyeztetése, tudásteremtésre bátorítás (Samuelowicz & Bain, 1992). Bárhogyan is értelmezik a tanítást, az oktatók tanítás-interpretációja alapvetően meghatározza tanítási megközelítésüket, azt, hogy munkájuk során inkább önmagukra és az információátadásra, vagy a hallgatókra és fogalmi váltásaikra fókuszálnak (Trigwell & Prosser, 2020).

A fogalmak tehát az oktatók és a hallgatók értelmezésétől és konkrét tanulási/tanítási kontextustól függenek. Nilson (2010) felülemelkedik a különböző interpretációkon, de tovább emeli a szereplők hangsúlyát, és egyértelműen a hallgatókat állítja az oktatói gondolkodás középpontjába: „úgy kell gondolkoznunk munkánkról, hogy az elsősorban nem művészet, biológia, matematika stb. oktatása, hanem a diákok oktatása” (Nilson, 2010, o. 3). Szintén hallgatóközpontú hangsúllyal a jelentős tanulási tapasztalatot bemutató munkájában Fink a tanulókat állítja a folyamat és az eredmények középpontjába is. A jelentős tanulási tapasztalatban résztvevő hallgató elkötelezett és energikus, gondolkodásában a tapasztalat hatására tartós és jelentős változás következik be, és a tanultak értéket képviselnek további életében (Fink, 2013).

Ennek megfelelően, ha a tanítás célja lehetővé tenni a hallgatók számára a tanulást (Ramsden, 2003), első lépésként meg kell tudnunk kik a tanítványaink és hogyan tanulnak (Nilson, 2010).

Kik a hallgatóink?

Az egyes diákok megismerése a tömeges és kreditrendszerű felsőoktatásban többnyire lehetetlen feladat, mégis lényeges, hogy erőfeszítéseket tegyünk a tájékozódásra. Így ahelyett, hogy magunkkal vagy korábbi hallgatóinkkal egyformának tekintenénk őket, megtudhatjuk honnan jöttek diákjaink és mik a céljaik. Egyrészt megkérdezhetjük őket közvetlenül céljaikról, elvárásaikról és korábbi eredményeikről, valamint bevezető feladatokkal felmérhetjük aktuális tudásukat (Nilson, 2010). Így, ha nem is teljesen egyéni, de legalább csoportszinten megismerhetjük hallgatóink körét. Másrészt lehetőségünk van használni az intézményi nyilvántartásokat: lekérni demográfiai és egyéb adatokat az egyes csoportjainkról. Következtetéseket vonhatunk le a korosztályból és igazolt korábbi tanulmányokból az aktuális tudást illetően, a képzés és szak típusából a képességeket, célokat, valamint esetleges munkahelyi elfoglaltságokat illetően, tájékozódhatunk korábbi szakmai eredményeikről más tantárgyak eredményeinek áttekintésével, vagy akár a tárgyfelvételek számából. Utánanézhethetünk, hogy van-e az intézménynek lemorzsolódást előrejelző rendszere, és ha igen, megtudhatjuk, kik azok a hallgatóink, akikre kiemelten figyelniük kell.

Hogyan tanulnak hallgatóink?

Hallgatóink háttérének feltérképezése mellett felmerül az emberi tanulás komplex témaköre, melybe jelen tanulmány csak rövid bepillantást ígér. Tanulási stílust tekintetében többféle elmélet született az 1980-as évek óta, személyiségjegyek, információfeldolgozás módja, szociális interakció és preferált információhordozó szerint (Claxton & Murrell, 1987). Az egyik legelfogadottabb neveléstudományi irány a hallgatók tanulási megközelítésével foglalkozó elmélet, amely szerint három irány különíthető

el: a felszínes, a mély és a stratégiai (eredmény és versenyorientált) tanulás (Biggs, 1979; Entwistle & Ramsden, 1982; Marton & Säljö, 1976). A hallgatók tanulási megközelítésre hatással van az oktató tanítás-értelmezése és tanítási megközelítése, és a felszínes vagy mély tanulás egyértelműen összefüggésbe hozható a tanulási eredményekkel (Kember, 2009).

Az Amerikai Pszichológiai Egyesület (APA) azon pszichológiai tényezők meghatározására vállalkozott, amelyek hallgató sajátjai vagy környezetének jellemzői és hatással vannak a tanulásra (APA, 1997 idézi Hativa, 2000). Ezek a tényezők négy csoportra oszthatók. Az első csoport a kognitív és metakognitív faktorok, melyek a tanulási folyamat természetére vonatkoznak: a jelentéskonstruálás belső folyamatára, az aktív, célorientált, önszabályozó és felelősségteljes részvételre, az új tudáselemek korábbiakhoz való kapcsolására, a tanulási stratégiák tárházára, a gondolkodásról való gondolkodásra és a tanulási környezet kiemelkedő hatására. A második csoport a motivációs és érzelmi tényezők, és azok minőségi gondolkodásra és erőfeszítésekre való hatása. A harmadik csoport a fejlődési szintnek megfelelő tananyag élvezhető és érdekes prezentálása, illetve a szociális interakciók, személyes kapcsolódások, végül a negyedik csoport az egyéni különbségek, a megfelelő kihívást jelentő célok és a hiteles értékelés (APA, 1997).

Ennek megfelelően létezik néhány alapelv a tanulóval kapcsolatban, amelyekre elméletektől és a hallgatók körétől függetlenül támaszkodhatunk (Nilson, 2010). Nilson számos szakember eredményeire támaszkodva összeállított megállapításai a következők:

- Az ember tanulónak születik, természetes kíváncsisággal és növekvő tudatossággal saját tanulását tekintve.
- Az ember azt tanulja meg, amit lényegesnek talál saját élete szempontjából.
- Az ember aktív részvétellel tanul, passzív hallgatósként nem.
- Az ember részletező próbálgatással tanul, amely által az új tudáselemeket a meglévő tudáselemekhez és hitekhez kapcsolja.
- Az ember legjobban abból tanul, ha az új tananyaggal többször, különböző módon találkozik.
- Az ember többet tanul, amikor kipróbálja magát a tananyaggal kapcsolatban, mint amikor átismétli azt.
- Az ember akkor tanul, amikor aktívan megfigyeli saját tanulását és reagál arra (metakogníció és önszabályozó tanulás).
- Az ember jobban tanul, amikor a tananyag az érzelmi érdeklődését is felkelti, nem csak intellektuálisan vagy fizikailag vonja be őt a tanulásba.
- Az ember csoportban szociálisan (közösen létrehozott tudás), de egyedül is tanul.
- Az ember akkor tanul, ha motivált, más emberek inspirálják és lelkesítik.

Az OECD legújabb eredményei megerősítik Nilson meglátásait. Hangsúlyozzák a kognitív fejlődés, a motivációk és hallgatói jóllét kölcsönhatásait, a hallgatói motivációk keveredését, azaz a szakma iránti és a szociális, kulturális és személyes motivációk elválaszthatatlanságát, és a formális, nem-formális és informális tanulás színtereinek kapcsolatát és jelentőségét (OECD, 2022).

A tanulók előrehaladásának tekintetében is többféle modell létezik, amelyek Nilson és az OECD elméleteihez jól kapcsolhatók és egymással is tökéletesen párhuzamba állíthatók. Grow (1991) szerint a hallgatók nem rögtön képesek az önirányított tanulásra, ehhez a célhoz négy lépésen keresztül vezet az útjuk. Először az oktatótól függők, majd érdeklődő, bevonódott és végül önirányító tanulókká válhatnak (Fink, 2013). Perry intellektuális és morális fejlődés elmélete szerint (Perry, 1968, 1985) a hallgatók dualista nézőpontból indulnak (fekete-fehér gondolkodás, szakértői tekintélytől való függés a döntések során), majd a sokszínűség és a bizonytalanság elfogadásával a relativizmus felé haladnak (több látszólag egyenlően érvényes megoldás és elmélet), végül az összehasonlítás szabályainak és a minőség ismérveinek elsajátításával, a kritikai gondolkodás révén az elköteleződés állapotába érkeznek, ahol maguk választják ki a szakterületen érvényes, számukra hiteles elméleteket. Baxter Magolda rendszere (1992) gyakorlatilag lefedi ezt, amikor abszolút, átmeneti, független és kontextuális tudásról beszél (Baxter Magolda, 1992).

A fejlődés iránya egyértelműen a felszínes tanulástól a mély, megértő tanulás felé vezet (Marton & Sääljö, 1976), az pedig, hogy milyen gyorsan és milyen messzire jutnak a hallgatók a fenti hierarchiában az nagyban függ az oktatásuk típusától és minőségétől, és ez a rugalmasság teszi a fenti elméleteket igazán hasznossá (Nilson, 2010).

Az oktatás célja bővebben

Nilson (2010) megállapítása alapján az oktatás célja segíteni a hallgatót az előrejutásban, aktívan bevonni saját tanulási folyamataiba és előhívni belőle legjobb tanulási teljesítményét (Hativa, 2000). Ehhez az oktatást nem tekinthetjük többé módszerek és technikák összességének, hanem olyan tevékenységként kell értelmeznünk, amely során válogatjuk, rendezzük és átalakítjuk tudományterületünket úgy, hogy ezáltal a hallgatók számára lehetővé tesszük a bevonódást és a mély megértést. A hatékony oktatás az, amely hatékony és sikeres, értelemmel teli és mély hallgatói tanuláshoz vezet, és pozitív változást okoz a hallgatóban az érintett tudományterületen kognitív értelemben (speciális és általános képességek) és affektív értelemben egyaránt (attitűd, érdeklődés a tárgy iránt és társas képességek) (Hativa, 2000).

A tanulás/tanítással kapcsolatos tudomány folyamatosan fejlődik, a kognitív pszichológia, az idegtudomány, az agykutatás és a szociálpszichológia együttes eredményei által, szükséges azonban az emberi tanulás megértésére vonatkozó tudás átültetése az oktatáspolitikára, az oktatási gyakorlat és az oktatási innovációk világára (OECD, 2022). Bizonytalan világunkban az oktatás sikere a hallgatók identitásának és ágenciájának fejlődésében ragadható meg, reális célkitűzéseikben, a változásra való hajlandóságukban és felelősségvállalásukban, értékrendjük, kíváncsiságuk és aktív társadalmi részvételük növekedésében. Elsődleges cél az oktatásba való befektetést a társadalmi jólét és jóllét egyik alapkövének tekinteni, és egyensúlyt teremteni a szaktudás, a transzferábilis gondolkodási képességek és a szociális képességek fejlesztésében (OECD, 2022). Hasonló irányokat találunk az oktatók konkrét célkitűzéseit vizsgálva is: a szaktárgyi tudás és tudásalkalmazás mellett a hallgatók személyiségfejlődése és jólléte, valamint a társadalmi értékek és változtatásra törekvő szándék felébresztése a fő célok (Fink, 2013).

Az oktatási folyamat céljai, mint tanulási eredmények kitűzése után szükséges a pedagógiai elemek és értékelési formák összehangolás a célokkal (Biggs, 2003) és ezek rugalmas illesztése a szaktárgyi tartalomhoz és a hallgatók igényeihez (Hayden és mtsai., 2013). Az oktatónak tehát kiválóan ismernie kell szakterületét, és azt is, hogy hogyan lehetséges átadni azt, tudása „a tartalom és a pedagógia speciális ötvözeté” kell legyen (1987, o. 8). A tanári tudás különböző formáit kategorikusan elválasztva egymástól, Shulman (1986) megkülönbözteti a szaktantárgyi tudást, a tantárgypedagógiai tudást és a kurrikuláris tudást, mely tudásformák együtt teszik lehetővé a minőségi oktatást (Shulman, 1986). Megfelelő tantárgypedagógiai tudás birtokában az oktató ismeri a szakterületen bizonyítottan hatékony oktatási stratégiákat és ábrázolási lehetőségeket, és tisztában van a hallgatók aktuális szaktudásával és képességeivel, esetleges félreértéseivel, tévhiteivel (Shulman, 1986). Az oktató szaktantárgyi, kurrikuláris és tantárgypedagógiai tudása birtokában tud helyesen meghatározott konkrét célokat kitűzni és ezekhez igazított pedagógiai folyamatokat szervezni.

Az oktató feladata: a hatékony oktatás konkrétumai

A tananyag rendszerezése, a hallgatók támogatása abban, hogy meglássák a felkínált szaktudás jelentőségét és használhatóságát, kalauzolásuk tudásuk és tanulási képességeik fejlődésében, empátia tanúsítása az egyes tanulók és csoportok felé, valamint visszajelzés biztosítása számukra tanulásukkal kapcsolatban aktív részvételt kívánnak az oktatótól (Cowan, 2006). Cowan ((2006)) feladatrendszerét sorvezetőnek használva, tekintsük át a szakirodalomban hatékonynak ítélt pedagógiai megoldásokat.

A tananyag rendszerezése szempontjából kiemelkedően fontos az egyértelmű és jól strukturált tananyag összeállítása (Hativa, 2000). A transzparens struktúra feltételezi az adott kurzus és konkrét lecke egyértelmű céljainak, fő tanulási pontjainak és azok relevanciájának kihangsúlyozását, valamint a tananyag elméletének és gyakorlatának összekapcsolását (Hunt & Chalmers, 2021). Mivel a tudás

sosem csak tények, izolált információdarabok halmaza, a tanuló mindenképpen rendszert épít az újonnan tanultakból, saját korábbi tudására, néha félreértéseire és tévhiteire támaszkodva. Ezért a tananyag mellett szükséges strukturálni (állványozni) a tanulást is, hogy helyes rendszert, vázat és részleteket építsen, valós összefüggéseket, mintázatokat ismerjen fel (Nilson, 2010).

Ahhoz, hogy a hallgatók megláthassák a felkínált szaktudás jelentőségét és használhatóságát, az oktató feladata megmutatni a tananyag relevanciáját. A hallgatókat korosztályi sajátosságuk, vagy pragmatikus gondolkodásukból kifolyólag egyre kevésbé érdekli az elmélet, a szaktudás gyakorlati hasznát keresik. Az elmélet és gyakorlat kapcsolódásainak hangsúlyozása mellett kiemelkedő jelentőségű az oktató lelkesedése és szenvedélyessége, azaz nemcsak a tananyag, de a tanár személye is (Nilson, 2010). Az oktató motiválni és támogatni tudja a tanulást érzelmekkel: legyen akár dramatikus, humoros, meglepő, idegesítő stb, de mindenképpen érdekes (Hativa, 2000; Nilson, 2010).

Amennyiben sikerült felkelteni a hallgatók érdeklődését, a következő feladat elkalauzolásuk tudásuk és tanulási képességeik fejlődésében (Cowan, 2006). Ehhez a legfontosabb lépés explicit módon kihívást jelentő, de elérhetően magas elvárásokat támasztani (Hativa, 2000; Nilson, 2010), a hallgatók aktuális tudásszintjéről kiindulva (Nilson, 2010). Ezután lehetséges példák és analógiák segítségével és a kérdésfeltevés támogatásával fejleszteni kritikai gondolkodásukat, bevonódásukat (Fink, 2013; Nilson, 2010), aktív tanulási formák használatával és jól időzített szünetek beiktatásával fenntartani figyelmüket, és lehetővé tenni, hogy sokféleképpen kapcsolódhassanak a tananyaghoz: olvassanak, hallgassanak, beszélgessenek, írjanak, lássanak, rajzoljanak, gondolkodjanak, cselekedjenek és érezzenek a tanulás közben. Kiemelt hatékonyságúak a tapasztalati tanulás és a probléma alapú tanulás módszerei, ahol valós gyakorlati problémák megoldása a feladat, és az interaktív tanulási formák, amelyek támogatják, hogy a hallgatók kommunikáljanak, véleményt nyilvánítsanak (Nilson, 2010).

Az interakcióhoz elengedhetetlen az oktató és a hallgatók jó kapcsolata (Hativa, 2000), az, hogy az oktató empátiát tanúsítson az egyes tanulók és csoportok felé (Cowan, 2006), jól kommunikáljon és kifejezze törődését a hallgatókkal és sikerükkel kapcsolatban (Nilson, 2010). A hallgatók képe önmagukról, mint tanulókról erősen hat motivációjukra (APA, 1997), ezért oktatójuk beléjük (szándékukba és képességeikbe) vetett bizalma rendkívül fontos számukra (Bain, 2002; Hunt & Chalmers, 2021). Az oktató reális, de magas elvárásaival is ezt a bizalmat fejezheti ki, és ha nyíltan és megértően támogatja a hallgatókat céljaik elérésében, lehetővé teszi érzelmi kapcsolódásukat (Nilson, 2010).

A kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolat teszi lehetővé a folyamatos visszajelzést a hallgatók számára tanulásukkal kapcsolatban. A jó visszajelzési és értékelési rendszer sajátja az értékelés sokszínűsége formáját (szóbeli, írásbeli, számszerűsített, egyéni, kollektív, stb.) és célját (formatív, szummatív) tekintve egyaránt (Nilson, 2010). A visszajelzés fontos funkciója a hallgatók képességeinek és erőfeszítéseinek minősítése mellett az értékelés, mint megbecsülés kifejezése is, sőt akár a kritikai, bevonódott interakció lehetővé tétele (Hunt & Chalmers, 2021), ha a visszajelzést a kommunikációs folyamat alapvető részének tekintjük. A feladatba épített azonnali visszajelzések a kihívást jelentő, de teljesíthető, tisztázott célok mellett a bevonódás és tanulási folyamatba való mély belemerülés legfontosabb eszközei (Mainemelis, 2001).

A mély, megértő tanulás, a tanulás tanulásának támogatása és az oktató hatása

A hatékony oktató szakterületével, tantárgyával, diákjaival és a tanulás/tanítás folyamataival törődő oktató, aki többségében nem a diákjaihoz, hanem a diákjaival beszél (Hunt & Chalmers, 2021). Vitára és kritikus gondolkodásra alkalmas tanulási környezetet teremt (Hunt & Chalmers, 2021) és a metakognitív képességek fejlődését, az önirányító tanulást támogatja (Fink, 2013). Célkitűzése, hogy megtanítsa hallgatóit, hogy hogyan tanulják tantárgyát, és olyan értékelési módokat alkalmazzon, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgatók elemezhessék, értékelhessék saját tanulásukat (Nilson, 2010). Tanítványainak mély, megértő tanulását támogatja (Fink, 2013). A mély, megértő tanulás érdekében fejleszti a hallgatók tanulásról és tudásról alkotott elképzeléseit, metakognitív képességeiket saját tanulásuk megfigyelésére és egyértelműen tisztázza elvárását, miszerint csak a teljes megértés elfogadható számára. Teret, időt és szabadságot ad a személyes érdeklődések

kibontakozására, aktív és interaktív tanítási módokat használ és lehetővé teszi, hogy a hallgatók megtanuljanak kreatívan, kritikusan és gyakorlati módon egyaránt gondolkodni (Fink, 2013).

Mivel az oktatók tanítás-értelmezése és tanítási megközelítése bizonyítottan összefügg a hallgatók tanulási megközelítésével (felszínes vagy mély tanulás) és azon keresztül a tanulási eredményekkel (Kember, 2009; Trigwell & Prosser, 2020), az oktatók gondolkodása, nézetei, hozzáállása, környezetének érzékelése, valamint a diákok gondolkodásához és nézeteihez való közelsége vagy távolsága alapvető fontosságú hatással bír a teljes tanulási folyamatra (Hativa, 2000). A John Hattie nevével fémjelzett meta-metakutatás, a Visible Learning – (Át)látható Tanulás – felsőoktatásra vonatkozó eredményeit összefoglaló tanulmányában Hattie (2015) megállapítja, hogy a legnagyobb hatást a tanulói teljesítményre azok a tanárok gyakorolják, akik együtt dolgoznak kollégáikkal azon, hogy megbizonyosodjanak hallgatókra gyakorolt hatásukról, kezdetektől tisztázzák a siker mibenlétét (különösen a mély és felszínes tanulás lényegét), akik kellő kihívás elé állítják és megfelelő visszajelzéssel segítik hallgatóikat, és összehangolják elvárásaikat a siker, az értékelés és a tanítás terén (Hattie, 2015). A meta-kutatás meglepő eredménye, hogy szinte minden vizsgált változtatás pozitív hatással volt a tanulásra, azaz nem biztos, hogy az újító módszer a sikeres, inkább maga az újítás az. Ez hasznos eredmény abban a tekintetben, hogy meglássuk: az oktatásban az újítás mindig kifizetődő, sőt elengedhetetlen. A kutatás alapján a tanár mind közül legfontosabb feladata, hogy ismerje saját hatását és tisztában legyen azzal, hogy ő a változás „ügynöke” (Hattie, 2015). A tanárok feladata elől járni tudatosság terén mind egyéni, mind kollektív szinten a hatékony tanítás érdekében, melynek része a tanulók segítése tudatosságuk, azaz önirányító tanulásuk növelésében.

Tanulási elméletek és modellek

A tanuláskutatás története során szakemberek sokasága rendezte rendszerbe a hatékony tanulás és tanítás elemeit különböző alapelvek alapján. Részleteiben szinte mindegyikben találhatunk máig érvényes elemeket. Az induktív és individuális tanulás iskoláitól indulva a fenti modern tanulásfelfogással összecsengenek a cselekvés pedagógiájának és a kognitívizmusnak bizonyos meglátásai, és a deduktív és szociális tanulás iskolái felé haladva rendkívül sok elemet fedezhetünk fel a konstruktívizmus iskoláinak felfogásából. A tudásmenedzsmenttel foglalkozó kutatások eredményeképpen a modern iskolák mindegyikében megjelenik a tanulás aktív, konstruktív, előzetes tudáson alapuló és szituatív, közösségben végbemenő jellege (Dalkir, 2011).

Biggs napjainkban világszerte domináns elméletének kiindulópontja a tanulási eredmény megközelítés. Biggs tanulóközpontú attitűd mellett a célul kitűzött eredményekhez igazítja a tanulás/tanítás folyamatait: a tanulás tervezését, támogatását és értékelését (konstruktív összehangolás) (Biggs & Tang, 2007). A tanulási eredmény megközelítés felveti a képzési programok kialakításának témáját, a mélyreható tanulás kérdéseit, az értékelés komplex kérdéskörét és felhívja a figyelmet a tényre, hogy ez az összehangolt, minőségi tanulási folyamat csak hatékony tanulási környezetben valósulhat meg (Biggs, 2003, idézi Halász, 2010, o. 10).

Konstruktívizmus pro és kontra

A konstruktivista tanulásfelfogás lényege, hogy a tudás aktívan épített, nem az oktatótól passzívan átvett, nem átadható, csak megszerezhető (Glaserfeld, 1989; Van Bergen & Parsell, 2019), ezért a tanulóra saját tudásszerzési folyamatának aktív és felelős szereplőjeként tekint (Alt, 2015). A tanulás a tudás létrehozása a tanuló egyéni gondolkodási rendszerében, amely elméletek, képességek, eljárások, tények és egyéb információk folyamatosan alakuló hálózata (Hativa, 2000). A tanuló az új anyagot értelmezi, rendez, és meglévő tudáselemeihez, a korábban felépített struktúrába kapcsolja, valamint ezáltal végeredményben eddigi megértését, tudását átszervezi, változtatja (Hativa, 2000). A tanulás mindenképpen személyes folyamat (Grabinger & Dunlap, 1995) a létrejött tudás egyéni, a tanuló saját értelmezése (Duffy & Cunningham, 1996; Vygotsky, 1980), a tanulási képesség pedig folyamatosan fejlődik, miközben a tanuló leszűri az általa felfogott tartalom lényegét (Larochelle és mtsai., 1998).

A konstruktivizmus sokféle iskolája lévén meglehetősen átfogó fogalom, Matthews (2000) tizennyolc különböző ágát azonosította. Első fő iránya a radikális konstruktivizmus, mely Glaserfeld nevéhez fűződik, a tudásépítési folyamat egyéni jellegét hangsúlyozza, és bevezeti a fogalmi váltások fogalmát: amikor a tudásrendszer egy új információ hatására gyökeresen megváltozik, jelentősen átrendeződik. Második ága a Piaget elveihez köthető pszichológiai konstruktivizmus, amely a korábbi tudásra, mint alapra való aktív tudásépítés folyamatát és annak kognitív lépéseit emeli ki, valamint a motiváció és az elköteleződés tanulási folyamatra gyakorolt hatását. Végül a harmadik ág a szociális konstruktivizmus, Vygotsky iskolája, amely a tudásépítés közösségi jellegét és a tudás csoportonkénti relativitását hangsúlyozza (Van Bergen & Parsell, 2019).

A tudásépítés alapkonceptiója mindenképpen tanulóközpontú megközelítést jelent, és a tanulási környezetet jelentőségét emeli ki (Briede & Pēks, 2014). Mivel a konstruktivizmus nem rögzített pedagógiai elemeket, hanem pedagógiai szemléletmódot jelöl, amelyben az oktató szerepe a tanulás támogatása és a tanulást támogató környezet kialakítása Grabinger és Dunlap egyenesen úgy összegzi a konstruktivista megközelítést, mint gazdag környezet biztosítását az aktív tanulás lehetővé tételéhez (Grabinger & Dunlap, 1995). A konstruktivista tanulási környezet hiteles tanulási kontextust biztosít, azaz valódi problémákat tár a tanulók elé, a tanulást, mint megoldások és tudás létrehozását hangsúlyozza, lehetővé teszi a hiteles értékelést, azaz komplexen használt képességeket támogat, fejleszti a hallgatók felelősségtudatát és kezdeményező-készségét, önreflexióját és önszabályozását, valamint támogatja a tanulók együttműködését (Bostock, 1998). De Kock három alapelve szerint ilyen környezetben lehet a tanulás olyan konstruktív tevékenység, amelynek része a tanulás tanulása, szituatív tevékenység a szükségleteiket ismerő önszabályozó tanulók számára és szociális tevékenység a közösség számára (De Kock és mtsai., 2004).

Egy konstruktivista modell

Mivel a tudásépítés koncepciója a tanulók előzetes tudására alapoz, a jelentősebb tanulási tapasztalatokkal rendelkező tanulók felkészültebbnek feltételezhetőek a felelős, önszabályozó, önreflektív tanulásra. Emellett a tanulási folyamatok már a szaktantárgyi tartalom miatt is erősen eltérőek lehetnek, ezért a konstruktivizmus jó megközelítés lehet a felsőoktatás számára egy adaptív tanulási környezet kialakításához (Alt, 2015).

Carnell felsőoktatási modellje a kooperáló konstruktivista tanulás/tanítás, amely a párbeszédet, együttműködést és metatanulást hangsúlyozza, mint a tudásteremtés alapját (Carnell, 2007). Két vetületben vizsgálva a tanulást: a tudás létrejötte (kapott vagy konstruált) és a tanulás módja (egyéni vagy közös) szerint Carnell négy tanulási/tanítási megközelítést azonosított (1. ábra), melyek meghatározzák a tanítás célját, módszereit és a folyamatban résztvevők szerepeit. Az empirikus vizsgálatok alapján a hatékony tanításról alkotott nézetekkel a tudást közös konstrukcióként értelmező megközelítés, a „közöségi tanulás” esik egybe (Carnell, 2007).

1. ábra: A tanulás/tanítás modellje. Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), o. 36.



(Saját fordítás)

Az együttműködés mellett Carnell a metatanulást állítja középpontba: a tanulás a tudás létrehozása a tapasztalat értelmezésével, a metatanulás pedig a tanulás tapasztalatának értelmezése (Watkins, 2001, o. 7, idézi Carnell, 2007) a közösség minden tagja által, azaz a hallgatók számára a tanulásról való tudatos gondolkodás, az oktatók esetében a szaktárgyi és pedagógiai tartalom reflektált fejlesztése mellett a saját tanulásuk (és a közösség tanulásának) felülvizsgálata, alakítása (Carnell, 2007).

Carnell „közösségi tanulás” dimenziója a tudáskonstrukció, a kollektív folyamat és a metatanulás szempontjából is illeszkedik a konstruktivizmus kereteibe.

A konstruktivista szemlélettel egyeztethető tanulási/tanítási módszerek

Mivel a konstruktivizmus nem kőbevésett pedagógiai irány, inkább a hagyományos oktatástól eltérő nézőpont és megoldások összessége, a következőkben azokat a tanulási/tanítási módszereket tekintjük át, melyek ezen az új megközelítésen alapulnak (Briede & Pēks, 2014).

Először vegyünk górcső alá az állványozás módszerét, melynek célja a tanulás és az épülő tudásrendszer megfelelő struktúrájának megtervezése és az építkezés támogatása, azaz segítségnyújtás a helyes rendszer létrejöttéhez. Ennek érdekében célszerű már a folyamat elején megmutatni, pl. ábrázolni az elérendő nagy képet, a tanulási utat és eredményeket, és aktivizálni a hallgatókat a célok elérése érdekében. Szükséges rámutatni, hogy az információ rendszer nélkül, önmagában még nem tudás, és kérni a tanulókat, hogy verbalizálják tudásukat és a tudásrendezés folyamatát, fejleszteni a kategorizálás és rendszerépítés képességét. Segíteni kell a hallgatókat, hogy a tantárgyban érvényes kritikai gondolkodás elveit megismerjék, és kreatív, újító és kihívást jelentő feladatokkal fejleszteni képességeiket csoportos munkában, majd megerősíteni tudásukat rutinjellegűbb egyéni gyakorlófeladatokkal (Nilson, 2010). Az állványozás alapja, hogy az oktató mindig tisztázza az okokat és a tanulási folyamat lépéseit (Nilson, 2010). Óra elején egyértelműsíti a célokat, majd miután végigkalkulozta a tanulókat az új tananyag megismerésén, kiemeli a kulcspontokat, küszöbfogalmakat és megerősíti azok gyakorlati relevanciáját az elmélet és gyakorlat összekapcsolásával, végül visszajelzésre ad lehetőséget a tanulóknak, majd összefoglalja az elért célokat (Hunt & Chalmers, 2021).

Az állványozás eszköze az aktív tanulás (Nilson, 2010). Az aktív tanulás lényege, hogy aktivizálja a hallgatókat, azaz bevonja őket a tanulási folyamatba, értelmező tanulást és metakognitív gondolkodást indukálva az iskolai és az iskolán kívüli tanulásban egyaránt (Prince, 2004). Gyakorlatias és tapasztalati tanulást feltételez, célja, hogy a tanulók megtanuljanak és megszeressenek tanulni (Kalamas Hedden és mtsai., 2017). Az aktivitásnak lehet része az önálló, páros vagy csoportmunka, az órai interakció, az esettanulmányok, kutatási feladatok, szerep- és szimulációs játékok stb. (Hativa, 2000; Nilson, 2010). Prince (2004) az aktív tanulás hatékonyságát bizonyító munkájában elkülönült módszerként kezeli a kollaboratív és kooperatív tanulást. Míg a kollaboratív tanulás lényegét a tanulók egyéni helyett közösen végzett munkájában, interakcióiban, kiscsoportos feladatokban látja, a kooperatív tanulás lényege a közös célokért való törekvés, az együttműködés támogatása a versengéssel szemben. Különálló irányként kezeli továbbá a probléma alapú tanulást, amely esetében a tanulók releváns problémákra keresik a megoldást mindenképpen aktív és általában, de nem feltétlenül kollaboratív és kooperatív formában (Prince, 2004).

A konstruktivizmus kritikái

A konstruktivizmus népszerűsége a felsőoktatásban nemzetközi szinten növekszik, de mivel rengeteg értelmezése és formája fellelhető, nehéz véleményt formálni róla, mint egységes irányzatról (Van Bergen & Parsell, 2019). Van Bergen és Parsell (2019) a három fő irányt (radikális, pszichológiai és szociális konstruktivizmus) vizsgálta kritikai szemléletben filozófiai és pedagógia-pszichológiai megközelítésben. Kiindulópontjuk, hogy a konstruktivizmus alapelve (minden forma esetén) a konstruált tudás. Ez az elv értelmezhető episztemológiai szempontból: a tudás konstruált, tehát nem felfedezhető a világban, hanem a tudó személy által létrehozott; és értelmezhető pedagógiai szempontból: a tudás konstruált, tehát nem átadható a tanár által, csak önállóan felépíthető a tanuló által (Van Bergen & Parsell, 2019). Ez a két kijelentés azonban problémákat vet fel, mert feltételezi a tudás teljesen egyéni jellegét és az igazság relatív mivoltát. A tudás egyéni jellegét a radikális irányzat

valóban egyénekenként, a szociális irányzat csoportonként értelmezi, amelyek relatív igazságuknál fogva nem ütköztethetőek, nem kerülnek konfliktusba, azaz a különböző elméleti rendszerek lehetnek önmagukban értékesek és összemérhetetlen perspektívái a külvilágnak (Van Bergen & Parsell, 2019). Azonban, ha a tudás egyetlen formája sem emelkedhet mások fölé, akkor a mellérendelt igazságokban megjelennek a tévhitek és nincs lehetőség multidiszciplináris és interdiszciplináris gondolkodásra (Van Bergen & Parsell, 2019). Fokozza a nehézségeket az erősebb pszichológiai konstruktivizmus következtetése, hogy amennyiben a tanuló hozza létre tudását, meg kell kapnia annak lehetőségét is, hogy ő vegye kezébe a tanulási folyamatot, a célok, tartalom és tanulási folyamat tekintetében (Baines & Stanley, 2000) sőt akár a direkt instrukciók használatát is kerülni kell (Gordon, 2009), tehát a tanár a tanulási folyamatban legfeljebb egyenrangú, támogató szereplőként vehet részt (Van Bergen & Parsell, 2019).

Felmerült tehát három jelentős probléma: a mellérendelt relatív konstruált igazságok, a tanulókra bízott célkitűzés és tanulási folyamat, valamint a tanár irányító szerepének megszűnése a tanulási folyamatban. Az eltúlzottan értelmezett tanulóközpontúság, a tanulók felelősségének és hatáskörének nagyarányú növelése pedig további problémákat vet fel (Schweitzer & Stephenson, 2008). A konstruktivista megközelítés öntudatos, függetlenül gondolkodó, együttműködésre képes, különbözőséget és kreativitást tisztelő tanulók képét tárja elénk, akik képesek felmérni munkájuk és választásaik értékét (Baxter Magolda, 1992). A világ változása és a felsőoktatás marketizációja, a rá nehezedő elszámoltathatósági elvárások azonban nehezítik a helyzetet. A hallgatók és a szülők azt akarják tudni, hogy „ez-e a legjobb egyetem számukra/gyermekük számára”, míg a politikai döntéshozók és piaci szereplők azt kérdezik „megtérül-e a befektetésük felsőoktatásba”, tehát végsősoron mindenkit az érdekel, hogy „megkapja-e, amiért fizetett” (Schweitzer & Stephenson, 2008). A tanulók zöme ennek megfelelően fogalmazza meg elvárásait, tanulási céljait is, munkához kapcsolódó piacképes kompetenciákat szeretne, nem szofisztikált gondolkodási képességeket. Nem akar időt fecsérelni az elméletre, azonnal a technikai, gyakorlati tudást kéri, így lényeges részek minősülnek irrelevánsnak, és maradnak ki a létrejött tudásból. Mindezt erősíti, hogy a munkaadók és a jogalkotás is ezt a fajta szaktudást várja el, konkrét standardokat, helyes eljárások ismeretét követeli meg az egyes szakmák esetében, kevésbé értékes az átfogó tudás (Schweitzer & Stephenson, 2008; Teichler, 2007)

A fogyasztói szemlélet vezet a következő ellentmondáshoz is. Amennyiben a tanulóra bízunk a tanulói csoport célkitűzéseinek és tanulási folyamatainak megválasztását, azt feltételezzük, hogy tanulóink természetüknél fogva az egyenlőségre és igazságos hatalommegosztásra törekednek, tehát demokratikus csoportdinamika fog kialakulni. Ezzel szemben inkább az valószínű, hogy a való világ forgatókönyvei fognak leképeződni az osztályteremben, azaz a fogyasztói szemléletben nevelkedett hallgatók elsősorban a saját személyre szabott igényeiket és szuverenitásukat igyekeznek majd kielégíteni (Schweitzer & Stephenson, 2008), így szigorúan tanulók által irányított csoportdinamika nem tudja támogatni minden résztvevő igényeit, és kedvezőtlen hatással van a gyengébb hallgatókra (Clark, 1989).

Hasonló fenntartásokat vet fel az oktató hallgatókkal egyenrangú szerepbe helyezése is. Piaget (1973) már korai munkájában figyelmeztet, hogy a tanulási folyamat tanári irányításának minimalizálása nem működik (Piaget, 1973, o. 16), fejtelenséghez vezet, és az egyenlőség látszatát kelteni valójában nem szolgálja a munka világába készülő hallgatók érdekeit (Schweitzer & Stephenson, 2008). Várhatóan hamarosan junior munkatársai lesznek egy szervezetnek, ezért hasznosabb számukra, ha megtanulják kezelni a munkahelyi egyenlőtlenégeket, elfogadni a hierarchiát egy szervezeten és a társadalmon belül (Schweitzer & Stephenson, 2008).

Végül közvetve az oktató irányító szerepét kéri vissza O'Connor (2022) kritikai tanulmánya is, amely nehezményezi a tanulási folyamat és a tanulók központba való helyezésének eltúlzását a tartalmi elemek és szélesebb kontextuális kapcsolatok rovására (Ashwin, 2014; Barnett & Coate, 2011; Biesta, 2010, 2013). Szakemberek egy csoportja tartalmi kiüresedést érzékel és megkérdőjelezi a tanulási eredmény megközelítést és konstruktív összehangolást (Goodson, 2008), amely a tanulási célok elsődlegességét jelenti a kurrikulum-fejlesztésben és pedagógia és értékelés tervezésben. Ellenérvük, hogy a kurrikulum nem tekinthető ilyen mértékben előre meghatározhatónak, változatlanoknak és más oktatásmódszertanra gond nélkül átültethetőnek. Kifogásolják a konstruktivizmus tudományterület-független fókuszát és visszakövetelik a tanulásba a tartalmat (O'Connor, 2022). A tantárgyi kurrikulum

feltételezi a szakterület belső elméleti koherenciáját, a bonyolult elméleti rendszer absztrakcióját és kontextuális kapcsolódásait (Muller, 2009), míg a konstruktivizmus úgy tűnik, elengedte a gondolatot, hogy az oktatók birtokában van valami, amit a tanulók megtanulhatnak tőlük (Biesta, 2013).

Átgondolt konstruktivista megközelítés

A kritikusok szerint a probléma tehát többnyire nem az, amit ez a pedagógiai megközelítés kínál, hanem az, amiben hiányt szenved (Van Bergen & Parsell, 2019), mert más fókuszai miatt nem tartja reflektorfényében. Van Bergen és Parsell (2019) a három fő konstruktivista iskola kritikai vizsgálata után arra a konklúzióra jut, hogy mind episztemológiai, mind pedagógiai szempontól megállja a helyét a mérsékelt pszichológiai konstruktivizmus és a szélesen értelmezett szociális konstruktivizmus (Van Bergen & Parsell, 2019). Az előbbi azáltal, hogy lényegében csak a tanulók aktív kognitív elköteleződését hangsúlyozza, utóbbi azáltal, hogy az egyes csoportok tudását ütköztethetőnek, megvitathatónak ismeri el a nyelv által, amely végsősoron minden tudás létének alapja és amelynek segítségével a tudás a szociális környezettel elválaszthatatlanul összefonódik (Van Bergen & Parsell, 2019).

Megállja a helyét a korábbi tudás jelentősége is, amely mindenképpen kiindulási alapként szolgál a további tanuláshoz. A felsőoktatásban nem csak a szaktudás felépítése, hanem kiterjesztése is cél, és az, hogy a hallgatók, megkérdőjelezzék, kritikailag átgondolják, értsék és alkalmazni is tudják a tudást (Biggs & Tang, 2007; Van Bergen & Parsell, 2019). Mindezek nem tekinthetők egymás alternatíváinak, egymást kölcsönösen kell támogassák (Anderson & Krathwohl, 2001), így a választott pedagógiai megközelítés bizonyított és a céloknak megfelelő kell legyen (Van Bergen & Parsell, 2019). Ez két következtetést von maga után: a szakmai tartalom fókuszban tartásának és az oktató irányító szerepének elengedhetlenségét.

A felsőoktatási tanulási/tanítási folyamat középpontjában mindig a szakmai tartalom kell álljon. Az oktató tantárgypedagógiai tudása nem csak konkrét pedagógiai eszköztár, általa tisztában van a hallgatók aktuális szaktudásával és képességeivel, valamint a szaktudás gyakorlati életben való felhasználhatóságával is (Hayden és mtsai., 2013), ezért céljait a tudományterület és a környezet pontos ismeretében határozza meg. És míg a szakértelemmel bíró oktató megfelelő szakmai példával, reflexiókkal és kritikai gondolatokkal támogatja a tanulást (Piaget, 1973), „a tanuló sosem csak tanul, hanem mindig valamit tanul” (Biesta, 2013, o. 63), a tartalom semmiképp nem veszhet el a forma árnyékában.

A tanár feladata tehát a tanulási folyamat alapvető céljainak és szabályainak kitűzése (Schweitzer & Stephenson, 2008) még akkor is, ha bevonja a döntésbe a tanulókat. A tanulók felhatalmazását érdemes nagyobb keretben értelmezni, minden döntés rájuk ruházása és teljes egyenrangúság hirdetése helyett egyenes és bizalomra épülő kapcsolatra törekedni, tisztázni a szerepeket és etikus viselkedéssel és kommunikációval megtisztelni őket (Schweitzer & Stephenson, 2008). Természetesen a konstruktivizmus által hangsúlyozott tanulástámogatói szerepet mindezek mellett is lehetséges megvalósítani, sőt nem csak lehetséges, de szükséges is (Van Bergen & Parsell, 2019), mivel a minimális irányítás módszere nem működik (Piaget, 1973). A támogatás formája az aktív mentorálás lehet, amely lehetővé teszi, hogy az oktató az egyes diákok korábbi tudásának ismeretében, átgondolt és változatos tanulás/tanítási módszerekkel segítsen a hallgatóknak felfogni és értékékként kezelni a kitűzött célokat, amelyek egyaránt kihívás elé is állítják őket, de fejlődésük során elérhetőek is számukra és segítik őket sikeres szakemberekké és állampolgárokká válni (Schweitzer & Stephenson, 2008).

A PSZK+ program mint egy lehetséges jó gyakorlat

A Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának PSZK+ programja alulról építkező mozgalomként indult. Az alapötlet egyes oktatók azon igénye nyomán született meg, hogy szeretnének egy válogatott jó képességű csoportban többet és másként oktatni. Hativa (korábban már idézett munkája szerinti „kiemelkedő fontosságú egyértelmű és jól strukturált tananyag” megléte fontos eleme a PSZK+ programnak. Az erre motivált oktatóknak lehetősége nyílik a tananyag modernizálására, kibővítésére, szerkezeti átalakításokra. A PSZK+ képzés születésekor arra az általánosan

megfogalmazott oktatói (és feltételezett hallgatói) igényre reflektált, hogy a rendkívül heterogén hallgatói társaságból külön csoport(ok)ban lehessen foglalkozni a legtehetségesebbekkel.

