

CIVIL SZEMLE

KÜLÖNSZÁM – 2020 – SPECIAL ISSUE I.

OKTATÁS, DIGITALIZÁCIÓ, CIVIL TÁRSADALOM
EDUCATION, DIGITALISATION, CIVIL SOCIETY

NÉMETH ISTVÁN PÉTER, BACSA-BÁN ANETTA, RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNIKA (SZERK./EDS.)



■ ■ Cserné Adermann Gizella **TÁVOKTATÁS: A LEVELEZÉSTŐL A DIGITÁLIS OKTATÁSIG** ■ ■ Kéri Katalin **MŰLT A JÖVŐBEN: NEVELÉSTÖRTÉNET A DIGITÁLIS KORBAN** ■ ■ Námesztovszki Zsolt–Molnár György–Kovács Cintia–Major Lenke–Kulcsár Sarolta **AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN MEGJELENŐ ONLINE OKTATÁS TRENDJEI, LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI** ■ ■ Zakota Zoltán **OKTATÁS JÁRVÁNY IDEJÉN – AZ ALKALMAZKODÁS NEHÉZSÉGEI** ■ ■ Sipos Norbert–Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella–Venczel-Szakó Tímea **FELSŐOKTATÁS A COVID-19 SZORÍTÁSÁBAN: 10 NAP ALATT 10 ÉV? GYORSJELENTÉS A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS HATÁSÁIRÓL A MUNKAVÉGZÉSBEN A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN** ■ ■ Molnár Gyöngyvér **KUTATÁS-FEJLESZTÉS ÉS INNOVÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN: A SZEGEDI MŰHELY INFORMATIKAI FEJLESZTÉSEI ÉS GYAKORLATI ALKALMAZÁSUK** ■ ■ Serfőző Mónika–Golyán Szilvia–F. Lassú Zsuzsa–Svraka Bernadett–Aggné Pirka Veronika **DIGITALIZÁCIÓ ÉS ONLINE TANULÁS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN – HALLGATÓI VISSZAJELZÉSEK A TÁVOL-LÉTI OKTATÁSRÓL** ■ ■ Engler Ágnes **TÁVOL-LÉTI OKTATÁS A CSALÁDOK ASPEKTUSÁBÓL** ■ ■ Szűts Zoltán **A TANÁRKÉPZÉS DIGITÁLIS TRANSZFORMÁCIÓJÁNAK KEVÉSBÉ EXPONÁLT ELEMEI (AZ INTÉZMÉNY, A SZÜLŐ, ÉS A TANÁR ÚJ SZEREPEI)** ■ ■ Ősz Rita **HOGYAN ALAKÍTHATJUK ÁT AZ ONLINE OKTATÁST A JÁRVÁNYHELY-ZET ÉRTÉKELÉSE UTÁN** ■ ■ László Balázs–Mónika Rajcsányi-Molnár–István András–Krisztina Sitku **SOCIAL RESPONSIBILITY IN HIGHER EDUCATION: A HUNGARIAN BEST PRACTICE** ■ ■ Venczel-Szakó Tímea–Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella **A 650 ÉVE ALAPÍTOTT ELSŐ MAGYAR EGYETEM JUBILEUMI PROJEKTJE MINT A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM SZERVEZETÉNEK BELSŐ KOMMUNIKÁCIÓS PILLÉRE**



CIVIL SZEMLE

KÜLÖNSZÁM – 2020 – SPECIAL ISSUE I.

OKTATÁS, DIGITALIZÁCIÓ, CIVIL TÁRSADALOM
EDUCATION, DIGITALISATION, CIVIL SOCIETY

Szerkesztőbizottság/Editorial Board

Bacsa-Bán Anetta, Bögre Zsuzsanna, Csongor Anna, Glied Viktor, Kákai László,
Kővári Attila, Nárai Márta, Németh István, Nizák Péter, Péterfi Ferenc, Sebestény István

A Különszámot szerkesztette/ Editors of Special Issue

Németh István Péter, Bacsa-Bán Anetta, Rajcsányi-Molnár Mónika

Technikai szerkesztő/Technical Editor Duma Attila
Fotók/Photos Németh István Péter



A lap megjelenését támogatta a Nemzeti Kulturális Alap

Kiadó

CIVIL SZEMLE ALAPÍTVÁNY – DUE Press

www.civilszemle.hu

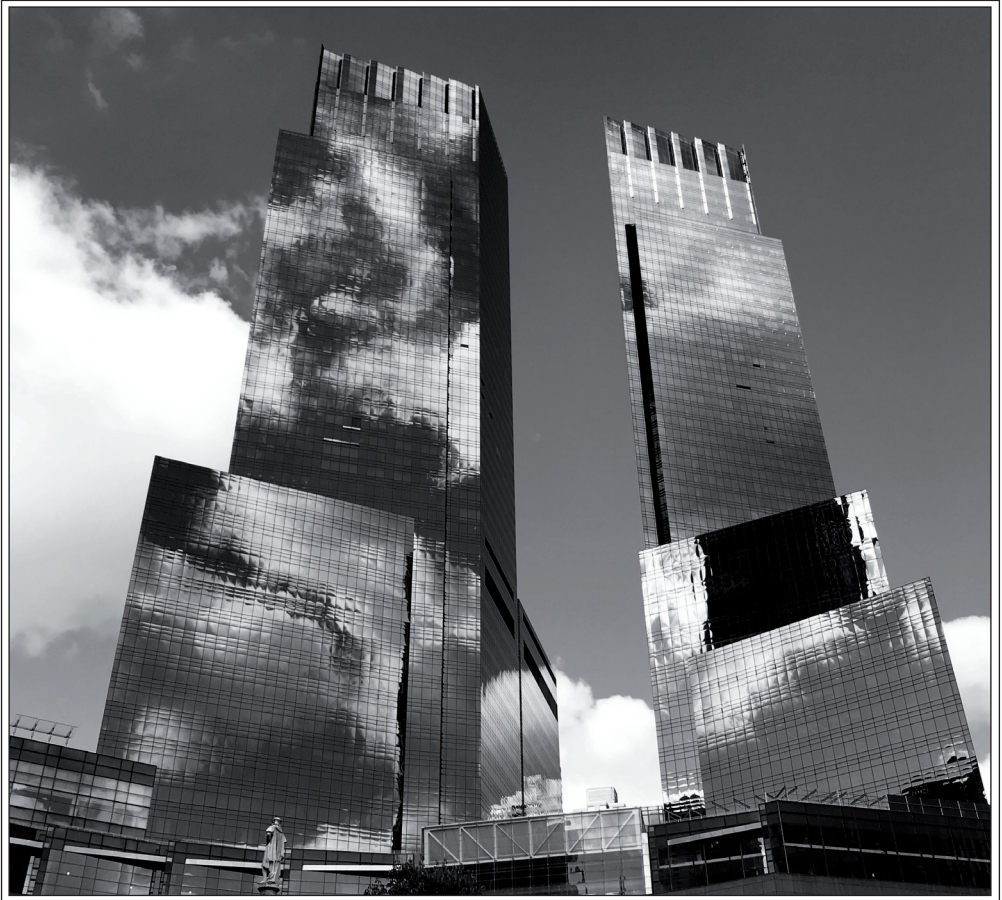
1137 Budapest, Pozsonyi út 14.
Tel./fax: (+36-1) 221-8099
E-mail: civilszemle@gmail.com

2401 Dunaújváros, Táncsics Mihály utca 1/A
Tel.: (+36-25) 551-100
E-mail: duepress@uniduna.hu

Felelős kiadó: Nizák Péter kuratóriumi elnök–Németh István igazgató
Készült a HTS Art Nyomdában
Felelős vezető: Halász Iván

ISSN 1786-3341

■ Cserné Adermann Gizella: TÁVOKTATÁS: A LEVELEZÉSTŐL A DIGITÁLIS OKTATÁSIG	7
■ Kéri Katalin: MŰLT A JÖVŐBEN: NEVELÉSTÖRTÉNET A DIGITÁLIS KORBAN	23
■ Námesztovszki Zsolt–Molnár György–Kovács Cintia–Major Lenke–Kulcsár Sarolta: AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN MEGJELENŐ ONLINE OKTATÁS TRENDJEI, LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI	37
■ Zakota Zoltán: OKTATÁS JÁRVÁNY IDEJÉN — AZ ALKALMAZKODÁS NEHÉZSÉGEI	59
■ Sipos Norbert–Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella–Venczel-Szakó Tímea: FELSŐOKTATÁS A COVID-19 SZORÍTÁSÁBAN: 10 NAP ALATT 10 ÉV? GYORSJELENTÉS A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS HATÁSÁIRÓL A MUNKAVÉGZÉSBN A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN	73
■ Molnár Gyöngyvér: KUTATÁS-FEJLESZTÉS ÉS INNOVÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN: A „SZEGEDI MŰHELY” INFORMATIKAI FEJLESZTÉSEI ÉS GYAKORLATI ALKALMAZÁSUK	93
■ Serfőző Mónika–Golyán Szilvia–F. Lassú Zsuzsa–Svraka Bernadett –Aggné Pirka Veronika: DIGITALIZÁCIÓ ÉS ONLINE TANULÁS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBN – HALLGATÓI VISSZAJELZÉSEK A TÁVOLLÉTI OKTATÁSRÓL	105
■ Engler Ágnes: TÁVOLLÉTI OKTATÁS A CSALÁDOK ASPEKTUSÁBÓL	117
■ Szűts Zoltán: A TANÁRKÉPZÉS DIGITÁLIS TRANSZFORMÁCIÓJÁNAK KEVÉSBÉ EXPONÁLT ELEMEI (AZ INTÉZMÉNY, A SZÜLŐ, ÉS A TANÁR ÚJ SZEREPEI)	133
■ Ósz Rita: HOGYAN ALAKÍTHATJUK ÁT AZ ONLINE OKTATÁST A JÁRVÁNYHELYZET ÉRTÉKELÉSE UTÁN	145
■ László Balázs–Mónika Rajcsányi-Molnár–István András–Krisztina Sitku: SOCIAL RESPONSIBILITY IN HIGHER EDUCATION: A HUNGARIAN BEST PRACTICE	155
■ Venczel-Szakó Tímea–Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella: A 650 ÉVE ALAPÍTOTT ELSŐ MAGYAR EGYETEM JUBILEUMI PROJEKTJE MINT A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM SZERVEZETÉNEK BELSŐ KOMMUNIKÁCIÓS PILLÉRE	173
■ Németh István Péter: NY (FOTÓSSZÉ) 7, 21, 22, 36, 58, 72, 92, 104, 173, 174, 192, 216	
■ SZERZŐINK	193



Fotó/Németh István Péter

TÁVOKTATÁS: A LEVELEZÉSTŐL A DIGITÁLIS OKTATÁSIG

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA

■ Bevezetés

■ A tanulmány szerzője pécsi, majd dunaújvárosi főiskolai, később egyetemi oktatóként, munkája során, saját tapasztalatain keresztül is nyomon követte azt a folyamatot, mely a hagyományos levelező képzés megújítására vonatkozó kísérletektől – a vírushelyzet szülte körülmények következtében – pár nap alatt a köz- és felsőoktatás egészének digitális átállásához vezetett. A távoktatás – később az e-learning és a multimédia használata – évtizedek óta jelen van a tanár- és felnőttképzés felkészítő kurzusai között. A tanítási folyamatok során, projektek keretében fejlesztettünk tananyagokat annak reményében, hogy jelentős előrehaladást érünk el a felsőoktatás és – a tanárképzésen keresztül – a közoktatás szervezeti és módszertani jellemzőiben, ám ez az implementáció meglehetősen lassú volt. Ekkor jött a COVID-19, és mindent megváltoztatott.

A miniszterelnök 2020. március 13-án bejelentette, hogy a járványhelyzet miatt bezárnak az iskolák, az intézmények áttérnek a digitális távoktatásra. Ebben a bejelentésben két fontos fogalom szerepel: a digitális oktatás és a távoktatás. A két fogalom a vészhelyzet kiváltotta nagy és gyors átalakulásban összekapcsolódik egymással, de egyik sem újkeletű. Különösen igaz ez a távoktatásra, melynek évszázadosnál régebbi hagyománya van.

Írásomban, a teljesség igénye nélkül, három vonalat követek: a távoktatás iránti igények alakulását különböző korszakokban; a technika fejlődése által nyújtott lehetőségek sokasodását; és a tanulásfelfogások, tanulás-értelmezések változását,

amely az új tanulási forma fejlődését, alakulását befolyásolta. Ezek a fejlődést segítő tényezők nem egymástól függetlenül jelennek meg. Néhány, a szakirodalomban gyakran emlegetett szakasz mellett saját tapasztalataimat osztom meg a levelező képzéstől az oktatási rendszer egészére kiterjedő digitális oktatásig tartó folyamat egyes lépcsőfokait illetően, de közel sem szólok az egész lépcsősorról. Utalok viszont arra, hogy milyen, máig érvényes tanulságai vannak a hagyományos távoktatásnak a digitális távoktatásra.

A távoktatás kezdetei – a levelezés

A levelezés útján történő oktatás, értelmezése szerint, sokáig azonos volt a távoktatással, hiszen annak egyik legfontosabb jellemzőjét, a tanulás és tanítás színterének szétválását, a távolságokat átívelő oktatást biztosították, így a távoktatás előzményei messzire nyúlnak vissza.

Mielőtt azt gondolnánk, hogy a távoktatás a 20. század terméke, nézzünk meg néhány korábbi törekvést.

Kevésbé ismert, hogy a távoktatás első rögzített megjelenése az egyesült államokbeli Bostonhoz köthető. 1728-ban Caleb Phillips rövidtávú magán-levelezőtanfolyamokat hirdetett a Boston Gazette-ben.¹ A hirdetés azokhoz a személyekhez szólt, akik bölcsész témákat szerettek volna tanulni, és azt vállalta, hogy a jelentkezőknek hetente levelet küld, ami lehetővé teszi, hogy ugyanolyan ismeretekre tegyenek szert, mint akik Bostonban élnek. A távoktatás történetét kutatók gyakran érvelnek azzal, hogy ebben az ajánlatban nem jelent meg kölcsönös kommunikáció, ezért nem biztos, hogy távoktatásnak lehet tekinteni.²

A közbeeső időszakról nincsenek információink; a következő – szinte minden, a távoktatás történetével foglalkozó szakirodalomban megjelenő – esemény az, hogy 1840-ben Isaac Pitman Angliában egy új gyorsírás-tanítási módszert dolgozott ki, és hogy növelje a népszerűségét, levelező kurzust indított. A levelező tanfolyam meghirdetésének kedvezett, hogy Angliában ebben az időszakban vált általánossá a postabélyeg használata, ami lehetővé tette a tanárok és a tanulni vágyók közti üzenetek egyszerű és viszonylag gyors átadását.

A postai levelezés – segítve az esélyegyenlőséget – lehetővé tette, hogy olyanok is hozzájussanak a tanulás lehetőségéhez, akik földrajzilag távol éltek az intézménytől.

Pitman hamarosan követőkre talált Berlinben Charles Toussaint és Gustav Langenscheidt személyében, akik levelező úton tanítottak francia nyelvet. Hogy lássuk, mit jelentett a 19. század végén, a 20. század elején a levelezés útján történő oktatás, idézem Kovács Ilma, az OPKM tulajdonában lévő dokumentum alapján erről a kezdeményezésről végzett elemzését.³

A két alapító 1856-os kiadványát Dr. Karl Schmidt, a berlini Kaiser-Wilhelms Reálgimnázium professzora dolgozta át, 1905 után. A kiadó az első megjelenéstől kezdve 13 országban védette le és terjesztette az oktatóanyagot.

A tananyag német felnőttek számára készült, és nem tudni, hány kiadást élt meg, de az OPKM tulajdonában a kiadvány a 113. kiadásig lelhető fel.

„A kiadvány külsőleg kartondoboz – tehát nem könyv – formát ölt, amely 36 oktatólevelet és további 6 füzetet tartalmaz.

A dobozra szükség volt, mert maguk a 20–30 oldalas oktatólevelek és a kiegészítések is önálló füzetecskékben találhatók, így összesen 42 füzet alkotja a francia nyelvi kurzust.

Az egyes leckék tartalma és így tanítási módszerei is izgalmas adalékul szolgálhatnak a nyelvoktatás és az egyéni tanulás módszertanát kutatók számára. Természetesen ezek az elavultnak tűnő módszerek nagyon messze vannak napjaink modern nyelvoktató módszereitől, de milliónyi apró olyan tanulásirányító elemmel találkozunk, melyek az egyedül tanuló ember tanulási tevékenységéhez ma is elengedhetetlenek. A hallás utáni megértés fejlesztésére szolgáló gramofonlemez használatát szintén külön füzetben tanulmányozhatjuk. Mivel 1905 után még anynyira új volt a gramofon mint eszköz, a szerző tájékoztat a gramofon kezeléséről, melyből megtudhatjuk, mennyire fontos a »fül szoktatása a külföldi beszédmódok sajátosságaihoz«. De itt található a lemez beállításához szükséges technikai leírás is. A továbbiakban a lemezzel elvégzendő tanulási gyakorlatok ismertetése következik (nyolcféle gyakorlat), amit ma útmutatónak neveznénk, és amit a Következtetés alcímmel ellátott fejezet zár le: Milyen előnyöket nyújt a gramofonlemezzel történő tanítás? És végül a lemezek (angol, francia, olasz, orosz és spanyol) napi árai márkában.”

A fenti információkból kiderül, hogy a levelező (táv)oktatás számára speciális módszertan alakult ki, és a korábbi, egyeduralkodó írásos információ kibővült a hanghordozóval, adott esetben a bakelit lemezzel. A vállalkozás a második világháborúig maradt fenn.

1858-ban a Londoni Egyetem volt az első, amely lehetővé tette, hogy a levelező képzést diplomával ismerjék el.

1873-ban, Bostonban, Anna Tricknor alapított egy levelező iskolát speciálisan a nők tanulásának támogatására. Kevesebb, mint egy évvel később az Illinois Wesleyan Főiskola lett az első akadémiai intézmény, amely „távolléti” oktatási programokat kínált. Az 1870-es évekre megteremtették a levelezési oktatás alapjait⁴

1888-ban alapították a pennsylvaniai székhelyű, legnagyobb for-profit jellegű Nemzetközi Levelezőiskolát azzal a céllal, hogy oktatást folytassanak a bevándorló szénbányászok számára. Ők ezzel a képzettséggel állami aknaellenőrök vagy művezetők lettek. 1894-ben 2500 új hallgató iratkozott be, 1895-ben pedig már 72 000 új hallgató vett részt a képzésben. A növekedés oka az volt, hogy teljes tankönyveket küldtek az egyes órák helyett, és 1200 hatékony, személyes értékesítőt alkalmaztak.⁵ Ezzel a nagy kezdeményezéssel a munkaerőpiac is belépett a levelező oktatás hasznélvezői közé, miközben, a bevándorlók személyében, egy új célpopuláció jelent meg.

Szintén a munkaerőpiac igényeit voltak hivatottak kiszolgálni ebben az időszakban azok a Maryland-ben indított levelező kurzusok, amelyek a hivatalnoki és a titkársági munkára készítettek fel.

1892-ben a Chicagói Egyetem hozott létre levelező képzésben egyetemi programot. Ez volt az első nagyobb levelező program az Egyesült Államokban, amelyben a tanár és a tanuló különböző helyszíneken tartózkodtak. Korábban, különösen az iparosodás előtti Európában, az oktatás elsősorban a társadalom magasabb szintjén élő férfiak számára volt elérhető. A levelezés útján végzett oktatás célja a lehetőségek biztosítása volt azok számára, akik nem tartoztak az elitbe, és nem tudták megfizetni annak költségeit. A levelező oktatás fogadtatása rendre negatív volt, gyakran alsóbbrendű oktatásnak tekintették. A levelező tanfolyamokat sok oktató egyszerűen üzleti tevékenységként kezelte. A levelező oktatás sértette az elitista rendszer érdekeit, ugyanakkor a demokratikus oktatási rendszer eszméje, mely mindenki számára lehetővé tette a belépést, új fordulathoz vezetett.⁶

A *távoktatás* kifejezést, szintén 1892-ben, az USA-ban, először a Wisconsin-Madison Egyetem egyik kiadványában használták. Az egyetem 1906-ban kezdte meg az előadások hangrögzítését, melyeket fonografon lejátszható formában küldött el a hallgatóknak.

Belgiumban 1904-ben alapították a „Jövő intézetet” (l’Institut l’Avenir) távoktatási céllal; ennek sikerét bizonyítja, hogy 1923-ban 10 000 beiratkozott hallgatója volt.⁷

A levelező oktatás egyre jobban elterjedt más kontinenseken is. Ausztráliában, a University of Queensland 1911-ben megalapította első levelező oktatási intézetét.

Franciaországban, mint sok más országban, a távoktatás egy magánintézményben, az Eyrolles Intézetben kezdődött. Az ipar fejlődése igényelt olyan szakembereket, akiket távoktatással képeztek. A 2. világháború kitörése után állami intézetet alapítottak Franciaországban, aminek eredeti megnevezése a levelező oktatási szolgáltatásra utalt – Service d’Enseignement par correspondance. 1944-ben, a háborús konfliktusok végéhez közeledve, ez az intézmény a „Levelező oktatás nemzeti központja” (Centre national d’enseignement par correspondance – CNEPC) elnevezést kapta, líceumi státussal. Feladata a beteg gyerekek és a háborús rokkantak tanulási lehetőségeinek biztosítása volt. Az intézmény több átalakulás és néhány évtized után vette fel a „Nemzeti távoktatási központ” (CNED – Centre national d’enseignement à distance) nevet, melyet mind a mai napig használ.

A korai, levelezésen alapuló időszakában a következő tényezők vezettek a távoktatás létrejöttéhez:

- a tanulás iránti igény növekedése a jelenléti tanuláshoz társadalmi és/vagy földrajzi helyzete miatt korlátozott egyéneknél;
- a speciális helyzetű, pl. beteg vagy a tanulást különböző okok miatt befejezni nem tudó személyek szükségletei;
- munkaerő-piaci igények;
- a tanár és a tanuló közti távolság leküzdését szolgáló lehetőség, adott esetben a postai szolgáltatás, amely lehetővé tette a levelek útján történő kapcsolattartást a távoktatást kínáló intézményekben;
- az írott tananyag más médiumokkal való kiegészítésének lehetősége.

A tudáshordozók bővülése

A távoktatás kialakulásának első időszakában a tudás írásos formában jutott el a beiratkozottakhoz. Ezt azért is hangsúlyozni kell, mert a hazai szóhasználatban a levelező oktatás klasszikus formáján leginkább a teljes idejű oktatáshoz képest csökkentett óraszámú jelenléti képzést értjük, ami egyáltalán nem, vagy csak kevés esetben járt/jár az oktató és a hallgató közötti, postai levelezésre épülő kapcsolattartással. A későbbiekben bemutatunk egy valódi levelezésen alapuló magyarországi távoktatási kísérletet, előbb azonban nézzük meg, a technika fejlődésével hogyan bővül az ismeretek távolba közvetítésének lehetősége.

Ahogy a fentiekben láttuk, már a 19–20. század fordulóján megjelent, bár a maga idején csak szűkebb réteg számára volt hozzáférhető a gramofon, mely a bakelit lemezre rögzített hangfelvételekkel segített feldolgozni a tananyagot. Ennek különösen az idegen nyelvek elsajátításában volt fontos szerepe.

Később a rádió és a televízió is bekapcsolódott a távoktatásba. Az alábbiakban csupán néhány momentumot emelünk ki abból, hogy az írásos ismeretközvetítés mellett hogyan bővült a tanuláshoz szükséges információhordozók köre.

A Wisconsini Légiskola az 1920-as években korai próbálkozás volt annak megerősítésére, hogy az iskola határai kiterjednek az állam határáig. 1948-ban az amerikai John Wilkinson szövetséget kötött a híres NBC-vel, hogy a középiskolák szintjén tartsanak rádiós kurzusokat.

5 évvel később, 1953-ban, a Houston Egyetem javasolta az első, televízióadáson alapuló képzést.

Franciaországban az egyetemi szintű távoktatás ősének a Radio Sorbonne-t tekintik, mely rendszeres adásait 1937-ben kezdte sugározni. A Radio Luxembourg ennél korábban, már 1926-tól közvetített oktató célzatú adásokat, ezek azonban még rendszertelenül jelentkeztek.

A következő években világszerte egyre több intézmény kapcsolódott be a távoktatásba, más médiumok közbeiktatásával váltva fel, illetve egészítve ki a klasszikus levelező oktatást. Így az oktatófilm, a rádió, a televízió, a telefon fontos eszközei lettek a távtanulásnak. Az 1960–1970-es években a világ számos országában működtek távoktatást folytató felsőoktatási intézmények.

A ma már klasszikusnak számító angliai Nyílt Egyetem (Open University) létrehozását 1963-ban, választási kampánya során, a munkáspárt kezdeményezte. Alapos előkészítés után, 1969-ben alapították, munkáját 1971-ben kezdte meg. A mai napig ez a legnagyobb tekintélynek örvendő távoktatási intézmény.

A „távoktatás” elnevezés elterjedésében az angliai Nyílt Egyetemnek elvülhetetlen érdemei vannak.^{8:9} Ezt japán és német egyetemek követték; így gyakran találkozhatunk a „Télé-enseignement” vagy az „enseignement à distance” francia, vagy a német „Fernstudium” vagy „Fernunterricht” kifejezésekkel.

A következőkben nem követjük lépésről lépésre a távoktatás fejlődését, hanem bemutatjuk az egyik első magyar felsőoktatási távoktatási kísérletet, aminek a tapasztalataiból sok elem mind a mai napig hasznosítható, és aminek a tanulmány szerzője is résztvevője volt.

A „pécsi távoktatási kísérlet”

Magyarországon a távoktatási rendszerek nemzetközi fejlődési trendjei, valamint a munka mellett levelező képzésben tanulók növekvő számának hatására az akkori oktatáspolitikai szintjén is felmerült az igény, hogy a hagyományos levelező képzést korszerűsíteni szükséges, hiszen, ahogy a fentiekben már szóltunk róla, a hazai levelező oktatás gyakorlatilag soha nem jelentett valódi levelezést; az oktató és hallgató kapcsolata a rendelkezésre álló tananyag mellett a néha komoly létszámú csoportokkal folytatott, konzultációnak nevezett oktatási formában merült ki. A konzultáció, ami leginkább tanácskozást jelent, a levelező képzésben a tantárgyhoz kötődő előadások sűrített formában történő továbbadásából állt, amiben az interaktivitás alig kapott szerepet. A munka mellett felsőoktatásban tanulók számára a képzés korszerűsítésére tett egyik fő „csapásirány” tehát a távoktatás lett.

Mit jelentett a távoktatás a '70-es évek elején?

1974-ben, Tihanyban, tartottak egy távoktatási konferenciát, melynek során a távoktatás fogalmát az alábbiakban jelölték meg:

„A távoktatás kötött, feszesen irányított, zárt rendszerű tanulási folyamat, amely előre meghatározott, pontosan felépített ismeretek elsajátítására szerveződik, szintén előre meghatározott követelmények teljesítése érdekében; a tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanulási folyamat minden lényeges mozzanatát kézben tartsa, és hogy a visszacsatolások és értékelések rendszerével megteremtse az önellenőrzés és az ellenőrzés, valamint az önértékelés és az értékelés feltételeit.”¹⁰

Ha megvizsgáljuk ezt a meghatározást, egyértelműnek tűnik az akkori domináns tanulásfelfogás: a tananyagot a tankönyv tartalmazza és/vagy a tanár tudja, a tanuló feladata pedig nem más, mint annak elsajátítása és a tanulás eredményeiről visszacsatolás produkálása. Ez a behaviorizmus alapjain álló tanítás–tanulásfelfogás meghatározta, hogy egy távoktatási kurzus és az abból felépülő képzések milyen elvek szerint rendeződnek. A távoktatás elsődleges feladata ezek szerint annak erősítése, segítése volt, hogy a tanuló – az elvárásoknak megfelelően – bevéssa a tananyagot. A korabeli irodalmakban, a hallgató tevékenységét illetően, sokszor megjelenik az önrányítás kifejezés, ennek jelentése azonban nagyban különbözik a digitális korszak önrányításától, hiszen a tudáshoz való hozzáférés 45 évvel ezelőtt sokkal korlátozottabb volt, mint napjainkban.

A pécsi távoktatási kísérlet, amiről az alábbiakban néhány fontos, a jelenre is alkalmazható tapasztalatot mutatok be, 1974-ben kezdődött kutatásként, és 1980-ban ért véget. A kutatás megszervezője a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont – továbbiakban FPK – volt, elvi és anyagi támogatást pedig az akkori állampárt 1972. júniusi oktatáspolitikai határozata nyomán biztosítottak a kutatóintézet számára.

Az FPK áttekintette a felsőoktatásban folyó levelező képzést, és arra a megállapításra jutott, hogy műszaki területen a hallgatók támogatása jobban biztosított, mint a pedagógusképzésben, ezért úgy döntöttek, hogy a hagyományos levelező kép-

zést a tanárképzésben próbálják meg javítani, a távoktatás kísérleti jelleggel történő kipróbálásával. A kísérlet színtereként a Pécsi Tanárképző Főiskolát választották.

Ebben az időszakban a levelező tanárképzés nagy létszámmal működött, sok iskolában tanítottak képesítés nélküli tanárok, akiknek előírták, hogy meghatározott időn belül diplomát kell szerezniük. A minden szak számára kötelező, ún. közös tárgyak levelező hallgatói létszáma gyakran olyan hatalmas méreteket öltött, hogy a legnagyobb előadótermekben való elhelyezkedés is nehezen volt megoldható. Így az oktató és hallgató személyes kapcsolata kialakulásának a levelező képzésben olyan nehézségei voltak, amelyek megváltoztatása a távoktatás bevezetésével kívánatosnak tűnt.

Az 1973-ban előkészített, és 1974-ben a levelező oktatásban elindított távoktatási kísérlet céljait Kovács Ilma az alábbiakban foglalta össze:

„A kutatás célja:

Olyan oktatóanyagok és oktatási módszerek, valamint ezek pedagógiai modelljeinek a kidolgozása a főiskolai levelező tanárképzés területén:

- amely oktatóanyagok és módszerek segítségével a főiskolai levelező tanárképzés hatékonyabban töltheti be jelenlegi társadalmi funkcióját;
- amelyek a jövő távoktatási rendszerében a megfelelő módosításokkal könnyen alkalmazhatók az oktatás egyéb területein és szintjein;
- amelyek újszerű megoldásaikkal frissítően hathatnak a nappali tagozatos oktatóanyagok összeállítására és az ott alkalmazott módszerekre.”¹¹

Az elképzelések és a célok között szerepelt, hogy a hallgatók kezébe a tankönyveken kívül a tanulást segítő írott anyagok, valamint otthon is használható kép- és hangfelvételek, diafilmek és magnószalagok kerüljenek.

A munka helyi irányítására létrehozták a Pécsi Tanárképző Főiskola Távoktatás-módszertani Kabinetjét, mely a helyben folyó oktatóanyagok kidolgozásának, a kísérleti oktatásnak és a kutatási adatok összegyűjtésének központja lett.

A kísérleti képzésre, miután megismerték a feladatokat, az egyes tanszékek önként jelentkeztek. A kísérletet 3 évfolyamra tervezték, évfolyamonként körülbelül 300 hallgató részvételével. E helyen nem szeretném részletezni az adatokat, ezt Kovács Ilma, aki a második évtől kezdve a kutatás vezetője volt, néhány tanulmányában megtette, sokkal inkább arról a tanulási és fejlesztési folyamatról számolok be, amelynek fontos tanulságai vannak akár a digitális távoktatás tananyagfejlesztéseire tekintettel is.

Vizsgáljuk meg, ebben az időben milyen feltételek álltak rendelkezésre ahhoz, hogy a „klasszikus” levelező oktatáson belül változásokat lehessen elérni. Mindenki számára világos, hogy Magyarországon a digitális távoktatás korától igen távol voltunk, tehát azzal az eszközparkkal kellett dolgoznunk, amely a hallgatók rendelkezésére állt. A tanárképző főiskolák egységes tankönyv-sorozatokat használtak, az oktatók ennek alapján kérték számon a tananyagot. A rádió szinte mindenütt, a tv, az otthoni diavetítő és a magnetofon számos háztartásban jelen volt, de a levél volt az, ami mindenhova eljutott. Telefonhoz magánemberek csak hosszas várakozás után juthattak, ami mai szemmel minden bizonnyal meglehetősen furcsának tűnik.

A tanulási segédeszközök körét tehát a távoktatásban a fenti feltételek figyelembevételével lehetett bővíteni. A kísérletben részt vevő oktatók olyan eszközrendszert dolgoztak ki, amelynek segítségével – postai úton – bárkihez el tudták juttatni a tananyagot. Ezek a csomagok írott segédanyagokat, hanghordozókat, azaz magnószalagokat, és vetíthető diasorozatokat tartalmazhattak, természetesen szaktól és tantárgytól függően. Az alábbiakban ezekről szólunk.

Hogyan tanuljunk? A tanulási útmutató¹²

A tanulási útmutató a tankönyvek, jegyzetek kísérője, leképezi a pedagógiai folyamatot, mely a hallgatók tanulását segíti, támogatja. Az írás szerzője *Logika* tárgyából készített tanulási útmutatót.¹³ Ez a tárgy a matematika szakosok kivételével (ők matematikai logikát tanultak) mindenkinek kötelező volt, így olyan segédanyagot kellett készíteni, amely magyar, orosz vagy földrajz szakos hallgatókhoz egyaránt szól. Kezdő tanársegédként, minimális oktatási gyakorlattal, ez egy nagyon nehéz feladat volt, később éreztem, hogy a távoktatási anyagok készítéséhez mennyire fontosak az előadások, szemináriumok, vizsgák során szerzett tapasztalatok. Az önálló tanulást támogató segédanyag létrehozásához alapul szolgált az az útmutató – az útmutatók útmutatója –, melyet a kísérlet vezetői készítettek a szerzők számára. Úgy vélem, a távoktatás sikerességéhez az útmutatóban szereplő jó néhány didaktikai elv, eljárás és módszer – főleg gondolkodásmód – alkalmazása mind a mai napig fontos lehet. Ezek közül mutatok be néhányat:

A tanulási segédanyag, a hallgató számára készült tanulási útmutató kiindulópontja a követelmény, amit megfelleltethetünk annak, hogy a tananyag feldolgozása, elsajátítása után mit kell tudnia a hallgatónak, miről kell számot adnia. Ha a mai szemléletmódra fordítva akarunk fogalmazni, akkor a várt kimeneteket nem követelményeknek, hanem tanulási eredményeknek nevezzük. Természetesen, a követelmény és a tanulási eredmény fogalmában, értelmezésében vannak különbségek, de ez az írás nem tud erre kitérni. A '70-es évek felsőoktatásában ezek a kimeneti elvárások inkább a tanári előadások során hangzottak el, többnyire szóban. Tehát az írásos útmutatóban, első lépésként, tudatosítani kellett a hallgatóban, hogy a sikeres vizsgához mit kell megtanulnia.

A tanulási útmutatók egy-egy szemeszterre készültek, ezért bemutattuk a tananyag témáit, szerkezetét. Ez mind a mai napig lényeges a jól működő távoktatási folyamatokban, már amennyiben van olyan kész tananyag, ami a tanulás alapját képezi. Ha nincs ilyen tananyag, akkor is vannak olyan témák, egymásra épülő tudáselemek, amelyekhez meg kell találni a forrásokat; ezeket a tanulónak látnia kell, de ez már a digitális világ. Míg a '70-es évek domináló behaviorista tanulásfelfogásában a kész tananyag bevésése volt a cél, addig a mai, többségében konstruktivista tanuláselméletekre épülő tanulási folyamatok – a fő témák egymásra épülését, kapcsolatait bemutatva – segítséget adhatnak a saját tudás felépítéséhez. A tanulási egységekre történő heti tagolás a nappali képzés lebontott tematikájá-

nak a leképezése, segítség az önálló tanulás beosztásához. Manapság az ilyen irányításnak jóval kisebb jelentősége van, hiszen a digitális bennszülöttek már maguk döntenek arról, hogy hol, mikor, mennyi időt rászánva tekintenek át egy tananyag-elemet. Éppen ezért, a digitális távoktatásban felhasználható információhordozók néha egészen kicsi, pár perces egységekből épülnek fel – így akár buszon, metrón is tanulhatóak –, ezeket pedig nincs értelme hetekre bontani.

A tanulási útmutatók felépítésében visszaköszöttek a tanítási-tanulási folyamat klasszikus elemei: az ismeretszerzés, -alkalmazás; a rendszerezés-rögzítés; és az ellenőrzés-értékelés. A távoktatási kísérlet során az ismeretszerzés segítségével sajátos szerepet kapott az útmutató mint segédeszköz, hiszen a tananyag fő tartalmait a tankönyvek, illetve a jegyzetek tartalmazták. Így a tanulást támogató segédanyagoknak leginkább az volt a funkciója, hogy magyarázatok, példák segítségével a lényeg kiemelését és a megértést segítse. Az alkalmazást az elméleti tankönyvek kevésbé mutatták be, a tanulási útmutatóknak, adekvát példák segítségével, ez is meghatározó feladata volt. Egy-egy nagyobb témakör után a rögzítést is segítő rendszerezés, ami a jelenléti oktatásban táblai vázlatok formájában jelent meg, szintén fontos szerepet kapott a tanárpótló segédanyagban.

A visszacsatolásnak a didaktika ebben az időszakban is komoly szerepet tulajdonított, ezt a feladatot próbálták megoldani a korai oktatógépek is. Ilyen azonban nem állt rendelkezésünkre, így az önellenőrző kérdéseket, melyek megoldását a segédanyagban is meg lehetett találni, az egyes fejezetek után, az útmutatóban jelenítettük meg.

Levelezés a távoktatásban

Ez a távoktatási kísérlet a tanulást segítő, támogató útmutató mellett fontosnak tartotta az oktató és a hallgató közötti rendszeres kapcsolattartást, ami a beküldendő feladatok segítségével vált személyessé. A beküldendő feladatok szerepe megmaradt, sőt, a digitális távoktatásra való átállás után felértékelődött, hiszen a tanulás eredményeiről ezek nyújtottak visszacsatolást. A feladatok eljuttatása a tanárnak és az értékelések visszacsatolása a tanulóknak a jelen rendszerben sokkal egyszerűbb, de az 1970-es évek első felében a levélben beküldött feladatok töltötték be ezt a szerepet. A hallgatónak egy-egy tárgyból minden félévben 2–6 kitöltött feladatsort kellett elküldenie a Távoktatásmódszertani Kabinetbe, a tantárgy oktatóinak innen továbbították az anyagokat. A kurzusok oktatóinak felelőssége volt a beküldött feladat gondos javítása és szöveges értékelése, a hallgató tanácsokkal való ellátása, majd a kiértékelt anyag postai visszaküldése. A kisebb létszámú csoportok esetében sem volt egyszerű ennek az elvárásnak megfelelni, de amikor kb. 250 hallgató tanulta egyszerre ugyanazt a tárgyat ebben a rendszerben, az oktatók komoly kihívással szembesültek. Mivel a tanárok nem rendelkeztek személyi számítógéppel, a szöveges értékelésben a „másolás-beillesztés”-t sem tudták használni.

Azt gondolom, hogy a körülményeket ismerve nem lehet azon csodálkozni, hogy ez a rendszer megmaradt a kísérlet szintjén. Meg kell említeni azonban, hogy a későbbiekben bizonyos elemei beépültek a főiskolai/egyetemi oktatásba.

Az idegennyelv szakosoknál – ez az orosz nyelvet jelentette – a magnetofonon történő ismeretközvetítés és visszacsatolás is bekapcsolódott a folyamatba. A hallgató ennek segítségével nemcsak meghallgatta a jelenléti oktatásban természetes módon megjelenő idegen szövegeket, de olyan feladatokat is kapott, hogy saját válaszait hangszalagra rögzítve küldje vissza, melynek értékelése, korrekciója szintén a kurzust vezető tanár feladata volt.

A távoktatási kísérletben a konzultáció szerepe és tartalma is átértékelődött: a beküldendő feladatok határideje és a félévente 3 jelenléti konzultáció időpontjának összehangolása biztosította azt, hogy a hallgató a feladatok megoldása érdekében még a konzultáció előtt foglalkozzon a tananyaggal. Mivel nem volt internet, de a kisebb településeken még a telefonkapcsolat megteremtése is nehéz volt, a hallgatók, hacsak nem ugyanabban az iskolában tanultak, kénytelenek voltak önálló munkát végezni. Másolni, letölteni nem lehetett. Így, a sűrített előadás helyett, a konzultáció főként a beküldött feladatokban megjelenő gyakori hibák inspirálta témákra és magyarázatokra, valamint a hallgatók által feltett kérdésekre fókuszált. Ez egy igen fontos eredmény volt, hiszen a vizsgára készülés nem korlátozódhatott a vizsgaidőszak egy-két napjára, ezáltal a bevésett anyag sem a rövidtávú memóriában tárolódott csupán.

Tapasztalatom szerint a digitális távoktatás beköszönte előtt a hagyományos levelező képzésben és távoktatásban is szívesen alkalmazták a konzultációkra felkészülést motiváló feladatokat. Arról még nem jutottam megbízható információhoz, hogy átalakult-e a csoportos konzultáció fogalma, módszertana az új rendszerben, de bizonyára készülnek és megjelennek olyan kutatások, amelyek ezzel a témával is foglalkoznak.

A beküldött feladatokat és, elvileg, a konzultáción nyújtott teljesítményeket – ami a nagy létszámú csoportok és az idő szűkössége miatt lehetetlen volt – az oktatóknak készült vezérfonal szerint osztályozni kellett, de minden oktatási egység maga dönthetett arról, hogy a félévet lezáró vizsgákon ezeket hogyan számítja be az eredménybe. A magam részéről úgy véltem, hogy ezek a teljesítmények leginkább a segítő-formáló értékelést szolgálták, hiszen az egyes levelekhez küldött tanulási tanácsok jelentősen változtathattak a hallgató végső, szummatív értékeléskor nyújtott teljesítményén.

A három évfolyamra kiterjedő kísérlet 1980-ig tartott, akkor végzett a kísérletbe bevont harmadik évfolyam, további finanszírozás már nem állt rendelkezésre. Mit tanulhattunk a pécsi távoktatási kísérletből, ami hosszú távon is befolyásolta oktató tevékenységünket? Valóban beváltotta a célt, hogy javítson a klasszikus levelező oktatás minőségén?

– Általánosságban megjegyezhetjük, hogy aki részt vett ebben a munkában, szereplője volt egy természetes szintéren folyó, előidézett kísérletnek, akarva-akaratlanul bővítve saját kutatómódszertani kompetenciáit.

- A didaktikai tudatosság szintjének emeléséhez nagymértékben járult hozzá ez a kísérlet, hiszen a tananyagok, tanulási segédanyagok összeállítása előtt a felsőoktatásban gyakran csak ösztönösség vagy a saját egykori hallgatói tapasztalat irányította az oktatók tevékenységét. Megjegyzem, hogy ez mind a mai napig előfordul, és a hiányzó oktatáselméleti és oktatásmódszertani alapok visszaköszönhetnek a digitális távoktatás szervezésében is.
- A hallgatói és szakmai visszajelzéseken alapuló fejlesztéseknek is nagy hatása volt az oktatók későbbi szakmai munkájára.
- Megtanultuk, hogy a hallgatóknak kiküldött feladatok részei a tanulási-tanítási folyamatnak, így didaktikai funkcióikat világosan kell látni és láttatni.
- A tanulási útmutató, úgy vélem, mind a mai napig fontos lenne a távoktatás résztvevőinek tanulásirányítási folyamataiban, természetesen nem hagyományos formájában, hanem a digitális világnak és a hozzá tartozó tanulásmódszertanoknak megfelelően. Erre a digitális távoktatónak is fel kell készülnie.
- Bővült az oktatási eszközök palettája, megjelent a multimédia fogalma, ha nem is abban az értelemben, mint a 21. század elején.
- Az oktatói szerep értelmezése is átalakult; a résztvevők – valódi tutori szerepeket is betöltve – tanulóközvetítőtől tanuló támogatóvá váltak.

Egy lépés előre – egyetemi távoktatási központok a '90-es években

A bemutatott távoktatási kísérletnek vége lett ugyan, de ez a képzési forma a különböző területeken továbbfejlődött.

A magyar kormány 1991-ben létrehozta a Nemzeti Távoktatási Tanácsot (NTT), de Magyarország képviselői már a megelőző években, azaz a '80-as évek végén is jelen voltak a távoktatás nemzetközi fórumain (Budapest Platforme, EDEN stb.). Egy felmérés szerint 1993-ban mintegy 70 olyan intézmény és központ működött Magyarországon, amely távoktatással foglalkozott. Ezek túlnyomó része a felsőoktatás hatáskörébe tartozott, és többen közülük a PHARE, a TEMPUS és a Világbank által támogatott projektekben is részt vettek.

A távoktatás hazai fejlesztése érdekében 1992-ben 6 regionális távoktatási központ jött létre (Debrecen, Gödöllő, Győr, Pécs, Szolnok, Veszprém). Feladatuk az volt, hogy összefogó és támogató szerepet töltsenek be a területükön működő különböző távoktatási intézmények terveinek megvalósításában. Ezek a központok nem önállóan, hanem a meglévő egyetemek és főiskolák bázisain alakultak meg. Felszerelésük a kor technikai adottságainak megfelelt. Ha az elsőként bemutatott távoktatási kísérlettől eltelt kevesebb, mint két évtizedet vizsgáljuk, az eszközrendszerben és a hálózati kommunikációban bekövetkezett hatalmas változásokat ezek a központok képezték le. Anélkül, hogy általánosságban szólnék róluk, a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Távoktatási Központjának tevékenységéből mutatok be néhány, szubjektív választásomra és tapasztalatomra épülő mozaikot.

A pécsi központ egyik feladata az volt, hogy összegyűjtse azokat az egyetemi oktatókat, akik érdeklődnek a távoktatás iránt, számukra képzéseket, és nem utolsósorban külföldi tanulmányutakat biztosítson. Így szereztem magam is távoktatásiszakértő-végzettséget, és volt szerencsém több távoktatási rendszerről tapasztalatot szerezni. Ezek közül külön kiemelem a francia CNED-nél tett néhány látogatást, ahonnan bőséges tapasztalattal tért haza mindenki, aki beelátott az ott zajló munkába.

Ahogy fent említettem, ebben az időben nagy nemzetközi pályázatok kínáltak fejlesztési lehetőségeket a magyar partnereknek, a Grenoble-i Pierre Mendes France egyetemmel közösen így lettünk közreműködői egy TEMPUS JEP-nek, aminek alapvető célja az volt, hogy felnőttoktatók, felnőttképzők számára dolgozzon ki távoktatási tananyagokat, mégpedig a francia partneregyetem Képzők képzése MA-programja alapján. A vállalkozó kollégákkal 6 modult sikerült létrehozni a francia tartalmak erős hazai adaptációjával és a távoktatás addig összegyűjtött módszertanának segítségével.

Összehasonlítva ezt a munkát a fentiek során pécsi távoktatási kísérletnek nevezett, az FPK által irányított, mintegy 15–18 évvel korábbi fejlesztésekkel, jelentős különbségek mutatkoznak. Az első az, hogy a Képzők képzése TEMPUS-projektünknel nem állt rendelkezésre olyan tankönyv- vagy jegyzet-jellegű tananyag, amiről központilag előírták volna, hogy azt kell megtanulni, így ebben a munkában jelentős szerepet kapott a tartalomfejlesztés. A másik jelentős különbség a tanuláselméleti háttérben volt. Míg a korábbi fejlesztésekben a behaviorizmus, addig az újabb fejlesztésekben a problémaalapú és a konstruktivista tanulásfelfogás kapott nagyobb teret. A leginkább érzékelhető haladás az eszközrendszer felkínálta lehetőségekben volt. Az írásos tananyag szerkesztésében a módszertani elvárásokat a számítógépes programok segítségével könnyen érvényre lehetett juttatni, az anyag, illetve a témakörök feldolgozását segítő didaktikai tagolás, nyomtatási kép, a példák és a feladatok is jól áttekinthetőek voltak. Mivel ebben az időszakban már sokaknak volt számítógépes hozzáférésük, az anyagot CD-re írva is elkészítettük, elektronikusan hozzáférhetővé tettük. Néhány műveletet elvégezve tehát a számítógépen elkészült anyag e-tananyaggá alakult, ami lehetővé tette a tananyag értelmezéséhez, a nézőpontok bővítéséhez szükséges linkek beiktatását és elérését. Mi volt a fejlesztés legnagyobb haszna? Lépéseket tettünk az elektronikus tanulás irányába, és megértettük, elfogadtuk, hogy a számítógép-alapú távoktatási anyagok készítéséhez minimum három kompetencia együttes jelenléte, kooperációja szükséges: szakember a tartalomfejlesztéshez, oktatási tapasztalattal rendelkező didaktikus és számítógépes fejlesztő. Ez nem azt jelenti, hogy csak három különböző személy képes jó távoktatási taneszközöket készíteni egy-egy témából – manapság ezzel a tudással gyakorlott és képzett oktatók is rendelkeznek. A digitális távoktatáshoz felkínált platformok felhasználóbarát mivoltukkal egyszerűbbé tették az átállást. A szóban forgó projekt fejlesztéseivel 1998-ra megközelítettük az e-learning 1.0 szintet.

„Az internet elterjedésének első idejében – a web 1.0-nak nagyjából az ezredfordulóig tartó korszakában – lehetőségessé vált nagyon sokféle írott vagy hangzó szöveg, illetve audiovizuális tananyag letöltése és digitális formában való tárolása.”¹⁴

A technika fejlődése azóta is töretlen, ami természetesen kihat az oktatásra, illetve a tanárképzésre, továbbképzésre. A Dunaújvárosi Egyetemen töltött egy évtizedem során már természetes volt az e-learning-anyagok készítése, online oktatások szervezése. Korábbi távoktatási tapasztalataimat felhasználva magam is készítettem egy online pedagógiai oktatóanyagot, melyet bárki, aki rendelkezik hozzáféréssel, felhasználhat.

Hogyan tovább?

Merre tart a COVID-19 óta felturbózott átállás a digitális távoktatásra? Erre ma még nehéz válaszolni, de az alábbi idézet rámutat egy nagyon fontos fejlesztési fókuszra:

„Steve Hargadon 2008-ban úgy nyilatkozott, hogy »A web 2.0 az oktatás jövője«. Ugyanezt gondolták annak idején a szakemberek és a felhasználók például az interaktív tábláról, vagy akár a Moodle-típusú LMS-keretrendszerekről is. Később azonban kutatások és tapasztalatok juttatták el a témával foglalkozó szakembereket oda, hogy rájöttek, minden technológiai eszköz csak egy apró része az oktatási rendszernek, és bár katalizálhat változásokat, de önmagában egy technológiai eszköz nem képes arra, hogy gyökeres pedagógiai-módszertani átalakulásokat eredményezzen és megteremtse a digitális környezet új oktatáselméletét.”¹⁵ (Papp-Danka 2015: 68.)

Összegezve tehát: a távoktatás levelezéssel kezdődő és jelenleg a digitális távoktatás fázisában tartó fejlődésének néhány lépcsőfokát áttekintve úgy vélem, hogy a távtanulás irányításában a technika fejlődése következtében nagy változások következtek be ugyan, a sikeres távtanuláshoz azonban nem elegendő csupán a digitális eszközök és a világháló használata. A közvetítő eszközöktől függetlenül a szakmai felkészültség mellett nagyon fontos az oktatáselméleti tudatosság, az oktatási tapasztalat. A pedagógusképzésben és a pedagógus-továbbképzésben a különböző platformok használatának megismerése mellett a tanuláselméleti tudatosságra épülő, folyamatosan fejlődő speciális módszertan tudatosítása azonos mértékű jelentőséggel bír.

Irodalom

- Bertolini, M.: *Petite histoire de la formation à distance – infographie*. <https://format30.com/2014/02/04/petite-histoire-de-la-formation-a-distance-infographie/>
- Csoma Gyula (1975): *Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Jakab György–Alexandrov Andrea–Horváth H. Attila (2016): Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/bevezetes-a-digitalis-pedagogiai-kulturaba#main-content>
- Hope, E. Kentnor (2015): Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*. Volume 17. (1–2.)
- Kovács Ilma: Levelező oktatás – távoktatás. In: Kovács Ilma (Szerk.) (1980): *Levelező oktatás – távoktatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből*, Budapest: FPK. Pp. 5–19.
- Kovács Ilma (2007): Távoktatástól – Távoktatásig. *Egy kutató elemzése és részvétele Magyarország távoktatásában 1973 és 2006 között*. Válogatott tanulmányok és cikkek gyűjteménye. Budapest: (kiadó nélkül).
- Kovács Ilma (2003): Oktatócsomag a XIX. században. *Könyv és nevelés*. V. évf. 2003/4.
- Papp-Danka Adrienn (2015): Tanulói aktivitásra épülő oktatási folyamat web 2.0 környezetben. In: Lévai Dóra–Papp-Danka Adrienn (Szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. Eger: ELTE Eötvös. Pp. 67–78.
- Pappas, Ch.: *The History Of Distance Learning – Infographic*. <https://elearningindustry.com/the-history-of-distance-learning-infographic>
- Verduin, J. R.–Clark, T. A. (1991): *Distance education*. Oxford, UK: Jossey-Bass Publishers.
- Wiltshire, H. C. (1972): *The Open University*. Prospect UNESCO. 1972/3.

Jegyzetek

- ¹ Pappas, Ch.: *The History Of Distance Learning – Infographic*. <https://elearningindustry.com/the-history-of-distance-learning-infographic> (Letöltve: 2020. július 6.)
- ² Verduin, J. R.–Clark, T. A. (1991): *Distance education*. Oxford, UK: Jossey-Bass Publishers.
- ³ Kovács Ilma (2003): Oktatócsomag a XIX. században. *Könyv és nevelés*. V. évf., 2003/4.
- ⁴ Hope, E. Kentnor (2015): Distance education and the evolution of online learning in the united states. *Curriculum and Teaching Dialogue*. 17/1–2.
- ⁵ Az információ a Floridal National University ismertetőjéből való, mely az alábbi linken hozzáférhető: <https://www.fnu.edu/evolution-distance-learning/> (Letöltve: 2020. 07. 06.)
- ⁶ *The Handbook of Research for Educational Communication and Technology*. <http://members.aect.org/edtech/ed1/13/13-02.html> (Letöltve: 2020. 07. 03.)
- ⁷ Bertolini, M.: *Petite histoire de la formation à distance – infographie*. <https://format30.com/2014/02/04/petite-histoire-de-la-formation-a-distance-infographie/>
- ⁸ Wiltshire, H. C. (1972): *The Open University*. Prospect UNESCO, 1972/3.
- ⁹ Norman Mackenzie–Richmond Postgate–John Scupham (1975): *Open Learning*. Paris: UNESCO Press. Magyar fordításban megjelent a kötet bevezetője, belső használatra: N. Mackenzie–R. Postgate–J. Scupham (1978): Nyitott tanulás. Budapest: FPK. P. 149. Idézi: Kovács Ilma: *Levelező oktatás – távoktatás*. In.: Kovács Ilma (Szerk.) (1980): *Levelező oktatás – távoktatás*. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. Budapest: FPK. Pp. 5–19.
- ¹⁰ Csoma Gyula (1975): *Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó. 106.
- ¹¹ Kovács Ilma (2007): *Távoktatástól – Távoktatásig. Egy kutató elemzése és részvétele Magyarország távoktatásában 1973 és 2006 között*. 14.
- ¹² Kovács Ilma (1975): Tantárgymódszertani útmutató modell főiskolai oktatók számára. Budapest: FPK.

- ¹³ Az útmutató alapjául Baló József *Logika* c. főiskolai tankönyve szolgált. (Budapest: Tankönyvkiadó, 1972.)
- ¹⁴ Jakab György–Alexandrov Andrea–Horváth H. Attila: Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. *Új Pedagógiai Szemle*. 2016/3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/bevezetes-a-digitalis-pedagogiai-kulturaba#main-content> (Letöltve: 2020. 07. 03.)
- ¹⁵ Papp-Danka Adrienn (2015): Tanulói aktivitásra épülő oktatási folyamat web 2.0 környezetben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (Szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. Eger: ELTE Eötvös. Pp. 67–78.



Fotó/Németh István Péter



Fotó/Németh István Péter

MÚLT A JÖVŐBEN: NEVELÉSTÖRTÉNET A DIGITÁLIS KORBAN

Kéri Katalin

■ Bevezetés

■ Évezredünk elején a digitális eszközök fejlődésének köszönhetően hatalmas változásokat él meg korunk társadalmában az oktatásügy, és maga a tanuló ember, ahogyan erre a közelmúltban írt cikkében – több magyar kutató legfrissebb kutatási eredményeit összegezve – Kővári Attila (2020: 69–72) is rámutatott. Nemzetközi és hazai dokumentumok, programok, fejlesztések és képzések mozdítják előre ezt a folyamatot, melynek világszerte kétségkívül egyik kulcsszereplője a *pedagógus*. Több, a pedagógiai kommunikációval, a tanári munka eredményességével foglalkozó kutatás rámutat arra, milyen lényeges az, hogy a pedagógus figyelembe vegye a tanulók meglévő tudását, és ehhez a megfelelő tanulási környezet kialakítása is elengedhetetlen. (Horváthová és Szókök 2015; 2016) Budai Gábor – más hazai kutatókkal egybehangzóan – egy tanulmányában arról írt, hogy a pedagógusok munkája nagy változáson megy át: már nem a tanár a tudásanyag egyedüli közvetítője, a szerepe inkább az, hogy „olyan tanulási környezetet kell kialakítania, amely segíti a felfedezést, fejleszti a kreativitást, a kommunikációt, az együttműködést akár távol lévő társakkal, az egyéni vagy csoportos munkát, a megszerzett tapasztalatok adaptációját; ezáltal erősíti az ismeretszerzést, a tudásanyag elsajátítását és a képességfejlesztést” (Budai 2015: 28). Mindez pedig az IKT-eszközök alkalmazásával teljesíthető ki igazán. A felsőoktatást érintően, 2016-ban, a Dunaújvárosi Egyetem több tanára készített átfogó tanulmányt erről a módszertani megújulásról, az új egyetemi oktatói szerepről, amely jól kidolgozott elméleti alap az érzékenyítő to-

vábkképzésekhez, tágabban a „képzők képzéséhez”. (András et al. 2016: 25–62) A pedagógusok munkájának megújítása, az ismeretszerzés, a tanulás és értékelés korszerű, modern eszközökkel segített formáinak előtérbe kerülése, egyik napról a másikra lett központi kérdés a világ számos társadalmában: 2020 tavaszán a járványhelyzet miatt sok országban, köztük hazánkban is, sor került a nevelés történetében korábban nem tapasztalt módon átfogó, az iskoláztatás valamennyi szintjére kiterjedő *digitális oktatás bevezetésére*. A bolygó különböző pontjain, az élet sok területén megmutatkozott a váratlanul jött világvárvány idején, hogy milyen fontos a nem várt, előre nem tervezett új helyzetre történő gyors reagálás, minden eddigi tapasztalat és fejlesztés felhasználása, és a pedagógiai módszertani kultúra évtizedek óta zajló, folyamatos átalakulása helyett az azonnali lépésváltás.

Az oktatásügy területén minden korábbi időszaknál világosabbá vált Magyarországon is, hogy a tanulók, a tanulás folyamatának a segítése, a fizikai érintkezés nélküli, részben vagy egészében a virtuális térben megvalósuló tanítás és konzultációk, a folyamatos tanulásra és önművelésre való nyitottság és mások erre történő készítése, a kritikai gondolkodás és a kreatív kibontakozás támogatása a tanároktól új módszereket, más szemléletet, az infokommunikációs lehetőségek korábbinál szélesebb körű felhasználását, sok szempontból másfajta hozzáállást és szerepeket kíván. A hazai köznevelési rendszert és a felsőoktatást – ezen belül kiemelten magát a tanárképzést – is napok alatt új helyzet elé állító időszak, a tantermeken kívül zajló, a virtuális térbe átkerült tanítás és tanulás számos, a hiányos technikai-módszertani eszköztáron túl az IKT-eszközökhöz való hozzáféréssel, a társadalmi esélyegyenlőséggel kapcsolatos problémát megvilágított. Ezzel párhuzamosan azonban – pedagógiai és informatikai értelemben – sokféle, a közeli jövőben is kiválóan alkalmazható fejlesztést hozott magával.

A PTE BTK keretei között, az elmúlt évek törekvéseit és eredményeit összegezve és felhasználva, módszertani szempontból a pedagógiai és pszichológiai tanárképzési modul is alapvetően megújult: a leginkább általánosnak mondható Teams rendszere mellett az oktatók és diákok a Zoom, a Moodle, a Google Classroom és más platformok segítségével dolgoztak, és tartottak folyamatos kapcsolatot a tanórai időkeretekben és azokon kívül is. Az IKT-eszközök használata ebben a körben korábban sem volt ismeretlen, hiszen az osztatlan tanárképzés 2013-ban kiadott *Képzési és kimeneti követelményeiben* hangsúlyosan megjelenik a korszerű infokommunikációs technológiák oktatásban és tanulásban történő alkalmazása: a digitális tankönyvek, taneszközök és egyéb tanulási források hatékony és szakszerű használata, az ezekhez kapcsolódó tanulásszervezési módok, fontosabb módszerek, tanítási és tanulási stratégiák ismerete és alkalmazása, valamint a kritikai szemlélet fontossága! Az elmúlt időszak azonban élesen rávilágított arra, hogy elodáztatatlan a tanárképzés megújításának felgyorsítása, a leendő és pályán lévő pedagógusok módszertani repertoárjának kiszélesítése, ennek érdekében az egyetemi képzésben dolgozó oktatók és kutatók jobb felkészítése, a bevált gyakorlatok transzparenssé tétele, a problémák szakmai körökben történő, akár társadalmi szintű megvitatása.

A tanulmány szakirodalmi alapozással, a világhálón elérhető, hasznos és jellemző példák kiemelésével rövid nemzetközi kitekintést ad, és hazai, ezen belül leginkább pécsi kezdeményezéseket és eredményeket mutat be – mintegy eset-tanulmányként – egyetlenegy, a tanárképzéshez tartozó tantárgy, a *nevelés- és művelődéstörténet* tanításának és kutatásának megújításáról. Ezt, az európai országok pedagógusképzésében már a kezdetektől, a 18–19. századtól folyamatosan jelen lévő, régebbi súlyából azonban az elmúlt időszakban mindenütt sokat veszítő tudományterületet fókuszba állítva mutatjuk be, hogy miben és hogyan hozott és hozhat még változást a korábbi lineáris rendszerben felépített, tantermi keretek között folytatott tanulás és forrásfeldolgozás szempontjából az új infokommunikációs eszközökkel, digitális lehetőségekkel támogatott, forradalmi átalakulásként értelmezhető ismeretszerzés. Mindez nem csupán a járványhelyzet miatt fontos téma, azon messze túlmutató. A neveléstörténet tanulásának és kutatásának virtuális térbe helyezése tágabban és hosszabb távon is igazodik a netgeneráció megváltozott tanulási szokásaihoz. E generációval kapcsolatosan Váraljai Mariann – Bersinre utalva – egy cikkében azt írta, hogy „napjainkra az oktatási folyamat tanuló oldali résztvevői a képzésükben igénylik a közösségi tanulás, a tudásmenedzsment és a szakmai közösségek támogatását” (Váraljai 2015: 22), és több minden más mellett fontos számukra az interaktivitás, a szórakoztatva tanulás, a tehetség-támogatás. A nevelés- és művelődéstörténet tantárgy is alkalmas lehet mindezek kiteljesítésére, és ez a tárgy is fejleszti a tanár szakos hallgatók digitális kompetenciáját, hiszen nem csupán a tárgy tartalma, de az annak feldolgozásához használt *módszertan* is középpontba kerül. A digitális fordulat ráadásul hatékonyabbá teheti a kutatókat és a kutatók közti együttműködést ezen a tudományterületen is, így még több fontos, értékes és érdekes kutatási eredmény épülhet be a pedagógusképzésbe. Ez pedig a nevelés- és művelődéstörténet mint tantárgy és tudományterület jövője szempontjából is fontos; ez biztosíthatja és erősítheti meg helyét újra a pedagógusképzésben.

A neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben

Napjainkban, a kompetenciafejlesztésen alapuló, 2013-ban bevezetett osztatlan pedagógusképzés egyik központi kérdése az, hogy mely tárgyaknak, milyen problématerületeknek van létjogosultságuk a felkészítésben. A kreditszámok szorításában tervezhető, a hagyományokból merítő és új törekvéseket, személetmódokat és tudományos eredményeket is érvényre juttató képzés a neveléstudományok esetében is, mely az eddigi tantárgyak és tartalmak, módszerek és célkitűzések újragondolását kívánja.

A neveléstudományi területek között a *nevelés- és művelődéstörténet* is világszerte helyét és funkcióját keresi a kompetencia-alapú pedagógusképzésben, vagy tágabban a bölcsészeti tudományok között. Az elmúlt években több olyan, a neveléstörténet jövőjéért aggódó írás látott napvilágot, mint például McCulloch

(2011) könyve, mely sokakat készítetett annak átgondolására, hogy miként lehet ezt a bölcseleti területet a jövőben is magas szinten úgy művelni, kutatni és tanítani, hogy hozzájáruljon a nevelés- és oktatásügy, tágabban a társadalom jobb működéséhez, a helyi vagy globális problémák megoldásához.

A neveléstörténet tanításának, kutatásának napjainkban csak úgy lehet megőrizni korábban kivívott rangját, helyét a képzésben, ha a tárgy (maga a tudományterület) tematikai, forrástani, módszertani értelemben folyamatosan gazdagodik, épít az új infokommunikációs eszközök nyújtotta számtalan lehetőségre, és tartalmát tekintve kiemelten problémaközpontú, komparatív szemléletű diszciplínává válik. A nevelés- és művelődéstörténet alapot adhat ahhoz, hogy a leendő, illetve a már pályán lévő pedagógusok képzésük során a térben és időben tág, a fogalom széles értelmében vett egyetemes ismeretekkel, az ezekre épülő, ezekből kibontható gondolkodásmóddal találkozzanak. Ez illeszkedik az évezredünk elején mind markánsabban körvonalazódó nemzetközi kutatási irányzatokhoz, hiszen a világban ma számos – gyakran azonban egymástól földrajzi, szemléletbeli, nyelvi és egyéb okok miatt elszigetelt – törekvés figyelhető meg az egyetemes neveléstörténet kereteinek kitágítását, illetve az összehasonlító neveléstudomány módszertanának fejlesztését illetően.

A 21. század elején szükség van ugyanis arra, hogy bolygónk gazdasági, politikai, ökológiai, társadalmi és egyéb problémáit ne csupán helyi szinten ismerjük és kezeljük, hanem rendelkezünk az ezeket illető átfogó szemlélettel. Az egyes népeknek, országoknak és kontinenseknek közös erőfeszítéseket is kell tenniük az emberi civilizáció jövője, túlélése érdekében, ezt a mostani világjárvány is világosan megmutatta. Szükség van tehát az erők, az ismeretek egyesítésére, és ennek előmozdításához arra is, hogy minél többet tudjunk meg másokról, a *másikról*, és hogy képesek legyünk különböző szinteken és területeken együttműködni. Ez – a nevelés múltjának szempontjából is kiemelt fontosságú célkitűzés – hozzájárulhat számos probléma világosabb elemzéséhez, az eredményes problémamegoldó stratégia kidolgozásához.

A világméretű perspektíva és a multiperspektivikus látásmód együtt kell, hogy érvényesüljön a pedagógusok munkája során is, így ezek a célok mindenképpen a tanárképzés sarkalatos pontjai. Saját múltunk, nemzeti és helyi, regionális értékeink megismerése mellett törekedni kell arra, hogy más társadalmak, más népek nevelési hagyományai, eredményei is helyet kapjanak a kompetencia-alapú pedagógusképzésben, hiszen ezek megismerésével, ezek tükrében tudjuk átgondolni és értelmezni saját örökségünket és értékeinket. Timothy Reagan amerikai neveléstörténész szerint ezek segítenek „nyitottabbá válni a fontos nevelési kérdéseket érintő alternatív nézőpontokat illetően” (Reagan 2005: 11).

Egy másik, Salimova és Dodde által szerkesztett, ausztrál, azeri, kínai, angol, finn, francia, német, görög, indiai, japán, holland, lengyel, orosz, dél-afrikai, svájci, szír, török és amerikai kutatók neveléstörténeti tanulmányait összefogó kötet alap gondolata szerint az ember minden történelmi korban és helyszínen egyszerre terméke és alakítója, teremtője a történelmi folyamatoknak, illetve hogy a peda-

gógiai gondolatoknak, a nevelésnek kiemelt szerepe van az egyén életében éppúgy, mint a népek, országok sorsában, végső soron a történelem alakításában. Jövőnk szempontjából a világon mindenütt kiemelt feladat az ifjúság nevelése, ám a diákoknak nem elegendő olyan életvezetési tanácsokat adni, mint „Élj békében másokkal!” vagy hogy „Fogadd el mások kultúráját!”, mindennek az előmozdításához mindennapi, folyamatos építkezés szükséges. Az *egyszerre nemzeti és glóbuszszintű neveléstörténet* kedvező módon alakíthatja a tudományos szemléletet és a multiperspektivikus látásmódot, a saját hazánk és más országok népei iránti attitűdöt. (Salimova–Dodde 2000: 12). A valóban egyetemes neveléstörténet művelése ugyanis segít közös szellemi kapcsolódásokat, összekötő kulturális elemeket keresni különböző népek és népcsoportok között, rámutatva ugyanakkor az egyediségekre, amelyek mind-mind az emberiség nevelési múltjának, nevelési örökségének részei.

A Pécsi Tudományegyetemen a közismereti tanárképzésben a *nevelés- és művelődéstörténet* 2013 óta szintetizáló jellegű, diakrón és szinkrón szemléletű, a képzés 7. félévében heti 2 órás, 2 kredites, kollokviummal záruló tárgy. A fentebb jelzett gondolatok nyomán a PTE-n hangsúlyozottan fontosnak tartjuk azt, hogy a nevelés- és művelődéstörténet kutatása és tanítása során:

- Szinkronisztikus, problémátörténeti kutatásokkal kell ötvözni a diakrón vizsgálódásokat.
- Kiterjedt hatás- és recepcióvizsgálatokra van szükség.
- Lényeges a forrásközpontú megközelítés, a forrásfeltárás és a forráskritika lépéseinek elsajátítása.
- A nem intézményesült nevelés (a szocializáció különböző formái) történetére is figyelmet kell fordítani.
- A neveléstörténet-írásból korábban hiányzó társadalmi csoportokkal/népekkel is foglalkozni kell (nők, gyerekek, kisebbségek, Európán kívüli kultúrák, más földrészek népeinek gyarmatosítás előtti nevelési szokásai stb.).
- Hangsúlyozottan fontos a tanári szakma, a professzionalizáció történetének áttekintése.
- A nemzeti értékek feltárása és megőrzése mellett szükséges a világméretű perspektíva.
- Tanári előadások helyett vagy mellett törekedni kell arra, hogy az órákon és a tanórán kívüli felkészülés során a diákok is aktívan részt vegyenek a források összegyűjtésében és értékelésében, változatos tanulásszervezési módszerekkel és IKT-eszközökkel teremtve számukra lehetőséget tanári kompetenciáik fejlesztésére. (Lásd erről Kéri 2014.)

Ha a fent vázolt célkitűzéseket most, ebben az új helyzetben újra átgondoljuk, világossá válik, hogy a digitális lehetőségek, a részben vagy egészében a virtuális térbe átkerülő tanulás és tanítás mindegyik törekvés megvalósítását jelentősen segíti, és korábban sosem látott, új lehetőségeket kínál egyetemi oktatók, kuta-

tók és diákok, illetve a szakmájuk és a nevelés története iránt érdeklődő gyakorló pedagógusok vagy akár laikusok számára. Fontos kiemelni azt a szempontot is, hogy a virtuálisan megjelenített, szabad hozzáférésű tananyagok, források és szakirodalom e tudományterület esetében is demokratizálja az ismeretszerzést, a tájékozódást. A virtuális módon, személyes fizikai jelenlét nélkül zajló tanórák, konferenciák, tudományos tanácskozások, tudományos minősítő eljárások pedig nem csupán amiatt fontosak, mert lehetőséget adnak a kutatók közti kapcsolatok elmélyítésére, hanem az is nagyon lényeges hozadék, hogy ily módon azok az érdeklődők is nyomon követhetik a legújabb kutatási eredményeket, illetve exponálhatják saját kutatásaikat, akiknek korábban erre nem, vagy csak ritkán volt lehetőségük. Így akár külföldi kollégákkal is megvalósulhat a közös egyetemi kurzusok meghirdetése, a közös órák megtartása, az egyéni konzultációk biztosítása. A virtuális üléseken ugyanis hosszú és drága, városok, országok vagy kontinensek közti utazások nélkül vehetnek részt az érdeklődők. Ez nem csupán az anyagi szempontok miatt fontos: azok számára is segítség, akik bármely okból kifolyólag nem tudnak jelen lenni a lakóhelyüktől távolabbi tudományos rendezvényeken (például a kisgyermek(ek) nevelése mellett tanulmányokat vagy kutatói munkát folytató szülők, a mozgásukban akadályozottak stb.).

Neveléstörténet a virtuális térben

A 2020-as járványhelyzet felgyorsította azt a folyamatot is, amely az elmúlt években a nyílt hozzáféréssel elérhető adatbázisok, virtuális könyvtárak és múzeumok építésével, e-tankönyvek és -tananyagok fejlesztésével kapcsolatosan végbement. Nemzetközi és hazai szinten egyaránt megfigyelhető volt az ingyenes hozzáférés korábban sosem látott kiteljesedése, és ez a nevelés- és művelődéstörténet, tágabban a neveléstudomány vonatkozásában is egyértelműen tapasztalható. (Lásd erről Fischerné et al. 2015.) Ez nem csupán amiatt fontos, mert így könnyebbé válik az adatgyűjtés és a tanulás, hanem az is lényeges, hogy a digitális források sokkal nagyobb mennyiségben, teljesen más keresési és elemzési módszerekkel vizsgálhatók, mint korábban az analóg kútfők, így az új módszertan tartalmilag is megújulást hoz. Akár néhány évet visszalépve az időben látható, hogy ennél a tudományterületnél is teljesen mások voltak a kutatók és diákok lehetőségei, mint napjainkban. Nem beszélve az egy-két évszázaddal korábban élt neveléstörténészeink pályafutásáról. A tudományterület emblematikus alakja, a neveléstörténet megismeréséhez összeállított egyetemi köteteit a 20. század elején elkészítő Fináczy Ernő (1860–1935) a világhálón ma percek alatt és néhány kattintással elérné azokat a korabeli, mára nagyrészt digitalizált külföldi szakirodalmakat, amelyeket száz évvel ezelőtt csak évek alatt, sok fáradozással, utazással, részben kollégái és diákjai segítségével gyűjtött össze. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül néhány olyan fontos és jellegzetes fejlesztést mutatunk be, amelyek jól jelzik, milyen sok lehetőséget rejtjenek a korszerű digitális eszközök a neveléstörténet szempontjából is.

A nevelési múlt feltárása során hatalmas jelentőségűek a *primer források*. Ezek nagy részét napjainkban levéltárakban, iskolai irattárakban, múzeumokban őrzik, és kutatásuk alapos felkészültséget: előképzettséget, releváns nyelvtudást igényel. Újabban jelentősen megkönnyíti a kutatók, az érdeklődő tanárok, az egyetemi hallgatók dolgát a repozitóriumokhoz, magukhoz a levéltári forrásokhoz való, mind szélesebb körű virtuális hozzáférés, pláne, ha a gyűjtemény tematikusan a neveléstörténethez kapcsolódó anyagokat fog át. Sosem látott mennyiségű forrás kerül így a kutatók látóterébe, ráadásul a számítógépes programokkal végzett vizsgálat (például a különböző adatbányászati, tartalomelemzési módszerek) megsokszorozhatja a kutatás hatékonyságát. Ilyen gyűjtemény például az az Egyesült Királyságban létrehozott portál, amely különböző levéltárak neveléstörténeti rekordjaira mutat,² és természetesen sok hasonlót említhetnénk még. A Maryland Egyetem levéltári és sajtóanyagok mellett a szakirodalom tanulmányozásának lehetőségét is megteremti portálján.³ Az utóbbi években figyelemre méltó, a kutatásokhoz és a neveléstörténet problémaközpontú tanulmányozásához kiváló alapot nyújtó virtuális képgyűjtemények is megjelentek a világhálón,⁴ segítve a tudományterület esetében is tapasztalt *képi fordulat (Visual Turn)* kiteljesedését (Kéri 2016).

Magyarországon szintén több olyan adatbázis érhető el, amely neveléstörténeti forrásokat is bőségesen tartalmaz. Ezek közül kétségkívül az egyik legkiemelkedőbb az Arcanum Digitális Tudománytár folyamatosan és dinamikusan bővülő adatbázisa.⁵ Fontos portál az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) oldala,⁶ az OSZK keretei között működő Elektronikus Periodika Gyűjtemény,⁷ a Digitális Képtár,⁸ valamint a Magyar Elektronikus Könyvtár,⁹ továbbá a Pedagógia és oktatás rovatban számos régi magyar neveléstörténeti művet tartalmazó Magyar Társadalomtudományok Digitális Archívuma.¹⁰ A tanárképzés, a neveléstudomány szempontjából fontos még az, hogy a közelmúltban számos közgyűjtemény kiszélesítette szolgáltatásai körét, így például a PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont is, ahol 2020. március közepe és júliusa között az egyetem oktatói számára rövid határidővel és ingyenesen, a szerzői jogi előírásokat betartva tették digitálisan hozzáférhetővé a beiratkozott olvasók számára az egyes kurzusokhoz szükséges ajánlott és kötelező irodalmakat, és tovább építették a Digitália nevű virtuális részleg tartalmait.¹¹ Ez utóbbi kiemelten sok nevelés- és művelődéstörténeti nyomtatott forrással gazdagodott: a 19–20. század fordulóján keletkezett könyvek mellett megjelent a gyűjteményben a magyar kutatók körében régen várt és nagy érdeklődésre számot tartó folyóirat, a Nemzeti Nénevelés 1880–1918 között megjelent több évfolyama, valamint a Nevelésügyi Szemle 1937–1944 közötti példányai.

A neveléstörténet tanulása és kutatása szempontjából ugyancsak felbecsülhetetlen a világhálón elérhető, az utóbbi években hatalmas fejlődést mutató *virtuális múzeumok* kép-, szöveg-, film- és hanganyaga. 2019-ben Dániában rendezték azt a szimpóziumot (18th Symposium for School Museums and History of Education Collections), amelynek kiemelt témája volt, hogy a globalizálódó világban, a digitalizáció időszakában milyen új kihívások és változások jellemzőek az iskolatörténeti múzeumok és a neveléstörténeti gyűjtemények vonatkozásában.

Szinte valamennyi európai országban létezik – a hazai OPKM anyagához hasonló – olyan nemzeti gyűjtemény, amelynek tételei az utóbbi években a világhálón is elérhetőek, részben digitális formában is kutathatóak. Ilyen például Franciaországban a Rouen-ban található Musée National de l'Éducation,¹² a prágai The National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius¹³ vagy Buenos Aires kiváló iskolatörténeti gyűjteménye, a Museo de las Escuelas.¹⁴ Az egyik legkülönlegesebb – és igazán érdekfeszítő, kreativitásra ösztönző – a spanyolországi Asociación Schola Nostra társasághoz köthető kezdeményezés, amely Valladolid, Burgos és Salamanca egyetemeinek összefogásával megvalósult iskolatörténeti örökségmentés.¹⁵

Évezredünkben, a tanuláshoz rendelkezésre álló korszerű eszközök között a fentiek mellett kiemelkedik az *elektronikus, multimédiás tananyagok* napról napra bővülő csoportja. A neveléstörténethez, tágabban a neveléstudományhoz és a tanárképzéshez kapcsolódó legelső elektronikus tananyagok a távoktatással foglalkozó felsőoktatási intézményekben világszerte már az 1990-es években elkészültek. Az elmúlt 2–3 évtizedben, de különösen a legutóbbi években Magyarországon is fontos képzés- és tananyagfejlesztések történtek, számos esetben európai uniós támogatással, például a HEFOP, majd a TÁMOP, mostanában pedig például az EFOP keretei között. Mindez nagyon fontos, hiszen – miként egy, a digitális tananyagfejlesztéséről írott, a témát átfogóan tárgyaló művében Antal Péter írta – „napjainkban nemcsak az a kérdés, hogy mit tanítsunk, hanem az is, hogy HOGYAN. Amilyen gyorsan változik a társadalmi-gazdasági környezet, a tanítás gyakorlatát annak megfelelően rugalmasan, hatékonyan változtatható formában kell szervezni. [...]

A megváltozott tanulási körülményekhez, igényekhez az elektronikus tananyagok különböző formái rugalmasan alakíthatók. Jól képviselhető általuk a tanításban ma előtérbe került elv: a kontextus-elv, miszerint az iskoláknak, a tananyagfejlesztőknek figyelniük kell a társadalmi-gazdasági környezet elvárásait, változásait, és ehhez kell alakítaniuk a tanítás tartalmát és gyakorlatát is” (Antal 2013: 13–14). Művében a szerző számos helyen hangsúlyozza, hogy az elektronikus tananyag hatalmas előnye a „hagyományos” tankönyvekkel szemben, hogy „több médium építhető beléjük. A médium jó megválasztása hatékonyabbá teszi a tanítási-tanulási folyamatot” (Antal 2013: 18). Könnyen belátható, hogy a több érzékszerv által történő észlelés javítja a tanulás hatékonyságát, ez pedig nem csupán az egyén, a tanuló diák szempontjából fontos, de társadalmi-gazdasági értelemben is.

A madridi székhelyű, spanyolországi diákok mellett Latin-Amerikából is ezeket tanító, 1972-ben létrejött Spanyol Nemzeti Távoktatási Egyetem (UNED)¹⁶ a tanárképzési programjában szereplő neveléstörténet esetében például nem csupán az e-tananyagokkal, korszerű módszertannal, hanem a húsz évvel ezelőtt az egyetem polgárai számára létrehozott Virtuális Platform (2009-től ennek a neve ALF) különböző lehetőségeivel is segíti diákjait a tanulásban, és az oktatókkal, kutatókkal történő, napi szintű kommunikációban. A hallgatók és tutoraik az alábbi segédletekkel tartják a kapcsolatot, értesülnek az újdonságokról és haladnak a tanulásban: tematika, irodalomjegyzék a felkészüléshez, e-tananyagok, hírlevél, gyakori kérdések tára, chat-csatornák, előző vizsgák anyagai, kérdőívek a tanulási szokásokról,

eseménynapló, virtuális könyvtár, üzenőfal, a tanárok pontos és naprakész elérhetőségei, web-konferenciák stb. Az egyetem nem csupán a graduális, posztgraduális és doktori képzésben kínál számtalan lehetőséget a tanulni vágyóknak, de fontos társadalmi szerepe van az intézmény keretei között ugyancsak virtuálisan működő Senior Egyetemnek és Nyitott Egyetemnek is. Ez utóbbinak fontos modulja többek között a neveléstörténet, mely a világon bárki által szabadon és – amennyiben a hallgató nem kívánja kredit-elismertetéssel a tanulmányaiba beszámíttatni, akkor – teljesen ingyenesen elvégezhető.¹⁷

Magyarországon a neveléstörténet tudományterületéhez kapcsolódóan eddig csak néhány elektronikus tankönyv, illetve e-tananyag született, részben a Pécsi Tudományegyetem közismereti tanárképzéséhez kapcsolódóan. Korábban a pedagógia szakos hallgatók számára már született egy neveléstörténeti részleteket is tartalmazó elektronikus kötet (Kéri 2006), majd az osztatlan tanárképzés bevezetését követően készült el egy, a főbb problémátörténeti csomópontokat és forrástani ismereteket középpontba állító, kifejezetten a pedagógia, az iskolák múltjával foglalkozó kötet (Vörös 2015), a 2020-as járványhelyzet heteiben pedig – mintegy próbaként – egy olyan e-tananyag-rész, amely különböző platformokon, okos eszközökön is használható (Kéri 2020).

Egy, a közelmúltban napvilágot látott tanulmány szerzői a neveléstörténet tanulmányozása, kutatása, és az ezzel kapcsolatos szakmai hálózatépítés szempontjából további, a világhálón szintén elérhető, jól követhető olyan fórumokat, gyűjtőhelyeket emeltek még ki írásukban, mint például a szakmai-tudományos társaságok, szervezetek, folyóiratok, konferenciák honlapjai, a tantárgy tanításával foglalkozó egyetemi helyszínek, az ezekhez kapcsolódó tantervek, a kutatóhelyek, valamint a tudományterülethez kapcsolódóan készült doktori értekezések internetes elérhetősége (Hofstetter et al. 2014: 873). Magyarországon a neveléstörténeti témájú disszertációk, valamint a magyar és angol nyelvű téziszüzetek az Országos Doktori Tanács portálján valamennyi, neveléstudományi doktori képzést folytató hazai doktori iskolánk (ELTE PPK, EKE, SZTE, DE és PTE) esetében digitális formában ingyenesen elérhetőek, és jól tükrözik a tudományterület legújabb, fiatal kutatók által elért eredményeit. (Lásd erről Kéri et al. 2013.)

A jövő

E tanulmány középpontjában a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai modulja, azon belül is a nevelés- és művelődéstörténet új lehetőségeinek számbavétele állt. Egészen biztos, hogy a digitális oktatás számos elemét, új, a járványhelyzet időszakában keletkezett eredményét fontos volna megőrizni a jövőben, hiszen ezek képesek voltak aktivizálni a diákokat, módszereik át- és újra gondolására kényszerítették a tanárokat, kreatív megoldásokra készítették a közgyűjtemények dolgozóit, vagyis egyértelműen látszanak a kényszer szülte helyzetből kibontakozott előnyök. A történelem vagy más tárgyak tanítása területén, különböző iskolai szinteken már

jól ismert és alkalmazott módszereket a neveléstörténeti (tágabban a neveléstudományi) tárgyak egyetemi kurzusain is jól lehetne adaptálni, alkalmazni (Gardner 2001). Itt is készíthetők lehetnének olyan virtuális modellek, oktatófilmek, amelyek elvezetnének például a régi iskolák világába. Kialakíthatóak lehetnének tankockák és sok egyéb hasznos fejlesztés, hazai vagy külföldi példák és útmutatások segítségével.¹⁸ A kifejezetten oktatási céllal létrejött Fakebook felületén¹⁹ és más, hasonló oldalakon kreatív feladatot jelenthetne a tanár szakos hallgatóknak korábban élt pedagógiai gondolkodók vagy problémátörténeti csomópontok 'profiljainak' létrehozása. Számos egyéni vagy csoportos mikro kutatásra kínál lehetőséget a világhálón elérhető, nagy mennyiségű elsődleges forrás. Ezeknek a kutatásoknak az előmozdításához fontos volna azoknak a zárt vagy nyitott kutatói, tanulói csoportoknak a bővítése, összekapcsolása, amelyek a virtuális térben/közösségi oldalakon már most is léteznek.

Nem csupán napjaink, hanem a közelebbi és távolabbi jövő szempontjából is fontos a források digitalizálásának folytatása, a szabadon hozzáférhető tematikus adatbázisok építése, az ország- és kontinens-határokon átívelő, az összehasonlításhoz időben és térben is lehetőségeket teremtő virtuális együttműködések, közös oktatási programok kialakítása, a meglévők jelentős kiszélesítése. Egy, a neveléstörténet digitális korban, modern eszközökkel történő műveléséről a közelmúltban megjelent tanulmányban a szerző azt írta, hogy „a digitális technológia nemcsak arra képes, hogy életünket jelentősen megkönnyítse; segíthet új kutatási kérdések megválaszolásában, új értelmet adhat az oktatás történetében meglévő fogalmaknak, és tovább erősítheti tudományágunk interdiszciplináris jellegét” (Van Ruyskensvelde 2014: 861). Újabban pedig a nemzetközi diskurzusban már az is felmerül témaként, hogy a neveléstörténet (a pedagógiai múlt új szempontok szerint történő tanulmányozása) miként járulhat hozzá az emberi aggyal, az idegtudománnyal, valamint a mesterséges intelligenciával kapcsolatos kutatások előrelendítéséhez (Aldrich 2014). A neveléstörténet, a pedagógia múltjának tanulmányozása tehát – a járványhelyzet elmúltával is – sokféle módon lehet fontos és értékes, ugyanakkor egyáltalán nem divatjamúlt, hanem kifejezetten modern és releváns része a jövőnek.

Irodalom

- Aldrich, Richard (2014): Nature, nurture and neuroscience: some future directions for historians of education. *Paedagogica Historica*. Vol. 50. Issue 6. Pp. 852–860.
- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Németh István Péter–Szabó Csilla–Szalay Györgyi (2016): Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatási szerepek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. *Dunakavics*, 4. (6.) Pp. 25–62. http://dunakavics.uniduna.hu/online_1606.pdf
- Antal Péter (2013): *Interaktív elektronikus tananyagok tervezése*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. <http://mek.oszk.hu/14100/14163/pdf/14163.pdf>

- Budai Gábor (2015): Információs társadalom iskolái: hagyományos és elektronikus tanulás. *Dunakavics*, 3. (9.) Pp. 27–42. http://dunakavics.uniduna.hu/online_1509.pdf
- Fischerné Dárdai Ágnes–Márhoffer Nikolett–Szalacsi, Alexandra (2015): Neveléstudományi, neveléstörténeti elektronikus és digitális források. In: Vörös Katalin (Szerk.): *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/nevelstudomnyi_nevelstrtrneti_elektronikus_s_digitlis_forrsok.html
- Gardner, David (2001): *Using ICT in History. A Teacher's Resources Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Hofstetter, Rita–Fontaine, Alexandre–Huitric, Solenn–Picard, Emmanuelle (2014): Mapping the discipline of history of education. *Paedagogica Historica*. Vol. 50. Issue 6. Pp. 871–880.
- Horváthová Kinga–Szókö István (2015): A pedagógiai kommunikáció és a pedagógus kommunikációs kompetenciája. In: *Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban*. A SJE Nemzetközi Tudományos Konferenciája – Medzinárodná vedecká konferencia UJS, CD-ROM. Komárom: Selye János Egyetem. Pp. 268–279.
- Horváthová Kinga–Szókö István (2016): *A pedagógiai kommunikáció*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Kéri Katalin (2006): Egyetemes neveléstörténet és történeti, neveléstudományi komparatiztika. In: Bárdossy Ildikó–Förroy R. Katalin–Kéri Katalin (Szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Budapest: HEFOP Bölcsész Konzorcium. Pp. 13–45. <https://mek.oszk.hu/15600/15612/pdf/hefop02.pdf>
- Kéri Katalin–Németh András–Pukánszky Béla–Szabolcs Éva (2013): Neveléstörténeti tartalmak a magyar neveléstudományi doktori iskolák programjaiban. In: Baska Gabriella–Hegedűs Judit–Nóvik Attila (Szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. Budapest: ELTE Eötvös. Pp. 29–40.
- Kéri Katalin (2014): Nevelés- és művelődéstörténet a kompetencia-alapú tanárképzésben a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében. In: Arató Ferenc (Szerk.): *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pp. 45–57.
- Kéri Katalin (2016): A gyerekkor-történet képi forrásai. In: Aczél Eszter–Révész Emese (Szerk.): *Gyerek kor/kép: gyermek a magyar képzőművészetben*. Budapest: Budapesti Történeti Múzeum. Pp. 241–264.
- Kéri Katalin (2020): *Az írott szó csendes birodalma: könyvkultúra és könyvtárak a középkori iszlámban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23450> és <https://doi.org/10.15170/BTK.2020.00001>
- Kővári Attila (2020): Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. *Civil Szemle*. (1.) Pp. 69–72. <http://www.civilszemle.hu/wp-content/uploads/2020/05/62-Civil-Szemle-20201.pdf>
- McCulloch, Gary (2011): *The Struggle for the History of Education*. Abingdon: Routledge.
- Reagan, Timothy (2005): *Non-Western Educational Traditions. Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice*. New Jersey–London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Salimova, Kadriya–Dodde, Nan L. (Eds.) (2000): *International Handbook on History of Education*. Moscow: Orbis.
- Van Ruyskensvelde, Sarah (2014): Towards a history of e-ducation? Exploring the possibilities of digital humanities for the history of education. *Paedagogica Historica*. Vol. 50. Issue 6. Pp. 861–870.
- Váraljai Mariann (2015): Az új generációk tanulási jellemzői. *Dunakavics*. 3. (9.) Pp. 17–26. http://dunakavics.uniduna.hu/online_1509.pdf

Vörös Katalin (Szerk.) (2015): *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/index.html>

Internetes hivatkozások

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
Arcanum Digitális Tudománytár. <https://www.arcanum.hu/hu/>
CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar). <https://www.ceince.eu/>
Classtools. <https://www.classtools.net/>
Education history records. <https://www.nationalarchives.gov.uk/help-with-your-research/research-guides/education-history-records-held-by-other-archives/>
Fakebook. <https://www.classtools.net/FB/home-page>
Historia de la educación – UNED. https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+Ed_His_Cult_001+2020/about
History of education. <https://guides.lndlibrary.org/c.php?g=381492&p=2584729>
Országos Doktori Tanács. <https://doktori.hu/>
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. <https://www.opkm.hu/>
Országos Széchényi Könyvtár Digitális Képtárház. <https://www.keptar.oszk.hu/>
Országos Széchényi Könyvtár Elektronikus Periodika Gyűjteménye. <http://epa.oszk.hu/>
Országos Széchényi Könyvtár – Magyar Elektronikus Könyvtár. <https://mek.oszk.hu/>
Magyar Társadalomtudományok Digitális Archívuma. <http://mtda.hu/>
Musée National de l'Éducation. <https://rouen.fr/education>
Museo de las Escuelas. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/museo-de-las-escuelas>
Pictura Pædagogica Online (PPO), Projektbeschreibung. <http://www.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/projektbeschreibung-lang.html>
PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont Digitália. <https://digitalia.lib.pte.hu>
The National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius. <http://pedagogicalmuseum.com/>
UNED. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61703783&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=63901075&idContenido=8&idTitulacion=

Jegyzetek

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

² Education history records. <https://www.nationalarchives.gov.uk/help-with-your-research/research-guides/education-history-records-held-by-other-archives/>

³ History of education. <https://guides.lndlibrary.org/c.php?g=381492&p=2584729>

⁴ pl.: Pictura Pædagogica Online (PPO), Németország. Projektbeschreibung. <http://www.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/projektbeschreibung-lang.html> (2020. 07. 14.); Virtuális múzeum a hét szabad művészet középkori ikonografikus ábrázolásáról <http://education.umn.edu/EdPA/iconics/wander/tour7la.htm> (2020. 07. 14.)