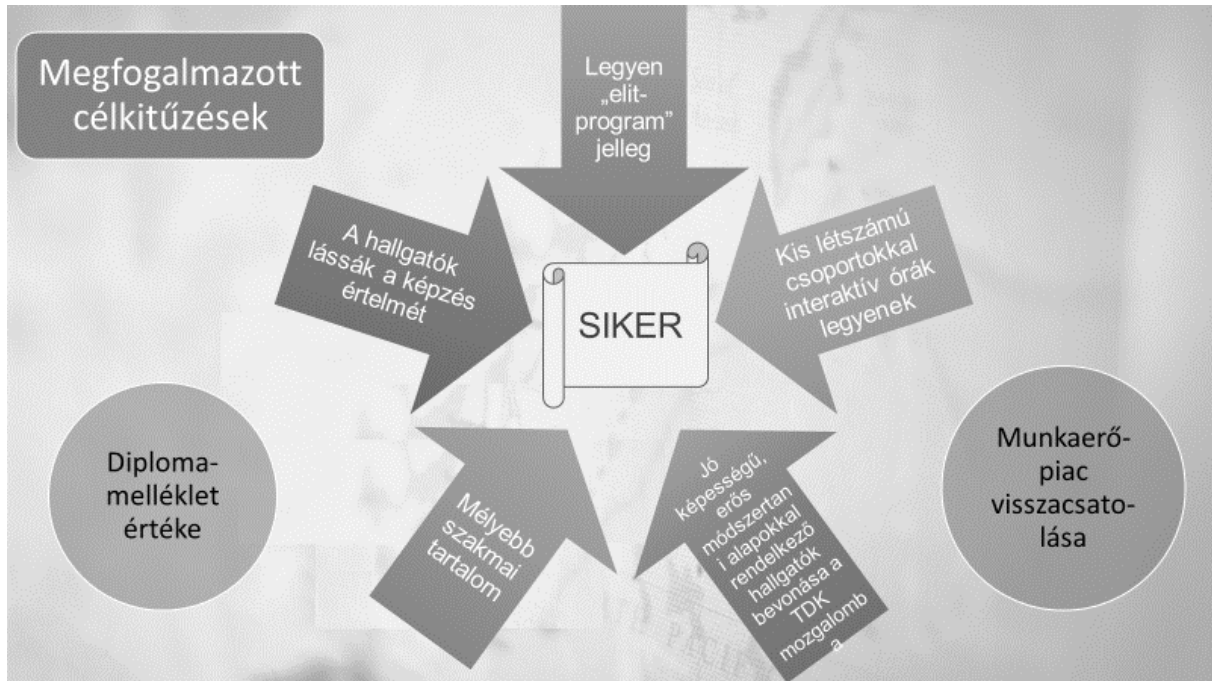
A program ötlete a BGE-n 2021 tavaszán született meg. A 2021 szeptemberében indult az első PSZK+ évfolyam. A PSZK+ program alappillérei a következő pontokban foglalhatók össze:

- Képzés válogatott és motivált hallgatókkal:
 - A PSZK+ jelentkezés lehetőségét minden 400 pont feletti elsőéves BA-képzéses (EE, GM, PSZ ill. 2022-től GI) nappali-tagozatos PSZK-s hallgatónak felkínáljuk. Alapszabály szerint az üzleti ágra (EE, GM, PSZ) jelentkezők közül a 60 legmagasabb felvételi pontszámmal rendelkező hallgató kerülhet be a képzésbe. A gazdasági informatika ágra a 40 legmagasabb pontszámú jelentkezőt veszik fel. A három üzleti szakon a felvételi alsó ponthatár 2021-ben 416, 2022-ben 432 pont volt. A Gazdasági informatika alapszakon 2022-ben indult a PSZK+ képzés ide 411 ponttal lehetett bekerülni. Fenti pontszámok jóval magasabbak a PSZK alapszakjainak bekerülési ponthatárainál, még a csekély létszámú állami finanszírozási helyekre vonatkozóan is. A cikkünk leadása előtt (2023. 08. 27-én) lezáruló jelentkezés alapján a 2023-as bekerülési ponthatár az üzleti képzéseken 422 pont, a gazdasági informatikus képzésen 400 pont lesz. Fontos azonban megjegyezni, hogy a megnövekedett érdeklődés és a magas felvételi létszámok miatt a felvettek számát az üzleti képzéseken 60-ról 75 főre, a gazdasági informatikusoknál 40-ről 50-re emeltük. A tavalyi felvételi keretszámok alapján az idei ponthatárok 429 (üzleti) és 407 (gazdasági informatikus) pontot jelentettek volna, vagyis nagyon hasonlóan alakultak a tavalyihoz. Összességében elmondható, hogy az érdeklődés nagy (2023-ban az 552 felvett és 400 felvételi ponttal (vagy többel) rendelkező üzleti képzéses alapszakos hallgató közül 209 jelentkezett a PSZK+ programra, ugyanez a gazdasági informatikusoknál 91 400 pont feletti és 49 jelentkező.
- Képzés válogatott és motivált oktatókkal:
 - A képzésnek deklarált célja, hogy önkéntes alapon, motivált, a hallgatók körében népszerű oktatók tanítsák a PSZK+ tárgyakat. Cél továbbá, hogy az oktatás kis létszámú csoportokban (előadás, max. 60 fő, gyakorlat max. 20 fő) interaktív módon történjen, élmény alapú legyen, egyedi módszertani elemekkel, folyamatos számonkéréssel, kb. 30% plusz tananyaggal. Ezek a célok természetesen a „hagyományos” alapszakos képzéseknél is megfogalmazódnak, de ezek teljesíthetősége a nagy hallgatói létszámok miatt ott kevésbé tud megvalósulni. Ilyen értelemben a PSZK+ képzésben kiemelten jelenhet meg az oktató személyének hatása Nilson (2010), hiszen ezen a képzésen a kar legjobb és motivált oktatói taníthatják a kar legjobb és motivált hallgatóit.
- PSZK+ pluszképzés az első 4 félév válogatott tárgyaiból:
 - Az üzleti szakok PSZK+ képzésén 10 tantárgy van a három blokkban (Közgazdasági alapozó tárgyak - Közgazdaságtan 1-2, Nemzetközi gazdaságtan -, matematikai alapozó tárgyak - Gazdasági matematika, Statisztika és valószínűségszámítás, Üzleti statisztika - és szakmai tárgyak - Szervezeti magatartás, Vállalati pénzügyek, Marketing, ill. Vezetői számvitel).
 - A Gazdasági informatika PSZK+ képzésén 7 tantárgy van (három matematikai tantárgy, Adatbázisrendszerek, Programozás 1-2, ill. Objektumorientált tervezés).
- A pluszképzést elismerő diplomamelléklet:
 - A PSZK+ hallgatók akkor szereznek diplomamellékletet, ha a 4 félév alatt meghirdetett PSZK+ tárgyak közül legalább 4 tárgyat Jó (4), vagy Jeles (5) érdemjeggyel zárnak (mindegy, hogy melyik négyet). A tárgyakat csak a mintatanterv szerinti félévekben lehet (csak egyszer) felvenni, javító vizsgát viszont az adott féléven belül lehet tenni. A diplomamelléklet tartalmazza a teljesített tárgyakat, a jegyeket, a többlet-kompetenciákat és többlettananyagot. A diplomamelléklet értékét a hallgatók későbbi munkaerő-piaci eredményei határozzák meg.
- Céges kapcsolatok:
 - Az egyetem partnercégeinek bevonása a képzésbe, ill. különböző PSZK+-os rendezvényekbe. A diplomamelléklet értékét az adja meg, ha azt a munkaerő-piac is ismeri és elismeri, ezért a

partnercégekkel való kapcsolat rendkívül fontos ez egy hallgatói, oktatói (egyetemi) és céges közös érdek.

A PSZK+ képzés összességében a kar alapszakos hallgatóinak egyfajta „elitképzése” mellyel kapcsolatban a fenti 5 pilléren keresztül az alábbi célkitűzések fogalmazódnak meg (2. ábra):

2. ábra: A PSZK+ 5 alappillére



(Saját szerkesztés)

Eddigi tapasztalatok

A 2021 szeptembere óta eltelt két évben az első évfolyam lezárta PSZK+ képzését, a második évfolyam pedig félúton tart, számos tapasztalat gyűlt össze a célkitűzések teljesítését illetően. Több hallgatói felmérés született, informatív beszélgetések folytak a képzés szervezői és oktatói között, a 2021-es évfolyam zárórendezvényén pedig számos egyetemi partnercég részvétele mellett zajlott egy oktatói-hallgatói workshop, melynek résztvevői a képzés előnyeit illetve fejlesztendő területeit próbálták közösen megfogalmazni.

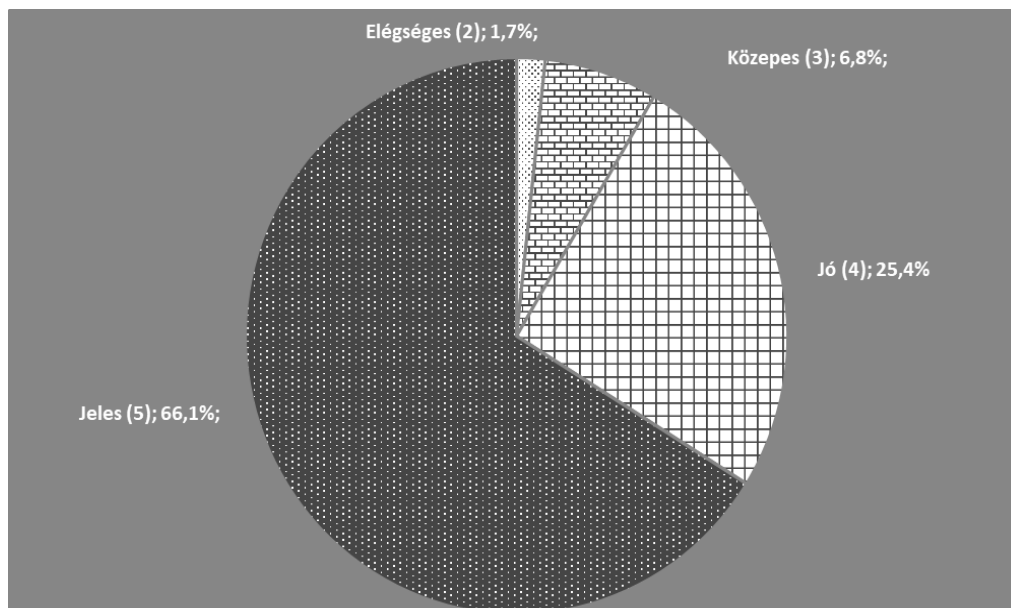
Fentiek alapján a képzés kapcsán az alábbi eredmények emelhetők ki:

- Azonos kreditérték és óraszám mellett is sikerült több tananyagtartalmat átadni a hallgatóknak. Ennek átlagos mértéke 30% körül mozog, ami annyit jelent, hogy a rendelkezési időkeret 1/3-ában olyan tananyagelemekkel foglalkoznak az oktatók és hallgatók, ami a „hagyományos” alapképzés azonos tantárgyánál nem, vagy csak csökkentett mértékben kerül tárgyalásra. Nehéz feladat a Nilson (2010) által megfogalmazott optimális szint meghatározása, egyfelől a „hagyományos” alapszakos tananyag is sok kihívást jelent a hallgatók egy része számára, másfelől nincs objektív információ a hallgatók belépéskori tudásszintjéről. A pontszám alapján történő kiválasztás orientál, de nem mindig ad pontos képet.
- A hallgatók a rájuk háruló többletfeladatok ellenére is jobb jegyeket szereznek, mint a „hagyományos” alapképzés hallgatói. Ennek magyarázata az oktatókkal folytatott formális (Dékáni Tanács előtti beszámolók, írásos beszámolók) ill. informális beszélgetések alapján, hogy a hallgatók motiváltabbak és céltudatosabbak, mint a „hagyományos” alapképzés hallgatóinál, ilyen értelemben a PSZK+ hallgatók a pszichológiai konstruktivizmus megtestesítői. Ugyanakkor a hallgatói megkérdezések visszajelzései (OMHV kérdőívek, PSZK+ felmérések, Workshop) egyértelműen rávilágítanak arra a tényre, hogy a csoportdinamikának jót tesz, hogy hasonló

motiváltságú és érdeklődési körű válogatott hallgatók találkoznak, akik így egymás teljesítményeire is pozitív hatást gyakorolnak, a szociális konstruktivizmus nézeteinek megfelelően. A jegyekben mutatkozó eltérések igen jelentősek, ezt az egyik tárgy alapszakos és PSZK+-os hallgatói eredményeinek összevetésével támasztjuk alá. A többi PSZK+-os tárgynál is hasonló eltérések mutatkoznak, ezeket, most helyhiány miatt nem mutatjuk be.

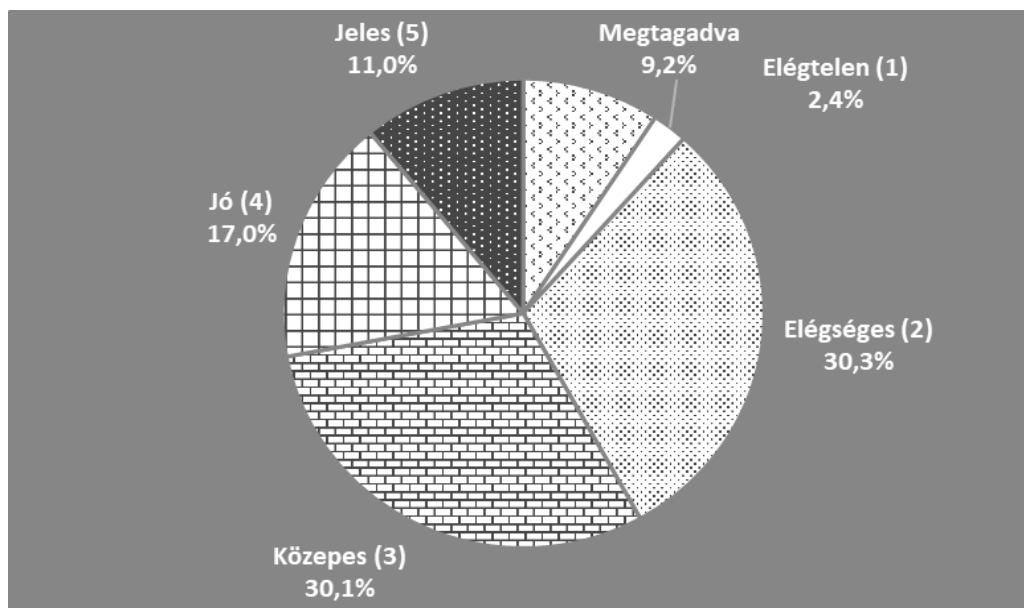
Az eredmények összehasonlítása érdekében a Közgazdaságtan 1 tantárgy PSZK+-os hallgatóinak és az összes alapszakos hallgatóinak jegyeloszlását a 2021-22-es tanévben a 3.ábra és 4.ábra mutatja be:

3. ábra: Közgazdaságtan 1 tantárgy PSZK+-os hallgatóinak jegyeloszlása a 2021-22-es tanévben



(Saját szerkesztés)

4. ábra: Közgazdaságtan 1 tantárgy alapszakos hallgatóinak jegyeloszlása a 2021-22-es tanévben



(Saját szerkesztés)

- A tantárgyak teljesítése során a hallgatók pluszkompetenciákra tesznek szert, ezeket a diplomamelléklet tételesen felsorolja. A PSZK+ képzés diplomamelléklete felsorolja az egyes teljesített tantárgyakat (PSZK+ teljesítés alatt a PSZK+ emelt tananyagtartalmú tárgyainak Jó (4) vagy Jeles (5) eredménnyel való lezárása tekinthető, a tárgyakban megjelenő többlet-tananyagelemeket, pluszirodalmakat és a tárgy teljesítése során megszerzhető többlet-kompetenciákat. A diplomamelléklet szerkezete ebből adódóan az alábbiak szerint néz ki (5.ábra):

5. ábra: PSZK+ diplomamelléklet

Tantárgy neve	Eredmény	Többlet tananyagelemek az alapszakos hallgatókhoz képest	Többlet kompetenciák az alapszakos hallgatókhoz képest	Többlet irodalom az alapszakos hallgatókhoz képest
Tantárgy 1				
Tantárgy 2				
⋮				

(Saját szerkesztés)

- Megjelennek olyan módszertani elemek, melyek a hagyományos alapképzés azonos tárgyainál a nagy hallgatói létszám, illetve a hallgatók alacsonyabb motivációs szintje miatt nem alkalmazhatók. A PSZK+ képzésen az alábbi módszertani újítások jelentek meg:
 - *Vállalati Pénzügyek*: Ezt a tárgyat 20 hallgatóval és 8 oktatóval valósították meg. Minden oktató egy-egy általa preferált részterületre fókuszált. A hallgatók változatos oktatói stílussal találkozhattak, az oktatók pedig (kollégáik figyelme miatt is) kiemelten készültek a saját tananyagtartalmukból.
 - *Marketing*: Ebből a tárgyból a kis létszám miatt előadás helyett/mellett csoportos feladatokat kaptak a hallgatók.
 - *Statisztika tantárgyak*: A tantárgy oktatója a KSH osztályvezetője is egyúttal, így megszervezték a PSZK+ hallgatóknak egy bemutatóval egybekötött látogatást.
 - *Nemzetközi gazdaságtan*: Ebből a tantárgyból az Aacheni Egyetem hallgatóival közösen egy „Virtual Exchange” projekt valósul majd meg.

A kari vezetés a kezdetektől fogva támogatta a PSZK+ képzés kibontakozását, és menet közben is számos pozitív visszacsatolás érkezett a dékáni tanácsi üléseket követően, ill. az első végzős PSZK+ évfolyam zárórendezvényét követően. Megjelent a céges érdeklődés, a szponzorációs és együttműködési szándék. A hallgatói felmérések azt mutatják, hogy a programban részt vevő hallgatók túlnyomó többsége fel- és elismeri a képzés nyújtotta előnyöket. Az informális beszélgetések nyomán egyértelmű, hogy az érintett oktatók is pozitív tapasztalatokat szereztek.

Konklúzió

A hatékony tanulás a felsőoktatásban mély, megértő tanulás, amely vitára és kritikus gondolkodásra alkalmas tanulási környezetben, a metakognitív képességek, az önirányító tanulás fejlődésével megy végbe. A hallgatók tanulási megközelítését (felszínes vagy mély tanulás) és azon keresztül a tanulási eredményeket az oktatók gondolkodása, nézetei, hozzáállása és a diákok gondolkodásához és nézeteihez való közelsége vagy távolsága alapvetően meghatározza. Carnell kooperáló konstruktivista tanulás/tanítás modellje a párbeszédet, együttműködést és metatanulást jelöli ki a tudásteremtés alapjának, empirikus vizsgálatai alapján a hatékony tanításról alkotott nézetekkel a tudást közös konstrukcióként értelmező megközelítés, a „közösségi tanulás” egyezik.

Mindezzel összhangban a pedagógiai iskolák közül kiemelkedik a konstruktivizmus, ezen belül is a szociális irányzat, amely a korábbi tudásra alapozott aktív tudásépítést, a tanulók aktív kognitív elköteleződését és a tanulás szociális jellegét hangsúlyozza. A felsőoktatásban széleskörű alaptudást feltételezve speciális szaktudás felépítése és kiterjesztése a cél, amely arra a kritikai konklúzióra vezet, hogy a tanulóközpontosság térnyerése mellett elengedhetetlen a szakmai tartalom középpontba állítása és az oktató tanulási folyamatot irányító szerepe.

Az oktató szaktudása, kurrikulum tudása és tantárgypedagógiai tudása segítségével céljait a tudományterület és a környezet pontos ismeretében határozza meg, és megfelelő tartalommal, szakmai példákkal és kritikai gondolatokkal viszi előre a tanulást. A tanulókkal egymást tisztelő kapcsolatot alakít ki és aktív mentori tevékenységgel támogatja őket: korábbi tudásuk ismeretében, átgondolt és változatos tanulás/tanítási módszerekkel segíti a kitűzött célok értékelését és elérését.

Korlátok és javaslatok

Bár kizárólag a felsőoktatás kontextusában és tisztázott keresőszavak mentén dolgoztunk, tanulmányunk nem szisztematikus irodalomáttekintés. Sem a hatékony oktatás, sem a konstruktivizmus teljes szakirodalmának kimerítésére nem törekedtünk, csak néhány aktuális és alapos tanulmányra, szakkönyvre fókuszáltunk, valamint arra, hogy az első látásra hatékonynak tűnő pedagógiai megközelítést, a konstruktivizmust alaposan körüljárjuk abból a szempontból, hogy kritikáit is átlássuk, megértsük és a kritikusok javaslatait is beépíthessük egy átgondolt oktatási gyakorlatba.

Mivel a konstruktivizmus pedagógiai szemléletmód és nem konkrét eszköztár, valamint a korábbiakban kifejtett okokból különböző tudományterületekre nem egy az egyben átültethető, ezért valójában nem a szemléletmód elsajátítása, hanem annak gyakorlati megvalósítása jelent kihívást. A gyakorlati megvalósítás tervezése, lebonyolítása, értékelése és újratervezése számtalan kutatási lehetőséggel szolgál a különböző szakterületek oktatói és kutatói számára.

A PSZK+ program eredményei teljeskörű minta alapján kerültek bemutatásra, de a résztvevők számából adódóan nem áll rendelkezésre nagy minta. A program még nem régen fut, így változatos kutatási lehetőségekkel szolgál a jövőre nézve.

Felhasznált szakirodalom

- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18(1), 47–67. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9174-5>
- Ambrose, S. A. (Szerk.). (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching* (1st ed). Jossey-Bass.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Szerk.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed). Longman.
- APA. (1997). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ashwin, P. (2014). Knowledge, curriculum and student understanding in higher education. *Higher Education*, 67(2), 123–126. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9715-3>
- Bain, J. D. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed.
- Baines, L. A., & Stanley, G. (2000). 'We Want to See the Teacher': Constructivism and the Rage against Expertise. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 327–330. <https://doi.org/10.1177/003172170008200422>
- Barnett, R., & Coate, K. (2011). Engaging the curriculum in higher education. *Open University Press*.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development* (1st ed). Jossey-Bass.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–394. <https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Biggs, J. (2003). Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, University of Aveiro. 13-17 April, 2003.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd edn). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bostock, S. J. (1998). Constructivism in Mass Higher Education: A Case Study. *British Journal of Educational Technology*, 29(3), 225–240. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00066>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (Szerk.). (2000). *How People Learn - Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition. National Academies Press. <http://www.nap.edu/catalog/9853>
- Briede, B., & Pēks, L. (2014). A constructivist approach in teaching in higher education for getting methodological and reflection competences. In *Rural Environment. Education. Personality*. Proceedings of the 7th International Scientific Conference.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/13562510601102081>
- Clark, R. E. (1989). When teaching kills learning: Research on mathematics. In H. N. Mandl, N. Bennett, & E. de Corte (Szerk.), *Learning and instruction: European research in an international context* (Köt. 2). London: Pergamon.
- Claxton, C. S., & Murrell, P. H. (1987). *Learning styles: Implications for improving educational practices*. Association for the Study of Higher Education.
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action* (2nd ed). Society for Research into Higher education & Open University Press.
- Dalkir, K. (2011). *Knowledge management in theory and practice*. Routledge.
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.
- De Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, 74(2), 141–170. <https://doi.org/10.3102/00346543074002141>
- Derényi A. (2018). A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008 - 2017* (Köt. 2, o. 130–146).
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Szerk.), *Handbook of research for educational communications and technology* (o. 170-198.). New York: Macmillan.
- Elton, L. (2006). The nature of effective or exemplary teaching in an environment that emphasizes strong research and teaching links. *New Directions for Teaching and Learning*, 2006(107), 33–41. <https://doi.org/10.1002/tl.243>
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1982). *Understanding Student Learning* (Routledge Revivals) (1st edition). Routledge.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses* (Revised and updated edition). Jossey-Bass.
- Geertsema, J. (2021). Faculty development in the context of a research-intensive university. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 230–245. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00073>
- Glaserfeld, E. (1989). Constructivism in Education. In T. Husen & N. Postlethwaite (Szerk.), *International Encyclopedia of Education* (o. 162-163.). Oxford: Pergamon.
- Glaserfeld, E. (1993). Questions and Answers about Radical Constructivism. In M. K. Pearsall (Szerk.), *Scope, sequence, and coordination of secondary school scienc*: Köt. Vol. II: Relevant research (o. 169-182.). Washington, D.C.: The National Science Teachers Association.
- Goodson, I. (2008). Schooling, curriculum, narrative and the social future. In C. Sugrue (Szerk.), Routledge.

- Gordon, M. (2009). The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Teachers and Teaching*, 15(6), 737–746. <https://doi.org/10.1080/13540600903357058>
- Grabinger, R. S., & Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *Research in Learning Technology*, 3(2). <https://doi.org/10.3402/rlt.v3i2.9606>
- Grow, G. O. (1991). Teaching Learners To Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125–149. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Halász G. (2010). *A tanulás minősége a felsőoktatásban: Intézményi és nemzeti szintű folyamatok*.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Springer Netherlands.
- Hattie, J. (2015). *The Applicability of Visible Learning to Higher Education*. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hayden, H. E., Rundell, T. D., & Smyntek-Gworek, S. (2013). Adaptive expertise: A view from the top and the ascent. *Teaching Education*, 24(4), 395–414. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.724054>
- Hunt, L., & Chalmers, D. (Szerk.). (2021). *University teaching in focus: A learning-centred approach* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kalamas Hedden, M., Worthy, R., Akins, E., Slinger-Friedman, V., & Paul, R. (2017). Teaching Sustainability Using an Active Learning Constructivist Approach: Discipline-Specific Case Studies in *Higher Education*. *Sustainability*, 9(8), 1320. <https://doi.org/10.3390/su9081320>
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. W. (Szerk.). (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press.
- Mainemelis, C. (2001). When the Muse Takes It All: A Model for the Experience of Timelessness in Organizations. *The Academy of Management Review*, 26(4), 548. <https://doi.org/10.2307/3560241>
- Marton, F., Dall’Alba, G., & Beaty, E. (1993). *Conceptions of learning*. 19 (3), 277–300.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning-ii outcome as a function of the learner’s conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Matthews, M. R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics. In D. Phillips (Szerk.), *Constructivism in education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, J. W., & Schofer, E. (2006). The University in Europe and the World: Twentieth Century Expansion. In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torka (Szerk.), *Towards a Multiversity?* (o. 45–62). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839404683-003>
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226. <https://doi.org/10.1080/13639080902957905>
- Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2021). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 141–156. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>
- Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (3rd ed). Jossey-Bass.
- O’Connor, K. (2022). Constructivism, curriculum and the knowledge question: Tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 47(2), 412–422. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>
- OECD. (2022). *Building the future of education*. OECD. <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>
- Perry, W. G. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Rinehart, & Winston.
- Perry, W. G. (1985). *Different worlds in the same classroom*. 1, 1–17.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman Publishers.

-
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
 - Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2. kiad.). Taylor and Francis.
 - Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93–111.
 - Schweitzer, L., & Stephenson, M. (2008). Charting the challenges and paradoxes of constructivism: A view from professional education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 583–593. <https://doi.org/10.1080/13562510802334947>
 - Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
 - Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2.), Article 2. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
 - Svinicki, M. D., McKeachie, W. J., & McKeachie, W. J. (2011). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed). Wadsworth, Cengage Learning.
 - Teichler, U. (Szerk.). (2007). *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Springer.
 - Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan.
 - Van Bergen, P., & Parsell, M. (2019). Comparing radical, social and psychological constructivism in Australian higher education: A psycho-philosophical perspective. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0285-8>
 - Vida C. (Szerk.). (2021). *Elemzés Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmény*. Állami Számvevőszék EL-2925-006/2021.
 - Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Szerk.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

MOHOS Edina & KRAICINÉ Szokoly Mária

Az informális tanulás jelentőségének felértékelődése korunkban - a szabadidő-felhasználás jelentősége a pályaválasztásban

Az informális tanulás fogalma

A felnőttkori tanulás, ezen belül az informális úton történő tanulás jelentőségének felismerése, a fogalom értelmezési törekvései már az 1900-as évek első felében megjelentek, majd a 60-as, 70-es években a szabadidő hasznos eltöltésére vonatkozó kutatások kapcsán kiszélesedtek, főként tengeren túli és brit írásokban. Az UNESCO felnőttoktatási világkonferenciák és az ahhoz kapcsolódó kutatások dokumentumaiban számos fogalom jelent meg (permanent education, further education, recurrent education, community education, lifelong learning, learning society), s lett szélesebb körben egyre ismertebb. Ezen írások a tanulás demokratizálása filantróp szándékával közelítenek a felnőttkori tanuláshoz, a dokumentumokban még nem jelenik meg az élethosszig tartó tanulás gazdasági fejlődésben játszott kulcsszerepének hangsúlyozása.

AZ 1960-as évek második felében, Peter Jarvis élethosszig tartó tanulás koncepcióját kifejtő írásai nyomán (Jarvis, 2003) egyre többen foglalkoztak a felnőttoktatás növekvő jelentőségével és a tanulás és a munka kapcsolatának kérdésével. Az ezredfordulóhoz közeledve a globalizáció és az infokommunikációs forradalom által gyorsuló gazdasági és technológiai változások miatt egyre többen illették kritikával az iskolai oktatás hatékonyságát és ráirányították a figyelmet az egyéni ismeretszerzés, a tapasztalati és önirányító tanulás fontosságára. Előtérbe került a készségek és kompetenciák fejlesztésének kérdése, amelynek kulcsa a folyamatos, egész életen át tartó és az élet valamennyi színterén megvalósuló felnőttkori tanulást biztosító oktatás, nevelés és képzés. Knowles a sikeres felnőtt élet feltételeként az egész életen át tartó tanulásról, az önfejlesztés és a tanulás iránti igény, elköteleződés fontosságáról ír, hangsúlyozza a nevelés és az oktatás szükségszerűen folyamatos jellegét, az új keretek, tartalmak és módszerek bevezetésének fontosságát. (Knowles idézi Pordány, 2008)

Az informális tanulás fogalmát szélesebb körben az új évezred kezdetén az Európai Unió *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* c. dokumentuma vezette be, amely az európai értékeknek megfelelően hivatalossá tette a kutatók már korábbi, tényszerű tapasztalatát és kutatási eredményeit, miszerint nemcsak a formális, rendszerint iskolai keretek között szervezett és megvalósult tanítási-tanulási folyamat tekinthető tanulásnak, hanem ezzel egyenragú területnek tekintik az élet bármely területén, tudatos vagy nem tudatos módon megvalósuló, egész élettevékenységünket átható ismeret, kompetencia- vagy tapasztalatszerzési folyamatot is. „Az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli, függetlenül attól, hogy az milyen környezetben – formális módon iskolákban vagy szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben vagy nem formális módon a családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben folyik. Ez a megközelítés a rendszer minden elemére kiterjed: figyelme életkortól függetlenül egyformán összpontosít a standard tudásra és minden olyan készségre, amelyre minden embernek szüksége van. Arra helyezi a hangsúlyt, hogy minden gyermeket már az élete kezdetén fel kell készíteni, és érdekeltté tenni a tanulásban, és arra irányítja az erőfeszítéseket, hogy minden olyan felnőtt, függetlenül attól, hogy van-e vagy nincs munkája, akinek átképzésre vagy a készségei megújítására van szüksége, erre lehetőséget kapjon.” (OECD, 1996)

A legszélesebb körben hivatkozott meghatározás szerint „az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását” (Memorandum, 2000). „Az Európai Foglalkoztatási Stratégián belül a Bizottság és a tagállamok minden célra kiterjedő tanulási tevékenységként

határozták meg az egész életen át tartó tanulást, amelyet a polgárok folyamatosan végeznek a tudás, a készségek és a kompetenciák fejlesztése céljából.” (Memorandum, 2000, 2.).

A Memorandum megkülönböztette a nem-formális és informális tanulás területeit. A korábbi felfogással szemben (Malcolm, 2002), amely a formális oktatáson kívüli tanulási formákat egységesen nem formális tanulásnak tekintette. A tanulási utak hármas felosztása szerint nem-formális tanulásnak tekinthető minden, oktatási rendszeren kívüli képzési forma, amelyeket például munkahelyek, civil szervezetek, sportegyesületek szerveznek. Ezzel szemben az informális tanulás számos nem tanulási célzatú területen, gyakran nem szándékolt módon valósul meg, például a szélesen értelmezett szabadidős tevékenységek során. (Memorandum, 2000).

A három tanulási terület közül az informális tanulási színtérhez tartozik a tanulási lehetőségek legszélesebb köre, számtalan munkában és szabadidőben végzett tevékenységre vonatkozik. Így ide tartozik a családi élethez, a lakókörnyezethez, az egyházi és civil szervezeti aktív részvételhez, a kortársakhoz köthető ismeret- és kompetenciaszerzés lehetősége, valamint napjainkban az egyre nagyobb jelentőségű virtuális, online közösségek platformjain történő folyamatos informálódás, tanulás lehetősége. Az informális tanulás jelentőségének növekedését számos kutatás igazolta, egyes kutatások szerint a felnőttkori tanulás 80%-a informális úton valósul meg. (Tough, 2002).

Az elmúlt két évtizedben számos kutatás irányult az informális tanulás fogalmának és jellemzőinek feltárására, rendszerint megkülönböztetve a formálistól eltérő nem formális és informális tanulás sajátosságait (1. táblázat: A formális- és informális tanulás főbb jellemzői).

1. táblázat: A formális- és informális tanulás főbb jellemzői

Formális tanulás	Informális tanulás
A formális tanulás olyan tanulásra vonatkozik, amely formális és szervezett környezetben zajlik	Az informális tanulás nem szervezett és nem strukturált környezetben zajlik
Célorientált	Nem célorientált
Strukturált és szervezett tanulási környezet	Nem strukturált és nem szervezett tanulási környezet
Instruktor tanácsával valósul meg, a tanuló irányított	Instruktor tanácsadása nélkül valósul meg
Face to face szemináriumi, tréning módszereket, coaching üléseket alkalmaz	Az alkalmazott módszertan fórumokat, játékos formákat, beszélgetéseket és online kommunikációs módszereket alkalmaz

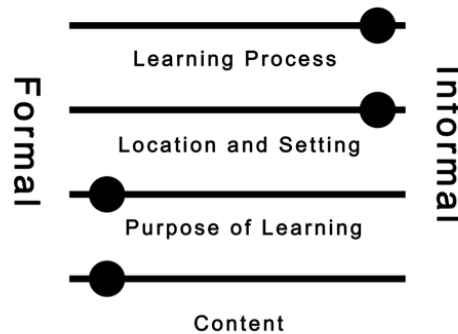
Forrás: Saját szerkesztés, 2023, Gerandille (2022) alapján

A definíciós törekvések szerzői rendszerint az informális tanulás azon sajátosságait emelik ki, amelyek alapján ma már általánosan elfogadott módon beszélünk az informális tanulás fő jellemzőiről. Az OECD az informális tanulás nem szervezett jellegét emeli ki, mások a véletlenszerűséget, célját a szándékosság és a nem szándékosságról beszélnek (Manuti et al. 2015). Conlon szerint a mindennapi tapasztalatokon keresztül valósul meg (Conlon, 2004), Richardson szerint nem vezet formális képzéshez (Richardson, 2004).

Mások elvetik a formális és informális tanulás dichotómiáját, szorosan összetartozónak tekintik a formális és informális tanulást. Eszerint az élethosszig tartó tanulás egy kontinuum két pólusának tekintendő, amelyben a tanulás mindkét aspektusa bár különböző mértékben, de egymással kölcsönhatásban jelen van. Eszerint az élethosszig tartó tanulás egy egyenes mentén elképzelhető folyamatként fogható fel, amelynek egyik vége a formális, másik vége az informális tanulás világa, s amely mentén a tanulás különböző formái elhelyezhetők, értelmezhetők a tanulás spektruma (Eraut, 2010), vagy mások szerint a tanulási folyamat formalitásának mértéke szerint (Straka, 2004). Jól szemlélteti e felfogást a „The Students Guide to Learning Design and Research” c. könyv Informal Learning c. fejezete, amely idézi Eraut (2010) tanulmányának alábbi ábráját, amely a tanulási tapasztalat formalitási fokát Malcolm, Hodkinson és Colley (2003) nyomán, négy szempont mentén

értelmezi. Ezek a következők: a tanulási folyamat, a helyszín és a környezet, a tanulás célja és a tartalma. (Az ábra e négy szempont szerint egy konkrét példa mentén, egy lakásszerelő tapasztalati tanulásának formalitási jellemzőit mutatja be. A tanulás általános formalitása némileg semleges, a helyszín és a környezet informális, de a tanulás célja és tartalma erősen formálisak (**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.. ábra**).

1. ábra: a tanulási folyamat formalitási foka



Forrás: <https://edtechbooks.org/studentguide>,

Az intézményen kívüli tanulási területek jelentőségével már a Memorandum tanulásra vonatkozó hármasképletét megelőzően, vagy azzal egyidőben több szerző foglalkozott. Knowles (1980) a tanulási folyamat intézményektől független, rugalmas, proaktív jellegét, Marsick és Watkins a strukturálatlanság, a tanulási koncepció és terv hiányát hangsúlyozta, (Marsick & Watkins, idézi: Stéber & Kereszty, 2015). Fontos megjegyezni, hogy az intézményen kívüli jelleg formai szempontként értelmezendő, hiszen az informális tanulás a társas kapcsolatok révén az iskola falain belül is végbe megy. Az informális tanulás tehát számos módon megvalósulhat, szándékolt módon, például belső indíttatásból, tudás-, a fejlődés iránti vágytól vezérelve, illetve nem szándékolt módon, bármely tevékenység melléktermékeként (Komenczi, 2001).

A konstruktivista alapállású Mezirow szerint „A transzformatív tanulás az a folyamat, amely során átalakítjuk a magától értetődőnek vélt referenciakereteinket (jelentés-perspektíváinkat, gondolkodásmódunkat), hogy átfogóbbak, differenciáltabbak, nyitottabbak, emocionálisan megváltoztathatóbbak és reflektívőbbek legyenek. A transzformatív tanulás során az ember egy konstruktív eszmecsereben vesz részt, ezáltal felhasználhatja mások tapasztalatait is”. A változás legfőbb eszköze Mezirow szerint a csoportban zajló dialógus (Mezirow, 2000, idézi Somogyiné, 2010).

A transzformatív tanulás teóriája korunk legfontosabb kérdésére próbál megfelelni: hogyan alakítsunk ki olyan tudást, amely az embert alkalmassá teszi az egyre gyorsabban változó világban való eligazodásra? A transzformatív tanulás képviselői szerint ennek kulcsa a kritikai szemlélet kialakítása, amely megalapozza, lehetővé teszi a mindennapokban a megértést, a választás és a döntés képességét, a felelősségvállalást.

Livingstone (2001) az informális tanulást az önirányító tanulással azonosítja, jellemzőként kiemeli a tanulás szándékosságának, a külső szabályok, előírásoknak és a követelményeknek a hiányát. Felfogása szerint informális tanulás legnagyobb részben munka alapú tevékenységekhez köthető (foglalkoztatáshoz, háztartási munkához, közösségi és önkéntes munkához), s csak kisebb részben kötődik szabadidős tevékenységekhez, (a kulturális és sport, valamint a spirituális tevékenységek, az infokommunikáció világa stb.) (Coombs & Ahmed, 1974; Livingstone, 2001).

A szakirodalomban gyakran fordul elő az önálló, önszabályozó és önirányított tanulás fogalma. Schugurensky (2000) kutatásaiban az önirányított tanulás fogalmára (Self Directed Learning) fókuszál, amelyet számos szerző tovább gazdagított (Cserné, 2000; Szabóné, 2009; Kraiciné, 2012; Merriam & Bierema, 2013; Chien & Tsai, 2015), Az önirányított tanulás nem azonos az önálló tanulással. Az önálló tanulás olyan ismeretelsajátítási – rendszerint feladatmegoldási – tevékenység, amely során a tanuló

nem veszi igénybe társai vagy oktatói segítségét, hanem kizárólag egyedül oldja meg a rendszerint oktató által kijelölt feladatokat, (pl. a házi feladat). Az önirányított tanulás szándékos és tudatos tevékenység, melynek középpontjában egy tanulási projekt áll, amelynek célját, tartalmát, módszerét a tanuló maga határozza és a tanulási folyamatot önállóan menedzseli. Az önszabályozó tanulás során a tanuló egy előre felállított rendszer alapján értékelő feladatot végez, ami a tanulás eltervezett és reális irányának megtalálására irányul (Szabóné Molnár, 2009.), azaz a tanulási eredményeket önállóan veti össze a kitűzött tanulási célokkal, így egyfajta ellenőrzési folyamatot végez el.

Fontos megjegyezni, hogy különbség van az UNESCO és az OECD felfogása és fogalomhasználata között. Az UNESCO humanisztikus felfogása (continuing lifelong education) a folyamatos, egész életen át tartó oktatásra-nevelésre fókuszál, az OECD az életen át tartó tanulás fogalma kapcsán a gazdasági növekedés, a versenyképesség kérdését, az egyének aktív gazdasági és társadalmi szerepvállalását helyezi előtérbe (Németh, 2001).

Informális tanulás szabadidőben – magyar megközelítések vonatkozásában

Az informális tanulás értelmezése a magyar neveléstudományi szakembereket is foglalkoztatja. A Nemzeti alaptanterv megfogalmazása kapcsán folyó munkálatok a pedagógusok körében is reflektorfénybe tette a kompetencia fogalmát, a közvetítendő műveltség fő területei és fejlesztési feladatai meghatározása kapcsán. A dokumentum az Európai Unió lisszaboni csúcskonferenciáján meghatározott 9 fejlesztendő kulcskompetencia területet nevesítette. (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Nemzeti_alaptanterv.)

1. anyanyelvi kommunikáció
2. idegennyelvi kommunikáció
3. matematikai kompetencia
4. természettudományos kompetencia
5. digitális kompetencia
6. szociális és állampolgári kompetencia
7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség
9. a hatékony, önálló tanulás

A kulcskompetenciák fejlesztése természetesen az iskola világán kívül, a gyermeki világot átszövő informális tanulási területeken is megvalósul. Jelen van a gyermeki játéktevékenységben, a család mindennapjaiban, a kortársakkal való iskolán túli együttlét során, a tanórai szünetekben és egyre inkább az iskolai és az iskolán kívüli, mindennapokat egyre inkább átfogó online létezés során is.

A köznevelés területén megvalósuló, szervezett tanulási szintér is folyamatosan gazdagodik, gondoljunk csak az árnyékoktatás oktatásügyi jelenségére, amely a nemzeti, formális oktatási rendszerek működését, az iskolai tanárok értékrendjét és viselkedésmódját lényegesen befolyásolni képes (Qin et al. 2019, idézi Gordon-Győri, 2020), ezáltal hat a formális tömegoktatási rendszerekre, a társadalmi egyenlőségi, méltányossági és ratifikációs folyamatokra. Az árnyékoktatás szélesebb értelemben az elméleti iskolai tudásterületeket lefedő, piaci árú magánoktatási tevékenységek köre, amelyek szorosan követik a formális oktatás tartalmi igényeit. Az árnyékoktatás nem azonos a co-kurrikulárisnak nevezett, a hivatalos állami tantervek kereteit kiegészítő iskolai foglalkozásokkal, amelyek az iskola ajánlja fel és az iskola tanárai vagy meghívott oktatók tartják és ingyenesek vagy kis (gyakran szinte csak jelképes) összegbe kerülnek; d) önkéntes alapon működnek; sem a nemzeti alaptanterv vagy a kerettanterv nem szabályozza. A magyar oktatásügyben legjellemzőbben az iskolai szakkörök. (Gordon Győri, 2020). Napjainkban a generációs és időmérleg vizsgálatok azt mutatják, hogy minden életkori csoportban egyre inkább felértékelődnek az oktatási rendszeren kívüli, a gyermekek és felnőttek által igénybe vehető kevésbé szervezett és kötött képzési formák, szolgáltatások.

Az autonóm, a közösségi és a kulturális tanulás

Az informális tanulás mibenlétének kérdésével számos magyar szerző foglalkozik és különböző fogalmakat vezetnek be. Forray és társai közösségi és autonóm tanulásról írnak, amely szerint az autonóm tanulás az informális tanulás körébe tartozik, mely során az egyén önállóan kezdeményezi és viszi véghez a tanulási folyamatot (Forray & Juhász, 2008). Az önirányított, vagy autonóm tanulás feltétele az önképző tanuló, aki nem kap kidolgozott képzési programot, iránymutatást a tanuláshoz. Ez esetben a tanulás önállóan véghez vitt folyamat az igény megfogalmazásától a tanulási folyamat megvalósításáig és az önértékelésig.

Stéber és tsa szerint az informális tanulás fő jellemzője az, hogy az élet valamely színterén jelen van, így a formális és non formális tanulási színtérhez képest nagyobb a nyitottsága és a rugalmassága, ami kiegészítheti, módosíthatja, vagy akár felülírhatja a korábban, például közoktatás során megszerzett ismereteket (Stéber & Kereszty, 2015).

Nem véletlen, hogy egyre több fogalom jelenik meg, amely átfogni, bemutatni, identifikálni törekszik az informális tanulás szerteágazó világát. Ennek egyik jelentős formája a közösségi tanulás, aminek során a tanulás a másokkal való interakció révén valósul meg (Juhász, 2014). „Közösségben és közösség által művelődni és tanulni mindig egy másabb minőséget jelent. A gondolataink összekapcsolódnak, közösen új tartalmakat fedezünk fel, létrejön a hatás és visszahatás. A közösség tudásra gyakorolt multiplikátor hatásai mellett persze nem elhanyagolható maga a közösségi érzület, a „mi-tudat” értéke sem. A közösség megerősíti a tanultak hatását, helyreteresi a félreértéseket, lehetőséget ad közös gondolkodásra, vitára, önmagunk kipróbálására.” (Juhász, 2014). Fontos kiemelni továbbá, hogy a közösségi tanulás függ a szociális környezettől, a tanuló a tanultakat összekapcsolja a közösséggel. A közösségi tanulás értelmezhető egy adott lakókörnyezetben, településen, társadalmi környezetben, közösségben, szomszédságban, megvalósulhat különböző közösségi tevékenységek, például önkéntes munka során (Boros & Nyers, 2021).

Az informális tanulás számos definíciója kapcsán felmerül a kérdés, hogy a felnőttkori informális tanulás mely színtereken valósul meg. A közösségi tanulás definíciója szerint társas, csoportos tevékenységhez kötődik, beleértve annak jelenléti, face to face formáit és távolléti formáit is, így az elmúlt évek során elterjedt, hálózatokon, platformokon megvalósuló kapcsolatokat is. Mindez felveti a tanulási színtér külső környezethez való kötődésének kérdését, jelentőségét is (Tóthné Boda, 2020). Fontos hangsúlyozni, hogy az internethálózaton végbemenő mindennapi, úgynevezett network-ok egyfajta tanulási színtereknek tekinthetők, s amelyek nem keverendők össze a hálózati tanulóval. A networkingnek elsődleges színterei a social media felületek, amelyek meghatározóak a fiatalok szabadidős szokásainak tekintetében is.

Egy másik, a definícióhoz kapcsolódó fogalom a kulturális tanulás, amely „a kultúra széles körű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nem formális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van. A kulturális tanulás intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadó-művészet különféle színterei (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezetek és a média (sajtó, rádió, televízió, internet). (Juhász & Szabó, 2016,)” Egyetértésben a fogalomalkotókkal úgy véljük, hogy az informális tanulásban belül a közösségi és a kulturális tanulás is egyaránt kiemelt fontossággal bír az egyéni fejlődés szempontjából. Feltételezzük, hogy – összefüggésben a közösségi aktivitással – mindkettő hozzájárulhat a fiatalok pályaorientációjához, munkaerőpiaci, illetve összességében a felnőtt életben való boldogulásukhoz.

A fogalom gazdagságát jelzi, hogy magyar szerzők az informális tanulás kapcsán a tanulás térformáló erejéről (Kozma, 2016) térségi vetületeiről (Engler & Márkus 2016), tanuló városokról (Németh 2016) írnak.

Összefoglalóan megállapítható, hogy e definíciók szerint az informális tanulás az élet minden színterén jelen lehet, s a leggyakoribb közegei a következők: otthon, család, szomszédság, munkahely, baráti közösség, utazás, olvasás, médiumok fogyasztása (Coombs & Ahmed, 1974, idézi: Kleisz, 2009), továbbá a közösségi élet, a szervezeti aktivitás, a szabadidőeltöltés, a kultúrafogyasztás színterei. (Kleisz, 2009, Stéber – Kereszty, 2015).

Az informális tanulás munkaerőpiaci jelentősége napjainkban – kapcsolata az életút támogató pályaaorientációval

Az új évezredben a globalizáció, a munkaszervezés új formái, valamint az automatizálás és a mesterséges intelligencia hatására a felgyorsuló gazdaság fejlesztendő területeként egyre fontosabbá válik egyrészt a munkaalapú, a munkahelyen megvalósuló tanulás, másrészt az informális úton megvalósuló, tapasztalati úton szerzett tudás. Mindez új kihívások elé állítja a munkavállalókat, a képzőket és a munkaadókat egyaránt (Illéssy & Huszár, 2022), illetve szükségszerűen magával hozza a tapasztalati tudás, a képességek és készségek, a puha és soft skillek fogalmának és fejlesztési lehetőségeinek munkaerőpiaci szempontú újragondolását. A prognózisok szerint a következő évtizedben a munkavállalóknak olyan komplex és rugalmas kognitív készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük, amelyek nem korlátozódnak egyetlen szakterületre vagy vállalati gyakorlatra, ezek az úgy nevezett szakmafüggetlen készségek. „A tét a metaképességek (meta-skills) kialakítása, vagyis olyan készségeké, amelyek túlmutatnak egy adott tartalom, technikán vagy eljáráson” (Catalano 2018 idézi: Borbély-Pecze, 2022, 14.).