⁵ <https://www.arcanum.hu/hu/>

⁶ <https://www.opkm.hu/>

⁷ <http://epa.oszk.hu/>

⁸ <https://www.keptar.oszk.hu/>

⁹ <https://mek.oszk.hu/>

¹⁰ <http://mtda.hu/>

¹¹ <https://digitalia.lib.pte.hu>

¹² <https://rouen.fr/education>

¹³ <http://pedagogicalmuseum.com/>

¹⁴ <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/museo-de-las-escuelas>

¹⁵ <https://www.ceince.eu/>

¹⁶ http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61703783&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=63901075&idContenido=8&idTitulacion=

¹⁷ https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+Ed_His_Cult_001+2020/about

¹⁸ <https://www.classtools.net/>

¹⁹ <https://www.classtools.net/FB/home-page>

Köszönetnyilvánítás

A cikk az EFOP-3.4.3-16-2016-00005 Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben című, PTE-n futó projekt támogatásával készült.



Fotó/Németh István Péter

AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN MEGJELENŐ ONLINE OKTATÁS TRENDJEI, LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI

Námesztovszki Zsolt–Molnár György–Kovács Cintia–
Major Lenke–Kulcsár Sarolta

Bevezetés

■ Első lépésben fontosnak és érdekesnek tartjuk meghatározni azokat a kulcsfogalmakat, amelyek köré felépítettük a tanulmányunkat. Ezt követően olyan, a civil társadalom működési környezetét érintő aktuális tendenciákat mutatunk be, amelyek napjainkban igen aktuálisak és nemzetközi jelentőséggel is bírnak, több országon átívelve. Végül, részletesen kitérünk a COVID-19 időszakában alkalmazott online, digitális oktatás módszertani és technológiai megoldásaira és azok hatásaira.

Információs társadalom

Az első kulcsfogalom az információs társadalom – napjaink társadalma –, amely többszörös kapcsolatban áll a hagyományos oktatással is, de jelentős hatást gyakorol az online tevékenységünkre, valamint az online oktatás és tanulás folyamatára. Az információs társadalom a társadalmi szervezet sajátos formája, amelyben az információ termelése, forgalmazása, alkalmazása a termelékenység és a hatalom alapvető forrásává válik (Farkas 2001). Egy másik meghatározás szerint „[a]z információ beépül az egyének, szervezetek és intézmények mindennapjaiba, a társadalmi-gazdasági kommunikáció nagy része digitális csatornákon zajlik” (MITS 2003). Az információs társadalom, az oktatás és a munkaerőpiac közötti előreláthatatlan

viszonyokat határozza meg a következő idézet: „A releváns tudás gyorsan változik, és nehéz előre jelezni, hogy a munkaerőpiacra kilépve milyen tudásra és készségre lesz szükségük a most iskolába járóknak” (Csapó 2002). Ami biztosra vehető, hogy a lexikális tudás értéke folyamatosan csökkenni fog (sok esetben a hagyományos oktatás még mindig a lexikális tudásra és a frontális munkaformákra fókuszál, amely kimerült a tananyag leadásában az ismeretek átadásánál és a definíciók visszamondásában az értékelésnél) és felértékelődnek az úgynevezett „soft skills” vagy puha készségek, ahova a csapatmunka-készség, a kommunikációs készség, a kreativitás és kreatív problémamegoldás, valamint az analitikus és logikus gondolkodás tartozik.

Fenntarthatóságra nevelés

A nevelés általános feladata az összegyűjtött ismeretek, tapasztalatok és a létrejött értékek átadása a következő nemzedékeknek. Azonban a mai, globalizálódó világban nem a mára érvényes ismeretek készítik fel a tanulókat a jövő kihívásaira, hanem a majdani jövőt kell előre látni, és arra kell őket a jelenben felkészíteni. Ennek megfelelően kell megfogalmazni az általános nevelési célokat is. A fenntartható társadalom kialakítása érdekében tapasztalatra, megfigyelésre van szükség, emellett fontos az elkötelezettség, a személyes felelősségérzet kialakítása a természeti és a társadalmi környezet iránt.

A fenntarthatóságra nevelés ezért tényekkel, célokkal, gondokkal, lehetséges megoldásokkal, modellekkel, értékekkel foglalkozik. Integrálja az egyes tantárgyakban alkalmazott módszertani elemeket, egységbe szervezi őket, új ismeretkörökkel bővítve, a megismerés és a gondolkodás új módjaival gyarapítva újítja meg a pedagógia eszköztárát, a didaktikai módszereket és rendszereket. Az információs és kommunikációs technológiák oktatásba való integrálása (Kóvári 2018) hozzájárulhat a fenntartható fejlődés elősegítéséhez, hiszen szolgáltatásokhoz, információhoz való hozzáférést biztosítanak. Az integrált szemlélet kialakulásának legalkalmasabb helyszíne a virtuális tér, hiszen a világháló használata bevezeti a diákokat a globális összefüggések felismerésébe és az információk használatába (Major et al. 2017).

A jövő tanulási környezetét nem lehet elképzelni IKT-eszközök és az információs és kommunikációs technológia használatát lehetővé tévő készségek, képességek és kompetenciák hatékony használata nélkül (Molnár 2011).

Oktatási környezet

Az oktatási környezet a tanítási-tanulási folyamat színtere, ahol a tanuló az oktatás tartalmához, az ezzel kapcsolatos információkhoz jut, és ahol a tanulási feladatokat megoldva tevékenységeket végez, gondolva itt akár a legkorszerűbb virtuális megoldásokra (Budai–Kuczmann 2018; Horváth 2019), melyben a kognitív

folyamatok is fontos szerepet játszanak (Berki 2019; Bubnó–Takács 2019; Macik 2018). Az oktatási környezetek különböző szempontok szerint csoportosíthatóak (Ollé 2016). Az oktatási környezet meghatározza az egyes módszerek alkalmazhatóságát, valamint az oktatástechnológiai megoldásokat.

„Az oktatásinformatika és e-learning legtöbbször a technológia felhasználásának módját veszi alapul a kategorizálásnál:

- *Kontaktoktatási környezet:* technológiai eszközöktől mentes oktatási környezet, ahol a tanuló személyes tanulási környezetében zajló információáramlás forrása általában más személyekkel folytatott interakció vagy nem digitalizált források, passzív oktatási tartalmak.
- *Számítógéppel segített kontaktoktatási környezet:* hálózati kapcsolat nélküli technológia, ahol a számítógép vagy más multimédia-lejátszó eszköz jelenti az információ forrását, biztosítja akár az interaktív tanulás lehetőségét, de nincs kizárva a tanuló a személyes kapcsolatokról és interakciókról, illetve természetes tapasztalatokról sem.
- *Hálózattal támogatott kontaktoktatási környezet:* az információforrás és az interaktivitás túlmutatja a kontaktoktatási környezetet, internet segítségével térben és időben szinkron, illetve gyakrabban aszinkron információáramlás és kommunikáció zajlik a tanuló tanulási tevékenységének támogatására. Az oktatási tartalom nemcsak interaktív, hanem akár a tanuló produktív hatására is formálódik, amit más tanulókkal kialakult online interakciók is segítenek. Nem zárja ki a kontakt, személyes kapcsolatra építő információcserét és kommunikációt sem, amely alapján akár vegyes tanulócsoporthoz kialakulására vagy kialakítására is lehetőség van.
- *Online oktatási környezet:* az információforrások alapvetően hálózati kapcsolaton keresztül érhetőek el, illetve a tanulói kommunikáció, információmegosztás, interaktivitás is teljes egészében online kapcsolaton keresztül zajlik, akár a legkorszerűbb virtuálistér-alapú módszerekkel (Horváth–Sudár 2018). Egyéni és csoportos formájában egyaránt az online hálózatok adják az információáramlás alapját, az online környezet biztosítja a tanulási feladatokat és esetenként erősen szabályozza a tanulási tevékenységet is.
- *Virtuális környezet:* háromdimenziós tér, ahol a tanuló és az oktatási környezet elemei, illetve a tanulási folyamatban résztvevők is egyaránt 3D formában jelennek meg. Az információforrások szintén jellemzően 3D-s környezetben érhetőek el és ez a környezet ad lehetőséget a tanulói kommunikációra, interakcióra is. A tanulási folyamat szabályozása kisebb részt a környezet, nagyobb részt a 3D-s környezetben megjelenő személyek interakciójának következménye, ahol egészen más didaktikai alapelvek érvényesülnek” (Ollé 2016; Molnár et al. 2018; Berki 2019).

Inter- és transzdiszciplináris gondolkodás

Környezetünkben minden összefügg, nem léteznek egymástól elkülöníthető folyamatok. Minden változás kihatással van a rendszer többi elemére. Globalizálódó világunkban ezért az oktatás csak a rendszerszemléletet tanúsító módszerek alkalmazásával képes működni. Az oktatási tartalmak nem korlátozódhatnak egyetlen tudományterületre illetve tantárgyra, hanem az interdiszciplináris megoldásokra kell törekedni.

Az online környezetben megvalósított oktatás során minden tudományágból fel kell használni az oktatási egységbe beilleszthető elemeket, és minden tantárgy oktatása közben tudni kell alkalmazni ezeket, az oktatás minden szintjén, az iskoláskor előtti neveléstől az egyetemi képzésig. A korszerű, IKT-eszközökön alapuló oktatás emellett transzdiszciplináris jellegű tevékenységeknek is teret ad (Bognár et al. 2018). Nemcsak a többi tudományterület fogalmait és eszközrendszerét használja fel céljai megvalósításához, de egyesíti és új megvilágításba helyezi a különböző tudományágakat, és ezáltal magasabb szintre emeli őket (Major 2017).

Projektoktatás

A munkaformák esetében a projektoktatás vagy a projektszellemű oktatás kerülhet előtérbe, figyelembe véve azokat a prioritásokat, amelyek fejlesztésére szükség mutatkozik. „A projektorientált (projektszellemű) oktatás nem a tanulók problémafelvetésére épül fel, hanem a pedagógus határozza meg a témát, azonban a további megvalósítás a projektoktatás kritériumai szerint történik:

1. A kiindulópont a tanulók problémafelvető kérdése legyen, a tervezés közösen történjék.
2. A projekt megoldása a tevékenységen keresztül kapcsolódjon a valóságos helyzetekhez.
3. Adjon módot individualizált munkára.
4. Adjon módot csoportmunkára.
5. Kidolgozása összefüggő, hosszabb időtartamra nyúljon el.
6. A cél az iskolán kívüli helyzet megismerésére vagy megváltoztatására vonatkozzék.
7. Interdiszciplinaritás jellemezze.
8. A pedagógusok és a tanulók egyenrangú, ám különböző kompetenciákkal rendelkező partnerekként dolgozzanak együtt.
9. A tanulók önállóan döntsenek, és legyenek felelősek saját döntéseikért.
10. A pedagógus vonuljon vissza stimuláló, szervező, tanácsadó funkcióba.
11. A tanulók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak legyenek (Nádasi 2010).

A munkafolyamat megtervezésénél fontos szem előtt tartani a pedagógiai projekt fő szakaszait:

1. a projekt gondolatának érlelése: inkubációs szakasz,
2. a projekt indítása: a projekt definiálása, a projekt megtervezése,
3. a projekt végrehajtása,
4. a projekt lezárása: prezentáció, értékelés” (Nádasi 2010).

A projektpedagógia céljai hatékonyan megvalósíthatók online és digitális eszközök segítségével. Így az inkubációs szakaszban az ötletek begyűjtésére kiválóan alkalmasak a különböző (szakmai) fórumok (Tóth–Auer, 2018) és a videómegosztó portálok is. Ebben a szakaszban alkalmazhatjuk az online kommunikációs eszközöket, valamint a konkrét tervezés szakaszában a gondolattérképeket. A teljes munkafolyamatot végigkövethetik a komplexebb projektmenedzsment-alkalmazások és szoftverek, az online és közösen szerkeszthető dokumentumok és űrlapok, valamint az intenzív online kommunikáció a csevegéstől egészen a videókonferenciáig. A projekt bemutatásánál is komoly szerepet kaphatnak az IKT-eszközök, a tanulók (online) prezentációt készíthetnek vagy multimédia segítségével mutathatják be az elkészült projektet, amely később felkerülhet a videómegosztó portálra vagy a közösségi oldalakra (Bacsa-Bán 2020). A közösségi oldalak megkerülhetetlen részei ezeknek az online folyamatoknak, ahol megvalósulhat a kommunikáció, a közösségépítés, valamint a projekt folyamatának és a végeredménynek a bemutatása is.

Távoktatás és e-learning

Elsőként fontos leszögezni, hogy az elektronikus távoktatás – e-learning – a távoktatás egyik formája csupán, amely mellett még az úgynevezett hagyományos távoktatás is megjelenik. Ezt azért is fontos kiemelni, mert a mai szóhasználatban gyakran előfordul, hogy az elektronikus szót elhagyva csak egyszerűen távoktatásnak nevezzük az e-learninget, ez azonban nem egészen helytálló. Természetesen sok definíció, meghatározás létezik mind a három fogalomra, bár alapjaikban nem térnek el jelentősen egymástól (Boros 2020).

Az egyik értelmezés szerint a távoktatás „lehet az oktatás egy lehetséges formája a nappali és esti oktatási formák mellett, ahol a tanár és a diák nem egy helyszínen vannak az oktatási folyamat során. Sajátos pedagógiai és szervezeti jellemvonásokkal rendelkezik. A tanítás, illetve a tanulás folyamataihoz IKT-eszközöket is felhasználhat” (Lengyel 2007).

A távoktatás egyik elismert szakértője, Rebel Karlheinz (1968) a következőképp definiálta a fogalmat: „A távoktatás lehetővé teszi a tanulási folyamat nagyfokú alkalmazkodását a tanuló egyéniségéhez anélkül, hogy csökkenne a tanulás rendszeres és irányított mivolta. Bizonyos tekintetben közel áll e forma a programozott oktatáshoz: a tanulás fázisainak megjelölésekor kénytelenek pontosan meghatározni a tanulás célját. Bizonyos határok között a tanulók maguk határozzák meg tanulmányaik helyét és idejét, eközben aktívan részt vehetnek hivatásuk művelésében és így tovább képezhetik magukat, módjuk van arra, hogy szakmai tapasztalataikat

elméletileg feldolgozzák. Ezáltal az elmélet és a gyakorlat találkozik, magasabb fokú a tanulók motivációja, jobbak a tanulmányi eredményei és elégedettebb szakmai munkájával is” (Négyesi 2010).

Egy másik szakértő, Erich Müller (1968) a következőt nyilatkozta a távoktatás fogalmáról: „A tanulási és tanítási folyamat a távoktatás keretében részben másként alakul, mint a direkt oktatás esetében. Ezzel a kijelentéssel természetesen gyakran találkozunk. Ha pontosan akarunk fogalmazni, azt kellene mondanunk, hogy a direkt oktatás, illetve a táv célkitűzései azonosak, bár különböző eszközökkel és módszerekkel valósítják meg ugyanazt a feladatot” (Négyesi 2010).

Kovács Ilma meghatározása a hagyományos távoktatásról: „A távoktatásban – ebben a sajátos oktatási/képzési formában – a tanuló a képzési idő nagyobb részében egyedül, önállóan tanul, kisebb részében pedig konzultációkon vesz részt, ahol személyes kapcsolat során, közvetlen irányítás mellett mélyíti önállóan szerzett ismereteit, gyakorol és fejleszti képességeit tanárai, azaz tutorai segítségével” (Kovács 2006).

Azt is fontos megemlíteni, hogy az elektronikus távoktatás keretében a szakértői vélemények még jobban eltérnek egymástól, mint a többi fogalom esetében. Erre Kovács Ilma a következőképp világított rá: „Ha az ’elektronikus tanulás’-nak, azaz az ’e-learning’-nek a tágabban értelmezett fogalmából indulnak ki (bármely elektronikus technológiára/eszközre támaszkodó vagy annak segítségével kivitelezett képzés a CD-ROM-tól és a számítógéppel támogatott tanulástól a videokonferenciáig, a műholdak által közvetített képzésekig és a virtuális oktatási hálózatokig), akkor az elektronikus távoktatás azon belül csak egy lehetséges alkalmazási forma.” A másik csoport véleménye ugyanakkor: „Ha a ’nyitott és távképzés’ Európában általánosan elfogadott fogalmából indulnak ki, akkor az azon belül alkalmazott ’elektronikus tanulási technológia’ csak eszköze a távoktatásnak.” (Kovács 2006)

Azt is fontos megvizsgálni továbbá, hogy az e-learning valójában CBT-nek, azaz Computer-Based-Training-nek vagy online, azaz WBT-nek, hosszabb nevén Web-Based-Training-nek értelmezhető. Az első számítógéppel segített, míg a második internetes tanulásnak tudható be. Itt merül fel még az úgynevezett CBL, azaz a Computer-Based-Learning, amely az előző kettőtől abban különbözik, hogy a konkrét, egyben virtuális tanulási környezetből a hallgató bármikor kiléphet (Boros 2020).

Ennek függvényében Komenczi Bertalan a következőképp definiálja az elektronikus távoktatást: „Az e-learning a számítógép és a hálózati adatbázisok, illetve internetes kommunikáció segítségével történő tanulás olyan formája, amely a tanulási folyamat egészének rendszerszemléletű megközelítésével, illetve hatékony rendszerbe szervezésével tűnik ki” (Kokovay 2006). Ennek különböző megnyilvánulási formái és jelenségei is széles körűen ismertek és felhasználhatóak. (Szűts 2018)

Egy másik tanulmány szerint: „Olyan informatikailag támogatott elektronikus távoktatási forma, ahol az oktatásszervező, az oktató és a hallgató közös kommunikációs eszköze a számítógép, illetve a számítógépes hálózat” (Négyesi 2010).

Tanári szerepváltás

A társadalom változásai, valamint a környezeti nevelés sajátos igényei magukkal hozták a tanári szerep változását is. A pedagógus mesterség ma már egyet jelent egy egész életen át tartó tanulási és fejlődési folyamattal. Korábban a tanár egyértelműen a tudás egyedüli közvetítője volt, mára viszont a tanári szerepkör több elemmel gazdagodott. A tanár ma már nem a tudás egyedüli forrása és közvetítője, hanem a tanulási folyamat része, annak háttérirányítója (Czippán–Kelen 2010).

A tanárok pedagógiai kultúrájának egy könnyen megfogható pontja az alkalmazott oktatási módszerek köre. Minél változatosabb egy tanár módszertani repertoárja, minél nagyobb szerepet kapnak benne a csoportos tevékenységek, a kooperatív, projektszerű vagy problémaalapú tanítási módszerek (Bérci 2018), annál inkább fejleszti a diákok együttműködő és szervezési, feladatmegosztó és szerepfogadó készségeit, az elsajátított tudás hatékony használatát, amelyek elengedhetetlen kulcsfontosságú kompetenciák a 21. század team-munkára alapozó munkaerőpiacán. Mindezen módszerek használatát kiegészítve különböző interaktív információs és kommunikációs technológiákkal még hatékonyabb eredményeket érhetünk el (Ujbányi et al. 2017), miközben az eszközök egyszerű használatának készségein és képességein kívül fejlesztjük a virtuális világban való eligazodási képességüket, továbbá a feladatok, problémák megoldásához szükséges információ gyors és hatékony megtalálási képességét, azok kritikus kezelését (Major 2017).

Az online oktatás megvalósításához mindenekelőtt megfelelő hozzáállással és tudással rendelkező pedagógusokra van szükség, akik képesek értékelni munkájuk hatékonyságát és hajlandók alkalmazkodni a megváltozott tanítási környezethez (Major 2017). A tanároknak képesnek kell lenniük az informatikai eszközök oktatási szempontból történő értékelésére, azok tanulóira gyakorolt egészségügyi, lelki, társadalmi, kulturális hatásának megítélésére. Ismerniük kell az IKT-eszközök használatával együtt járó módszereket, interaktív megoldásokat (Kárpáti 2004).

Előnyök és hátrányok

Az előzőekben felvázolt helyzet az oktatással kapcsolatos trendeket is jelentősen befolyásolja. Azt tapasztalhatjuk, hogy már a formális oktatási környezetekben (oktatási intézményekben) is történtek változások, és megjelent a blended learning (a hagyományos tantermi oktatás kiegészül online tartalmakkal), valamint az e-learning, amikor az oktató egy-egy tartalom vagy kurzus ismertetését/feldolgozását teljes egészében az internetes felületeken végzi el. Ez gyakran azt eredményezi, hogy az oktató és a tanuló csak az online felületen „találkozik”.

Az e-learning és a MOOC (Massive Open Online Course – magyarul: tömeges nyílt online kurzusok) nagyon sok előnyt és lehetőséget hordoznak, azonban tapasztalható néhány hátrány, illetve korlát is. A két rendszer alapvető sajátosságai-
ban is eltér egymástól, és másképpen készíti fel az információs társadalom tagjait

a tanulási folyamatokra. A MOOC főként a fordított oktatás (flipped classroom) pedagógiai modelljére építkezik, amelynek jelentősége a digitális munkarend alatt felértékelődött, és mutatta előnyét társadalmi szinten is és a nemzetközi gyakorlatban is (Szűts 2020).

Az online képzés előnyei:

- *Költséghatékony.* Az online kurzusok költséghatékonyága gyakran az első helyen szerepel az előnyök felsorolásánál. A költséghatékonyág megjelenhet olyan formában, hogy a résztvevőknek nem kell utazási költségeket fizetniük, így, ezzel együtt, környezettudatos is. Emellett az egyszer elkészített tartalom (oktatóvideók, tesztek stb.) többször is felhasználhatóak, valamint a kurzusoknak nincs felső határuk a létszám tekintetében, így nem ritka, hogy egy-egy online kurzusra több tíz- vagy akár százezren is jelentkeznek (az egyik legnagyobb közösség a FutureLearn angol nyelvet oktató kurzusán jött létre, ahova 150 országból 440 ezer hallgató jelentkezett).
- *Helytől és időtől független.* Az ilyen jellegű tanulási formák lehetővé teszik, hogy földrajzi helytől függetlenül, saját időbeosztásban csatlakozzon valaki egy kiválasztott kurzushoz.
- *Szakértő közösség.* Sok esetben az előadó személye és a „jelenléte” a különböző online kommunikációban másodlagos, mivel kialakul egy olyan önszabályozó szakértő közösség, amelynek résztvevői továbbgondolják az egyes témákat, és gyakran válaszolnak a felmerülő kérdésekre. Ez a szakértő közösség az egyik legnagyobb hozadéka egy sikeres online kurzusnak, mely sokszor a különböző felületeken (csoportok közösségi oldalakon) továbbfejlődik. Az ilyen kurzusok esetében az előadóra és a kurzusokat készítő szakemberekre inkább bevezető és tevékenységtervező szerep hárul.
- *Nyelvi és informatikai kompetenciák fejlesztése.* A hallgatók esetében gyakran találkozhatunk az informatikai kompetenciák fejlődésével egy-egy kurzus teljesítése során. Ezek a rendszerek alapvetően feltételeznek alapszintű informatikai kompetenciákat (tartalmak megnyitása, regisztrálás stb.) azonban a hallgatók sokszor találkozhatnak új tartalmakkal, keretrendszerekkel, vagy maguk is létrehozhatnak tartalmakat egy számukra új környezetben. Emellett nyelvi kompetenciáik is fejlődhetnek, mivel sok esetben a kurzusok angol nyelven futnak, így az előadások követésével, a kommunikációval és a beadandók/tesztek elkészítésével bővül a szókincsük és fejlődnek a nyelvi kompetenciáik.

Az online képzés hátrányai:

- *Magas lemorzsolódási arány.* Az online képzés egyik legnagyobb hátrányaként említhető a magas lemorzsolódási arány. A különböző mintákban különböző arányok jelennek meg a nemzetközi szakirodalomban. Jordan mérései szerint 2013-ban 15%-os a teljesítési arány az online kurzusok esetében; mintegy 10%-os teljesítési arányt mértek Wilkowski–Deutsch–Russel szerzők 2014-ben. A legfrissebb adatok alapján a Semenova–Rudakova szerzőpáros 2016-ban 18%-os

teljesítési arányt mért. A lemorzsolódás okai a különbözők lehetnek: életvezetési okok, motiváció hiánya, nem az elvárásoknak megfelelő tananyag/tartalmak. Emellett egyes embereknek nem jelent motivációt a kurzus végén kiosztásra kerülő elismervény vagy egyszerűen (szakmai) kíváncsiságból jelentkeznek egy-egy kurzusra.

- *Nehézségek az értékeléssel kapcsolatosan.* A legtöbb oktató aggályai az online értékelés kapcsán a nem megengedett eszközök használatára vagy egyéb csalásra vonatkoznak, de ezek – megfelelő kérdések és beadandók megfogalmazásával, limitált időkerettel, azonosítás webkamera segítségével – könnyen kiküszöbölhetőek.
- *Egyéb nehézségek.* A fenn felsorolt nehézségek mellett általában a következő nehézségek merülnek fel az online képzések készítésekor: 1. Időigényes a különböző online/digitális tartalmakat létrehozni 2. A folyamatos elérés lehetősége zavaró tényezőként is megjelenhet 3. Az oktatóknak kilépést jelent a komfortzónájukból az online és publikus tartalmak létrehozása, ugyanis ezek elérhetősége és terjesztési lehetősége nagyon komolyan túlmutat a tantermi oktatási környezeten és annak korlátain 4. A tartalmak létrehozásához, azok feltöltéséhez, a kurzusok létrehozásához, valamint azok vezetéséhez és adminisztrációjához alapszintű informatikai kompetenciák megléte szükséges (Námesztovszki 2020a).

Trendek az online oktatásban

Az online oktatás népszerűsége már a 2020-as világvárvány előtt is jelentősen növekedett. A blended oktatás formái mellett megjelentek a teljesen online intézményi képzések. Egy teljes, a Kárpát-medencére kiterjedő magyar nyelvű online oktatási platform a K-MOOC.

A K-MOOC magyar nyelvű online kurzusok indítását, elterjesztését tűzte ki célul elsődlegesen a Kárpát-medencei magyarság, de szerte a világon minden magyar anyanyelvű számára. A K-MOOC egyrészt kredittel vagy oklevéllel elismert online oktatási formát biztosít a Kárpát-medencei, részben vagy egészben magyar tannyelvű képzést folytató felsőoktatási intézmények, karok, tanszékek hallgatói számára, másrészt egy újabb oktatási formát kínál az élethosszig tartó tanulás megvalósításában. Résztevői a K-MOOC Hálózatához csatlakozó magyarországi és határon túli magyar tannyelvű egyetemek, főiskolák. A Hálózathoz csatlakozó egyenrangú intézmények a K-MOOC keretében minden tudományterületen maguk is készítenek és meghirdetnek mindenki számára ingyenesen elérhető, online, kredites, magyar nyelvű kurzusokat, diákjaik pedig felvehetnek kurzusokat a Hálózat bármely intézménye által meghirdetettekből. A rendszer nyelve magyar, működtetője az Óbudai Egyetem. (Forrás: <https://www.kmooc.uni-obuda.hu/>)

A keretrendszerben jelenleg (2020, nyári szemeszter) 46 kurzust hirdettek meg különböző tudományterületekről és különböző intézmények gondozásában.

A másik keretrendszer, amelyet a magyar nyelvterületről ki kell emelni, az a Webuni, amely kevésbé formális, és nem elsődlegesen a felsőoktatás számára tervezték. A Webuni elsődlegesen a videóalapú oktatásra fókuszál, de felületén fellelhetők a fórumok és felületére a Redmenta-tesztek is beágyazhatók.

A Webuni fejlesztései 2012-ben kezdődtek, és közösségi tudásmegosztó platformként határozzák meg a működés formáját. A kezdeményezés az Egyesült Államokban tapasztalt trendek (online oktatás, Coursera és edX) számára nyújt platformot, keretrendszert (Námesztovszki et al. 2015). A Webuni a következő szöveggel határozza meg a rendszer létjogosultságát: „A mai fiatal generációk jóval nyitottabbak az online tartalmakra, a világ kommunikációs csatornáit az elmúlt évtizedekben teljesen átalakultak, míg oktatási rendszerünk lényegében változatlan maradt. Ehhez a megváltozott és felgyorsult információáramláshoz újfajta oktatási-tanulási szemlélet, és ezáltal újfajta tanári kompetenciák váltak szükségessé. A Webunival az volt a célunk, hogy ehhez a modern oktatási formához megteremtjük azt a technikai hátteret, amellyel nemcsak lehetőséget biztosítunk az oktatóknak, hogy alkalmazkodni tudjanak a mai digitalizált elvárásokhoz, de még egy új bevételi forrásra is szert tegyenek” (forrás: www.webuni.hu). A Webuni-keretrendszer további előnyei, hogy az üzemeltető cég tartja fenn és adminisztrálja, a kezelőfelülete egyszerű és letisztult, valamint arra a videóalapú oktatásra van optimalizálva, amelyet manapság a legtöbben használnak. Ez azt jelenti, hogy a tananyagok általában oktatóvideók formájában jelennek meg, és ezekhez megjegyzéseket, jegyzeteket és kérdéseket csatolhatnak a felhasználók. Az online keretrendszerben nagyszámú meglévő kurzus és aktív felhasználó van, így amellet hogy a létrehozott kurzusokat népszerűsítjük különböző csatornákon, a rendszerben adott egy nagyszámú potenciális hallgató, akik rendelkeznek profillal és nem áll tőlük távol az online tanulás sem (Námesztovszki 2019).

A koronavírus eredményezte új társadalmi és ezzel együtt kialakult oktatási helyzetet a térség országaiban más-más módon oldották meg. A közös vonás bennük az volt, hogy a hagyományos, kontaktalapú oktatás megszűnt és ezt az online oktatás váltotta fel. Szintén közös, hogy ebben az időszakban nagyon sok digitális tananyag készült el, valamint jelentős adatbázisok váltak elérhetővé. Mindenképpen ki kell emelni a Nemzeti Köznevelési Portált (<https://www.nkp.hu/>), amely a tartalmakat elérhetővé tette a határon túli régiók részére is. Emellett sok online platform (például jelentős számú tesztkészítő) tette ingyenessé az előzőleg fizetős szolgáltatásait.

Szerbiában az állami televízió vállalta fel azt a szerepet, hogy a távoktatáshoz szükséges oktatóvideókat elkészíti (<https://rtsplaneta.rs/video/list/category/516/>). Ezt a megoldást választotta a Szerbiában élő magyar kisebbség is (<https://pannon-rtv.com/rovat/tavoktatas>). Több környező ország minisztériuma – az oktatóvideók mellett – központilag adminisztrált virtuális osztálytermeket is működtetett (Horvátországi példa: <https://skolazazivot.hr/>), míg a régió más országaiban a pedagógusokra vagy az adott iskolára bízta, hogy milyen platformon keresztül valósítja meg a távoktatást. Népszerűek voltak a videókonferenciák (Skype, Microsoft Teams,

8x8 vagy Jitsi Meet), amelyek talán a legközelebb álltak a kontaktoktatási környezethez, és hatékonyan lehetett oktatni előre elkészített digitális tananyag nélkül is. Külön ki kell emelni a Skype-hívásnál a videórögzítés a lehetőségét, amely valós időben videókonferencia, de a hívás végén átalakul oktatóvideóvá, amely 30 napig visszanezhető. Ezen lehetőségek mellett népszerűek voltak a virtuális osztálytermek (egészen pontosan LMS – Learning Management System), ilyen a MOODLE vagy a Google Tanterem. Azonban a legkorszerűbb virtuálistér-alapú megoldások kihasználása a gyakorlati ismeretek elsajátításában további lehetőségeket rejtnek (Lampert et al. 2018).

Ami a trendeket és a további fejlesztéseket illeti, ez az új oktatási helyzet kidomborította az online oktatás előnyeit, de rámutatott a hiányosságokra is. Az már a kezdetekben látható volt, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagy valószínűséggel ebben az oktatási környezetben is a perifériára kerültek. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók csoportjából a tanulók legalább egyharmada nem tudott bekapcsolódni az online oktatásba (Rosa Parks Alapítvány, Motiváció Egyesület, Partners Hungary, 2020). A legtöbb esetben hiányzott a távoktatáshoz szükséges eszköz (laptop, tablet, internet) és ebben az iskolák nagy része nem tudott segíteni, valamint hiányzik a megfelelő tér, de sok esetben a családok háztartásai árammal sem rendelkeztek. A szülők nem tudnak segíteni a feladatok értelmezésében és sok esetben hiányoznak a megfelelő digitális kompetenciák. A sérült gyerekek esetében hasonló a helyzet, azonban valószínűleg itt a feladatok értelmezése és a digitális kompetenciák hiánya okoz problémát.

Az online oktatás módszertani megközelítése

Ebben a részben, az általános elméleti keretektől kezdve a konkrét gyakorlati megvalósításig mutatunk be néhány alkalmazható technológiai és módszertani megoldást, amelyek hatékonyak bizonyultak a pandémia időszakában.

Általános irányelvek

Az online oktatás, mint ahogyan ez a meghatározásából is látszik, egy olyan oktatási forma, amikor az oktató és a tanuló között nem jön létre személyes kapcsolat. Ez az egyszerű tény több szakmódszertani különlegességet hordoz magában, valamint a tanuló–pedagógus–tananyag–háromszög kötelezően kiegészül az oktatás-technológiai megoldásokkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az online oktatás megvalósuljon. Az oktatástechnológiai megoldások különböző alkalmazások vagy szoftverek, amelyek lehetővé teszik az előadás rögzítését vagy közvetítését, valamint kiegészítését különböző interaktív és kommunikációs eszközzel. Ide tartoznak még azok a technikai eszközök, mint például a számítógép, tablet vagy okostelefon és az internet, amelyek szintén szükségesek az online oktatás megvalósulásához.

Mindezt figyelembe véve, meg kell jegyezni, hogy a pedagógus személye és szerepe továbbra is kulcsfontosságú az oktatási folyamatokban, és ez a tény még hangsúlyosabb a fiatalabb tanulók esetében. Az online oktatási forma egy új oktatási helyzetet teremtett azzal is, hogy a tanterem négy fala közé zárt hagyományos oktatási forma után, az online oktatás egy többszörösen nyitott rendszert képez. Az oktatási tartalmakba és a teljes oktatási folyamatba betekintést nyernek a szülők, az intézményvezető és a kollégák is. Tehát megállapítható, hogy ez a helyzet mindenképpen kimozdulást igényel a pedagógusok komfortzónájából. Emellett az is új helyzet, hogy a privát térbe, ami legyen a nappali, konyha vagy a gyerekszoba, ha virtuálisan is, de betekintést nyernek idegen emberek.

Általánosan elfogadott szabály az online oktatás tekintetében, hogy a tananyagot kisebb részekre kell felosztani, ami sokkal rövidebb, mint a hagyományos 45 perces iskolai óra. Ez lehet néhány perces oktatóvideó vagy videóhívás, de a microlearning esetében ez sok esetben SMS-üzenet hosszúságú információ (160 karakter). Ezeket a tananyagokat és a teljes oktatási folyamatot állandó visszajelzésekkel, értékeléssel és motiválással kell kiegészíteni és azt fent is kell tartani, sőt lehetőség szerint növelni kell (András et al. 2016). Természetesen a hagyományos oktatásban megismert munkaformák, mint amilyen a frontális, egyéni és a páros munka is kiválóan alkalmazható az online oktatásnál a megfelelő szoftveres eszközök használatával.

A fent felsorolt elvek és előnyök mellett a digitális eszközökkel megvalósuló oktatás – a koronavírus okozta új helyzet következtében – további előnyeként könyvelhető el a személyes találkozás hiánya, amely a meghirdetett rendkívüli helyzetben azt eredményezte, hogy a távoktatás maradt az egyedüli lehetséges oktatási forma. Ami viszont újdonság a kialakult helyzetben: hogy a hagyományos értelemben vett e-learning esetében az online hallgatók nagy része ismeretlen az előadó számára, a mostani helyzetben viszont a pedagógus egy jól ismert osztállyal, évfolyammal folytatja az online munkát. A helyzet további kérdéseket vet fel, nevezetesen, hogy a megismert tanulók mennyire viselkednek másképpen az online térben, mit eredményez a személyes jelenlét hiánya és mindez mennyire befolyásolja az egyes tanulók aktivitását.

Véleményünk szerint a különböző platformok és stratégiák helyett, a kialakult helyzetben a legfontosabb, hogy a pedagógusok elsajátítsák az online oktatás alapvető módszertani alapelveit és hatékonyan alkalmazzák azokat a különböző oktatási helyzetekben.

Másrészről érkeztek visszaélésekről is beszámolókról, például az egyes videókonferencia-rendszereknek nagy előnyük, hogy nem kell regisztrálniuk a tanulóknak, hanem csak beírják a szoba nevét a csatlakozáshoz. Ez azt a veszélyt hordozza magában, hogy rátalálhatnak ismeretlen emberek, így néhány pedagógus erre panaszkodott, hogy más országokból, más anyanyelvű gyerekek léptek be a csoportba és ott nem megfelelően viselkedtek.

Keretrendszerek

Mint ahogyan a hagyományos osztálytermi oktatás helyszíne sem mellékes, az online oktatási környezet, az oktatási keretrendszer szintén kulcsfontosságú. Ezek az elemek internet segítségével érhetőek el és ide kerülnek az oktatók által elkészített digitális tartalmak, tananyagok. Mivel a felhasználók a keretrendszer segítségével érik el az oktatási tartalmakat, nagyon fontos, hogy ezek mennyire letisztultak és megbízhatóak. Az online oktatási térben is az angol nyelv a domináns, így a magyar nyelvű keretrendszer (magyar nyelven elérhető felhasználói felület) legalább annyira fontos, mint a magyar nyelvű oktatási segédanyagok. Emellett fontos a keretrendszer ára, a telepítés és a karbantartás szükségessége (rendszergazdát kell alkalmazni vagy központilag fenntartott a rendszer), valamint a támogatás lehetősége és ennek intenzitása (Námesztovszki 2020b). Mint ahogyan a hagyományos oktatás esetében is a helyszín nem határozza meg döntően az oktatás hatékonyságát, ugyanez érvényes az online oktatásra is. A keretrendszer lehet magyar vagy angol nyelvű, ingyenes vagy fizetős, több vagy kevesebb lehetőséget magába rejtő, letisztult vagy nehezen áttekinthető, az online oktatás hatékonyságát is az előadó személyisége, felkészültsége és szakmai tudása, valamint az alkalmazott szakmódszertan határozza meg. Ezt a felsorolást (az online oktatás esetében különösen) ki kell egészíteni az alkalmazott oktatástechnológiával.

Oktatóvideók

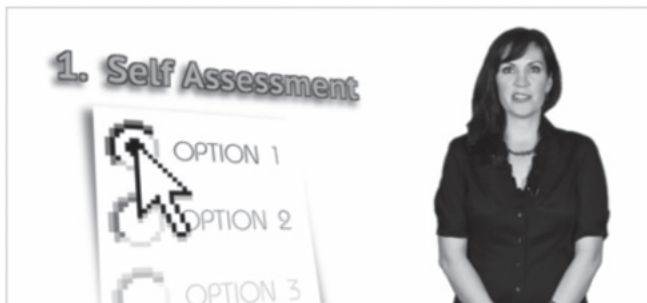
Tapasztalatunk és az empirikus kutatások szerint is az online oktatás akkor a leghatékonyabb, ha oktatóvideók segítségével oktatunk, ugyanis a multimédiák (szöveg, hang, kép és/vagy videó, valamint interaktív tartalmak egyidejű megjelenítése) több érzékszervünkre hatnak egyszerre, egyidőben. Az oktatóvideók elkészítését egy erre szakosodott operatőr és egy utómunkákat végző csapat végzi. Fontos hogy az elkészült tartalom (hang és videó) kifogástalan legyen, mivel az aprónak tűnő technikai hiba jelentős figyelemelterelő hatással bír. A videók látványos intróval kezdődnek (5 másodperc), amely tartalmazza a kurzussal kapcsolatos információkat (kurzus neve és logója, esetleg a megrendelő cég neve). Az intróknál ügyelni kell, hogy ne tartalmazzon felesleges információt, ne terhelje túl a nézők rövidtávú memóriáját. A előadók nevét, esetleg munkahelyét a videó elején egy mezőben kell feltüntetni. A videókat feliratozni kell, amelyet opcionálisan ki/be tudunk kapcsolni, hogy a hallássérült hallgatók is követni tudják. Emellett a feliratozás szolgálhat a fordítás megjelenítésére is. Az oktatóvideók megjelenítésénél ajánlott, hogy az oktatók megjelenjenek a képernyőn (hitelességet kölcsönöz a videónak), valamint hogy az oktatók mellett jelenjenek meg az adott rész kulcsszavai. A videó rögzíthető tanteremben vagy akár külső helyszínen, azonban figyelni kell arra, hogy ne tartalmazzon zavaró és figyelemelterelő elemeket (az előadóra kell fókuszálni és a háttérrel el kell mosni) (Námesztovszki 2020b).

1. ábra. Oktatóvideó a UNSW Sydney (the University of New South Wales):
Learning to Teach Online MOOC kurzusból



Egy másik jó megoldás a greenbox technikával rögzített oktatóvideó, amelynél lehetőség nyílik arra, hogy a teljes háttérrel töröljük és az előadót egy új, virtuális környezetben jelenítsük meg.

2. ábra. Oktatóvideó (greenbox technikával) University System of Georgia:
K12 Blended and Online Learning kurzusból



3. ábra. Oktatóvideók rögzítése és a végeredmény a saját fejlesztésű
C-AGRODEV kurzushoz (előadó: Kazinczy Szilveszter)



Természetesen a videók technikai jellegű szempontjai mellett kulcsfontosságú az előadók megjelenése, felkészültsége és előadásmódja is. Az előadás lelkes, lendületes, baráti és megnyerő kell, hogy legyen. Erre az előadóknak készülniük kell! Jegyzeteket írhatnak, de ajánlott az is, hogy a rögzítés előtt elpróbálják (akár tükör előtt) az előadásukat.

Fontos, hogy az előadás eleje különösen jó legyen, mert a hallgatóság néhány másodperc után döntést hoz az előadás minőségéről. Így ajánlott, hogy az előadást a következő dolgokkal kezdjük 1. Kérdéssel. 2. Személyes történettel, amely kapcsolódik az előadás témájához. 3. Érdekes vagy meglepő tényekkel (amely szintén kapcsolódik az előadás témájához). Részletesebben: <https://www.youtube.com/watch?v=w82a1FT5o88&>.

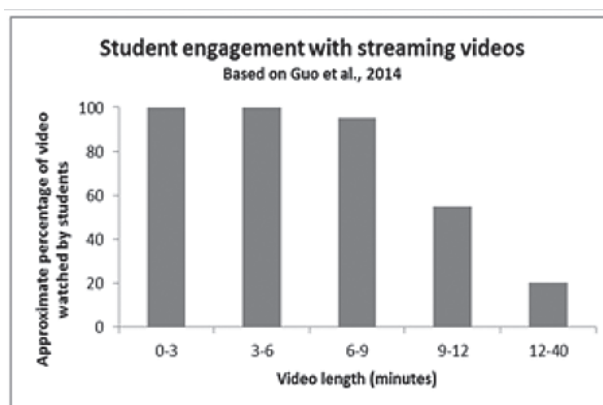
Fontos a videók terjedelmét is tervezni. Gyakran tapasztaljuk, hogy az előadók az iskolai órát, a 45 percet tekintik mérvadónak.

A videók terjedelméről készült egy kutatás (Guo és mtsai. 2014), amely 6.9 millió megtekintést ölelt fel. A következő derült ki:

- A kevesebb, mint 6 perc hosszúságú videók közel 100%-ot nyújtottak, azaz majdnem mindenki végignézte a teljes felvételt.
- A 9 és 12 perces hosszúságú videók már csak közel 50%-osak voltak.
- A 12 és a 40 perces hosszúságú videókat pedig 20%-os nézettségűek voltak.

Tudni kell, hogy az utóbbi két esetben is az átlagos megnézett terjedelem 6 percre tehető (Námesztovszki 2020b).

4. ábra. Oktatóvideók megtekintési aránya (Guo és mtsai. 2014)



Ezek alapján elmondható, hogy az oktatóvideók optimális hossza 3 és 9 perc között van. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy egy 60 perces videót 10 darab 6 perces részre kell felosztani, hanem azt, hogy az előadóknak olyan tartalmi egységeket kell meghatározniuk, amelyek ennyi idő alatt megfelelően prezentálhatóak. Az előadók hitelességét erősíti a csatolt, linkelt fényképes önéletrajz, ahol

a kurzus résztvevői olvashatnak az előadó kutatási területéről, referenciáiról, valamint életrajzi adatairól (Námesztovszki 2020b).

A tanulók figyelme másrésztől fenntartható videóba ágyazott kérdésekkel. Ennek a módszernek a lényege az, hogy az oktatóvideó megtekintése közben, időközönként kérdések ugranak fel és a tanulónak ezekre kell válaszolnia. A kérdések a tananyagra kérdeznek vissza és a beérkezett válaszokat a rendszer összegzi, valamint segítségükkel különböző kimutatások készíthetők el.

Az oktatóvideók feliratozása megoldható egyszerű szoftveres eszközökkel, de nagyszámú beszédfelismerő szoftver/oldal áll rendelkezésre, amely lerövidíti a videók feliratozásának idejét. A feliratok segítségével a videók felületén megjelenik még egy média (szöveg) és ezzel a tanulási folyamat hatékonyabb lesz, valamint az esetleges hallássérült tanulók számára is lehetővé tesszük a tanulást.

Videókonferenciák

A videókonferenciák esetében az oktatás valós időben, szinkron módon valósul meg, tehát az oktatás összes résztvevője egy időben vesz részt a folyamatban. Ez a módszer van a legközelebb a pedagógusok által megszokott frontális munkaformához, és nem igényel különösebb tananyagfejlesztést. Természetesen a videóhívás során megvalósulhat más munkaforma is, a pedagógus kérdezhet, esetleg a tanulók közösen oldanak meg egy-egy feladatot, szavazhatnak a feltett kérdésre.

A videókonferenciák esetében a hallgatóság (tanulók) egy csoportos (videó) hívás keretében csatlakoznak az előadáshoz és tudnak kérdezni, hozzászólni a témához. A pedagógus megoszthatja a képernyőjét és az ide elkészített tartalmak helyettesítik gyakorlatilag a(z) (interaktív) táblát és a pedagógus közvetíti (streameli) a saját előadását.

Néhány szempont, amire érdemes odafigyelni videókonferencia előtt és közben:

- Még a hívás megkezdése előtt ellenőrizzük az internetkapcsolatot!
- Kapcsoljunk ki minden zavaró alkalmazást!
- Jól megvilágított, zajmentes térben tartózkodjunk!
- Ha kamerát használunk, nézzünk előtte körül, hogy mi látható a háttérünkben!
- Szobánk ajtajára is kiírhatjuk, hogy „Ne zavarj, videókonferenciázok!”.
- A jobb hangminőség érdekében használjunk fülhallgatót, mikrofont!
- Aki nem beszél, kikapcsolhatja a mikrofonját, így a háttérzajok, susogás nem zavarja majd az előadót!
- Képernyőnk megosztása előtt figyeljünk arra, hogy milyen más ablakok vannak nyitva, mi látható a könyvjelzők között, nincs-e nyitva a levelezésünk például (Námesztovszki–Kovács, 2020).

Sikeres online kurzusok tervezésének módszertani különlegességei

Amennyiben az oktatási tartalmakat online kurzus formájában szeretnénk publikálni, érdemes szem előtt tartani a következő dolgokat, amelyek általánosságban is érvényesek az online oktatási folyamatokra is. Tapasztalataink és a kutatási eredményeink alapján megállapítható, hogy a fent ismertetett szabályszerűségek mellett sok más tényező is befolyásolja a tanulás hatékonyságát, a résztvevők motivációját, valamint az elégedettségüket (Námesztovszki 2020b).

Követelmények/elvárások tudatosítása

A kurzus megkezdése előtt ajánlott a résztvevőknek, illetve potenciális résztvevőknek kiküldeni azt, hogy pontosan milyen elvárásokat támasztunk az irányukba. Pontosan mennyi időt kell a kurzus felületén eltölteniük és ez a folyamat milyen tevékenységekre osztható (videók megtekintése, fórumaktivitás, beadandók készítése, tesztek kitöltése stb.). Ez az idő (az eddigi méréseink szerint) az oktatóvideók terjedelmének háromszorosa, így jut idő a jegyzetkészítésre, valamint az egyéb aktivitásra is. Természetesen fontos tudniuk, hogy a kurzus milyen részekből/modulokból épül fel és milyen dinamikával tervezzük az oktatást. A kurzusokhoz ajánlatos szabályrendszert is készíteni. Amennyiben a kurzus teljesítéséhez szükség van előtudásra, akkor ezt is közölni kell az érdeklődőkkel (Námesztovszki 2020b).

Folyamatos segítségnyújtás

Egy online kurzus felületére általában heterogén tudású emberek lépnek be. Ez érvényes a képzés szakmai tartalmával, de az informatikai kompetenciákkal kapcsolatosan is. Ezért fontos, hogy folyamatosan segítsük az online tanulókat. Fontos közölni velük, hogy milyen felületeken/keretrendszerekben történik a tanulás és ezekhez regisztrációs segédletet készíteni. Emellett folyamatosan válaszolni kell a kurzus során felmerülő kérdésekre. A hallgatók pontszámainak folyamatos követése is nagyon komoly motiváló erővel hat, mivel az aktivitásuk után visszajelzéseket kapnak a tevékenységük eredményességéről (Námesztovszki 2020b).

Tartalmak címkézése

Egy online kurzus felületére különböző oktatási tartalmak kerülhetnek fel. Ezek lehetnek videók, e-book-ok, fórumok, tesztek és egyéb alkalmazások. Csatunk általában a Kötelező, Ajánlott és Alternatív címkézést használja (Námesztovszki 2020b).

Modulokra/hetekre osztott tartalmak

A tartalmak tervezésénél a hasonló témakörű tananyagokat ajánlott egy-egy modulba egyesíteni. A tervezésnél az egy modul egy hét elvét érdemes követni. Így a tanulásra szánt idő hetekre oszlik és nem jelentkezhetsz annyira hangsúlyosan az a probléma, hogy a határidő lejárta előtt radikálisan megemelkedik a felhasználók aktivitása. A célcsoportunk lehetséges leterheltségétől függően a heti aktivitást ajánlott 2 és 5 óra között meghatározni egy online kurzusnál. A határidőket és a modulok váltását, az eddigi tapasztalataink alapján, érdemes vasárnapra tervezni (Námesztovszki 2020b).

Változatos és interaktív tevékenységek

A hallgatók tevékenységeinek tervezésénél figyelembe kell venni azokat a korszerű technikai lehetőségeket, amelyek segítségével a tanulók együttműködhetnek másokkal vagy a statikus elemeket interaktív tartalmakkal egészíthetik ki. Jelentős eredményeket értünk el a videóba ágyazott kérdésekkel, amelyek segítségével folyamatosan fenntartható a hallgatóság figyelme. A kurzusok kötelező eleme a témazáró online teszt, amely segítségével felmérhetjük a tanulás eredményességét (Katona–Kővári 2018). A fórumok a legjobb megtestesítői annak a közösségi tudásnak és tapasztalatnak, amely egy több száz vagy esetleg ezer hallgatóból álló kurzus felületén létrejöhet. Tapasztalatunk szerint a fórumaktivitás intenzitását és irányát nagyban meghatározza az egyes alforumok témája. Ajánlott a kicsit provokatív és az érzelmekre is ható kérdéseket alkalmazni. Amennyiben a tartalom ezt lehetővé teszi, a különböző felületeken készült beadandók, valamint a tanulótárs értékelésével is izgalmas feladatokat állíthatunk elő (Námesztovszki 2020b).

Többcsatornás kommunikáció

Felméréseink szerint a többcsatornás kommunikáció jelentősen motiválja a hallgatókat. Ezek a következő csatornák lehetnek: e-mail, a platform belső üzenetküldő rendszere, fórumok a kurzus felületén, Facebook-csoport, Instagram stb. Természetesen mindegyik környezetnek megvan a saját funkciója és sajátossága. E-mail segítségével általában a határidőket és az adott hét/modul feladatait küldjük ki, a fórumokon interaktív szakmai eszmecsere alakul ki, a közösségi oldalakon pedig alapvetően nagy mennyiségű időt töltenek a felhasználók, így alkalmas az információ továbbítására és a kommunikációra egyaránt. A közösségi oldalakon csoportokat hozunk létre erre a célra. Természetesen a különböző úrlapok (jelentkezés, elégedettségi kérdőív) a kommunikáció és az online tartalmak továbbfejlesztésének hatékony eszköze (Námesztovszki 2020b).

Ezen eszközök mellett érdemes még próbálkozni SMS-sel, Viber-üzenettel vagy -csoporttal, de az oktató jelenlétével megvalósított videóhívás vagy akár chat is hatékony lehet és személyesebbé teszi az online kommunikációt. Ebben az esetben az oktató előre meghatározott időben kell, hogy online legyen. Határidők megjelenítésének nagyon hatékony módja az okos eszközökön értesítés Google Asszisztens (Google Assistant) segítségével.

Az online kommunikáció esetében viszont fontos, hogy ha már van egy jól működő kommunikációs felületünk a célcsoportunkkal, akkor azt csak kivételes helyzetekben kell cserélni.

Külső motiváció

A külső motiváció, amely nem a keretrendszerhez, az elkészített online tananyaghoz vagy oktatóhoz köthető, szintén jelentősen növelheti a tanulók motivációját és a teljesítési arányt. Ezek: elismervény a kurzus teljesítéséről, az eredmény beszámítása offline képzésekbe/kurzusokba (kreditpont elismerése), a képzést akkreditálják felnőttképzésként vagy pedagógus-továbbképzésként, esetleg a megszerzett pontok vagy befejezett képzés előnyként jelenik meg egy munkahely vagy egy pályázat esetében. (Námesztovszki 2020b)

Összegzés

Tanulmányunkban megkíséreltük kiemelni azokat a globális társadalmat is érintő világszerte érzékelhető trendeket, amelyek meghatározzák a mai online, digitális oktatás alapjait. Emellett részletesen írtunk azokról a lehetőségekről és korlátokról, amelyek alternatívákat nyitnak, másrészt viszont keretekbe zárják az online oktatást. Ezek a lehetőségek és korlátok a továbbiakban kutatások, de gyakorlati fejlesztések kiindulópontjai is lehetnek. Munkánk során próbáltuk ötvözni a tudományos kutatások eredményeit, eddigi pedagógiai tapasztalatainkat és a jó példák bemutatását, így reményeink szerint fontos támogató módszert és eszközt hoztunk létre nem csupán a tudományos kutatással foglalkozó kollégáknak, de a közoktatásban dolgozó pedagógusok számára is. Az ismertetett támogató rendszerek és módszertani megoldások az egész civil társadalom számára jó iránymutatóak lehetnek a jövőben.

Irodalom

András I.–Rajcsányi-Molnár M.–Bacsa-Bán A.–Balázs L.–Németh I. P.–Szabó Cs.–Szalay Gy. (2016): Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatói szerepek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. *Dunakavics*. 4. (6.) Pp. 25–62.

- Bacsa-Bán, Anetta (2020): *Multimédia a Dunaújvárosi Egyetemen*. XXVI. Multimédia az oktatásban nemzetközi online konferencia (2020. június 11–12.). Plenáris előadások (2020. június 11.).
- Berki, Borbála (2019): Desktop VR as a Virtual Workspace: a Cognitive Aspect. *Acta Polytechnica Hungarica*. 16. (2.) Pp. 219–231.
- Bérci, Róbert (2018): Game development through independent student activities. *Computers & Learning*. 1. (1.) Pp. 26–38.
- Bognár, László–Fánicsikné, Hamar, Éva–Horváth, Péter–Joós, Antal–Nagy, Bálint–Strauber, Györgyi (2018): Improved learning Environment for calculus courses. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 8. (4.) Pp. 35–43.
- Boros Orsolya (2020): *Micro.bit programozási ismeretek oktatása MOOC-környezetben a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak*. Újvidék: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Bubnó, Katalin–Takács, Viktor László (2019): Cognitive Aspects of Mathematics-aided Computer Science Teaching. *Acta Polytechnica Hungarica*. 16. (6.) Pp. 73–93.
- Budai, Tamás–Kuczmann, Miklós (2018): Towards a modern, integrated virtual laboratory system. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 191–204.
- Czippán K.–Kelen G. (2010): Környezeti információs rendszerek, számítástechnika, e-világ. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*, Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*. 52. köt. 2.
- Farkas Éva (2001): Bevezetés a könyvtári információkeresés technikájába. Forrás: <http://old.bdtf.hu/konyvtar/feva/> utolsó hozzáférés: 2020. 07. 08.
- Guo, J. P.–Kim J.–Rubin R. (2014): *How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos*. ACM New York, NY, USA, Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference. Pp. 41–50.
- Horváth, Ildikó (2019): MaxWhere 3D Capabilities Contributing to the Enhanced Efficiency of the Trello 2D Management Software. *Acta Polytechnica Hungarica*. 16. (6.) Pp. 55–71.
- Horváth, Ildikó–Sudár, Anna (2018): Factors contributing to the enhanced performance of the MaxWhere 3D VR platform in the distribution of digital information. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15. (3.) Pp. 149–173.
- Jordan, K. (2013): *MOOC completion rates: The Data*. www.katyjordan.com, Forrás: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>, utolsó hozzáférés: 2020. 07. 03.
- Katona, József–Kővári, Attila (2018): Examining the learning efficiency by a brain-computerinterface system. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15. (3.) Pp. 251–280.
- Kárpáti Andrea (2004): Tanári szerepek az informatizált iskolában. *Iskolakultúra*. 14. (9.) Pp. 3–14.
- K-MOOC | Óbudai Egyetem, <https://www.kmooc.uni-obuda.hu/>, utolsó hozzáférés: 2020. 07. 05.
- Kokovay Ágnes Gyöngyvér (2006): *Multimédiás lehetőségek a testnevelés oktatásmódszertanában*. Forrás: <https://bit.ly/3dk39EP>, utolsó hozzáférés: 2020. 07. 02.
- Kovács Ilma (2006): *Távoktatástól – Távoktatásig: Egy kutató elemzése és részvétele Magyarországon távoktatásában 1973 és 2006 között*. Forrás: <https://bit.ly/2W9rt6S>
- Kővári Attila (2019): A felnőttoktatás 4.0 és az az ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. *Pedacta*. 9. (1.) Pp. 9–16.
- Kővári Attila (2018): Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In: Tóth Péter–Simonics István–Manojlovic Heléna–Duchon Jenő (Szerk): *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Budapest: Óbudai Egyetem. Pp. 637–647.

- Lampert, Bálint–Pongrácz, Attila–Sipos, Judit–Vehrer, Adel–Horváth, Ildikó (2018): MaxWhere VR-learning improves effectiveness over classical tools of e-learning. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 125–147.
- Lengyel Zsuzsanna Mária (2007): *E-learning: tanulás a világhálón keresztül*, Forrás: <https://bit.ly/3doHULD>
- Macik, Miroslav (2018): Cognitive aspects of spatial orientation. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15. (5.) Pp. 149–167.
- Molnár, György–Szűts, Zoltán–Bíró, Kinga (2018): Use of augmented reality in learning. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (5.) Pp. 209–222.
- M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Forrás: https://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf
- Major Lenke (2017): *Egy környezeti nevelési program beillesztésének kísérlete a szerbiai alsó tagozatos oktatásba, tanítóképzős hallgatók bevonásával*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem, 2017. (Kézirat)
- Major L.–Namestovski, Ž.–Horák, R.–Bagány, Á.–Pintér Krekić, V. (2017): Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production*. (154.) Pp. 255–268.
- MIT (Magyar Információs Társadalom Stratégia, 2003): *Információs Társadalom Stratégia és Nemzeti Fejlesztési Terv*. Forrás: http://www.ihm.gov.hu/aloldalok/eu/strategia/it_strat_es_nft.html
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar tudomány*, 172. (9.) Pp. 1038–1047.
- Námesztovszki Zsolt (2019): *Sikeresebb online kurzusok elkészítésének módszertani különlegességei* (in print)
- Námesztovszki Zsolt (2020a): *Az agráriumban és az élelmiszeriparban használatos online megoldások a tájékoztatásra, képzésekre* (in print)
- Námesztovszki Zsolt–Kovács Cintia (2020): *Hogyan oktassunk online a koronavírus következtében kialakult helyzetben?* Forrás: <http://blog.namesztovszkizsolt.com/?p=3764>, utolsó hozzáférés: 2020. 07. 05.
- Námesztovszki Zs.–Glušac D.–Esztelecki P.–Kőrösi G.–Major L. (2015): Tapasztalatok három saját készítésű MOOC kapcsán – a tervezéstől a kiértékelésig/ Design to evaluation: experiences of creating MOOCs. *Információs társadalom*. Vol. 15. (4.) Pp. 63–84.
- Namestovski, Zsolt–Major, Lenke–Molnár, György–Szűts, Zoltán–Esztelecki, Péter–Kőrösi, Gábor (2018): External Motivation, the Key to Success in the MOOCs Framework. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (6.) Pp. 125–142.
- Négyesi Imre: *A távoktatás helye és szerepe a felnőttoktatásban a katonai képzés tükrében*, Forrás: <https://bit.ly/2W4dLSC>
- Ollé János és mtsai (2016): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Forrás: <https://bit.ly/2YE5y9i>, utolsó hozzáférés: 2020. 07. 09.
- Semenova T.–Rudakova, L. (2016): Barriers to taking massive open online courses (MOOCs), Russian Education & Society. Taylor & Francis–Rosa Parks Alapítvány-Motiváció Egyesület-Partners Hungary (2020): *Amit a digitális tanrend felszínre hoz: sok helyen nem hogy digitális tudás, de megfelelő tér, vagy áram sincs tanodák, roma közösségi szervezetek és szülők tapasztalatai*. Forrás: <https://www.rosaparks.hu/wp-content/uploads/2020/06/K%C3%B6zösségi%20szervezetek%20és%20szülők%20tapasztalatai.pdf>
- Szűts Zoltán (2018): *Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Budapest: Wolters Kluwer.

■ EDUCATION, DIGITALISATION, CIVIL SOCIETY

- Szűts Zoltán (2020): Digitális pedagógia-módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*. 7. Pp. 76–90.
- Ujbányi, Tibor–Katona, József–Sziladi, Gergely–Kóvári, Attila (2017): *ICT Based Interactive and Smart Technologies in Education – Teaching Difficulties*. In: Proceedings of the 2017 International Conference on Education and E-learning (ICEEL). Pp. 39–44.
- Tóth, Richárd–Auer, Roland (2018): Implementing and testing “Aubot” robot using self-study and collaborative learning strategies. *Transactions on IT and Engineering Education*. 1. (1.) Pp. 25–41.
- Wilkowski, J.–Deutsch, A.–Russell, M. D. (2014): *Student Skill and Goal Achievement in the Mapping with Google MOOC*. L@S '14 Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference. New York: ACM. Pp. 3–10.



Fotó/Németh István Péter

OKTATÁS JÁRVÁNY IDEJÉN — AZ ALKALMAZKODÁS NEHÉZSÉGEI

Zakota Zoltán

Bevezetés

■ A COVID-19-járvány alapjaiban támadta meg társadalmunkat. Társadalmi alrendszer nem maradt érintetlen, a járvány lecsengése után pedig semmi nem lesz olyan, mint azelőtt. Ezen alrendszerek egyike – melyben a változások (az egészségügy után) a leggyorsabban és leglátványosabban jelentkeztek – az oktatás; számára a járvány egy új időszámítás kezdetét jelentheti. Jelen írás az online oktatás aktuális kérdéseit kívánja bemutatni és röviden elemezni.

A globális kísérlet

A világ országaiban az oktatás még pár héttel ezelőtt is nagyrészt a hagyományos módon folyt, alig különbözve a tizenkilencedik század végén alkalmazott formáktól. Úgy tűnik azonban, ennek most vége szakad. Az oktatás, a társadalom egyik legnagyobb tehetetlenségű alrendszere, a stabilitás és az értékek hosszútávú megőrzésének egyik legfőbb eszköze, eddig elképzelhetetlen gyorsasággal alkalmazkodott a megváltozott körülményekhez. Iskolák és egyetemek gyakorlatilag egyik napról a másikra tértek át az online formák használatára. Ez egyrészt – minimális átállási költséggel – lehetővé tette a képzés folytatását, másrészt viszont egy sor új problémát generált, új megvilágításba helyezve számos régijt.

A folyamatban lévő koronavírus-járvány egy olyan globális kísérletet kényszerített a világ oktatási rendszereire, amely számos lappangó hibát hozott felszínre,

rávilágítva a hagyományos oktatási és képzési formák anakronizmusaira, belső el-
lentmondásaira. Felszínre kerültek az intézményi infrastruktúra hiányosságai, a mű-
ködési keret rendellenességei – szabályozási elavultsága nyilvánvalóvá vált.

A koronavírus-krízis csak kiváltója azoknak a változásoknak, amelyek jó ideje
váratnak magukra. Ezeknek a változásoknak középpontjában – felbecsülhetetlen
lehetőségként – az online oktatás áll. Jövőjét az határozza meg, miként kísérlete-
zünk vele, a kutatások által kapott eredményeket hogyan teszteljük, rögzítjük és
értelmezzük. Ennek a kísérletnek a kimenete nemcsak az oktatás egészére lesz
kihatással, de a politikai diskurzust és a gazdaságpolitikát is gazdagítja.

A gazdaságossági szempontok prevalenciája

A jelenleg folyó kísérlet egyértelműen azt mutatja, hogy a hagyományos, F2F-
(Face to Face) oktatás egyre kevésbé állja meg helyét a tisztán online vagy vegyes
formák között. A szakértők jó néhány éve a tömeges, nyílt online tanfolyamok
(Massive Open Online Courses – MOOC) F2F-oktatáson felülkerekedését vetítik
előre. A folyamat lefutását hasonlóan képezték le azzal, ahogyan a digitális techno-
lógiák a telefonszolgáltatók és az utazási irodák tevékenységét átszabták, munka-
helyeiket megnyirbálták. Eddig azonban úgy tűnt, ez az oktatási forma kiállja az idő
és a technológiai kihívások próbáját. Ez a kép azonban radikálisan megváltozott: a
hagyományos oktatásnak kurtán-furcsán vége szakadt, a változások nem fokoza-
atosan következnek be.

Különböző tényezők – nevezetesen a minduntalan növekvő oktatási költsé-
gek, melyek a legtöbb család számára egyre megterhelőbbek – azt sugallják, hogy
az oktatás piaca megérett a változásokra. Az oktatási intézmények egyre inkább
kénytelenek az általuk kínált szolgáltatások csomagjainak különbségeire és költsé-
g–haszon-kompenzációjára koncentrálni. Mindezt kitűnően illusztrálja a leghí-
resebb élvonalbeli egyetemek, mint például a London School of Economics and
Political Science (LSE), a Massachusetts Institute of Technology (MIT), vagy a Har-
vard University) gyakorlata. Ők, az elmúlt évektől kezdődően, folyamatosan bővítik
online tanfolyamaik kínálatát.

Ennek a törekvésnek elsődleges oka az, hogy a nagy intézményeknek olyan
online oktatási szolgáltatókkal kell versenyezniük – ilyen a Coursera, az edX, a
Udemy vagy a Udacity –, melyek rendkívül olcsó tömeges oktatást biztosítanak.
Az előbb említett elit egyetemek is rendelkeznek teljes online magiszteri képzéssel.
Árban ugyan továbbra is erősen differenciálnak más, kevésbé neves intézmények-
kel szemben, de jelenlétük az online oktatási piacokon egyre pregnánsabb. És még
egy aktuális jelenség figyelhető meg, melynek terjedési üteme nagy mértékben
felgyorsult a járványhoz köthető karantén bevezetése óta. Ami eddig elképzelhe-
tetlen volt: egyre nagyobb számú felsőoktatási intézmény kínál lehetőséget doktori
fokozatok online megszerzésére. (Lásd pl.: Find Your Online PhD.)

Az online oktatás térnyerése jelentős hatással lehetne az oktatáspolitikára is, s a politikusok választási ígéretei között gyakran szerepel a tömeges méretű ingyenes közoktatás és képzés. Mivel ez nem egy olcsó iparág, az ígéretnek legtöbbször nem válnak valóra. Egy olyan rendszerben viszont, amelyben a tevékenységek nagy része online formában zajlik, mindez sokkal olcsóbban megvalósítható lehetne. A növekvő kiadások az elmúlt évtizedekben a magánintézmények számára is egyre nagyobb terhet jelentettek, így az online oktatásra való – akár részleges – áttérés számukra is jelentős költségcsökkentő tényező lehetne.

Az infrastruktúra, mint teher

Az oktatás, függetlenül annak szintjétől, megkövetel bizonyos mértékű infrastrukturális megalapozást. Természetesen a felsőoktatásban ez kiterjedtebb, de a primer és szekunder oktatási intézmények sem nélkülözhetnek egy megfelelő fizikai infrastruktúrát. A hagyományos oktatási formák, melyek legfontosabb elemét a tanárok és diákok együtt töltött tanórái képzik, feltételezik bizonyos szigorúan definiált, jól körülhatárolt terek (osztálytermek, laboratóriumok, műhelyek, tornatermek stb.) meglétét. Ezeket kiegészítik azok a terek, amelyek – bár nem folyik bennük oktatás – fontos szerepet töltenek be a tanulóközösségek fenntartásában és a tanulók általános szocializációjában (könyvtárak, étkezők, szállások stb.).

A karantén bevezetését követően az oktatási épületek bezártak, az adminisztratív műveletek nagy része online platformokra költözött. Ez a nyugati típusú iskolai kultúrához, illetve hagyományokhoz képest, mely a személyes elkötelezettséget és kommunikációt teszi prioritássá, jelentős változást jelent. Míg az információs és kommunikációs technológiák használata nem újdonság az oktatásban, különös-képp a felsőoktatásban.

A COVID-19 elterjedése arra készíteti a tanárokat, a hallgatókat és az adminisztrátorokat, hogy fontolják meg és értékeljék újra a távoktatási környezetbe való átállás előnyeit és kihívásait. Meglehet, egy nem túl hosszú, csupán néhány hónapos zárva tartás egy oktatási intézmény számára még elviselhetőnek tűnhet, az a scenárió, amely meghatározatlan ideig tartó üresjáratlal számol, sokkal nehezebben fogadható el. Az épületek fenntartási, állagmegóvási költségeinek fedezésére alternatív bevételi forrásokat kellene találni, lévén, hogy ebben a kontextusban állami támogatásra igen korlátozott mértékben lehet számítani.

Hozzáférés a technológiához

Az utóbbi évtizedekben a világ oktatási intézményei óriási összegeket költöttek a technológiai infrastruktúráik kiépítésére és fejlesztésére. Manapság az iskolákban és egyetemeken – legalábbis a világ jelentős részén – természetesnek tűnik a széles sávú vezetékes és/vagy mobilinternet-elérés, illetve a számítógép-hozzáférés

biztosítása. Számos helyen az intézmények biztosítanak laptopokat és egyéb elektronikus eszközöket tanulóiknak (tablet, digitális könyv olvasó stb.).

2017 októberében a Hanover Research a McGraw–Hill Education megbízásából digitális tanulmánytrend-felmérést végzett, melynek célja – támaszkodva a múltban végzett hasonló kutatásokra – a hallgatók digitális tanulási technológiával kapcsolatos preferenciáinak vizsgálata volt. A felmérés egy hallgatói panel felhasználásával készült, tagjai valamely egyesült államokbeli egyetem beiratkozott hallgatói. Az adattisztítás utáni végső mintaméret 1005 teljes válaszból állt. A felmérés adatai azt mutatják, hogy a digitális tanulási technológiák iránt az online hallgatók a legfogékonyabbak, ők (54%) inkább választanak olyan tantermeket, melyek azokat használják. Az online hallgatók közel háromnegyede a digitális tanulási technológiákat használó osztályokat részesíti előnyben, ami szignifikánsan magasabb arányt mutat, mint a hibrid technológiákat használó és campusbéli hallgatók esetében (McGraw–Hill Education 2017).

A felmérés szerint a hallgatók egyetemi életében a laptop a legfontosabb elektronikus eszköz: ezt használják a tantermekben, a házi feladatok megoldása, illetve a vizsgák előkészítése során. Hordozhatósága, sokoldalúsága és hatékonysága miatt központi szerepet tölt be a hallgatók életében; a válaszadók közel 90%-a szerint szerepük – lényegesen felülmúlva az összes többi eszközt – rendkívül fontos a tanulásban.

Ezzel szemben meglepőnek tűnhet, hogy az okostelefont nem tekintették különösebben hasznosnak: a hallgatók alig egyharmada tekintette fontos tanulási eszköznek. Ennek ellenére, hogy használati aránya – osztálytermi környezetben – igen magas, a házi feladatok elkészítése vagy a vizsgákra való felkészülés során nem látják sok hasznát. Ám, mivel a tanulók jelentős része – főleg az iskolákban – csak okostelefonnal rendelkezik, számíthatunk arra, hogy szerepe a közeljövőben felértékelődik.

A felmérés szerint, általában véve a hallgatók úgy vélik, hogy a digitális tanulási technológiák hozzájárulnak a képzés javításához, többségük (60%) pedig jelezte, hogy azok legalább kis mértékben javítottak osztályzataikon. Hasonlóképpen, tudományos életükben, nagyon vagy rendkívül hasznosnak találják ezeket a technológiákat, különösen az osztályban zajló kutatás (68%) és a feladatok elvégzése (66%) szempontjából. Ráadásul 71%-uk szerint a digitális tanulási technológiák könnyen használhatóak.

Az új digitális szakadék

Az intézményi infrastruktúrán kívül sok tanuló számára egy másik valóság létezik. Az osztálytermekben a laptopokhoz és az internethez való hozzáférés majdhogynem univerzális, otthonukban azonban a szolgáltatás költsége és elérhetőségének hiányosságai akadályokat teremt városban és vidéken egyaránt. Míg a tanulók az intézményekben való tartózkodás során azok infrastrukturális előnyeit

élvezik, a távoktatásra való áttérés és az összes, fizikai osztályhelyiségben való személyes találkozás lemondása a technológiához való hozzáférés felelősségét a tanulókra, illetve azok családjaira hárítja, akiknek némelyike esetleg nem képes biztosítani a megfizethető és/vagy hatékony internet-hozzáférést.

Az Associated Press hírügynökség egy elemzése szerint 2019-ben közel 3 millió egyesült államokbeli hallgatónak nem volt otthoni internet-hozzáférése (Melina–Fenn 2019). Az elemzés egyenesen egy úgynevezett „házi feladat szakadék”-ról ír (homework gap), ami azt jelenti, hogy az egyesült államokbeli hallgatók, becslések szerint, 17%-ának nincs otthon számítógépe, 18%-a pedig nem rendelkezik széles sávú otthoni internet-hozzáféréssel.

Egy közép-nyugati amerikai egyetemen, 748 fős mintán elvégzett felmérés során a kutatók megállapították, hogy bár az összes hallgató rendelkezik lappal és okostelefonnal, körülbelül 20%-uknak van problémája a technológiához való hatékony hozzáférés fenntartásával (Gonzales–Mcroy–Linch 2018). Régi laptopokon vagy táblagépeken kell megírniuk dolgozataikat, a campuson kívül laknak – megbízható internet-hozzáférés nélkül – vagy elfogytak mobiltelefon-percek, és nem mindig engedhetik meg maguknak, hogy perceket vásároljanak. A nehézségek inkább az alacsony jövedelmű családokból származó, afroamerikai diákok körében voltak jellemzőek, de a jólsituált családok diákjai is szembesültek hasonló problémákkal.

A fentebb említett Hanover-felmérés szerint a hallgatók több mint 80 százalékának elégedettsége a főiskolai tapasztalatokkal az előző évekhez hasonlatosan magas volt. Ez viszont azt sugallja, hogy egy (majdnem) teljes online oktatásra való átállás soraikban nem váltana ki osztatlan sikert. Ebből a szempontból a távoktatásra való áttérés – bár egyes hallgatók számára zavartalan lehet – globálisan számos problémát generálhat. Egy sor kérdést vethet fel az otthoni feladatok megoldásakor, a dolgozatok benyújtásakor pedig a megbízható internetcsatlakozás vagy technológia megtalálása okozhat nehézségeket. Végző soron az, hogy a hallgatók mennyire alkalmazkodnak, nagymértékben függ attól, hogy az információtechnológiához képesek-e ugyanúgy hozzáférni, mint az iskolában vagy az egyetemen.

A mobil technológia térnyerése

A kezdetekben, 2–3 évtizeddel ezelőtt, az egyetemek és iskolák a hallgatók, a tanárok és alkalmazottak számára maguk biztosították a számítástechnikai és kommunikációs infrastruktúrát, ami általában nagyon drága számítógépeket és vezetékcsatlakozást jelentett. Az intézményeket számítógéptermekekkel, informatikai laborokkal látták el, melyekhez azonban, a nagyon szűkös rendelkezésre álló erőforrásokhoz mérten, szigorú időbeosztás alapján lehetett hozzáférni. Ethernet-kábelek százait, esetenként ezreit vezették be nem kis ráfordítással, hogy mára már ne legyen rájuk igény.

Időközben ugyanis kisebb forradalom zajlott le. A számítástechnikában megjelentek a már teljes joggal „személyi számítógép”-nek nevezhető berendezések: a laptopok és a notebookok, a telekommunikációban pedig a mobil kommunikáció kezdte meg hódító útját. A hallgatóknak, de tanáraiknak sem volt már szüksége a vezetékesinternet-hozzáféréssel rendelkező asztali számítógépekre. A megoldást, eleinte, a campuson belüli hozzáférési pontok létesítése jelentette, a WiFi-eszközök ennek segítségével csatlakozhattak az internetre. Korlátai azonban ennek is hamar megmutatkoztak.

A számítógépet ugyan már mindenki maga hozta, de rövid időn belül magától értetődővé vált az elvárás, hogy az intézményen belüli internet-hozzáférés bárhol és bármikor korlátlan és ingyenes legyen. Így tehát feleslegessé vált a drágán megvalósított huzalozás, és – a vezeték nélküli hálózat kibővítésére – újabb beruházásokat kellett eszközölni. Végül kiderült, hogy ezután sincs megállás.

Néhány évvel ezelőtt ugyanis a hallgató egy-két eszközt vitt magával, de ezek száma már a járványt megelőző időszakban is meghaladta a fél tucatot. Számítógépek, okos telefonok, okos órák, digitális játékeszközök és egyebek szerepelnek a listán. A használatban lévő eszközök számának növekedésével pedig csökken az internetelés sebessége. Eközben az elvárások maradtak, így hát az intézményvezetők számára nem nagyon maradt alternatívája a további beruházások eszközlésének a nagyobb sáv szélesség biztosításának érdekében. Nagyjából ez volt a helyzet, mikor beütött a járvány, és hirtelen megkérdőjeleződött az esetenként több millió dolláros beruházások szükségessége. (Lásd pl. McKenzie 2018.)

Ezek után újra előtérbe került a világháló kommunikációs szerepe. A már említett Hanover-felmérés szerint a hallgatóknak egyértelmű kommunikációs preferenciáik vannak a tanáraikkal és társaikkal való kapcsolattartásban. A tanáraikkal való kapcsolattartáshoz nagy valószínűséggel e-mailt használnak, míg társaikkal főként a közösségi média, az e-mail és az sms változatosabb körei révén kommunikálnak. Az online hallgatók, más hallgatókkal összehasonlítva, sokkal kevésbé hajlamosak bármilyen kommunikációs lehetőséget használni a társaikkal vagy tanáraikkal való kapcsolattartáshoz, amiből a szerzők arra következtetnek, hogy az online hallgatók általában kevésbé hajlamosak kölcsönhatásba lépni társaikkal és tanárokkal (McGraw–Hill Education 2017).

Platformok és virtuális terek

Bár a digitális tanulási technológiák számos területen bizonyultak sikeresnek, úgy tűnik, a diákok közötti kapcsolatok elmélyítését illetően számos kívánnivalót hagynak maguk után. A Hanover-felmérés válaszadóinak is csak egy kisebb része állítja, hogy azok fokozták volna tanulótársaik vagy iskolai közösségük iránti elkötelezettségüket. Szintén lényegesen kevésbé tekintették azokat sikeresnek az osztálytermi részvétel megkönnyítésében, összehasonlítva az egyetemi élet más területeivel. Az ezeken a területeken elért és átlagnál alacsonyabb eredmények azt

sugallják, hogy nincs szoros kapcsolat a digitális tanulási technológiák használata és a hallgatók közötti interakciók intenzitása között (McGraw–Hill Education 2017).

A közösségimédia-platformok használati szokásai életkor és nem szerint jelentősen eltérőek. A már többször említett felmérés szerint, a Snapchat és az Instagram rendkívül népszerűek a fiatalabb (19 éves vagy annál fiatalabb) válaszadók körében, míg a Facebookot a 24 éves és annál idősebb válaszadók használják. A legnépszerűbb médiafogyasztási platform a YouTube és a Netflix. A közösségi média platformjaitól eltérően a videóstreaming-webhelyek minden korosztályban következetesen nagy népszerűségnek örvendenek. A Netflixet a válaszadók 70, míg a YouTube-ot 87%-a használja (McGraw–Hill Education 2017).

A felhőtechnológia egy földrajzilag szétszórt, ám virtuálisan egységes közösség összefogására megfelelő eszközt nyújthatna. Ez két okból kifolyólag is főszerepet játszhatna a kialakuló távoktatási hálózatokban: egyrészt azért, mert viszonylag könnyen kezelhető felületeket biztosít a felhasználók számára, másrészt azért, mert az utóbbi évtizedben ezen a területen igen jelentős tapasztalat gyűlt fel. Ez olyan nagyszabású projektek megvalósítását teszi lehetővé, mint például a Juilliard zenész- és színészképző egyetem Kína északkeleti részén, tengerentúli campusának megnyitása 2020 őszén (Hayhurst 2020).

Az új helyzetben felértékelődik a virtuális tantermek (pl. Moodle) és kommunikációs platformok (pl. Zoom, Google Meet, Skype, Discord) szerepe. Az online oktatásra való átállást követően, alig pár hét alatt, máris „élesben” zajlottak a tesztek; felálltak a toplisták, kiderültek a gyengeségek és láthatóvá váltak a sebezhető pontok. (A biztonsági gondokról lásd pl. Hajdu 2020.)

A tanárok és oktatók kompetenciája

A technológia felhasználásával kapcsolatos kutatások – a hozzáféréssel kapcsolatos problémák ellenére – azt mutatják, hogy a hallgatók gyorsan akarják követni az oktatásban zajló változásokat, és további osztálytermi fejlesztéseket szeretnének. Míg a hallgatói létszám általánosan emelkedett az elmúlt évtizedekben, a végzősök színvonala továbbra is alacsony maradt. A magas színvonalú digitális tanulási technológia bevezetését az oktatási folyamatba sok döntéshozó és tanár is támogatja, mivel ez bizonyult az egyik leghatékonyabb eszköznek az oktatás sikerének előmozdításához. Az oktatók továbbra is azon dolgoznak, hogy új módszereket keressenek a hallgatói siker fokozására és rendkívül bátorító számukra az a tény, hogy a hallgatók is felismerik a technológiai váltás ezen előnyeit.

Gondot okozhat ugyanakkor, hogy a tanárok közül sokan eltérő tapasztalatokkal rendelkeznek a számítástechnika oktatásban való alkalmazását illetően. Bár manapság egyre kevesebben vannak, akik abban az időben végezték tanulmányaikat, amikor a digitális technológia még nem képezte az egyetemi élet fő alkotóelemét, tagadhatatlan, hogy egyéni szinten jelentős különbségek tapasztalhatók köztük. Egy, az amerikai egyetemi oktatók technológiával kapcsolatos attitűdjéről szóló

2018. évi felmérés szerint a válaszoló 2129 személy kevesebb mint fele tanított valamilyen online tanfolyamot korábban. Ennek oka nagy valószínűséggel abban a hagyományos hiedelemben keresendő, hogy a digitális eszközök negatívan befolyásolhatják a tanítás minőségét, és kevésbé hatékonyak a hallgatói elkötelezettség szempontjából (Inside Higher Ed 2018).

Ám az EDUCAUSE egy következő évi tanulmánya már az eszközhasználat fokozásáról és a technológiával szembeni kedvező attitűdök erősödéséről számolt be az oktatói integrált képzések és a campusbéli információtechnológiai szolgáltatások támogatásával együtt (Galanek–Dana 2019). Most, amikor a hallgatók online tanulási platformjaira hirtelen váltottak át, a tanároknak és a személyzetnek ezirányú kompetenciáit is fejlesztenie kell, hogy legalább olyan minőségű oktatást és olyan szintű osztály-elkötelezettséget biztosítson, amely a személyes kurzusokkal és órákkal vetélkedni tud.

Az oktatók közül azok idegenkednek leginkább az online oktatási formáktól, akiknek különben is alacsonyabb a digitális alfabetizációs szintje. Sokan tartanak attól, hogy az új, online oktatásnak köszönhetően szerepük jelentősen veszt majd súlyából, és félelmük nem teljesen alaptalan. Reálisan szemlélve a kérdést, nem annyira a tanár szerepének eltűnésétől, mint annak gyökeres átalakulásától kellene tartaniuk és a válasz erre a kihívásra nem az online vagy általában a digitális oktatási formák elutasítása, hanem azok uralása kell legyen (Szűts 2014). Így például – a karantén időszaka alatt – többször tapasztalhattuk, hogy a „hagyományos” ismeretátadás mellett előtérbe kerülnek a tanári munka olyan jellegzetességei, mint a kreatív problémamegoldás vagy a szervezőképesség.

A diákok és hallgatók differenciálása

Az elmúlt, nagyrészt karanténban eltöltött, félév alatt egyértelművé vált, hogy nem lehet ugyanazokat a megoldásokat alkalmazni minden oktatási szinten és formában. Gyakorlatilag napok alatt nyilvánvalóvá vált, hogy másképp kell viszonyulni minden egyes korcsoporthoz, figyelembe véve azok specifikumait. Az alap-, közép- és felsőfokú oktatás között mind a tanárok, mind a diákok elvárásait illetően jelentős különbségek mutatkoztak.

Amint azt számos tanárkolléga jelezte, a legfiatalabb korosztály esetében a fő problémát az iskolai környezet hiánya okozta. Mivel a gyerekek kénytelenek voltak otthon tartózkodni, ráadásul a szülők társaságában, nehéz volt számukra azt „új tanulási környezetként” beazonosítani. Sokkal inkább tekintették ezt az időszakot valamiféle meghatározatlan ideig tartó vakációnak vagy meghosszabbított hétvégeként. A kicsik esetében, a személyes kapcsolat lehetőségének hiányában, a figyelem fenntartása komoly gondot okozott: a fegyelmezés nem kerülhetett szóba, és – legalábbis technikai szempontból – a számonkérés és ellenőrzés is nehezen volt megvalósítható.

Az oktatás eme új, kényszerű formája újraértelmezte a szülők oktatásban be-

töltött szerepét is. Ez számos nehézségnek volt forrása, mivel csak kis részük volt felkészülve erre a változásra. A kisgyerekes szülők számára ez nem okozott különösebb gondot lévén, hogy nagyrésztük a karantén előtt is segítette gyermekét a tanulásban és más iskolai feladatok elvégzésében. Az idősebbek esetében gyökeresen eltérő volt a helyzet, mivel a szülők általában nem rendelkeznek az iskolai feladatok megoldásához szükséges ismeretekkel és sokan a kamasz gyerekeikkel való folyamatos összearrást is nehezen tudták kezelni.

Az „otthoni iskola” intézményét az idősebb diákok sem tekintették egyenértékűnek a klasszikus, hagyományos oktatással. Egy újfajta „lazaság” honosodott meg közöttük, amire több kolléga is felhívta a figyelmet. Ugyanakkor tagadhatatlan, ahogy azt egyébként koruknál fogva is elváránk, hogy a gimnazisták jóval érettebben viszonyultak a helyzethez, átérezve bizonyos fokig annak súlyosságát. Úgy tűnik, a legtraumatikusabb élmények egyike, világszerte, a végzősöket érte, mivel nem ballaghattak el és így elesetek a gyerekkorukat lezáró legfontosabb rítustól.

Amint az várható volt, az átállás az egyetemistáknak okozta a legkisebb gondot. Ennek egyik oka, hogy az egyetemen nincs folyamatos számonkérés, ott vizsgaidőszak, laboratóriumi vagy szemináriumi dolgozatok, esetleg félévközi dolgozatok vagy tesztek vannak. A másik ok a sokkal rugalmasabb időbeosztás, illetve szót kell ejteni a tanár és a hallgató közötti kapcsolat kevésbé személyes jellegéről. Magam és kollégáim tapasztalata szerint a hallgatók karantén alatti, illetve az azt megelőző időszakban kifejtett tevékenysége között nem észlelhető jelentős különbség. Ám az is tény, hogy a karantén előrehaladtával egyre több hallgató jelezte, hogy szívesebben járna órára személyesen, aminek oka a hosszas bezártságban, illetve a társasági élet elmaradásában keresendő. Így újra reflektorfénybe került az oktatási intézmények közösségformáló és -fenntartó szerepe.

Eddigi rövid tapasztalatunk alapján, ha többet nem is, de annyit biztosan kijelenthetünk, hogy differenciáltan, különböző mértékben, korosztálytól függően, bevezethető lenne az online oktatás az iskolákban és egyetemeken. Természetesen ez függ az adott diszciplína jellegétől is. Vannak tárgyak, főként elméleti jellegűek, amelyek teljes mértékben taníthatók online formában. Más, nagy laboratóriumi vagy terepmunkát igénylő tárgyak esetében az online megoldás csak részben lenne alkalmazható, bár a haladás – köszönhetően a virtuális-, illetve augmented valóság megoldásoknak – ezen a területen is folyamatos.