A munkaerőpiacon megfigyelhető a képességek és készségek felértékelődése, a hangsúly a kvalifikációról a skillek, a képességek és a kompetenciák felé tolódik el. Ez lehetővé teszi a munkavállalók horizontális és vertikális mozgását a munkaerőpiacon, tehát kulcsfontosságú az elhelyezkedési lehetőségek szempontjából (Borbély-Pecze, 2022)

Hazánkban a köznevelésen túl a szakképzés és a felnőttképzés sürgető és megoldásra váró feladata biztosítani – a gazdaság és az egyén szükségleteinek megfelelően – a pályaaorientáció és a felnőttkori tanulás feltételeit. Kihívást jelent a munkaképes korú lakosság, benne a fiatalok képességeinek „áthangszerelése” a változó munkaerőpiac szükségleteihez, amely magában foglalja az elkerülhetetlenné váló pályamódosítást, pályakorrekciót.

Hazánkban 2020-ban az ipari fejlődés léptékváltása, a munkakörök robotizáció és automatizáció okozta átalakulása szükségessé tette a szakképzés átalakítását. Az ezt célzó Szakképzés 4.0 stratégia szerint a szakképzésnek nem a képzési kínálatot kell erősíteni, hanem a gazdaság és a munkaerőpiac sajátosságaihoz igazodva a kereslet szempontjából kell a fejlesztés irányát meghatározni, kiemelt figyelmet fordítva a pályaaorientációra, valamint a személyes, sok esetben szakmafüggetlen kompetenciák, soft skillek fejlesztésére. Ennek érdekében a nagyvállalatok, a gazdaság aktív szereplőiként – a duális képzés és a pályaaorientáció területén – együttműködnek a szakképző intézményekkel. A Szakképzés 4.0 stratégia a pályaaorientáció tekintetében elsősorban a szakma- és iskolaválasztás előtt álló (főként általános iskolás) gyermekekre fókuszál, pedig a 18 évet betöltött fiatalok és felnőttek is kulcskérdés a megfelelő szaktudás megszerzése, fenntartása és folyamatos fejlesztése, átképzés révén a pályakorrekció, s a szakmaismereten túl az életpályaaépítési-kompetenciák kiépítése, amelynek fontosságát a stratégia is hangsúlyozza. Összességében megállapítható, hogy a szakképzés átalakítását célzó stratégia a munkaerőpiaci trendekre megfelelően reagál, hangsúlyozza a készségek meglétének fontosságát, azonban annak fejlesztését nem az életpályaa tanácsadás egész életen át tartó értelmezése mentén kívánja megvalósítani, hanem a megoldást sokkal inkább a kezdeti, első, iskola- és szakmaválasztási időszakhoz kötődő pályaaorientációban látja (Szakképzés 4.0, 2019).

Napjainkban a tanuláshoz hasonlóan a pályaaorientáció és az életpályaa tanácsadás is egész életen át tartó folyamattá vált, mert a gyorsan változó gazdaság megköveteli, hogy a munkavállalók életútjuk során többször váltsanak, vagy korrigálják korábbi szakmaválasztási döntéseiket. Az életút támogató pályaaorientáció, a lifelong guidance¹ (LLG) fogalom az OECD tagállamok körében először a lifelong learning koncepcióhoz kapcsolódóan jelent meg, majd a 2000-es évek első felében létrejött ennek európai hálózata, vagyis a European Lifelong Guidance Policy Network (Borbély-Pecze, et al, 2022). A lifelong guidance a tanulás egész életen át tartó szemléletén alapul: „azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási

¹ Lifelong guidance: életút-támogató pályaaorientáció

döntéseket hozzanak és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciákkal” (EU Tanácsának állásfoglalása, 2004, 2008).

Az informális tanulás munkaerőpiaci jelentőségét számos kutatási eredmény támasztja alá. A világon széles körben ismert, a tanulási és fejlesztési programok hatékonyságát növelő „70-20-10 modell”, a tanulás és fejlesztés általánosan használt képlete, amely leírja a sikeres vezetők tanulásának optimális forrásait. Azt állítja, hogy az egyének tudásuk 70%-át munkával kapcsolatos tapasztalatokból, 20%-át másokkal való interakcióból (pl. szociális tanulás, coachingot, mentorálás), s csupán 10%-át szerzik formális oktatási eseményekből (Morgan McCall & Michael M. Lombardo & Robert A. Eichinger, 1980). Természetesen felmerül a kérdés, hogy mennyire releváns a 70-20-10 modell az internet korában. A 80-as években érvényes modellt az internet megjelenése, az online és mobil tanulási technológiák elterjedése megváltoztatta és az informális tanulás vonatkozásában nem tükrözi a piac gyorsan növekvő hangsúlyát. Az újabb kutatások a tanulás forrása kapcsán az úgynevezett OSF (on-the-job, social, formal) arányról szólnak, amelyben az arányok az iparától, a szervezettől és a tanulóktól függően változhatnak. Tough vizsgálata szerint a felnőttkori tanulás 80%-a informális úton történik (Tough, 2002)

Felnőttkorban az önirányított vagy autonóm tanulás számos társadalmi csoport esetében nagyobb szerepet kap, mint az intézményi keretek között, oktatók által vezetett tanulási formák (Stéber & Kereszty, 2015) és valószínűsíthető, hogy az informális tanulás jelentősége napjainkban tovább nő.

Munkaerőpiaci szempontból fontos megfigyelés, hogy a fiatalok körében az informális tanulás során szerzett tapasztalatok jelentős hatással vannak a pályaválasztására, a választott pálya identitásának alakulására, de a felnőttek életútja során hozott pályamódosítási döntéseket is befolyásolhatják. Feltételezzük, hogy az aktív közösségi életet élő fiatalok pályaválasztásuk során előnyben részesítik azokat a pályákat, foglalkozás típusokat, amelyek gyakorlásához korábbi informális tanulásuk során már szereztek tapasztalatokat, megalapozódtak legfontosabb kompetenciáik (pl. emberekkel, csoportokkal való foglalkozás). Az alábbi kismintás kutatásunk eredményeivel erre szeretnénk felhívni a figyelmet.

A szabadidőről és az informális tanulásról – a nagymintás ifjúságkutatások kapcsán

Minden informális tanulásra vonatkozó értelmezés, felfogás egyetért abban, hogy az informális tanulás főként emberi interakciók, cselekvések, tevékenységek által megy végbe, így egyik jelentős színtere a szabadidős tevékenység.

Manapság már nem beszélünk a munkaidő szabadidő dichotómiájáról, ellentétéről sokkal inkább arról van szó, hogy az időfelhasználás vizsgálata során a munka és a szabadidő, a szabadon felhasználható idő összemosódik, s az ébren töltött idő nagy része informális úton megvalósuló tanulásra fordított időnek is tekinthető. Gyakori például, hogy a hobbi tevékenységek később vállalkozás keretében megvalósuló munkává válnak, de ezt a tendenciát erősíti a médiatér széleskörű elterjedése is, amikor mind a munka, mind a szabadidős tevékenységek többsége egyre inkább a digitalizált környezetben zajlik (Fekete, 2022; Mohos, 2023). Kutatások alapján feltételezhetjük, hogy az online környezet a szórakoztató funkció mellett a kultúra és művelődés, valamint az oktatás vonatkozásában is nagy jelentőséggel bír, melyek mindegyike párhuzamba hozható az informális tanulás fogalmával.

Az ELTE PPK közösség-szervezés és sportszervező szakos egyetemi hallgatók körében 2023 őszén végzett, pilot jellegű kismintás vizsgálat során azt vizsgáltuk, hogy a szabadidős tevékenységeikhez köthető informális tanulásuk során mely készségek, skilliek megalapozására, fejlesztésére volt lehetőségük. A célcsoport kiválasztásának fő szempontja az volt, hogy tetten érhető legyen a megkérdezettek eddigi életútjában a szabadidős (pl. hobbi, sport) tevékenység, ezáltal értelmezhető legyenek a gyermek- és ifjúkorban informális tanulási úton szerzett tapasztalati tudások, kompetenciák skilliek nemcsak hobbiként, hanem a választott egyetemi szak, hivatás szempontjából is.

A vizsgálat épít a szakirodalmi forrásokban közölt vizsgálatokra, így a 8000 fő részvételével, négy évente megrendezett magyar nagymintás ifjúságkutatások szabadidőre vonatkozó eredményeire. Eredményeink alátámasztják az ifjúságkutatás eredményeit, amelyek szerint a járvány idején a fiatalok többsége ideje nagy részét vagy otthon, családi körben vagy online, a képernyő előtt töltötte (Domokos

et al, 2020, Nagy et al; 2022). Korábbi kutatások is jelezték a fiatalok online időtöltésének exponenciális növekedését, illetve az otthon, magányosan vagy tartalomfogyasztással egybekötött tevékenységek felértékelődését. Amíg 2016-ban a fiatalok szabadidős tevékenység-struktúráját a „szabadidős szentháromság”, azaz a tévézés, a barátokkal töltött idő és az internet használat jellemezte (Fekete, 2018), napjainkban ez a triumvirátus (Fekete & Tibori, 2018) átalakul. A szabadidős szokások változását jelzi, hogy ma már az „internetezés” vagy a „facebookozás” kategóriái nem relevánsak. 2020-ra a barátokkal töltött idő helyére az internet/social media használat és a sorozatok, filmek nézése, valamint a családdal eltöltött idő került előtérbe (Domokos et al, 2020, Nagy et al; 2022). Feltételezzük, hogy ezek a szabadidős és kultúrafogyasztáshoz kapcsolódó tevékenységek az informális tanuláshoz tartozónak tekinthetők, függetlenül attól, hogy online közösségekhez csatlakozás révén valósulnak meg.

A közművelődést szabályozó kulturális törvény az alapszolgáltatások körében nevesíti az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítását, és megerősíti, hogy a közművelődés és az önkéntesség az informális tanulás kiemelt színtereinek tekinthető. (20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet 7. § (1)) Azonban a fiatalok életében az online világ előretörésével párhuzamosan az offline közművelődési és kultúrafogyasztási szokások csökkenése figyelhető meg. Ez a jelenség kiemelt figyelmet érdemel az informális tanulás kutatása szempontjából, mert a szabadidős, közművelődési és sport programok aktív igénybevétele, mint informális tanulási lehetőség, számos olyan tudást, tapasztalatot biztosít, amelyek segíthetik a pálya- és karrierorientációt, kamatoztathatók a munkaerőpiacon. Igaz ez a fiatalok önkéntes munkavégzésére is, amely mind az egyén személyiségfejlődése, mind a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák megalapozása, megszerzése szempontjából jelentős tevékenységi területnek tekinthető. (Brown & Green, 2015; Czike & Bartal, 2005; Czike & Kuti, 2006; Perpék, 2012; Fényes, 2015 idézi: Hegyi-Halmos et al, 2022). Azonban az ifjúságkutatás eredményei azt mutatják, hogy a fiatalok távol maradnak azoktól a kulturális és civil szervezetektől, intézményektől, az önkéntes munka azon színtereitől, ahol ezeket a tapasztalatokat megszerezhetnék (Székely et al, 2016; Nagy et al, 2018; Domokos et al; 2020; Mohos & Ponyi, 2021; Nagy et al, 2022). A fiatalok az önkéntességet az érettségi megszerzéséhez szükséges kötelező iskolai közösségi szolgálathoz kötik, és sajnálatos módon leginkább csak ennek kapcsán kerülnek kapcsolatba a közművelődési és kulturális intézményekkel. A kapcsolat rendszerint a kötelező szolgálat végeztével csökken vagy megszűnik, az önkéntesség iránti elköteleződésük nem, vagy csak kevéssé alakul ki. (Hegyi-Halmos, et al, 2022).

Az ifjúságkutatás eredményei közül az informális tanulás szempontjából kiemelendő, hogy napjainkban a három legfontosabb szabadidő felhasználási terület: az egyéni hobbik világa, a barátokkal töltött idő és az online tér.

Szabadidő és informális tanulás – egy empirikus pilot kutatás tapasztalatai

Az informális tanulás témakörben tervezett, nagyobb vizsgálat előkészítéseként 2023 nyarán, öt sportszervezés, rekreáció és életmód szakos, valamint közösség-szervezés alapszakos egyetemi hallgató részvételével egyéni interjút készítettünk informális tanulási útjuk során megszerzett skillekről, kompetenciákról, ezek felhasználásának lehetőségeiről tanulmányaik, pályaválasztásuk kapcsán. A válaszokból a megkérdezettek alacsony száma miatt messzemenő következtetések nem vonhatók le, azonban a válaszok megerősítették feltételezésünket, hogy az informális tanulási tapasztalatok meghatározóak lehetnek a szakválasztás, a pályaorientáció, és a munkaerőpiacon való elhelyezkedés tekintetében.

Az interjúk főbb tapasztalatai, megállapításai néhány előzetes munkahipotézisünk mentén csoportosítva az alábbiak voltak.

Az első feltételezésünk, miszerint különbség lesz a két hallgatói csoport véleményalkotása között – nem igazolódott be, mert pályaválasztási motivációik tekintetében nem volt lényegi eltérés a sport és a közösség-szervezés szakosok között. Mind az öt interjúalany a szakválasztás elsődleges motivációjaként a szabadidős szokásaikhoz köthető érdeklődést nevezte meg. A szakválasztás a rekreáció szakosoknál a sporttal, a közösség-szervezőknél az emberekkel való foglalkozással, a közösségi munkával hozható összefüggésbe.

A válaszok alátámasztják másik feltételezésünket is, miszerint a gyermekkori szabadidős aktivitás pályaaorientációt meghatározó tényező lehet. Ötből négy interjúalany biztos abban, hogy a korábbi szabadidős aktivitásuk, tapasztalataik meghatározták szakválasztásukat. (Az ötödik megkérdezett személynél – a válasz alapján úgy tűnik – a pályaválasztás kevésbé volt tudatos.)

„Ez tényleg csak a szabadidős dolgokból jött, hogy szabadidőmet, mivel töltöm, mire szánok időt és a kísérletezgetés, hogy mi az, amit tényleg élvezek csinálni és van-e olyan szak, tanulmány, ami ehhez kapcsolódik. Úgyhogy szerintem mindenképpen befolyásolták ezek.” (Közösségszervezés szakos hallgató)

Az interjúk fontos tapasztalata, hogy az alanyok önbevallásuk szerint kevés olyan általános- és középiskolai helyzettel találkoztak, ahol az informális úton megszerzett kompetenciáikat, készségeiket alkalmazni tudták volna.

„Hát nem tudom, így tanulmányaimat tekintve nem jutna eszembe ilyen.” (Közösségszervezés szakos hallgató)

Egyetemi tanulmányaikkal kapcsolatban a csoportmunka módszerrel megvalósuló tanulmányi feladatokat és a szakmai gyakorlatokat emelték ki, ahol egyértelműen módjuk volt iskolán kívül szerzett tudásuk, készségeik sikeres alkalmazására.

„Hát nagyon sok csoportmunka feladatunk van, úgyhogy ezek a tapasztalatok abszolút hasznosak szerintem.” (Közösségszervezés szakos hallgató)

Az interjú kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy a fiatalok mennyire vannak tisztában meglévő képességeikkel, készségeikkel, illetve a munkaerőpiac elvárásaival. Elsősorban a puha készségekre kérdeztünk rá, mert ezek – az emberekkel való foglalkozás kapcsán – kulcsfontosságúak e szakokon és majdan a munkaerőpiacon. Mind az öt megkérdezett hallgató fel tudott sorolni néhány olyan erősséget, amit kifejezetten szabadidős tevékenysége során szerzett, azonban ezek munkaerőpiaci értéke, jelentősége már kevésbé világos számukra.

A megkérdezett hallgatók munkaerőpiaccal kapcsolatos ismeretei, tájékozottsága meglehetősen bizonytalan, hiányos. Három interjúalany szerint a munkáltatók elsősorban a szakmai tudást várják el, és csak két megkérdezett hallgató látta úgy, közülük az egyik aktív álláskereső, hogy a munkaerőpiacon a puha készségek alapvető elvárást jelentenek.

További fontos tapasztalat, hogy magát az informális tanulást – még saját tanulási biográfiájuk tekintetében is – nehezen értelmezik, mert az sok esetben nem tudatos módon zajlik. Ugyanakkor az iskolán kívül, nem szervezett módon szerzett tudásukat, tapasztalataikat nagyra értékelik. Többen meghatározó szerepűnek látják eddigi, iskolán kívüli tevékenységüket.

„Annak érdekében, hogy elérjem a céljaimat, annak nagy része talán informális tanulásnak tudható be.” (Rekreáció és életmód szakos hallgató)

Az interjúalanyok válaszaikkal arra is felhívták a figyelmet, hogy az informális tanulás terepe, színterei rendkívül változatosak, sokszor nem kizárólagosak, a formális és informális tanulási utak összefonódnak. Az informális tanulás színtereiként különféle válaszokat adtak, szóba került a család, a barátok, illetve az életkori közösség (sportcsapat) jelentősége is. Az alábbi idézet mutatja, hogy az iskola fontos informális tanulási terep a soft skillek fejlesztése terén.

„A kommunikációs készség és ennek az árnyalatai. Tehát az asszertív kommunikáció és a többi. Ez szerintem mind olyan, amit nem az iskolában tanítják, hanem az iskolai tevékenységek között informálisan elsajátított.” (Közösségszervezés szakos hallgató)

Elgondolkodtató és érdekes tapasztalat, hogy az interjúk során az online tér szerepét és dominanciáját a megkérdezettek nem nevesítették, többségük nem sorolta sem a hobbi, sem az informális tanulás színterei közé. Négy interjúalany egyáltalán nem említette az online dimenziót, egy interjúalany emelte ki a videójátékok és az e-sport világát, amely által új készségekre, tudásra tett szert. Az online térre vonatkozó említések hiányának oka, hogy e generációt nem jellemzi a tudatos médiahasználat, amint azt a nagymintás ifjúságkutatások is megállapították. E korosztály számára nem egyértelmű, hogy a

médiafogyasztás, az online jelenlét egy jól elkülöníthető szabadidős cselekvési terület, annak ellenére, hogy tevékenységeik nagy része a szabadidős kategóriába sorolható szórakoztató tartalmak fogyasztásából áll.

Összefoglalás

A tanulmány célja volt egyrészt bemutatni az informális tanulás sokféleségét, jelentőségének napjainkban történő felértékelődését, főként a szabadidő-felhasználás, a fiatalok pályaeorientáció vonatkozásában, másrészt felhívni a figyelmet arra, hogy a munkaerőpiacon nemcsak a formális, iskolarendszerben szerzett, bizonyítvánnyal igazolható „iskolai” tudás jelent értéket, hanem egyre inkább fontos a bármilyen – nem formális vagy informális – úton megszerzett, sokszor nehezen igazolható tudás, a kompetenciáknak, skilleknek nevezett képességek, képességegyüttesek.

Ami az informális tanulás fogalmát illeti sem az oktatás, sem a kutatás világában nincs konszenzus, mindenki által elfogadott definíció, legfeljebb abban van egyetértés, hogy az informális tanulás tágan értelmezendő, magában foglalja a közösségi interakciókat, a mindennapi tapasztalatszerzést, de része a kultúrafogyasztás számos területe, és ide értendő a digitális világ dimenziója is. Az oktatás és a munkavilágban a bármilyen úton megszerzett tudás felismerése és elismerése, a validáció pedig napjaink nagy pedagógiai, andragógiai, és emberi erőforrásmenedzsmenthez köthető szakmai kihívása. A kismintás, pilot jellegű interjú vizsgálat eredményeiből is látható, a fiatalok életének meghatározó momentumai, tapasztalatai származnak az informális tanulási dimenzióból, azonban ilyen módon megszerzett készségeket, ezek munkaerőpiaci hasznosíthatóságát, értékét nem, vagy nehezen ismerik fel az. Ez lehet az oka többek között, hogy az online időtöltést nem sorolják a szabadidős tevékenységek körébe, nem ismerik fel a digitális közösségekben és felületekben megszerzett készségek fontossága.

Felhasznált szakirodalom

- Borbély-Pecze, T. B. (2019). Validációs eljárások a munkaerőpiacok és a 21. század hajnalán. *Munkaügyi Szemle* 2019. 1. szám 18-26.
- Borbély-Pecze, T. B. & Gyöngyösi, K. & Juhász, Á. (2022). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben. A pályaeorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. In T. B. Borbély-Pecze (Szerk.), *Pályaválasztás, pályaeorientáció, pályaedukáció* (old.: 85-104.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság.
- Boros, J., & Nyers, S. (2021). Theory and Practice of Community-Based Learning. In *Community Building and Social Innovation* (pp. 88–110).
- Coombs, W.W. & M. Ahmed (1974). *How Non-Formal Education can help*. Baltimore and London. The Johns Hopkins University Press. Pp. 13-34.
- Conlon, T. (2004). A review of informal learning in literature, theory, and implications for practice in developing professional competence. *Journal of European Industrial Training*. 28(2-4), 283-95.
- Cserné Adermann, G. (2000). Az önirányított tanulás. *Tudásmenedzsment* 1: (1) pp. 4-10.
- Domokos, T. & Kántor, Z. & Pillók, P. & Székely, L. (2020). *Magyar fiatalok 2020*. Budapest: Társadalomkutató Kft.
- Eraut, M. (2010). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Engler, Á. & Márkus, E. (2016). A formális és nem formális felnőttkori tanulás térségi vetületei *Educatio* 2016/II. 170-183.
- Fekete, M. & Tibori, T. (2018). Az ifjúság szabadidő felhasználása. In Nagy Ádám (szerk.) *Margón kívül: Magyar ifjúságkutatás 2016*.
- Fekete, M. (2022). Ifjúsági szabadidőfelhasználás – az utolsó 20 év. In *A lábjegyzeten is túl - magyar ifjúságkutatás 2020* (pp. 259–290).
- Forray R., K., & Juhász, E. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-autonom-tanulas-es-az-oktatas-rendszere>

- Gerandelle (2022). *What is the Difference Between Formal and Informal Learning* <https://pediaa.com/what-is-the-difference-between-formal-and-informal-learning/#Formal%20Learning>
- Gordon Győri, J. (2020). Árnýékkoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek *Educatio* 29 (2), pp. 171–187 (2020) DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.1.1216-3384](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1.1216-3384).
- Hegyi-Halmos, N. & Mohos, E. & D. Babos, Z. (2022). Az élethosszig tartó tanulás szemlélete a Pest megyei közművelődési intézményekben és közösségi szintereken. *Kulturális Szemle*, 56-72.
- Illéssy, M., & Huszár, Á. (2022). Technológiai fejlődés és munkaerőpiac: hogyan hat az automatizáció a munkahelyekre Magyarországon? *Statisztikai Szemle*, 137-161.
- Jarvis, P. (2003). Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái (Díszdoktori székfoglaló beszéd). *Tudásmenedzsment*, IV. évf. 1. sz. 8-19. p.
- Juhász, E. (2014). Közösségben művelődni és tanulni. In E. Juhász (Szerk.) *Közösségi művelődés – közösségi tanulás* (old.: 7-11). Debrecen: Debreceni Egyetem. TEK BTK – Kultúrász Közhasznú Egyesület.
- Juhász, E., & Szabó, J. (2016). Kulturális tanulás: A tanulás új dimenziója. *Educatio*, 2. Forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/kulturalis-tanulas-a-tanulas-uj-dimenzioja>
- Kleisz, T. (2009). Tanulásemélet megközelítések az informális tanulás feltérképezésére. In K. Forray R., & E. Juhász, *Nonformális - informális - autonóm tanulás* (old.: 99-106). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Adult Education Press.
- Komenczi, B. (2001). Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*. Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-eu-Komenczi-Europai.html>
- Kozma, T. (2016): A tanulás térformáló ereje, *Educatio* 2016/II. 161-169.
- Kraiciné Szokoly, M. (2012). Sajátos tanulási igény felnőttkorban RAABE <https://docplayer.hu/2698202-Kraicine-szokoly-maria-sajatos-tanulasi-igenyu-felnottek-a-diszlexiasok-megjelent-raabe-2012-sajatos-tanulasi-tanitasi-igenyu-felnottkorban.html>
- Livingstone, D. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. *WALL Working Paper*, 21. sz., 1-49.
- Malcolm, J., Hodgkinson, P., & Colley, H, (2003). "The interrelationships between informal and formal learning.", *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318.
- Morgan McCall & Michael M. Lombardo & Robert A. Eichinger (1980). *The 70-20-10 Model for Learning and Development* <https://trainingindustry.com/blog/strategy-alignment-and-planning/70-20-10-and-the-concept-of-the-osf-ratio/>
- Manuti, A. & Pastore, S. & Scardigno, A. F. & Giancaspro, M. L. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17. <http://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Mezirow, J. et al (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mohos, E. (2023). „Így változik a szabadidő” - avagy a médiatér hódítása. *Közösségi kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 2023(1), 69–79.
- Mohos, E., & Ponyi, L. (2020). Az ifjúság szabadidő-felhasználási és kultúrafogyasztási szokásai. *Kulturális Szemle*, 14. szám. Forrás: <https://kulturalisszemle.hu/14-szam/junior-kutatoj-muhely/mohos-edina-ponyi-laszlo-az-ifjusag-szabadido-felhasznalasi-es-kulturfogyasztasi-szokasai>
- Nagy, Á. (Szerk.) Bene, V. & Boros, L. & Bozsó, H. & Csáková, M. & Csizmadia, Z. & Diósi, P. & Tóth, P. (2018.). *Margón kívül: magyar ifjúságkutatás 2016*. (Á. Nagy, Szerk.) Budapest: Excenter Kutatóközpont.

- Nagy, Á. (Szerk.) Bognár, A. & Bugyi, A. & Csizmadia, Z. & Erát, D. & Fazekas, A. & Fazekas, E. & Varga, Á. (2022). *A lábjegyzeten is túl: magyar ifjúságkutatás 2020*. (Á. Nagy, Szerk.) Budapest: Szociális Demokráciáért Intézet, Excenter Kutatóközpont.
- Németh B. (2001). A lifelong learning-koncepció történeti gyökerei. *Tudásmenedzsment* 2. Évf./1. sz., 2001. 39-41.old.
- Németh, B. (2016). A tanuló városok fejlesztésének globális és lokális perspektívái. *Educatio* 2016/II. 234-244.
- Pordányi, S. (2008). Az önrányított tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében. *Felnőttképzési Szemle* 2. 1.sz., 79-91.
- Richardson, S. (2004). *Employer's contribution to training*. Adelaide, Australia: National Centre for Vocational Education Research.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, 19.
- Julian Sefton-Green (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Deakin University.
- Somogyiné Petrik, K. (2010). A középkorúak személyiségfejlesztésének andragógiai megközelítése. *Iskolakultúra* 20 (10). pp. 49-70.
- Stéber, A., & Kereszty, O. (2015). A munkahelyi tanulás támogatási formái – a tudásmenedzsment szerepe. Az elméleti kutatások kritikai elemzése. *Szakképzési Szemle* 4. sz., 34-52.
- Straka, G. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Colley, Hodgkinson & Malcolm (2003), Straka (2004).
- Szabóné Molnár, A. (2009). A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés* 2-3: pp. 199-220.
- Székely, L. (szerk.) Bauer, B. & Pillók P. & Ruff T. & Szabó, A. & Szanyi, E. & Székely, L. (2017). *Magyar ifjúságkutatás 2016, Az ifjúságkutatás első eredményei, Ezek a mai fiatalok!*
- Tóthné Boda, É. (2020). Az informális és nem formális tanulás különböző szinterei. *Kulturális Szemle*.

Felhasznált internetes szakirodalom

- 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet 7. § (1):
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1800020.emm>
- EU tanács állásfoglalása (2008):
https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Memorandum (2000.10.30.):
https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Nemzeti Alaptanterv: <https://hu.wikipedia.org/wiki/>
- Szakképzés 4.0: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024
- Lifelong learning for all: OECD Meeting of the Education Committee at Ministerial level, (16-17 January 1996), Paris, France: OECD, 1996 <https://www.voced.edu.au/content/ngv:25305>.

BALOG Emese & KÁLMÁN Anikó

A magyar felsőoktatási intézmények integrációs és modernizációs törekvései a fenntarthatóság és oktatásmódszertan területén

Kutatás keretei, problémafelvetés, módszertan

A Károli Gáspár Református Egyetemen közösen végzett vizsgálat célja, hogy ismertesse a magyar felsőoktatási intézmények fejlesztéseit, hogy központok létrehozásával támogassák az innovatív oktatásmódszertanok meghonosítását. 2022 végén kezdtünk el foglalkozni a kutatással, amikor már túl volt az ország a Covid járványon és a hozzá kapcsolódó lezárásokon, online oktatáson.

A kutatásomban Magyarország első húsz felsőoktatási intézményét vizsgáltam, a 2022-es őszi felvett hallgatók száma alapján. A rangsort a felvi.hu statisztikái alapján készítettem, azon belül is a Jelentkezők és felvettek száma intézményenként statisztikát. Táblázatos formában, sorrendben láthatjuk az egyetemek listáját a lenti táblázatban. A későbbiekben is ezt a sorrendet használok elemzésnél, az oktatásmódszertani központok bemutatása során.

1. ábra: Magyarországi felsőoktatási intézmények rangsora a 2022 őszi félévében felvett hallgatók alapján

Sorszám	Int. kód	Intézmény neve	Jelentkezők száma (fő)	Felvettek száma (fő)
1	ELTE	Eötvös Loránd Tudományegyetem	27,512	11,360
2	DE	Debreceni Egyetem	15,314	6,505
3	BGE	Budapesti Gazdasági Egyetem	13,911	6,258
4	SZTE	Szegedi Tudományegyetem	14,518	6,076
5	PTE	Pécsi Tudományegyetem	14,449	5,255
6	BME	Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	11,430	4,781
7	SZE	Széchenyi István Egyetem	7,571	3,223
8	OE	Óbudai Egyetem	8,200	2,877
9	MATE	Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem	5,956	2,555
10	SE	Semmelweis Egyetem	6,080	2,386
11	KRE	Károli Gáspár Református Egyetem	8,290	2,320
12	PPKE	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	8,813	2,282
13	CORVINUS	Budapesti Corvinus Egyetem	6,479	2,062
14	ME	Miskolci Egyetem	4,464	2,052
15	NKE	Nemzeti Közszolgálati Egyetem	4,782	1,912
16	EKKE	Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	4,571	1,808
17	PE	Pannon Egyetem	3,313	1,371
18	METU	Budapesti Metropolitan Egyetem	3,821	1,336
19	NYE	Nyíregyházi Egyetem	2,590	1,030
20	NJE	Neumann János Egyetem	2,300	994

Forrás: saját szerkesztés,

https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/intezmenyenkent

Ebben a kutatásban elsősorban a tartalomelemzés alá tartozó honlap-elemzés módszertanát alkalmaztam. Az egyetemi honlapok elemzésekor a virtuális térben megjelenő kommunikáció vizsgálata révén igyekeztem megragadni az egyetemek működésében megjelenő folyamatokat, jelen esetben az oktatásmódszertani központok működését. Az egyetemi kommunikáció, azon belül is a világhálón található kommunikáció semmiképpen nem ad teljes képet a valós egyetemi folyamatokról. Amennyiben nem találtam meg a szükséges információkat az egyetem honlapján az írásbeli kikérdezés módszerét használtam az információ megszerzésére. Továbbá az adatok megbízhatóságát igyekeztem szóbeli kikérdezéssel biztosítani. Három egyetemet választottam ki, és az oktatásmódszertani központ

képviselőjével elkészítettem az interjút. Az megkérdezett három egyetem a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, mivel itt végzem a tanulmányaimat, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, mivel az a legnagyobb hallgatói létszámmal rendelkező egyetem, valamint a Semmelweis Egyetem, mivel az egy egészségügyi szolgáltatással rendelkező egyetem és szerettem volna ilyet is bevonni a kutatásomba.

Kutatási kérdések:

- Kutatási kérdés 1: Az egyetem modernizációja érdekében történt modellváltás előmozdította az oktatásmódszertani központok létrehozását.
- Kutatási kérdés 2: A Covid-járvány és a hozzá kapcsolódó lezárások előmozdították az oktatásmódszertani központok létrehozását az egyetemeken.
- Kutatási kérdés 3: Amennyiben az egyetem létrehozta az oktatásmódszertani központot, az ellátja az oktatók oktatásának és az információs- és segédanyagok készítésének feladatait.

Nemzetközi és hazai irányelvek

Az Európai Oktatási Térség (European Education Area)¹ digitális oktatással foglalkozó weboldalán² olvasható, hogy az Európai Unió támogatja egy európai digitális oktatási ökoszisztéma kialakítását, és igyekszik javítani a polgárok kompetenciáit és készségeit a digitális fejlődéshez. A digitális kompetenciák és készségek birtoklása, valamint a digitális infrastruktúra és berendezések rendelkezésre állásának biztosítása a COVID-19 világjárvány kitörése óta egyre fontosabbá vált. A Digitális Oktatási Cselekvési Terv³ (Digital Education Action Plan) (2021-2027) „az Európai Unió megújult szakpolitikai kezdeményezése, amely közös jövőképet fogalmaz meg a magas színvonalú, inkluzív és hozzáférhető digitális oktatásról Európában, és célja az oktatás és képzés adaptációjának támogatása.”

A magyar kormányzat 2016-ban dolgozta ki a Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégiát⁴, mely magas minőségi követelményeket állít az egyetemek elé. A Harmadik Misszió⁵ célkitűzései közé tartozik a korszerű információs tartalmak létrehozása és a hozzáférés széleskörű biztosítása. Indoklásban szerepel, hogy „a hagyományos tankönyvellátáson túlmenően a felsőoktatási könyvtárak aktívan bekapcsolódnak a digitális tananyagok előállításába, ezek szolgáltatásába. A legtöbb felsőoktatási könyvtár már tanuló és információs központként működik, jóval túllépve tradicionális szerepét.” Ezek a szervezeti egységek egyre több új módszer kidolgozásával növelik az oktatók és hallgatók digitális kompetenciáit. (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 48. oldal) A digitalizáció felsőoktatásban való elterjedésének egyik akadályja, hogy a digitális oktatás lassan és elszigetelten fejlődik. Fontos módszertani hiányosság az is, hogy az oktatóknak csak kis része rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, amelyek lehetővé tennék a saját maguk által tartott kurzusok elektronikus tanulási környezetben történő megvalósítását. (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 109. oldal)

¹ Az Európai Oktatási Térség (European Education Area) Európai Bizottság (European Commission) Oktatási, Ifjúsági, Sport- és Kulturális Főigazgatósága (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture) felügyelete alá tartozik.

² European Education Area: Digital Education, <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about-digital-education>

³ European Education Area: Digital Education Action Plan (2021-2027), <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

⁴ 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1785.KOR&txtreferer=00000001.txt>

⁵ A felsőoktatási intézmények oktatási és kutatási tevékenységük mellett fontos szerepet töltenek be az országok társadalmi fejlődésében, és közvetett gazdasági szerepük is megkérdőjelezhetetlen. Az ún. „harmadik misszió” foglalja össze a felsőoktatási intézmények környezetükre gyakorolt tevékenységeit és hatásait. Ez a hatás a képzési és kutatási szolgáltatások nyilvánvaló körén túl is kifejezetten erős, ugyanakkor jellemzően közvetett és puha eszközökön keresztül érvényesül, ennek megfelelően nehezen számszerűsíthető. https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatváltás_Felsőoktatásban_HONLAPRA.PDF

Az oktatási célkitűzések közé tartoznak, hogy a felsőoktatásban használt oktatásmódszertan gyakorlatot hallgatói munkavégzés központúvá kell tenni. A következő felsorolásban olvashatók a megvalósítást szolgáló akciók:

- a felsőoktatási intézmény az e-learning szolgáltatáshoz szükséges minőségi elektronikus tananyagok, digitális taneszközök használata, fejlesztése, és azok online közzétételét szolgáló felületek létrehozása, működtetése,
- képzők képzése programok biztosítása az új oktatási módszerek és oktatástechnika alkalmazásának előmozdítása érdekében. (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 123. oldal)

A világvárvány bebizonyította, hogy a felsőoktatási intézmények képesek biztosítani a tanítás és a tanulás folytonosságát, de arra is rávilágított, hogy még sok a tennivaló. A magyar felsőoktatási rendszer 2020 tavaszán a koronavírus világvárvány miatt hirtelen állt át teljesen online oktatásra, az addigi fejlődés egyetemen és nehezen nyomon követhető volt, ez részben annak köszönhető, hogy a felsőoktatási intézmények sokféle megközelítést alkalmaztak a digitalizálására. E korlátok ellenére Magyarország a felsőoktatás digitalizációjában szempontjából számos területen ért el sikereket: infrastrukturális felkészültség, Digitális Oktatási Stratégia (DOS)⁶ rendelkezésre állása. A fejlesztésre szoruló területek közé tartozik a digitális technológiák szélesebb körű elterjedésének és hatékonyabb használatának szükségessége a hallgatók és az oktatók körében. Ehhez megfelelő támogatást kell nyújtani mind a tanárok, mind a hallgatók számára, hogy segítsék őket a technológiák használatában, valamint olyan ösztönzőket, amelyek növelik az oktatók technológiák használatára való motivációját. (OECD: Supporting the Digital Transformation of Higher Education in Hungary, Executive Summary, 2021)

Digitális oktatásmódszertani központok intézményenként

A terjedelemben való tekintettel nem közlöm az összes oktatásmódszertani központ elemzését és összehasonlítását, csak annak a három egyetemnek, akikkel az interjút is készítettem. Az elemzésben a következő adatokat gyűjtöttem össze: egyetem fenntartója; oktatásmódszertani központ neve, szervezeten belül elfoglalt helye, alapításának éve, weboldala, vezetője és munkatársak száma; oktatóknak elérhető kurzusok és ezek milyen formában érhetőek el; oktatóknak elérhető egyéni konzultációs lehetőségek; információs és segédanyagok létrehozása és megosztása.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Oktatásfejlesztési és Tehetséggondozási Osztálya 2016-ban kezdte meg a működését. Az Osztály ingyenes, gyakorlatorientált képzéseket szervez az Egyetem oktatói számára a Moodle, valamint Canvas keretrendszerek használatáról. Önálló (self paced) online kurzusok érhetőek el az oktatóknak sokféle témakörben. Online időpontfoglalásra is van lehetőség egyéni konzultációra, ha az oktatóknak kérése, kérdése van a Canvas/Moodle rendszerekkel kapcsolatban, valamint, ha Canvas/Moodle rendszerekkel kapcsolatos képzést szeretne igényelni az ELTE egy szervezeti egységének. További információs- és segédanyagok is az oktatók rendelkezésére állnak, például online kézikönyvek, módszertani előadások prezentációi feltöltve, szoftverek használatához leírások. Egyéb oktatási segédletek is elérhetőek, például miniképzés egy kávé mellett online. Kurzusfejlesztési támogatás, tananyagfejlesztési pályázat is elérhető az oktatók számára. (ELTE E-learning weboldal)

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) az Oktatásinnovációs és Felnőttképzési Központ működik, a Mérnök-továbbképző Központ részeként. Ez nem egy módszertani támogató központ, és jelenleg nem is működik ilyen a BME-n. Elsősorban Európai Uniói projekteknek, illetve magyar kutatási projekteket hajtanak végre az oktatásinnováció területén. Az egyetem oktatóinak képzésére kétszer volt példa az elmúlt 5 évben, melyek szintén pályázatok keretében valósultak meg. Oktatóknak elérhetőek konzultációk, de ilyenre ritkán kerül sor, elsősorban a kari Moodle felelősöket szokták felkeresni. Az információs és segédanyagok a Moodle-ben elérhetőek, megvannak a digitális módszertani tananyagok és prezentációk.

⁶ DOS - Digitális Oktatási Stratégia: <https://digitalisioletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarorszag-digitalis-oktatasi-strategiaja>

A Semmelweis Egyetemen (SE) 2018-ban hozták létre az Oktatásfejlesztési, -módszertani és -szervezési Központot. Oktatástámogatási programok között találhatóak alapképzések, például Bevezetés az egyetemi oktatásba, Bevezetés a gyakorlattervezésbe és gyakorlattartásba; illetve továbbképzések, például Tükrözött osztályterem, Prezentációs technikák az oktatásban, Projekt módszer az oktatási gyakorlatban, Mérés-értékelés. Az egyedi fejlesztések támogatását egyéni megkeresésre vállalják, várják oktatók, kisebb oktatói csoportok jelentkezését egy-egy konkrét fejlesztésük kapcsán, egyéni konzultáció formájában, illetve vállalják tanszéki vagy kari szintű átfogó fejlesztések támogatását is, előzetes egyeztetés alapján. Amennyiben az oktatóknak kérdése merül fel az applikációkkal kapcsolatban szükség esetén egyéni konzultációt biztosítanak az alkalmazások használatának elsajátítására, illetve tesztelésre. 2022-ben három formában, egymással váltakozva teremtenek külön teret az oktatói közösségnek minden hónap utolsó szerdáján: EduCafé – közös gondolkodás egy-egy témában, informális strukturált beszélgetés, Eduidea – oktatói ötletbörze, jógyakorlatok megosztása kompakt módon. EduPub – oktatási témájú könyvek, cikkek bemutatása, feldolgozása. Oktatásfejlesztési pályázatok is elérhetőek az oktatók számára. (SE Oktatásfejlesztési, -módszertani és -szervezési Központ weboldala)

Mélyinterjú a digitális oktatásmódszertani központokkal

Mélyinterjúk készítésével kerestem a választ az olyan kérdésekre, amikre nem kaptam választ az oktatásmódszertani központok weboldalán. A BME-n az Oktatásinnovációs és Felnőttképzési Központ vezetőjével, *dr. Zarka Dénessel* beszéltem, a SE-en működő Oktatásfejlesztési-, módszertani és szervezési Központtól *Kozma Borbála Gabriellával*, kiemelt oktatásmódszertani szakértővel beszélgettem, az ELTE-n működő Oktatásfejlesztési és Tehetség gondozási Osztály képviselőjében *Dr. Visnovitz Ferenc* osztályvezetővel készítettem interjút. A terjedelmi korlátok miatt nem közlöm az összes kérdésemre kapott választ, csak a legjelentősebbeket szeretném kiemelni.

A három oktatásmódszertani központ eltérő képet mutat az egyetemek szervezetében elfoglalt helyében. A BME-n a Gazdasági és Társadalomtudományi Kar szervezeti egységévé vált a Mérnöktovábbképző Központ és az Oktatásinnovációs és Felnőttképzési Központ, ami az előzőnek az alegysége. Az SE-n a rektor irányítása alatt helyezkedik el a Központi Szervezeti Egységek, és ezalatt található az Oktatásfejlesztési, -módszertani és -szervezési Központ. Az ELTE-n rektori, illetve kancellári vezetés együttes működése alatt helyezkedik el az Oktatási Igazgatóság szervezeti egysége, ami egy központi intézmény. Az Oktatásfejlesztési és Tehetség gondozási Osztály az Oktatási Igazgatóságon belül egy alosztály.

A BME-n az Oktatásinnovációs és Felnőttképzési Központ elődjeként 1997-ben hozták létre a Műegyetemi Távoktatási Központot. Akkoriban sok projektet indítottak el az Európai Unióhoz való csatlakozás előtt, egy idő után nevet változtatott és Távoktatási és Felnőttképzési Központ lett, és a felnőttképzések is elkezdtek hozzájuk tartozni. Az SE-n a központ OMC, Oktatásmódszertani Centrum néven egy dékáni alprojektként indult, az Általános Orvosi Kar dékánja indította egy nagyobb projekt keretén belül. A projekt lezárultával, 2018-ban szervezeti egység szintjére emelték, annyira jónak tűnt a kezdeményezés. Az ELTE-n 2014-ben szakértők bevonásával készült az e-learning stratégiai tervzet, el szerették volna indítani a modernizációs folyamatokat, például tanulástámogatási rendszerek (LMS) bevezetésével, ennek kapcsán fogalmazódott meg a központi egység létrehozásának elképzelése. Akkoriban az oktatási rektorhelyettes úr munkáját támogató adminisztratív szervezeti egységként képzelték el.

A BME-n a központ elsősorban nem oktatók oktatásmódszertani támogatásával foglalkozik, általában akkor van ilyen képzés, amikor pályázat van, ilyen 2 volt az elmúlt 5 évben, a Műegyetem tanári karából 50-80 ember jelentkezett, tanúsítványt is kaptak. Személyes konzultációra kevesen és ritkán jelentkeznek, általában a kari Moodle felelősök segítenek nekik. A Moodle-ben elérhetőek ezek a képzések, megvannak a digitális módszertani tananyagok. Az SE-n alapképzések és továbbképzések is vannak az oktatók számára. Decemberben megkapják a következő éves képzések listáját, már több, mint 100 órányi képzést biztosít a központ. Két ügyintézőjük folyamatos egyéni segítséget nyújt,

valamint rengeteg információs és segédanyag található a weboldalukon. Oktatói közösségépítés, coffee és jó gyakorlat megosztás (EduCafé és Eduldea) online is található náluk. Sokat ad az oktatóknak a saját tapasztalataik megosztása, a kapcsolódás. Az ELTE-n a járvány okozta zárási időszakot követően indultak el az önjáró képzések fejlesztései, azóta csökkent igény volt a jelenléti képzési formára, ezeket próbálják most újra indítani. Most a fő profil náluk az önjáró kurzusok, aminek az az előnye, hogy saját időbeosztással tudják elvégezni a kollégák akkor, amikor idejük, energiájuk vagy éppen érdeklődésük van. Továbbá készítenek folyamatosan rövid szócikkeket, melyeket rendszeresen megosztanak az oktatókkal. Van oktatásmódszertani hírlevelük is, amit minden hónapban megkapnak az oktatók, abban próbálják az aktuális lehetőségeket, történéseket röviden összefoglalni.