A tanulási eredmények mérése és értékelése

Miközben a tanárok technológiával kapcsolatos véleménye folyamatosan javult, tanulmányok jelentek meg az online platformok használatának mérlegelése, a hallgatók tanulási eredményei és tudományos sikerei, illetve a technológiára való átállás hatásairól. Az internethasználatot lehetővé tévő elektronikus eszközök – laptop, táblagép, mobiltelefon – behatolása az oktatási intézményekbe, a modern iskolai órát és előadást megosztott figyelmi feladattá változtatta.

Egy, az Egyesült Államok egyik vezető egyetemén végzett, tanulmány megmérte az elektronikus eszközöknek az órák során való nem tudományos célú felhasználásának az azt követő vizsga teljesítésére gyakorolt hatását. A figyelem megosztása az elektronikus eszköz és az osztálytermi előadás között nem csökkentette az előadás megértését, amit kvízkérdések alapján mértek, ám ez a megosztás csökkentette az osztálytermi előadás hosszútávú megtartását, ami rontotta az ezt követő vizsga és a záróvizsga teljesítését. Az egyértelmű, hogy az ennek a mintának a vizsgálatából levont következtetések nem feltétlenül általánosíthatóak valamennyi egyetem és hallgató esetére, ám mindenképpen új perspektívát nyitnak a technológia elterjedtségének hatásairól a hallgatók körében, különösen a személyes osztálytermi környezetben (Glass–Kang 2018: 395–408).

Sajnos, az ilyen jellegű tanulmányok nagy része korrelációs jellegű, azt állapítják meg csupán, hogy azok a diákok, akik megosztják figyelmüket az osztályban, a vizsgákon rosszabbul teljesítenek. Azt nem bizonyítják, hogy az osztályon belüli figyelemmegosztás okozza a rosszabb teljesítményt. Ezek az eredmények persze nem zárhatják ki azt a plauzibilis hipotézist sem, miszerint azok a hallgatók, akik az osztályban nagyobb valószínűséggel osztják meg figyelmüket a tanulási feladatok és az egyéb jellegű tevékenységek között, valószínűleg az osztályon kívül is megszik ezt. Általában tehát az, hogy a tanulásnak mind az osztályon belül mind azon kívül, kevesebb figyelmet szentelnek, végső soron a vizsgateljesítményt csökkenti, és nem a megosztott figyelem osztálytermi tanulásra gyakorolt specifikus hatása (Musto–Millonig 2018).

Figyelembe véve a világra szakadt változást, illetve a COVID-19 által kreált, az oktatásban fellépő új valóságot, a távoktatás minden bizonnyal kemény próbát jelent a hallgatók és diákok számára. Nekik azért, mert kénytelenek egy exkluzív, digitális környezetbe elvonulni, az oktatók számára pedig azért, mert ebben a térben kell mérniük a hallgatók tanulmányi eredményeit, tudományos teljesítményeit.

Bizalom és ellenőrzés

Az egyik első gyakorlati kérdés, az online oktatásra való áttérés után, a jelenlét kérdése volt. Konkrétan az, hogyan lehet ellenőrizni, hogy a hallgató jelen van-e az órán. Hogy ez volt az egyik első és akkor legfontosabb kérdés, több mindent is tükröz. Elsősorban a tanárok tanácstalanságát emelném ki: egy olyan környezetben, amelyet sokan közülük alig, vagy csak felületesen ismernek, reflexszerűen egy formális, könnyen ellenőrizhető előíráshoz fordulnak mert az biztonságérzetet ad az ismeretlen terepen.

Másrészt persze, mindez a tanárok egy számottevő részének technológiai „botfűlőségét”, illetve technológia iránti bizalmatlanságát tükrözi. Egy online felület vagy virtuális osztályterem használatakor roppant könnyen lehet követni, hogy ki van „jelen”, vagyis vonalban. Majd néhány képernyőképpel (screenshot) meg is van oldva a jelenléti ív kérdése. Sokan mégis névsort olvasnak vagy kvíz-kérdéseket

tesznek fel óra végén vagy a következő óra elején. A tananyag folyamatos számonkérése iskolások esetében még elfogadható lehet, sőt, bizonyos mértékben ellensúlyozhatja is a „hagyományos” iskolai jelenlét elmaradásából fakadó gondokat, de egyetemisták esetében ez már nem elfogadható megoldás.

Persze, a tanárok általában tisztában vannak vele, hogy nem annyira a jelenlét a fontos, sokkal inkább a tudás, mellyel a diák az óra végén rendelkezik. A személyes találkozásokon, bizonyos értelemben, könnyebb dolga van a tanárnak. Birtokában van számos eszköznek, trükknek, fogásnak, melyek segítségével a diákot aktivizálhatja, figyelmét lekötheti. Ám ezek nagyrésze használhatatlan egy virtuális osztályteremben, ahol nincs szemkontaktus, vagy bármikor megszakadhat az összeköttetés. Az átállást követően a virtuális terekben fellépő kommunikációs gondokról lásd, Madeline. St Amour körinterjút amerikai főiskolák tanáiraival (St. Amour 2020), vagy Varga Bence közelmúltbeli beszélgetését Szűts Zoltánnal (Varga–Szűts 2020).

Az online oktatásra való átállás megkönnyítésére két fő eszközt látok, ezek egyike a *rugalmasság*. Az oktatási rendszernek rugalmasnak kell lennie, hogy követni tudja a roppant gyors változásokat, még ha előre látni nem is tudja azokat. És ez minden szinten érvényes. Hogy milyen fontos az egyetemi autonómia, jól illusztrálja Románia és Magyarország példája. Előbbiben 2–3 nap alatt sikerült átállni az online oktatásra úgy, hogy gyakorlatilag a tanárok és hallgatóik választották ki és tesztelték le azt, hogy milyen platformot használnak, míg utóbbiban hosszasan arról folyt az egyeztetés, hogy mit használjanak.

A másik fontos tényező a *bizalom*. A döntéshozóknak és vezetőknél bízniuk kell a tanárban és a diákban. A tanár szempontjait tekintve abban, hogy óráit anélkül is megtartja, hogy folyamatosan ellenőriznék, a hallgatót illetően pedig abban, hogy bejelentkezik az órára. Persze, a hallgatót motiválni kell, hogy bent is maradjon, de ha az órát arra érdemesnek tartja, ezt valószínűleg meg is teszi. Nyilvánvaló, hogy akit nem érdekel az anyag, úgysem jelentkezik be – de ő személyesen sem látogatja az órákat. Rá lehet ugyan kényszeríteni, hogy ott legyen, kérdés azonban, szükség van-e rá. De ez már az oktatás minőségének a kérdése. Az viszont nagyon fontos, hogy egy szakmai problémát ne adminisztratív eszközökkel akarjunk megoldani, illetve erőpozícióból kezelni azt. Szabályokat hozni pedig akkor érdemes, ha azok számonkérhetőek és rendelkeznek az ellenőrzéshez szükséges eszközökkel.

Hatások és további kérdések

A COVID-19-világjárvány új körülményeket és elvárásokat teremtett az oktatásban a tanulás és a részvétel szempontjából egyaránt. A távoktatásra való áttérés a járvány terjedésének enyhítésére adott válaszként olyan kihívásokat eredményez, melyeknek a különböző intézményeknek az elkövetkező hónapokban, években kell megfelelniük. Esélyt adott ugyanakkor kiaknázni az új tanulási környezet oktatásra való bevonásának lehetőségeit, meghatározva, hogy a jövőben a diákok és hall-

gatók, valamint a tanárok és oktatásirányítók hogyan adaptálják és alakítják az oktatás jellegét.

Az online oktatásra való kényszerű áttérés nem csak gondokkal jár. Akarva-akaratlan egy olyan kiterjedt kísérletnek váltunk alanyaivá, melyet már csak mérete miatt sem mert volna elvégezni egyetlen döntéshozó sem. Most alkalom van élőben megvizsgálni az online oktatás előnyeit és hátrányait, olyan tapasztalatokat szerezve, amelyek tetemes mennyiségű nyersanyaggal szolgálnak a következő évtizedek oktatáspolitikusainak és döntéshozóinak. Az egészsből azok kerülnek ki nyertesként, akik – nem azt keresve, hogyan lehet a száz évvel ezelőtti intézményi formákat működtetni – a megszerzett tapasztalatokra alapozva a technológiát arra használják fel, hogy egy hatékonyabb és rugalmasabb, modern, a válságokat kezelni képes oktatási rendszert alakítsanak ki.

Hosszútávú előrejelzéseket tenni, trendek alakulását megjósolni nehéz és hálátlan feladat, ilyen hektikusan változó körülmények között gyakorlatilag lehetetlen. Az viszont nyilvánvaló, hogy az oktatásnak meg kell tennie azokat a lépéseket, melyeket eddig – lustaságból, gyávaságból, hozzá nem értésből vagy politikai rövidlátásból fakadóan – elmulasztott. Hogy helyzete a válság elmúltát követően milyen lesz, nem tudhatjuk. Legvalószínűbb, hogy a vegyes formák fognak dominálni úgy, hogy az oktatás szintjének növekedésével együtt nő az online komponensek hányada.

Am addig is számos sürgető, a következő tanév kezdetére vonatkozó operatív döntést kell meghozni. Mi lesz a legjobb? Az, ha minden diák visszatér az osztályba és marad a status quo? Amennyiben igen, mekkora osztályokkal kezdjük a tanévet? Ha vegyes formában kezdünk, mit tanítsunk online és mit hagyományosan? Vagy találunk egy jobb alternatívát?

Irodalom

- Find Your Online PhD.* (n.d.). (Keystone Academic Solutions) Retrieved 08. 06. 2020. from Online-Studies: <https://www.onlinestudies.com/PhD/>
- Galanek, J. D.–Dana, G. C. (2019): *ECAR Study of Faculty and Information Technology, 2019*. Retrieved 04. 20. 2020. from <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/12/facultystudy2019.pdf>
- Glass, A. L.–Kang, M. (2018): *Dividing attention in the classroom reduces exam performance*. doi:10.1080/01443410.2018.1489046
- Gonzales, A. L.–McCrory-Calarco, J.–Lynch, T. (2018): *Technology Problems and Student Achievement Gaps: A Validation and Extension of the Technology Maintenance Construct*. Retrieved 04. 19. 2020. from SAGE Journals – Communication Research: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650218796366>
- Hajdu, M. (2020): *Egyáltalán nem biztonságos a karantén nagy nyertese, a Zoom*. Retrieved 04. 23. 2020. from G7: <https://g7.hu/tech/20200402/egyaltalan-nem-biztonsagos-a-karanten-nagy-nyertese-a-zoom/>

- Hayhurst, C. (2020): *Connecting College Campuses Through Cloud Computing*. Retrieved 04. 20. 2020. from CDW EdTech Insider: <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/connecting-college-campuses-through-cloud-computing>
- Inside Higher (Ed.) (2018): *The 2018 Inside Higher Ed Survey of Faculty Attitudes on Technology – A study by Gallup and Inside Higher Ed*. (S. Jaschik–D. Lederman, Eds.) Retrieved 04. 20. 2020. from https://www.insidehighered.com/system/files/media/IHE_2018_Survey_Faculty_Technology.pdf
- McGraw-Hill Education (2017): *2017 Digital Study Trends Survey – Results Prepared for McGraw-Hill Education by Hanover Research*. Retrieved 04. 19. 2020. from <https://s3.amazonaws.com/ecommerce-prod.mheducation.com/unitas/highered/explore/sites/study-trends/2017-digital-trends-survey-results.pdf>
- McKenzie, L. (2018): *At What Cost Wi-Fi*. Retrieved 04. 20. 2020. from Inside Higher Ed: <https://www.insidehighered.com/news/2018/04/17/universities-work-offer-complete-wi-fi-coverage-campus>
- Melia, M., Amy, J.–Fenn, L. (2019): *AP: 3 million US students don't have home internet*. Retrieved 04. 19. 2020. from AP News: <https://apnews.com/7f263b8f7d3a43d6be014f860d5e4132>
- Musto, P.–Millonig, L. (2018): *Does Using Technology in the Classroom Help College Students?* (G. Grow, Ed.) Retrieved 04. 22. 2020. from VOA Learning English: <https://learningenglish.voanews.com/a/does-using-technology-in-the-classroom-help-or-harm-college-students/4591704.html>
- St. Amour, M. (2020): *Adjusting to Remote Instruction at Community Colleges*. Retrieved 04. 22. 2020. from Inside HigherEd: <https://www.insidehighered.com/news/2020/04/09/community-college-faculty-members-adjust-remote-learning>
- Szűts Z. (2014): *Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe*. <https://epale.ec.europa.eu/de/node/50299>, Retrieved 08. 06. 2020.
- Varga B.–Szűts Z. (2020): *Nem kell félni a digitális oktatástól*. Retrieved 04. 23. 2020. from Magyar Hírlap: <https://www.magyarhirlap.hu/belfold/20200320-nem-kell-felni-a-digitalisoktatastol>



Fotó/Németh István Péter

FELSŐOKTATÁS A COVID-19 SZORÍTÁSÁBAN: 10 NAP ALATT 10 ÉV?

GYORSJELENTÉS A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS HATÁSÁIRÓL A MUNKAVÉGZÉSBN

A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN

Sipos Norbert–Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella–Venczel-Szakó Tímea

Bevezetés

■ A COVID-19 világszerte beláthatatlan hatással van a társadalom és a gazdaság szereplőire, így a felsőoktatásra is. A járvány terjedésének megakadályozására hozott intézkedések, így pl. a határzárak bevezetése, a közlekedési korlátozások és a tömegközlekedési kapacitások (pl. a repülés terén) csökkentése, az országba való ki- és belépéskor kötelező karantén, a tömeges összejövetelek korlátozásai, valamint az önkéntes szeparáció és a társas érintkezési távolságok ajánlása betartatása komoly kihívást jelent a felsőoktatási intézmények számára feladatellátásuk során (Brammer–Clark 2020).

Mivel a COVID-19 először hivatalosan 2019. 12. 31-én jelent meg Kínában, és ezután terjedt át többek között az európai országokra, a magyar kormány a tanév közepén kényszerült az oktatásban szigorításokra (Magyar Közlöny 2020), melyhez az egyes intézmények – így a PTE is – alkalmazkodtak (PTE 2020). Az intézkedések kezdetben a ciklus végéig történő oktatáshoz és értékeléshez kapcsolódó kihívásokként jelentkeztek, később azonban befolyásolták a hallgatók toborzását és a pénzügyi fenntarthatóság válságmenedzselési eszközökkel (egyetemi zárolások, Operatív Törzs létrehozása stb.) történő biztosítását is.

Az egyetemeknek és főiskoláknak – hasonlóan az alap- és középfokú oktatási intézményekhez – gyorsan adaptálniuk kellett az oktatás és számonkérés digitális módszereit a napi munkavégzés „nem jelenléti” körülményeihez. A PTE-n kiadott rendkívüli rektori szünet és az előrehozott tavaszi szünet mintegy 10 napot biztosított a digitális átállásra, ami, utólag szemlélve, sikeresnek bizonyult.

Nyugodtan állítható, hogy az oktató/kutatói és a menedzsmentet végző alkalmazotti állományt egyaránt jelentős mértékben befolyásolja a járvány, melynek kezeléséhez a bevett gyakorlat nagymértékű, gyors átalakulására volt szükség, ami nyomást gyakorolt a minőségbiztosítás és irányítás intézményi rendszereire, valamint növelte a karok és a személyzet munkaterhelését is. Ennek elviseléséhez a kollégák támogatására volt szükség, ideértve a szoftverekre és a gyakorlati közösségekre vonatkozó online képzések megszervezését, vagy pl. a bevált gyakorlatok egymás közti megosztását. A nem jelenléti oktatásra a magyar felsőoktatás nagy része nem volt módszertanilag felkészülve/felkészítve, ezért tűnhetett úgy, mintha az egyetemi szféra a digitális oktatási formák bevezetésében és alkalmazásában pár nap alatt egy évtizedet lépett volna előre.

Annak hátterében, hogy a 2020. tavaszi szemeszterének lebonyolítása mégis sikeresnek tekinthető, egy intenzív és jelentős készségfejlődés áll mind az akadémiai, mind a menedzsmenti körben.

A kutatás tudományos háttere

A SARS-CoV-2 vírus okozta világjárvány alapjaiban rázta meg a globális és az uniós gazdaságot, s ez igen súlyos társadalmi-gazdasági következményekkel jár. (EB 2020) A koronavírus-járvány jelenleg mindenkit érint az egész világon, hatással van az egyénre és a társadalom egészére is. A vírus minden ember életét megváltoztatta egyik napról a másikra. Egyének, városok, gazdaságok, országok és kontinensek tapasztalták meg, milyen elzárva lenni a külvilágtól és félni az ismeretlentől (Caligiuri et al. 2020).

Budhwar és Cumming (2020) szerint a COVID-19-válság felhívta a figyelmet a nemzetközi perspektíva fontosságára. Véleményük szerint a világjárvány emlékeztetett minket a világ összekapcsolódásának rendkívüli mértékére. Így, bár az egyes régiókból származó tanulmányok fontos lokális betekintést nyújthatnak (pl. a járvány szervezeti menedzselése kapcsán), egyúttal segíthetnek minket a globális megoldások megtalálásában. A felsőoktatásra is érvényes példaképpen, az IT-szolgáltatások területén komoly kutatási trend lehet a munkaszervezés kérdésköre a globális válság idején (Shankar 2020). Ez a gondolat inspirált minket abban, hogy kutatócsoportot alapítva vizsgáljuk a PTE-n és annak partneri körében a COVID-19 munkavégzésre gyakorolt hatását.

Hazai és nemzetközi kutatások a járvány hatásáról

A világjárvány hetek alatt példátlan egészségügyi és társadalmi-gazdasági válsághoz vezetett, amelynek több területen súlyos hatása volt, többek között a felsőoktatási szektorban is. A COVID-19 különböző időtávú hatásait – nemzetközi és globális hatásokat is vizsgálva – több tudományterület szakértői kutatták.

A különféle tudományterületek valószínűsíthetően a következő időszakban is sokat fognak foglalkozni a koronavírus-járvány következményeivel (Eurofound 2020b; Caligiuri et al. 2020).

A hazai kutatások közül kiemelhető a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) Koronavírus dossziéja (KSH 2020), mely oldal-információkat, friss kutatási eredményeket gyűjt össze és tesz közzé a vírus kapcsán. A TÁRKI „A járvánnyal kapcsolatos társadalomtudományi kutatások Magyarországon” címmel hozott létre egy online felületet, ahol listázták a hazánkban jelenleg futó COVID-kutatási projekteket (<https://adatbank.tarki.hu/en/covid-19-research-in-hungary/>). Az EMTE Alkalmazott Társadalomtudományi Kutatóközpontjának online felmérése, 1 269 főt ért el (Gergely et al. 2020). Az Erdélystat által indított kutatás célja, hogy feltárja az erdélyi magyar társadalom viszonyulását a járvány kérdésköréhez, ezért az egészségügyi érintettséget és a szigorító intézkedésekhez való viszonyulást elemzi (Maszol 2020).

A nemzetközi kutatások esetében az Eurofound „COVID-19 E-Survey” nevű kérdőíve segítségével 2020. április 30-ig több mint 85 ezer embert ért el az EU tagállamaiban, melyben a járvány szubjektív életminőségre gyakorolt hatásait, egészségpercepciókat, intézményi bizalmat, a munkával és munkahellyel kapcsolatos aggodalmakat vizsgálta (Eurofound 2020a). Az „International Survey on Coronavirus” nevű nemzetközi online felmérés eddig több mint 110 000 válaszadó elérésével a járvány egészségi hatásait, a félelmeket, megküzdési módokat vizsgálta (<https://covid19-survey.org>). A The Global Research Data Alliance egy önkéntes közösség, mely több mint 10 500 szakemberből áll, világszerte 145 országból; céljuk az összefogás, a különböző tudományterületek adatainak, eredményeinek egymás közti megosztása (RDA 2020).

A járvány kihívást jelentett a felsőoktatás számára is. Több felsőoktatási szervezet és egyesület, köztük hallgatói egyesületek és más, a felsőoktatásban részt vevő szervezetek végeztek felméréseket egy-egy régióra vagy a felmerülő konkrét kérdésre fókuszálva. A kutatók – a járványra reagálva – azonnali válaszokat elsősorban a fertőzés terjedésének megfékezésére adtak. Ezek után azonban az intézkedéseknek ki kellett terjednie az összes többi kapcsolódó területre, nem utolsósorban azokra, amelyek a felsőoktatási ágazatot érintik. A felsőoktatásban drámaian megváltoztak azok a feltételek, amelyek között teljesítenie kellett (digitális oktatás). A munkavállalóknak soha nem látott kihívásokkal kellett szembenéznie (ideértve a munkahelyek bizonytalanságát is); az egyetemi vezetőknek pedig gyorsan kellett reagálniuk a változó körülményekre, és azonnali választ kellett adniuk az oktatás, a munkavégzés mikéntjének folytatására. Ebben az időben mind a hallgatóknak, mind a munkavállalóknak segítségre, támaszra volt szükségük. A társadalmi távolságtartási intézkedések hatása azonban a felsőoktatásra is rányomta bélyegét (Marinoni et al. 2020).

A fentiek vizsgálatára, kifejezetten a felsőoktatási szférában, az Internal Universities Association (IUA) online kérdőívet tett közzé, mely 2020. március 25. és április 17. között volt elérhető, és amelynek eredményeképpen 424 egyetemről 576 válasz érkezett, összesen 109 országból (Marinoni et al. 2020).

Mivel azonban egy egyetemről egy választ vettek figyelembe, a végső mintaelemszám 424 volt. A kutatás legfontosabb megállapításai:

- Szinte minden felsőoktatási intézmény (91%) rendelkezik kialakított kommunikációs infrastruktúrával, ennek ellenére a válaszadók szerint kihívást jelentett az egyértelmű és hatékony kommunikációs folyamatok biztosítása az alkalmazottakkal és a hallgatókkal.
- A válaszadók arról számoltak be, hogy a COVID-19 világjárvány gyengítette a kapcsolatot az egyetemek partnerintézményeivel, 18%-uk arról számolt be, hogy erősödtek ezek a kapcsolatok, 31% szerint a COVID-19 világjárvány új lehetőségeket teremtett a partnerintézményekkel való kapcsolattartásban.
- A COVID-19 világjárvány a felsőoktatási intézmények 89%-ánál befolyásolta a nemzetközi hallgatói mobilitást. A hatás mértéke intézményenként különböző, de mindenképpen negatív volt.
- A felsőoktatási intézmények 80%-a számolt be arról, hogy kutatást végeztek a COVID-19 világjárvánnyal kapcsolatban. A COVID-19 leggyakoribb hatása a nemzetközi utazások korlátozása (a felsőoktatási intézmények 83%-ánál) és a tudományos konferenciák visszavonása vagy elhalasztása volt (a felsőoktatási intézmények 81%-ánál). Egyes tudományos projektek a járvány hatására a felsőoktatási intézmények valamivel több, mint felénél (52%) nem fejeződtek be.

A Henley Business School „UK Survey on COVID-19 and academic work” című kutatása az Egyesült Királyság üzleti iskoláit, közgazdaságtudományi egyetemét kérdezte meg kérdőíves módszerrel. A kutatás 3 ütemben zajlott, több mint 100 brit felsőoktatási intézmény került bevonásra, összesen 13 048 válasz érkezett. A kérdőív kitért az oktatás/kutatás/vizsgáztatás helyzetére és az időbeosztásra is (Walker et al. 2020), a kutatás a következő eredményekre jutott:

- Az online konferenciák nem helyettesítik a személyes találkozásokat.
- A válaszadók tartanak tőle, hogy a világjárvány miatt háttérbe kerülnek azok a kutatások, amelyek nem a COVID-dal kapcsolatosak.
- Az oktatás, vizsgáztatás és az adminisztráció jelentős plusz energiát emészt fel, ebben az időszakban kevesebb idő jutott a kutatásra.
- A válaszadók nagyrészt egyetértettek abban, hogy az online oktatás megnehezíti a tananyag átadását, elmagyarozását, a hallgatóval való interakciót.
- Az online oktatást fárasztóbbnak és időigényesebbnek ítélték az oktatók, véleményük szerint nőtt a munkaterhelés.
- Az „idő nyomása” egyenetlenül oszlik meg, de az oktatásban általában nőtt a munkaidő (vizsgáztatás, illetve az adminisztráció megnövekedett mértéke miatt).
- Az egyetemi oktatók ugyanolyan elkötelezettséget mutattak munkájuk iránt, és ugyanúgy dolgoztak, mint a járvány előtt.
- A válaszadóknak mentálisan is nagy kihívást jelentett a kialakult helyzet.

Alapvetően a fenti kérdések foglalkoztattak minket is, amikor a COVID-19 világjárvány – többek közt – szervezeti kommunikációra gyakorolt hatását mértük fel az oktatók és a munkatársak körében. A kommunikációs kutatási fókusz és a nem

jelenléti oktatás bevezetése kapcsán két igen lényeges elemzési háttérterületet kell megemlíteni; a digitalizációt és az otthonról végzett távmunka aspektusát.

A távmunka és a home office munkavégzés, illetve a szervezeti kommunikáció kapcsolata

Távmunka esetében a munkavállaló a munkájának egy részét a munkáltató által kijelölt telephelyről végzi (Jarjabka 2010). Hazánkban a járvány kapcsán azonban az otthoni távmunka (telehomeworking) részaránya nőtt meg drasztikusan. A távmunka tehát annyiban különbözik az otthon (home office-ban) végzett munkahelyi tevékenységtől, hogy bár a munkavégzés szintén távolról, azonban nem feltétlenül otthonról történik, info-kommunikációs technológiai eszközök (IKT) közbeiktatásával (Hárs 2013).

A járvány előtt még ritkaságnak számított Magyarországon a távmunka, erre utal, hogy az otthonról dolgozók aránya nem érte el az 5%-ot. A GKI kutatása szerint 2020. június elejére ez az arány 20%-ra ugrott, ami nagyjából 800 000 munkavállalót jelent (GKI 2020). Ezzel párhuzamosan, az Ipsos 2020. márciusi felmérése alapján a korlátozó intézkedések bevezetése után a dolgozók csaknem 27%-a végezte „nem a szokásos munkahelyén” a munkáját (Ferencz 2020).

A távmunka során fontos megjegyezni a social distancing (társas vagy társadalmi távolságtartás) és a physical distancing (fizikai távolságtartás) fogalmak közti különbséget, utalva arra, hogy mennyire fontosak az emberi kapcsolatok a kialakult helyzetben is. A social distancing egyenes út a társas elszigeteltséghez. A fizikai távolságtartásnak azonban nem szabad társas elszigetelődéshöz vezetnie (Albert et al. 2020). Több vállalat különös gondot fordít arra, hogy a különféle előítéletek, elszigeteltség és a reménytelenség érzése ne üsse fel a fejét az online dolgozók körében (Gibson 2020). Ilyen válságidőszakokban tehát az emberi erőforrás (HR) támogatása kulcsfontosságú sikertényező (Jarjabka et al. 2020b).

A digitalizáció mint a szervezeti kommunikáció vizsgálati faktora

A járványintézkedésekkel az oktatóknak át kellett állniuk a digitális oktatásra. Általában véve, a digitalizáció, illetve a jelenleg zajló digitális átalakulás számos vállalatot, iparágat érintett, beleértve a felsőoktatást is (Kronblad 2020; Makarius–Larson 2017). A digitalizáció ugyanis megváltoztatja az alkalmazottak interakcióját a munkahelyen, a kommunikációt, az elvárásokat, a munkavégzés helyét, idejét. Ebben az értelemben a digitalizáció fejlődése számos szinten befolyásolja a szervezeteket, mivel új ismeretek és új munkamódszerek adaptálását és fejlesztését igényli (Bondarouk–Ruël 2009). A digitalizáció során hangsúlyos szerepet kap a szükséges új készségek fejlesztésébe történő beruházás, különösen, ha a változás új technológiát és új szerepeket von maga után (Heracleous 2003). Az emberierő-

forrás-vezetők alapvető küldetésének lényege azonban éppen az, hogy az átfogó szervezeti stratégiának megfelelően támogassák és fejlesszék az alkalmazottakat (Watson 2009), így a HR-támogatás a digitális átállás során alapvető fontosságú.

A PTE Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézete (PTE KTK VSZI) COVID-kutatóműhelyének programja

Magyarországot 2020 márciusában érte el a COVID-19 járvány, ezzel összefüggésben a Magyar Közlönyben 2020. március 11-én tették közzé a 41/2020 (III. 11.) Kormányrendeletet „Az élet- és vagyónbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány megelőzése, illetve következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében elrendelt veszélyhelyzet során teendő intézkedésekről”. Ennek következtében a különös vészhelyzetre való tekintettel a Pécsi Tudományegyetem 2020. március 12-én Intézkedési Tervet hozott létre a koronavírus terjedése elleni védekezésről (PTE 2020), továbbá egy Operatív Stáb került felállításra, amely rendszeres időközönként ülésezik, és határozatokkal irányt mutat az egyetem polgárainak (<https://pte.hu/hu/covid/mukodesi-rend>). Ennek értelmében többek között több munkavállaló otthonról tudott dolgozni.

Kutatási program

A PTE KTK VSZI, a felsőoktatás nem jelenléti oktatásra való tavaszi átállása kapcsán az online/digitális/nem jelenléti oktatási formák, valamint a távmunka jelenlegi helyzetét kívánja vizsgálni a vezetés, a szervezés, a belső kommunikáció főbb kérdései alapján. Munkánkkel az alábbi kutatási célok elérését támogatjuk:

- Felmérni a nem jelenléti oktatásban, távmunkában dolgozók, oktatók véleményét, elégedettségét a jelenlegi működéssel, valamint a jövőbeli tervekkel kapcsolatban.
- Feltárni a szervezeti kommunikáció alakulását, a dolgozók, oktatók motivációit, kompetenciákra vonatkozó javaslatait, fejlesztési elképzeléseit, soft- és hard igényeit.

4 hét előkészítő tevékenység után (kérdőív-összeállítás és -véleményezés, pilot-lekérdezés, PTE-engedély-beszerezés) az alábbi ütemezésben került és kerül sor a felmérésekre:

1. ütem: PTE kutató/oktatói és alkalmazotti felmérés: 2020. április 28.–május 15.
2. ütem: Munkaerő-piaci (vállalati és munkavállalói) lekérdezés: 2020. május 6.–június 26.
3. ütem: Hazai felsőoktatási társintézmények, illetve magyar nyelven oktató külföldi felsőoktatási intézmények lekérdezése: 2020. május 12.–június 30.
4. ütem: Nemzetközi felsőoktatási intézmények oktatói felmérés, PTE magyar és

külföldi hallgatói lekérdezés, a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) segítségével alumni-felmérés (részleges): május 26.–augusztus 15.

Az első eredmények

A már lezajlott, PTE alkalmazotti körben történt felmérésben a digitális oktatás, a home office, a szervezeti kommunikáció és szervezeti kultúra, valamint a jövőbeli tervek témáira kérdeztünk rá (Jarjabka et al. 2020a), terjedelmi korlátok miatt a tanulmányban kizárólag a szervezeti kommunikáció főbb eszközeire és okaira fókuszálunk.

Módszertan és technikai lebonyolítás

A felmérés lebonyolítását a PTE KTK VSZI munkatársai végezték. A feldolgozás matematikai-statisztikai módszerek, SPSS-szoftver segítségével valósult meg az online felméréseknél elvárható maximális adatbiztonság és anonimitás biztosítása mellett. A kvantitatív megkérdezéseket online standard kérdőívvel bonyolítottuk le, az eredmények összehasonlítása fontos szempont volt, ezért a kérdőívek kialakításakor a kiindulópont az elmúlt években készült PTE-s kutatások megközelítései és eredményei voltak. A kiküldés EvaSys online rendszeren keresztül valósult meg. Az adatokat a Humánpolitikai Igazgatóság (HPI) biztosította, melyeknél fontos volt az adattisztítás és -csoportosítás. Az oktatói kérdőívbe a HPI alapján oktatói státusszal megjelöltek kerültek be. A munkatársak esetében a járványhelyzet miatt a Klinikai Központba (KK) tartozó munkatársak jelentős részét kiszűrtük, hogy ne terheljük őket az egyébként is megnövekedett feladataik mellett.

A válaszadásra való felhívás céljából az érintettek számára elektronikusan küldtük el a felkérést, amely tartalmazott egy általános linket a kérdőívhez. A felmérés önkéntes adatszolgáltatáson alapult. Az első felkérést követően további 2 alkalommal kaptak e-mailt a kérdőívet még ki nem töltők. A beérkezett adatok – az általános, minden címzettnek azonos tartalmú linknek köszönhetően – teljesen anonimak, azokat a válaszadó személyéhez kötni a kutatók, az egyetem, vagy harmadik fél semmilyen módon nem tudja. A GDPR, az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról szóló 2011. évi CXII. törvénnyel (Infotv.) és a PTE adatvédelmi szabályzatával összhangban a felmérésben az adatkezelés kérdései maradéktalanul megvalósultak.

Elemzési szempontok és módszerek

A feldolgozás során eltekintettünk a súlyozástól, mert a megfelelő arányok azonosíthatók az egyes szempontok mellett, illetve a HPI kimutatásaiban több helyen

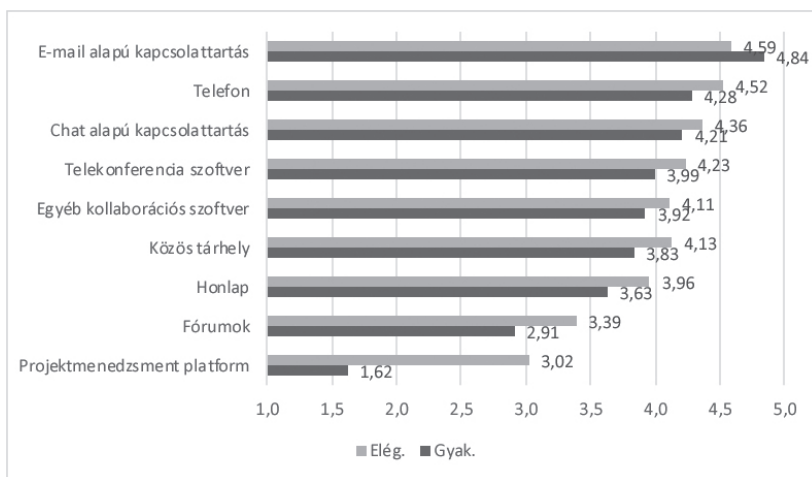
láttunk olyan anomáliát, amely ugyan munkáltatói szempontból megfelelő kategorizálásnak minősíthető, ám az alapsokaság pontos meghatározása és az egyes szempontokhoz való hozzárendelés kapcsán valószínűsíthetően torzította volna az eredményeket.

A feldolgozást matematikai-statisztikai módszerekkel, az SPSS-szoftver segítségével végeztük. A kiválasztott kérdéseket a válaszadóknak 1–5-ös Likert-skálán kellett értékelnie. A Kolmogorov–Smirnov- és a Shapiro–Wilk-teszt eredményei alapján a válaszok nem tekinthetők normális eloszlásúaknak. Ebből adódóan nem parametrikus tesztek volt szükséges futtatni. Az elemzés során két tesztet alkalmaztunk: egyrészt a két független minta vizsgálata során Mann–Whitney-próbát, másrészt a GAP-elemzés (összefüggő minták) esetében Wilcoxon-próbát. Ezen tesztek p-értékei láthatók a vonatkozó elemzések esetében (Sajtos–Mitev 2007).

Kommunikációs eszközök használata

Kutatásunk során vizsgáltuk a munkavégzés során alkalmazott *kommunikációs eszközök használatának* gyakoriságát és a velük való elégedettséget.

1. ábra. Kommunikációs eszközök használatnak gyakorisága és elégedettség (PTE teljes sokaságra vetítve)



Forrás: Saját szerkesztés

Az 1. ábrán látható, hogy a teljes mintasokaságra vetítve (N=4 503) a PTE dolgozói az e-mail-alapú kapcsolattartással a leginkább elégedettek (4,59), ezt követi a telefon- (4,52) és a chat- (4,36) alapú kapcsolattartás, miközben a legkevésbé a fórumokkal (3,39) és a projektmenedzsment-platformokkal (3,02) elégedettek a válaszadók.

A felsorolt kommunikációs eszközök használatának gyakoriságát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az e-mail-alapú kapcsolattartás a leggyakoribb kommunikációs eszköz a válaszadók között (4,84), ezt követi a telefon- (4,28), és a chat- (4,21) alapú kapcsolattartás. A legkevésbé használt kommunikációs eszközök a projektmenedzsment-platformok (1,62).

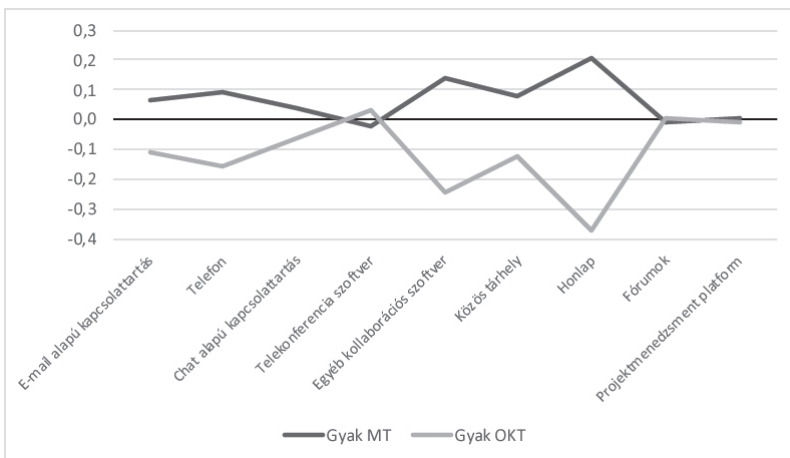
A diagramon látható, hogy az e-mail-alapú kapcsolattartás esetén figyelhető meg egyedül, hogy a gyakoriság értéke meghaladja az elégedettség értékét.

Megvizsgáltuk, van-e *szignifikáns különbség* a munkatársak (n=522) és az oktatók (n=322) között a kommunikációs eszközök használatának gyakorisága és a velük való elégedettség szempontjából. Szignifikáns különbséget találtunk az e-mail-alapú kapcsolattartás gyakorisága (p=0,000), a telefon (p=0,002), az egyéb kollaborációs szoftverek (Office365, Google Docs) (p=0,018), a honlap (p=0,000) és a fórumok (p=0,012) használatának gyakorisága esetén.

Az elégedettség tekintetében szignifikáns különbség mutatkozott az egyéb kollaborációs szoftverek (p=0,033), a honlap (p=0,000) és a fórumok (p=0,003) esetében.

A 2. ábra a kommunikációs eszközök használatának gyakoriságát mutatja a munkatársak és oktatók körében a PTE átlagához viszonyítva, szemléltetve az eltéréseket. Látható, hogy a munkatársak a PTE átlagához képest a telekonferencia-szoftverek (Zoom, Microsoft Teams) és a fórumok kivételével minden eszközt gyakrabban, vagy ugyanolyan gyakran használtak (telekonferencia-szoftver: -0,02, fórumok: -0,01, projektmenedzsment-platform: 0,00). Az oktatók esetében viszont ennek pont a fordítottja igaz, vagyis a PTE átlagához képest ők minden eszközt ritkábban használtak, kivéve a telekonferencia szoftvert (0,03) és a fórumokat (0,01), azokat ugyanis kis mértékben gyakrabban alkalmazták, mint az átlag.

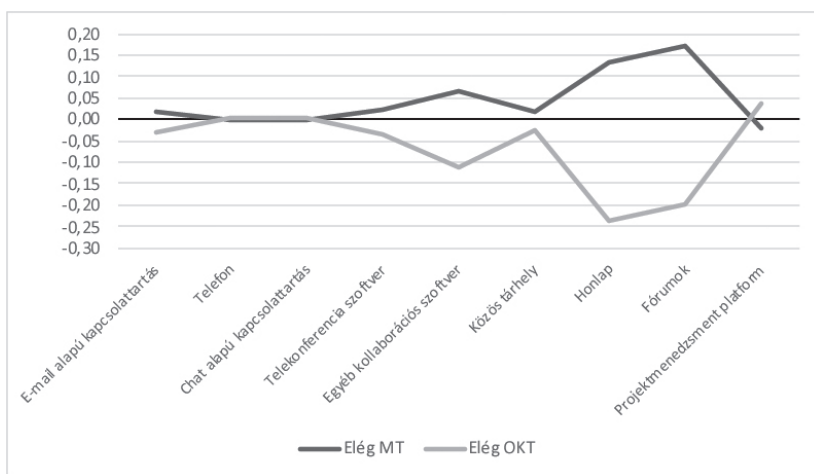
2. ábra. Kommunikációs eszközök használatának gyakorisága a munkatársak és az oktatók körében



Forrás: Saját szerkesztés

A 3. ábrán a kommunikációs eszközökkel való elégedettség összehasonlítása került elemzésre a munkatársak és az oktatók között, a PTE átlagához viszonyítva. Elmondható, hogy a munkatársak a projektmenedzsment-platform kivételével (-0,02) mindennel elégedettebbek vagy ugyanannyira elégedettek, mint a PTE-átlag. Az oktatók esetében ugyanakkor látható, hogy egyedül a projektmenedzsment-platformmal elégedettebbek (0,04), mint a PTE-átlag, az összes többi eszköz tekintetében vagy elégedetlenebbek, vagy ugyanannyira elégedettek.

3. ábra. Kommunikációs eszközök használatával való elégedettség a munkatársak és az oktatók körében



Forrás: Saját szerkesztés

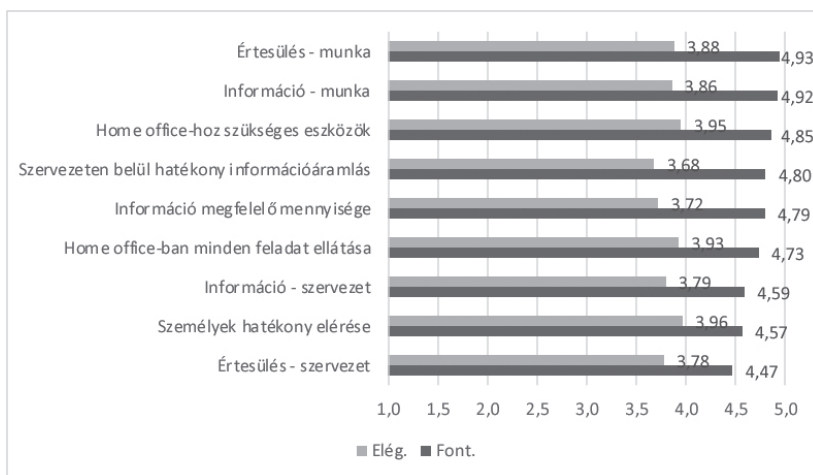
Szervezeti kommunikáció

A kutatás során fontosnak tartottunk rákérdezni különféle kommunikációs szempontokra, azok fontosságára és az azzal való elégedettségre.

A PTE teljes sokaságára vetítve megállapíthatjuk (4. ábra), hogy a PTE munkavállalói leginkább azzal elégedettek, hogy mindig elérik azt a személyt, akit szeretnének (3,96), míg legkevésbé a szervezeten belüli információcsere hatékonyságával (3,68). A válaszadók számára a legfontosabb kommunikációs szempont az volt, hogy mindenről értesüljenek, ami a munkájukkal kapcsolatos (4,93), illetve, hogy minden, a munkával kapcsolatos információhoz időben hozzájussanak (4,92).

A válaszadók számára a legkevésbé az volt fontos, hogy mindenről értesüljenek, ami magával a szervezettel (pl.: kar, osztály) kapcsolatos (4,47), bár ez az érték is relatíve magasnak tekinthető.

4. ábra. Szervezeti kommunikáció – PTE összes



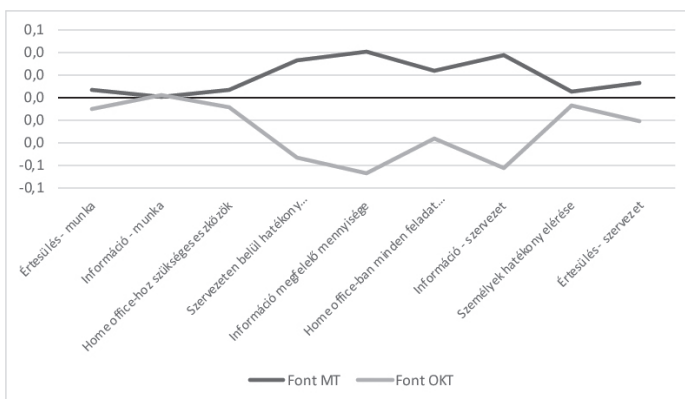
Forrás: Saját szerkesztés

A kommunikációs szempontokkal kapcsolatban általánosságban elmondható, hogy az elégedettségi értékek elmaradnak a fontossági értékektől, vagyis a home office-ban dolgozóknak a különleges helyzetben való „információ-éhsége” nagyobb volt, mint amennyit valójában kaptak.

Megvizsgáltuk, van-e *szignifikáns különbség* a munkatársak és az oktatók fontosság- és elégedettség-eredményei között. Azt találtuk, hogy a megfelelő mennyiségű információ rendelkezésre állásának fontossága ($p=0,006$) szignifikánsan különbözik. Szintén szignifikáns különbség van az azzal való elégedettség mértéke között, hogy időben hozzájussanak minden információhoz, ami a szervezettel kapcsolatos ($p=0,015$), továbbá, hogy mindenről értesüljenek, ami a szervezettel kapcsolatos ($p=0,006$).