A résztvevők létszámára vonatkozó kérdésre a BME-n azt a választ kaptam, hogy a két projekthez kapcsolódó kurzusunkon 50-80 oktató vett részt, személyesen 1-2 szokta megkeresni őket. Amikor kitört a Covid két tanszék kereste fel őket, akiknek tartottak továbbképzést. A Covid után volt kiértékelés, amiből kiderült, hogy azok a tanszékvezetők, akik nem hittek az e-learningben és a távoktatásban, azoknak jelentősen megváltozott a véleménye, azért, mert kötelezően rászorultak. A tesztek és esszék írásánál azóta is az online módszert alkalmazzák, mert annyira jó tapasztalatuk volt azzal, hogy a gép javít. Az SE-n szervezett kurzusokon több képzés létszámkorlátos, itt 15-20-an szoktak részt venni, az alapképzés létszámkorlát nélküli, ott 30-60 fő vesz részt. Az alapképzéseket, néhány továbbképzést, oktatói közösségépítést online tartanak a Covid elmúltával is a jobb elérhetőség érdekében. Covid után nem csökkent a kereslet, csak megváltozott. Az ELTE beszámol érdeklődés növekedésről a Covid-járvány alatt, a szócikkeket többen olvasták és növekedett az érdeklődés a képzések iránt is, de ez nem egy brutális növekedés volt (2-3-szoros növekedés elérésben), és a Covid-járvány lecsengésével lecsökkent az érdeklődés. Viszonylag szűk kör az, aki oktatói önfejlesztéssel foglalkozik, 10% alatti.

A jövőbeli célok között a BME-n jelenleg egy komolyabb tervük van, hogy a tanulás digitális elismerését jobban bevezessék a Műegyetemen, ez a mikrotanúsítványok világa. Megpróbálják azt elérni, hogy a kisebb-nagyobb tanulási elismerések, TDK eredményei, dékáni-rektori dicsérek mind digitalizálódjanak. Illetve lassan egységesül az egyetem e-learning infrastruktúrája, kari szintről, abban elképzelhető, hogy tudnak segítséget nyújtani. Nem lenne rossz, ha a Műegyetemnek is lenne egy módszertani támogató központja, jelenleg ez nem az Oktatásinnovációs és Felnőttképzési Központ és nincs is más olyan, aki kifejezetten ezzel foglalkozik. Az SE-n a cél a jelenlegi programoknak a végrehajtása, jelenlegi lelkesedés fenntartása. Folyamatos fejlődés, hogy mindig találjanak új feladatokat az oktatók. Nemzetközi kapcsolatok ápolása és jobb kihasználása. Intézmények közötti jobb kapcsolódás, például ELTE-vel közös kutatás. Szeretnének publikálni is, ezt viszonylag keveset tettek, láthatóság növelése. Oktatásfejlesztési támogatás növelése, Fundraising csoporttal, zsebet nyitnak az oktatásfejlesztésnek, ezeket tudják támogatni cégek vagy magánszemélyek. Német kampusszal jelenleg nincs kapcsolatuk, velük is szeretnék felvenni a kapcsolatot. Saját iroda kialakítása. Az ELTE-n most dolgoznak egy új stratégia kidolgozásán, jelenleg gyűjtik az ötleteket, felméri az igényeket, amint készen lesz ez a dokumentum nyilvánosan elérhető lesz. Az önjáró kurzusok fejlesztését szeretnék folytatni, a jelenlegi ügyfélszolgálati módszertani konzultációkat folytatni, továbbképzéseket, valamint pályázati lehetőségeket biztosítani. Illetve dolgoznak azon, hogy az elérésüket növeljék.

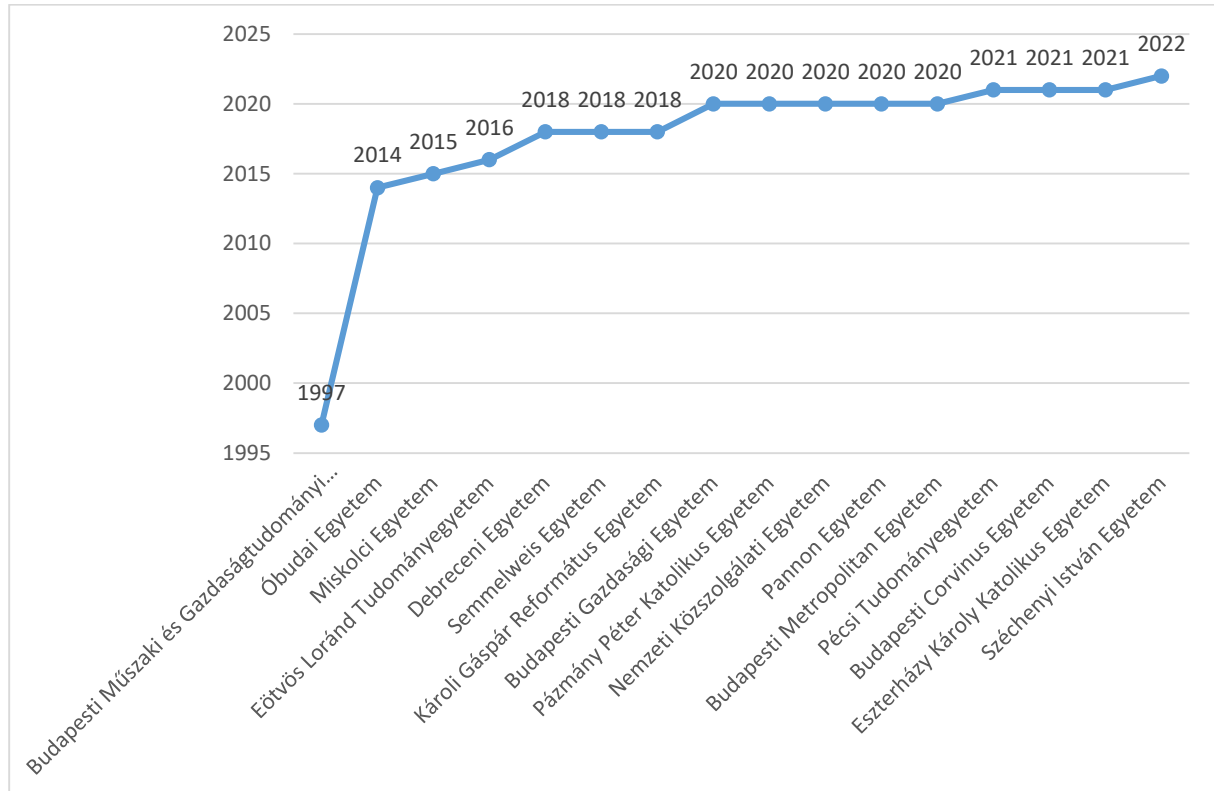
Digitális oktatásmódszertani központok elemzése

Az első kutatási kérdés az, hogy az egyetem modernizációja érdekében történt modellváltás előmozdította-e az oktatásmódszertani és fenntarthatósági központok létrehozását. A vizsgált 20-ból 13 felsőoktatási intézmény lett alapítványi fenntartású az elmúlt években, ami 65%-nak felel meg. 3 felsőoktatási intézmény állami fenntartású maradt, 3 felsőoktatási intézmény egyházi fenntartású és 1 magán felsőoktatási intézmény.

20-ból 4 felsőoktatási intézményben nincs olyan szervezeti egység, aminek a fő feladatai között szerepel az oktatók oktatásmódszertani támogatása, ez 20%-nak felel meg. Az a 4 egyetem, ahol nem

hoztak létre különálló oktatásmódszertani szervezeti egységet mind modellváltó. Másik megközelítésben a modellváltó egyetemek közül, 13 egyetemből 9-ben hoztak létre oktatásmódszertani központot, ami 69%-nak felel meg. A 9 oktatásmódszertani központból 6-ban korábban létrejött a központ, mint a fenntartóváltás, ami 67%-nak felel meg, 3 intézményben történt meg időben később az oktatásmódszertani központ létrehozása, mint a fenntartóváltás. Ezen adatok ismeretében azt a kijelentést szeretném tenni, hogy nem a modellváltás volt az oktatásmódszertani központok létrehozásának előmozdítója. A következő diagrammon ábrázoltam az oktatásmódszertani központok létrehozásának évét egyetemenként.

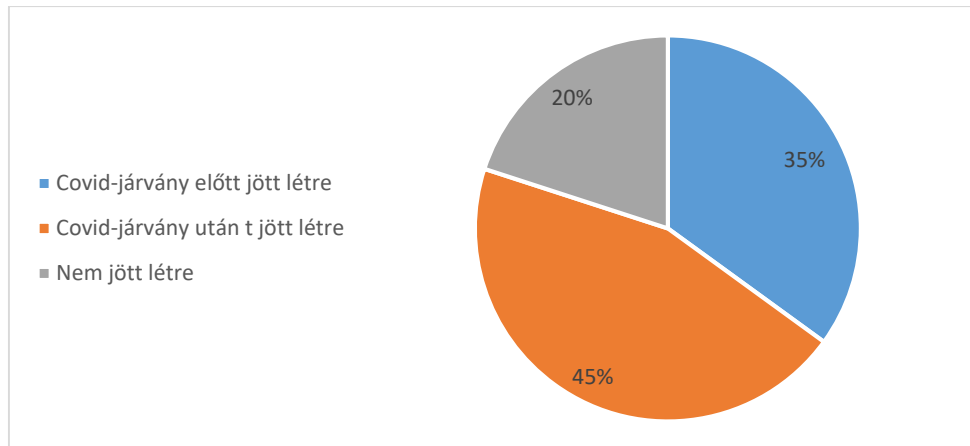
2. ábra: Oktatásmódszertani központok alapításának éve egyetemenként



Forrás: Saját szerkesztés

A második kutatási kérdés, hogy a Covid-járvány és a hozzá kapcsolódó lezárások előmozdították-e az oktatásmódszertani központok létrehozását az egyetemeken. A vizsgált 20 felsőoktatási intézményből 4-ben nincs olyan szervezeti egység, aminek a fő feladatai között szerepelne az oktatók módszertani támogatása, így ezeket nem vettem bele a következő összehasonlításba. Az ebben a kérdésben vizsgált 16 intézmény közül 7-ben már a Covid-járvány kitörése előtt létrejött a központ, 9 intézményben viszont utána. Az időbeli egybeesés nem jelent ok-okozati viszonyt, más tényezők is befolyásolhatták a központ létrehozását, de az megállapítható, hogy 2020-ban, vagy azután kezdte meg sok egység a működését, vagy ilyenkor váltak láthatóvá és terjesztették ki a tevékenységüket. Van olyan, ahol korábban is ellátta ezt a tevékenységet más intézmény, de ebben az időszakban átalakult. A következő diagrammon ábrázoltam, hogy milyen arányban jöttek létre a központok Covid-járvány előtt, után, illetve milyen arányban vannak azok az intézmények, ahol nem jött még létre.

3. ábra: Covid-járvány előtt és után létrejött oktatásmódszertani központok megoszlása



Forrás: Saját szerkesztés

Az egyetemek nagyon sok információt közléseknak az oktatásmódszertani központjaikról a weboldalukon, de voltak olyan esetek, amikor nem sikerült megtalálni a megfelelő információkat itt. Azt hasonlítottam össze, hogy az általam keresett kérdésekre megkaptam-e a választ a weboldalukról vagy szükségem volt további információszerezésre, például email megkeresésre. Ennek az aránya pont 50%-50%, ahol megkaptam a választ a kérdéseimre a weboldalukról és ahol nem.

A harmadik kutatási kérdés, hogy ellátják-e az oktatásmódszertani központok az oktatók oktatásának és az információs- és segédanyagok készítésének feladatait. Három kategóriában vizsgáltam, hogy milyen lehetőségek állnak az oktatók rendelkezésére. Az első kategória, hogy online vagy személyes kurzusok elérhetőek-e, a második kategória, hogy egyéni konzultáció elérhető-e, a harmadik kategória pedig, hogy információs és segédanyagok rendelkezésre állnak-e.

Információs és segédanyagok elérhetőek minden olyan egyetemen, ahol van oktatásmódszertani központ, erre a kérdésre 100% igen a válasz. Szintén 100% igen a válasz arra a kérdésre is, hogy van-e lehetőség egyéni konzultációra. Mindkét esetben két további olyan egyetemen is elérhetőek ezek a lehetőségek, ahol nincs elsődlegesen oktatók módszertani támogatásával foglalkozó szervezeti egység. Személyes vagy online kurzusok 15 egyetemből 12-ben érhetőek el az oktatók számára, 3 olyan egyetemet találtam, ahol erről nem volt említés a weboldalukon, ez azt jelenti, hogy 80%-ban ez a lehetőség is elérhető az oktatók számára.

Összesítésként megállapítható, hogy az első kutatási kérdésem nem bizonyult igaznak, az oktatásmódszertani központnak a megléte és létrehozásának időpontja alapján nem a modellváltás volt az a tényező, ami előmozdította az oktatásmódszertani központok létrehozását. A második kutatási kérdésem részben bizonyult igaznak, az általam vizsgált egyetemeken 35%-án már a Covid-járvány kitörése előtt megalapították az oktatásmódszertani központot, 20%-ban nem működik ilyen szervezeti egység, viszont 45% utána jött létre, így megállapíthatjuk, hogy előmozdította a létrehozásukat. A Harmadik kutatási kérdésem kevés kivétellel bebizonyosodott, ahol létrehozták az oktatásmódszertani központot, ott ellátják az oktatók oktatásának tevékenységét és az információs- és segédanyagok készítését.

Felhasznált szakirodalom

- *DOS - Digitális Oktatási Stratégia*: <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarorszag-digitalis-oktatasi-strategiaja> (letöltve: 2023.05.21.)
- *European Education Area: Digital Education Action Plan (2021-2027)*, <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (letöltve: 2023.05.21.)

- *European Education Area: Digital Education*, <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about-digital-education> (letöltve: 2023.05.21.)
- *Felvi.hu: Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2023/K)*, 2022: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/intezmenyenkent (letöltve: 2023.02.18.)
- *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016*, https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF (letöltve: 2023.05.02.)
- Géring Zsuzsanna (2014) Tartalomelemzés: A virtuális és a valós világ határán: Egy vállalati honlap-elemzés bemutatása. *Kultúra és közösség*, IV. folyam V. évfolyam (1.) <http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2014/1/03.pdf> (letöltve: 2023.05.02.)
- *OECD 2021: Supporting the Digital Transformation of Higher Education in Hungary*, Executive Summary, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d30ab43f-en/index.html?itemId=/content/publication/d30ab43f-en> (letöltve: 2023.05.12.)

Oktatásmódszertani központok források egyetemként

- Eötvös Loránd Tudományegyetem:
 - Oktatásfejlesztési és Tehetség gondozási Osztály: <https://www.elte.hu/elearning> (letöltve: 2023.04.02.)
 - Organogram: <https://www.elte.hu/dstore/document/214/ELTE-organogram.pdf> (letöltve: 2023.04.30.)
- Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem:
 - Oktatásinnovációs és Felnőttképzési Központ: <https://www.edu-inno.bme.hu/> (letöltve: 2023.04.02.)
 - Oktatásinnovációs és Felnőttképzési Központ Facebook oldata: <https://www.facebook.com/BMEOIFK/> (letöltve: 2023.04.02.)
 - Organogram: https://www.bme.hu/sites/default/files/csatolmanyok/SZMR_teljes_20230327%20a%C3%A1%C3%ADrt_CzT.pdf (letöltve: 2023.04.30.)
- Semmelweis Egyetem:
 - Oktatásfejlesztési, -módszertani és -szervezési Központ: <https://semmelweis.hu/oktatasmodzertan/> (letöltve: 2023.04.02.)
 - Organogram: https://semmelweis.hu/jogigfoig/files/2023/02/SE_Organogram_hatalyos_2023_02_16_tol.pdf (letöltve: 2023.04.27.)

MAGYAR Ágnes

Kreatív-produktív történetalkotás – Az alkotás öröme és a siker élménye játék a művészetekben órán

Bevezetés

Tanulmányomban egy óvodapedagógus szakos hallgatók körében projektszemléletben, az élménypedagógia eszközeit alkalmazó, a résztvevők produktív fantáziájának fejlesztését célul tűző kutatás részeredményeit mutatom be. A vizsgálat fókuszában egy komplex tevékenységrendszer felölelő projektfeladat elkészítése áll a kezdetektől a végső produktum elkészültéig. A kutatás résztvevői folyamat alapú írásstratégiával, kreatív írástechnikákat alkalmazva, zenei impulzus hatására hozták létre saját meséiket, melyeket ezt követően különböző technikákkal vizualizáltak, és végül minden hallgató elkészítette saját digitális történetét is.

Elméleti háttér

A vizsgálat elméleti háttérét tágabb értelemben a kognitív pszichológián alapuló folyamat alapú írásstratégia jelenti. Szűkebb értelemben a kreatív írás technikáinak, valamint a digitális történetmesélésnek (DST) a pedagógiai, módszertani értelemben vett alkalmazási lehetőségei jelentik a konceptuális bázist, mindezt projektszemléletben, élménypedagógiai kontextusban megvalósítva. Ezek tehát azok a fogalmi keretek, melyeket tisztázni szeretnék a kutatás részleteinek bemutatása előtt.

A kognitív pszichológia az írást olyan kognitív folyamatnak tekinti, amelynek során kaotikus vagy kevésbé rendszerezett gondolatokat rendszerezünk. A kognitív pszichológia fogalmazásmodelljeit (Flower & Hayes 1980, de Beaugrande 1984, Bereiter 1980, Bereiter & Scardamalia 1987) Molnár (1996) és Magyar (2023a, 2023b) publikációi részletesen ismertetik, jelen írás csak a téma szempontjából megkerülhetetlen részletekre tér ki. Az írás során érzéseket, gondolatokat, tartalmakat öntünk nyelvi formába, ebből következően nem nélkülözheti az individualitást és a szubjektumot, de „kevésbé tulajdonítunk jelentőséget azoknak az érzelmeknek és attitűdöknek, melyek a tevékenységet kísérik” (Kisné Bernhardt, 2011, 34). Az írók fogalmazás közben saját háttérismereteikre, tapasztalataikra, világképükre építenek, s miközben írnak, alakítják gondolataikat, a kész írásművet akár át is dolgozhatják (Benő, 2011). A folyamat alapú íráskonceptió tehát nagy hangsúlyt helyez a fogalmazás tervezési és átdolgozási szakaszára, ez az elv jelen kutatásban is érvényesül.

További fontos komponense a kognitív pszichológiára építkező folyamat alapú írásstratégiának, hogy a szövegalkotás során tudásátrendezés, -átformálás valósul meg (Bereiter & Scardamalia 1987), az író valami újszerűt teremt, tehát kreatív tevékenységet végez (Benő, 2011). Meisinger (2002) kreatív szövegalkotásnak nevezi azt a folyamatot, amelynek révén a szöveg a létrehozója szubjektivitásán alapulva újszerűt teremt, hiszen az író saját meglévő ismereteit átstrukturálva újat hoz létre. Benő is (2011) fontos mozzanatként emeli ki, hogy az írás során előtérbe kerülnek a tanuló szabad asszociációi, felbukkanó élményei, érzései, benyomásai, személyisége. Mindezen komponensek jelen kutatásban is nagy hangsúlyt kapnak.

Samu (2004) is a személyes hangvételű megszólalás lehetőségét látja a kreatív írásgyakorlatokban, hiszen az írók olyan műfajokban és témákban (pl. versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek) alkothatnak egyedül, melyek lehetőséget teremtenek az önkifejezésre, támogatva a személyiségfejlődést, fejlesztve az önbizalmat és az önértékelést. A felsorolt szövegtípusokat még kiegészíteném a mesével, hiszen – ahogyan Boldizsár Ildikó és Kádár Annamária munkássága is bizonyítja, a mese létszükséglet a személyiség fejlődéséhez, a szorongások legyőzéséhez, az életünk során utunkba kerülő akadályok leküzdéséhez, nem beszélve arról, hogy gyógyító hatása is lehet, hiszen minden élethelyzetnek megvan a hozzáillő meséje. E tanulmány

kereteit meghaladja, hogy felsoroljam az említett szerzők témával kapcsolatos írásait, két kiemelkedőt említek csak, a Meseterápiát (Boldizsár, 2010) és a Mesepszichológiát (Kádár, 2013), illetve egy idézetet hozok Boldizsár Ildikótól, aki egy velem készült interjúban úgy fogalmazott, „mindazt, amit a világról gondolok, történeteken keresztül tudom legpontosabban elmondani” (Boldizsár, 2020, 19-20. perc). Ez az idézet is alátámasztja, hogy a mese az önkifejezés és a másikkal vezető út egyik legfontosabb eszköze lehet, s az óvodapedagógus hallgatók körében végzett vizsgálat során is azért esett a választásom erre a műfajra, mert az óvodapedagógus és a gyermek közötti is hidat teremthet a közös történetalkotás.

A kreatív írás módszereinek Benő (2012) Ingrid Böttcher (1999) alapján hat típusát különbözteti meg, ezek az asszociatív eljárások, a nyelvi játékok, az előírások, minták és szabályok szerinti írás, az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás, a külső impulzus hatására történő írás és a kreatív szövegekkel való tovább dolgozás. A felsoroltak közül a kutatásom során az asszociatív írást és a külső impulzus hatására történő írást alkalmaztam. Az asszociatív írás során a tanulók a tanár kérésére és útmutatásai alapján behunyt szemmel egy fantáziautazást tesznek, majd rögzítik benyomásaikat, míg a külső impulzus hatására történő írás során szöveg, kép vagy zene is jelentheti az inspirációt. Szaszko (2019) a vizuális és zenei stimulusra építkező angol nyelvű kreatív írási gyakorlat alkalmazását említi empirikus tanulmányában. Kutatásomban a két módszer egyes elemeit együttesen alkalmaztam: a hallgatók zenei hatásra gyűjtöttek asszociációkat, majd ezekből kiindulva írták meg a történet első változatát. Az írásművek elkészülésének folyamatát később még kifejtem, e helyütt még azt fontos megemlíteni, hogy a mese megírt végleges változatából minden hallgató egy kisfilmet is készített, melyet a saját hangjával narrált, azaz élünk a digitális történetmesélés lehetőségével is. A digitális történetmesélés (DST) az audiovizuális önkifejezés egy módja. Eredetileg a narrátor személyes történetéről szóló pár perces videót jelentett, ám rövid időn belül beépítették az oktatás-nevelés módszertani eszköztárába, előbb vitaindító szemléltetőeszközként, majd tantárgyi tartalmak feldolgozására is, mára pedig már világszerte elterjedt komplex tanítási-tanulási stratégia (Lanszki 2019).

A kreatív-produktív tevékenységnek kedvező tanulási környezet

A kreatív írás egyik feltételének Haase (2017) a stresszmentes környezet megteremtését tartja. Ez egyszerűen úgy teljesíthető, hogy a tanár nem közvetlenül a megírás után osztályoz, hanem lehetőséget ad az átdolgozásra, másrészt fontos, hogy a feladat a tanuló rendelkezésére álló nyelvi eszközök által teljesíthető legyen. A másik feltételként a tanulócsoporthoz szabott, nyitott feladatmegfogalmazást jelöli meg Haase. Ez azt jelenti, hogy a tanár nem határozza meg előre a szöveg terjedelmét, figyelembe veszi a tanulók nyelvi szintjét és érdeklődését, vagyis teret biztosít az egyéni kibontakozásra. A tanár szerepét és viselkedését említi harmadik tényezőként Haase, hisz az ő felelőssége a stresszmentes környezet megteremtése, aminek az alkotások bemutatásánál, közreadásánál, a reflexiók, átdolgozásra tett javaslatok megosztásánál kiemelt jelentősége van. Lehetőséget kell adni a konstruktív, diszkriminációtól mentes kritika megfogalmazására és fogadásának gyakorlására is. A formatív értékelésre több alkalommal is sor kerülhet az alkotási folyamatban, ami a kommunikáció mellett a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlődésére is jó hatással van, ugyanakkor a kooperációt is erősíti. Schmoelz (2018) erre a jelenségre használja a kooperatív kreativitás, röviden a ko-kreativitás fogalmát. Dobozi (2003) is fontosnak tartja olyan körülmények megteremtését az órán, ahol a tanuló partnerként, társként nyilvánulhat meg a beszélgetésben és a gondolkodásban egyaránt. A kreatív írás tehát tanulóorientált (Benő, 2011), a diák aktív cselekvőként vesz részt a tanórán.

Az alkotva tanulás magabiztosabbá teszi diákokat, és az alkotás atmoszférájában zajló órák élményszerűbbek és maradandóbbak. Az írás révén nem csak tanulási stratégiáik javulnak, hanem a személyiségük is gazdagodik (Takács 2018). A kreativitás Gresham (2014) által megnevezett komponensei, az elmélyült gondolkodás, az alkotás, az önvizsgálat és a korrekció, az együttműködés, a döntéshozatali képesség, a kockázatvállalás, a feladattudat, a flow és az eredetiség felszínre kerülhetnek, megnyilvánulhatnak, kibontakozhatnak ebben a folyamatban. Ohler (2013) meglátása szerint a digitális történetmesélés szimultán fejleszti a kreativitást és a kritikai gondolkodást, vagy az ő

kifejezésével élve a „kreatikus gondolkodást”. Úgy vélem, hogy ez a hatás, vagyis a „kreatikus gondolkodás” fejlődése minden olyan módszertani eljárás alkalmazásakor tapasztalható, amelynek során kreatív-produktív alkotótevékenység valósul meg. A támogató kontextust erősítheti az élménypedagógiai eszköztár felhasználása, mindez projektszemlélettel ötvözve. Csehiová és Tóth-Bakos (2022) könyvükben az élményalapú foglalkozások hatótényezőiként a következőket nevezik meg: élményközpontúság, oldott légkör, kezdeményezőkézség, érzelmi hatást keltő helyzetek átélése, az érzelmi intelligencia fejlesztése, új élmények, érzések átélése, befogadása és azok feldolgozása, az érzelmi hatást keltő helyzetek megbeszélése, véleményformálás, értékelés és önkifejezés, a kommunikációs készségek fejlődése, kölcsönös elfogadás, tisztelet, empátia, a közösség- és személyiségformálás, az élmény mint jutalom és motiváció. Ha a résztvevők pozitív érzelmeket élnek meg a folyamat során, az fokozza a kreatív probléma- és feladatmegoldást. Az élménypedagógia az élményeken keresztül hat: a tanuló saját élményeit és következtetéseit építi be a személyiségébe, növelve ezáltal önszabályozását és önismeretét, utat mutatva az önmegvalósításhoz (Csehiová – Tóth-Bakos, 2022). A pozitív élményt örömezzet kíséri, ami további bevonódásra motiválja a résztvevőt, ezért ezeknek a tevékenységeknek a fő mozgatórugója a flow, a tevékenységbe való öröm- és élményteli belefeledkezés (Csíkszentmihályi és Mtsai, 2010).

Az empirikus kutatás

A kutatás problémafelvetése, célkitűzése

Az óvodapedagógus szakra járó hallgatók számára fontos a produktív fantázia fejlesztése, hiszen az ő munkájuk az egyik legtöbb kreativitást igénylő terület a pedagógián belül. A kutatás célkitűzése az óvodapedagógus hallgatók kreativitásának és alkotó fantáziájának fejlesztése, a projektszemlélet erősítése élménypedagógiai kontextusban.

A kutatás körülményei

A vizsgálatra 2023 március-áprilisában került sor a „játék a művészetekben” kurzus keretében, I. évfolyamra járó nappali (N=7) és levelező (N=25) tagozatos óvodapedagógus szakos hallgatók körében. A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszerekkel zajlott. Kvantitatív eszközként az írásbeli kikérdezést alkalmaztam, melynek segítségével a projekt során megélt tapasztalataikról, az egyes feladatrészekről alkotott véleményükről, az azokhoz való viszonyukról, hasznosságukról, hatásukról kérdeztem a résztvevőket. Kvalitatív eljárásként az egyes részfeladatok során létrejött produktumokat (asszociációk zenei hatásra, rajz vagy festmény az asszociációk mentén; történetalkotás az asszociációk és a kép segítségével; a történet jeleneteinek megformázása gyurmából vagy egyéb kreatív eszközökkel; a jelenetekről készült fotók; a fotókból összeállított kisfilm) elemzem. Jelen tanulmányban bemutatom magát a folyamatot, melynek során az alkotások elkészültek, majd a kérdőíves kutatás során kapott azon eredményekre fókuszálok, melyek a hallgatók írásbeli szövegalkotás során megélt attitűdváltozásairól, a saját kreativitásuk megéléséről, megítéléséről, a sikerélmény megtapasztalásáról, a feladatok teljesítése során átélt érzelmekről és az egész projekt értékeléséről szólnak.

A vizsgálatot a tanulmányomban következetesen a projekt kifejezéssel fogom megnevezni, amit a következőkkel indoklok. Az alkotások elkészülte egy több szakaszt felölelő folyamat eredménye, mely időben két hónap alatt valósult meg. Ez alatt a két hónap alatt négyszer találkoztunk a játék a művészetekben kurzus keretein belül, minden alkalommal 5-5 órában. A hallgatóknak az elején lehetőségük volt eldönteni, hogy egyénileg, párban, vagy csoportban szeretnének dolgozni. Érdekes, hogy kivétel nélkül mindenki az egyéni utat választotta, ami utólag értékelve abszolút pozitív, hiszen így készülhetett el minden hallgató egyedi, csak rá jellemző, a személyiségjegyeit magán hordozó és kifejező alkotása. A projekt során többször is lehetőségük volt a résztvevőknek a hozzájuk közel álló, nekik tetsző megoldási utat választani, akár a felhasznált eszközök tekintetében, akár a megvalósítási mód vonatkozásában. Tehát egy sok szempontból nyitott, ugyanakkor előre tervezett, komplex tevékenységrendszer tartalmazó problémamegoldást, kreativitást igénylő és fejlesztő feladatsort ölelt fel a féléves munkánk, melynek maradandó produktumai többek között az elkészült mesék gyűjteménye, a mesék egyes jeleneteit megörökítő illusztrációk és fotók, és az ezekből összeállított digitális történetek.

A projekt első fázisa négy részfeladattól állt, vagyis a külső impulzus hatására történő asszociatív írás szakaszosan valósult meg. A hallgatóknak négy egymást követő alkalommal lejátszottam egy számukra ismeretlen zeneművet¹, nem árulva el annak szerzőjét és címét, nehogy ezzel is befolyásoljam az asszociációikat. Prokofjev „Péter és a farkas” című szimfonikus meséjét hallhatták, melyet azért találtam megfelelőnek a képzetársítási feladathoz, mert benne a szereplőket egy-egy hangszer hangja szimbolizálja (a kismadár a fuvola, a kacska az oboa, a macska a klarinét, a nagypapa a fagott, a farkas a három kürt, Péter a vonósnegyes, a vadászok pedig dobon és trombitán szólalnak meg²). Az első meghallgatáskor semmi másra nem kértem a hallgatókat, csak hogy hunyják be a szemüket, és adják át magukat a zenehallgatásnak, hagyják, hogy hatással legyenek rájuk a dallamok. A második meghallgatáskor a kérésem az volt, hogy figyeljenek arra, hogy milyen érzéseket, benyomásokat, gondolatokat kelt, esetleg milyen emléknymokat idéz fel bennük a zene, és biztattam őket, hogy engedjék szabadjára a képzetüket, figyeljenek, hogy milyen történetcsírák jelennek meg a hatására. A zene harmadszori meghallgatása során az így létrejött asszociációkat a kötetlen írás technikáját alkalmazva papírra vetették. Ez azt jelenti, hogy a leírt szövegnek nem kell megfelelni tartalmi, formai, grammatikai szabályoknak, csupán a gondolatok áramlását követve írják, ami eszükbe jut. A negyedik alkalommal történő újrhallgatás során az instrukció az volt, hogy a legjellemzőbb, legkifejezőbb belső képet vagy képeket, amelyekre asszociáltak a zenehallgatás során, próbálják meg tetszés szerint megrajzolni vagy megfesteni. A zenei hatásra gyűjtött asszociációk verbális változatait, és az asszociációk alapján készült képek elemzését egy korábbi tanulmányban (Magyar 2023) ismertettem.

A projekt második fázisa szintén több mozzanatot ölelt fel. Ez a fázis foglalta magában az írásművek, a mesék elkészültét. Az első változatot az asszociációk gyűjtése, majd azok képi megjelenítését követően rögtön el is készítették a hallgatók. Színesebbnél színesebb történetek jöttek létre, melyeket felolvastak egymás előtt, az illusztráció kíséretében, megosztották egymással, hogy hogyan alakult a fejükben a történet, és észrevételezték egymás alkotásait. Ez egy élmény-és érzelmetli szakasz volt, hiszen a résztvevők maguk is meglepődve tapasztalták, hogy mennyire megérintette őket a zene, majd a történet, amely annak hatására létrejött, hiszen szinte kivétel nélkül olyan sztorik keletkeztek, amelyeknek volt kapcsolódási pontja az egyéni életutakhoz. Jól érvényesült tehát az önkifejezés, és az alkotás során mélyebb önismeretre tettek szert, reflektáltak saját asszociációs és alkotási folyamatukra. Ugyanakkor a szociális kapcsolatrendszer is erősödött a csoporton belül, hiszen a történeteken és a rajzokon, festményeken keresztül egymás eddig ismeretlen oldalát ismerték meg, növelve bennük az empátiát, a toleranciát, az együttműködés készségét. Egyetértek Takács (2018) véleményével, miszerint a kreatív írásgyakorlatok egyik pozitív hatása, hogy teret engednek a csoporton belül a kulturális, szubkulturális sokszínűség megnyilvánulásainak, ennek folyamán pedig az eltérő vélemények kinyilvánításának, a vitakészség és a vitakultúra fejlesztésének. A hallgatótársak, a tanár és az alkotók maguk is reflektálhattak a történetek első változataira, kiemelve azok pozitív komponenseit, illetve javaslatokat fogalmazva meg a módosításokra, lokális vagy globális átdolgozásra. Ezt követte a történetek második változatának elkészítése, melyet már mindenki otthoni feladatként, a saját ritmusában oldhatott meg. Ezt megint a reflektálás szakasza követte, ezúttal a hallgató és a tanár részvételével, utóbbi javaslatokat tehetett újabb módosításokra, átdolgozásokra, melyeket elvégezve még vagy további korrigálásról egyeztettek, vagy véglegesítették a történetet. A soron következő konzultációra már mindenki a történet végleges változatával érkezett. Ezeket újfent megosztották egymással, észrevételezve az eltelt időben végrehajtott változtatásokat. A megosztás atmoszféráját az érdeklődés, a feszült figyelem, a rácsodálkozás, olykor ámulat, máskor elérékenyülés vagy épp kitoró kacagás jellemezte, tehát az érzelmi skála nagyon széles spektrumát bejárták a résztvevők, egy valami azonban egyöntetűen igaz volt a meseírókra: mindannyian elmondhatatlanul büszkék voltak saját történetükre, és elégedettség töltötte el őket a kész alkotás megosztásakor. A résztvevők azonban még további kihívásokkal is szembe kellett, hogy nézzenek. A projekt harmadik fázisa az elkészült történetek egyes jeleneteinek megformázása volt, mégpedig olyan eszközök segítségével, melyeket a hallgatók saját kezűleg állítottak elő. Amit mindenki kipróbált a kurzus

¹ PROKOFJEV, Szergej Szergejevics: Peter and the Wolf, Op. 67: Nos. 1–14. szerzeményét erről a linkről játszottam le: <https://www.youtube.com/watch?v=Fmi5zHg4QSM> [2023. 06. 30.]

² Jól érzékelteti a jelenséget az alábbi videó: https://www.youtube.com/watch?v=xFklu_Ex8wI [2023. 04. 09.]

keretein belül, az a saját készítésű, főzött gyurmából történő jelenetformálás volt, de lehetett választani ettől eltérő technikát is, így voltak, akik megrajzolták az egyes jeleneteket, akadtak, akik megfestették, olyanok is, akik filc anyagból készítették a jeleneteket vagy bábokat készítettek, és olyanok is szép számmal akadtak, akik vegyes technikát alkalmaztak. Az elkészült jeleneteket aztán az alkalmazott technikától függően fotózták vagy beszkenelték, mindenesetre a végeredmény minden esetben ugyanaz lett: a történetek jeleneteinek képi megjelenítéséből egy fotósorozat készült. Ezzel a fotósorozattal dolgoztak a projekt utolsó szakaszában. A negyedik fázisban került sor a mesék digitális történeté alakítására. Az egyes jeleneteket alkotó filmkockákból 3-5 perces kisfilmek születtek, a hallgatók saját hangalámondásával. Ezt a feladatot is igazi kihívásként élték meg, hiszen a résztvevők nagy többsége még soha nem készített korábban hasonló produktumot. Annál nagyobb volt az öröm és a büszkeség a végén, amikor a kész produktumot bemutatták az utolsó konzultáción.

A hallgatók visszajelzései

A továbbiakban az írásbeli kikérdezés révén gyűjtött adatok részeredményeit ismertetem, néhány kérdést kiemelve és a kapott válaszokat ismertetve. A kérdőív 56 kérdést tartalmazott. A bevezető részben a hallgatók általános jellemzőire (tagozat, életkor), háttértényezőkre (kedvtelésből szövegalkotás iránti attitűd, gyakorisága, rendszeressége, célja) kérdeztem rá, majd a projekt egyes feladatrészeinek értékelése következett (sikerélmények, nehézségek, meglepetések, tanulságok stb. mentén). A történet egyes változatainak elkészültét is külön értékelték, illetve írtak az alkalmazott írásstratégiájukról is. Ezt követően a teljes folyamat során megélt érzéseikről, gondolataikról, a projektnek a személyes és szakmai kompetenciáik változásában tapasztalt hatásairól, jövőbeni pedagógiai gyakorlatuk során való alkalmazhatóságáról is írtak. Ez utóbbi területek érintem jelen tanulmányomban.

Arra a kérdésre, hogy mely feladatrész volt a legpozitívabb élmény, a válaszokat az 1. ábra szemlélteti. A válaszadók több, mint egyharmada válaszolta, hogy a belső képek megjelenítése külső képként, vagyis a történet jeleneteinek megrajzolása, festése okozta a legtöbb örömet számára. Ezt a választatot többnyire azzal indokolták, hogy a rajzolás és festés gyermekkoruk óta kedvenc időtöltésük, de többen árnyalták is mondanivalójukat, főként úgy, hogy ez a kifejezési mód áll hozzájuk a legközelebb, illetve több olyan válasz is érkezett, ami azt foglalta magában, hogy a hallgató számára jelentős sikerélménnyel járt, hogy a belső képeket külső képekké tudta alakítani. Ezt az érzést fejezi ki az egyik vélemény: „Jó volt látni, ahogy a fejemben létrehozott képet ki tudom vetíteni, valahogy meg tudom alkotni, kézzel foghatóvá tenni”. A kitöltők egynegyede számára a történet megírása volt a legmeghatározóbb örömforrás a feladatrészek közül. Az indoklások között leggyakrabban azt említik, hogy a történet szinte írta önmagát, jöttek a gondolatok, és ez magával ragadó érzés volt. Visszatérő motívum a válaszokban a tevékenységbe való öröm- és élményteli belefeledkezés, a flow. Nehéz választani, ezért itt több válaszból is szó szerint idézek: (1) „Szabadnak éreztem magam. Ránéztem a rajzomra, és szinte azonnal jöttek a gondolatok, a gondolatokból pedig a sorok, az ötletek.” (2) „Számomra a legjobb élmény az volt, amikor a mesémet írtam. Nehezen indult, a gyermekeim kicsit besegítettek, és már csak azt vettem észre, hogy egyik mondat után következett a másik, és mire észrevettem, kész volt a történetem”. (3) „A történet szinte magától fejlődött ki bennem, csak írtam, és a végén még rövidítettem is rajta.” Attól függően, hogy ki melyik feladatrészben ért el sikerélményt, vagy kihez melyik résztvevőesség állt a legközelebb, variálódtak a válaszok arra a kérdésre, hogy mi volt a legpozitívabb élmény. Az összes lehetséges megoldásra érkezett válasz, az asszociációk gyűjtésétől kezdve a fejben történő történetalkotáson, a történet jeleneteinek megformázásán, a jelenetek fotózásán, a fotókból videó szerkesztésén át egészen a narrálásig. A gyurmázás azért volt a legjobb élmény az azt jelölőknek, mert gyermekkori emlékeket hívott elő, kiélhették kreativitásukat, és mert közösségépítő hatása volt, hiszen volt lehetőségük egymás alkotásait megcsodálni, egymást segíteni, ötletekkel ellátni. Az asszociációk gyűjtése zenei hatásra, a mese jeleneteinek fotón rögzítése, majd kisfilmmé alakítása azért volt nagy élmény az azt jelölőknek, mert új, addig ismeretlen tapasztalatokra tettek szert általuk és sikerélményt tudhattak magukénak a munka végeztével.

1. ábra: A résztvevők által legpozitívabb élményként megélt feladatrészek

Mely feladatrész volt a legpozitívabb élmény?

28 válasz



Forrás: saját ábra

Arra a kérdésre, hogy melyik feladatrészben volt a legnagyobb sikerélményük, az előbbihez hasonló válaszokat kaptam, mégis eltérő arányokban. Minden feladatrészre érkeztek jelölések, méghozzá közel hasonló megoszlásban. Míg az előző diagram inkább azt mutatta meg, hogy melyik feladatnak örültek a legjobban, mert eleve közel állt hozzájuk az a terület, vagy mert valami újban mutathatták meg tudásukat, úgy a 2. ábrán inkább ez utóbbi dominál: azokon a területeken érték el sikerélményt, amelyeken korábbról nem rendelkeztek tapasztalatokkal, mégis előzetes várakozásukat felülmúlta az elért eredmény. Ezt igazolják az alábbi idézetek a hallgatók válaszaiból: Az asszociációk zenei hatásra feladatrész jelentett sikerélményt, mert (1) „meglepődtem, hogy ennyi gondolat jön egymás után, úgy, hogy nem kellett gondolkodnom, agyalmom”. A belső képek megjelenítése külső képként, mert (2) „kiléptem a komfortzónámból”. A történetalkotás fejben, mert (3) „a zene hatására meglepően kreatív gondolatok születtek bennem.” (4) „Számomra a történetalkotás írásban adta a legnagyobb sikerélményt. Önmagamhoz képest a történet nagyon kerekre és szépre sikerült.” A történet megformázása gyurmából, mert (5) „már a gyurma elkészítése itthon egy sikerélmény volt, majd az órán a megformázás jobban sikerült a vártnál”. A gyurmából készült jelenetek fotózása, mert (6) „jó volt látni, hogy a gyurmákról készült képek által nem csak egy írott szöveg volt a történetem, hanem szinte egy mesefilm.” (7) „Azt gondolom, hogy az egész folyamat egy sikerélmény volt számomra, élveztem a feladatot, és rengeteg területen fejlesztett játékos formában. A videó szerkesztését mondanám a legnagyobb sikerélménynek, hiszen az az egész folyamatot magába foglalja és ez az egész folyamatnak a vége, amikor is összeállt a teljes mese.” A videó narrálása, mert „szeretek előadni. Szeretek mikrofonba beszélni, énekelni. Szeretek mesét olvasni. S olyan jó volt felvenni, majd visszahallgatni a hangomat.”

2. ábra: A résztvevők által legjelentősebb sikerélményként megélt feladatrészek

Melyikben feladatrészben volt a legnagyobb sikerélményed?

28 válasz



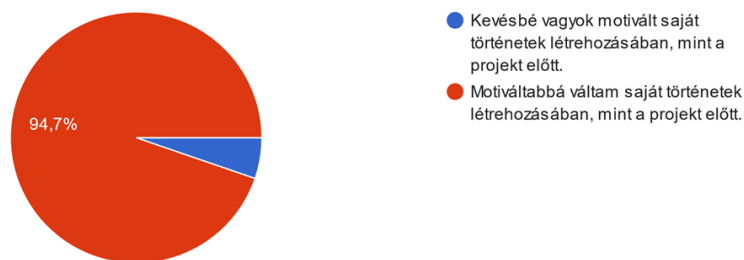
Forrás: saját ábra

Arra a kérdésre, hogy a projektben való részvételük hatására változott-e az írásbeli szövegalkotáshoz való viszonyuk, a válaszadók 70 százaléka felelt igennel. Őket kérdeztem arról, hogy milyen jellegű attitűdváltozásról van szó. A válaszaikat a 3. ábra szemlélteti. Egy nagyon fontos, pozitív hozadéka ez a projektnek, hiszen közülük egyetlen hallgató mondta, hogy kevésbé motivált saját történetek létrehozásában, mint a projekt előtt, 95 százalékuk (N=18) pedig, hogy motiváltabbá vált saját történetek létrehozásában, mint a projekt előtt. Az összes válaszadó 30 százalékának nem változott a hozzáállása az írásbeli szövegalkotáshoz. Ezek a válaszok is pozitív megerősítésül szolgálnak a tekintetben, hogy az alkotva tanulás – ahogy Takács (2018) is megfogalmazta – magabiztosabbá teszi a diákokat, hiszen a projektben résztvevő hallgatók sikerélményként élték meg a saját történet létrehozását, ami írásbátorságot kölcsönzött nekik, ezáltal motiválva őket további szövegek alkotására. Óvodapedagógusként fontos, hogy teret merjenek engedni a kreatitásuknak, nyitottak legyenek az újszerű problémamegoldásra, legyen elég önbizalmuk belevágni és véghez vinni első ránézésre talán kivitelezhetetlennek tűnő feladatokat.

3. ábra: A résztvevők attitűdjének változása az írásbeli történetalkotáshoz

Ha az előző kérdésre igennel feleltél, hogyan változott az írásbeli történetalkotáshoz való viszonyod a feladatmegoldás során / végeztével?

19 válasz



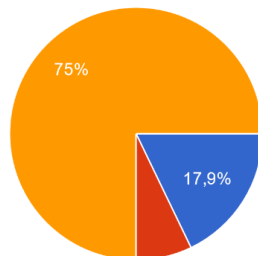
Forrás: saját ábra

Nem csak a saját történetalkotáshoz való viszonyuk változott meg a hallgatóknak a projekt során, hanem az énképük, az önmagukba fektetett bizalmuk, a kreatitásukról alkotott véleményük is. Ezt bizonyítja a 4. ábra, melyen azokat a válaszokat jelenítettem meg, melyeket a „Hogyan változott a véleményed a feladatmegoldás közben / végeztével a saját kreatitásodról?” kérdésre adtak a hallgatók. Egyetlen válaszadó sem jelölte azt a lehetőséget, hogy a projekt hatására veszített kreatitásából. Mindössze két hallgató (7%) értékelt úgy, hogy a projekt előtt sem tartotta magát kreatív embernek, és ez a véleménye a projekt hatására sem változott. A válaszadók 18 százaléka (N=5) a projekt előtt is kreatív embernek tartotta magát, és ezen a véleményén nem is változtatott. A legnagyobb arányban, a válaszadók háromnegyede viszont állítja, hogy a projekt hatására fejlődött a kreativitása, ami határozottan meggyőző és pozitív megerősítés.