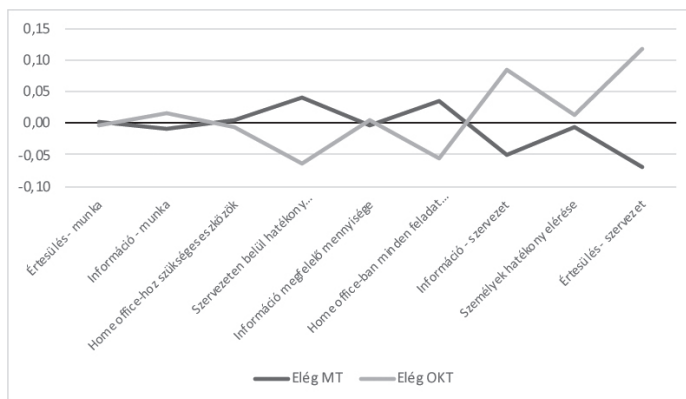
Az 5. ábrán látható a munkatársak és az oktatók fontosság-értékeinek átlagtól való eltérése. Látható, hogy a munkatársak számára minden általunk felsorolt szempont fontosabb vagy ugyanolyan fontos, mint a PTE-átlag számára. Ezzel szemben az oktatók számára, vagy kevésbé, vagy ugyanolyan fontosak a felsorolt szervezeti kommunikációs szempontok, mint a PTE-átlag számára.

5. ábra. Szervezeti kommunikáció – fontosság



Forrás: Saját szerkesztés

6. ábra. Szervezeti kommunikáció – elégedettség



Forrás: Saját szerkesztés

A 6. ábra a munkatársak és az oktatók elégedettségi értékeinek összehasonlítását veti össze a PTE-átlaggal. A munkatársak 2 szempont esetében elégedettebbek, mint a PTE-átlag, ez pedig a szervezeten belüli hatékony információcseré (0,04) és az elégedettség azzal, hogy home office-ban ugyanúgy el tudják látni a munkájukat, mint normál működés keretein belül (0,04). A többi felsorolt tényező esetén ugyanolyan elégedettek vagy elégedetlenebbek, mint a PTE-átlag. Az oktatók a PTE-átlaghoz képest elégedetlenebbek a home office munkavégzéshez szükséges eszközök mennyiségével, rendelkezésre állásával (-0,01), a szervezeten belüli hatékony információcserével (-0,07) és azzal a szemponttal, miszerint home office-ban minden feladatot ugyanúgy el tudnak látni, mint a normál munkarendben (-0,06). Elégedettebbek viszont a munkavégzéshez szükséges megfelelő mennyisé-

gű információ időben történő rendelkezésre állásával (0,01), a személyek hatékony elérésével (0,01) és azzal, hogy mindenről (0,12) és időben (0,08) értesülnek, ami a szervezettel kapcsolatos.

GAP-elemzést végeztünk annak érdekében, hogy az oktatók és a munkatársak közti különbségeket/egyezségeket még inkább kimutathatóvá tegyünk a szervezeti kommunikációs szempontok megvalósulásának fontossága és az azzal való elégedettség tekintetében. Az eredményeket az 1. táblázat szemlélteti.

A PTE-átlagot nézve láthatjuk, hogy a szervezeten belüli hatékony információ-áramlás esetén van a legnagyobb GAP (-1,12), vagyis a PTE dolgozói, bár fontosnak tartanak (4,80) a hatékony információáramlást, mégsem elégedettek vele (3,68), pontosabban ezen szempont teljesülésével a leelégedetlenebbek. A legkisebb GAP a személyek hatékony elérése esetén van (-0,60).

A munkatársakat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a legnagyobb GAP a megfelelő mennyiségű információ (-1,12) és a szervezeten belüli hatékony információ-áramlás (-1,12) esetén van, vagyis, bár fontos lenne számukra ezen szempontok teljesülése, a gyakorlatban e tekintetben nem elégedettek. A legkisebb GAP ugyan csak a személyek hatékony elérése esetén volt (-0,62).

Az oktatókat vizsgálva láthatjuk, hogy a legnagyobb GAP esetükben is a szervezeten belüli hatékony információáramlás szempontjánál (-1,14), míg a legkisebb, a szervezet dolgairól való értesülés (-0,55) esetén keletkezett.

1. táblázat. Szervezeti kommunikáció – GAP-elemzés

Szervezeti kommunikáció - GAP	PTE			MT			OKT			OKT-MT
	Font.	Elég.	GAP	Font.	Elég.	GAP	Font.	Elég.	GAP	GAP
Értesülés – szervezet	4,47	3,78	-0,69	4,48	3,71	-0,77	4,45	3,89	-0,55	0,22
Értesülés – munka	4,93	3,88	-1,05	4,94	3,88	-1,05	4,92	3,88	-1,04	0,01
Információ – szervezet	4,59	3,79	-0,80	4,63	3,74	-0,88	4,53	3,88	-0,65	0,23
Információ – munka	4,92	3,86	-1,07	4,92	3,85	-1,08	4,92	3,87	-1,05	0,02
Információ megfelelő mennyisége	4,79	3,72	-1,07	4,83	3,72	-1,12	4,73	3,73	-1,00	0,12
Személyek hatékony elérése	4,57	3,96	-0,60	4,57	3,96	-0,62	4,56	3,98	-0,58	0,03
Szervezeten belül hatékony információ-áramlás	4,80	3,68	-1,12	4,84	3,72	-1,12	4,75	3,61	-1,14	-0,02
Home office-ban minden feladat ellátása	4,73	3,93	-0,81	4,76	3,96	-0,79	4,70	3,87	-0,83	-0,03
Home office-hoz szükséges eszközök	4,85	3,95	-0,90	4,86	3,96	-0,90	4,84	3,94	-0,90	0,00

Forrás: Saját szerkesztés

Látható, hogy a legnagyobb GAP (és egyben szignifikáns különbség) a szervezettel kapcsolatos dolgokról való értesülés között van (OKT–MT GAP=0,22, $p=0,004$), és hogy időben hozzájussanak minden információhoz, ami a szervezettel kapcsolatos (OKT–MT GAP= 0,23, $p=0,002$).

Az eredményeket összegezve, a PTE oktató/kutatói pozitívan értékelték az otthoni munkavégzést. A fenti megállapításaink összhangban vannak a Henley Business School (Walker et al. 2020) felméréseivel, miszerint az egyetemi oktatók ugyanolyan elkötelezettséget mutattak munkájuk iránt, és ugyanolyan elánnal dolgoztak, mint a járvány előtt. Ugyanakkor a digitális oktatás nem helyettesítheti a személyes találkozást, valamint mentálisan is nagyobb kihívást jelent. Nőtt a munkaterhelés, hiszen a munkában és otthon is helyt kellett állni egy időben és helyszínen, akár szimultán jelleggel, vagy task management eszközökkel (Jarjabka et al. 2020a).

A legfontosabb kommunikációs szempont a munkatársak és az oktatók számára is az volt, hogy a kollégák időben hozzájussanak minden, a munkájukkal kapcsolatos információhoz. Az oktatók körében a leggyakrabban használt kommunikációs eszköz az e-mail-alapú kapcsolattartás volt, ezzel voltak a legelégedettebbek. A munkatársak körében is az e-mail-alapú kapcsolattartás volt a leggyakoribb, ezt követte a telefon és a chat (Jarjabka et al. 2020a).

Az eredményeink alapján az intézmények szervezeti kommunikációjában szükségessé vált a digitális kommunikációs eszköztár alkalmazása, újragondolása; a nagyléptékű digitális fejlődés következtében az oktatók és a munkatársak esetében érdemes megfontolni a már bevált belső kommunikációs eszközök, pl. értekezletek, megbeszélések online lebonyolítási formájának megtartását.

A felmérés a PTE-re, vagyis egy intézményre koncentrált, azonban a mintaelemszám nagysága alapján a kutatási eredmények iránymutatók lehetnek a hazai felsőoktatási intézmények számára is.

Zárógondolatok a járvány hatásairól és a jövőbeni felsőoktatási válaszokról

A felsőoktatás és különösen az üzleti képzési terület beláthatatlan válsággal, egyben lehetőséggel néz szembe. A felsőoktatási intézmények és társadalmi-gazdasági aktorok alapvetően azon számos és sürgős rövidtávú probléma kezelésével foglalkoznak, amelyek potenciálisan veszélyeztethetik létezésüket. Bár a felsőoktatás vezetőinek a rövidtávú túlélésre kell összpontosítaniuk, nem szabad elfelejteniük a növekedés és a fejlődés hosszútávú fenntartásának stratégiai feladatát, mely kapcsán a jelenlegi válság lehetőséget teremt arra, hogy – az alábbi dimenziók mentén – átgondoljuk a felsőoktatás átértékelődő társadalmi szerepét és fókuszát (Beech–Anseel 2020).

Menedzsment–oktató–hallgató-viszony

A COVID-19 jelentős terhet ró az oktatási intézményekre, a stakeholderek körére. Az érintettekkel, különösen a hallgatókkal és a személyzettel folytatott kommunikáció továbbra is kiemelten fontos lesz. A bizonytalanságok megoldása kritikus vezetői tevékenység, különösen válság idején, ám a drámaian magasabb kommunikációs tempó önmagában segített csökkenteni a menedzsment és az oktatók, valamint az oktatók és a hallgatók között észlelt távolságot. A COVID-19-hez való alkalmazkodás egyik legnagyobb előnye, hogy az online applikációk (pl. Teams, Zoom, Skype stb.) szinte bevett eszközzé váltak az oly gyakori csoportmunkában és meetingeken, melyek abban is meg tudják erősíteni a munkatársakat, hogy alkalmazkodni tudjanak egy esetleges következő válsághoz. Félő azonban, hogy a jövőben a hallgatókkal folytatott kommunikáció – az egyéni (tanulmányi)karrier-útvonalai okán – összetettebbé és individualizálttá válhat. Az oktatási stílus várhatóan megváltozik, és ennek tartós hatása lehet, mivel a társadalmi távolodás azt hozhatja magával, hogy az előadások és a tudástranszfer-módszertanok valószínűleg online maradnak olyan tanulási csomagokban, amelyek aszinkron módon elérhetők a tanulók számára, és a valódi érték az interakció, a gyakorlati munka és az esettanulmány-jelleg lesz online és személyesen (Govindarajan–Srivastava 2020).

A COVID-19 egyik igen pozitív tapasztalata számunkra az volt, hogy alanyai és szemtanúi lehettünk munkatársaink új körülményekhez való alkalmazkodásának. Ennek mértéke, sebessége és minősége, valamint közösségeink általában pozitív hajlandósága arra bátoríthat minket, hogy kísérletezzünk az oktatás és kutatás új módszereivel. A diákoknak a tanulás folytatásához való alternatív lehetőségeinek sokfélesége, a kollégák képzelőerője, a tanulás támogatásának és az értékelés új formáinak bevezetése hosszútávú pozitív hatást válthat ki a tanuló szervezetként definiált felsőoktatási intézmények körében (Brammer–Clark 2020), melyből kimaradni vétek lenne!

Tudományos és oktatási metodológia

A felsőoktatási szervezeti egységek számára – legyen az egyetem-főiskola, kar, intézet, tanszék vagy oktató – kihívást jelenthet a rugalmasság és az innovációs képesség fejlesztése, pl. a kurzusokba beépített digitális oktatásmódszertani eszközök (pl. Kahoot) alkalmazása. A szakok menedzselésében megjelenhet az igény a távoktatási és blended képzési szisztémák iránt, pl. a levelező képzések terén. A nemzetköziesedni vágyó hazai felsőoktatás olyan területein, mint pl. a Stipendium Hungaricum-program, illetve az EU-s tudástranszferben vezető szerepet játszó Erasmus-programok, fel kell készülni a távoktatási lehetőségek igénybevételeire. Várhatóan növekedni fog a virtuális színtereken megszervezett tudományos rendezvények, konferenciák száma is – mivel azok szervezői 2020-ban igen nagy veszteségeket szenvedtek el az elmaradt események miatt (Beech–Ansell 2020),

melyekre azonban hard (technológia és eszközök) és soft (oktatás) tekintetben is képességfejlesztésre lehet szükség. Kérdéses, hogyan alakulnak át az általában magasabb fajlagos költségű, helyszíni gyakorlatot és jelenléte igénylő szakok, mint pl. az orvostudomány vagy a laboratóriumi területek?

Felsőoktatási piac

A COVID-19 jelentős strukturális változásokhoz vezethet a felsőoktatásban, ami a csökkenő hallgatói létszámmért folyó verseny dinamikájában tetőződhet. Ennek motorja a változó (online, digitális, távoktatási, rugalmas, individualizált stb.), (nemzetközi?) hallgatói igényekhez való gyors alkalmazkodás során kialakított innovatív tanulási technológiákból származó versenyelőny lehet. A sok karral rendelkező tudományegyetemek esetében számítani lehet azonban az eltérő reakcióidővel rendelkező egységek keresztfinanszírozási igényeivel megjelenő kockázatokra is. Az egyetemeknek, a vírus tartós jelenléte esetén rugalmas oktatási modelleket kell felépíteniük, olyanokat, amelyek lehetővé teszik a folyamatos illeszkedést az éppen aktuális helyzethez. A COVID-19 felgyorsította és fokozta a digitális oktatási trendek kialakulását és elterjedését, melyekben az oktatók egy toleráns hallgatói közegben számos újítást próbáltak ki. Várható, hogy a válságot követően a hallgatók elvárásai továbbra is ilyen jellegűek lesznek.

Jövőbeni kutatási irányok

Ahogy a COVID-19 ösztönözte a jelentős pedagógia-módszertani innovációt, úgy jelentős lehetőségeket rejtett a felsőoktatás kutatásában is. A válsággal kapcsolatos szervezeti és intézményi válaszok megértése, a munkavégzés, a foglalkoztatás és a vezetésre gyakorolt hatások feltárása, a vállalkozásokra gyakorolt hatások értékelése, a válság pénzügyi következményeinek kiemelése, valamint a szakpolitikai beavatkozások hatásainak modellezése mind-mind olyan terület, amelyben a felsőoktatási szféra kutatása lényeges szerepet játszik. Fontos tehát, hogy a vírus keltette válság idején miként lehet mindebből tanulni, és ezen keresztül kezelni az esetleges jövőbeli kríziseket. Ehhez több szerző is (pl. Van Bavel et al. 2020) széles körű együttműködési és interdiszciplináris kutatások indítását sürgeti, mely megközelítések új lendületet adhatnak annak a sürgető igénynek, hogy megértsük a COVID-19 egészségügyi, gazdasági, társadalmi, szervezeti és pszichológiai következményeit. Jelenleg senki nem meri kijelenteni, hogy egyszeri és megismételhetetlen esetről van szó, ezért kiemelkedő jelentőséggel bír annak feltárása, hogy az egyes felsőoktatási intézmények hogyan reagáltak a COVID-19 jelenségre rövidtávon, és hogyan tervezik jövőjüket közép-, illetve hosszútávon. Ennek felmérése és az eredmények megosztása közös feladatunk és kötelezettségünk. E gondolat iránymutató példája kíván lenni a PTE-n lezajló kutatás is.

Irodalom

- Albert Fruzsina–Dávid Beáta–Husztai Éva (2020): *Magyar kutatók figyelmeztetnek: vigyázzunk, nehogy a távolságtartás elszigetelődéshez vezessen!* Forrás: https://qubit.hu/2020/03/26ma-gyar-kutato-k-figyelmeztetnek-vigyazzunk-nehogy-a-tavolsagtartas-elszigetelodeshez-vezessen?fbclid=IwAR1oEzqUq_g0DZZ-XYQSQYX1gTM87IXIzE2SidLsQ9QspXRg5nxE3Wga7VU
- Beech, Nic–Anseel, Frederik (2020): COVID-19 and Its Impact on Management Research and Education: Threats, Opportunities and a Manifesto. *British Journal of Management*. 31. Pp. 447–449. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12421>
- Bondarouk, Tanya–Ruël, Huub JM (2009): Electronic Human Resource Management: Challenges in the digital era. *The International Journal of Human Resource Management*. 20. (3.) Pp. 505–514. <https://doi.org/10.1080/09585190802707235>
- Brammer, Steve–Clark, Timothy (2020): COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*. 31. Pp. 453–456. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12425>
- Budhwar, Pawan–Cumming, Douglas (2020): New Directions in Management Research and Communication: Lessons from the COVID-19 Pandemic. *British Journal of Management*. 31. (3.) Pp. 441–443. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12426>
- Caligiuri, Paula–De Cieri, Helen–Minbaeva, Dana–Verbeke, Alain–Zimmermann, Angelika (2020): International HRM insights for navigating the COVID-19 pandemic: Implications for future research and practice. *Journal of International Business Studies*. 51. Pp. 697–713. <https://link.springer.com/article/10.1057/s41267-020-00335-9>
- Eurofound (2020a): *Living, working and COVID-19; First findings – April 2020*. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef20058en.pdf
- Eurofound (2020b): *Living and working in Europe 2019*. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef20003en.pdf
- Európai Bizottság (2020): *2020. tavaszi gazdasági előrejelzés*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hu/ip_20_799
- Ferencz Zoltán (2020): *Miért okoz nehézséget a korlátozó intézkedések betartása?* https://szociologia.tk.mta.hu/uploads/files/FerenczZ_kockazatok-jarvany-FF.pdf
- Gergely Orsolya–Nistor Laura–Sántha Ágnes–Telegdy Balázs (2020): *COVID-19 járvánnyal kapcsolatos attitűdök és viselkedések*. Online kérdőíves kutatás erdélyi magyarok körében. Csíkszereda: Alkalmazott Társadalomtudományi Kutatóközpont. http://csik.sapientia.ro/data/COVID_SEMTE_gyorsjelentes.pdf
- Gibson, C. (2020): GUIDEPST From ‘Social Distancing’ to ‘Care in Connecting’: An Emerging Organizational Research Agenda for Turbulent Times. *Academy of Management Discoveries*, In-Press. <https://doi.org/10.5465/amd.2020.0062>
- GKI (2020): *A foglalkoztatottak munkahelyi helyzete 2020 júniusában – GKI Gazdaságkutató Zrt. jelentése*. https://www.gki.hu/wpcontent/uploads/2020/06/Foglalkoztatotts%C3%A1g_20200623.pdf
- Govindarajan, Vijay–Srivastava, Anup (2020): A post-pandemic strategy for U.S. higher ed. *Harvard Business Review Online*. <https://hbr.org/2020/06/a-post-pandemic-strategy-for-u-s-higher-ed>
- Hárs Ágnes (2013): *Az atipikus foglalkoztatási formák jellemzői és trendjei a kilencvenes és a kétezres években*. Budapest: MTA KRTK. <http://elorejelzes.mtakti.hu/publikaciok/Palyasugofuzetek/45/>

- Heracleous, Loizos (2003): *Strategy and Organization: Realizing strategic management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella–Sipos Norbert–Venczel-Szakó Tímea–Szabó-Bálint Brigitta–Balogh Gábor–Uhrin Anett (2020a): *Digitális oktatás, távmunka helyzetfelmérés és jövőbeli elképzelések. PTE munkatársi, oktatói felmérés*. Kutatási tanulmány. Pécs: PTE.
- Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella–Sipos Norbert–Venczel-Szakó Tímea–Szabó-Bálint Brigitta–Balogh Gábor–Uhrin Anett (2020b): *Rugalmasság, produktivitás vagy elszigeteltség? Avagy a COVID-19 hatása a felsőoktatásban oktatók munkavégzésére*. (Kézirat)
- Jarjabka Ákos (2010): A foglalkoztatási formák hagyományos és új, rugalmas megoldásai. In: Karoliny Zsuzsanna–Poór József (Szerk.): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv: Rendszerek és alkalmazások*. Budapest: Complex. Pp. 212–220.
- Kronblad, Charlotta (2020): How Digitalization Changes our Understanding of Professional Service Firms. *Academy of Management Discoveries*, In-Press. <https://doi.org/10.5465/amd.2019.0027>
- Magyar Közlöny (2020): 41/2020 (III. 11.) Korm. rendelet az élet- és vagyónbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány megelőzése, illetve következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében elrendelt veszélyhelyzet során teendő intézkedésekről. *Magyar Közlöny*. 40. (1.) Pp. 356–1358. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/af0a665e93020a1bb69193ed9a8379f516854bf7/megtekintes>
- Makarius, Erin–Larson, Barbara. (2017): Changing the Perspective of Virtual Work: Building Virtual Intelligence at the Individual Level. *Academy of Management Perspectives*. 31. (2.) <https://doi.org/10.5465/amp.2014.0120>
- Marinoni, Giorgio–van't Land, Hilligje–Jensen, Trine (2020): The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Maszol (2020): *Leginkább anyagilag és lelkileg viseli meg az erdélyi magyarokat a koronavírus-járvány*. <https://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/125316-leginkabb-anyagilag-es-lelkileg-viseli-meg-az-erdelyi-magyarokat-a-koronavirus-jarvany>
- RDA (2020): *The Global Research Data Alliance community response to the global COVID-19 pandemic*. <https://www.rd-alliance.org/global-research-data-alliance-community-response-global-covid-19-pandemic>
- Shankar, Krishnamurthy (2020): The Impact of COVID-19 on IT Services Industry – Expected Transformations. *British Journal of Management*. 31. Pp. 450–452. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12423>
- Sajtos László–Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea.
- Van Bavel, Jay. J.–Baicker, Katherine–Boggio, Paulo. S.–Capraro, Valerio–Cichocka, Aleksandra–Cikara, Mina–Crockett, Molly J.–Crum, Alia J.–Douglas, Karen, M.–Druckman, James N.–Drury, J.–Dube, Oeindrila–Ellemers, Naomi–Finkel, Eli J.–Fowler, James H.–Gelfand, Michele–Han, Shihui–Haslam, Alexander–Jetten, Jolanda–Kitayama, Shinobu–Mobbs, Dean–Napper, Lucy E.–Packer, Dominic J.–Pennycook, Gordon–Peters, Ellen–Petty, Richard E.–Rand, David G.–Reicher, Stephen D.–Schnall, Simone–Shariff, Azim–Skitka, Linda J.–Smith, Sandra Susan–Sunstein, Cass R.–Tabri, Nassim–Tucker, Joshua A.–van der Linden, Sander–van Lange, Paul–Weeden, Kim A.–Wohl, Michael J.A.–Zaki, Jamil–Zion, Sean R.–Willer, Robb (2020): Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*. 4. Pp. 460–471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>

- Walker, James–Brewster, Chris–Fontinha, Rita (2020): Consultation on the Impact of COVID-19 on the working lives of business, management and economics' academics in UK – 2020. <https://assets.henley.ac.uk/legacyUploads/pdf/schools/ibs/Report-on-the-Consultation-on-the-Impact-of-Covid-010620.pdf?mtime=20200601094028>
- Watson, Tony (2009): Organizations, Strategies and Human Resourcing. In: Leopold, John–Harris, Lynette (Eds.): *The Strategic Managing of Human Resources*. 2nd ed. Harlow: Prentice Hall/Financial Times. Pp. 6–33.

Internetes hivatkozások

- International Survey on Coronavirus. <https://covid19-survey.org>
- KSH (2020): Koronavírus-dosszié. https://www.ksh.hu/koronavirusdosszie?utm_source=kshhu&utm_medium=banner&utm_campaign=home
- PTE (2020): A Pécsi Tudományegyetem Intézkedési Terve a koronavírus terjedése elleni védekezésről. https://univpecs.com/sites/default/files/files/pte_koronavirus_intezkedesi_terv_200312.pdf
- PTE Operatív Stáb döntései: <https://pte.hu/hu/covid/mukodesi-rend>
- TÁRKI (2020): *Járvánnyal kapcsolatos társadalomtudományi kutatások Magyarországon*. <https://adatbank.tarki.hu/en/covid-19-research-in-hungary/>



Fotó/Németh István Péter

KUTATÁS-FEJLESZTÉS ÉS INNOVÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN: A „SZEVEDI MŰHELY” INFORMATIKAI FEJLESZTÉSEI ÉS GYAKORLATI ALKALMAZÁSUK

Molnár Gyöngyvér

■ Bevezetés

■ Szent-Györgyi Albert, a Szegedi Tudományegyetem egykori rektora az alábbi feladatot tűzte ki az intézmény polgárai számára: „Gyűjteni, terjeszteni és gyarapítani az emberi tudást.” E kutatóegyetemi szellemiség, ami az oktatástól elválaszthatatlan feladatának tekinti a nemzetközileg is versenyképes kutatás művelését (Kónya é. n.), a mai napig szerves részét képezi az egyetemen és azon belül a Neveléstudományi Intézetben, illetve a körülötte dolgozó kutatócsoportokban, a Szegedi Műhelyben megvalósuló oktatásfejlesztési és kutatási projekteknek.

A technológia kutatás-fejlesztésben, innovációban és oktatásban betöltött szerepe számos oldalról megközelíthető. Mind a kutatásban, mind az oktatásban – kiemelten a tanárképzésben – alapvetően két célból használunk különböző technológiai eszközöket: (1) megtanítsuk a diákokat, a jövő pedagógusait arra, hogyan használják az adott eszközt, (2) az adott technológia segítségével fokozzuk az oktatási módszer, illetve az adott kutatás hatékonyságát, a felmerülő problémákra újszerű megoldási lehetőséget keressünk. Serkentsük a diákok aktivitását, megfelelő módszertan, progresszív oktatási módszerek alkalmazásával, sikeresebbé tegyük a tanítás-tanulás folyamatát, illetve növeljük a kutatási eredmények validitását, reliabilitását, objektivitását, hagyományos technikákkal nem vizsgálható kutatási kérdésekre is választ kapjunk. Könnyen belátható, hogy a különböző informatikai eszközök, digitális technológiák alkalmazásának számos előnye van, azonban gyors fejlődésük, változásuk és terjedésük számos olyan kérdést is felvet, amelyre pontosan megtervezett alapkutatások sokasága adhat csak választ (Csapó 2020).

Bizonyos, más tudományterületen is jelentkező folyamatok, mint például a technológiában is jól ismert léptékhatás törvénye (Csapó 2020), nem kedveznek a kutatási eredmények közvetlen gyakorlati integrációjának. A „mennyiségi paraméterek megnövelése egy bizonyos határon túl a feltételek minőségi megváltoztatásával jár. [...] A pedagógiai kísérletek jelentős részét kisebb mintákkal, tipikusan néhány osztály vagy iskola tanulóival végezték el, és a speciális kísérleti feltételeket általában nem lehet bárhol bármikor létrehozni, ezért a pozitív eredményeket is csak hosszas fejlesztő munkával lehetne a gyakorlatba átültetni.” (Csapó 2020) Az alap kutatás során keletkezett kutatási eredményeket az iskolai mindennapi gyakorlatba nem lehet csak úgy, egyszerűen bevezetni (Csapó 2020).

Az informatikai eszközök csak akkor járulnak hozzá hatékonyan az oktatás és a kutatás fejlesztéséhez, ha nem a meglévő vagy az épp megjelenő technikákhoz keressük az alkalmazás és a felhasználás lehetőségeit, hanem az oktatásban jelentkező és a kutatásban felmerülő problémák hatékony megoldására alkalmazzuk azokat. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az informatika, a technológia csak egy új lehetőségeket biztosító eszköz, amely átalakíthatja a kutatási és a tanulási-tanítási folyamatot, lehetővé teheti a kutatás, a tanulás és az oktatás hatékonyságának növelését. Nem szabad, hogy a technológia cél legyen (Molnár 2011), vagyis ne a technológia határozza meg a változtatások irányát, hanem ezen eszközök legyenek a változtatások katalizátorai (Molnár–Turcsányi–Szabó–Kárpáti 2019, 2020).

Az SZTE és Oktatásméleti Kutatócsoportja ezen folyamat támogatása céljából indította el

- (1) a *Jövő Tanterme*-projektet (Molnár 2007) és azzal párhuzamosan a technológiai eszközök és hatékony alkalmazásukat lehetővé tevő módszertani repertoár tanárképzésbe történő integrációját 2006-ban;
- (2) a technológia-alapú mérésértékelés és fejlesztés hatékonyságával kapcsolatos kutatások 2007-ben (Csapó–Molnár–R. Tóth 2008; R. Tóth–Molnár–Thibaud–Csapó 2011; Molnár–Lőrincz 2012) indultak.

A személyre szabott oktatás és tanulás támogatásának eszközeit, az

- (3) *eDia-platform* és feladatokkal feltöltött rendszer fejlesztését 2010-ben (Molnár–Csapó 2019a, 2019b; Csapó–Molnár 2019);
- (4) az egyetemi lemorzsolódást csökkentő, mérésértékelés-orientált kutatás-fejlesztési projektjét 2015-ben (Csapó–Molnár 2017; D. Molnár–Gál 2019; Hódi–Tóth 2019; Molnár 2019; Molnár–Csapó 2019d; Pásztor 2019);
- (5) az 1–6. évfolyamon tanító pedagógusok és óvodapedagógusok munkáját segítő tanári tesztes és óvodai tesztes modulokat 2018-ben és 2020-ban;
- (6) a mérés utáni beavatkozást támogató és segítő *eLea-rendszer* fejlesztését 2019-ben (Molnár–Pásztor–Csapó 2019) indítottuk el.

Mindezek mellett az intézetben folyó munka során folyamatosan törekszünk a kutatási eredmények minél gyorsabb és hatékonyabb, oktatásba történő visszacsatolására, a kutatásalapú tanárképzés megvalósítására.

A Jövő Tanterme-projekt és a technológiai eszközök integrációja a tanárképzésbe

A Szegedi Tudományegyetem és Oktatáseméleti Kutatócsoportja a Microsoft támogatásával 2006-ban felépítette a *Jövő Tantermét* (Molnár 2007). A terem kialakítása során az oktatási folyamatba hatékonyan integrálható, modern, főképp mobil technológiai eszközökön kívül kiemelt hangsúlyt kapott a tanulást segítő színek, a sokféle oktatási módszer alkalmazását lehetővé tevő, könnyen átalakítható és mozgatható, átrendezhető, sokféle formában összerakható bútorzat, valamint a megfelelő megvilágítás alkalmazása. A terem felszerelése az évek során különböző pályázati forrásokból megújításra került, aminek következtében az SZTE Neveléstudományi Intézetében képzett leendő pedagógusok felszerelésben és megjelenésében is korszerű, a tanítási-tanulási folyamatot segítő környezetben sajtíthatták el a technológiai eszközök hatékony oktatási integrációjának módjait (pl.: progresszív oktatási módszerek, digitális tananyagfejlesztés, eszközhasználat). A Jövő Tanterme kognitív laboratóriumként is működött, miután benne, az eszközök segítségével, az oktatás mellett kutatási tevékenység is zajlott.

Közel 15 évvel a Jövő Tanterme kialakítása és számos egyéb, tanteremben történt eszközfejlesztés után, 2020-ban, jelentős támogatás mellett, az SZTE Oktatási Igazgatóságával, valamint az SZTE Informatikai Igazgatóságával együttműködésben az érintett tanulási-tanítási tér újradefiniálásra került. A támogatás következtében, 2020 szeptemberétől, több, megjelenésében, bútorzatában, felszereltségében is modern (pl.: All in one PC-k, különböző interaktív táblaszoftverek és digitális környezet futtatását lehetővé tevő érintőképernyős TV-k vagy interaktív táblák, szavazórendszerek), a 21. századi követelményeket teljes mértékben kielégítő terem, tanulási környezet várja a diákokat, a leendő pedagógusokat. A technológiai eszközök gyors terjedése, természetessé válása miatt azt valószínűsítjük, hogy a jövőben a tanárképző intézetekben és a közép- és általános iskolában egyre elterjedtebb lesz a „Bring your own device”-megközelítés (McLean 2016). Egyre természetesebb lesz a technológia mint eszköz, tanulásban való használata, összekapcsolva a formális és informális tanulási tereket. A technológiai eszközök iskolai gyakorlatba történő hatékony integrációjára, a fent említett folyamatokra erős gyorsító hatást gyakorolt a COVID-19 és az azzal összefüggő 2020. március közepétől életbe lépett online oktatási kötelezettség.

Az elektronikus mérésértékelés és fejlesztés hatékonyságával kapcsolatos kutatások

Az oktatás területén az elmúlt két évtized egyik legdinamikusabban fejlődő területe a mérésértékelés volt. A rapid fejlődés hatására egyrészt kiépültek a rendszerszintű és intézményszintű értékelést megvalósító értékelési rendszerek, másrészt az ezredforduló idején még teljes mértékben elfogadott és elterjedt papíralapú teszteken alapuló mérések fejlesztési lehetőségei teljes mértékben kimerültek. A megjelenő új igények kielégítéséhez alapvető, minőségi változtatásra volt szük-

ség, ami számos kutatás-fejlesztési projektet indukált (pl.: ATCS21, Class of 2020 Action Plan; Griffin–McGaw–Care 2012; SETDA 2008).

A nemzetközi kezdeményezésekkel összhangban, azok keretein belül, a Szegedi Műhelyben is elindultak a számítógép- és papíralapú tesztelés és fejlesztés összehasonlítására irányuló kutatások. Első körben, egy uniós finanszírozású projekt keretein belül, *Diagnosztikus mérések* fejlesztése címmel megtörtént a PISA-mérésekben is alkalmazott TAO nyílt forráskódú platform adaptációja (Csapó–Molnár–R. Tóth 2009; Latour–Martin 2007), majd számos funkcióval történő továbbfejlesztése és kutatási alkalmazása, melynek keretein belül a papíralapú és a számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálatait állítottuk középpontba (médiahatásvizsgálatok; pl.: Csapó–Molnár–Nagy 2015; Csapó–Molnár–R. Tóth 2009; R. Tóth–Hódi 2011; Hülber 2012; Hülber–Molnár 2013). A nagymintás adatfelvételek eredményei azonban arra utaltak, hogy, bár a TAO alkalmas bizonyos tesztek kiközvetítésére, nem éppen optimális a tervezés alatt álló diagnosztikus rendszer működtetéséhez. Ezért elindítottuk a Szegedi Műhely saját online értékelési rendszerének, egy új, a legújabb szoftver-technológiát alkalmazó és a legfrissebb kutatási eredményekre támaszkodó platform, az *eDia-platform* kidolgozását.

Ezzel párhuzamosan, ELTE-s kollégákkal együttműködve, megvalósult egy kisiskolás diákok számára kidolgozott, szemtől szembeni fejlesztésen alapuló gondolkodásfejlesztő program számítógépes játékalapú adaptációja és négy különböző scenárióban történő kipróbálása (lásd Molnár–Lőrincz 2012; Csapó–Lőrincz–Molnár 2012; Lőrincz et al. 2013). E kutatás egyrészt igazolta, hogy megfelelő módszertan alkalmazásával ugyanaz a fejlesztő hatás érhető el számítógépes környezetben, mint szemtől szemben, másrészt felhívta figyelmet a kontextuális adatok elemzésében rejlő lehetőségekre. A kontextuális adatok rögzítése és elemzése jelentős mértékben hozzájárulhat (1) a vizsgált jelenség alaposabb megértéséhez, (2) a háttérben működő kognitív és affektív folyamatok feltérképezéséhez, (3) a teljesítményt befolyásoló tényezők magyarázatához, (4) a tesztelt/fejlesztett személyek teszt/feladatmegoldási stratégiáinak azonosításához, (5) a kutatás reprodukálhatóságához, (6) valamint a feladatok, tesztek, fejlesztő programok továbbfejlesztéséhez.

Az eDia mérésértékelési platform és online diagnosztikus értékelési rendszer: az I–6. évfolyamos diákok tanulásának támogatása

Az eDia mérésértékelési platform, valamint tartalommal feltöltött rendszer fejlesztését lehetővé tevő kutatási program, a „Diagnosztikus mérések fejlesztése”-projekt az online diagnosztika koncepciójának kidolgozásától a mérések tartalmi kereteinek fejlesztésén (összesen hat kötet magyarul, három kötet angolul), egy innovatív elektronikus platform létrehozásán és feladatbankokkal való feltöltésén keresztül a gyakorlati kipróbálásig, a teljes kutatási-fejlesztési és implementálási folyamatot átfogja (Csapó–Csépe 2012; Csapó–Szendrei 2011; Csapó–Szabó 2012;

Csapó–Steklács–Molnár 2015; Csapó–Korom–Molnár 2015; Csapó–Csíkos–Molnár 2015). A több mint 10 éve zajló, számos kutatási projekt, kutatócsoport és szervezet által támogatott kutatás – a diagnosztikus értékelés technológiai megvalósítása terén jelenleg a legjelentősebb fejlesztési program Európában – a pedagógiai innováció számos elemét egyesíti magában (lásd Molnár–Csapó 2019a). A fejlesztések fő szervezeti hátterét a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja biztosítja, de egyes területek kidolgozásába bekapcsolódott az MTA–SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport és az MTA–SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport; finanszírozását két TÁMOP-projekt, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola forrásai, egy OTKA-pályázat és két EFOP-program biztosította.

Az eDia-rendszer kidolgozása a technológia-alapú értékelés nemzetközi kutatási tapasztalatai mellett épít a Szegedi Műhely értékeléssel kapcsolatos, 1970-es évekig visszanyúló kutatásainak eredményeire (Molnár–Csapó 2019a). Az eDia-rendszer két fő része a bármely nyelven és kultúrában alkalmazható feladatok írására, tesztek szerkesztésére, kiközvetítésére, statisztikai elemzésekre és a visszajelzésekre alkalmazható online mérésértékelési platform, illetve az 1–6. évfolyamos diákok számára az elméleti keretekben kidolgozott háromdimenziós tudásmodell szerint (diszciplináris, alkalmazási és gondolkodási) létrehozott matematika-, természet-tudományos és olvasásfeladatok, illetve empirikus adatok összessége. A fejlesztő munka során tág életkori intervallumban empirikusan validálásra került a több mint 10 évvel ezelőtt kidolgozott elméleti tudásmodell (Molnár–Csapó 2019b, 2019c).

Az eDia-rendszer több mint 20 000 multimédiás, változatos pontozási lehetőségeket biztosító feladatot tartalmaz objektív viszonyítási pontokkal; országos sztenderdekkel ellátott részletes, pókhálóábrákon megjelenített, illetve szöveges, egyénre szabott visszacsatolásait mára az ország több mint 1000 általános iskolájában alkalmazzák. Az eDia online diagnosztikus értékelő rendszer tantermi alkalmazása nem igényel különleges hardveres vagy szoftveres környezetet (lásd Molnár–Csapó 2019a). A rendszer összességében olyan innovatív értékelő eszközöket, lehetőségeket és információkat ad a pedagógus kezébe, amelyekkel hatékonyabban láthatja el személyre szabott fejlesztő munkáját (Molnár–Turcsányi–Szabó–Kárpáti 2019).

Az eDia-rendszer alkalmazása jelentős mértékben lerövidíti a tesztelés és a visszacsatolás folyamatát: a válaszok automatikus kiértékelésével kiküszöböli a személyes munkát, költséghatékony, gyakran alkalmazható, valamint olyan innovatív megoldásokat kínál, amelyeket a hagyományos, papíralapú tesztekkel nem lehet megvalósítani. Széles körű elterjesztésével és alkalmazásával a magyarországi pedagógiai kultúra megújításának alapvető eszköze lehet.

Az eDia-platform nemcsak diagnosztikus, hanem szummatív tesztek kiközvetítésére is alkalmas. Számos hazai és nemzetközi kollaboráció alapját jelenti, összehasonlító vizsgálatok értékelési platformját adja. Az MTA–SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport Szegedi Iskolai Longitudinális Programja például 2011 óta alkalmazza a platformot a tesztek kiközvetítésére csakúgy, mint kutatásaik során az SZTE Neveléstudományi Iskola magyar és nemzetközi hallgatói – nyelvtől és kultúrától füg-

getlenül (pl.: Wu–Molnár 2018a, 2018b; Kambeyo 2017; Akhmetova–Csapó 2018). A rendszer alkalmazásával valósult meg a finn *Vantaa-projekt* validációja, vagy a német fejlesztésű *MARKO-szűrőteszt* digitalizált változatának tesztelése (pl.: Hotulainen et al. 2018; Pásztor et al. 2018).

Az egyetemi lemorzsolódást csökkentő, mérésértékelés-orientált kutatás-fejlesztési projekt: a középiskola–egyetem-átmenet támogatása

„Az oktatás, így a felsőoktatás hatékonyságának és sikerességének egyik kulcsa, hogy a hallgatók azt tanulják, aminek elsajátítására felkészültek, amihez rendelkeznek a szükséges alapokkal.” (Molnár–Csapó 2019d) Ennek következtében nemcsak a kötelező iskoláztatás folyamán, de a felsőoktatás szintjén is hatékonyan alkalmazható az azonnali visszacsatolást nyújtó, innovatív mérésértékelési platform. A középiskola–egyetem-átmenet támogatására kidolgozott rendszer kialakításának első lépése, hogy megismerjük az egyetemre frissen felvett hallgatók felkészültségét. Ezt megvalósítva, a Szegedi Tudományegyetemen 2015-től minden év szeptember elején egy átfogó felmérésre kerül sor a frissen felvett hallgatók körében. A fejlesztések célja egy olyan könnyen alkalmazható online értékelési rendszer kidolgozása, amelynek segítségével megállapítható, hogy a diákok milyen induló tudás- és képességszinttel kezdik meg egyetemi tanulmányaikat a tanulási sikeresség szempontjából meghatározó jelentőségű területeken, illetve a lemorzsolódás csökkentése és az egyetemi tanulmányok sikeres elvégzése érdekében mely területeken szorulnak további fejlesztésre.

Eredetileg a 2015-ben elindult kompetencia-méréseket a Nemzeti Felsőoktatási Törvény módosítása írta elő, ugyanakkor, mivel a jogszabály a felmérések részleteit nem specifikálta, az egyes felsőoktatási intézmények sokféle megoldást alkalmaznak annak érdekében, hogy a törvényi előírásoknak megfeleljenek. A Szegedi Tudományegyetem a bemeneti kompetencia-mérést a legkövetkezetesebben valósította meg, építhetett az egyetemen kialakult mérésértékelési szakértelemre és felhasználhatta az Oktatásméleti Kutatócsoport által felépített eDia online mérésértékelési platformot. A mérések tudományosan megalapozott tartalmi keretből indulnak ki és a legkorszerűbb adatfelvételi és elemzési technikákat alkalmazzák.

Az elmúlt öt év kutatási eredményei alapján megállapítható, hogy kidolgozható egy olyan kognitív és affektív területeket is átfogó, azonnali visszacsatolást nyújtó számítógép-alapú értékelési rendszer, amely alkalmas annak megállapítására, hogy a hallgatók milyen induló tudás- és képességszinttel, illetve motivációval kezdik meg egyetemi tanulmányaikat. A kidolgozott rendszer személyre szóló visszajelzést ad a hallgatóknak egyéni erősségeikről és fejlesztendő területeikről, az eredmények hozzájárulnak a tanulmányi eredményességet javító egyetemi és kari szintű stratégiák kidolgozásához. Az SZTE-n végzett kutató-fejlesztő munka más felsőoktatási intézmények számára is mintaként szolgál.

Az eDia-rendszer tanári és óvodai tesztes moduljai, az óvoda–iskola-átmenet támogatása

Az eDia-rendszer iskolai, valamint óvodai integrációját támogatja az eDia tanári (lásd eszt.edia.hu), valamint óvodai tesztes (lásd ovi.edia.hu) modulja, melyek segítségével a pedagógusok, valamint az óvodapedagógusok az ingyenes regisztrációt követően a feladatok szűrése (mérni kívánt terület, dimenzió, évfolyam, nehézségi szint, pontszám), válogatása után, maguk állíthatják össze tesztjeiket, valamint fejlesztő tesztjeiket. Utóbbi esetén nemcsak a teszt végén, hanem minden egyes feladat után visszajelzést adunk a diák számára arról, hogy megoldása helyes vagy helytelen volt, majd helytelen megoldás esetén a rendszer ismételten kikövetíti számára a feladatot (maximum háromszor). Az óvodai tesztes modulban pillanatnyilag közel 2500, a tabletre optimalizált olvasás és számolás előkésztségeit, vagyis az óvoda–iskola-átmenetet támogató, valamint a természettudományos gondolkodást és a tablethasználati készségeket mérő feladat van. A tanári tesztes modulban e feladatok száma meghaladja a 20 000-et.

Az eDia tanári, illetve óvodai tesztes modulban összeállított teszt bármely, a pedagógus/óvodapedagógus által meghatározott diáknak/gyermeknek kikövetíthető. A feladatok, tesztek megoldásához csak egy internetkapcsolattal rendelkező technológiai eszközre (például számítógép, tablet, telefon), valamint a megoldandó teszt linkjére van szükség. Utóbbi a feladatok kiválasztása, illetve a teszt összeállítása, végletesítése után a pedagógus rendelkezésére áll. A teszt utolsó feladatának megoldása után a diákok azonnali visszacsatolást kapnak teljesítményükről – ha releváns, a tudás három dimenziója szerinti bontásban is. A pedagógusok pedig a rendszerbe belépve nemcsak az összegzett adatokat tölthetik le, hanem pdf-formátumban a diákok által adott konkrét válaszokat is. A dokumentumokból kiolvasható, a diák hogyan navigált a teszten belül, hányszor próbálkozott egy-egy feladat megoldásával és a végén milyen választ adott a kérdésekre.

Az eDia óvodai tesztes modulja mellett az MTA–SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport (KKCS) újgenerációs iskolakezdő mérőcsomagja (IKM) is támogatja az óvoda–iskola-átmenetet. Az eDia-rendszeren keresztül kikövetített mérőeszköz-csomag tesztjei olyan képességek, készségek fejlettségét vizsgálják, amelyek a szakirodalom és a korábbi kutatási eredmények alapján meghatározó faktorai a sikeres iskolakezdésnek, és amelyek fejlettségi szintje várhatóan előrejelző erővel bír a későbbi iskolai teljesítményre. Az MTA–SZTE KKCS IKM alkalmazásával idő- és költséghatékonyan azonosíthatóak az esetleges fejlődésbeli lemaradások. A mérőeszköz-csomag tesztjei által vizsgált területek a következők: az olvasás- és a matematikatanulás előkésztségei; a tanulás, az új tudás megszerzésének egyik alapvető eszköze az induktív gondolkodást, a kitartó és sikeres tanuláshoz nélkülözhetetlen feladattartás, valamint egy játékos, az eger és a tablet kezelésének gyakorlását segítő feladatsor. (Lásd: <http://edu.u-szeged.hu/kkcs/hu/iskolakeszultseg-tesztek>.)