4. ábra: A résztvevők véleményének változása saját kreativitásukról

Hogyan változott a véleményed feladatmegoldás közben / végeztével saját kreatitásodról?

28 válasz

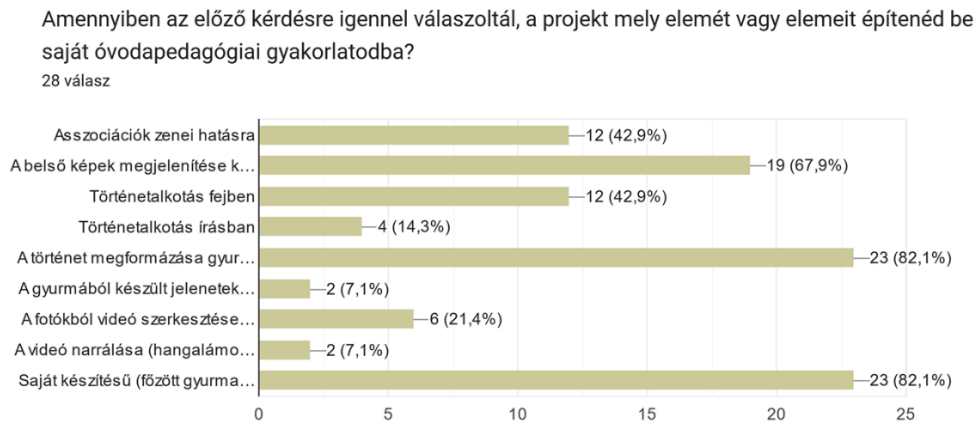


- A projekt előtt is kreatív embernek tartottam magam, a kreatitásomról alkotott véleményem nem változott.
- A projekt előtt sem tartottam magam kreatív embernek, és ez a véleményem a projekt hatására sem változott.
- Úgy ítélem meg, hogy a projekt hatására fejlődött a kreatitásom.
- Úgy ítélem meg, hogy a projekt hatására veszítettem a kreatitásomból.

Forrás: saját ábra

Arra a kérdésre, hogy a projekt valamely elemét tervezi-e beépíteni saját óvodapedagógusi gyakorlatába, kivétel nélkül minden résztvevő igennel válaszolt. Kértem, hogy jelöljék meg, melyik részfeladatot alkalmaznák szívesen, több lehetőséget is jelölhettek, a válaszaikat az 5. ábra mutatja be. A válaszadók 82 százaléka jelölte, hogy vinne be a csoportjának saját készítésű főzött gyurmát, és azt is ugyanilyen arányban jelölték, hogy a gyurmából megformáznák egy-egy történet jeleneteit, szereplőit. Kiváló lehetőség ez egy már ismert, vagy akár közösen kitalált mese feldolgozására, vizuális megjelenítésére játékba ágyazottan, ugyanakkor számos területre fejlesztő hatással van (gondolkodás, tervezés, lényegkiemelés, vizualizáció, fantázia, finommotorika, esztétikai érzék, kreativitás, önkifejezés, problémamegoldás stb.). A válaszadók 68 százaléka beépítené saját gyakorlatába a belső képek külső képként való megjelenítését is. A zenéhez képzettársítást és a szóbeli történetalkotást is gyakoroltatná az óvodáskorú gyerekekkel a válaszadók 42 százaléka, ami azért pozitív, mert mindkét feladat számos részképességet fejlesztő hatással bír (gondolkodás, fantázia, figyelem, emlékezet, auditív figyelem, hangdifferenciálás, ritmusérzék, önkifejezés, kreativitás, szóbeli kifejezőkészség, nyelvi megformálás, gördülékenység, stílus, problémamegoldás stb.). A történetek egyes jeleneteinek fotón rögzítése, majd ebből videó készítése hangalámondással a hallgatók megítélése szerint kevésbé építhető be az óvodapedagógusi gyakorlatba. Ez a meglátás talán azzal indokolható, hogy a hallgatókban sok negatív tapasztalat halmozódott el az óvodáskorú gyermekek multimédiás eszközhasználatát illetően, s ezért jobbnak látják távol tartani tőlük ezeket az eszközöket. A másik ok az lehet, hogy az óvodák nem feltétlen vannak felszerelve ilyen eszközökkel. Ugyanakkor érdekes vizsgálat apropójául szolgálhatna az a kérdés, hogy a gyermekek által kreált és vizuálisan megjelenített, majd hangalámondással felvett történetek vajon motiváló hatással lehetnek-e a gyermekek történetalkotási vágyára, fejlődhet-e ezáltal szóbeli kifejezőkészségük.

5. ábra: Az egyes részfeladatok felhasználásának szándéka saját szakmai gyakorlatban



Forrás: saját ábra

Érdekelt az is a vizsgálat során, hogy érezték-e úgy a hallgatók a folyamat közben, hogy valamelyik feladatrészt kiemelkedően jól sikerült teljesíteniük. A válaszadók 86 százaléka felelt igennel erre a kérdésre. A kitöltők 89 százaléka vallja, hogy a kurzus hatására érez fogékonyságot vagy a képzőművészet vagy szövegalkotás iránt a további fejlődésre. Itt megint megoszlanak a vélemények, attól függően, hogy ki melyik területen volt elégedetlenebb vagy épp elégedettebb a teljesítményével, szeretnének további fejlődésre szert tenni. A felsorolt területek között voltak a szövegalkotás, a gyurmából alkotás, a képszerkesztés, a narrálás, a vidókészítés, valamint a rajz és a festés is.

Megkértem a hallgatókat arra, hogy írják le az öt legkifejezőbb szót, amivel jellemeznék a teljes folyamatot a kezdetektől a végső produktum elkészültéig. A válaszokat a 6. ábra tartalmazza. Minél többször fordult elő egy kifejezés, annál nagyobb betűmérettel jelenik meg a képen. A kreativitás volt a leggyakrabban előforduló kifejezés, a 28 válaszadóból 11-en írták. Ezt követte az öröm (N=10), a gondolkodás (N=6), a kitartás (N=5), a türelem, a tervezés, a sikerélmény és az izgatottság (N=4), a boldogság, a tanulságos, az önkifejezés, az élmény és az elmélyülés (N=3), valamint a nehéz, a vidámság, a büszkeség, az izgalmas, az alkotás, az újdonság és a figyelem kifejezések 2-2 említéssel. A további, a megélt folyamatot kifejező egy-egy tipikus jelző, érzélem, állapot, attitűd (érzelemdús, ihletett, hasznos, meglepő, összetett, szórakoztató, jótékony, maradandó, érdekes, ötletes, bizonytalanság, meglepődés, rácsodálkozás, lenyűgöződés, aggodalom, elégedettség, félelem, megnyugvás, érdeklődés, kíváncsiság, elszántság, bátorság, önbizalom, önbecsülés, alkotásvágy, ihlet, tudatosság, megvalósítás, fantáziálás, kikapcsolódás, fantázia, problémamegoldás, összedolgozás, motiváltság, flow, produktum, átgondolás, energikusság, átfogó látásmód, önazonosság, kihívás, kritikai gondolkodás, véleményalkotás, szorgalom, művészetek szeretete, pozitív hozzáállás, önértékelés, fáradozás, kétségek, relaxáció) is mind-mind említésre méltó, hiszen azt igazolják, hogy a projekt elérte célját: élmény- és örömteli alkotási folyamatot kínált, aminek a végén a hallgatók megerősítést kaptak saját kreativitásukról, problémamegoldó készségükről.

6. ábra: Az alkotási folyamatot kifejező kulcsszavak a résztvevők szerint



Forrás: saját ábra

Összegzés

Tanulmányomban egy olyan vizsgálatból mutattam be részeredményeket, melynek célkitűzése az óvodapedagógus hallgatók produktív fantáziájának fejlesztése volt. A vizsgálat keretét a játék a művészetekben kurzus adta, ahol a féléves munka egy komplex projektfeladat elkészítése révén valósult meg. A hallgatók zenei impulzus hatására asszociációkat gyűjtöttek, majd rajzoltak vagy festettek, ezt követően mesét írtak, a történetet a folyamat alapú írásstratégia elveinek megfelelően többször átdolgozták, míg végül elkészült a végleges változat. Ezután saját készítésű díszletekből (főzött gyurmából, filcből, rajzon, festményen stb.) megformázták a mese egyes jeleneteit, majd lefotózták azokat, a képsort digitális történeté állították össze, saját hangjukkal narrálták, míg végül elkészült minden hallgató egyedi alkotása: a 3-5 perces mesefilm.

A résztvevők írásbeli kikérdezés révén adott visszajelzései, valamint az egyes részfeladatok elkészülte utáni önreflexiói és a csoporttársak reflexiói is arról tanúskodnak, hogy az egész folyamatot felfedezésként élték meg, új, eddig nem tapasztalt élmények részesei voltak, belefeledkeztek az alkotási folyamatba, olyan tevékenységekben volt sikerélményük, amikben korábban soha, mert nem volt lehetőségük vagy bátorságuk kipróbálni. A projekt hatására a hallgatók megtapasztalhatták saját kreativitásukat, magabiztosabbakká váltak saját produktumok létrehozásában, eddig nem próbált tevékenységekben jártasságra tettek szert, és a projekt egyes részfeladatait saját pedagógiai gyakorlatukba is tervezik beépíteni. A projekt eredményei, a hallgatók által írt és illusztrált mesegyűjtemény, valamint a digitális történetek maradandó, és az óvodai gyakorlati munka során hasznosítható emlékei a közös munkának.

Felhasznált szakirodalom

- Benő, E. (2011). Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. *Magiszter*, 9(3), 43-52.
- Benő, E. (2012). Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban. *Magiszter*, 10(2), 13-26.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In: Gregg, L. W. & Steinberg, E.R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale.
- Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia*. Magvető.
- Boldizsár, I. (2020). *Mindenkinek megvan a saját meséje*. URL: <https://open.spotify.com/episode/07543B6nDcissAgwAkRuvl> (Last download: 07/27/2023)
- Böttcher, I. (1999). *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag, Berlin.

- Csíkszentmihályi, M. & Rathunde, K. & Whalen, S. (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- de Beaugrande, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex, Norwood.
- Dobozi, E. (2003). Kísérlet „a vég elhalasztására”. *Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. Iskolakultúra*, 13(4), 73-88.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale. 3-30.
- Gresham, P. (2014). Fostering creativity through digital storytelling: „It’s a paradise inside a cage.” *Metaphor*, 1, 47-55.
- Haase, Zs. (2017). Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi E., Andor J. (szerk.) *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról. Officina Textologica* 20. Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 147–160. URL: <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf> (Last download: 02/06/2023)
- Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia*. Kulcslyuk.
- Kisné Bernhardt, R. (2011). Hogyan vélekednek a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok a fogalmazásírásról? *Képzés és Gyakorlat*, (9)3-4, 34-50.
- Lanszki, A. (2019). Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével. *Iskolakultúra*, (29) 4-5, 71-85.
- Lestyán, E. & Szabóné Balogh, Á. (2013). *Képességfejlesztés az alsó tagozaton*. URL: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/kepessegfejlesztes_az_also_tagozaton/index.html (Last download: 02/06/2023)
- Magnuczné Godó, Á. (2003). Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra*, 13(9), 93-98.
- Magyar, Á. (2023). Verbális és vizuális asszociációk zenei hatásra. *Danubius Noster*, 11(3), 71-84.
- Magyar, Á. (2023). RWCT-technikák a folyamat alapú fogalmazástani támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: Balázs L. (szerk.) *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15*. Hungarovox Kiadó. 113-122.
- Meisinger, F. (2000). *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten / Weihnachtszeit*. Frankfurt am Main.
- Molnár, E. K. (1996). A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia*, 96(2), 139-156.
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA. <https://sk.sagepub.com/books/digital-storytelling-in-the-classroom-2e> DOI:10.4135/9781452277479
- Samu, Á. (2004). *Kreatív írás*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1-13. DOI: 10.1016/j.tsc.2018.02.002 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187117303012>
- Szasztkó, R. (2019). Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia*, 6(1), 91–120.
- Takács, N. (2018). Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*, 28(3-4), 70-76.

PÓLIK Ádám

Sajátos nevelési igényű hallgatók támogatása a felsőoktatásban

Bevezetés

Vizsgálatom fókuszában a sajátos nevelési igényű hallgatók vizsgálata áll, személyiségük, helyzetük és nehézségeik az oktatási rendszerben. A témaválasztásom oka, hogy társadalmunkban egyre nagyobb figyelmet szentelnek az SNI-s diákok, hallgatók segítésére, több tekintetben is aktuális ezáltal. Nagyjából 3 éve segíték aktívan különböző szempontból hátrányos helyzetű tanulókat, legyen ez szellemi (sajátos nevelési igény) vagy fizikai hátrányos helyzet (például kerekesszékes hallgató). A segítségnyújtás Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem HSZI (Hallgatói Szolgáltatási Igazgatóság) hatáskörén belül történik, Korrepetitor Program a hivatalos megnevezés. Ennek lényege, hogy felmerülő igény esetén a kapcsolattartó kollégák és kolleginák megpróbálják lehetőségükhöz mérten kielégíteni a releváns hiányosságokat. Ennek megfelelően segítő „magántanárokat” (korrepetitor) rendelnek az adott diák adott tantárgyához szerződéses formátumban a releváns félév időtartamára.

Célom, hogy bemutassam, milyen támogatási forma érhető el az SNI-s hallgatók számára a felsőoktatásban. Mindemellett a megvizsgált hallgatók intellektuális képességeinek, kiemelkedő képességeinek, tanulási stílusuknak és attitűdjeiknek feltérképezése is megjelenik. Ezen kívül szeretném megismerni, hogy a felsőoktatási intézményben való jelenlegi boldogulásuk hogyan alakul, és korábban hogyan tudtak alkalmazkodni a hátrányos helyzetükhöz a középiskolában. A vizsgálatom célja az is, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos ismereteket mélyítsem, és ezáltal hozzájáruljak a társadalom egy bizonyos szegmensének jobb megértéséhez.

Sajátos nevelési igény általános háttere

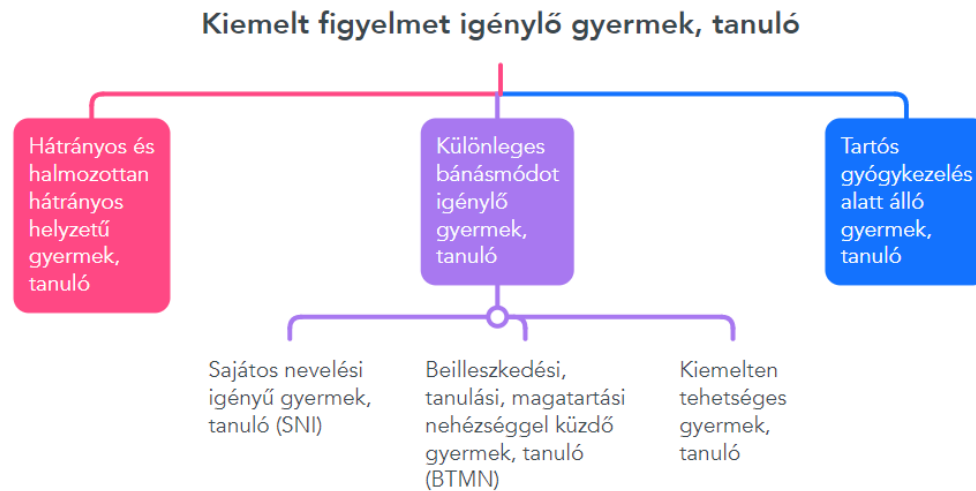
A sajátos nevelési igény (röviden: SNI) tekintetében fontos megállapítani, hogy ez nem önmagában egy diagnosztikus kategorizálás, hanem egy jelző, amely többletjogokat biztosít az érintett személyek számára. A nemzetközi gyakorlatban (OECD szerint) a különleges gondozást igénylő tanulóknak három kategória különíthető el: súlyos képességzavarok (angolul: disabilities), nehézségek (angolul: difficulties), hátrányok (angolul: disadvantages) (Sajátos nevelési igény problémaköre, 2023) (Margit, 2023)

Magyarországon az SNI-s gyermekekre vonatkozó szabályozás több módosításon is átesett az évek alatt (1993-tól kezdődően). Legutóbb a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről határozta meg az SNI-s kategóriákat.

Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

- Különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló
 - Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló
 - Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló
 - Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló
- A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.
- Tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló.

1. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportosítása



A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről megfogalmazása alapján az SNI-s gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd. (Net Jogtár, 2023)

Az SNI „leküzdésére” az átlagostól eltérő, emelt szintű figyelem, segítség szükséges a külső személyek felől. Lehet konkrét pénzügyi, például állami támogatás különböző eszközökre (például kerekesszék), melyek a hétköznapokat segítik a hátráltatott körülményű tanulóknak. Ezen felül lehet személyi, mikor adott esetben szakembereket bocsátanak az különböző hátrányokkal küzdő tanulók számára (iskolai pszichológus, tanulást segítő asszisztens, magántanár, stb.). Valamint eszközbeli segítség is előfordulhat, ez általánosabb fejlesztő intézkedéseket foglal magába, mint például a közintézmények akadálymentesítése, fejlesztő taneszközök beszerzése, stb. Fontos, hogy ezen segítségek mindig személyre szabottak valamilyen szinten. (Margit, 2023) (Sajátos nevelési igény problémaköre, 2023) (Net Jogtár, 2023)

Sajátos nevelési igény legismertebb megjelenési formái

A diszlexia általános meghatározásban ez az olvasás zavarát jelenti. A „dys” görögül a hibás funkcióra, a „legere” latinul az olvasásra utal, ezekből tevődik össze a diszlexia szó. Ez gyakorlatilag a tanulási zavarok egy csoportjába sorolható, ami az olvasás terén való visszamaradott fejlődést jelent. Ez lehet örökletes is (férfiak jobban örökítik, mint a nők), de korai gyermekkorban is kialakulhat. Kialakulásának oka lehet, hogy erőltetett módú vagy tempójú az olvasni tanulás, vagy egyéb, közvetlen/közvetve traumatikus élmények, ami kihat az olvasásra. Ezt számos módon felismerhetik a hétköznapokban, többféle jele is lehet. Hasonlóan kinéző betűk tévesztése, hasonlóan hangzó betűk tévesztése, magánhangzók keveredése, felesleges betűk vagy szótagok megjelenése, rossz szótag és/vagy betű sorrend, lassú olvasás, rossz szövegértés, nehezen beszél, fejletlen szókinccs, új dolgok nehéz megtanulása (szöveg, vers), rossz memória, rossz tér-idő tájékozódás, stb. Természetesen ennek többféle kezelése is lehet az érintett személytől függően, de összességben mindnél elmondható, hogy a tanulmányi eredményük nem feltétlen tudja a valós tudást tükrözni. A különböző pedagógusoknak, tanároknak törekedni kell arra, hogy ilyen esetekben is meglegyen a tanulónak az esélye, hogy valós tudását mutathassa be, legyen alkalma felkészülni megfelelően. Erre általános javaslat nem adható, helyzethez mérten kell alkalmazkodni. Ezenkívül az olyan gyakorlati módszerek, mint a játékoság, a változatosság, multiszenzoriális módszerek (vizuális, auditív, kineztiázis anyagok gazdag felhasználása), a nyelv mélyebb megismerése (amely több ismeretet, és ezzel nagyobb önbizalmat ad az egyénnek az olvasáshoz), a tanítás során egyszerre csak rövid anyag közvetítése, változatos szemléltetőanyagok használata, az elegendő idő biztosítása a feladatoknál, nemcsak a diszlexiás,

hanem az egészséges gyermekek számára is nagy segítséget jelenthet. (DISZLEXIA, AZ OLVASÁS ZAVARA, 2023)

A diszgráfia az írás zavarára utal, ezen belül a diszortográfia gyakorlatilag a helyesírás zavarát jelenti. Ez egy összetett folyamat, közvetlen kapcsolatban áll a hallási észlelés, a figyelési készség, a memória minőségével. A diszgráfia olyan írászavar, amely az írás grafomotoros jellemzőinek zavarában nyilvánul meg (betűk felismerhetősége, írás gyorsasága, téri elrendezés, központosítás, betűk használata, stb.), valamint a fonológiai-nyelvi jellemzők zavarában (nyelvtan, mondatszerkezet, helyesírás), és ennek a kettőnek az együttes előfordulásában. Okai sokrétűek lehetnek, például a beszédhallási/látási/mozgási/térbeli érzékelő képesség fejletlensége, a szükséges képzetrendszerek fejletlensége, stb. Alapvetően a diszgráfiának kettő megjelenési módja van. Formai- és tartalmi diszgráfia. Különböző módokon próbálhatnak meg ezeken a nehézségeken segíteni a pedagógusok, fontos az adott körülménynek megfelelő alkalmazás. Alapjában segíthet, ha fejlesztjük a gyermek releváns készségeit, mint például kézügyesség. Ezen felül meg kell próbálni különböző eszközök alkalmazását, például eltérő tollak, eltérő füzet/papírminőség, emellett nagy mennyiségű gyakorlás is alkalmas lehet, valamint természetesen a lelki támasz, beszélgetés is javíthat a situáción. (BME Hallgatói Szolgáltatási Igazgatóság, 2023) (Andrea B. S., 2023)

A diszkalkulia olyan tanulási zavar, amely a matematikai fogalmak, műveletek, eljárások elsajátítása és alkalmazása során jelentkezik. Okai szintén többértűek lehetnek, adott esetben kombináltak is akár. Lehet konkrét agyi fejlődési rendellenesség, múltbeli betegség okozta hatás, felmenőktől öröklött tulajdonság, neveltetés közbeni negatív hatású környezet, egyéb zavarok közvetlen/közvetett hatása, stb. Leginkább 4 típus különíthető el. Grafikus diszkalkulia, olvasási diszkalkulia, emlékezeti diszkalkulia, gondolkodási diszkalkulia. Mivel a diszkalkulia gyanús gyerekeknél más és más nehézségek, problémák jelentkezhetnek, így általános és minden tanulót vizsgáló feladatokat nem lehet összeállítani. Fontos ennek minél előbbi felismerése, mivel egyre később egyre kevésbé visszafordítható a folyamat. A tanár a segítő hozzáállással tudja ezen hátrányt korrigálni, az alapok újratanulásával és megszilárdításával, valamint a megfelelő diszkalkulia vizsgálat és az ott meghatározott terápián való részvétel javaslása. (Aladárné, 2000)

A leginkább öröklött módon hozott különleges bánásmódot igénylő körülmény, amikor valamilyen mozgásszervi vagy érzékszervi fejlődési rendellenessége van a tanulónak, vagy akár ezek kombinációja. Ezen hiányok gyakorlatilag könnyebben kezelhetőek, mivel vannak célzott hiánypótló megoldások és eszközök minden mozgás- és érzékszervi területre, emellett adott esetben a tanulással közvetlen kapcsolatban álló intellektuális területek sértetlenek. Például mozgáskorlátozottak számára akadálymentesített épületek és tantermek, látáskárosultak számára audiotapintás párosan alapuló segítő tananyagok, hallássérültek számára vizuális-írott segítő anyagok, néma tanulóknak írás és mutogatás lehetősége, avagy ezek kombinációja akármilyen rokkantsági forma ellen.

Emellett sajátos nevelési igény kategóriába tartoznak még a súlyosabb pszichológia zavarok is, mint például autizmus, skizofrénia, azonban ezen eseteknél jóval nagyobb a szerepe a pszichológiai háttérnek. Sokszor ezen tanulók esetében sokkal korlátozottabb a segítő módszerek elérhetősége, adott esetben közösségbe is csak korlátozottan integrálhatóak, több szakfigyelmet igényelhetnek hosszútávon is akár.

Valamint meg kell említeni a mérsékeltbb szinteket is a sajátos nevelési igényeken belül. Sok esetben gyakorlatilag nem határozható meg egy-egy konkrét kategória, minimális zavarral, hátránnyal rendelkeznek csupán. Ilyen az, amikor bizonyos hosszútávú figyelemzavarral, koncentrációs nehézséggel küzd a tanuló. Ennek nem kell elérnie a sarkosított hiperaktivitási szintet, csupán annyit jelent, hogy az idővel egyenesen/exponenciálisan arányosan csökken a tanuló figyelme. Gyakorlatilag egy bizonyos idő elteltével nem tud érdemben tovább koncentrálni az adott témára, mindenképpen ekkor valamivel meg kell törni a figyelem folytonosságát, szünetet tartani. Természetesen a figyelési készség több aspektustól is függ, például fáradtság, téma szeretete, közösség szeretete. A korábban felsorolt sajátos nevelési igények azok, melyek leginkább elkülöníthetőek, valamint a hétköznapi ismereteinkkel leginkább értelmezhető és felismerhető. Természetesen ezeken kívül számos egyéb kategória is létezik.

Sajátos nevelési igényű tanulók közoktatásba kapcsolása

Napjainkban az akár kisebb társadalmi csoportokat érintő kérdések, megkülönböztetések is nagyobb figyelmet kapnak, mint a múltban, szociálisan érzékenyebbek vagyunk bizonyos tekintetben, ez lehetőséget biztosít az SNI-s tanulók érdekképviseletére, erre a múltban kevesebb lehetőség kínálkozott. Az SNI-s diákokkal számos alapvető bánásmód különíthető el, mely nem a konkrét megsegítésükre vonatkozik.

Az integráció szinonima szava az együttnevelés, fogadás. Ennek lényege, hogy az SNI-s gyermekek az szakterminológia szerint átlagos tanulókkal közös élet- és tanulási térben vesznek részt az oktatásban. Ezáltal gyakorlatilag minden intézmény elérhető minden személy számára, megkülönböztetésmentesen jelentkezhetnek a tanulók és vehetnek részt az oktatásban. Az integrációnak is lehetnek különböző szintjei: helyi, lokális integráció; szociális integráció; fordított integráció; spontán integráció; funkcionális integráció. (Tudományegyetem, 2023)

Az inklúzió inkább jelent egyfajta szemléletmódot, attitűdöt. Szinonima szava a befogadás, amit a gyakorlatban használnak. Ez gyakorlatilag egy olyan nevelési típus, ami gyermekközpontú. Figyelembe veszi a különböző tanulók különböző igényeit és tulajdonságait. Igyekszik a különböző segítségnek köszönhetően minden tanulónak megadni az egyenrangúság esélyét és érzetét egymáshoz képest. A fogadó iskolában (integráció) az SNI-s gyermek csak jelen van, különleges igényeit nem veszik figyelembe, nem segítik célzott módon a tanulás vagy egyéb problémái során. Az inkluzív (befogadó) iskolai oktatás és nevelés az integrált nevelés továbbfejlesztett formája. A befogadó intézmény pedagógusai az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. Inklúzió során át kell alakítani az egész rendszert, differenciáltan oktató és együttműködésen alapuló rendszert kell létrehozni, amely alkalmazkodni tud a gyerekek sokféleségéhez. (Tudományegyetem, 2023)

A szegregációnál az SNI-s gyermek oktatása, fejlesztése elkülönített helyen valósul meg. Ez általában egy speciális intézményt jelent, ahol több, különböző szakterületen tevékenykedő hozzáértő személy foglalkozik az SNI-s gyermek igényeinek megfelelő célorientált tudás- és személyiségfejlesztéssel. Ezen intézményes nevelési forma a múltban volt gyakoribb, ekkor a különböző szempontból, de az átlagostól eltérő nevelési módot igénylő gyermekeket, embereket a hétköznapi tanulókkal együtt nevelni nem lehetett eredményesen, mivel a társadalmi elfogadottság ennek terén egy lényegesen alacsonyabb színvonalat képviselt. Az első szegregált intézményt 1770-ben hozták létre Párizsban, ez a siketeket segítette. Természetesen ennek elengedhetetlen előfeltétele volt a gyógypedagógia tudományának egy megfelelően fejlett szintre jutása. Mindez hazánkban 1802-ig váratott, ekkor nyílt meg a Váczi Királyi Magyar Siketakadémia. (Tudományegyetem, 2023) (Szegregáció-integráció-inklúzió, 2023)

Sajátos nevelési igényű tanulók támogatása a felsőoktatásban

A munkám és tanulmányaim során volt lehetőségem bepillantást nyerni, megismerni egy olyan felsőoktatási programot, ami a kiemelt figyelmet igénylő tanulókra irányul.

A felsőoktatási törvény előírja minden intézmény számára, hogy kötelesek segítséget nyújtani, többlet tanulási lehetőséget biztosítani a kiemelt figyelmet igénylő tanulók számára. Természetesen ennek megvalósulása sokféle mód és eszköz alapján történhet, illetve számos tényezőtől függhet. Lehet infrastruktúra, eszköz, módszer szinten megjelenő, például akadálymentesítés bizonyos formája, de lehet humánerőforrással kivitelezett extra tanórák, tanulást segítő megbízottak vagy önkéntesek, pszichológusok stb. A legtöbb egyetemen van kortárs mentor program. Viszont mindenhez tőke szükséges, így ezek kivitelezéséhez is. Ennek biztosítása természetesen részben az egyetem feladata, másrészt az egyetemet fenntartó alapítvány vagy állam irányából érkező támogatások is fordíthatók ilyen célokra. Itt kiemelendő például, hogy egy kiemelt figyelmet igénylő tanuló után a felsőoktatási intézmények nagyobb összegű hallgatói normatívában részesülnek az államtól, mint egy átlagos diák esetén. Mindemellett pedig külső támogatóktól kapott anyagi vagy eszköz támogatások is megjelenhetnek az oktatásban.

Az egyik legfontosabb aspektus az lenne, hogy a társadalom általános ismereteit bővítsük az SNI-s (bővebben a kiemelt figyelmet igénylő) emberekkel kapcsolatban. Sok esetben az általános vélekedés

a megkülönböztetés, lenézés, a kivételezés megkérdőjelezése. Mindez a felsőoktatásból szerzet tapasztalatok alapján egyetemi szinten javul a normál hétköznaphoz, vagy akár a középiskolai szinthez képest. Felsőoktatásban általánosságban elfogadóbbak az emberek saját és interjúalanyaim tapasztalatai alapján, ez vélhetően részben a koncentráltabban jelen lévő magasabb intellektusnak köszönhető, illetve jelenleg már a tanárok képzésébe is be van építve valamennyire az SNI kezelése, azonban az idősebb oktatókra például ez nincs hatással, ekkor kerül képbe adott esetben a felnőttképzés kérdésköre. A már közoktatásban hosszú évek vagy évtizedek óta dolgozó tanárok szemléletét is lehetne és kellene bővíteni ilyen irányba.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) keretei között működik egy, általánosan a felsőoktatásban egyedülálló kezdeményezés, mely az SNI-s hallgatókat igyekszik segíteni, ez a Korrepetitor Program. Az említett rendszerben való részvételhez legfontosabb egy esélyegyenlőségi regisztráció az érintett hallgatóktól, melynek a lényege, hogy az előzetes hivatalos (meghatározott szerv vagy szervek által kiállított) orvosi diagnózist alátámasztandó egy újabb felmérés keretében meghatározzák, hogy a tanuló milyen többletsegítségre jogosult az egyetemi órákon, zárthelyiken való részvételkor. Az adott tantárgyakhoz tartozó és kikérhető segítségüket (például többlet idő zárthelyi dolgozatnál) minden félév jelezniük kell az adott oktató irányába előre, illetve adott esetben a zárthelyik előtt is újra a megfelelő dokumentumokkal alátámasztva annak hitelességét. Fontos kiemelni, hogy korrepetitor csak olyan, szintén hallgató személy lehet, aki BME egyetemi jogviszonnyal rendelkezik az érintett időszakban. Ha minden feltétel teljesül, a korrepetitor egy kétoldalú szerződés keretei között vállalja, hogy az érintett hallgatót segíti egy konkrétan megnevezett tantárgyból az éppen aktuális félév időtartamában, cserébe meghatározott munka alapú ösztöndíjfolyósításban részesül. Egy korrepetitornak több hallgatója és több felelős tantárgya is lehet, valamint egy hallgató is kaphat több tantárgyból, akár több korrepetitortól segítséget.

Egy felelős személlyel készítettem interjút a program még mélyebb megismeréséhez. Gondolatai alátámasztják a korábbi bekezdésben általam alkotott képet felsőoktatásról, azon belül az SNI helyzetéről. A korrepetitorok bérezését, ösztöndíját az egyetem által kapott emelt összegű hallgatói normatíva fedezi, ugyanakkor a Korrepetitor Programban dolgozók bérezését maga a BME állja. A Korrepetitor Program célja nemes és helytálló, az tanulásban rászoruló hallgatók támogatása, valamint távlati céllal a normál hallgatók közé integrálás irányába való személyiségfejlesztése. Tapasztalatai alapján sokszor az emberek nincsenek is tisztában vele, mit is takar az SNI, csak a kivételezés kirívó számukra, vagy ellentétes esetben, hogy a gyermek „buta vagy lusta”. Kijelentendő, hogy tökéletes megoldás nem létezik az SNI-s emberekkel való foglalkozáshoz, főleg nem rögtön, így bármilyen fejlesztő célzatú tevékenység a fejlődő szemléletmódban már előrelépés a korábbi állapothoz viszonyítva.

A vizsgálat módszertana

A vizsgálat során saját kérdéseket fogalmaztam meg személyiségük és az SNI-s állapotukhoz kapcsolódva, hogy részletesebb bepillantást nyerjek tanulmányaikat akadályozó és segítő tényezőkre, valamint alapvető intellektuális és viselkedésszerű képességeikbe, jellemzőikbe. Ezek a kérdések egységesek voltak a vizsgálat összehasonlíthatósága érdekében. A saját kérdések mellett minden résztvevő 4 azonos kérdőívet töltött ki. Ezen kérdőívre adott válaszokat összegeztem és vizsgáltam meg.

Az 1. kérdőív egy becslő skála a tanuló intellektuális képességeinek feltérképezéséhez, 1 és 4 közötti értékek adhatóak meg. Elvi alapját Howard Gardner alkotta meg, mi szerint az intelligenciánk egy többszörösen összetett, inhomogén képződmény, vagyis mindenkinek más területek az erősségei, vannak fejlettebbek és visszamaradottabbak párhuzamosan is akár. Testi/kinesztéziás intelligencia: a test fizikai mozgásaihoz kötődik, de hozzá tartozik az agynak a mozgásokat irányító, magasabb rendű műveleteket végző területe is. Interperszonális (személyközi) intelligencia: elsősorban a személy-személy kapcsolatokban és a kommunikáció során működik. Logikai/matematikai intelligencia: a deduktív és induktív gondolkodással, a számokkal, és az elvont mintázatok felismerésével kapcsolatos, legtöbbször a tudományos területekkel állítják párhuzamba. Zenei/ritmikai intelligencia: a különböző környezeti hangok hangzásbeli mintáinak felismerésén, valamint a ritmusokra, ütemekre való

érzékenységen alapszik. Verbális/nyelvi intelligencia: a szavakhoz, az írott és beszélt nyelvhez kötődő intelligencia domináns szerepet tölt be a legtöbb nyugati oktatási rendszerben. Vizuális/téri intelligencia: a látásra, valamint a tárgyak vizualizálására (látva érzéklni) hagyatkozik, a belső mentális képek létrehozásának képességét foglalja magába. Intrapersonális (személyen belüli) intelligencia: akkor aktivizálódik, amikor magunk megfigyelését okozó, illetve az én belső tényezőivel kapcsolatos tudást igénylő helyzetbe kerülünk, mint amilyen az érzéseinkkel kapcsolatos tudatosság, a gondolkodási folyamatok, az önreflexió, és a spiritualitás. (Learning styles, 2023)

A 2. kérdőív a Renzulli-Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére szolgál, a tehetségnek ez alapján 3 fő összetevője van. Átlagon felüli intellektuális képesség: mind az általános, mind a speciális képességeket magukba foglalják, az adott témában elérhető legmagasabb teljesítményszint. Feladat iránti elkötelezettség: a motivációhoz (cselekvésre készítő belső állapot) hasonlítható. Kreativitás: belső készítés, egyéni gondolatok megszületése, a „zseni” megnevezés egyik elengedhetetlen alkotóeleme. Renzulli eredetileg (1997) ezeket körökként ábrázolta, és a közös metszet adta ki a tehetséget, innen is az elnevezése, háromkörös tehetségfelfogás. Hartmannal társulva módosították ezen elnevezéseket, valamint bővítették egy negyedik opcióval a jelen használatos skála megalakulásához. A tehetség a magas pontszám elérését jelenti, ami nagyjából 3-as átlagtól számítható, az értékek 1 és 4 közöttiek lehetnek alapvetően.

A 3. kérdőív a tanulók tanulás iránti attitűdjét igyekszik feltérképezni, az értékek -2 és 2 között változhatnak. A kérdések különböző kategóriákhoz tartoznak, vegyesen elrendezve a válaszok függetlenségéért. Az alábbi kérdéscsoportok találhatóak meg benne: továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola; érdeklődés, kutatás; elmélyülés, kitartó munka; jó osztályzat az iskolában; megfelelő közösségi pozíció társaim közt; jutalom a családban.

A 4. kérdőív a tanulási metódusokkal foglalkozik, az értékek 1 és 5 között terjedhetnek. A stílus megismerésével megtudhatjuk, hogy milyen módon képes az adott illető leghatékonyabban tanulni, avagy milyen módon tudunk számára leginkább segítséget nyújtani. A kérdőív összesen kilenc tanulási stílust különít el. Auditív-aktív: A diákok számára különböző mértékben jelent segítséget, ha tanulás közben hangosan ki is mondják az elsajátítandó ismereteket. Auditív-befogadó: A verbális ingereket preferálják, azonban ezt leginkább külső forrásból szeretik, tudják produktívan befogadni. Vizuális-ábra: Olyan ingerek segítik ekkor a tanulást, amelyek téri információkon alapulnak. Vizuális-szöveg: Ekkor a tanulás leginkább írott forrásból a hatékony. Mozgás: Ekkor a mozgásos ingereknek van szerepe a tanulásban. Csend: Ez inkább vonatkozik a tanulási környezetre. A csendes környezet javítja tanulásunk hatékonyságát, de ennek mértéke relatív. Társas: Ekkor a tanulást a csoportos munka serkenti. Értelmes: Fontos, hogy hatékony módszereket ismerjenek meg a tanulók, valamint a konkrét tudás elsajátítása is szintén fő cél, azonban nem a konkrét magolás, hanem az ismeretek megértése. Intuitív: A személy ilyenkor a logikai lépések helyett heurisztikusan gondolkodik, és nem tudja lépésekre bontani a gondolkodás folyamatát. (Bernáth László, 2015)

1. kérdőív eredményei

1. ábra: Kérdőív eredményei

1. kérdőív	Wíg Ottó	Pérez Dénes	Fenyves Nóra
Nyelvi	2,89	3,22	2,86
Logikai-Matematikai	3,22	3,22	2,86
Testi-Mozgási	3,29	3,29	2,71
Téri	3,22	2,67	3,56
Interperszonális	3,13	3,00	3,13
Intrapersonális	3,00	3,09	3,27
Zenei	2,00	1,88	1,86

A válaszok kiértékelésekor végig szem előtt tartottam az értékek nagyságát általánosan is, ugyanakkor szubjektíven is (néhány ember általánosan magasabb értékeket az, vagy ellentétben általánosan alacsony értékeket). Illetve emellett az interjúalanyokról megismert egyéb információk közötti kapcsolatot is igyekeztem feltárni.

Ottónak nem születtek kiugró értékek egyik kategóriában sem, az azonban látszik, hogy számára a zenei beállítottság nem hasznos a tanulása és mindennapjai során. A mérnöki beállítottság látszódik, mivel a matematikai-logikai aspektus az egyik legerősebb. Azonban emellett egyértelműen megállapítható, hogy számára a mozgás és a kommunikáció is serkentő hatású, valamint, ha az elsajátítani szükséges anyagrészt vizualizálhatja is. Maradandóan össze tud kapcsolni különböző megjelenésű információkat, legyen az egy színes ábra, vagy valamilyen mozgás formátum. Mindez tükrözheti adott esetben a sport iránti szeretetét is mellékinformációként.

Dénes konzisztensen viszonylag magasabb értéktartományban adta meg a válaszait, ennek tükrében kell elemeznünk azokat. Ennek fényében látható, hogy a zenei aspektus Dénes életében szinte egyáltalán nem játszik fontos szerepet, pusztán a zenehallgatás szeretetében jelenik meg az életében. Ezen kívül a magasabb értékeket elért csoportok tükrözik a mérnöki pályaválasztását, azonban viszonylag vegyes ez. Mind a logikát előtérbe helyező mérnöki, matematikai aspektusa fontos, mind az emberekkel kapcsolatos tulajdonsága (legyen ez saját magával, vagy embertársaival kapcsolatos). Ez annak is köszönhető valószínűleg, hogy élete során két viszonylag különböző életpályába is belekóstolt, gondolkodóbb, humán beállítottságú történelem szak, valamint a realisabb, jobban logikára épülő vegyész szak. Azonban az megállapítható egyértelműen, hogy értékei átlagon felüliek összességben.

Nóra a téri a személyes kérdéscsoportokban ért el kiemelten magas átlagértékeket. Ennek jelentéstartalma, hogy élete során, tanulásnál, munkánál, az új ismeretek körüljárásánál fontosak számára az emberi kapcsolatok, legyen szó saját magáról, vagy embertársairól. Szeret más személyekkel kontaktálni, világnézeteket cserélni, ugyanakkor önmaga is fontos aspektus a mindennapjai során, emellett az érzékelt tudást, ismereteket, képességeket örömmel vizualizálja, kapcsolja össze más kognitív területekkel, legyen szó ábrákról, képekről, rajzokról. Mindemellett láthatóan a zene nem játszik szerepet életében, maximum az átlagember zenehallgatási szintjéig.

Az első kérdőív arra világít rá, hogy az SNI-s tanulók is rendelkezhetnek magas intellektuális képességekkel hátráltatott körülményeik ellenére. Emellett a hasonló visszajelzésekből egyfajta általános érvényű következtetés irányába tudunk elindulni. Például az inter- és intraperszonális értékek viszonylag magasak mindhárom esetben, így az emberi kapcsolatok (mind másokkal, mind önmagukkal) fontos részt képeznek.

2. Kérdőív eredményei

Ottó a második kérdőíven a tehetségével kapcsolatos kérdéseket válaszolta meg. Tanulási jellemzők témakörben az átlagpontszáma 3, emellett kreativitásnál 2,9, motivációs jellemzőknél 3,1, valamint a vezetési-társas jellemzőknél 2,7 lett az átlagos pontszáma válaszonként. Ezek viszonylag magas értékeknek számítanak, azonban nem kiugróknak. Ez gyakorlatilag a tehetség nehezen meghatározható elméleti határának kezdete. Láthatóan egy öntudatos személyiség, aki motivált, és rendelkezik a műszaki vénával.

Dénes a második kérdőív során a tehetségével kapcsolatos kérdéseket válaszolta meg. Tanulási jellemzők témakörben 2,86, kreativitásnál 3,33, motivációs jellemzőknél 3,22, valamint a vezetési-társas jellemzőknél 2,9 lett az átlagos pontszáma válaszonként. Ezek viszonylag magas értékeknek számítanak, azonban nem kiugróak. Két értéke viszonylag kiugró, két értéke azonban csak átlagosnak, esetlegesen magasnak nevezhető. Ez gyakorlatilag a tehetség nehezen meghatározható elméleti határán áll, de mindenképpen jobb, magasabb értékek az átlagnál. A válaszaiból megállapítható, hogy magas a belső motivációja, illetve az általa érdekesnek tartott feladatokban a kreativitását is előszeretettel használja. Az első, tanulási jellemzőket körülölelő kérdéscsoportban adott válaszainak átlagán vélhetően felfedezhető az SNI okozta nehezebb körülmény, mivel az említett kérdések

közvetve vagy közvetlenül, de nagyobb részben kapcsolódik az interjú során elmondottakhoz. Vélhetően az átlagon felüli tulajdonságainak is köszönheti, hogy középiskolai tanulmányai során sem hagyta, hogy felülmúlja őt a diszgráfia.

Nóra szintén kitöltötte a második kérdőív során a tehetségével kapcsolatban feltett kérdéseket. Eredményei nem kiugróak, azonban az átlag felett állónak mondhatóak. Legnagyobb értéket a kreativitásban (3,22) szerzett, ez megfelelően alátámasztja a beszélgetés és egyéb kérdőívek során megismert személyiségét, valamint az általa választott alapszakot, ipari termék- és formatervező is. A motivációs értéke 3-as lett, ami magasnak mondható, ez mindenképp előnyös az SNI okozta nehézségek leküzdéséhez. A tanulási (2,57) és vezetési-társas (2,8) értékei átlagosak lettek, ami azt mutatja, hogy számára nem a tanulás meghatározott és számszerűsített eredményei a fontosak életségében, valamint, hogy a vezetés iránti belső késztetése nem kiugró, pusztán a társas kapcsolatok ápolást tartja fontosnak.

3. Kérdőív eredményei

2. táblázat: 3. kérdőív eredmények

3. kérdőív	Wíg Ottó	Pérez Dénes	Fenyves Nóra
továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola	0,80	1,80	0,60
érdeklődés, kutatás	1,00	1,20	0,20
elmélyülés, kitartó munka	0,80	0,80	-0,20
jó osztályzat az iskolában	-0,40	0,00	-0,20
megfelelő közösségi pozíció társaim közt	0,80	1,40	1,00
jutalom a családban	-0,17	0,17	1,17

Ez alapján megállapítható, hogy Ottó belső késztetéssel rendelkezik tanulmányai művelése iránt, nem csupán gyermekkorából származó jutalmazás sarkallta a továbbtanulásra. Azonban az osztályzatok világa nem a fő mércéje, nem ez határozza meg a kialakított világképét, emellett akaratos is, mivel felesleges dolgokba nem fordít akkora energiát és munkát, mint érdeklődési területébe.