A fejlesztést támogató eLea-rendszer

A személyre szabott, technológia-alapú fejlesztésekhez kínál eszközöket az eDia „fejlesztő párja”, az *eLea-rendszer*. Az eLea-rendszer, hasonlóan a mérésértékelés-orientált eDia-rendszerhez, nagyszámú online feladat kezelését, azaz szerkesztését, tárolását, kiközvetítését, a válaszok azonnali javítását, majd visszacsatolását képes igen nagy flexibilitás mellett ellátni. A kifejezetten játékos, akár itemszintű, azonnali visszacsatolást is nyújtó fejlesztő feladatok szerkesztésére optimalizált rendszer fejlesztése 2016-ban indult, s az elmúlt 4–5 évben a számos funkció mellett több online fejlesztő játékkal bővült (lásd: edia.hu/elea). A 2020. március közepe utáni COVID-19 helyzet következtében kialakult otthoni online oktatás arra ösztönözte a Szegedi Műhely kutatóit, hogy a fejlesztéseket a tanulás szempontjából kulcsfontosságú területeken kidolgozott fejlesztő programok készítésére allokálják (olvasás és matematika). Az intenzív munka következtében 2020 szeptemberétől várhatóan számos olvasási és matematikai előkésztséget, illetve készségeket és képességeket fejlesztő tréning válik regisztráció után ingyenesen elérhetővé a kutatócsoport honlapján (edia.hu), illetve a COVID-19 helyzet adta lemaradások pótlását, fejlesztések megvalósítását segítő digitális kihívás aloldalon (<http://edia.hu/digitalis-kihivas/>).

A fejlesztő játékok alkalmazása bármely internettel és egy általános böngészővel rendelkező eszközzel lehetséges. A fejlesztő feladatok között vannak első (hagyományos feladatokhoz hasonló), második (multimédiás elemekkel bővített) és harmadik generációs (interaktív, dinamikusan változó elemeket tartalmazó), innovatív fejlesztő feladatok is (Molnár–Pásztor–Csapó 2019). Az eLea-rendszer nagy előnye, hogy a diákok nemcsak egy-egy fejlesztő egység végén, hanem feladatonként, itemenként kapnak visszacsatolást és segítő instrukciókat. Mindez megteremti a lehetőségét a személyre szabott, individualizált fejlesztéseknek (Molnár–Turcsányi-Szabó–Kárpáti 2019).

Összességében megállapítható, hogy az SZTE Neveléstudományi Intézete és a körülötte dolgozó kutatócsoportok az egyetem hivatásának megfelelően az oktatástól elválaszthatatlan feladatuknak tekintik a nemzetközileg is versenyképes kutatás művelését. A hazai és nemzetközi kooperációban megvalósuló technológiai fejlesztések és innováció ezen kutatási és oktatási tevékenység szerves részét képezik. Új modellek, mérésértékelési eljárások, a személyre szabott oktatást és fejlesztést segítő eszközök kidolgozásával, folyamatos megújulás és fejlődés mellett a Szegedi Műhely nemzetközi szinten is kiemelkedő teljesítménnyel bír.

Irodalom

Akhmetova, A.–Csapó, B. (2018): *Development of reading skills of 6th and 8th graders in English, Kazakh, and Russian from the perspective of young learners' backgrounds in Pavlodar*. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia; Budapest.

- Csapó Benő–Csépe Valéria (Szerk.) (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér (2017): Potential for Assessing Dynamic Problem-Solving at the Beginning of Higher Education Studies. *Frontiers in Psychology*. 8:2022.
- Csapó Benő–Szabó Gábor (Szerk.) (2012): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő–Szendrei Mária (Szerk.) (2011): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő–Csíkos Csaba–Molnár Gyöngyvér (Szerk.) (2015): *A matematikai tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó Benő–Csíkos Csaba–Molnár Gyöngyvér (Szerk.) (2015): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó Benő–Lőrincz András–Molnár Gyöngyvér (2012): Innovative assessment technologies in educational games designed for young students. In: Ifenthaler, D.–Eseryel, D.–Ge, X. (Eds.): *Assessment in game-based learning: Foundations, innovations, and perspectives*. New York: Springer. Pp. 235–254.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér–R. Tóth Krisztina (2008): A papíralapú teszttől a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérésértékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*. 18. (3–4.) Pp. 3–16.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér–R. Tóth Krisztina (2009): Comparing paper-and-pencil and online assessment of reasoning skills: A pilot study for introducing TAO in large-scale assessment in Hungary. In: Scheuermann, F.–Björnsson, J. (Eds.): *The transition to computer-based assessment: New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Pp. 113–118.
- Csapó Benő–Steklács János–Molnár Gyöngyvér (Szerk.) (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, Bevő–Molnár, Gyöngyvér (2019): Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*.
- Csapó Benő (2020): Bevezetés: Neveléstudományi kutatás és a tudományos eredmények alkalmazása. *Magyar Tudomány*. 1.
- Csapó Benő–Molnár Gyöngyvér–Nagy József (2015): A DIFER-tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In: Csapó B.–Zsolnai A. (Szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Pp. 199–223.
- D. Molnár Éva–Gál Zita (2019): Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*. 29. (1.) Pp. 29–41.
- Griffin, B.–McGaw, B.–Care, E. (Szerk.) (2012): *Assessment and teaching 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Hódi Ágnes–Tóth Edit (2019): Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés fejlettsége és olvasási attitűdjei. *Iskolakultúra*. 29. (1.) Pp. 55–67.
- Hotulainen, R.–Pásztor, A.–Kupiainen, S.–Molnár, G.–Csapó, B. (2018): Entering school with equal skills? A two-country comparison of early inductive reasoning. Paper presented at the 9th biennial conference of EARLI SIG 1, assessment and evaluation. *Assessment & learning analytics*. Helsinki.
- Hülber László (2012): A papír- és a számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata különböző item-paraméterek mentén. *Iskolakultúra*. 22. (12.) Pp. 13–25.

- Hülber László–Molnár Gyöngyvér (2013): Papír és számítógép-alapú tesztelés nagymintás összehasonlító vizsgálata matematika területén. 1–6. évfolyamon. *Magyar Pedagógia*. 113. (4.) Pp. 243–263.
- Kambeyo, L. (2017): The possibilities of assessing students' scientific inquiry skills abilities using an online instrument: a small-scale study in the Omusati Region. Namibia. *Eur. J. Educ. Sci.* 4. Pp. 1–21.
- Kónya Zoltán (é. n.): *Kutatás-fejlesztés és innováció a Szegedi Tudományegyetemen*. <https://u-szeged.hu/tudomany-innovacio/kutatas-fejlesztés>
- Latour, T.–Martin, R. (2007): *TAO, An open and versatile computer-based assessment platform based on semantic web technology*. ECRIM. <https://www.tao.lu/downloads/publications/TAO-ErcimNews71-Oct2007.pdf>. Letöltés ideje: 2010. november 10.
- Lőrincz, A.–Molnár, G.–Jeni, L.–Tózsér, Z.–Rausch, A.–Cohn, J. F.–Csapó, B. (2013): Towards entertaining and efficient educational games. NIPS 2013. *Data Driven Education*. Nevada, USA, 2013. december 05–10.
- Mclean, K. J. (2016): The implementation of bring your own device (BYOD) in primary [elementary] schools. *Frontiers in Psychology*. 7. (1739.)
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*. (9.) Pp. 1038–1047.
- Molnár Gyöngyvér–Csapó Benő (2019a): A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*. 29. (4–5.) Pp. 16–32.
- Molnár Gyöngyvér–Csapó Benő (2019d): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*. 28. (4.) Pp. 705–717.
- Molnár, G. (2007): New ICT tools in education – Classroom of the future project. In: Solesa, D. (Ed.): *The fourth international conference on informatics, educational technology and new media in education*. Novi Sad. Pp. 332–339.
- Molnár Gyöngyvér (2019): Nőtt az egyetemi tanulmányaikat kezdő diákok tanulási potenciálja és problémamegoldó képessége: években mérhető különbségek a diákok között. *Iskolakultúra*. 29. (1.) 3–16.
- Molnár, G.–Csapó, B. (2019b): How to make learning visible through technology: The eDia-online diagnostic assessment system. In: Lane, H.–Zvacek, S.–Uhomoihi, J. (Szerk.): *CSEDU 2019. Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education*. Volume 2. Heraklion: Scitepress. Pp. 122–131.
- Molnár, G.–Csapó, B. (2019c): Making the psychological dimension of learning visible: Using technology-based assessment to monitor students' cognitive development. *Frontiers in Psychology*. 10. (1368.)
- Molnár, G.–Lőrincz, A. (2012): Innovative assessment technologies: Comparing 'face-to-face' and game-based development of thinking skills in classroom settings In: Chen, D. (Szerk.): *International Proceedings of Economics Development and Research. Management and Education Innovation*. Vol. 37. Singapore: IACSIT Press. Pp. 150–154.
- Molnár, G.–Pásztor, A.–Csapó, B. (2019): *The eLea online training platform*. In: Molnár, E. K.–Dancs, K. (Szerk.): XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – 17th Conference on Educational Assessment. Program és összefoglalók – Programme and abstracts. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. P. 64.

- Molnár Gyöngyvér–Turcsányi-Szabó Márta–Kárpári Andrea (2019): Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új Pedagógiai Szemle*. (11-12.) Pp. 53–70.
- Molnár Gyöngyvér–Turcsányi-Szabó Márta–Kárpári Andrea (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*. (1.)
- Pásztor Attila (2019): Induktív és kombinatív gondolkodás fejlettségének online vizsgálata egyetemi tanulmányaikat kezdő hallgatók körében. *Iskolakultúra*. 29. (1.) Pp. 42–54.
- Pásztor, A.–Kupiainen, S.–Hotulainen, R.–Molnár, G.–Csapó, B. (2018): Comparing Finnish and Hungarian fourth grade students' inductive reasoning skills. Paper presented at the 9th biennial conference of EARLI SIG 1, assessment and evaluation. Helsinki: *Assessment & learning Analytics*.
- R. Tóth Krisztina–Hódi Ágnes (2011): Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasásszövegértés területén. *Magyar Pedagógia*. 111. (4.) Pp. 313–332.
- R. Tóth Krisztina–Molnár Gyöngyvér–Thibaud Latour–Csapó Benő (2011): Az online tesztelés lehetőségei és a TAO-platform alkalmazása. *Új Pedagógiai Szemle*. 61. (1-2-3-4-5.) Pp. 8–22.
- SETDA (2008): SETDA's national trends report 2008. Enhancing education through technology. <http://www.setda.org/wp-content/uploads/2013/12/National-Trends-Report-2008.pdf>.
- Wu, H.–Molnár, G. (2018a): Interactive problem solving: assessment and relations to combinatorial and inductive reasoning. *J. Psychol. Educ. Res.* 26. Pp. 90–105.
- Wu, H.–Molnár, G. (2018b): Computer-based assessment of Chinese students' component skills of problem solving: a pilot study. *Int. J. Inf. Educ. Technol.* 8. Pp. 381–356.



Fotó/Németh István Péter

DIGITALIZÁCIÓ ÉS ONLINE TANULÁS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN — HALLGATÓI VISSZAJELZÉSEK A TÁVOLLÉTI OKTATÁSRÓL

Serfőző Mónika–Golyán Szilvia–F. Lassú Zsuzsa
–Svraka Bernadett– Aggné Pirka Veronika

Bevezetés

■ A koronavírus-járvány tavasszal eddig sosem látott nehézségek elé állította a világot, s benne a felsőoktatást (Lásd Crawford–Butler–Henderson–Rudolph–Glowatz 2020). Ezen nehézség kihívásként és fejlődési lehetőségként való értelmezése („COVID-19 as an opportunity”) gyorsan elterjedt a járvánnyal kapcsolatos közbeszédben, azonnali és hatékony válaszra motiválva többek közt a felsőoktatás szereplőit is. (Lásd Saleh–Mujahiddin 2020; Toquero 2020.) Magyarországon is azonnali igény mutatkozott a felsőoktatási tudásmegosztásra, innovációkra (melyek intézményen belül elsősorban hivatalos hírlevelekben, kidolgozott segédanyagokban, videós támogatásokban, intézmények között pedig a népszerű közösségi oldalakon keresztül valósultak meg), miután a felsőoktatási intézmények távolléti oktatásban folytatták a megkezdett 2019/2020-as tavaszi félévet.

A távolléti oktatás sajátos, az aktuális helyzetre született fogalom. Nem azonos a távoktatással és nem azonos az online tanulással, ezen kettő jellemzőit ötvözi. Bár számos lehetőséggel rendelkezik (rugalmasság, egyéni tanulási utak lehetősége), korlátai, nehézségei is felmerülhetnek (a résztvevők alacsony digitális kompetenciája; az eszközök, illetve a személyes kapcsolat hiánya) (Bereczki–Horváth–Kálmán et al. 2020).

Az elmúlt két évtizedben számtalan publikáció született a digitális pedagógiáról (pl. Benedek 2013), az elektronikus tanulási környezet jellemzőiről (pl. Komenczi 2013), a digitális kompetenciáról (pl. a digitális állampolgárság kompetenciamodellje; lásd Ollé–Lévai–Domonkos et al. 2013), legújabbban a tanárképzésre is értelmezve

azokat (Horváth–Misley–Hülber 2020). Igen fontosak továbbá az információs társadalomban zajló tanulás-tanítás sajátosságairól (pl. Ollé–Papp–Danka–Lévai et al. 2013), illetve a digitális oktatási kultúra kívánatos jellemzőiről (pl. Hülber 2017) gondolkodó írások. Még a konkrétabb módszertani ajánlásokat megfogalmazó anyagokban is egyetértés mutatkozik abban (lásd Tóth–Mózer–Misley 2019), hogy nem a technológiai megoldások, inkább a pedagógiai célkitűzések az elsődlegesek, s azt kell megtalálni, hogy ezen célkitűzéseket mely online technológia támogatja. Mindezekből is kiviláglik, hogy a távoktatás, egy online kurzus felépítése vagy az online és jelenléti elemek keveredésére alapozott blended learning-megoldások hatékonyságának kulcsa a pontos tervezés, a szisztematikus felépítés, a visszajelzések alapján való fejlesztés.

A COVID-19-járvány okozta távolléti oktatásra való áttérés a valódi távoktatással és online képzésekkel szemben hirtelen és nem tervezett módon történt, ezért nyugodtan használható a „vészhelyzeti távolléti oktatás”- (emergency remote teaching – ERT) kifejezés (Hodges–Moore–Lockee–Trust–Bond 2020). Kutatásunkban az ERT-fogalom jellemzőiként értelmezzük a 2020 márciusától előálló felsőoktatási törekvéseket, melyek elsősorban a keletkezett kár enyhítését, a megkezdett félév minél kisebb veszteséggel történő befejezését célozták.

A COVID-19-járvány felsőoktatás-módszertani összefüggéseinek vizsgálatára a távolléti oktatás első heteiben az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán – a Neveléstudományi Tanszék vezetésével – megalakult a „TÁVOK 2020”-kutatócsoport.¹

Minthogy az előállt helyzet példa nélküli, viszont – valószínűsíthetően – a jövőben nem lesz egyedülálló, általa tanulni, fejlődni szeretnénk, közben – dokumentálva a folyamatot – segíteni a jövő generációit egy hasonló helyzettel való megküzdésben. Az UNESCO egyenesen felhívja a világ országainak intézményeit, hogy a Memory of the World (MoW) program keretében fokozottan dokumentálják és őrizzék meg a COVID-19-járvánnyal kapcsolatos adatokat, dokumentumokat.² Kutatási eredményeink elemzésével és megosztásával magunk is szeretnénk hozzájárulni ezen célkitűzés megvalósulásához.

A kutatás leírása

A „TÁVOK 2020”-kutatás célja megismerni, feltárni, hogy az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (TÓK) hallgatói és oktatói hogyan élték meg a távolléti oktatást, milyen előnyeit és nehézségeit tapasztalták, mely tényezők segítették őket a kihívásokkal való megküzdésben és melyek jelentettek hátráltató tényezőt a távolléti formában történő tanításban és tanulásban. Hosszabb távon a jó gyakorlatok, a személyes jelenléti tanulásban-tanításban is alkalmazható online megoldások összegyűjtése és megosztása a cél.

A kutatás első fázisában (április végén) a Hallgatói Önkormányzat igényeire is reagálva kértünk visszajelzést a hallgatóktól a távolléti oktatás első hónapjának tapasztalatairól, célzottan a támogatási igényeikről.

Célunk az volt, hogy az eredmények gyors feldolgozása és kari megosztása révén még a tavaszi félévben segítsük a távolléti oktatás eredményes folytatását a hatékony kommunikációs, tanítási és értékelési módszerek finomhangolásával.

(Azóta folyamatban van a félév egészére, a vizsgaidőszak tapasztalataira, az értékelésre vonatkozó kérdőíves felmérés eredményeinek feldolgozása is. Ebben már nemcsak a hallgatókat, hanem az oktatókat is kérdeztük.)

Jelen tanulmány a félév közbeni hallgatói felmérés eredményeinek első reflexiója. Az eredmények döntően leíró adatok, valamint különbözőségvizsgálatok (t-próba) a tagozatok szerinti (nappali, ill. levelező) összehasonlításról. A szakok szerinti különbségek képzési sajátosságokból adódhatnak, a hallgatói alminták ebben a kutatásban nem vizsgált jellemzőivel lehetnek kapcsolatban, így ezek spekulatív elemzésétől első körben eltekintünk. A mélyebb elemzést, az összefüggések vizsgálatát folytatjuk.

Kutatási kérdések

Tanulmányunkban a következő kutatási kérdésekre keresünk választ:

1. Milyen technikai, technológiai paraméterek jellemzik a távolléti oktatást és tanulást?
2. A hallgatók a távolléti oktatás mely előnyeit, illetve nehézségeit tapasztalták?
3. Mi jellemezte, hogyan menedzselték otthoni online tanulásukat?
4. A társas tényezők miként befolyásolták a távolléti tanulást?
5. Milyen igényeket fogalmaztak meg a távolléti oktatás sikeres teljesítéséhez?

Módszer

Az adatgyűjtést online kérdőív segítségével végeztük, melyet a Neptun Egységes Tanulmányi Rendszer-szoftveren keresztül juttattunk el a hallgatókhoz (TÓK alapszakos – csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító – hallgatói nappali és levelező tagozaton: 1730 fő), a kérdezési időszak során kétszer. A kitöltés önkéntes és anonim volt, mely a Neptuntól független kérdőívező felületen (Google Forms) történt. A kérdésekre csak a részvételi és az adatkezelési nyilatkozatot elfogadók tudtak válaszolni.

Az online kérdőív zárt és nyitott kérdéseket is tartalmazott. A zárt kérdések között feleletválasztós és Likert-skálát alkalmazó kérdések egyaránt megtalálhatóak voltak.

A kérdőív fő témakörei:

- szubjektív jól-lét;
- életkörülmények (saját maga és családja lakhatása, anyagi helyzete, foglalkoztatottsága);
- technikai adottságok;

- távolléti oktatás előtti tapasztalatok;
- távolléti oktatás megvalósulása: online felületek, oktatókkal való együttműködés, kurzusok teljesíthetősége;
- online tanulás előnyei és nehézségei, személyes jellemzői, az otthontanulás menedzselése;
- hallgatótársakkal való kapcsolat, kommunikáció;
- távolléti oktatás globális megítélése, igények az eredményesebb távolléti tanulásához;
- végzős hallgatók számára specifikus kérdések a gyakorlatról, szakdolgozat készítéséről, a záróvizsgára készülésről.

A kérdőív kérdései a távolléti oktatás első hónapja alapján alkotott személyes benyomásokra vonatkoztak. Globálisan kérdeztük a hallgatókat a kurzusokról, az oktatókkal való együttműködésről, saját tanulásszervezésükről. Az eredmények a történések szubjektív megélését fejezik ki, a kutatásnak nem volt célja az egyes kurzusokon, oktatók által alkalmazott konkrét online módszertan feltérképezése.

Minta

A kutatás első fázisában 609 fő vett részt, ez az ELTE TÓK hallgatói létszámának 35%-a. Az eredmények nem reprezentatívak, a válaszadás azonban – a legtöbb önkéntes online kérdőív kitöltöttségi arányához képest – viszonylag magas, ami a téma fontosságát, a hallgatók bevonódottságát mutatja. A nappali tagozatosok részvételi aránya: 35,7% (404 fő), a levelező tagozatosoké: 34,3% (205 fő). A kérdőívet kitöltő hallgatók átlagéletkora nappali tagozaton 21,1 év (szórás: 1,85 év, min–max: 18–28 év), levelező tagozaton: 34,8 év (szórás: 9,63 év, min–max: 19–61 év).

A kutatás eredményei

A távolléti oktatás technikai megvalósulása

A távolléti oktatást támogató (LMS – tanulásmenedzsment) rendszerek a hallgatók többségének nem voltak teljesen újak. 50%-uk rendszeresen, félévente több kurzushoz is kapcsolódva, 48,4%-uk pedig félévente 1–2 kurzusnál szerezhetett tapasztalatot ezekkel a felületekkel kapcsolatosan. Mindössze 10 hallgató (a válaszadók 1,6%-a) nyilatkozott úgy, hogy eddig még soha, egyetlen kurzushoz sem használta az e-learning felületeket (ami a többi válasz fényében, a második félév közepén, legalábbis, megkérdőjelezhető). A hallgatók válaszai alapján az oktatók a Neptunnal összehangolt tanulásmenedzsment-rendszerek közül a Canvas (97,9%), a Teams (92,6%) és a Moodle (83,4%) felületeket kedvelik; a Neptun Meet Street használatát lényegesen kisebb arányban említik (27,8). Egy hallgató a

fentiek közül átlagosan hármat használt. Az LMS-rendszerek alkalmazásának *hatékonyságát* a hallgatók önmagukra vonatkoztatva jóra értékelték (öt fokú skálán az átlag: 3,9, szórás: 0,94), nem meglepő módon a fiatalabb nappali tagozatos hallgatók egy kissé jobbra, mint a levelezősök ($t=2,342$, $p=0,02$).

Úgy gondoljuk, elvárható, hogy a hallgatók kezeljék ezeket az LMS-rendszereket, miként a Neptun-üzeneteket és e-maileket. Az oktatók ezenkívül átlagosan további két tanulásszervező vagy kommunikációs felület (pl. Google Classroom, Edmodo, Google drive, csoportos e-mail cím, Skype, Zoom, Facebook/Messenger csoport) használatát várták el (átlag: 2,1, szórás: 1,39, min: 0, max: 7), a nappalisoknál szignifikánsan ($p=0,012$) többet, mint a levelezősöknél. Ezek használatában egyébként a hallgatók hatékonyabbnak (átlag: 4,2, szórás: 0,87) észlelik önmagukat, mint az LMS-rendszerekben ($t=-10,657$, $p=0,000$). Mégis az egyik legnagyobb kihívás volt számukra a sok különböző felületen szervezett tanulási tevékenység, az érkező feladatok rendszerezett követése, menedzselése.

A technikai feltételekhez a *hallgatók eszközellátottsága* is hozzátartozik. A hallgatók átlagosan ketten (átlag=1,8, szórás=1,13) osztottak egy *számítógépen* (PC vagy laptop, aminek van billentyűzete és kényelmesebben tudtak rajta dolgozni). Több mint felük (55%) rendelkezett teljesen saját használatú számítógéppel. *Internet-hozzáférés* tekintetében a válaszolók 4,3%-ának nem vagy csak korlátozott mértékben volt hozzáférése. Különösen fontos megjegyezni, hogy az adatok az online kérdőívet kitöltőkre vonatkoznak, a nem kitöltő 65%-ról nincs információ.

A távolléti oktatás előnyei és nehézségei – elégedettség a távolléti oktatással

A hallgatók szerint a *távolléti oktatás előnyei* közé leginkább a *rugalmas időbeosztás* (62%-uk említette), az *otthonról tanulás kényelme* (60%) tartozik. Ezt a nappalisok erőteljesebben észlelik (Khi²-próba, $p<0,05$), mint a levelezősök. Ők úgy vélik (44%), az online kommunikációban hasznos, hogy a kérdéseikre kapott írásbeli *válaszok később is visszakereshetők*, a megosztott tartalmak (40%) *bármikor használhatóak*. A helyzet előnyei között kell említeni az *online tanulási környezetről való tapasztalatszerzést* (34%) és az *önállóság fejlődését* (28%).

A *távolléti oktatás legjelentősebb nehézségeit* 3 területen tapasztalták. (1) Leggyakrabban a *személyes kapcsolatok, illetve a kommunikáció hiányát* említik. Megélik a tanulás társas támogatottságának hiányát: elsősorban a hallgatótársak (82%-uk említette), másodsorban az oktatók (57%) hiányát említették. Ehhez kapcsolódnak az általános kommunikációs nehézségek és félreértések; az általánosságban zavaró személytelenebb kommunikáció (41%); és hogy az írott üzenetek félreérthetőbbek (44%). Végül, meg kell említeni azt a tapasztalatot is, mely szerint a hallgatók nagy része (65%) úgy érezte, nem kap valódi oktatást, csak feladatokat és számonkérést. (2) A második leggyakrabban tapasztalt nehézség az *ön szabályozó tanuláshoz* kapcsolódik. A hallgatók nehéznek érezték

a túl sok felület menedzselését (69%), az ezekhez való alkalmazkodást (56%), a határidők tartását (59%), és hogy önmagukat kell motiválni (42%). Ezek a problémák jellemzőbbek voltak a nappalisok körében, mint a levelezősöknél (Khi²-próba, $p < 0,05$). (3) Végül, természetesen, megjelentek a *technikai problémák* az e-learning-felületek kezelésével, a le- és feltöltés nehézségeivel (41%), illetve az akadozó interneteléréssel (25%) kapcsolatban.

A TÓK hallgatói összességében közepes mértékben voltak elégedettek a távolléti oktatással (öt fokú skálán átlag: 3,0, szórás: 1,09), a levelezősök elégedettebbek (átlag: 3,2, szórás: 1,02), mint a nappali tagozatos hallgatók ($t = -2,57$, $p = 0,01$). Jelentősen ($t = -13,982$, $p = 0,000$) magasabb (átlag: 3,5, szórás: 1,08) volt a hallgatók általános támogatottság-érzete a kar felől, melynek részletei az oktatók elérhetősége, támogató rugalmassága, a velük való kommunikáció minősége, a kurzusok teljesítésének egyértelmű követelményei és azok teljesíthetősége.

Az online tanulás menedzselése

Az eddigiekből is kiderült már, hogy a távolléti tanulás-oktatás megvalósításában az egyik kulcstényező az, hogy a hallgatók hogyan szervezik életüket. Közepesen alig volt jellemzőbb rájuk a rendszerezettség akár a napirend (öt fokú skálán átlag: 3,2, szórás: 1,16), akár a feladatok (öt fokú skálán átlag: 3,4, szórás: 1,15) vonatkozásában. Önbevallás alapján a hallgatók közel fele (46,7%) napi 3–5 órát, egynegyede (23,7%) napi 6 óránál többet töltött tanulással. Tagozatok szerint szignifikáns különbség mutatkozik (Khi²-próba, $p = 0,000$): a levelezősöknél kisebb arányban (12,7%) fordult elő a „napi 6 óránál többet” válaszkategória. Náluk a napi 1–2 óra (24,9%) volt a leggyakoribb válasz.

Az online tanulás során előforduló különböző feladatok kedveltségéről kissé visszafogottan nyilatkoztak a hallgatók. A felsoroltak közül legjobban a rész témákhoz tartozó, azonnali visszajelzés lehetőségét nyújtó kvízeket, játékokat szeretik (átlag: 3,8, szórás: 1,05). Kedveltek még az alkotó jellegű feladatok, melyek során önálló, egyéni (átlag: 3,6, szórás: 1,02) vagy páros, csoportos (átlag: 3,1, szórás: 1,26) produktumot kell létrehozni. Legkevésbé a hallgatótársak munkájának társértékelését (átlag: 2,8, szórás: 1,16) szeretik. Ez a levelező tagozatosok körében még kevésbé kedvelt, mint a nappalisoknál ($p = 0,001$).

Az online tanulásban a hallgatókat leginkább a rendszeres oktatói visszajelzés (átlag: 3,9, szórás: 1,00) segítette. Jobban kedvelték, ha több kisebb feladattal (átlag: 3,8, szórás: 1,12) teljesíthették a kurzust, mint a nagy vizsgát (átlag: 2,6, szórás: 1,06) a félév végén. A nappalisok körében elfogadottabb volt a több kisebb feladat ($p = 0,001$), mint a levelezősöknél, akiknek viszont kevésbé ($p = 0,004$) voltak ellenérzéseik az egy nagy vizsgával szemben.

A távolléti oktatás társas tényezői

Kiemelve a *távolléti oktatás szociális meghatározottságát*, az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók a távolléti oktatás alatt is *számíthattak egymásra, jól együttműködtek* (átlag: 4,0, szórás: 1,05), *támogatták egymást* (átlag: 4,4, szórás: 0,85). A levelezős hallgatók ezt még fokozottabban érzékelték, az ő oktatási formájukhoz ez a távolléti oktatási forma közelebb áll. A tanulás során – nappali tagozaton jellemzőbben, mint a levelező tagozaton – is voltak *együttműködést igénylő, közös feladataik* (átlag: 3,8, szórás: 1,13), melyeket kedveltek is. A társas támogatottság ugyanakkor nem csak a hallgatótársaktól fontos. Az oktatókkal való elégedettség – az egyéb minőségfejlesztési mérésekben megszokott szinten – mérsékelten jónak mondható. A nappalis és levelezős hallgatók egybehangzó véleménye szerint az oktatók alapvetően segítőkészek, rugalmasak (ötfokú skálán átlag: 3,8, szórás: 0,91), elérhetőek voltak – és reagáltak (átlag: 3,7, szórás: 0,87). Technikai problémák kismértékben fordultak elő (átlag: 2,4, szórás: 1,06).

Hallgatói igények a távolléti oktatás eredményes teljesítéséhez

Arra a nyitott kérdésre, hogy *milyen segítségre lenne szükségük az eredményesebb távolléti tanulásban*, a válaszadók 52,4%-a fogalmazott meg választ. Nem meglepő módon, az igényt megfogalmazó válaszadók ötöde (21,6%) említette, hogy segítené őket, ha *kevesebb beadandó feladat* lenne. Néhányan (7,4%) azt is hozzátették, hogy a *határidők rugalmasabb kezelését* is igényelnék. Várták, hogy az oktatók megértsék a helyzet sajátosságait: nehézségeiket (technikai korlátok, online felületek kezelésében való járatlanság), a levelezős hallgatóknál azt, hogy nemcsak egyetemi feladataik vannak, munkájukat, gyerekeik tanulását és a háztartási feladatokat is el kell látni. A feladatok számosságával kapcsolatban többször megfogalmazták, hogy úgy érzik, a feladatok nagyon elaprózódtak, a félév elején közzétett beadandók száma jelentősen megnőtt. Ugyannyien igényelnék az *egyértelműbb és pontosabb követelményeket* (20,6%), illetve – oktatói oldalról – az *online felületek egységesebb használatát* (20%). Az igények között markánsan megjelenik (17,7%), hogy a hallgatók örülnek az *online óráknak, konzultációknak, a videochat-lehetőségeknek*. Többet is várnának ezekből a szinkron alkalmakból, mert egyrészt igazi tanításélményt, tanulási lehetőséget biztosítanak, másrészt a *feladatok, követelmények tisztázására, egyértelműbb kommunikációjára* adnak lehetőséget. Ezt a hallgatók szintén kiemelten fontosnak tartották (14,5%).

Következtetések

A hallgatói kérdőíves felmérés első eredményeit a kar oktatói közösségének a szorgalmi időszak vége előtt visszajeleztük, így – még a kurzusok befejezését megelőzően – lehetőségünk adódott a hallgatói igényekhez igazítani azokat. Ebben az összegzésben – intézményi, oktatói oldalról – az alábbi főbb támogató tényezőket emeltük ki:

- oktatók segítőkészsége, elérhetősége, reagálása, a kölcsönös visszajelzések lehetősége;
- a kiadott anyagok mellett – a hagyományos tanítás pótlására – több magyarázat, tanulástámogatás (online konzultáció és óra, megosztott videó, hangos Power-Point) szükségese;
- egyértelmű, pontos, világos instrukciók a beadandó feladatokhoz; konzultációs lehetőség biztosítása a teljesítés feltételeiről, követelményeiről;
- bizonytalanságot csökkentő tájékoztatás a kurzusok teljesítéséről, értékelési módjairól, arról, mi történik a vizsgákon;
- rugalmasság, megértés és türelem az online felületek kezelésében, különösen a követelmények teljesítésével kapcsolatban (pl. feladatok feltöltése);
- az üzenetváltásokkal kapcsolatban több kommunikáció szinkronírásban vagy videóhívással. Az írásbeli instrukciók dekódolása nehezebb, és félreértésekhez vezethet.

Az első adatgyűjtés folytatásaként – a tanév végén – újra megkérdeztük a hallgatókat, már a teljes tavaszi félévről, a kurzusok lezárásáról. Megszólítottuk továbbá az oktatókat, hogy megismerhessük véleményüket, örömeiket, nehézségeiket. Ezeknek az eredményeknek a feldolgozása még folyamatban van.

Kitekintés

Az elmúlt időszakot érdemes tágabb perspektívában, más felsőoktatási intézmények tapasztalatait is figyelembe véve átgondolni.

A digitális „átállásra” a hazai felsőoktatás nem volt felkészülve. Intézkedéseiket látva, a megváltozott tanulási környezetre elmondható, hogy fogalmi problémák lépnek fel (digitális oktatás, online formában megvalósuló hagyományos oktatás, távolléti oktatás, távoktatás, tantermen kívüli oktatás; digitális, digitalizált és hagyományos tartalmak esetleges alkalmazása, keveredése jellemezi őket). A felsőoktatás résztvevői alapvetően két ténnyel szembesültek: a releváns digitális oktatási tartalom, illetve a digitális oktatás megvalósításához szükséges eszközbeli és módszertani háttér hiányosságával. Az infrastrukturális feltételek megléte, megteremtése, pótlása alapvetően pénzügyi kérdés. Jelen helyzetben a távolléti oktatás megvalósulása körvonalazódott, mely digitális eszközöket alkalmaz, online tanulás- és tanításmódszertani elemeket vesz igénybe, és egyértelműen láttatja, hogy a digitális felkészültség ezeken a területen nem elégséges. Ezért a felsőokta-

tásban is *digitális fejlesztési stratégia* kidolgozására és az annak megvalósítását biztosítandó felsőoktatás-módszertani képzésekre van szükség.

Az eredményes és hatékony digitális fejlesztés egyik kulcsa az *oktatók módszertani fejlődésének* segítése. Most például, a hirtelen váltás, a gyors átállás miatt korlátozottan sikerült figyelni csupán arra a szempontra, hogy az új, online tanulási környezetre optimalizált kurzustartalom nem merülhet ki a jelenléti környezetre tervezett, nagymértékben szöveges tartalom digitalizálásában. A digitális oktatási kultúra módszertanában kiemelt szerepe van az interaktivitásnak, az aktív tanulói tevékenységnek is (Pl. Lévai–Papp-Danka 2015).

A hagyományos felsőoktatási kultúrához képest a távolléti oktatás rávilágított az oktatói szerepkör komplex összetevőire is: ezek szerint az oktatók dolga elsődlegesen nem a klasszikus értelemben vett tudásátadás, hanem a tanulás mentorálása, a hallgatók támogatása, a kurzusokban zajló társas tanulási folyamatok facilitálása. (Lásd még Perjés–Héjja-Nagy 2017; Tartsayné Németh 2007.)

A hallgatók életkörülményeire vonatkozó – most nem elemzett – adatok azt mutatták, hogy helyzetük nem egyforma, *differenciált megoldásokra van szükség*, ha tanulmányaik eredményes teljesítését segíteni szeretnénk. Ennek érdekében az adott kereteken belül is megvalósítható rugalmas, személyre szabott megoldásokat kell keresnünk. Felértékelődött például a *tanulásmódszertani támogatás* szükségessége, így az önszabályozó tanulásban szerepet játszó kompetenciák fejlesztése (célok felállítása, feladatok strukturálása, nyomon követése, időgazdálkodás), a személyes tanulási környezet kialakítása, a tanulási sajátosságok tudatosítása. (Lásd még Papp-Danka 2011; 2014.)

A képzési programok, illetve szakok specifikumaitól függően más-más eszközök, *oktatási, tanulás szervezési módszerek váltak/válnak/válhatnak be*. Dominánsan meghatározó szempontok ebben:

- az adott tárgy jellege, típusa (gyakorlat, szeminárium, előadás, labor, köznevelési gyakorlat);
- az adott kurzus képzési szintje (BA, MA), képzési formája (nappali, levelező, esti);
- a tárgy maga, annak tartalma, főbb ismérvei (elmélet, szakmódszertan vagy neveléstudomány);
- az, hogy a személyes jelenléttel induló szemeszter kurzusát az adott oktató milyen tematikával, követelményekkel indította (itt fontos elem, hogy az mennyire volt adaptálható a távolléti oktatás kereteibe, avagy sem);
- a kurzus hallgatóinak infrastrukturális lehetőségei és digitális kompetenciái;
- az oktatók infrastrukturális lehetőségei és digitális kompetenciái.

Természetesen ezen befolyásoló tényezők összefüggésben vannak egymással, s vélhetően más jellemzők is léteznek, melyek egyedileg is hatással vannak a távolléti oktatás hatékonyságára.

Az egyes intézmények, szervezeti egységek, nem lévén kellő mennyiségű és minőségű idő arra, hogy előzetes terveket fogalmazzanak meg, folyamatosan dolgozták ki (első lépésként a szorgalmi időszakra, majd ezt követően a vizsgaidőszakra) „*saját akciótervüket*”, többségében intézményi vezérfonalak, utasítások formájában.

A jövő félév tervezése

A 2020/2021-es tanév őszi félévi munkarendjét tervezve, építve a 2019/2020-as tavaszi félév során szerzett tapasztalatokra, a „jövőbeli akcióterv” megfogalmazása során kiemelt szempontként jelent meg, hogy:

- (1) az elsőéves hallgatók sajátos helyzetére külön (is) találni kell hatékony támogatási formákat;
- (2) minden kurzus esetében legalább három tanulásszervezési folyamatot kell tervezni és modellezni: személyes jelenlét, távolléti oktatás, kevert, ún. hibrid szervezeti forma.

Az előkészítés során egyértelművé vált, hogy a 2020/2021-es tanév őszi félévében *hibrid oktatást* kell tervezni, mely fizikai jelenléthez kötött és online kurzusokból, valamint ezek kombinációjából áll. A hibrid oktatás kiszámítható és biztonságos keretet ad hallgatónak, oktatónak egyaránt, mindamellet a legrugalmasabban teszi lehetővé, hogy – amennyiben a pandémiás helyzet megköveteli – egy későbbi távolléti oktatásra való átállás zökkenőmentesen valósuljon meg.

Egyértelmű, hogy a *digitális távolléti/távoktatás a felsőoktatás* (kifejezetten a pedagógusképzés) *szempontjából kizárólag szükségszerű „módszertani megoldásként” lehet hatékony.* A digitális távolléti/távoktatás nem helyettesítheti a jelenléti oktatást, nem képes pótolni számos tényezőt, nem képes fejleszteni számos, a pedagógusképzés (felsőoktatás) szempontjából nélkülözhetetlen kompetenciát.

Összefoglalás

A kutatás jelen feldolgozottsági szintje megerősítette bennünk, hogy a *pedagógusképzés – legyen offline vagy online – elsősorban emberek közötti kommunikáció,* melynek minősége elenyésző mértékben múlik a technikai adottságokon, izgalmas vizuális megoldásokon, kreatív e-learning-felületeken. A képzés minősége továbbra is az emberi tényezőn, egymás tiszteletén, segítőkész támogatásán, elfogadó megértésén múlik, melyhez a technikai feltételek szükségesek, de nem elégségesek. Hisszük, hogy az év elején kialakult kényszerhelyzet a későbbiekben is hasznosítható tapasztalatokkal szolgál, a felsőoktatási kultúra körvonalazhatóbbá válik, a távolléti oktatásban mutatkozó hiányok megfogalmazása pedig hozzájárulhat ahhoz, hogy jobban megértsük képzésünk sajátosságait, értékeit.

Irodalom

- Benedek András (Szerk.) (2013): *Digitális pedagógia 2.0*. Budapest: BME GTK–Typotex. URL: https://edu.interkonyv.hu/book/1574-benedek_andras_digitalis_pedagogia_2 (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Bereczki Enikő Orsolya–Horváth László–Kálmán Orsolya–Káplár–Kodácsy Kinga–Misley Helga–Rausch Attila–Rónay Zoltán (2020): *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE PPK. URL: https://ppk.elte.hu/media/c7/4f/b3c928134aa5163f9aa3037a4a169eef2080aac37a1e8de855ac807b4e9/Teljes_Oktatói_Segédanyag_ELTE_PPK.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Crawford, J.–Butler-Henderson, K.–Rudolph, J.–Glowatz, M. (2020): COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*. 3. (1.) URL: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Hodges, C.–Moore, S.–Lockee, B.–Trust, T.–Bond, A. (2020): The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. 27. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Horváth László–Misley Helga–Hülber László–Papp-Danka Adrienn–M. Pintér Tibor–Dringó-Horváth Ida (2020): Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*. 2020/2. Pp. 5–25. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_5-25.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Hülber László (Szerk.) (2017): *A digitális oktatási kultúra módszertana*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Komenczi Bertalan (2013): *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat, URL: <https://mek.oszk.hu/14200/14232/pdf/14232.pdf> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Lévai Dóra–Papp-Danka Adrienn (Szerk.) (2015): *Interaktív oktatásinformatika*. Eger: EKF. URL: http://www.eltereader.hu/media/2016/02/Interaktiv_Oktatasinformatika_READER.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Ollé János–Lévai Dóra–Domonkos Katalin–Szabó Orsi–Papp-Danka Adrienn–Czifrusz Dóra–Habók Lilla–Tóth Renáta–Takács Anita–Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös. URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/01/Digitalis_allampolgarsag_READER.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Ollé János–Papp-Danka Adrienn–Lévai Dóra–Tóth-Mózer Szilvia–Virányi Anita (2013): *Oktatásinformatikai módszerek: tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös. URL: http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Olle2_akt-inform_READER.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Papp-Danka Adrienn (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. *Oktatásinformatika*. 2011. 3. évfolyam, 1–2. szám. Pp. 43–48. URL: <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesei-lehetosegei/> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. URL: http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Perjés István–Héjja-Nagy Katalin (Szerk.) (2017): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: online mentorálási kézikönyv*. Eger: EKE. URL: http://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentorlasiKezikonyv_READER1.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)

- Saleh, A.–Mujahiddin, M. (2020): Challenges and Opportunities for Community Empowerment Practices in Indonesia during the COVID-19 Pandemic through Strengthening the Role of Higher Education. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*. 3. (2.) Pp. 1105–1113. URL: <http://bircu-journal.com/index.php/birci/article/view/946> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Tartsayné Németh Nóra (2007): Személyesség a távoktatásban: a facilitátor (mentor) szerepe a pedagógusok IKT-kompetenciájának fejlesztésében. *Iskolakultúra*. 2007. 17. (4.) Pp. 38–47. URL: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00114/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_04_038-047.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Toquero, C. M. (2020): Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*. 5. (4.) URL: <https://www.pedagogicalresearch.com/download/challenges-and-opportunities-for-higher-education-amid-the-covid-19-pandemic-the-philippine-context-7947.pdf> (Letöltés: 2020. 07. 20.)
- Tóth-Mózer Szilvia, Mislely Helga (2019): *Digitális eszközök integrálása az oktatásba: jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközlístával*. Budapest: ELTE. URL: http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/Digitális-eszközök-integrálása-az-oktatásba_INTERA.pdf (Letöltés: 2020. 07. 20.)

Internetes hivatkozások

<https://en.unesco.org/news/turning-threat-covid-19-opportunity-greater-support-documentary-heritage> (Letöltés: 2020. 07. 20.)

Jegyzetek

¹ A kutatócsoport tagjai: Serfőző Mónika (kutatásvezető), Aggné Pirka Veronika, Bajzáth Angéla, Böddi Zsófia, F. Lassú Zsuzsa, Golyán Szilvia, Kolosai Nedda, Rádi Orsolya, Sándor Mónika, Svraka Bernadett.

² <https://en.unesco.org/news/turning-threat-covid-19-opportunity-greater-support-documentary-heritage> (Letöltés: 2020. 07. 20.)

TÁVOLLÉTI OKTATÁS A CSALÁDOK ASPEKTUSÁBÓL

Engler Ágnes

■ Bevezetés

■ A koronavírus-járvány idején szükségessé vált intézkedések között a távolléti oktatás váratlanul és – részben – felkészületlenül érte a pedagógusokat, diákokat, szülőket egyaránt. Egészen váratlanul, hiszen egy hétvége alatt kellett a tanítási-tanulási folyamatot a megszokott medréből egy egészen új csatornába átvezetni, s részben felkészületlenül, mivel a digitális oktatás nem előzmény nélküli a köz- és felsőoktatásban. Számos kutató, pedagógus igazolta már ennek létjogosultságát elméletben, gyakorlatban, a katedrán vagy kutatások eredményeiként, a szükséges kritikával és fenntartásokkal. (Így pl. Kárpáti 2004; Hunya 2005; Benedek 2007, 2008; Livingstone 2012; Wastiau et al. 2013; Tondeur et al. 2016; Norris et al. 2016; Buda 2017; Molnár 2018.) A fiatal generációk újszerű tanulói attitűdje és az infokommunikációs technológia térhódítása együttesen alakították, növelték az igényt nemcsak a létjogosultság elismerésére, de az IKT-eszközök minél aktívabb használatára. Ennek köszönhetően a hagyományos és az alternatív oktatási módszerek egyre inkább kiegészültek az online világ és az IKT-eszközök elemeivel.

Digitális oktatás és otthoni tanulás

A vonatkozó hazai tanulmányok jelentős része a digitális oktatás eszközeivel, módszereivel, mérésértékelésével foglalkozik, tantermi környezetben (Csapó et al.

2009; Hunya 2011; Ollé 2012; Molnár et al. 2013; Kis-Tóth et al. 2014; Molnár–Pásztor 2015; Kárpáti et al. 2015). A kutatások alanyai leginkább a pedagógusok, a tanulók, vagy a pedagógusokat (tovább)képző oktatók és szakemberek (Holik 2014; Herczegh 2014; Herzog–Racsko 2016; Molnár 2019). Viszonylag kevesebb figyelem hárul azonban az otthon tanulás körülményeire. Ennek kapcsán jellemzően a tanulók eszközigényét és az IKT-eszközök otthoni rendelkezésére állását vizsgálják: van-e és mennyi számítógép, tablet az otthonokban; van-e internetkapcsolat; milyen annak minősége; mennyi időt töltenek a virtuális térben a fiatalok; és így tovább (Nagy 2008; Székely 2017; Székely–Aczél 2018).