Dénes igen magas belső késztetéssel rendelkezik tanulmányai művelése iránt, nem a jutalmak határozzák meg a személyét, legyen szó elméleti síkon a jelenleg működő osztályzati rendszerről a tanintézményekben, avagy az otthoni konkrét tárgyi jutalomról. Számára maga a tudás a fontos, az általa érdekelt területekben való elmélyülés lehetőséghez mérten több irányból és módszerrel. Az viszont kijelenthető, hogy ad mások véleményére, számít a mindennapjaiban, hogy mit gondolnak róla a közvetlen kapcsolatában álló személyek. Ez lehetséges, hogy részben a diszgráfiára vezethető vissza. Ez már a kezdeteknél is egy, az átlagtól különböző bánásmódot indikált sokszor környezetétől, ennek ellenére igyekszik bizonyítani, és belső késztetést érez erre, mely eddigi tanulmányait megismerve ezidáig sikeres. Emellett általános értéknek tekinti az intellektust, valamint az intézményi oktatásban való részvételt.

A harmadik kérdőívvel Nóra tanulási attitűdje került vizsgálat alá. Megállapítható, hogy nála leginkább a tanulás jutalmazása az, ami előtérben áll. Ehhez tartozik az akár valós, kézzel fogható jutalom, melyet családjától vagy társaitól kap eredményeinek köszönhetően, de ide tartozik a kézzel meg nem fogható jutalom is, amit a társadalmon belüli dicsőség, megbecsülés jelent. Látható, hogy maga a tanulás, a dolgozás szeretete nem élteti, illetve nem igényli a hosszas és alapos problémamegoldásokat. Azonban, van belső késztetése (ennek pontos eredete nem azonosítható be) a magasabb célok elérésére, legyen szó iskoláról vagy munkáról.

A válaszokból általános irányzatnak tekinthető, ami az előző kérdőívvel is összhangban áll, hogy a közösségi szerep előtérben áll. Emellett a „hivatástudat”, a belső motiváció is fontos szerepet tölt be, ez azért is fontos, mert az SNI okozta nehézségeket ennek segítségével tudják eredményesen felülmúlni céljaik érdekében.

4. Kérdőív eredményei

3. táblázat: 4. kérdőív eredményei

4. kérdőív	Wíg Ottó	Pérez Dénes	Fenyves Nóra
Auditív-aktív	3,75	4,25	4,50
Auditív-befogadó	3,50	3,25	3,50
Vizuális/ábra	4,63	4,63	4,63
Vizuális/szöveg	3,78	3,89	2,89
Mozgás	2,50	3,33	3,00
Csend	4,17	2,83	4,17
Társas	3,50	3,17	4,33
Értelmes	3,90	4,40	3,20
Intuitív	3,50	3,00	3,25

A korábbiakat alátámasztja ez a kérdőívi eredmény is. Láthatóan Ottó csendben szeret koncentrálni nyugodt körülmények között, és igényt tart az ábrákra, képekre, amik megjeleníthetik az elhangzott vagy elolvasott tudást. Emellett a logikai kapcsolatokat képes és szereti is megérteni, ez a mérnöki lét egyik alapvető eleme, nem épít az intuitív, kapcsolatok nélküli levezetésekre, ezáltal sokkal jobban érti az anyagot, ha logikusan felépíti önmagában vagy egy külső személy számára. Azonban a mozgás szeretete a konkrét tanulási folyamatban inkább csak hátráltatná adott esetben, főként a képzeletére, memóriájára, vizualitására épít tanulás közben.

Dénes két kategóriában kiugróan magas értéket ért el, ezek az auditív-aktív és a vizuális/ábra csoportok. Ez gyakorlatilag SNI helyzete miatt kapott segítségeinek relevanciáját is alátámasztja. Úgy érti meg legjobban az adott tananyagot, új ismeretet, amivel éppen foglalkozik, ha össze tudja kapcsolni azt más körülménnyel, vagy megközelítéssel is. Legyen szó egy reprezentatív ábrázolásról, akár diagram formájában, avagy tömörítve a lényegét megfogalmazva elmondani a tanultakat a saját szemszögéből. A tanulása során nem igényli kiváltképp a csendet, valamint ugyancsak képes társaságban és önállóan is hasonló eredménnyel tanulni. Mindemellett az értelmes megnevezésű kategóriában is kiemelkedően magas pontszámot ért el. Ezen kategória alapján megállapítható, hogy a gondolkodó életszemlélet tükrözi, nem a magolás a cél, hanem az alkalmazás és hatékonyság. Ezen területeket közvetve/közvetlenül tudják hátráltatni a különböző SNI-s körülmények, így valószínűleg megfelelő, vagy akár átlagon felülinek is nevezhető eddigi eredményei köszönhetőek annak is, hogy a kiváltképp erős tanulási stílust hátráltatja, azaz pozitív kimenetelben ennek ellenére is átlagon felüli tud maradni. Az intuitív, logikai kapcsolatoktól mentes gondolkodási metodika távol áll Dénestől, ezt alátámasztja mind mérnöki, mind történelemmel kapcsolatos eddigi tanulmánya. Mindkettő viszonylag mellőzi a heurisztikus gondolatmeneteket.

A tanulási stílus kérdőív eredményeiből megállapítható, hogy Nóra a nyugodt, konszolidált környezetet szereti feladatai elvégzésére. Emellett emberek között fogékonyabb az új ismeretekre, főleg, ha mindezt sokat kommunikálva, vizuális elemek segítségével teszik. Például egy brainstorming program, ahol több, hozzá hasonló érdeklődési körű és mentalitású ember lenne jelen, vélhetően serkentené gondolkodását egy adott probléma kapcsán. Legalacsonyabb értéke a szöveggel kapcsolatos tulajdonságcsoportnál látható, ami szintén alátámasztja SNI-s leletét, miszerint lassabban gondolkodik egy átlagembernél, ami közvetett módon a koncentrációjára is hatással lehet. Láthatóan, azonban a saját tudását szívesen elmondja önmaga nézőpontjában.

Az eredmények összegzéséből levonható egyfajta előzetes megállapítás, miszerint az SNI-s hallgatók eredményes tanítása érdekében hasznos lehet számunkra, ha az oktatást, az információk átadását kiegészítjük vizuális elemekkel, serkentjük a gondolkodásukat a lényeg sokrétű közlésével. Emellett visszajelzést is kérünk tőlük, valamilyen formájú részvételt a tudásátadásban, arról való kommunikálásban. De a vizualitás a legerőteljesebb faktor.

Általános észrevételek és megállapítások az SNI-vel kapcsolatos oktatásról

A felmérésekből kiderül, világossá válik (várakozásokat alátámasztva), hogy az SNI-s diákok oktatása egy rendkívül összetett folyamat, melynek konkrét eszközeit, amik a legcélszerűbbek az adott körülmények között, nem egyszerű feladat meghatározni, kiválasztani. Az alapvető megoldások, mint többletidő, kérdések egyéb formában történő megfogalmazása (például képi illusztráció), vagy a tudás változatos formájú közlési orgánuma (például gépelve vagy kézzel írva), nem nagy többlet energiáfordítás megvalósítani az érintett oktatóknak akármilyen oktatási szintről is legyen szó. Mindez pusztán empátiát és odafigyelést igényel, ezen aspektust lehetne erősíteni a tudatosságot növelő, az SNI-t bemutató különböző kampányokkal.

Különböző nevelési, oktatási attitűdöket és módszereket kell kombináltan alkalmazni, valamint ezen felül a permanens változó körülményekhez kell aktív alkalmazkodóképességgel rendelkezni, így aknázzhatjuk ki a módszerekben rejlő lehetőségeket. Valamint a legfontosabb a törődő és empatikus hozzáállás, azonban mindez általános pedagógiai értékek is tekinthető.

Ezek alapján az oktatási szintet emelve, a felsőoktatási intézményekben ezen igényeket szem előtt tartani vélhetően jóval nehezebb, azonban ki kell emelni, hogy az egyetemi órákon is van lehetőség kisebb csoportokban dolgozni. A különleges bánásmódot igénylő hallgatók oktatása mindenképp tanulóközpontú kell, hogy legyen, emellett a diákok egyéni preferenciáit is szem előtt kell tartani meghatározott mértékben, valamint alternatív tanulási módszereket kell tudni feltárni eléjük, mivel a hagyományosak sok esetben nem elegendőek. Az élménypedagógia alkalmazása részben megoldás lehet, ez kilép a megszokott osztálytermi keretek közül, és a diákok, gyermekek saját tapasztalataira, „élményeire” épít a természet segítségével, és jól megválasztott feladatokkal, játékokkal.

Egyértelműen egy funkcionális integráció lenne a legcélravezetőbb, mikor is az idő egy meghatározott részében együtt, többi részében külön történik az SNI-s és a többi gyermek oktatása. Az SNI-s tanulók nem szigetelődnek el az „átlag” életmódtól, valamint adott esetben közelednek is ezen viselkedési forma felé. Ezzel átellenesen a többi gyermek sokkal elfogadóbbá tud válni a hátrányos helyzetű tanulóikkal való együttélésnek köszönhetően. Segíthetik őket adott esetben, valós kapcsolatok tudnak kialakulni, ezáltal beléjük nevelve az elfogadás is empátia alapvető értékeit.

Összegzés, kitekintés

Összességben elmondható, hogy három átlagon felüli fiatalember személyisége került részletesebb elemzés alá, akik a hétköznapi hátrányokon túl, az SNI okozta nehezítő életkörülményeket is le kell küzdjék napról napra. Ámbar, eddigi eredményeik alapján, rendkívül sikeresen haladnak kitűzött céljaik felé. A kérdőívek és beszélgetések alapján a szakorvosi vélemények és ezáltal szükségszerűen megítélt segítség relevanciája alátámasztható. Hármójuk közül talán Dénes önértékelési skálája tartalmaz általánosan magasabb értékeket, de egyértelműen képességeik jelen körülmények között is átlagon felüliek. Mindkettőjük jelenlegi életpályája képességeik és készségeik szerinti.

Érdemes lenne a vizsgálatot akár még részletesebben újra elvégezni egyéb szempontokat is figyelembe véve, avagy hasonló (vagy akár ugyan ezt) vizsgálatot szélesebb körben elvégezni, egyfajta általános értékítélet levonásáért. A jelenlegi három elemű minta természetesen tendenciózus ítélet megállapítására nem alkalmas. Ellenoldali véleménnyel is ki lehetne egészíteni, például a kapcsolódó eseteket miként látják a nem SNI-s hallgatók, avagy a kérdőíveken milyen pontszámot érnek el.

Számomra izgalmas és különleges élmény is volt egyaránt a kutatás elvégzése, mivel újabb oldalukat ismertem meg társaimnak, ezen nézőpont egy átlagos emberi kapcsolatban (viszonylag bensőséges információk) ritkán derülnek ki. Ezen beszélgetések is a köztünk lévő emberi kapcsolatot formálták, mélyítették, túlmutat az egyszerű tanár-diák alárendeltségi viszonyon.

Felhasznált szakirodalom

Idegennyelvoktatás nyelvtanulási nehézséggel küzdők számára: A diszlexia, diszgráfia felismerése: http://www.igyph.hu/mentorhalo/tananyag/Idegennyelv-oktats_nyelvtanulsi_nehzsggel_kzdk_szmraV2/5_a_diszlexia_diszgrfia_felismerse.html (letöltés: 2022. október 21.).

Szegregáció-integráció-inklúzió: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/321szegregci_integraci_inklzi.html (letöltés: 2023. január 2.).

„Mindenképp integrálják!” – Első lépések az integráció/inklúzió felé: <http://downbaba.hu/blanka-landozasok/hogyan-indultunk-el-az-integracio-inkluzio-fele/> (letöltés: 2023. január 2.).

Kali Hajnal: Diszlexia, az olvasás zavara: <http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/invp/invp27.pdf> (letöltés: 2023. január 2.).

Ake Olofsson & Astrid Ahl & Karin Taube (2012). Learning and study strategies in uni-versity students with dyslexia: Implications for teaching *ScienceDirect. Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 47, 2012, Pages 1184-1193
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812025347>

Szilák Aladárné (2000). Matematikatanulási nehézségek, diszkalkulia. *Acta Acad. Paed. Agriensis, Sectio Mathematicae* 27 (2000) 113–123
http://real.mtak.hu/142540/1/AAPASM_27_from113to123.pdf

Mohai Katalin & Perlusz Andrea (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára.* <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf>

Bernáth László, N. K. (2015). A tanulási stílus mérése. Budapest, Magyarország.

Debora M. Kagohara & Jeff Sigafos & Donna Achmadi & Mark F. O'Reilly & Giulio Lancioni (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words: *ScienceDirect. Research in Autism Spectrum Disorders* Volume 6, Issue 1, January–March 2012, Pages 304-310
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946711001085>

Debreceni Bárczi Gusztáv EGYMI. (2019). *Integrálok. SNI fogalma.*
<https://integralok.webnode.hu/sni/>

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. (2020). *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük- oktatásuk során megillető különleges bánásmódhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok

Tóth László (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.* Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Milyen intelligenciával rendelkezem? (letöltés 2023. január 02).

<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD1/03/tanulmodszertan/08%20-%20Milyen%20intelligenci%E1val%20rendelkezem.htm>

Fazekasné Fenyvesi Margit (2019). *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása.* (letöltés: 2023. január 2.).

http://www.igyph.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjtsaV2/

Horváth H. Attila & Tóth-Márhoffer Márta (2011). *A sajátos nevelési igény jelenléte a Pannon Egyetemen.* Veszprém.

Saghar Sahebamei & Hossein Moradi Makhles (2012). Educational designing based on assignment-process approach and investigation of its role on reduction learning disabilities of students having mathematics disorder. *ScienceDirect. Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 46, 2012, Pages 790-794 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013298>

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Net Jogtár. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (letöltve 2023. január 02.)

Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok (letöltve: 2023. január 2.).

Sajátos nevelési igény problémaköre.

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/1121_a_sajtos_nevelsi_igny_problmakre.html (letöltve: 2023. január 02.).

Nevelésméleti és didaktikai alapok. ELTE (letöltve: 2023. január 2.) <https://www.studocu.com/hu/document/eotvos-lorand-tudomanyegyetem/pedagogia-i-neveleselméleti-es-didaktikai-alapok/sajatos-nevelési-igény-sni-tanulo/20255406>.

Felhasznált szakirodalom

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Net Jogtár.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (letöltve 2023. január 2.).
- Ake Olofsson & Astrid Ahl & Karin Taube (2012). Learning and study strategies in uni-versity students with dyslexia: Implications for teaching *ScienceDirect. Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 47, 2012, Pages 1184-1193
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812025347>
- Bernáth László, N. K. (2015). *A tanulási stílus mérése*. Budapest, Magyarország.
- Debora M. Kagohara & Jeff Sigafoos & Donna Achmadi & Mark F. O'Reilly & Giulio Lancioni (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words: *ScienceDirect. Research in Autism Spectrum Disorders* Volume 6, Issue 1, January–March 2012, Pages 304-310 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946711001085>
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2019). *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*.
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjitsaV2/ (letöltés: 2023. január 2.).
- Horváth H. Attila & Tóth-Márhoffer Márta (2011). *A sajátos nevelési igény jelenléte a Pannon Egyetemen*. Veszprém.
- *Integrálok. SNI fogalma*. Debreceni Bárczi Gusztáv EGYMI. (2019).
<https://integralok.webnode.hu/sni/>
- *Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához*. Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok (letöltve: 2023. január 2.).
- Juhász Valéria & Juhász István (2019). *Idegennyelvoktatás nyelvtanulási nehézséggel küzdők számára: A diszlexia, diszgráfia felismerése*:
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Idegennyelv-oktats_nyelvtanulsi_nehzsggel_kzdk_szmraV2/5_a_diszlexia_diszgrfia_felismerse.html (letöltés: 2022. október 21.).
- Kali Hajnal: Diszlexia, az olvasás zavara:
<http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/invp/invp27.pdf> (letöltés: 2023. január 2.).
- Milyen intelligenciával rendelkezem? ELTE.
<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD1/03/tanulmodszertan/08%20-%20Milyen%20intelligenci%E1val%20rendelkezem.htm> (letöltés 2023. január 2.).
- „Mindenképp integrálják!” – Első lépések az integráció/inklúzió felé:
<http://downbaba.hu/blanka-landozasok/hogyan-indultunk-el-az-integracio-inkluzio-fele/> (letöltés: 2023. január 2.).
- Mohai Katalin & Perlusz Andrea (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf>
- Neveléseméleti és didaktikai alapok. ELTE (letöltve: 2023. január 2.)
<https://www.studocu.com/hu/document/eotvos-lorand-tudomanyegyetem/pedagogia-i-neveleselméleti-es-didaktikai-alapok/sajatos-nevelesi-iganyu-sni-tanulo/20255406>.
- Saghar Sahebjamei & Hossein Moradi Mokhles (2012). Educational designing based on assignment-process approach and investigation of its role on reduction learning disabilities of students having mathematics disorder. *ScienceDirect. Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 46, 2012, Pages 790-794 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013298>
- *Sajátos nevelési igény problémaköre*.
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/1121_a_sajtos_nevelsi_igny_problmakre.html (letöltve: 2023. január 2.).
- *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges*

bánásmódhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (2020).

https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok

- Szegregáció-integráció-inklúzió:
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/321szegregci_integraci_inklzi.html
(letöltés: 2023. január 2.).
- Szilák Aladárné (2000). Matematikatanulási nehézségek, diszkalkulia. *Acta Acad. Paed. Agriensis, Sectio Mathematicae* 27 (2000) 113–123
http://real.mtak.hu/142540/1/AAPASM_27_from113to123.pdf
- Tóth László (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

SEBÁN Zoltán & SZÁMADÓ Róza

Személyes adatok kezelése és biztonsága a felnőttképzésben

Bevezető

A felnőttképzés hazai rendszere az elmúlt években komoly változáson esett át. Miközben a jogi keretrendszer alapjaiban változtatta meg a felnőttképzők lehetőségeit és kötelezettségeit, a COVID-19 világjárvány miatt bevezetett korlátozó intézkedésekhez is alkalmazkodni kellett. E két tényező együttesen járult hozzá a felnőttképzés strukturális átalakulásához. Míg a szabályozás változása okán a felnőttképzők száma jelentősen növekedett, a járvány megfékezésére hozott korlátozó intézkedések felgyorsították a digitalizációt, egyre többen fordultak az online távoktatás irányába. A képzésben résztvevők által megadott személyes adatok így már nem csupán a jogszabályi kötelezettségek miatt kerülnek digitálisan tárolásra, hanem a képzések lebonyolítása érdekében is. Az adatszolgáltatások köre bővült, már nem elegendő anonim adatokat szolgáltatni a képzések résztvevőiről, mely – a felnőttképzők létszámának növekedésével együtt – jelentős, személyes adatokat is tartalmazó, adattömeg mozgását eredményezi.

A felnőttképzés hazai rendszere

A felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény (a továbbiakban: Fktv.) átfogó módosítására 2019-ben került sor a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény hatálybalépésével összefüggő módosító és hatályon kívül helyező rendelkezésekről szóló 2019. évi CXII. törvénnyel. A 2020. január 1-től több lépcsőben hatályba lépő jogszabályváltozás strukturális átalakítást hozott mind a szakképzés, mind pedig a felnőttképzés területén.

A felnőttképzés fogalmi változásának hatása

A felnőttképzés fogalmát az Fktv. határozza meg. A 2013-ban elfogadott jogszabály szerint a felnőttképzési tevékenység négy körét különböztethettük meg:

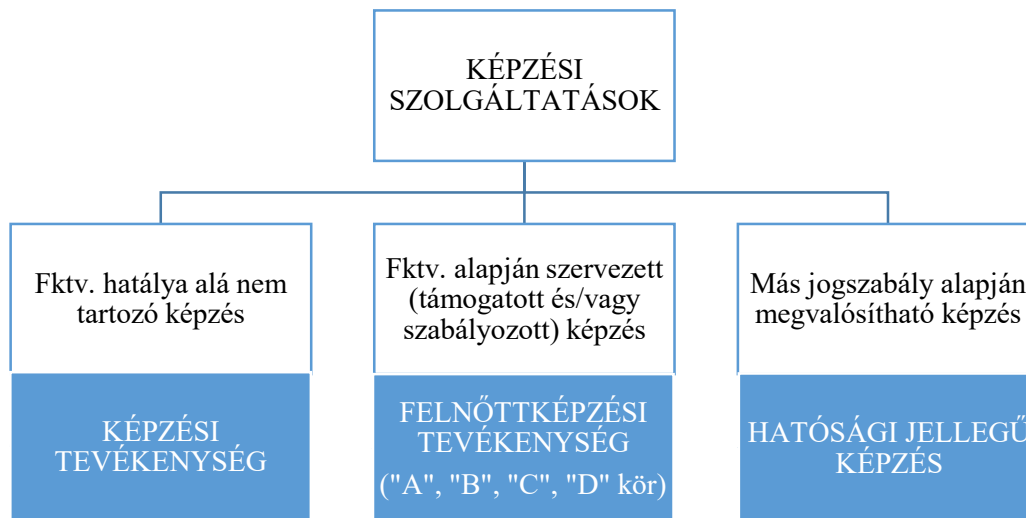
- „A” képzési kör: állam által elismert, OKJ szerinti szakképesítés megszerzésére irányuló képzés,
- „B” képzési kör: „A” képzési körbe nem tartozó, támogatott egyéb szakmai képzés,
- „C” képzési kör: általános nyelvi képzés és támogatott egyéb nyelvi képzés,
- „D” képzési kör: az „A”, „B”, „C” képzési kör hatálya alá nem tartozó, támogatott egyéb képzés.

A szabályozás alapján a fenti képzési körökbe be nem sorolható képzések nem tartoztak az Fktv. hatálya alá.

Az Fktv. módosításával 2020. január 1-től a törvény szerint felnőttképzésnek kell tekinteni a jogi személy, a személyes joga szerint jogképes szervezet, az egyéni vállalkozó vagy a gazdasági tevékenységet folytató más természetes személy által – a szakképzésről szóló törvény alapján szervezett – szakképzést, valamint a szervezett célirányos kompetenciakialakításra és kompetenciafejlesztésre irányuló, szervezeten megvalósuló oktatást és képzést is. Megszűnt a korábbi négy képzési körbe való besorolás, valamint jelentős változás, hogy a felnőttképzők a szakképzéshez már csupán részzakmára felkészítő szakmai oktatásban és a szakképesítésre felkészítő szakmai képzés keretében csatlakozhatnak, a korábbi „A” körös képzésekhez képest ez szűkíti a lehetőségeiket. (Henczi, 2021)

A következő ábra szemlélteti a fogalmi változással az Fktv. hatályának kiterjesztését.

1. ábra: Az Fktv. hatálya alá tartozó képzési tevékenységek változása



(Henczi, 2014) alapján saját szerkesztés

A fogalmi változás jelentősen kiterjesztette az Fktv. hatálya alá tartozó szolgáltatások, illetve szolgáltatók körét. Míg 2019-ben az OSAP 1665 alapján még 1.555 felnőttképző végzett felnőttképzési tevékenységet, addig 2020-ban és 2021-ben összesen 11.764 felnőttképzőt jegyzett be a Pest Megyei Kormányhivatal, ebből 583 felnőttképző felnőttképzési engedéllyel is rendelkezik (forrás: saját összesítés a far.nive.hu alapján). Csupán a számokra tekintve azt láthatjuk, hogy a felnőttképzők száma közel a nyolcszorosára emelkedett, noha a 25-64 éves korosztályban az Eurostat adatai alapján 2019 és 2021 között mindössze 1,2 százalékponttal (7,6%-ról 8,8%-ra) növekedett azok aránya, akik a megelőző 4 hétben valamilyen képzésen vettek részt^{1 2}. Ennek oka, hogy a fogalmi kiterjesztés korábban nem engedélyhez kötött oktatási, képzési tevékenységeket is az Fktv. hatálya alá vont, valamint a belső képzések esetében a képzéseket szervező munkáltatók számára is előírja a bejelentési kötelezettséget. Piaci szempontból tehát érdemi bővülés nem figyelhető meg a felnőttképzés tekintetében, a növekmény a szabályozásból ered és adminisztratív jellegű.

Biztos alapok helyett bizonytalan holnap

Az Fktv. 2019-ben elfogadott módosítását követően még öt alkalommal került sor módosításokra az elmúlt három évben, így az Fktv. által meghatározott keretrendszer korántsem tekinthető stabilnak. Az Fktv. személyi és tárgyi hatályát meghatározó 1.§ három alkalommal került módosításra. A folyamatosan változó jogi környezetben úgy kell helyt állnia a felnőttképzési területen dolgozóknak, hogy még a felnőttképzés fogalmi kerete sem állandó. Kiváló példát szolgáltat erre a belső képzések meghatározása. 2020. szeptember 1-től – időtartamuktól függetlenül – a belső képzéseket is bejelentési kötelezettség terhelte, 2021. január 1-től már kizárólag a hat óra időtartamot meghaladó belső képzést köteles a munkáltató bejelenteni. A hatósági jellegű képzések esetében is történt változás, mely több képzési típust kiemelt az Fktv. hatálya alól.

A fentiek alapján belátható, hogy az Fktv. hatálya, a felnőttképzők köre sem tekinthető állandónak a szabályozásban, amely komoly kockázatot jelent abban a tekintetben, hogy egy szervezet meghatározhassa, vonatkozik-e rá, illetve tevékenységére az Fktv.

¹ <https://statisztika.mer.gov.hu/> (2023. 01.02.)

² https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_12_custom_4411258/default/table?lang=en (2023. 01.02.)

A COVID-19 világjárvány hatása a felnőttképzésben

A COVID-19 járványra világszerte, így hazánkban is, időszakosan bevezetett kijárási tilalommal reagáltak a döntéshozók a betegség terjedésének megfékezése érdekében. A felnőttképzők közül azokat, akik kontaktórák formájában tartották meg képzéseiket rendkívül nehéz helyzet elé állították a korlátozások, így új megoldásokat kellett keresniük. Könnyebb helyzetben voltak azok a képzők, amelyek csupán bejelentésköteles képzéseket tartottak, hiszen esetükben nincs kötelező érvényű képzési program, amely rögzítené a képzési formát, jogi szempontból könnyedén térhettek át távoktatási formára. Ugyanakkor az engedélyezett, valamint a kifutó rendszerben „A”, „B”, „C” és „D” körös megvalósult képzések szervezői kényszerűen fel kellett, hogy függeszték jelenléti képzéseiket, mivel a képzési programok kötötték ki a képzési formát. Ennek megoldására az élet- és vagyonbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány megelőzése, illetve következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében elrendelt veszélyhelyzet során a felnőttképzésben folyó oktatás és szakmai vizsgáztatás biztosításának eltérő szabályairól szóló 70/2020. (III. 26.) Korm. rendelet 2. §-a engedélyezte a jelenléti képzések távolléti oktatásban, távoktatás formájában vagy digitális képzésként való befejezését. A kényszerűség és a jogi lehetőség megteremtése együttesen terelték a digitális platformok irányába a felnőttképzőket. A konferencia-platformok (pl. Zoom, Google Meets), tananyagkezelő rendszerek (pl. Moodle), mellett számos egyéb digitális megoldás is megjelent.

A rendkívül gyors ütemben megvalósult digitalizáció adatvédelmi és adatbiztonsági szempontból mindenképpen kockázatot jelent, hiszen minimális felkészülési idővel számos felnőttképző oktatóinak és adminisztratív alkalmazottainak kellett elsajátítania a digitális eszközök használatát és emellett az adatvédelmi kérdésekben is naprakész tudást szerezni. Noha nem szűken a felnőttképzés, hanem a tágan értelmezett oktatási terület számára készült a Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság (a továbbiakban: NAIH) elnökének NAIH/2020/7127/ számú tájékoztatója, a dokumentum mégis jól példázza, hogy a digitális távoktatás számos adatvédelmi és adatbiztonsági kérdést vet fel.

A digitális távoktatásra való átállás mellett a korlátozások okán számos munkahelyen otthoni munkavégzést vezettek be, mely szintén adatbiztonsági kockázatot jelenthet. Kollár Csaba és Poór József 2015-2016-os kutatása rávilágít, hogy a vállalatvezetők a hordozható eszközök informatikai biztonsága tekintetében sokkal lazábban járnak el, különösen, ha azok a munkavállaló tulajdonában vannak. Az információbiztonsági szabályok, a szervezeten belüli informatikai szabályzatok betartása kapcsán felnőttképzés-specifikus kutatási előzményt nem találtunk, így ez a terület további kutatást igényel.

Adatkezelés és információbiztonság a felnőttképzésben

Miközben egy folyamatosan változó környezetben kell helyt állnia a felnőttképzőknek, a személyes adatok kezelése további terhet ró ezekre a szervezetekre. Az adatkezelés kapcsán nem csupán az Fktv. meghatározó, hanem figyelemmel kell lenni az AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS 2016. április 27-i (EU) a természetes személyeknek a személyes adatok kezelése tekintetében történő védelméről és az ilyen adatok szabad áramlásáról, valamint a 95/46/EK irányelv hatályon kívül helyezéséről szóló 2016/679 RENDELETE (általános adatvédelmi rendelet) (a továbbiakban: GDPR), valamint az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról szóló 2011. évi CXII. törvény (a továbbiakban: Info tv.) rendelkezéseire is. A három jogszabály egymást kiegészítve határozza meg a felnőttképzési adatkezelés kereteit.

A GDPR meghatározza a személyes adat fogalmát: „azonosított vagy azonosítható természetes személyre („érintett”) vonatkozó bármely információ; azonosítható az a természetes személy, aki közvetlen vagy közvetett módon, különösen valamely azonosító, például név, szám, helymeghatározó adat, online azonosító vagy a természetes személy testi, fiziológiai, genetikai, szellemi, gazdasági, kulturális vagy szociális azonosságára vonatkozó egy vagy több tényező alapján azonosítható”. Az

adatkezelésnek a GDPR-ban nevesített alapelvek szerint kell történnie a felnőttképzés esetében is, tehát a következő kritériumoknak kell megfelelnie:

- jogszerűség, tisztességes eljárás és átláthatóság,
- célhoz kötöttség,
- adattakarékosság,
- pontosság,
- korlátozott tárolhatóság,
- integritás és bizalmas jelleg,
- elszámoltathatóság.

Milyen adatokat kezel a felnőttképző?

Az Fktv. 21. §-a rögzíti a felnőttképző által kezelendő adatok körét, valamint az adatkezelés időtartamát is. Ez alapján a felnőttképző a felnőttképzési szerződés megkötésétől számított nyolcadik év végéig kezeli a képzésben részt vevő személy következő adatait:

- természetes személyazonosító adatok és – az oktatási azonosító szám kiadásával összefüggésben – oktatási azonosító szám,
- elektronikus levelezési cím,
- legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó adat, valamint azon adatokat, amelyek
- a képzésben részt vevő személy legmagasabb iskolai végzettségével, szakképesítésével, szakképzettségével és idegennyelv-ismeretével,
- a képzésbe történő belépésével és a képzés elvégzésével, illetve a képzés elvégzése hiányában a képzésből történő kilépésével,
- a képzés során történő értékelésével és minősítésével,
- a képzéssel összefüggő fizetési kötelezettségeivel és az igénybe vett képzési hitellel

kapcsolatosak.

A korábban említett törvénymódosítások az adatkezelésre vonatkozó szabályokat is érintették így szűkült a kezelendő adatok köre, ugyanis a felsőoktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról szóló 2020. évi CXLVIII. törvénnyel beiktatott módosítás törölte a képzésben résztvevő:

- nemének,
- állampolgárságának,
- lakcímének, levelezési címének, és telefonszámának,
- társadalombiztosítási azonosító jelének, valamint
- adóazonosító jelének kezelési kötelezettségét.

A módosítás kapcsán érdemes figyelembe venni, hogy 2020 őszén több sajtóorgánus is foglalkozott az Fktv. adatkezelési rendelkezéseivel, a megjelent hírek alapján több bejelentés is érkezett a NAIH-hoz a szabályozás kapcsán. A NAIH elnökének állásfoglalása alapján az adattakarékosság, valamint a célhoz kötöttség elvének sem felelt meg például a képzésben résztvevő társadalombiztosítási azonosító jelének kezelése, hiszen ez a felnőttképzés szempontjából nem releváns adat³.

A felnőttképzőnek feladatai ellátásához az Fktv. alapján kezelendő adatokon túl egyéb adatokra is szüksége lehet, például számlázási címre (természetes személy esetében ez általában a lakcím), a kapcsolattartás megkönnyítése érdekében telefonszámra stb.

Mi történik a kezelt személyes adatokkal?

Ezen kérdés megválaszolásához érdemes áttekinteni egy felnőttképző működését, a képzések lebonyolításának menetét. Jelen leírás természetesen nem fedi le minden felnőttképző összes képzési adatkezelését, célunk csupán az, hogy érzékeltesük a felnőttképzési adatkezelés összetettségét. A

³ Súlyos adatvédelmi problémák az új felnőttképzési rendszerben. <https://www.langlovagok.hu/10350/sulyos-adatvedelmi-problemak-az-uj-felnottkepzesi-rendszerben/> (2023. 01.02.)

például szolgáltató felnőttképző online jelentkezési lehetőséget biztosít leendő résztvevői számára, CRM rendszert használ, a számlázást online, automatizálva oldja meg, oktatói alvállalkozók, külső könyvelőt alkalmaz, valamint saját online oktatási felülettel rendelkezik. A napi működés mellett minden felnőttképzőnek kötelezettsége a Felnőttképzési Adatszolgáltatási Rendszerben (FAR) rögzíteni a képzésben részt vevő személyek természetes személyazonosító adatait, elektronikus levelezési címét, valamint legmagasabb iskolai végzettségét az Fktv. 15. §-a alapján.

Az online jelentkezés lehetősége egy weboldal fenntartását feltételezi, amennyiben a számlázás is automatizáltan történik, akkor ehhez egy ügyfélkapcsolati rendszert (CRM-rendszer, customer relationship management) szükséges használni. Ebben az esetben az érdeklődő a felnőttképző weboldalán regisztrál, majd kap egy visszaigazoló e-mailt és az automatikusan kiállított díjbekérőt vagy számlát a képzési díjról vagy annak egy részéről.

A jelentkező számára nem látható ugyan, de a regisztrációkor megadott adatok egy CRM-rendszerbe kerülnek be, majd ez automatikusan továbbítja az adatokat a számlázó felé.

A képzés megkezdésekor az oktatók számára a személyes adatok tekintetében legalább a neveket tartalmazó jelenléti ív átadása szükséges. Az online oktatási rendszerben vagy a felnőtt tanulóknak regisztrálnak, vagy a felnőttképző regisztrálja őket, azonban mindkét esetben igaz, hogy ehhez legalább az e-mail cím szükséges. Amennyiben a képzésben résztvevő e-mail címe tartalmazza a nevet, úgy az szintén személyes adatnak minősül. A kibocsátott számlák a számviteli nyilvántartások vezetése érdekében átadásra kerülnek a könyvelő számára, ezek természetes személy díjfizető esetén személyes adatokat is tartalmaznak (név, cím).

A következő ábra foglalja össze, hogy a fenti esetben mely szereplők számára szükséges a tanulók személyes adatainak átadása:

2. ábra: A felnőttképzésben résztvevők személyes adatainak kezelői, feldolgozói a felnőttképzőn túl



(saját szerkesztés)

A Felnőttképzési Adatszolgáltatási Rendszerbe minden felnőttképzési tevékenység tekintetében szükséges feltölteni a jogszabályban meghatározott személyes és képzési adatokat. Ez tekintve a képzésekben résztvevők arányát, akár milliós nagyságrendű adat feltöltését jelenti éves szinten. Ezen adatok az Fktv. alapján statisztikai célra felhasználhatók és statisztikai célú felhasználásra személyazonosításra alkalmatlan módon átadhatók, továbbá a Központi Statisztikai Hivatal részére statisztikai célra egyedi azonosításra alkalmas módon térítésmentesen átadhatók és felhasználhatók.

Információbiztonság és adatkezelési kockázatok

A felnőttképzéshez kötődő adatkezelések kockázatait külön tárgyaljuk a felnőttképzők adatkezelése és a hatósági adatkezelés kapcsán. A felnőttképzők tanulói tekintetében számos személyes adathoz jutnak hozzá. ezen adatok többségét nem csupán a felnőttképzési szerződés megkötéséhez és a kötelező adatszolgáltatások teljesítéséhez használják fel, hanem egyéb feladataik, akár jogszabályi kötelezettségeik teljesítéséhez is (pl. számlázás). Az adatkezelés során kockázatként merülhet fel a felnőttképző munkavállalóinak adatkezelési képzettsége, tudatossága és morálja, valamint az adatátadások csatornája és az adatokat átvevő szervezetek adatkezelési kultúrája. Mint azt fent láthattuk, számos szereplő szolgálhatja ki egy felnőttképző működését és ezek számának emelkedésével nőnek az adatkezelési kockázatok is. Korábbi kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a vállalatvezetők általában nagyon alulinformáltak az információbiztonság új kihívásait illetően (Kollár & Poór 2019), így további problémát vethet fel, ha a szervezeti kultúrából hiányzik az információbiztonság iránti tudatosság.

A Felnőttképzési Adatszolgáltatási Rendszerbe nagy számban kerülnek feltöltésre személyes adatok, ehhez egyrészt olyan jogi szabályozásra van szükség, amely szavatolja a személyes adatok a GDPR alapelveinek megfelelő felhasználását, másrészt elengedhetetlen a stabil és kielégítő biztonsági szinttel rendelkező informatikai háttér biztosítása. Utóbbi esetben különös figyelemmel kell lenni az egyes szakrendszerek közötti adatátadások biztonságára is.

Összefoglalás

A felnőttképzés az utóbbi három évben jelentős változáson esett át, mind a szabályozási környezet, mind pedig a COVID-19 járvány nyomot hagyott az ágazaton. A felnőttképzők egy folyamatosan változó környezetben kell, hogy megfeleljenek minden szabályozásnak és a piaci elvárásoknak is egyszerre. Miközben a felnőttképzési tevékenységek során nagy mennyiségben kerülnek rögzítésre személyes adatok, melyeket a felnőttképzők és a velük kapcsolatban álló alvállalkozók, valamint a hatóságok kezelnek, feldolgoznak és továbbítanak, a szabályozási környezet állandó változása, a stabilitás hiány komoly kockázatot hordoz magában.

Felhasznált szakirodalom

- Henczi, L. (2014). *Felnőttképzési és intézményi menedzsment*. Budapest, Magyarország: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Henczi, L. (2021). A szakképzés és felnőttképzés átalakulásának főbb jellemzői – alulnézetből is, *Új Pedagógiai Szemle*, vol. 71. 5-6., 82-104.
- Kollár, Cs. & Poór J. (2018). Szervezetek a digitális korban – A digitális munkahely információbiztonsági, aspektusa, In: *Kiberbiztonság - Cyber Security: Tanulmánykötet a Biztonságtudományi Doktori Iskola kutatásaiból*. (Szerk.) Rajnai, Z., Budapest, Magyarország: Óbudai Egyetem Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kar, 2018, 95–107. Online: <https://bdi.uni-obuda.hu/sites/default/files/oldal/csatolmany/kiberbiztonsag-tanulmanykotet.pdf>.

RIBNÍ František

Az informatikus hallgatók és a junior informatikus munkavállalók szociális kompetenciái – A kódolás mellett rejtőző szociális készségek

„A digitális korszakban a szociális kompetencia minden eddiginél fontosabbá vált. Nem csak arról van szó, hogy valaki ért a technikához, hanem arról is, hogy ért az emberekhez.”

John Naisbitt

Bevezetés

A XXI. század jelen korszaka – amelyet a gyors technológiai fejlődési folyamat jellemez – az informatikusokat az innováció epicentrumába helyezi. A digitális birodalom azonban kihívások elé állítja a szociális kompetenciákat. A technológia fejlődésével a szoftverfejlesztés szerepe kulcsfontosságúvá vált. Az Evans Data Corporation 2023-as jelentése szerint világszerte 26,9 millió szoftverfejlesztő van. Ez a szám 2024-re várhatóan 28,7 millióra nő. A felmérés nem számolt be egyéb informatikai szakterületek képviselőinek számáról, ennek ellenére észlelhető a szakma fontossága és robusztussá válása (Evans Data Corporation, 2023).

Az informatikai szakirányú oktatási programok a felsőoktatási intézmények döntő többségében a technikai készségekre helyezik a hangsúlyt, viszont az egyre dinamikusabb munkakörnyezet megköveteli az informatikusok fejlett kommunikációs, együttműködési – azaz szociális – készségeit (Moller, 2018).

Az informatikai szakemberek túlnyomórészt az ismeretek fejlesztésére, különösen a szaktudás elmélyítésére összpontosítanak, ahogyan azt Rosiński (2013, 177, 187-189. o.) is kiemeli. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy az informatikusokat foglalkoztató vállalatok elismerik a szakmai készségek mellett a szociális kompetenciák jelentőségét is (Rosiński & Filipkowska, 2008). Az IT szektor munkavállalóiként a soft skilllek jelentősége egyre nagyobb lesz.

Számos szociális kompetenciafejlesztő program létezik, amelyeket sikeresen alkalmaznak munkahelyi környezetben. Hatékonyságát Rosiński által a pénzügyi szektorban 2005 és 2009 között 200, illetve 300 munkavállalót érintő projektek példázzák (Rosiński & Filipkowska, 2009). A pozitív fejlődési eredmények nemcsak a pénzügyi vállalatoknál, hanem a programozókat, tesztelőket és hálózatbiztonsági szakembereket foglalkoztató informatikai cégeknél is nyilvánvalóak. A 2012 és 2015 között összesen 90 személlyel, 46, 16, illetve 28 fős csoportokra osztott szociális kompetenciákat fejlesztő projekt-együttműködések a Kirkpatrick (1998) tipológiája szerinti képzés hatékonyságában bekövetkezett pozitív változásokat mutattak be. A pozitív változások megnyilvánultak a válaszadók reakcióiban, a tudásszint és az attitűdök változásában. A vezetőkkel készített interjúk, a belső ügyfél-elégedettség felmérések és a projektvégrehajtás hatékonyságának javulása révén megfigyelhető volt az attitűdváltozás, ami a nyereségesség növekedéséhez vezetett. Ezek az eredmények hangsúlyozzák az informatikai szakemberek szociális és szakmai kompetenciáinak egyidejű fejlesztésében rejlő kiaknázatlan lehetőségeket (Rosiński, 2015, 2013; Rosiński & Filipkowska, 2008; Kirkpatrick, 1998).

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy az egyetemi képzésben hangsúlyt kell fektetni a készségfejlesztésre. A probléma felvetése nem mondható teljesen újkeletűnek, számos oktatási stratégia született a szociális kompetenciák javítására a felsőoktatásban tanuló informatikusokra vonatkozóan. Egyet kiemelve, a Design Thinking-folyamat, melyet számos európai országban már aktívan alkalmaznak, magában foglalja a kollektív gondolkodást, az ötletgenerálást, fejleszti a csapaton belüli kommunikációt és együttműködést, ezzel erősítve a szociális kompetenciákat (Meinel, 2011; Micheli, 2018).

Felsőoktatásban végzett kutatások eredményei mutatnak rá, hogy az interperszonális kapcsolatok minősége meghatározó a lemorzsolódás és a munkahelyre történő beilleszkedés sikerességét illetően (Nagy, 2018, 2019; Kanczné, 2018, 2019; Csehiová, 2019).

Vizsgálatok bizonyítják azt is, hogy az okoseszközök használata negatívan hat a szociális kompetenciák alakulására (Saritepeci, 2021, 2-16. o.). Ugyanakkor a fiatal felnőttek képernyő előtt töltött ideje alatt azonban olyan alkalmazásokat, online felületeket is használnak, melyek segítségével barátaikkal vagy éppen ismeretlen személyekkel kommunikálnak vagy játszanak (Bickham, 2021).

Kvantitatív kérdőív

Kutatásunk célkitűzése az informatikus hallgatók és a junior informatikusok szociális kompetenciáinak, illetve képernyőhasználatának felmérése. Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak: 1. Az életkor és a munkatapasztalat előrehaladtával vannak-e különbségek a szociális kompetenciák terén? 2. Az életkor és a munkatapasztalat előrehaladtával vannak-e különbségek az okostelefonokon elérhető online felületek használatában? 3. Milyen kapcsolat van a szociális média és a szociális kompetenciák között? 4. Milyen kapcsolat van a heti képernyőidő és a szociális kompetenciák között?

Ehhez saját fejlesztésű kérdőívünket alkalmaztuk, amely részben adaptált elemeket tartalmazott (különböző szociális kompetencia kérdőívek szolgáltak alapul, valamint a csoportok kialakításában Donald E. Super Munkaérték kérdőívét vettük alapul). Összesen 171 junior informatikus (43,27%) és informatikus hallgató (56,73%) vett részt a kérdőív kitöltésében. A kérdőívet online kellett kitölteniük, időkorlát nélkül. Az eredményeket az SPSS statisztikai szoftverrel végeztük, alkalmazott analitikák: leíró statisztika, Khi-négyzet próba, keresztábla-elemzés.

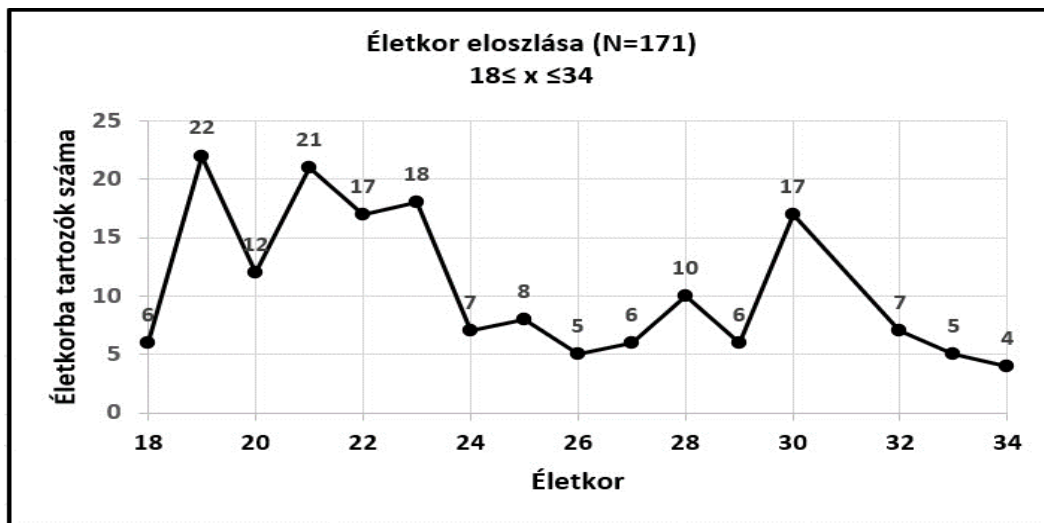
A szociális kompetencia kérdőív megbízhatónak tekinthető, ugyanis a Cronbach-alfa értéke 0,812. A kutatás részét képezte a kitöltők telefonjáról gyűjtött adatok vizsgálata is. A megkérdezettek a saját készülékük telefonos képernyőfigyelő-szoftveréről hívták le egy hét adatait, melyről képernyőfotót készítettek, s ezt csatolták a kérdőívhez. A szoftveren az alábbi adatok jelennek meg: napi átlagos telefonképernyőidő, ill. telefonképernyőidő applikációnként. A képernyőidőfigyelő-szoftver minden okostelefonba integrálva volt, illetve nem operáció rendszer specifikus, így mind az IOS és az Android felhasználóktól az információkat azonos kutatási protokoll alkalmazásával gyűjtöttük. Az egy hétre vonatkozó adatok segítségével így differenciálni tudtuk a kitöltők hétvégék és a hétköznapok alatti aktivitási/képernyő előtt töltött idejét, szociális média aktivitási idejét (mind individuálisan/applikációnként és mind összeségében).

A szociális kompetenciákat az alábbi 10 csoportban vizsgáltuk: 1. empátia, 2. kommunikáció, 3. kapcsolatteremtés, 4. konfliktuskezelés, 5. altruizmus, 6. iskolai/munkahelyi társas kapcsolatok, 7. önérvényesítés, 8. hierarchia, 9. függetlenség a munkavégzés során, 10. presztízs. Minden csoporthoz 3-3 kijelentés tartozik, melyeket egy ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük a kitöltőknek aszerint, hogy mennyire érzik azt magukra nézve érvényesnek.

Eredmények

A felmérés eredményei szerint a résztvevők életkorának eloszlását az 1. ábra szemlélteti. A diagram jól tükrözi, hogy a legtöbb résztvevő a 19-24 éves korcsoportba tartozik, míg a legkisebb résztvevői arányt a 30 év felettiiek teszik ki. Az életkorcsoportok közötti eloszlásból kiderül, hogy a vizsgált csoport főként a fiatalabb generációt képviseli.

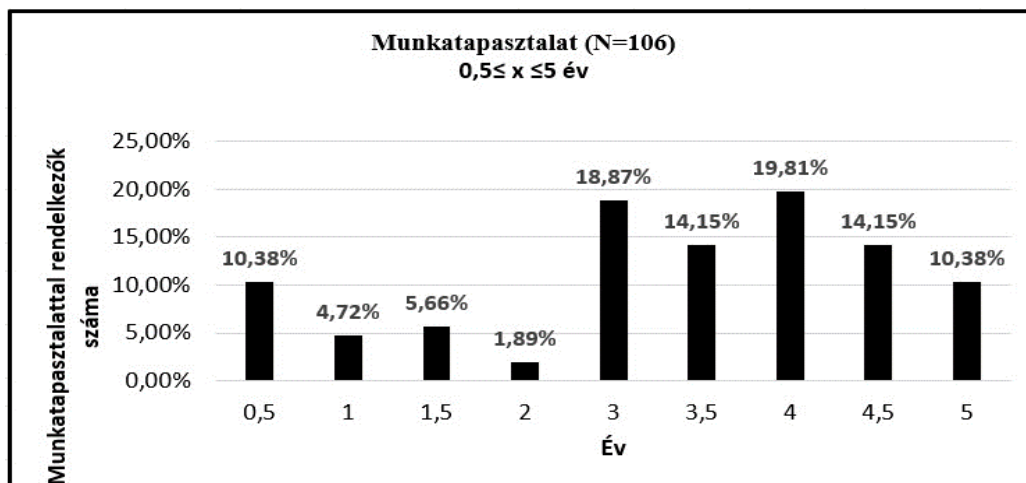
1. ábra: Kitöltők életkori eloszlása



Forrás: saját szerkesztés

A kitöltők 36,26% (N=62) nő, 63,74% (N=109) férfi volt. Az eredmények alátámasztják Ashcraft, McLain és Eger adatait, mely szerint az informatikusok között több a férfi, mint a nő (Ashcraft, 2016). Lakóhely szempontjából a következő eloszlást mutatják az adatok; 43,86% községben (N=75), 37,42% kisvárosban (50 ezer fő alatt, N=64) és 18,72% nagyvárosban (50 ezer fő felett, N=32) él. Foglalkozás szerint a válaszadók 56,73% (N=97) diák, 43,27% (N=74) munkavállaló. A „Hova jár/ járt egyetemre?” kérdésre a kitöltők 63,74% (N=109) Szlovákiában, 36,26% (N=62) Magyarországon végezte vagy végzi tanulmányait. A junior munkavállalók munkatapasztalata három és öt év közé esik (M=3,89 év, SD=0,59 év) (2. ábra).

2. ábra: Munkatapasztalat megoszlása



Forrás: saját szerkesztés

A statisztikai értékelés során (1. táblázat) a Khi-négyzet (χ^2) próbával azt vizsgáltuk, hogy a két csoport (fiatal munkavállaló informatikusok és diák informatikusok) közötti különbségek a megadott kompetenciaterületeken szignifikánsak-e.

1. táblázat: Szociális kompetenciák összehasonlítása a két csoport között

Csoportok	Munkavállaló informatikusok			Diák informatikusok			χ^2	p
	N	M	SD	N	M	SD		
Empátia	97	8,76	2,477	73	8,30	3,226	0,544	0,464
Kommunikáció	97	9,43	1,965	73	8,98	2,632	0,803	0,373
Kapcsolatteremtés	97	8,31	2,513	73	8,42	2,710	0,037	0,848
Konfliktuskezelés	97	9,31	2,066	73	8,79	2,284	1,202	0,276
Altruizmus	97	9,71	2,255	73	8,84	2,627	2,667	0,103
Iskolai/munkahelyi társas kapcsolatok	97	9,55	2,350	73	8,81	2,383	2,017	0,157
Önérvényesítés	97	10,35	2,298	73	9,19	2,643	4,462	0,034
Hierarchia	97	9,74	3,053	73	8,42	2,921	3,996	0,045
Függetlenség a munkavégzés során	97	9,19	1,838	73	8,47	2,453	2,334	0,127
Presztízs	97	9,43	2,548	73	8,28	2,938	0,063	0,803

Forrás:saját szerkesztés

Az eredmények azt jelzik, hogy az önérvényesítés és a hierarchia terén a két csoport közötti eltérések szignifikánsak ($p=0,034$, $p=0,045$). Ezen területeken szignifikánsan jobb szociális készségekkel rendelkeznek a munkavállaló informatikusok, mivel a multinacionális vállalatoknál a globális környezet és a szervezet mérete jelentős kihívásokat támaszt. A vállalati sokféleség miatt az önérvényesítés készsége kulcsfontosságúvá válik az egyének hatékony működéséhez, különösen a valós munkahelyi környezetben. A dolgozó informatikusok szociális kompetenciái a hierarchia terén fejlődnek, mivel a szakmájukban előre haladva számos olyan szereppel találkoznak, amelyek követelik a hatékony szervezettséget és a hierarchikus struktúrák alkalmazását. Ezzel párhuzamosan fejlesztik ki szociális kompetenciáikat és azon képességeiket, amelyek segítik őket a szakmai közösségben és a munkahelyi környezetben. Ezek a tényezők hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a munkahelyi teljesítményük hatékonyabb legyen, és jobban alkalmazkodjanak a multinacionális vállalati környezethez, mint diáktársaik (Atkinson,2020; Rubin,2000). A többi csoport között nincs szignifikáns különbség.

A legalacsonyabb pontátlag a diák informatikusoknál volt, a presztízs és az empátia csoportjában 8,30 és 8,28 pontátlaggal. A legmagasabb pontátlagok a munkavállaló informatikusoknál voltak, az önérvényesítés és az altruizmus terén 10,35 és 9,71 pontátlaggal. Ugyanakkor a kor és a tapasztalat csak minimálisan mutat összefüggést a szociális készségek javulásával. Számokkal alátámasztva, a dolgozó informatikusok szociális kompetencia átlaga 9,38, míg a diák informatikusoké 8,65.

A foglalkoztatott informatikusok és az informatikus hallgatók csoportjai közötti, telefonhasználati különbségek elemzése világossá teszi, hogy a két csoport mely területeken különbözik egymástól (2. táblázat).

2. táblázat: Telefonos képernyőidő

Csoportok	Munkavállaló informatikusok			Diák informatikusok			p
	N	M/h	SD	N	M/h	SD	
Heti óraszám	97	25,32	3,425	73	29,29	4,25	0,042
Napi átlag	97	3,616	1,567	73	4,185	2,167	0,152
Hétvége össz. óra	97	5,92	1,895	73	5,12	2,167	0,078

Hétköznap össz. óra	97	19,08	3,282	73	24,17	2,687	0,035
Szociális média	97	19,816	1,872	73	23,15	3,258	0,005
Böngészés	97	3,83	2,42	73	3,25	3,576	0,212
Játék	97	1,67	0,842	73	2,89	1,256	0,0492
Facebook	97	1,5	0,45	73	1,25	1,23	0,124
Instagram	97	1,215	0,354	73	2,341	1,684	0,201
TikTok	97	0,975	0,358	73	1,123	0,786	0,562
YouTube	97	1,9587	0,897	73	2,153	1,756	0,215
Reddit	97	0,872	0,452	73	2,356	1,861	0,032
Discord	97	0,456	0,125	73	3,458	2,781	0,024
Messenger	97	2,52	1,254	73	3,87	1,684	0,423
Twitch	97	2,89	1,325	73	3,15	1,85	0,625
X (Twitter)	97	1,58	0,781	73	1,68	0,879	0,345
Telegram	97	2,52	1,763	73	0,534	0,125	0,013
Teams	97	3,33	1,78	73	1,242	1,587	0,021

Forrás:saját szerkesztés

A két csoport között a telefonképernyő előtt töltött heti óraszámokban szignifikáns különbség mutatkozik ($p = 0,042$). A munkavállaló informatikusok átlagosan heti 3,97 órával kevesebb időt töltenek a képernyő előtt, mint diáktársaik. Azonban a dolgozó informatikusok közel 25,32 óra és diáktársaik 29,29 óra heti átlagos telefon előtt töltött idejük korántsem mondható alacsony képernyőidőnek, mivel az ideális diszkrecionális képernyőidő 16 év felett heti 14 óra lenne (Kaur, 2019; Sigman, 2012).

A hétköznapokon mért óraszámokban szignifikáns különbség mutatkozik ($p=0,035$). A dolgozó informatikusok 5,09 órával kevesebb időt töltenek átlagosan képernyő előtt a hétköznapok folyamán. A szociális média használatban kimutatott különbség szignifikáns ($p = 0,005$). A munkavállaló informatikusok heti 3,33 órával kevesebb időt fordítanak szociális média használatára, mint a diákok csoportja. Az online platformokon eltöltött idők közül számos esetben kimutathatók szignifikáns különbségek. A Teams és Telegram használatában a munkavállaló informatikusok átlagosan heti 2,09 és 1,99 órával több időt töltenek, mint az egyetemisták ($p = 0,021$, $p=0,013$). Ennek hátterében az állhat, hogy a munkahelyi kapcsolattartásra számos vállalat alkalmazza a Teams-et (Arvidsson, 2010), ugyanakkor a Telegram népszerűsége mögött a „hírnév” állhat (Saribekyan, 2017), mivel a személyes adatok védelme, ill. kriptográfiai szempontból sokan jobb szoftvernek tartják.

A Reddit a Discord és a telefonon való játék tekintetében a hallgatók szignifikánsan nagyobb arányban felhasználók ($p=0,032$, $p=0,024$, $p=0,049$). Az egyetemisták számára a Reddit, a Discord és a telefonon való játék jelentősebb vonzerővel bír, mivel technológiai affinitásuk, szakmai közösségek iránti érdeklődésük, hordozhatósági igényük és a szórakozás szerepe összefonódik ezen platformokon (Singer, 2015; Craig, 2023). A legnépszerűbb szociális platformok a Messenger, Teams, Discord és a Twitch voltak. A Twitch vonzó az informatikusok számára, mert lehetőséget kínál a technológiai innovációk és játékok élő közvetítéseinek nézésére, emellett a közösségi interakció és a szakmai fejlődés lehetőségét is biztosítja (Hamilton, 2014).

Összefoglalva, az elemzés kiemeli, hogy a telefonképernyő előtt töltött idő és az online tevékenységek tekintetében jelentős különbségek vannak a foglalkoztatott informatikai szakemberek és az informatikai hallgatók között. A foglalkoztatott szakemberek általában kevesebb időt töltenek képernyőn, mint a diákok, és eltérések mutatkoznak a közösségi média használatában és az egyes online platformok preferálásában.

A szociális kompetencia és a szociális média közötti kapcsolat tudományos vizsgálatához a 3. táblázatban látható keresztábla-elemzést használtuk, amely segít feltárni a változók közötti kapcsolatokat és kölcsönhatásokat.

3. táblázat: Kapcsolat a szociális média és a szociális kompetenciák között

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Pearson Correlation	1	-,078	-,187*	-,236**	-,178*	-,130	-,083	,015	-,100	,016	-,077
Sig. (2tailed)		,329	,018	,003	,024	,102	,299	,851	,206	,842	,333

Forrás: saját szerkesztés

* A korreláció 0,05 szinten szignifikáns (2-tailed).

** A korreláció 0,01 szinten szignifikáns (2-tailed).

Az elvégzett vizsgálat során jelentős és érdekes eredményeket kaptunk a kommunikáció és a kapcsolatteremtés területén (3. táblázat). A szociális média használata szignifikánsan negatívan korrelált a kommunikációs készségekkel ($r = -0,187$, $p = 0,018$) és a kapcsolatteremtéssel ($r = -0,236$, $p = 0,003$). Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a szociális média intenzív használata esetén csökkenhetnek a kommunikációs és kapcsolatteremtési készségek. Az ide vonatkozó kutatások is rámutatnak arra, hogy az ilyen típusú korrelációk háttérben álló okok összetettek lehetnek, beleértve a digitális kommunikáció kihívásait, a virtuális kapcsolatok felületességét, az időráfordítás hatását, a virtuális énkép és kapcsolatok befolyásolását, valamint a digitális kommunikáció torzításainak szerepét (Quist, 2011). A konfliktuskezelés területén is szignifikáns kapcsolatot figyeltünk meg. A szociális média használata negatívan korrelált a konfliktuskezelési készségekkel ($r = -0,178$, $p = 0,024$), ami azt jelzi, hogy a gyakori szociálismédia-használat esetén csökkenhet a konfliktusok hatékony kezelése. Ennek háttérben állhat a virtuális kommunikáció kihívásai vagy a felületes kapcsolatok, amit Primack (2017) is igazolt vizsgálatában. Az altruizmus, az iskolai/munkahelyi társas kapcsolatok, az önérvényesítés, a hierarchia, a függetlenség a munkavégzés során és a presztízs területén nem találtunk szignifikáns kapcsolatokat a szociális média használatával.

Fontos megjegyezni, hogy bár a kapott eredmények statisztikailag szignifikánsak, a korreláció önmagában nem mutat ok-okozati kapcsolatot. Más tényezők is szerepet játszhatnak ezekben az összefüggésekben, és további kutatások szükségesek a megértésük érdekében. Ezen eredmények alapján felmerülhet a szociális média használat hatásainak mélyebb vizsgálata és az esetleges egyéb befolyásoló tényezők azonosítása.

A heti képernyőidő és szociális kompetenciák közötti kapcsolatot a 4. táblázat szemlélteti, ahol a csoportokat összekapcsolva vizsgáltuk az esetleges összefüggéseket.

4. táblázat: Kapcsolat a heti képernyőidő és a szociális kompetenciák között

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Pearson Corr.	1	-,124	-,256**	-,264**	-,208**	-,156**	-,079	,018	-,121	,083	-,155
Sig. (2-t.)		,120	,001	,001	,008	,049	,318	,817	,127	,300	,051

Forrás: saját szerkesztés

* A korreláció 0,05 szinten szignifikáns (2-tailed).

** A korreláció 0,01 szinten szignifikáns (2-tailed).

A heti képernyőidő és különböző szociális kompetenciák közötti összefüggéseket vizsgálva a 4. táblázatban található Pearson-korrelációk alapján érdekes összefüggéseket tártunk fel. A kommunikáció, kapcsolatteremtés, konfliktuskezelés és altruizmus kapcsán észlelt szignifikáns negatív korrelációk eredményei a következőket mutatják. A kommunikáció ($r = -0,256$, $p = 0,001$) dimenziójában a magasabb heti képernyőidővel rendelkező egyéneknek alacsonyabbak lehetnek a kommunikációs készségei. Kapcsolatteremtés ($r = -0,264$, $p = 0,001$) csoportjában a magasabb heti képernyőidővel rendelkező személyek nehezebben teremtenek kapcsolatokat. Konfliktuskezelés ($r = -0,208$, $p = 0,008$) és a magas heti képernyőidő esetén nehezebben kezelhetik a konfliktusokat. Altruizmus ($r = -0,156$, $p = 0,049$), ami arra utal, hogy a magasabb képernyőidővel rendelkezők kevésbé lehetnek hajlamosak önzetlen cselekedetekre.

A magas heti képernyőidővel rendelkező egyének szociális készségcsökkenésének hátterében különböző tényezők állhatnak. A kommunikáció terén az agyi változások, a kognitív terhelés és a szociális izoláció mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a magasabb képernyőidővel rendelkezők alacsonyabb kommunikációs készségekkel rendelkezzenek. A kapcsolatteremtési nehézségek mögött az időgazdálkodás és prioritások eltolódása állhat. A konfliktuskezelés nehézségeit a magasabb képernyőidővel járó szociális izoláció is befolyásolhatja. A csökkenő altruizmus a digitális kommunikáció távolságtartó jellegéből adódhat. Az érzelmek megértésének és az azonosulásnak csökkenése ebben a környezetben befolyásolhatja az egyén hajlandóságát az önzetlen cselekedetekre és mások segítségére (Blum-Ross, 2016; Minges, 2015).

Ezen eredmények arra utalnak, hogy a digitális eszközök túlzott használata összefügghet bizonyos szociális kompetenciák csökkenésével. Ugyanakkor ismét hangsúlyozandó, hogy a korreláció nem feltétlenül jelenti az ok-okozati kapcsolatot, és más tényezők is befolyásolhatják ezeket az eredményeket. A további kutatások segíthetnek mélyebben megérteni ezen összefüggések természetét és kiterjedését a társadalmi interakciókban.

Konklúzió

A kutatás rámutat a junior informatikusok és az informatikus hallgatók között megfigyelhető jelentős különbségekre. A szociális kompetenciák, egyes területein és a képernyő előtt töltött idő ill. az online tevékenységek terén mutatkoztak különbségek. A foglalkoztatott informatikai szakemberek általában kevesebb időt töltenek a képernyők előtt, mint a diákok, ami eltér a közösségi média használatában és az egyes online platformok preferálásában.

A szociális kompetencia és a közösségi médiahasználat kapcsolatának vizsgálata figyelemre méltó eredményeket hozott. A kommunikáció, a kapcsolati készségek és a konfliktuskezelés területén negatív korrelációt állapítottunk meg. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az intenzív közösségi médiahasználat negatívan befolyásolhatja a kommunikációs és az interperszonális készségeket.

Az empirikus kutatás alapján megállapítható, hogy a munkatapasztalattal rendelkező informatikusok általában magasabb szintű szociális kompetenciákkal rendelkeznek, mint diáktársaik. Ezen megfigyelés alátámasztja a munkatapasztalat szerepét a szociális kompetenciák fejlesztésében, hangsúlyozva azok jelentőségét a szakmai környezetben és a személyes kapcsolatokban egyaránt.

Ezek az eredmények mélyebb elmélkedésre készítetnek az informatika területén belüli tudományos és szakmai területekre gyakorolt hatásokkal kapcsolatban. Mivel a technológia továbbra is alakítja interakcióinkat, a képernyőidő, az online tevékenységek és a szociális készségek közötti bonyolult dinamika megértése egyre fontosabbá válik. Az eredmények tükrében szükségesnek látszik a jövőbeli vizsgálatok végrehajtása az informatikai ágazatban dolgozó egyének szociális kompetenciáinak feltárására vonatkozóan.

Felhasznált szakirodalom

- Arvidsson, S. (2010). *Communication of Corporate Social Responsibility: A study of the views of management teams in large companies*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-010-0469-2> (Last download: 11/23/2023)
- Ashcraft, C., McLain B. & Eger E. (2016). *Women in Tech*. URL: https://wpassets.ncwit.org/wp-content/uploads/2021/05/13193304/ncwit_women-in-it_2016-full-report_final-web06012016.pdf (Last download: 11/23/2023)
- Atkinson, D. (2002). *Self-Advocacy and Research*. URL: https://books.google.sk/books?hl=hu&lr=&id=ASgQBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA120&dq=self-advocacy+and+hierarchy+among+workers+and+students&ots=g39LsN8wsc&sig=L5WRjiltge078kByEPzYXFULA1E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Last download: 11/17/2023)
- Bickham, D. S. (2021). *Current Research and Viewpoints on Internet Addiction in Adolescents*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40124-020-00236-3> (Last download: 11/17/2023)
- Blum-Ross, A. & Livingstone S. (2016). *Families and screen time: Current advice and emerging research*. URL: <https://eprints.lse.ac.uk/66927/1/Policy%20Brief%2017-%20Families%20%20Screen%20Time.pdf> (Last download: 11/17/2023)
- Craig, C. D. & Kay, R. (2023). *Examining the Discord Application in Higher Education: A Systematic Review of the literature*. *Journal of Digital Life and Learning*. URL: <https://ojs.scholarsportal.info/ontariotechu/index.php/dll/article/view/205> (Last download: 11/17/2023)
- Csehiová, A. & Kanczné Nagy, K. (2019). *Élmény-foglalkozások a Selye János Egyetemen: „Művészet-PEdagogia-PSZichológia”*. URL: https://www.researchgate.net/publication/337565348_ELMENY-FOGLALKOZASOK_A_SELYE_JANOS_EGYETEMEN_MUveszet-PEdagogia-PSZichologia (Last download: 11/17/2023)
- Evans Data Corporation. (2023). *Worldwide Developer Population and Demographic Study 23.1*. URL: <https://evansdata.com/reports/viewRelease.php?reportID=9> (Last download: 11/17/2023)
- Hamilton W. A., Garretson O. & Kerne A. (2014). *Streaming on twitch*, Proceedings of the 32nd Annual ACM Conference on Human Factors. In: *Computing Systems*. URL: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2556288.2557048> (Last download: 11/17/2023)
- Kanczné Nagy, K. & Csehiová, A. (2019). *Elsőéves tanár szakos hallgatók egyetemi képzéssel kapcsolatos előzetes elvárásainak és félelmeinek vizsgálata. Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban: A 8. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete*. URL: https://www.researchgate.net/publication/337447916_ELSEEVES_TANAR_SZAKOS_HALLGATOK_EGYETEMI KEPZESSEL_KAPCSOLATOS_ELOZETES_ELVARASAINAK_ES_FELELMEINEK_VIZSGALATA (Last download: 11/23/2023)
- Kanczné Nagy, K. (2019). *Minden új ember egy rejtély, amelyen dolgoznunk kell*. *Oktatás – Gazdaság – Társadalom*, Juhász Erika, Endrődy Orsolya. URL: https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_1.pdf (Last download: 11/23/2023)
- Kaur, N., Gupta, M., Malhi, P. & Grover, S. (2019). *Screen Time in Under-five Children*, *Indian Pediatric*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13312-019-1638-8> (Last download: 11/17/2023)
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs The Four Levels*. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2233869> (Last download: 11/17/2023)
- Meinel, C., Leifer, L., & Plattner, H. (2011). *Design Thinking*. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-13757-0> (Last download: 11/17/2023)
- Micheli, P., Wilner, S. J. S., Bhatti, S., Mura, M., & Beverland, M. B. (2018). *Doing Design Thinking: Conceptual Review, Synthesis and Research Agenda*. *Journal of Product Innovation Management*. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jpim.12466> (Last download: 11/17/2023)

- Minges, K. E., Owen, N., Salmon, J., Chao, A. M., Dunstan, D. W., & Whitemore, R. (2015). *Reducing youth screen time: Qualitative metasynthesis of findings on barriers and facilitators*. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2015-12988-007> (Last download: 11/17/2023)
- Moller, F. & Crick, T. (2018). A university-based model for supporting computer science curriculum reform, *Journal of Computers in Education*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40692-018-0117-x> (Last download: 11/17/2023)
- Mustafa Sarिताpeci. (2021). *Instructional Technology and Lifelong Learning, Multiple Screen Addiction Scale: Validity and Reliability Study*. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1297360> (Last download: 11/17/2023)
- Nagy, M., Horváth, K., Szabóová, E., Kanczné Nagy, K., Orsovcics, Y. & Strédl, T. (2019). A lemorzsolódás vizsgálata a Selye János Egyetem Tanárképző Karán a nappali és levelezős óvopedagógus képzésben utánkövetéssel. *Oktatás – Gazdaság – Társadalom*. URL: https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_1.pdf (Last download: 11/17/2023)
- Nagy, M., Szabóová, E., Horváth, K., Kanczné Nagy, K., Tóth-Bakos, A., Orsovcics, Y. & Strédl, T. (2018). A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvopedagógus hallgatók körében. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: 3. *Kárpát-medencei Oktatási Konferencia – Tanulmánykötet*. URL: http://real.mtak.hu/89602/1/Kutatas_es_innovacio.pdf (Last download: 11/17/2023)
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaitte, E. O., Lin, L., Rosen, D. & Miller, E. (2017). Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S, *American Journal of Preventive Medicine*. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28279545/> (Last download: 11/17/2023)
- Quist, N. (2011). Social media and interpersonal relationships: for better or worse? *Journal of Clinical Ethics*. URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/JCE201122214> (Last download: 11/17/2023)
- Rosiński, J. (2015). The specificity of selected tools of development of social competencies among IT specialists, *Jagiellonian Journal of Management*. [https://www.ejournals.eu/jjm/Tom-1-\(2015\)/Numer-3/art/6388/](https://www.ejournals.eu/jjm/Tom-1-(2015)/Numer-3/art/6388/) (Last download: 11/17/2023)
- Rosiński, J. (2013). *Postawy zawodowe informatyków*. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/1927/rosinski_postawy_zawodowe_informatykw_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Last download: 11/17/2023)
- Rosiński, J., & Filipkowska, A. (2008). Warunki skuteczności programów rozwoju pracowników. In E. Jędrych, A. Pietras, & A. Stankiewicz-Mróz (eds.), *Funkcja personalna w zmieniającej się organizacji. Diagnoza i perspektywy*.
- Rosiński, J., & Filipkowska, A. (2009). *Budowanie kompetencji w firmach technologicznych – dyrektywne czy partycypacyjne podejście do wdrożenia systemu rozwoju kompetencji*. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/260478/rosinski_filipkowska_budowanie_kompetencji_w_firmach_tehnologicznych_2009.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Last download: 11/17/2023).
- Rubin, P. H. (2000). *Hierarchy, Human Nature*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12110-000-1013-3> (Last download: 11/17/2023)
- Saribekyan, H. & Margvelashvili, A. (2017). *Security Analysis of Telegram*. URL: <https://archive.shadowwarfare.info/Security%20Analysis%20of%20Telegram.pdf> (Last download: 11/23/2023)
- Sarिताpeci, M. (2021). *Multiple Screen Addiction Scale: Validity and Reliability Study*. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1297360> (11/17/2023)
- Sigman, A. (2012). Time for a view on screen time. *Archives of Disease in Childhood*. URL: <https://adc.bmj.com/content/97/11/935> (Last download: 11/17/2023) URL: <https://doi.org/10.4467/2450114xijm.15.016.4473> (23.11.2017)
- Singer, P., Flöck, F., Meinhart, C., Zeitfogel, E. & Strohmaier, M. (2015). *Evolution of Reddit: From the front page of the internet to a self-referential community?* URL: https://www.researchgate.net/publication/260089481_Evolution_of_Reddit_From_the_Front_Page_of_the_Internet_to_a_Self-referential_Community (Last download: 11/24/2023).

SCHINDLER Rózsa

„Beszélgetések a szakképzésről”

Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma által szervezett programsorozat 2023. október 5-én a BME Műszaki Pedagógiai Tanszékén megtartott személyes jelenléttel és online térben is zajló rendezvényéről

A Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma 2021 óta kéthavonta rendszeresen szervezi a „Beszélgetések a szakképzésről” című programsorozatát, melynek deklarált célja, hogy az elmúlt években lezajlott, az oktatási kormányzat szakképzésben bevezetett radikális változásaihoz/változtatásainak megismeréséhez a szakmai közösségek által birtokolt, a szakképzési rendszer működését markánsan befolyásoló szakmai területre kiterjedő tapasztalati tudásának megosztásával hozzájáruljon. Ezért a szakképzés jelenlegi rendszerét meghatározó legfontosabb elemekről témablokkokba rendezve kívánjuk az elméletet és az azt megvalósító gyakorlatot elemezni, körül járni a cél érdekében, azaz hogy a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához hozzájáruljon, információt közvetítsen a szakképzés/felnőttképzés valamint ezek felsőoktatást is érintő helyzetéről, eszmét cseréljen a szakma iránt elkötelezettséget érző szakemberekkel az aktuális szakmapedagógiai kérdésekről.

A „Beszélgetésekre” jellemző, hogy rövid exozékát követően élénk interaktív beszélgetés, véleménycsere alakult ki. A visszajelzések alapján ez a forma hozzájárul a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához. A 2023. október 5-i rendezvény központi témája a **„Mit ér a hozott tudás” → az MKKR-validáció-beszámíthatóság volt.** A téma aktualitását az 1990 évektől rendre e témában fellángoló kísérletek, és a nemzeti és nemzetközi érdeklődés adja. Köztudott, hogy a felnőttek és az iskolapadból kikerülő más módon (*informális és non formális tanulási környezetben*) is elsajátíthatnak készségeket, képességeket és ismereteket, mint formális oktatással (pl.: munkatapasztalat, önképzés, tanfolyamok, stb.). A munkaerő-piaci képzés, így a felnőttképzés visszatérő gondja az, hogy miként lehet megbízható, hiteles/hitelesíthető képet kapni a különböző képzési formákban részt vevők korábbi tanulmányaik során szerzett és megőrzött ismereteiről, elsajátított készségek, képességek rendszeréről, valamint az, hogy egyes képzési szinteken elsajátított kompetenciák, az azt követő képzés során tartalmazznak-e beszámítható/érvényesíthető tudásszufficitet.

A jogszabályi környezet (2019. évi LXXX. tv. a szakképzésről, a 2013. évi LXXXVII. tv. a felnőttképzésről, 2011. évi CCIV. tv. a nemzeti felsőoktatásról) is rendre megfogalmazza az előzetesen megszerzett tudás felmérésének és beszámítási lehetőségének formáját, feltételeit, de a mérés elfogadott módjára és az így szerzett mérési eredmények elfogadott (intézményesen validált) és formális beszámíthatóságára nem született megoldás. Ennek a témának helyzetfeltárására vállalkoztunk a mai „beszélgetésben”.

A rendezvényhez 36 fő online térben kapcsolódott a 17 fő személyes részvétele mellett. A nonformális és informális tanulási környezetben megszerezhető kompetenciák, készségek, képességek mérésének, értékelésének és beszámíthatóságának nemzetközi hátterének és a hazai kísérletek megismerése mellett a három képzési, tanulási szintér (szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) területén vizsgáltuk azt, hogy „mit ér a hozott tudás”.

A beszélgetés moderátora **Benedek András**, a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának elnöke volt.

Előadást hallhattunk:

- **Derényi Andrásról**, (oktatáskutató, -fejlesztő, az Európai Képesítési Keretrendszer Tanácsadó testületének tagja, a képesítési keretrendszerek, a validáció kérdéseivel foglalkozó kutató), előadásának címe: *Áttekintés a validáció nemzetközi helyzetéről.*

- **Lőrincz Mónikától** (felnőttképzési szakértő, NSZFH kiemelt projekt szakmai vezetője)
Előadásának címe: Validációs rendszermodell → A közlekedési ágazati validációs központ kialakítása.

Felkért hozzászólók voltak:

- **Farkas Éva:** szakképzési és felnőttképzési szakértő, International Adult and Continuing Education Hall of Fame, Elnök. *Téma:* Validáció a felnőttképzési gyakorlatban,
- **Elnour Szilveszter:** igazgató, Budapesti Komplex SZC Kézművesipari Technikum. *Téma:* A validáció lehetőségei a szakképzésben,
- **Kraiciné Szokoly Mária** a Szakképzési Kollégium alelnöke. *Téma:* Validáció a felsőoktatásban.
- **Derényi András** előadásában a nem formális és informális tanulás során megszerezhető tudás, kompetencia, tanulási eredmény elismeréséről és beszámításáról adott helyzetképet nemzetközi kitekintésben. Három blokkba rendezte a validáció problémáját. Ezek:
 - A validáció alkalmazására ható folyamatok.
 - Az átalakuló elismerési megközelítések, megoldások.
 - Milyen új tapasztalatok, fejlemények figyelhetők meg napjainkban ebben a témában.

Ismeretes, hogy a validációval való foglalkozás Európa szerte egyre erősödő tendenciát mutat. Ezt bizonyítja az is, hogy a közelmúltban az Európai Bizottság támogatásával lezajló projektben tíz országban (Dánia, Olaszország, Franciaország, Németország, Egyesült Királyság, Lengyelország, Finnország, Portugália, Spanyolország, Románia) vizsgálták az informális és nem formális tanulás (NFIL) rendszerszerű kezdeményezéseit, az egyes validációs gyakorlatokat. Ebből kiindulva elemezte a validáció alkalmazására ható folyamatokat. A folyamatokat vizsgálva gátló tényezőként említendő az Európa szerte csökkenő munkanélküliség (kevesebb a munkanélküli, mint az üres álláshely!). Felmerül a kérdés, hogy ebben a gazdasági helyzetben milyen helye, szerepe lehet a validációnak. A másik meghatározó gazdasági jelenség az, hogy a munkavállaló populációra érvényes a tartósan magas számú alacsony szintű képességűek száma és a migráció megjelenése is. A harmadik országbeli polgárok képességeinek megismerése, elismerése és a képességeiknek megfelelő állásba segítése a társadalmi integrációt javítja. Megfigyelhető a nagyvállalati HR tevékenységben, hogy a formális végzettségek, szakképzettségek mellett egyre fontosabb szerepet kap a skillek, kompetenciák feltárása, feltérképezése, a képességstratégiák, képességpolitikák alkalmazása, a kompetencia-fókuszú munkaerőkeresés és –közvetítés, -fejlesztés. Mindezekből az is következik, hogy felértékelődik a rejtetten jelen lévő képességek és kompetenciák feltárására, láthatóvá tételére és annak elismerésére irányuló megoldások, eszközök keresése, felértékelődik a tanulás és az egyén felelőssége saját képességeinek fejlesztésében.

A klasszikus négy szakaszból álló (tudásazonosítás-mérés- referenciával, tanulási követelményekkel való összehasonlítás-értékelés, beszámítás) validációs folyamat hosszadalmas, erőforrásigényes. Ezért új eszközök és eljárások, mint például a kompetencia-mérleg, kompetencia-profil készítésére alkalmas eszközök, képességértékelő eljárások kimunkálására van szükség. A levonható tanulság: egységes nemzeti modell kialakítására kevésbé van lehetőség, inkább szektorális, igényre szabott megoldásokra kell fókuszálni. A képességfelmérési eljárások és eszközök mellett olyan szakemberekre is szükség van, akik ezeket az eljárásokat és eszközöket működtetni, használni tudják (mérési-értékelési szakemberek kiképzése).

Az előadó a validációs eljárás néhány új vonatkozású tapasztalataira hívta fel a figyelmet. Megállapítható, hogy az oktatásnál/ képzésnél gyorsabban és célzottabban kezeli a munkaerő-és képességhiányt, azaz az upskilling/reskilling igényeket, a perifériára szorultakat visszavezeti a társadalomba, a munkavállalók polarizálódása az alacsony és magas szintű képességek mentén figyelhető meg.

Lőrincz Mónika az NSZFH GINOP-6.2.4-VEKOP-16 projekt kapcsán ismertette a KTI Validációs Központjának kialakítását, felelevenítve a jogszabályok adta eddigi formális beszámítási lehetőségeket. Előljáróban a validáció fogalmának tisztázása során különbséget tett a tudásbeszámítás és a validáció között. A validációt a nem formális és informális tanulás útján előzetesen megszerzett tudás, illetve tanulási eredmény

azonosítása, képességfelmérése, a mérési eredmény értékelése, dokumentálása és elismerése folyamatként definiálta. A validáció céljának meghatározását a validációs eljárások típusai szerint fogalmazta meg.

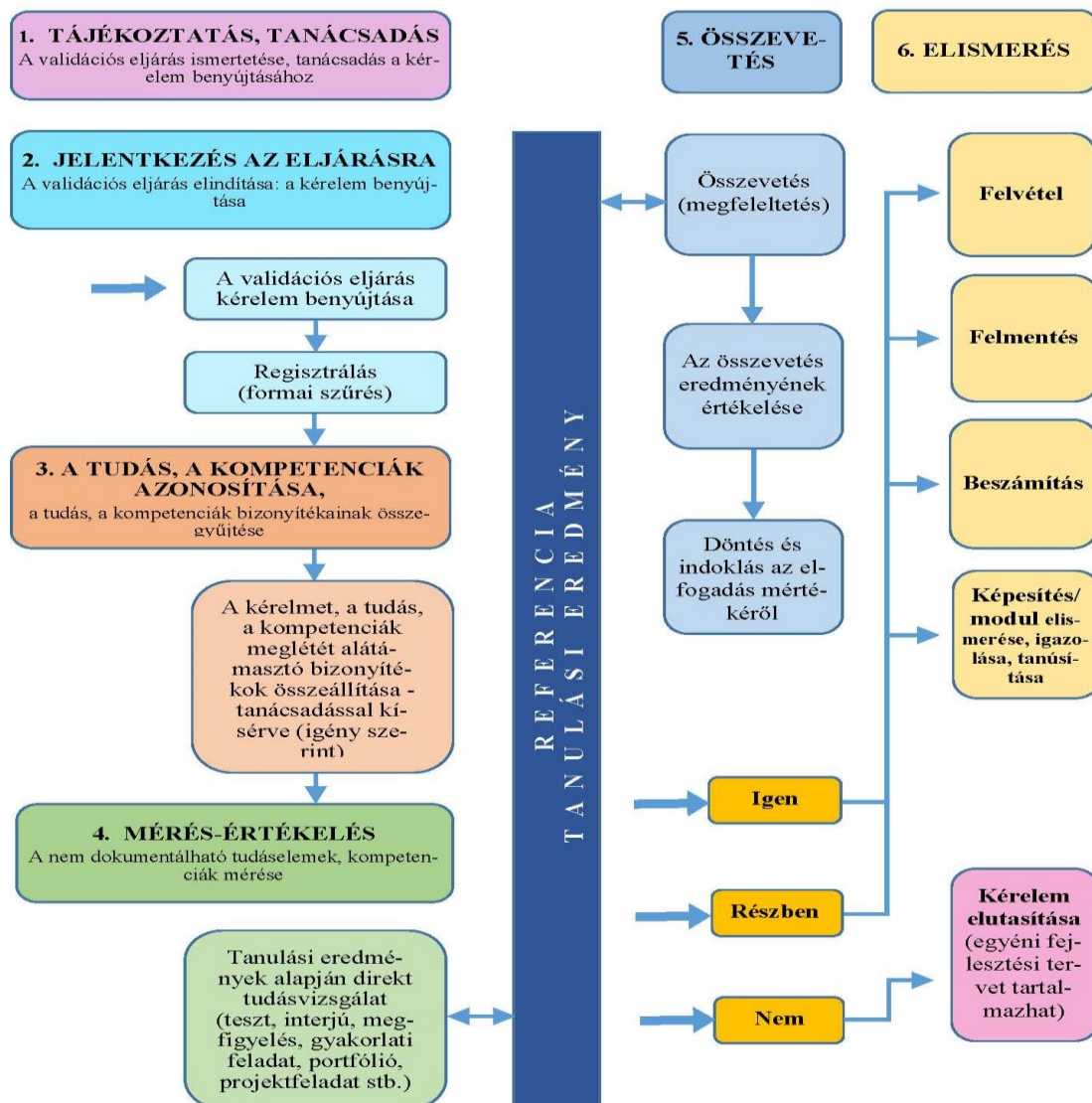
A *képzési célú* validáció a képzettség, végzettség megszerzésére irányuló tanulás kimenete az adott képzési területre való alkalmasság elismerésével. A *foglalkoztatási célú* validáció a tanulási eredmény alapján szerkesztett munkaköri elvárások adott szintű betöltéséhez szükséges kompetenciák láthatóvá tételét jelenti, melynek kimenete a kompetenciaigazolás. A validációs rendszermodell kialakításánál az Európa Tanács nem formális és informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről szóló direktíváinak kívántak megfelelni (meglévő rendszer felülvizsgálata, új rendszer kiépítése, az egész életen át tartó tanulás és mobilitás biztosítása, felnőttek részvételének növelése a képzésben). Figyelembe vették a tudásbeszámítási és validációs lehetőségeket biztosító szakképzésre és felnőttképzésre vonatkozó jogszabályokat. A **szakképzésben** a hivatkozott jogszabályok lehetőséget biztosítanak különböző feltételek teljesülése mellett az előzetesen megszerzett **tudás beszámítására**. A törvény szerinti lehetőségek:

- A tanuló/képzésben résztvevő személy a tanulmányi követelményeket az előírtnál rövidebb idő alatt is teljesítheti, ha az adott szakmai oktatásra előírt megegyező tartalmú követelményeit már korábban teljesítette.
- A felnőttképzési jogviszony keretében folyó szakmai oktatás időtartama legfeljebb negyedére, a kötelező foglalkozások száma legfeljebb a nappali rendszerű szakmai oktatás kötelező foglalkozásai számának negyven százalékáig csökkenthető.
- Nem kell az ágazati alapoktatást záró ágazati alapvizsgát tennie annak a tanulónak, aki részszakmát szerzett, vagy az adott részszakmát magába foglaló szakmai oktatásban vesz részt.
- Nem kell az ágazati alapoktatást záró ágazati alapvizsgát tennie annak a tanulónak, aki korábbi tanulmányai, előzetesen megszerzett tudása, ill. gyakorlata beszámításával vesz részt a szakmai oktatásban, ha a beszámított előzetes tudása magában foglalja az ágazati alapvizsga követelményeit.
- A szakmai vizsga értékelésénél az ágazati alapvizsga eredményét a képzési kimeneti követelményekben meghatározottak szerint, de legalább tíz százalékos mértékig kell beszámítani.

A **felnőttképzési** jogszabály előzetes tudásmérést és előzetesen megszerzett tudás beszámítását definiálja. Az előbbi a dokumentumokkal nem igazolt tanulmányok vagy gyakorlati tapasztalatok felmérésére irányul annak megállapítása céljából, hogy képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amelynek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a jelentkezőt **fel kell menteni**. A megszerzett tudás beszámítása dokumentumokkal igazolt beszámítási lehetőséget kínál, azaz az adott képzési rész alól **fel lehet menteni** a képzésben résztvevőt.

Ezeket a lehetőségeket és korlátokat figyelembe véve a validációs rendszer alapidokumentációi mint a rendszerterv, a folyamatmodell, a feladatkészítő szakemberek, validációs szakértők, (DACUM) munkakörelemzők felkészítésének módszertani útmutatói, a „bemért” mérőeszközök és a rendszer minőségbiztosítása készültek el. A kifejlesztett folyamatmodellt mutatja be az 1. ábra.

1. ábra: Referencia tanulási eredmény

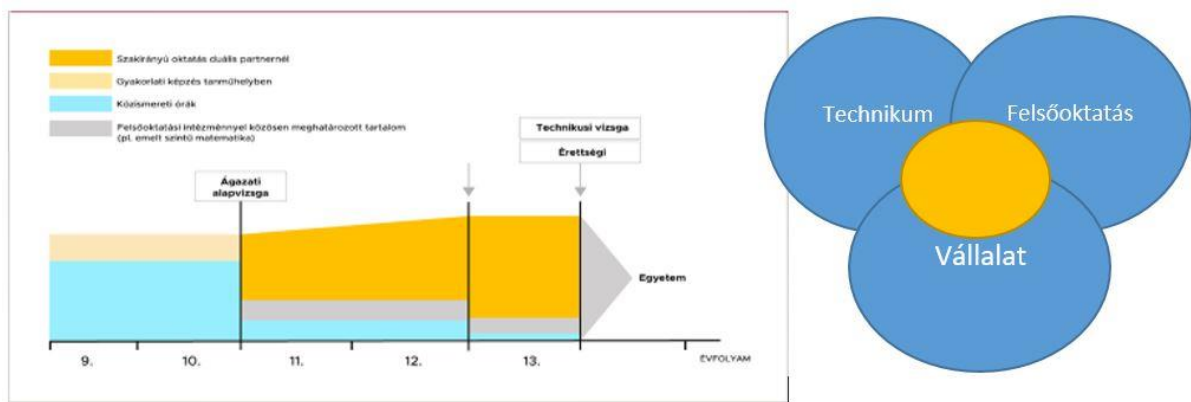


Elnour Szilveszter a Budapesti Komplex SZC Kézművesipari Technikum igazgatója a technikai működés kapcsán mutatta be tudásbeszámítási és felmentési lehetőségeket. Az iskolai munkát segíti az a teoretikus harminc órás oktatók számára biztosított továbbképzési lehetőség, amit az Innovatív Képzéstámogató Központ biztosít a szakképzési törvény által meghatározott kötelező oktatói továbbképzés keretében. A képzési program egyik fontos része a nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények értékelése és elismerése, a validáció fogalmának értelmezése, tisztázása, annak szakképzési vonatkozásai. Kiemelte a szakképzés és felnőttképzés szoros kapcsolatát, szakmai kapcsolódását, a felnőttek szakmai oktatásba való idő- és költséghatékony bekapcsolódásának lehetőségét (oktatás időtartamának és a foglakozások száma csökkentésének lehetősége!). A 2020. január elsejétől hatályba lépett szakképzési törvény jó lehetőséget biztosít az előzetes tudás beszámításával az oktatási/képzési idő csökkentésére. A tanuló, illetve a képzésben résztvevő személy korábbi tanulmányait, megszerzett ismereteit és gyakorlatát – amennyiben annak tartalma megegyezik az adott szakmai oktatásra(!), illetve szakmai képzésre(!) előírt követelményekkel – azok teljesítésébe be kell számítani, amely alapján a tanulmányi követelmények az előírtnál rövidebb idő alatt is teljesíthetők.

A beszámíthatóság mértékének meghatározása igazgatói döntés, hatáskör, aminek alapja kell legyen az intézményi alapidokumentumokban specifikálódó feltételrendszert és elismerési, beszámítási opciókat is

tartalmazó tartalmi szabályzó dokumentumok (képzési kimeneti követelményekre épülő intézményi szakmai program, benne a képzési program) korrekt és szakmai hitelességgel történő elkészítése! Tehát az igazgató számára ez lehetőség, de nagy felelőssége is a szakmai követelmények maximális, minőségi teljesítésének biztosítása. A kérdés a beszámíthatóság mértéke: meddig! Példaként hozta fel a fogtechnikus képzést, ahová, ha egy fogorvos végzettségű és egy gimnáziumi érettségivel rendelkező jelentkezik az előzetes tudásuk beszámításának mértéke nem azonos tartalmú és tartamú. Ebben az esetben képzésszervezési kérdés is felmerül. A tanulmányi idő csökkentésére további lehetőséget ad az a körülmény, ha a tanuló a szakmatanulás megkezdése előtt az adott szakmához kapcsolódóan már szerzett gyakorlatot. Ebben az esetben is a mérés és értékelés (validáció) hangsúlyos kérdésével állunk szemben. Jó kezdeményezésként aposztrofálta a felsőoktatási alap-és osztatlan képzésbe történő beszámítási lehetőséggel az okleveles technikus képzés bevezetését az új szakképzési rendszerben, mely lehetőséget ad arra, hogy külön felvételi eljárás nélkül folytassa a tanulmányait a tanuló a felsőoktatási intézményben. Ennek a képzésnek a keresztmetszetét mutatja a 2. ábra.

2. ábra: Az okleveles technikus képzés a szakképzésben



A szakmai tartalmat a technikum és a felsőoktatási intézmény által közösen kidolgozott, emelt szintű szakmai programja adja. A képzésbe beépített többlet ismeretanyag a felsőfokú alapozó ismeretek elsajátítására irányul. Ugyanilyen jó eleme a rendszernek a mobilitást szolgáló külföldön teljesített szakmai gyakorlat teljes értékű beszámíthatósága a szakirányú oktatás képzési programjába.

Kraiciné Szokoly Mária a műhelyprogramban az ELTE PPK oktatójaként a vizsgált oktatási rendszerünk harmadik pillérét képviselte, a felsőoktatást. Véleménye szerint a validáció témája az, ami a különböző stratégiákat, etoszokat képviselő oktatási területeket együttműködésre sarkallja az egymásra utaltság okán. A validáció a felsőoktatásban nem újkeletű (szemlélete nem általános érvényű és nagyon vegyes képet mutat), hisz a felsőoktatási kreditrendszer az egyetemhez rendelt Kreditátviteli bizottságok közreműködésével részesei ennek a folyamatnak és a dokumentált tudás elismerésével ennek a rendszernek. Ezért úgy tűnik, hogy a validáció feltételei adottak a felsőoktatásban. Van törvényi szabályozás, működik a kreditátviteli bizottság, van tanulmányi és vizsgaszabályzat, vannak szakemberek, akik ezt működtetik.

A felsőoktatási törvény lehetőséget ad a szándékos és nem szándékos tanulás útján szerzett tudás elismerésére és beszámítására. E szerint a kreditátviteli bizottság az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti. A felsőoktatási intézményben folytatott, illetve más korábbi tanulmányok, továbbá az előzetesen megszerzett tudás kreditértékként való elismerése esetén is – a tanulmányi és vizsgaszabályzat szerinti kreditet, de legalább a képzés kreditértékének harmadát az adott intézményben köteles teljesíteni. Továbbá rögzíti a jogszabály, hogy az előzetesen megszerzett, nem formális (iskolarendszeren kívül, de szervezett formában folytatott képzésben szerzett), informális (iskolarendszeren kívüli, tapasztalati úton történő) tanulással elsajátított kompetenciák, munkavégzés során szerzett tapasztalat elismerése lehet egy adott szakon valamely kompetencia (ismeret, teljesítmény, eredmény, készség, további kompetenciák) kredittel történő elismerése vagy követelmény teljesítése alóli felmentés. A kreditátviteli bizottságnak az elismerési eljárásban a hallgató

dokumentumai alapján – megfelelő értékelési eljárás keretében – meg kell bizonyosodnia a tudás meglétéről. Az eljárást intézményi szabályzatban kell meghatározni. „Az elmúlt években az oktatás-képzés világában a felsőoktatás volt az egyetlen oktatási szektor, ahol a jogszabályi és alkalmazási kötelezettség társult az MKKR és a tanulási eredmény alapú szemlélet alkalmazásához,” mégis azt mondhatjuk, hogy ez a (önértékelésen és külső értékelésen alapuló) kétlépcsős validációs eljárás megvalósulása intézményfüggő, és általában tanár-hallgató viszonylatában realizálódik, tehát korlátozott mértékben valósul meg. Még egy kérdés merül fel ezzel kapcsolatban. Mivel a tantárgyi programleírásában foglaltak az alapja a validációs eljárásnak, ki segíti a kreditáviteli bizottságot a döntésének meghozatalában: a tantárgyi program felelőse vagy a kurzus oktatója, hisz a tantárgyi program leírása és kurzusleírás nem ugyanaz a terminológia. Ha validációról beszélünk mindig felvetődik annak előnyének és hátrányának bemutatása is. Előadónk is ezt tette az alábbiakban összefoglalva.

- A validáció előnyei:
 - megfelelés a társadalmi- gazdasági kihívásoknak,
 - a validáció iránti **hallgatói igény** kielégítése: A hallgatók egyre nagyobb hányada munka mellett tanul, így **munkatapasztalattal lépnek be a felsőoktatásba.**
 - rövidebb képzési idő,
 - a képzés rugalmasabbá válik,
 - csökkenti a felsőoktatásból való lemorzsolódást.

Támogató tényezők: felsőoktatási aktorok érdekeltsége, elköteleződése, valamint az eljárás hosszú távú működéséhez szükséges elvi feltételek megteremtése

- A validáció hátráltató tényezői:
 - bizalomhiány: a minőség kérdése,
 - érdeklési hiány intézményi és oktatói szinten,
 - az intézményeknek nem érdeke, mert az képzési idő- és költségcsökkenéssel járhat, ami oktatásszervezési és HR kérdéseket vet fel,
 - az oktatóknak nem érdeke: plusz munka.
 - a validációs szemlélet hiánya intézményi, oktatói és hallgatói szinten,
 - az oktatási kultúra és az alkalmazott mérési-értékelési módszertan hiányosságai (az oktatás módszertani kultúráját ma is a frontális munkaformák és az oktatóközpontú módszerek uralják),
 - mérési sztereotípiák hiánya,
 - felejtés, avulás kérdése tudományterületenként más és más.

Összefoglalójában kiemelte, hogy a validációnak stratégiákban nevesített jogszabályi kerete, háttere van hazánkban, de működtetése intézményfüggő. Megoldandó feladatok között többek között felhívta a figyelmet a szemléletformálás szükségességére, a szakemberek célirányos felkészítésének fontosságára, a tudás-és kompetenciamérések mérésmethodikai fejlesztésére, a mért eredmények összehasonlíthatóságának biztosítását lehetővé tevő technikák megismerésére.

A vizsgált képzési szintek harmadik eleme a felnőttképzés, aminek validációs szempontú elemzésére **Farkas Éva** vállalkozott. Történeti áttekintésében a klasszikus validáció-fogalomból indult ki, mely szerint a nem formális tanulási környezetben de akár munkatapasztalat útján szerzett dokumentumokkal nem igazolt tanulási eredmények mérését-értékelését-beszámítást értjük, akkor elmondható, hogy ennek a jogszabályi háttere az első felnőttképzési törvény megjelenésére vezethető vissza. Ezt megelőzően is olvashattunk beszámolókat e tárgyban kísérletekről, fejlesztésekről. Hiszen az előzetes tudás felmérésének fejlesztése és gyakorlata első ízben a regionális képző központok bázisán valósult meg a 90-es években a gazdasági szerkezetváltással járó munkanélküliség kezelésére, munkahelyváltással együttjáró tudásdeficit kezelésére fejlesztett átképzési programok megvalósításával. Ez együtt járt a képzésben résztvevők sajátos élethelyzetének, speciális tanulási technikájuk által vezérelt új oktatási- és képzésszervezési, tananyagfejlesztési módszerek bevezetésével (modulrendszerű felkészítés), ami a gazdálkodó szervezetek által kikényszerített, megkövetelt idő- és költség-hatékonysági elv betartása melletti szolgáltatás kimunkálásával járt.

A 2001. évi CI. törvény definiálta, hogy az előzetes tudás mérése, értékelése és ennek eredményének beszámítása a képzés tartalmának, illetve folyamatának, egyénre szabott kialakítására szolgáló képzési dokumentum a felnőttképzési tevékenység folytatásának kötelező eszköze. Ugyanakkor a képzésben résztvevő számára ez csak opcionális, azaz jog, hisz az ő döntése, hogy igénybe veszi-e vagy sem. A képző intézménynek viszont kötelezettsége a tény szerződésbe való foglalása és a képzési díjban való megjelenítése. Ez a törvény (de végrehajtási részletszabályai, rendeletei sem) az előzetes tudás fogalmát nem definiálta, viszont a tudás megszerzésének színterül a nem formális tanulást igen. Nevesítette mint a munkahelyek, a társadalmi és egyéb szervezetek által biztosított, az egyén kezdeményezésére alapozott többlettudás/képesség/készség megszerzésének színterét. Az akkreditált felnőttképzési intézmények (2007) előzetes tudás mérésére és elismerésére alkalmazott gyakorlatáról elmondható, hogy az előzetes tudásszint-mérés megvalósulásában rendkívül nagy eltérések voltak megfigyelhetők értelmezési és gyakorlati szinten is. Egyértelműen megállapítható volt az intézményfüggőség, a finanszírozási bizonytalanság és a résztvevők érdektelensége, de érdekellentéte (képző-finanszírozó képzésben résztvevő) is, ami a PLA (prior learning assessment prior and recognition) módszer elterjedésének és az oktatási/képzési rendszerbe való szervesülésének legfőbb akadálya volt. Nagy jelentőségű volt az a 2004 és 2006 között az NFI által vezényelt „Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése” projekt, ami 53 intézmény bevonásával 200 szakma tananyag és mérőeszköz fejlesztésére irányult, aminek eredménye volt a szakmák új felnőttképzési tananyaga és a mindegyikhez készített feladatbank és a feladatok tesztelésére kifejlesztett un. MOVELEX szoftver is.

2013. évi LXXVII., második felnőttképzési törvény meghatározta az előzetes tudásmérés ma is érvényes definícióját. A 2020-as törvényi módosítás ezt kétszintű tevékenységnek írja le. E szerint: ez az eljárás „annak a felmérése, hogy a képzésre jelentkező dokumentumokkal nem igazolt tanulmányai vagy megszerzett gyakorlati tapasztalatai alapján képes-e a képzés során elsajátítandó tananyagegység követelményeinek teljesítésére, amelynek eredményeként a követelmények megfelelő szintű teljesítése esetén a tananyagegység elsajátítására irányuló képzési rész alól a képzésre jelentkezőt fel kell menteni”, ahogy ezt már Lőrincz Mónika is idézte. A jogszabály e mellé bevezeti az előzetesen megszerzett tudás beszámításának fogalmát is, mely a dokumentumokkal igazolt tudás beszámítását az igazgató mérlegelési jogkörében tartja. Mindkét esetben az eljárás a felnőttképző felelőssége.

A jogszabályi háttérrel vizsgálva rögzíthetjük, hogy az előzetes tudás mérése, értékelése és beszámítása a képzést megelőzően szerzett tudásra utal, a képzéshez szorosan kötődő tevékenység. A validáció viszont szorosan kapcsolódik a munkaerőpiachoz, a társadalmi feltárkózáshoz, azaz a foglalkoztatáshoz. (Lásd: Lőrincz Mónika által említett képzési és foglalkoztatási validációs elméletet.) Bármelyik jogszabály tartalmát vizsgáljuk, egyik esetben sem rögzítik a felmérés és a felmért tudás, képesség dokumentáltságának mértékét, minőségét, eszközrendszerét (bár ez minden esetben a felnőttképzési tevékenység ellenőrzésének tárgya!) és mindezt a képzőhöz rendeli, ami a tevékenység összehasonlíthatóságának és egyenszilárdságának megkérdőjelezéséhez vezet.

Az elhangzott előadásokra utalva elmondta, hogy az egyes oktatási ágazatok beszámolója nem tért ki az alkalmazott gyakorlatra, mire irányult az intézményi fejlesztés, a „hogyan csináljuk mi” bemutatására. Az igaz és elfogadható, hogy nem lehet és nem célszerű egy nemzeti szintű, egységes szabályozási rendszert kialakítani a rendszer elemeinek sokfélesége okán, inkább egy szektorális szintű megoldás várható. Még mindig nem egyértelmű, dilemmát okozó kérdések közül néhány:

- Mi alapján tudjuk a szakmai oktatás időtartamát legfeljebb negyedére, a kötelező foglalkozások számát pedig legfeljebb a nappali rendszerű szakmai oktatás kötelező foglalkozásai számának negyven százalékáig csökkenteni?
- Milyen előzetes feltételhez tudjuk kötni az időtartam és az óraszám csökkentését?
- Mit értünk „a követelmények **megfelelő/elvárt szintű** teljesítése alatt”, ami alapján a képzésre jelentkezőt fel kell menteni?
- A szakmai vizsga értékelésnél az ágazati alapvizsga eredményének **legalább tíz százalékos** mértékű beszámítási kötelezettség meghatározása hogyan történhet, a százalék hogyan, mihez képest határozható meg?

Az elmondottakat összefoglalva és a vizsgált időtávot (1990 -2023) figyelembe véve úgy tűnik, hogy érdemi előrelépés eddig nem történt. Az előrelépést az egységes fogalomhasználat, értelmezési keret megadása, eljárási alapelvek rögzítése, eljárásrendek megfogalmazása jelentené. Az eljárás alkalmazásához megfelelő útmutató, képzés, tanácsadás kellene, azaz „jó” és „jól” mérjünk. A feltételek adottak, de nincs formáló erő a közös gondolkodáshoz. Az érdekeltségi rendszer és a finanszírozási háttér megteremtése jelentheti a továbblépést. Azzal, hogy az új szabályozási rendszer definiálta a képzés és a vizsgáztatás külön válását, a tartalmi munkában szakmai képzéshez kötődően a programkövetelmények, a szakmai oktatáshoz a képzési kimeneti követelmények mint tanulási eredményalapú kimenetszabályozási eszközök kötelező alkalmazását, megteremtette a feltételét ennek az eljárásnak a működtetéséhez. Az akkreditált vizsgaközpontok lehetnek ennek a kivitelezői. A vizsgáztatásban alkalmazható projektfeladat, portfólió is közelíthet a megoldás felé.

Mindezek után kérdések felvetésére és aktív tartalmi diskurzusra került sor.

Felmerült kérdések:

- A mikrotanúsítványok alkalmasak-e a tanulási eredmény validálására? (A mikrotanúsítvány és a validáció viszonya). *(Mikrotanúsítvány nem validálási, hanem tanúsítási eszköz, tanulási eredményeket tanúsít. Cél lehet a mikrotanúsítványok kumulálása. Digitális mikrotanúsítvány – amerikai megoldás.)*
- Érdekeltség a validációs rendszer működtetésében. *(A legfontosabb stakeholderek érdekeltsége a validációs rendszerben, hatásuk a haladásra, eredményeire, minőségére. Költségvonzat-finanszírozás.)*
- Értékelés-mérés kérdése. *(Tanulási eredményeket kell értékelni, validálni. A hagyományos mérésmetodikai eljárások megfelelősége (!), új technikák kifejlesztése.)*
- Kompetencia alapú képzés vs. időalapú képzés versus validáció, Skillcard-ok bevezetése és alkalmazása.
- Tudásbeszámítás-validáció.
- Tanulási eredmény alapú tartalmi szabályzó dokumentumok készítésének, fejlesztésének metodikája. *(Pedagógusok felkészítése, képzése. Mi a TEA!)*

Befejezésül néhány gondolat: a kognitív fejlődési kutatások eredménye az a megállapítás, hogy a kognitív fejlődés nem áll meg egy adott életkorban, hanem az egész aktív életet jellemzi. A szakképzésnek is stratégiai eleme az, hogy a tanulás nem fejeződik be az iskolarendszerből való kilépéssel. A foglalkoztatási bizonytalanságok képzéssel való enyhítése is indokolja a téma újra és újra tárgyalását. A felnőttek szempontjából fontos az a kérdés, hogy milyen kompetenciákra van szükségük tervezett életpályájukhoz, ehhez milyen támogatást nyújt nekik az oktatási-képzési rendszer, és hogyan tudnak minél rugalmasabban, költséghatékonyan és idejüket kímélve új tanulási útvonalakat elérni. A validáció fejlesztése, az előzetes tudás felmérése és beszámítása, ezzel egy költséghatékony szak-, felnőttképzési és felsőoktatási rendszer működtetése elemi érdeke minden oktatási-képzési szereplőnek. A jelenleg hatályos szakképzési törvény több elemű rugalmas tanulási utat vízionál, ami a tudásbeszámítás és validáció tudatos alkalmazását feltételezi. A tanulásieredmény-alapú tartalmi szabályzó eszközök fejlesztése és alkalmazása megkerülhetetlen eleme a validáció működtetésének.

A „Mit ér a hozott tudás” témáját felvillantó beszélgetés videofelvétele a Magyar Pedagógiai Társaság (<https://pedagogiai-tarsasag.hu>) YouTube csatornáján megtekinthető.

Szerk.

Erasmus+ projektek a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalban

Bevezetés

2015 óta a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal nemzeti koordinációs feladatokat lát el szakképzés-fejlesztés, a pályorientációs tanácsadás, és felnőttkori tanulás terén, illetve 2005 óta hozzájárul a hazai szakképesítések külföldi elismertetéséhez. A feladatok az Erasmus+ európai oktatás és képzés támogatására irányuló uniós programjainak keretében valósulnak meg. A 2021–2027-es programozási időszak nagy hangsúlyt fektet a társadalmi befogadásra, a zöld és digitális átállásra, valamint a fiatalok támogatására.

EPALE, a felnőttkori tanulás európai közössége az online térben

A [Felnőttkori Tanulás Elektronikus Európai Platformja](#) (EPALE) egy soknyelvű közösség a felnőttkori tanulás területén dolgozó tanárok, oktatók, kutatók, tudományos szakemberek, és szakpolitikai döntéshozók számára.

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalban működő EPALÉ Nemzeti Támogató Szolgálat (NTSZ), melynek feladata a platform nemzeti szintű koordinációja, aktívan dolgozik azon, hogy a felnőttkori tanulás aktuális témáiban minél több és minél színvonalasabb anyagokat gyűjtsön össze és tegyen közzé felhasználói számára magyar nyelven. 2022 márciusában már több mint 3300 magyar tagja volt a közösségnek.

A felnőttkori tanulás szakemberei meghatározott tematikus területeken találhatnak cikkeket, blogbejegyzéseket és szakmai anyagokat, a partnerkereső eszközzel projektekhez partnereket kereshetnek, és új szakmai kapcsolatokat létesíthetnek nemzeti vagy nemzetközi szinten. A platform kiváló lehetőséget nyújt új szakmai tartalmak megismerése és a saját tartalmak megosztására, illetve virtuális szakmai közösségek építésére és működtetésére a felnőttkori tanuláshoz köthető bármely témában. A platform eseménynaptárában a különböző nemzeti és nemzetközi események között megtalálhatók az EPALÉ NTSZ által szervezett és társszervezett események.

Az EPALÉ platform állandó témái mellett kiemelt figyelmet szentel egy-egy témának. A 2023-as évben ezek a tanulási és életvezetési készségek, a digitális átmenet és a befogadó társadalmi változások voltak, ezekben a témákban többek között online beszélgetéseket, interjúkat, valamint témaheteket szervezett a nemzeti támogató szolgálatokat összefogó központ.

A szakmai ismeretszerzést támogató funkciók a MOOC¹-ok és OER²-ok, melyek elsősorban angol nyelven kínálnak nyílt oktatási segédanyagokat és tanfolyamokat. Fejlesztés alatt van a képzési katalógus is, ami az eseménynaptárhoz hasonlóan európai szinten fogja összegyűjteni a szakemberek képzési és továbbképzési lehetőségeit.

A platformon működnek magyar nyelvű online szakmai közösségek is egy-egy kiemelt témában, ahol az adott területe szakemberi információkat és szakmai anyagokat oszthatnak meg egymással, valamint véleményt cserélhetnek ezek kapcsán. A szakmai közösségekhez minden regisztrált érdeklődő csatlakozhat. Legnépszerűbb szakmai közösségeink: Pályorientáció és pályatanácsadás, HR Tanácsadó, Közösségi tanulás.

¹ Massive Open Online Courses

² Open Educational Resources

Új lehetőség kínál projektet megvalósítóknak az Erasmus+ Space felület, amely képes egyes projekteket egyszerre szolgáltni promóciós felületként a nyilvánosság számára, valamint zárt együttműködési teret biztosít a projektben dolgozóknak a közös munkájához

Elérhető lesz a platform telefonos alkalmazása is, amely még kényelmesebbé teszi a különböző tartalmak felfedezését, akár utazás közben is.

További információ:

EPALE Nemzeti Támogató Szolgálat
epale@nive.hu



AL Agenda, a felnőttkori tanulás európai cselekvési tervének megvalósításának nemzeti koordinációja

A koordinációs feladatok megvalósításának elsődleges célcsoportja politikai döntéshozók, szakértők, tanárok, oktatási és képzési szolgáltatók, kutatók és más érdekelt felek, akik hozzájárulnak a felnőttek alapkészség-fejlesztéséhez.

A projekt arra törekszik, hogy biztosítsa a felnőttek alapkészségfejlesztését érintő politikák koherenciáját és hatékonyságát azáltal, hogy koordinációt biztosít a különböző érdekelt felek között az Upskilling Pathways ajánlás³ különböző szintjein, továbbá támogatja azokat a fejlesztési tevékenységeket, amelyek a digitális technológiák használatával segítik a szakembereket a mindenkori munkavégzésükben. Folyamatos kiemelt feladat a hazai jógyakorlatok összegyűjtése és terjesztése az alapkészség-fejlesztés kiemelt témáiban, a 2023-ig tartó projektciklusban külön figyelmet szentelve az életvezetési készségek fejlesztésére.

Az AL Agenda projekt eredményeinek disszeminációja az EPALE platformon követhető.



EQAVET, az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Keretrendszer hazai fejlesztése

Az Európai Bizottság javaslatára az Európai Parlament és a Tanács 2009. június 18-án Ajánlást fogadott el a szakképzés Európai Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszerének (European Quality Assurance Reference Framework, EQAVET) létrehozásáról.⁴ Az Ajánlás az EQAVET nemzeti bevezetésének támogatását 2010-től egy újonnan megalakuló hálózatban, az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer Hálózatban, és a nemzeti szakképzési minőségbiztosítási referencia pontok együttműködésével javasolta megvalósítani.

Magyarország 2005 óta vesz részt a szakképzés minőségbiztosítása terén folyó európai szakmai együttműködésben. Hazánk ma az EQAVET Hálózat egyik legaktívabb tagországa. Példás a szakmai munkakapcsolata és együttműködése az Európai Bizottsággal és az EQAVET Titkársággal. 2007 óta folyamatosan részt vesz az Irányító Bizottság munkájában, valamint a Hálózat és a nemzeti referencia pontok éves találkozáján, munkaértekezletén, az európai szakmai-fejlesztési tevékenységekben, a munkacsoportok munkájában, képviselteti magát és komoly szerepet vállal az EQAVET rendezvényeken, konferenciákon.

³ https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/implementation-report-upskilling-pathways_en.pdf

⁴ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EN)

Magyarország az elsők között van azon Európai Unió tagországok körében is, amelyek már megvalósították szakképzési minőségbiztosítási rendszereik összehangolását az EQAVET Keretrendszerrel.

A Nemzeti Szakképzés és Felnőttképzési Hivatal 2010 óta működteti EQAVET nemzeti referenciapontot.

2015-ben írt ki először az Európai Bizottság zártkörű pályázatot a nemzeti referenciapontok működésének támogatására. A Hivatal sikeresen pályázik a program indítása óta. A nemzeti referenciapont általános feladatai közé tartozik a hazai EQAVET Hálózat Szakértői Munkacsoport működtetése. A Szakértői Munkacsoport tagjai a projektmegvalósító csoporttal közösen valósítják meg az immár 2 éves ciklusú programtervet. A munkatervi feladatok egyrészt kapcsolódnak az európai szintű éves tervhez, másrészt a magyar speciális munkakörnyezetre építve valósít meg fejlesztéseket. Minden pályázat építő eleme a projekthez kapcsolódó szakmai tanácsadás és véleményezés, a társhálózatokkal való intenzív együttműködés, illetve Magyarország képviselője a nemzetközi rendezvényeken.

További információ:

EQAVET Nemzeti Referenciapont
eqavet@nive.hu



EUROGUIDANCE, az európai pályaválasztási tanácsadás hálózat

A Euroguidance Magyarország a nemzetközi pályainformációs központokból álló hálózat tagja, amely 34 ország tanácsadó szolgálatát köti össze. A szolgáltatás az európai uniós országokban tanulni vágyóknak szól, célja, hogy széles körben megismertesse az Európa-szerte elérhető tanulási, ösztöndíj és szakmai gyakorlati lehetőségeket.

A Euroguidance az életpálya-tanácsadás területén tevékenykedő szakemberek, pedagógusok és oktatók módszertani, illetve szakmai támogatására szolgáló projekt, amely tájékoztatást nyújt az Európai Unióban elérhető tanulási, képzési és munkavállalási lehetőségekről is.

A Központ elsődleges feladatai: a tanácsadók kompetenciafejlesztését és tudásbővítését szolgáló szakmai rendezvények szervezése, társszervezése; az Európai Unió szakpolitikai célkitűzések népszerűsítése; a nemzetközi és nemzeti jó gyakorlatok disszeminálása, a tanácsadók, pedagógusok, szülők és fiatalok számára tájékoztató füzetek, kiadványok szerkesztése, népszerűsítése; két évente a Navigátor konferencia társszervezése és a Euroguidance Pályatanácsadói pályázat lebonyolítása, illetve pályaaorientációs folyamatot támogató eszközök fejlesztése.

További információ:

Euroguidance Magyarország
eg@nive.hu



SIMONICS István

A pedagógia alapjai szakmai pedagógusjelölteknek I.

Az Imre Sándor szakmai pedagógusképzés sorozat 17. köteteként jelent meg „**A pedagógia alapjai szakmai pedagógusjelölteknek I.**” című könyv, amelynek kiadója a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszék. A sorozat és a könyv szerkesztője Dr. Tóth Péter tanszékvezető, a szerzők a tanszék oktatói: Dr. Benedek András (1., 8. 10-11. fejezet), Feketéné Dr. Szakos Éva (2-4. fejezet), Oroszné Dr. Perger Mónika (5-6., 16. fejezet, Ergonómia és Pszichológia Tanszék), Dr. Tóth Péter (7., 9. 12., 17. fejezet), Dr. Kanczné dr. Nagy Katalin (13-14. fejezet) és Dr. Kattein Pornói Rita (14-15. fejezet). A kötetet Ambrus Attila Józsefné, Prof. Dr. Kéri Katalin egyetemi tanár (Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar) és Dr. habil. Paed Dr. Horváth Kinga PhD. egyetemi docens (Selye János Egyetem, Tanárképző Kar) lektorálta.

A könyv Imre Sándor halálának 75. évfordulójára jelent meg, tisztelegve a jogelőd Pedagógia Tanszék alapító vezetőjének. Az Előszóban több érdekes momentummal is megismerkedhetünk az alapító munkásságáról. A Bevezetésben a szerkesztő bemutatja a könyv elkészítésének motiváló tényezőit, és felvázolja annak szerkezetét, kiemelve, hogy jelentős segítséget kívánnak nyújtani az alkotók a Z generáció felkészítéséhez, emiatt önálló fejezetet is szenteltek a netgeneráció jellemzőinek bemutatására.

A 368 oldalas mű 17 fejezetre tagozódik, amelyet jól kiegészít a gazdag irodalomjegyzék – további ismeretek elsajátítását elősegítve oly módon is, hogy minden fejezet végén az adott témakörhöz kapcsolódó konkrét források is megjelennek –, és a 45 elemből álló ábrajegyzék, amely jól szemlélteti a szöveges információt.

Az első fejezet összefoglalja az oktatáselmélet sajátosságait és fogalomrendszerének fejlődéstörténetét. Ennek keretében megismerkedhetünk az oktatáselméleti alapfogalmakkal, a didaktika alapkérdéseivel és azokkal az új kérdésekkel is, amelyek a 21. században merültek fel pl. a COVID járvány miatt egyre fontosabbá váló hibrid oktatás jelentőségére is felhívja a figyelmet.

A második fejezet a nevelés és a pedagógus, mint nevelő témakörrel foglalkozik. Bemutatja a különböző nevelési felfogásokat, a nevelési célokat és értékeket, a neveléssel fejleszthető személyiségrétegeket, a nevelés hatásrendszerét és módszereit. Az utolsó részben a pedagógus, mint nevelő szerepét elemzi a szerző, felvázolva a pedagógusi minőséget meghatározó elemeket is.

A 3 fejezet a nevelés színtereit, a szakmai és szakmán kívüli nevelést ismerteti. A nevelés elsődleges színtere a család. Ez kell, hogy biztos alapokat nyújtson, az iskolai nevelés csak erre tud építeni. A harmadik alfejezetben megismerhetjük, hogyan építhető fel a családi és az iskolai nevelés kapcsolata. A fejezet záró részében bemutatásra kerülnek a nevelés szakórai és tanórán kívüli lehetőségei a különböző nevelési tartományokban. Itt konkrét javaslatokat kaphat az olvasó például az osztályfőnöki órák tervezéséhez is.

A 4. fejezetben a nevelési konfliktusokat, azok okait és megelőzésének lehetőségeit mutatja be a szerző. Az első rész a fegyelmezetlenség okait, formáit és annak kezelési lehetőségeit tárja fel. A második rész az eltérő szociokulturális háttér problémáit vizsgálja. A záró részben a konfliktuskezelés lehetőségeit és annak egy példáját, a motiváltság helyreállítását ismerhetjük meg.

Az 5. fejezet a szocializációval, a serdülő- és a fiatal felnőttkorral foglalkozik. A szocializáció fogalma és kapcsolatrendszerére kerül bemutatásra az első részben. Ezt követően a szocializáció színtereit és mechanizmusait ismerhetjük meg. Külön alfejezet elemzi a család szerepét a szocializációban. A negyedik részben a serdülő és a fiatal felnőttkor jellemzőit és az identitásalakulás folyamatát kísérelhetjük figyelemmel. Zárásként a kezdődő és a fiatal felnőttkor jellemzőit ismerteti a szerző.

A 6. fejezet a csoportfolyamatok elemzése. Az első részben megismerhetjük a csoport fogalmát, a csoportszerveződést és fejlődést. Ezt követi a csoporton belüli szerepek és a csoport struktúra bemutatása. Végül a csoportnorma, a csoportnyomás és a konformizmus szerepe zárja a fejezetet.

A 7. fejezetben az ismeretelmélet főbb irányzatait, a gondolkodási logika folyamatát tekinti át a szerző, kitér a gondolkodási műveletekre, majd szól a racionális gondolkodás korlátairól is.

A 8. fejezet a tanuláselméletek és a szakképzés kapcsolatát vizsgálja. A fejezet olvasása során megismerhetjük a tanuláselmélet kialakulását és a modern tanuláselméleteket. A fejezet legérdekesebb része a tanuláselmélet és a szakképzés kapcsolatának bemutatása, illetve ezek hatása a tantervek tervezésében.

A 9-12. fejezetekben a szakképzés legfontosabb elemeit ismerhetjük meg. A 9. fejezet a szakképzés alapvető jellemzőit mutatja be. Az első részben a szakképzés folyamatmodellje alapos magyarázattal mutatkozik be. Ezt követi az oktatás és képzés, mint folyamat felvázolása. A fejezet a tanulási eredmények vizsgálatával zárul.

A 10. fejezet a tantervek helyét és szerepét elemzi a szakképzésben. A tantervi struktúrák megismerését követően, a szerző rávilágít a szakképzés tantervi sajátosságaira, majd a tanulási egység és a tanulási eredmény kapcsolatára. A fejezet zárásaként az egyik legkorszerűbb kezdeményezést, a mikro-tartalmak szerepét is megismerhetjük a tananyagfejlesztésben.

A 11. fejezet összefoglalja a tanórai munka és a szakképzés tanügyi dokumentumait. A tanügyi dokumentáció a tartalom formálódására és közvetítésének módszereire is hatással van, ezért a szervezeti megoldások szakképzési sajátosságaival is foglalkozik.

A 12. fejezet az oktatási stratégiákat mutatja be a szakképzésben. A tanítási stratégiák ismertetése után következik a tanulási stratégia. Ezt követően praktikus tanácsokat kapunk a figyelemfelkeltő és a motiváló stratégiákról. Az új ismereteket szerző és feldolgozó; az ezeket alkalmazó; illetve a rendszerező stratégiák megismerése nagyon hasznos és fontos az olvasó számára. A fejezetet az ellenőrzési és értékelési stratégiák zárják.

A 13. fejezet az információcsere és a kommunikáció kérdéseivel foglalkozik a tanítási órákon. A szerző ismerteti a tanár és a diák helyét és szerepét az osztályteremben, elemzi a kommunikáció jelentőségét az oktatásban. Gyakorlati példákon keresztül ismerkedhetünk meg a tanári kérdések szerepével, és a figyelem, mint a dialógus legfontosabb összetevőjével.

A 14. fejezet abban nyújt eligazítást, hogyan legyünk asszertívak. Társas helyzetekben sokszor kommunikációs problémáink miatt konfliktusokba kerülünk, amelyek elkerülhetőek lennének a megfelelő kommunikációs stílus használatával. Az asszertív kommunikáció segít bennünket a határozottabb érdekérvényesítésben, az indulatok megfékezésében. A szerzők a fejezet végén tanácsokat adnak a pozitív pedagógiai kommunikáció alkalmazására is.

A Bevezetésben beígért Z-generáció médiaszokásai a 15. fejezetben találhatóak. Az 1995-2009. között születetteket elveszett nemzedéknek is szokták nevezni. Jellemfejlődésüket az internet nagyban meghatározza, náluk figyelhető meg az online és az offline világok közötti határok elmosódása. A mobiltelefon és az internet használatát már tökéletesen ismerik, hiszen gyermekkoruktól ebben nőttek fel, azonban a tanulás tanulását el kell sajátítaniuk, amihez nehéz megtalálni a megfelelő eszközöket. Az első rész a virtuális térben történő jelenléteket taglalja. A második részben megismerhetjük, hogyan találja meg a helyét a netgeneráció az osztályteremben. A záró részben a Z-generáció kommunikációs sajátosságairól kapunk egyfajta keresztmetszetet.

Az összetett címmel rendelkező 16. fejezet a tanári szerep és a hatalom kérdéseivel, valamint a pedagógus mentálhigiéniével foglalkozik. Ebben a fejezetben a tanári szerep és a szerepkonfliktus fogalmával ismerkedhetünk meg. A szerző a tanári hatalom témájához kapcsolódóan a vezetés és a fegyelmezés kérdését is tárgyalja. A tanár személyisége a diákok számára példaképként is megjelenik, ezért is fontos annak mentális állapota és folyamatos karbantartása. Ehhez kapcsolódóan bemutatásra kerül a munkahelyi stressz és a kiegészítés lehetősége, valamint ezek megelőzésének lehetőségei.

A befejező 17. fejezet a szakképzés és karrier címet kapta. Ez már átvezeti az olvasót a szakképzésből a munka világába is. Ennek keretében a különböző tartalomelméletek bemutatásával indul ez a fejezet. Ezt követi a folyamatelméletek, valamint a kombinált tartalom- és folyamatelméletek vizsgálata és elemzése, melynek keretében a szerző kihangsúlyozza a pályaorientáció fontosságát. A fejezet és a könyv zárásaként megismerhetjük a pályaválasztás konstruktivista megközelítését is.

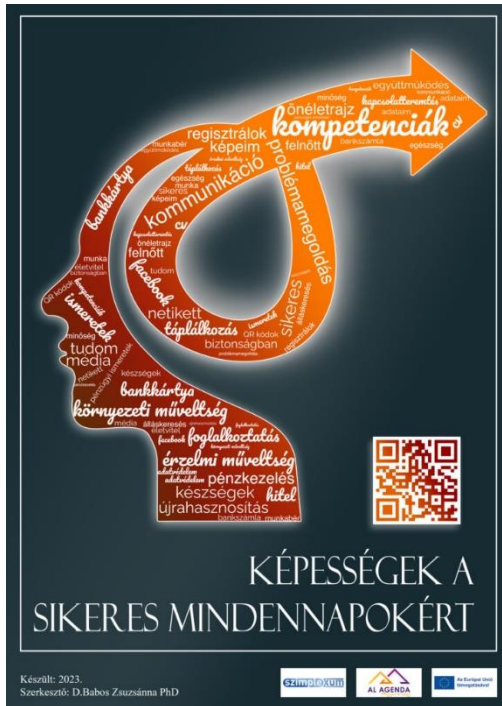
Az utóbbi időszakban több tanárképzéssel foglalkozó egyetem szakmai közösségei is készítettek a pedagógia alapjait bemutató és a hallgatók felkészítését szolgáló tankönyveket. Ezek részben ismeretterjesztő és a tanár továbbképzési célokat is szolgáltak. Ezek egy része az előző tananyag felfrissítését szolgálta, más része egy kisebb szakmai érdekcsoportnak készült.

„A pedagógia alapjai szakmai pedagógusjelölteknek I.” kötet a címének megfelelően a szakmai pedagógusjelölteknek készült. A szerkesztő és a szerzők figyelembe vették, hogy ezek a hallgatók gazdasági vagy műszaki beállítottságúak, nagy részük már rendelkezik közgazdász vagy mérnöki alapképzéssel. Igyekeztek a könyv tartalmának összeállításakor figyelembe venni a 21. századi kor megváltozott igényeit, és a hallgatókat felkészíteni ezeknek az elvárásoknak a teljesítésére. Minden egyes fejezetben a fogalommagyarázatok és az elméleti ismeretek bemutatását követően, gyakorlati példák segítségével készítik fel a hallgatókat, hogy a szakképző iskolákba kikerülve megbirkózhassanak azokkal a kihívásokkal, amelyek a tanulók minél hatékonyabb felkészítését, a tananyag és a szakmai ismeretek elsajátítását szolgálják.

A könyv elolvasása, tartalmának megismerése és feldolgozása nemcsak a pedagógusjelöltek számára lehet fontos olvasmány, hanem a már oktató pedagógusok és szaktanárok ismeretmegújításának is hasznos eszköze lehet.

D. BABOS Zsuzsánna

Képességek a sikeres mindennapokért



Az Erasmus+ program támogatásával elkészült szakmai kötet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal AL Agenda pályázatának keretében valósult meg. A hazai felnőttképzés világában és/vagy a témában jártas szakemberek szakmai anyagait csokorba gyűjtve kívánja erősíteni a minőségi életvitelhez szükséges készségek fejlesztését, beleértve a médiaműveltséget, fogyasztói – és pénzügyi ismereteket, környezeti műveltséget, egészségügyi ismereteket, valamint az érzelmi műveltség alapjait.

A kötet további célja készséghiányos csoportok szocializációjának támogatása közösségi tanulás révén, részben a munkaerőpiaci készségek erősítésével, részben eltérő tanulási környezetben történő aktivitásuk növelésével.

A kötet szerzői (Barnáné Pintér Gizella, Fürstal Csenge, Gratzl Tünde, Kővágóné Szabó Enikő, Richter Ingrid, Surman Pál, Szekeres Tünde) és lektorai (Csordás Izabella, Kraiciné Szokoly Mária, Krekó Marianna, Reich Lilla)

szemléletüket tekintve azt képviselik, hogy a felnőttképzés, a munkaerőpiac és a minőségi életvitel kéz a kézben jár. A felnőttek képzése, nemcsak a munkaerőpiaci eredményességük tekintetében, hanem a minőségi életvitel eléréséhez is létfontosságú.

Az Európai Unió ajánlása szerint az alacsony szintű készségekkel, tudással és kompetenciákkal rendelkező felnőttek számára olyan lehetőségeket kell kínálni, amelyek egyéni igényeiknek megfelelően lehetővé teszik számukra az írástudás, a számtantudás és a digitális kompetenciák minimális szintjének elsajátítását illetve a munkaerőpiac szempontjából releváns, a társadalom életében való aktív részvételt lehetővé tevő, szélesebb körű készségek, tudás és kompetenciák megszerzését (A TANÁCS AJÁNLÁSA 2016/C 484/01). A kötet éppen ezért igyekszik ezen uniós elvárásnak is oly módon megfelelni, hogy a hét különböző témakör során a felnőtt tanulóknak legyen lehetősége ezen készségek gyakorlására, így a szövegértés, a számolási, és a digitális kompetenciák alkalmazására a különböző feladatmegoldások során.

A szakmai kötet továbbá figyelembe veszi azt az uniós ajánlást (A TANÁCS AJÁNLÁSA 2016/C 484/01) is, mely szerint támogatni kell a kompetenciafejlesztési pályák megvalósításában részt vevő személyzet folyamatos szakmai fejlesztését, különösen a szakképzett oktatókét. Ezért a kötetben kifejezetten a felnőttoktatók számára olya módszertani ajánlásokat, megjegyzéseket tettünk, amelyek támogatják a felnőttek tanítási – tanulási folyamatában részt vevők andragógiai felkészültségét.

A szakmai kötet szerkesztőjeként a tananyagok csoportosításakor fontos szempont volt annak figyelembevétele, hogy a munkaerőpiaci és az azt támogató (pénzügyi ismeretek, médiaműveltség) tématerületek mellett a minőségi életvitelhez szükséges alapvető ismeretanyagok is megjelenjenek úgy, mint az érzelmi műveltség területén az egymással való kapcsolattartás vagy az egészséges táplálkozás alapvető szabályai. Nem utolsó sorban a saját környezetünk védelméért és fenntartásáért tett egyéni lehetőségeink felsorakoztatása, mint például a biohulladék kezelése. A kötet tartalomjegyzéke önmagában olyan hívószavakat képvisel (Hogyan válasszak bankot?; A pénzére vigyáz. És az adataira?; Ügyfélkapu; Netikett: Jelenlét a Facebookon – tényleg láthatatlan vagy?), amelyek önmagukban felkelthetik azon felnőttek és/vagy fiatal felnőttek érdeklődését, akik valamely

tématerületen hiányosságot éreznek ismereteikben és /vagy elszeretnék indulni a mindennapokhoz szükséges aktuális képességeik felzárkóztatásában.

A kötet számításba veszi a felnőtt tanulók előzetes tudását a bevont hét ismeretkör feldolgozásába, ezért a ráhangoló kérdésekkel célunk a rejtőző informális tudást előhívni, amelyre építkezve további, az adott témakörben releváns gyakorlati feladatokkal kívánjuk kompetenciáikat fejleszteni.

A szakmai kötet szerkesztésekor kiemelt törekvés volt az, hogy a fogalomtárral egyrészt pótoljuk, másrészt összesítsük azt az alapvető fogalomkészletet, amely a hét témakör során előfordult a szöveges ismertetőkből.

Másik fontos szerkesztési elv volt, hogy mind a hét témakörnél ugyanaz a struktúra jelenjen meg a felnőtt tanuló előtt, vagyis először kapjon választ az alábbi kérdésekre:

- Miről fog szólni a fejezet?
- Milyen kérdésekre fog választ adni a fejezet?
- Mire hasznosítható a gyakorlatban a fejezet?

Ezt követően kiemeljük a legfontosabb kulcsszavakat; a felnőtt tanuló választ kap előre arra a kérdésre, hogy mire eljut az adott fejezetnek a végére, mire lesz képes. A szöveges ismertetőket mindig váltja egy képi vagy videós összefoglaló, majd a gyakorlati feladat(ok) következnek, amelyekben lehetőség nyílik, hogy a tanuló csoport a minta példa nyomán saját magára szabott feladatot tervezzen meg, és végezzen el. Így a javasolt szakmai tartalmak alkalmazása függetlenné válik a résztvevő szakmai ismereteitől, a korától, csupán a mindennapi életben szerzett jártasságai, valamint a szakmai anyag információi segítségével tudja saját életére vonatkozóan alkalmazni az új ismereteket, és készség szintjén beépíteni önmaga számára.

A szakmai anyagok lehetőséget biztosítanak a felnőtt tanulónak önellenőrző kérdések megválaszolására, amely szintén támogatásként szolgál az új készségek elmélyítésére, valamint az önálló tanulás keretein belül a saját tudás ellenőrzésére. Mivel a felnőttek tanulásának egyik jellemzője „az itt és most” elv használata, ezért célzottan beépítettünk olyan elemeket (Otthoni feladat; Tudj meg többet), amely azonnali plusz információhoz juttathatja a felnőtt tanulót, ha ismereteit bővíteni szeretné a kurzus kereteken kívül.

A szakmai kötet tartalmi egységeinek tanulmányozása nem csak formális oktatási környezetben, hanem önálló tanulási lehetőségként is felhasználható. Ajánljuk nem csak felnőtt tanulóknak, hanem felnőtt oktatóknak egyaránt, akik bármely felnőttoktatási környezetbe beépíthetik e kötet tudásanyagát, készségszintű feladatainak megoldását, hiszen közös célunk, hogy a felnőttek és oktatóik számára elérhető kompetenciafejlesztési tudásbázist biztosítsunk a munkaerőpiaci integráció és a minőségi életvitel égisze alatt. Bízunk benne, hogy szerzőinkkel ehhez a célhoz egy lépéssel hozzájárultunk.

A szakmai kötet elérhető és letölthető a <https://kepesleszek.hu> oldalon.