Az iskolai és otthoni digitális oktatás/tanulás optimális határainak kijelölése nem látszik egyszerűnek. Míg például az otthoni számítógép-használat pozitív hatással van a digitális szövegértésre (Racsko 2017), fejleszti a digitális kompetenciát (Lénárd 2019), a digitális játékok hatékonyak lehetnek az oktatásban (Pásztor 2013), addig a virtuális világ veszélyeivel is tisztában kell lenni. (Erről áttekintést ad többek között Faragó 2018; Flora 2018; Galán et al. 2018; Tari 2012; Dorner et al. 2016.)

A különböző kutatások a szülők meglátásait, véleményét legtöbb esetben a gyermek képernyő előtt töltött idejével és annak hatásaival kapcsolatban kéri ki, illetve felméri az otthoni eszközök rendelkezésre állását. Racsko és Herzog (2015) például egy iskolai tablethasználattal kapcsolatos pedagógiai kísérletet szülői kérdőívvel tesztelt, melyben a szülők véleményére voltak kíváncsiak az új módszerrel kapcsolatban. Ritkán találni kapcsolódást a tantermi környezet és a szülői háttér között. Erre példa egy olyan eszköz, a szavazógép, amely nemcsak tantermi környezetben használható, de sokoldalú alkalmazása a szülői értekezleteken is kamatoztatható (Buda 2012). Használatát egyszerűen és gyorsan elsajátíthatják az értekezlet résztvevői, anonimitása révén bármilyen kérdés megszavaztatható és könnyen kiértékelhető. Thékes (2020) jelen tanulmány írása idején publikálta friss kutatási részeredményeit a digitális átállás első szakaszában készült Békés megyei kutatás alapján, melyből kiderül, hogy a válaszadók fele valamennyire, harmada eléggé negatívan élte meg a változást. (Ebben az időszakban számos kutatás indult az átállás menetének, módjának feltérképezésére, az alkalmazott digitális pedagógiai módszerek és platformok nyomon követésére, a pedagógusok szerepváltozásának vizsgálatára.)

A szülők mint „tanulótársak” – akik általában segítenek a gyermekeknek a felkészülésben, a házi feladat elkészítésében ellenőrzésében – kevésbé kerülnek az érdeklődés középpontjába. Pedig az ő digitális kompetenciájuk éppoly fontos lehet, hiszen tudjuk, hagyományosan a szülők közreműködése, bevonódása a gyermek iskolai pályafutásába jelentős befolyást gyakorol a tanulói eredményességre (Bourdieu 1978; Coleman 1974; Boudon 1974; Pusztai 2004; Kozma 1999; Róbert 2004; Altschul 2012; Szemerszki 2015; Imre 2015; Deslandes et al. 2016; Ceglédi 2018). Nem lehet ez másképp a digitális eszközpark elterjedésével sem.

Emellett a személyes tanulási környezet, a milió, hagyományos értelemben is fontos tényezője a tanulmányi eredményességnek – vélhetően az elektronikus ta-

nulási környezeté is meghatározó. Azok a szülők ugyanis, akik gyermekeiket magasabb iskolázottságra, az övéktől magasabb pozíció elérésére ösztönzik, otthoni felkészülésükre is nagyobb figyelmet fordítanak. (Lásd pl. Sheldon és Epstein 2005; Siraj-Blatchford 2010; Garbacz et al. 2015.) Ez leginkább az odafigyelésben, törődésben, kikérdezésben valósul meg, de az IKT-háttér vagy a digitális kompetencia hiánya ennek a törekvésnek gátat szabhat. A továbbiakban ez utóbbival nem foglalkozunk, a figyelem középpontjába a szülői bevonódás kerül.

Tanulmányunkban az otthoni tanulásra fordítunk figyelmet, mégpedig olyan rendkívüli helyzetben – a koronavírus-járvány okán hozott intézkedések között szereplő távolléti oktatás idején –, amikor a szülő a pedagógus munkatársává válik. Elemzésünkben ennek a különleges időszakban végzett kutatásnak az adatait használjuk fel, amely nem kifejezetten a digitális oktatás mérését célozza, hanem – általánosságban – a karanténhelyzet családokat érintő szegmenseinek mérését. Ennek ellenére, a tanulmányban elemzett az adatbázis több olyan adattal bír, amelyek elemzésével értékes következtetéseket tudunk levonni az átállás családokat érintő hatásaival kapcsolatban, bepillantva az iskolákká lett otthonokba.

Kutatás a családok helyzetéről a karantén első hónapjában

A Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért (KINCS) *A koronavírus családkra gyakorolt hatása* című kutatása 2020 áprilisában zajlott, 1000 fő telefonos lekérdezésével. A minta nemre, életkorra, iskolai végzettségre és településtípusra volt reprezentatív. A felmérés leginkább arra volt kíváncsi, hogyan reagálnak a családok a járványhelyzetre, milyen kérdések foglalkoztatják őket, milyen aggodalmaik vannak, mennyire tartják be az óvintézkedéseket, az adott korlátozószokon túl mire számítanak az otthoni munkavégzés és tanulás kapcsán.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy a kutatók érdeklődésének középpontjában nem a távolléti oktatás állt, ezért a digitális oktatásnak nem minden részletére derül fény. Így többek között a kutatási mérőeszközben nem találunk az infokommunikációs technológiára vonatkozó kérdést (pl. milyen a családok IKT-eszközellátottsága, milyen a szülők digitális kompetenciája, milyen platformokon tartották a pedagógusokkal a kapcsolatot). Másrészt, a kutatás minden területet, így a távolléti oktatásra történő átállást is, kizárólag a családok szemszögéből igyekezett felderíteni, így adataink alapján a pedagógusok, a köznevelési intézmények gyakorlatát nem ismerhetjük meg. A sokrétű reprezentatív kutatás ennek ellenére számos olyan eredménnyel szolgál, amely hozzájárul a megszokottnál intenzívebb otthoni tanulást igénylő helyzet megismeréséhez. Az adatfelvétel 2020. április 14. és 22. között folyt, amely ideális időszak az eredmények értelmezése szempontjából: a távolléti oktatásra történő átállást követő egy hónap elegendő idő lehetett az új módszerek és technológia megalapozására; a pedagógusok kitapasztalhatták a diákokkal való kapcsolattartás aktuálisan elérhető optimális útjait; illetve tanulók, tanárok

és szülők egyaránt „hozzászoktak” a kialakult új helyzethez. (A feltételes mód és az idézőjel jogos használatát támasztják alá a karantén idején és azt követően elhangzó sajtóinterjúk, közösségi fórumok stb., amelyek többnyire arról számolnak be, hogy ezt a helyzetet megszokni nem, csak ideiglenesen elfogadni lehetséges.) Az adatfelvétel idején ugyanakkor nem lehetett sejteni a korlátozások feloldásának idejét, a járványhelyzet alakulását, ezért az adatok az akkori pillanatnyi helyzetet dokumentálják, hitelesen.

A nemre, életkorra, iskolai végzettségre és településtípusra reprezentatív, országos kutatásban részt vevő 1000 fő a 18 évnél idősebb magyar lakosságból került ki. A minta 60 évnél idősebb tagjai 28%-ot tettek ki, a többi korosztály 18–19%-ban képviseltette magát. A mintába kerültek 16%-a fővárosi, 21%-a megyeszékhelyen él, további 32% városban, 32% pedig faluban, községben. Az iskolai végzettséget tekintve a válaszadók fele alapfokon iskolázott, 32%-uk középfokú, 18%-uk felsőfokú végzettségű. A megkérdezettek fele él házasságban, harmada egyedülálló, az elváltak és özvegyek aránya egyaránt egytized. A válaszadók 42,2%-a nevel otthonában gyermeket, jellemzően két (42%) vagy egy gyermeket (29%).

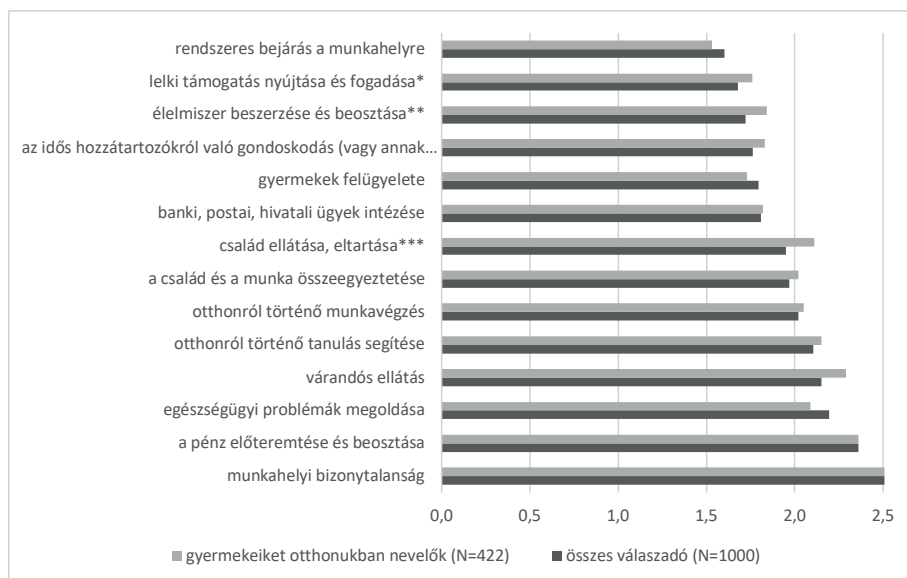
Amint említettük, a kérdőív számos témakört vizsgált. A következőkben minden olyan kérdésre kitérünk, amelyekben a távolsági oktatás, a digitális átállás, az otthoni tanulás érintve volt. Elemzéseink döntő részében – ahol kizárólag a digitális tanulás körülményeit vizsgáljuk – a mintát leszűkítjük azokra a válaszadókra, akikkel gyermekeik egy háztartásban élnek (összesen 422 fő). Feltételezésünk szerint a digitális oktatásra történő átállás nehézségi fokozata összefügg a társadalmi háttérrel: a kedvezőtlenebb helyzetben élők nehezebben élték meg ezt az időszakot.

A távolléti oktatás és egyéb intézkedések megítélése

A kutatás érdeklődött aziránt, hogy a válaszadó mennyire ért egyet az eddig bevezetett járványügyi intézkedésekkel, szabályokkal, így például a közösségi rendezvények korlátozásával, az idősek érdekében hozott intézkedésekkel, a személyes kontaktusok korlátozásával, illetve a távolsági oktatással a köznevelésben és felsőoktatásban. A digitális köznevelésre történő átállással a válaszadók 51%-a, a digitális felsőoktatás bevezetésével 56%-a teljes mértékben egyetértett (öt fokú skálán 5-ös érték). Mindkét esetben további 15% inkább egyetértett (4-es érték), a közepesen egyetértők aránya pedig 16%, illetve 11% volt.

A karantén időszaka a mindennapi élet több területén kihívásokkal járt, ezek közül többet értékelteünk egytől ötig terjedő skálán, ahol az 1-es az ‘egyáltalán nem jelent nehézséget’, míg az 5-ös a ‘nagyon nagy nehézséget’ jelentette. Az 1. ábrán a teljes minta és a szűkebb minta átlagértékeit egyaránt mutatjuk, mivel a kérdés a korlátozások tágabb körét érintette, így az otthoni tanulás nehézségi foka összevethető egyéb területekkel.

1. ábra. Különböző tevékenységek nehézségének megítélése a karantén alatt, átlag ötfokú skálán (1=egyáltalán nem jelent nehézséget, 5=nagyon nagy nehézséget jelent)



„A koronavírus családotokra gyakorolt hatása”-kutatás, KINCS, 2020 alapján; saját elemzés és számítás
 Kérdőívben feltett kérdés: Mekkora nehézséget jelent az Önök családjának a most kialakult helyzetben?
 szign: * 0,01-0,05, ** 0,001-0,01, *** 0,001 alatt

Az ötfokú skálán kapott legmagasabb átlagérték 2,5, tehát a karanténban eltöltött egy hónap különböző korlátozásait a válaszadók legfeljebb közepes nehézségűnek ítélték meg. Az élbolyban végzett problémák jellemzően egzisztenciális és egészségügyi irányultságúak (munkahely, anyagiak, egészségügyi ellátások), ezt követik a családi élethez kötődő tényezők (otthoni munka és tanulás, család és munka összeegyeztetése, család ellátása, gyermekek felügyelete). A gyermeket nevelők esetében nem meglepő módon a család ellátása, az élelmiszer beszerzése, a várandós-ellátás, a család és munka összeegyeztetése, illetve az otthoni munkavégzés nagyobb nehézséget jelentett, mint a teljes mintán belül.

Az otthoni tanulás segítése az átlagértékek alapján kialakult nehézségi rangsorban a negyedik, illetve ötödik helyre került. (Ezt a változót döntően a gyermeket nevelők pontozták, de néhány esetben a család működésébe beavatkozó vagy egy háztartásban élő rokon is véleményt nyilvánított.) Az otthoni tanulás nehézségének megítélésében a válaszadó neme, lakhelyének típusa, a válaszadó életkora nem adott szignifikáns eltérést, de meglepő módon a szülő iskolázottsága sem. A gyermekek száma alapján találtunk egyedül szignifikáns eltérést ($p=0,005$): a várandósoknak megfelelően minél magasabb a nevelt gyermekek száma, annál nagyobb problémát jelentett a távolléti tanulás megoldása. A járványhelyzet okozta problémák következményeit szintén ötfokú skálán kellett értékelniük a válaszadóknak, ezek között nevesítve volt a tanulásban való lemaradás is. Ezt átlagosan 2,4-re

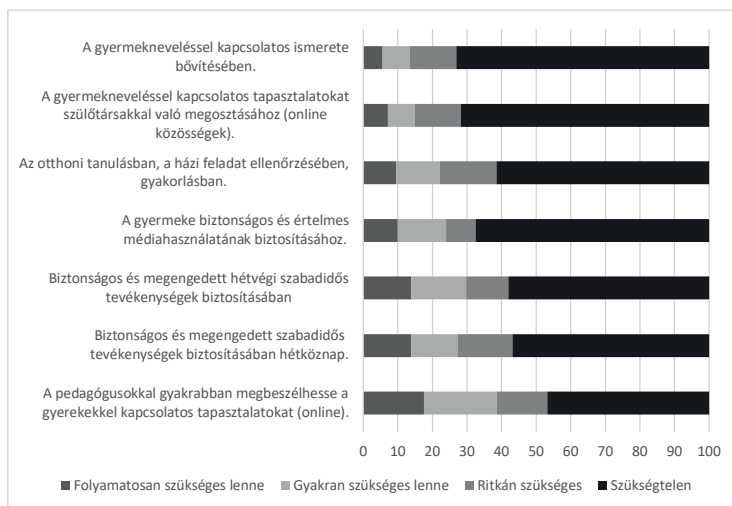
értékelték, ami a 8. helyet jelentette a rangsorban. Leginkább valamelyik családtag megbetegedésétől, a munkahely elvesztésétől, anyagi körülmények romlásától tartottak, de a tanulási gondoktól való félelmet megelőzte például a család számára fontos események elmaradása (pl. ballagás, esküvő, keresztelő, diplomaosztó) vagy az, hogy hosszabb távon le kell mondani a kikapcsolódási lehetőségekről.

Az otthoni tanulás támogatásának igénye

A fenti adatokból kitűnik, hogy az otthoni tanulás nem a legkomolyabb aggodalmat váltotta ki a megkérdezett családokban, ezt sugallja a kérdőív segítségnyújtásra vonatkozó két kérdéssorára kapott válaszok is. A mérőeszköz első részében általában érdeklődtünk arról, milyen jellegű segítségre lenne szüksége a megkérdezettnek (bevásárlás, lelki tanácsadás stb.). A „segítség az otthoni tanulásban”-lehetőséget az érintett válaszadók mindössze egytizede jelölte meg. Ezen válaszadók többnyire kisebb városokban és falvakban élnek, jellemzően négy vagy több gyermeket nevelnek. Az iskolai végzettség szerint nem egészen egyértelmű a kép: az érettségizettek és a nyolc általánosnál kevesebb osztállyal rendelkezők alkotják a csoport többségét.

A másik kérdésben a családi élettel kapcsolatos területek közül válogattunk, a segítség kérésének mértékét négyfokú skálán kértük megjelölni, ahol az egyes érték a folyamatosan szükséges lenne, a négyes érték a szükségtelen igényt jelezte. (2. ábra)

2. ábra. A karantén idején történő segítségnyújtás igénylésének megítélése, százalék (N=422)



„A koronavírus családokra gyakorolt hatása”-kutatás, KINCS, 2020 alapján; saját elemzés és számítás
 Kérdőívben feltett kérdés: Szükségesnek érzi-e jelen helyzetben, hogy segítséget kapjon a gyermeke neveléséhez az alábbiakban?

Az otthoni tanuláshoz szorosan kapcsolódó lehetőséggel (az otthoni tanulásban, a házi feladat ellenőrzésében, gyakorlásban biztosított támogatás) a válaszadók 9%-a rendszeresen, 13%-a gyakran, 16%-a ritkábban élne, míg 62%-a egyáltalán nem igényelné azt. Az utóbbi csoport összetételét megvizsgálva az előző eredményeknek és a várakozásnak egyaránt ellentmondó kép tárul elénk. Azok a szülők ugyanis, akik egyáltalán nem kérnek segítséget az otthoni tanuláshoz, többségében nők, alacsonyan iskolázottak (érettségi nélkül), kis településeken élnek (falu vagy egyéb város), harmincas éveikben járnak, kedvezőtlen anyagi körülmények között élnek és (egyedüli megfeleléssel a várakozásnak) egy vagy két gyermeket nevelnek. Hipotézisünkben épp a hátrányosabb helyzetű társadalmi csoportokról feltételeztük, hogy jobban rászorultak ezen a téren a segítségre.

A választ erre az anomáliára talán a kérdés feltevésében és a változók szerkezetében kereshetjük. Egyrészt elképzelhető, hogy az otthoni tanulás támogatását nem igénylők a jelen helyzetre fókuszáltak, holott ők általában (tehát minden helyzetben) igénylik ezt a támogatást. (Az eredeti kérdés így hangzott: „Szükségesnek érzi-e jelen helyzetben, hogy segítséget kapjon a gyermeke neveléséhez az alábbiakban?”) Ezt támasztja alá, hogy a kérdőív elején feltett általános kérdésnél (lásd előző bekezdés) már az a csoport jelenik meg igénylőként, amelyekre számítani lehetett (kivéve az iskolázottságot). Másrészt, ebben a kérdésben minden egyéb változó a gyermekneveléssel kapcsolatos tevékenységeket firtatja, ami magasabb szinten és elvonatkoztatva gondolkodtat a napi rutintevékenységhez képest.

Kommunikáció és kapcsolattartás családon belül és kívül

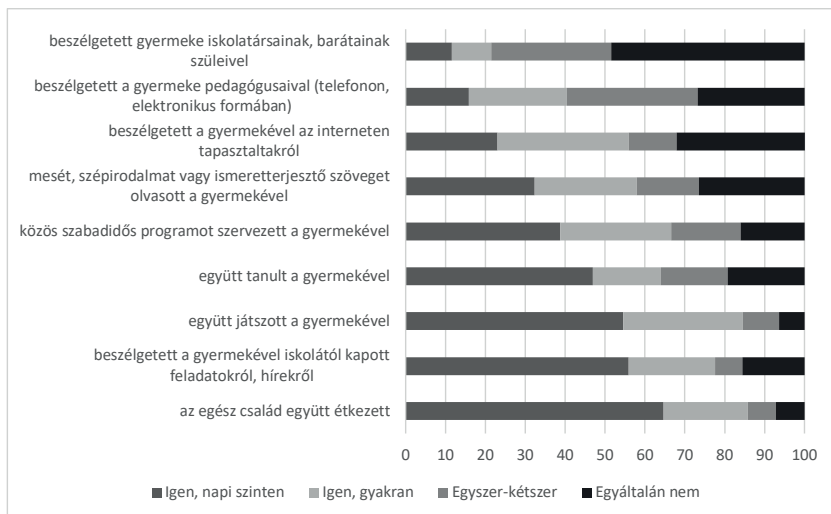
A 2. ábrán egyértelműen kitűnik, hogy a pedagógusokkal történő kapcsolattartás igénye a legmagasabb a távolsági oktatás idején: a szülők 18%-a rendszeresen, 21%-a gyakran élne ezzel a lehetőséggel. Ez azt sugallja, hogy a digitális oktatás idején a kapcsolattartás kevésbé volt intenzív és hatékony a szülők és a pedagógusok között. Ezt támasztja alá a következő kérdésblokk egyik eredménye is.

A kérdőívben érdeklődtünk a karantén ideje alatt az otthonokban történő eseményekről és azok gyakoriságáról. A 3. ábráról leolvasható, hogy a pedagógusokkal való kapcsolattartás a család kommunikációjában háttérbe szorult, a válaszadók 29%-a egyáltalán nem, további 32%-a egyszer-kétszer értekezett a pedagógusokkal az eltelt egy hónap alatt (ti. a távolsági oktatás elrendelése és a lekérdezés ideje közötti időtartam). Pedig éppen az átállás idejét követő hetekben lett volna a legfontosabb a szülők folyamatos tájékoztatása az oktatás körülményeiről, illetve a tanulók előrehaladásáról. A kérdőívből közvetlenül nem derül ki, vajon melyik félen múltott a kommunikáció hiánya vagy gyengesége, de az előbbi kérdés elemzése (nagyfokú szülői igény a pedagógussal való kapcsolattartásra) sejteti a választ.

A 3. ábra tanúsága szerint a szülők rendszeresen érdeklődtek az iskolai feladatokról, az iskolából kapott hírekről a gyermekeiktől; a szülők 56%-a napi szinten,

további 22%-a gyakran. Ez jelzi, a szülők nem voltak érdektelenek a távolsági oktatás menete, tapasztalatai, fejleményei iránt, de ezeket az információkat nem a pedagógusoktól, hanem gyermekeiktől állt módjukban megszerezni.

3. ábra. Gyermekekkel közösen végzett tevékenységek gyakorisága a karantén ideje alatt, százalék (N=422)



„A koronavírus családokra gyakorolt hatása”-kutatás, KINCS, 2020 alapján; saját elemzés és számítás
Kérdőívben feltett kérdés: A digitális oktatásra történő áttérést követően milyen gyakran fordult elő, hogy Ön ...

A közös tanulás is rendszeres tevékenységnek bizonyult, a válaszadók csaknem fele (47%) naponta, 17%-a gyakran segítette gyermekét az iskolai feladatok megértésében. Érdemes megvizsgálni, kik azok a válaszadók, akik napi rendszerességgel ültek le gyermekeikkel tanulni. Ezt a csoportot közelebbről megnézve kiderül, hogy kétharmaduk nő, jellemzően kis településen élnek (42% falun, 27% városban), két (47%) vagy egy (21%) gyermeket nevelnek, a csoport fele a harmincas, harmada a negyvenes éveiben jár. 44%-uk alsófokon iskolázott, harmaduk érettségizett, 22%-uk diplomás.

A gyermekeivel rendszeresen tanuló szülők között tehát éppen azokat találjuk felülreprezentálva, akik a korábbi kérdések elemzésénél jellemzően nem kértek segítséget a tanuláshoz. Ennek alapján feltételezhetnénk, hogy azok a szülők, akik napi rendszerességgel követik gyermekeik tanulmányait, elégedettek az elért eredményekkel és az otthoni tanulási módszerekkel.

A kérdőívből nincs adatunk arra vonatkozóan, milyen érdemjegyeket szereztek a tanulók a jelenléti oktatáshoz képest, vagy milyen tanulásmódszertani tapasztalatokat szereztek a távolléti oktatás alatt. Ezért az előbbi hipotézist nem tudjuk igazolni vagy cáfolni. Ugyanakkor a nevelésszociológiai tapasztalatokat figyelembe véve nem valószínűsíthető, hogy az alacsonyabb szocio-ökonómiai státusú szülők

olyan tanulásmódszertani eszköztárral rendelkeznek, amellyel a digitális oktatás során megfeleltek az elvárásoknak, és mindeközben nem igényeltek semmiféle segítséget.

A megválaszolatlan kérdés nyomába eredve igyekeztünk kideríteni, vajon ez a szülői csoport milyen irányból kaphatott támogatást. Ugyanezen kérdésben szereplő változók közül a pedagógussal és a többi szülővel való kapcsolattartást megvizsgálva kiderült, hogy ezen szülői társaság intenzív kapcsolatot tartott a távolléti oktatás alatt gyermekei pedagógusaival és az osztálytársak szüleivel. A rendelkezésre álló adatok alapján úgy tűnik tehát, hogy a hátrányos helyzetből fakadó hiányosságokat a pedagógusok segítségével és az osztályközösség összetartása kompenzálni tudta. Ismételten hangsúlyozzuk, hogy az objektív mutatókat (tanulói előrehaladás) nem ismerjük, az érintett szülők elégedettségéből (ti. külső segítség elutasítása) következtethetünk erre – tehát meglátásunkat a szülők szubjektív álláspontjára alapozzuk.

A távolléti oktatás (és gyakran távolléti munkavégzés) mellett összezárt családokban egyértelműen fontos volt a tanulók tanulmányainak nyomon követése, de elmondható az is, nem az iskolai feladatok álltak a középpontban. A kérdőív egyik kérdése különböző tevékenységeket hasonlított össze az alapján, hogy azokat gyakrabban végzik-e közösen a családtagok a karantén alatt, mint korábban. Az 1. táblázat szerint a családokban leginkább az étkezési, háztartási és szórakozási feladatok, alkalmak adtak lehetőséget az együtt töltött idő növelésére. A felmérés más kérdéssoraiból is egyértelműen kiderül, hogy az összezártság jelentősen növelte a közös étkezések számát, szélesítette a közös szabadidős programok tárházát, és kiegyenlítettebbé vált a házimunka is.

A közös tanulás a válaszadók 40%-ánál vált gyakoribbá a korábbiakhoz képest, a növekedést leginkább a gyermek életkora differenciálja: a megszokottnál is többet az alsó tagozatos gyermekekkel foglalkoztak a szülei, ez az évfolyamokon felfelé haladva csökkenésnek indul.

1. táblázat. A karantén alatt gyakrabban végzett tevékenységek, százalék (N=422)

étkezés	60,7
házimunka	59,3
filmnézés	54,6
sütés-főzés	53,4
játék	41,3
tanulás	40,1
sport	32,8

„A koronavírus családokra gyakorolt hatása”-kutatás, KINCS, 2020 alapján; saját elemzés és számítás
 Kérdőívben feltett kérdés: Az alábbi tevékenységek közül melyiket végzik most gyakrabban közösen?
 (Több válasz is megjelölhető)

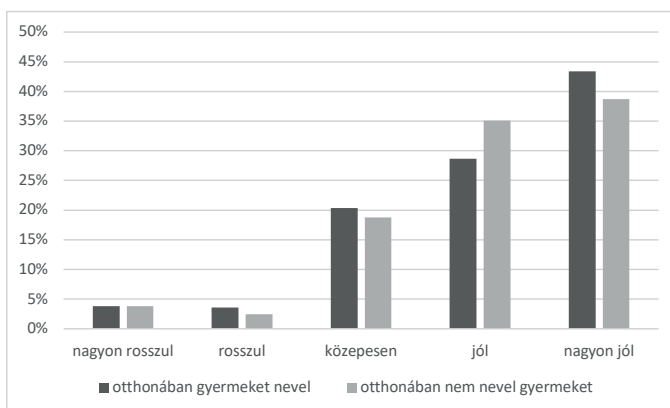
Az otthoni tanulás és az arra fordított megnövekedett idő az egyik alkotóeleme a karantén időszak alatt megváltozott élethelyzetnek. A családok mindennapi életritusa, kapcsolatrendszere, kommunikációja, tevékenységformái jelentősen megváltoztak, melynek keretét a hatályos járványügyi jogszabályok és rendeletek alkották.

A digitális oktatás családokra nehezedő terhe (infokommunikációs eszközök rendelkezésre bocsátása, platformok biztosítása, tananyagok letöltése, feladatok feltöltése, a tanári magyarázatot kiegészítő vagy rosszabb esetben azt helyettesítő, illetve a feladatokat ellenőrző otthoni közös tanulás) beágyazódott a család mindennapi belső működésébe és a külső járványügyi információk feldolgozásába. Éppen ezért nem tudunk elvonatkoztatni attól a miliőtől, amiben az otthoni tanulás végbement. A következőkben röviden belepillantunk a kérdőív családok „lelkiállapotát” feltérképező kérdéseibe.

Családi kör és közérzet

Az otthon töltött időszak megítélése kedvezőnek mondható. (4. ábra) A minta került válaszadók 41%-a nyilatkozott úgy, hogy az eltelt hónapot nagyon jól élte meg, 32%-uk jól, 20%-uk pedig közepesen. A távolléti oktatás által érintett családokban magasabb arányban jelölték be a nagyon jó lehetőséget, az ötös skála négyes fokozatát kevesebben, míg a helyzetet rosszul megélők között nincs különbség (az összefüggés nem szignifikáns). Alapvetően úgy tűnik tehát, a gyermekekkel járó plusz feladatok nem terhelték meg a családi életet.

4. ábra. A karantén-lét megítélése családi állapot szerint, százalék (N=1000), NS



„A koronavírus családokra gyakorolt hatása”-kutatás, KINCS, 2020 alapján; saját elemzés és számítás
Kérdőívben feltett kérdés: *Hogy éltek meg az otthon töltött közös időszakokat?*

Ezt igazolja egy másik eredmény: arra a kérdésre, változott-e a családtagok közti kapcsolat a kialakult helyzetnek köszönhetően, a válaszadók közel kétharmada

azt válaszolta, változatlan maradt. A gyermeket nevelők szignifikánsan magasabb arányban jelölték ezt a lehetőséget (76% szemben az 65%-kal, $p=0,008$). Romló viszonyról nagyon kevesen számoltak be (4,2%), közöttük valamivel több volt a gyermeket nem nevelő. A kapcsolatok javulásáról nyilatkozók (összesen 24%) között ugyanakkor magasabb arányban találjuk azokat, akik háztartásában (már) nem él gyermek.

Végezetül, az általános lelkiállapotra vonatkozóan három további állítást tekintünk meg. Mindhárom esetben ötfokú skálán kellett értékelni, ahol az 1 az egyáltalán nem, az 5 a teljes mértékben jelentéssel bírt. Az „*Úgy érzi, az Ön számára megterhelő a jelenlegi helyzet*” átlagértéke a teljes mintában 3,2. Ez a közepes megítélés a gyermeket nevelőket és nem nevelőket egyaránt jellemezte, lényeges eltérést nem találtunk. Az „*Úgy érzi, meg tudja oldani a felmerült problémákat önállóan*”-megállapítás 4,3-as átlagot ért el, mindkét csoportban jelentős különbség nélkül, ami a válaszadók helyzettel való megbirkózásának képességét tükrözi (legalábbis az áprilisi adatfelvétel idején). Ezzel összhangban az „*Úgy érzi, szüksége lenne külső segítségre*”-megállapítás fogadtatása alacsony, átlagosan 1,95, szignifikáns eltérés itt sem adódott a gyermektelen és gyermekes háztartásokban. Mindezek alapján óvatosan megfogalmazhatjuk azt a következtetést, hogy a gyermekkel járó többletfeladatok (otthoni tanulás, a gyermekfelügyelet megszervezése, a gyermekkel való foglalkozás, étkeztetés stb.) nem gyengítette jelentősen a családok jól-létét, kapcsolatait, stressztűrését.

„*A kialakult helyzet mindenki számára egy különösen megterhelő és bizonytalanságokkal teli időszak. Mégis, ha valami pozitív hozadékat lehet kiemelni, mi lenne az?*” – szerepelt a mérőeszköz kérdései között. (2. táblázat) Az imént elmondottakat erősíti, hogy „a nemzedékek közötti szolidaritás”-lehetőséget szignifikánsan nagyobb arányban jelölték meg a gyermekes háztartások, ezekben az időkben ahol az intergenerációs együttműködés és gondoskodás felélenkült.

2. táblázat. A koronavírus-járvány lehetséges pozitív hatásainak megítélése, százalék (N=1000)

Ezután jobban megbecsülik az egészségügyi dolgozókat vagy a tanárokat	64,9
Erősödik az emberek közötti bizalom, együttműködés, egymásra való odafigyelés	48,1
Jobban odafigyelünk az egészségünkre, a higiénára	42,9
Felgyorsul az online ügyintézés	26,1
Elfogadottabbá válik a távmunka/a home office	19,3
Erősödik a nemzedékek közötti szolidaritás	19,1
Új tanulási módszereket fejlesztenek ki	18,8
Erősödik az önkéntes munkavállalás	14,3

„A koronavírus családokra gyakorolt hatása”-kutatás, KINCS, 2020 alapján; saját elemzés és számítás
Kérdőívben feltett kérdés: *A kialakult helyzet mindenki számára egy különösen megterhelő és bizonytalanságokkal teli időszak. Mégis, ha valami pozitív hozadékat lehet kiemelni, mi lenne az?* (Több válasz is megjelölhető)

A válaszadók több mint 60%-a az egészségügyi dolgozók és a tanárok komolyabb megbecsülését várta, a felmérésben résztvevők fele a társadalmi kohézió erősödését remélte. A digitális eszközök és az online tér használatának még intenzívebbé válása a válaszadók véleménye szerint egyes területeken tartós hatást eredményezhet, leginkább az online ügyintézésben predesztinálták ezt. Az atipikus munkavégzés egyes formáinak erősödését (táv munka, otthoni munka) a válaszadók huszada vélte fenntarthatónak. Ugyanennyien bíztak abban, hogy a digitális oktatás során kialakult vagy megerősödött módszerek a jelenléti oktatásban is gyökeret vernek.

Összefoglalás

A karanténhelyzetet sokrétűen vizsgáló, A koronavírus családokra gyakorolt hatása elnevezésű országos kutatás (KINCS 2020) lehetővé tette, hogy képet kapjunk az oktatás digitális átállásáról, de kizárólag a családok szemszögéből volt módunk ezt megfigyelni. Tanulmányunkban a nemre, életkorra, iskolai végzettségre és településtípusra reprezentatív kutatás adatainak elemzése során megvizsgáltuk a válaszadók egyetértését az oktatás átalakításával kapcsolatban, az otthoni tanulás újjászervezését és az ezzel kapcsolatos nehézségek megítélését. Kitértünk a családi élet átalakulására, működésére, lelki egészségére, de csupán olyan mélységben, amennyire ezt az otthon berendezett „iskola” környezetének feltérképezése indokolta. A kizárólag az otthoni tanulással kapcsolatos kérdések elemzéséhez leszűkítettük az adatbázist azokra, akik otthonukban nevelnek gyermeket, egyéb kérdéseknél összehasonlítottuk ezt a csoportot a gyermektelen háztartásban élőkkel, vagy a teljes mintát vizsgáltuk meg.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a mintába került 1000 fő többsége egyetértett a távolléti oktatás bevezetésével (teljesen és inkább egyetértők aránya 66%). A gyermekes családokban az otthoni tanulás megszervezése enyhén nehéznek bizonyult (öt fokú skálán 2,1-es átlagérték). Feltételezésünknek ellentmondóan, a társadalmi háttérváltozókat tekintve a digitális átállás egyenlő mértékben érintette a válaszadókat; az iskolai végzettség, a település típusa és a régió sem mutatott szignifikáns eltérést, egyedül a gyermekszám befolyásolt: minél több gyermeket nevel valaki, annál nagyobb nehézségeket okozott a köznevelési és felsőoktatási intézmények bezárása.

A távolléti oktatás a kutatás eredményei alapján komolyabb aggodalmat nem váltott ki a gyermeket nevelő megkérdezettek körében, és többségében segítséget sem igényeltek az otthontanulás megszervezéséhez és lebonyolításához. A járványhelyzet aggodalmai között a gyermek tanulásában történő lemaradás a 8. helyet foglalta el (ötös skálán 2,4), a megkérdezettek leginkább családtagjaik egészségéért, munkahelyük megmaradásáért és anyagi biztonságukért aggódtak. A távolléti oktatás folyamán mindössze 10%-uk érezte úgy, hogy valamilyen segítségre szorul,

konkrétan pedig az otthoni tanulásban, a házi feladat ellenőrzésében a válaszadók harmada folyamodott támaszért.

Feltételezésünk szerint a hátrányosabb társadalmi helyzetű szülői csoportok igényelték volna segítséget az otthoni tanuláshoz, ez azonban nem minden vonatkozásban igazolódott. Az általánosságban felkínált támogatást elfogadók a várokozásnak megfelelően többnyire kisebb városokban és falvakban élnek, jellemzően négy vagy több gyermeket nevelnek, ugyanakkor nem egyértelműen alacsonyan iskolázottságúak (az érettségizettek ugyanolyan arányban képviseltetik magukat, mint az általános iskolát be nem fejezettek, a nyolc általánost és a szakiskolát végzettek pedig elvétve jelennek meg). Azok a szülők pedig, akik egy másik, konkrét kérdés alapján egyáltalán nem kérnek segítséget az otthoni tanuláshoz (67%), többségükben éppen nem a kedvezőbb helyzetű társadalmi csoportokból érkeznek: számos válaszadó alacsonyan iskolázott (érettségi nélküli), jellemzően falvakban él, objektív anyagi helyzete kedvezőtlenebb.

Tovább bonyolítja az előzetes gondolatmenetet, hogy a kutatás eredményei szerint a gyermekeivel rendszeresen tanuló szülők között azokat találjuk, akik jellemzően nem kértek külső segítséget az otthoni tanuláshoz, közülük is a hátrányos helyzetűeket. Ebből arra következtethetünk, hogy a gyermekekkel folyamatosan foglalkozó szülők elégedettek az elért eredményekkel és az otthoni tanulási módszerekkel. A felmérésből azonban nem kapunk választ a szülői elégedettségre, de a gyermekek tanulmányi eredményeire sem, ezért erről nem tudunk következtetéseket levonni. Az bizonyossá vált, hogy ez a szülői csoport (gyermekeivel rendszeresen tanuló, külső segítséget nem kérő hátrányos társadalmi helyzetű) a legaktívabb a pedagógusokkal és a szülőtársakkal való kapcsolattartásban. Valószínűleg azok esetében, akiknél ez nagyobb eséllyel bekövetkezett volna, a tanári útmutatás és a szülői hálózat kompenzálta a lemaradást.

A pedagógusokkal való kapcsolattartás a gyermeket nevelők esetében összességében azonban nem mutat kedvező képet. A teljes szülői válaszokat nézve (társadalmi hovatartozástól függetlenül) azt tapasztalhatjuk, hogy a szülők fokozottan igényelték az intenzívebb kommunikációt gyermekeik tanáraival, ez azonban az elvárthoz képest szerényebb keretek között valósult meg: a válaszadók 29%-a egyáltalán nem, további 32%-a egyszer-kétszer vehette fel a kapcsolatot a pedagógusokkal egy hónap alatt. A fellépő információhiányt a gyerekekkel való kommunikációban próbálhatták pótolni, mivel ez a terület rendkívül aktívnak bizonyult, amint az a kérdőív „családi kommunikáció”-blokkjából kiderült. A szülők rendszeresen érdeklődtek az iskolai feladatokról, az iskolából kapott hírekről a gyermekeiktől (60%-uk naponta, további 20%-uk gyakran), valamint többségük rendszeresen tanult az iskolásokkal (47% naponta, 17% gyakran).

A válaszadók mindennapi tevékenységét, lelki állapotát befolyásolta ugyan a kialakult helyzet, de a felmérés időpontjában alapvetően jól élték meg ezt az időszakot. Sem a gyermekes háztartásokban, sem a gyermektelenekben nem voltak komolyabb feszültségek, kapcsolati problémák. A felmerülő gondokat közepes

mértékűnek ítélték meg, a megoldási lehetőségeket inkább kedvező kimenetelűnek. Az otthoni tanulás tehát a családok többségében a helyzethez képest elfogadható környezetben valósulhatott meg.

Kellő óvatossággal azt a megállapítást is tehetjük, hogy a megváltozott helyzetben a megnövekedett otthoni feladatok (köztük az otthoni tanulás) nem terhelte meg olyan mértékben a családokat, amely károsította volna a családi kapcsolatokat, a családi élet működését. Sőt, a felmérésből kiderül, a családtagok több minőségi időt töltöttek együtt közös játékkal, programokkal, közös étkezésekkel. További előremutató eredmény, hogy a járványhelyzet várhatóan pozitív hatásai: a pedagógusok kedvezőbb megítélése, a bizalom, az összefogás mértékének növekedése. Az oktatás területén pedig, a rendkívüli helyzetnek köszönhetően, a kipróbált és bevált új módszerek fennmaradásában bízhatunk.

Irodalom

- Altschul, Inna (2012): Linking socioeconomic status to the academic achievement of mexican american youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*. 3. (1.) Pp. 13–30.
- Benedek András (2007): Tanulás és tudás a digitális korban. *Magyar Tudomány*. 168. (9.) Pp. 11159–1162.
- Benedek András (Szerk.) (2008): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT-környezetben*. Budapest: Typotext.
- Boudon, R. (1974): *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gyögy–Szántó Zoltán (Szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula.
- Buda András (2012): Mire használhatók a szavazórendszerek? *Oktatás–Informatika* 4. (1–2.) <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/buda-andras-mire-hasznalhatok-a-szavazorendszerek/> [Letöltve: 2020. 07. 29.]
- Buda András (2017): Hatottak-e az IKT-eszközök a pedagógusok munkájára? *Educatio*. 26. (2.) Pp. 1216–229.
- Ceglédi Tímea (2018): *Ugródeszkán*. Debrecen: CHERD.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*. 94. Pp. 195–120.
- Csapó Benő–Molnár György–Pap-Szigeti Róbert–R. Tóth Krisztina (2009): A mérésértékelés új tendenciái: a papír- és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In: Kozma Tamás–Perjés István (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. Pp. 199–208.
- Deslandes, Rollande–Barma, Sylvie (2016): Revisiting the Challenges Linked to Parenting and Home-School Relationships at the High School Level. *Canadian Journal of Education*. 39. (4.) Pp. 1–32.
- Dorner László–Hatvani Andrea–Taskó Tünde–Soltész Péter–Estefánné Varga Magdolna–Dávid Mária (2016): IKT-használat 10–18 éveseknél egy IKT-eszközhasználati kérdőív bemutatása. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 71. (1.) Pp. 25–56.

- Faragó Boglárka (2018): Médiaeszközök használatának pszichológiai következményei a tanulással összefüggésben. *Iskolakultúra*. 28. Pp. (1–2.) 23–34.
- Flora, K. (2018): Internetfüggőség a serdülők és a fiatal felnőttek körében. In: Nagy Ádám–Oross Dániel (Szerk.) *Ifjúságügy*. Budapest: Neumann János Egyetem. Pp. 117–130.
- Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Galán Anita–Rákó Erzsébet–Szabó Gyula (2018): A virtuális világ veszélyei és a gyermekvédelem aktuális kérdései. *Különleges Bánásmód*. 4. (4.) Pp. 61–72.
- Garbacz, S.–McDowall, P.–Schaughency, E.–Sheridan, S.–Welch, G. (2015): A Multidimensional Examination of Parent Involvement across Child and Parent Characteristics. *The Elementary School Journal*. 115. (3.) Pp. 384–406.
- Herczegh Judit (2014): Leendő és gyakorló tanárok az információs korban. In: Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés*. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvtára–DE Neveléstudományok Intézete. Pp. 152–162.
- Herzog Csilla–Racsco Réka (2016): Táblagép az osztályteremben. Az új tanulási környezettel kapcsolatos tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*. 26. (10.) Pp. 3–22.
- Holik Ildikó (2014): Mentortanárok digitális kompetenciái. In: Takács Márta–Namesztovszki Zsolt–Vinkó Attila (Szerk.): *IKT az oktatásban*. Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Pp. 237–245.
- Hunya Márta (2005): Virtuális tanulási környezetek. *Iskolakultúra*. 15. (10.) Pp. 53–69.
- Hunya Márta (2011) (Szerk.): *Iskolaportrék – Iskolák az IKT-használat tükrében*. Budapest: OFI.
- Imre Nóra (2015): *A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: PTE.
- Kárpáti Andrea (2004): Tanári szerepek az informatizált iskolában. *Iskolakultúra*. 14. (9.) Pp. 3–14.
- Kárpáti Andrea–Kis-Tóth Lajos–Racsco Réka–Antal Péter (2015): Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban. *Információs Társadalom*. 1. Pp. 7–25.
- Kis-Tóth Lajos–Borbás László–Kárpáti Andrea (2014): Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*. 24. (9.)
- Lénárd András (2019): A digitális környezet következményei és lehetőségei kisgyermekkorban. *Iskolakultúra*. 29. (4–5.) Pp. 99–114.
- Livingstone, Sonie (2012): Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*. 38. (1.) Pp. 9–24.
- Molnár György–Pásztor-Kovács Anita (2015): A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*. 25. (4.) Pp. 49–61.
- Molnár Gyöngyvér–Turcsányi-Szabó Márta–Kárpáti Andrea (2020): Digitális forradalom az oktatásban – Perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*. 181. (1.) Pp. 56–67.
- Molnár György (2018): Szakképzésben tanuló diákok informatikai eszköztudásuk helyzete az oktatásban, különös tekintettel a mobil IKT-eszközök használatára. In: Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei*. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvtára–Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. Pp. 178–191.
- Molnár György (2019): Kihívások és lehetőségek a 21. századi technológia-alapú világban, különös tekintettel a szakmai tanárképzésre. In: Karlovitz, János Tibor (Szerk.): *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világból*. Budapest: Neveléstudományi Egyesület. Pp. 175–181.
- Molnár Pál–Kárpáti Andrea–Tóth Edit–Tóth Krisztina. (2013): Egy iskolai laptopprogram tanulságai: mobil számítógépek megjelenése a hazai iskolákban. *Iskolakultúra*. 23. (7–8.) Pp. 61–83.

- Nagy Réka (2008): Digitális egyenlőtlenségek a magyarországi fiatalok körében. *Szociológiai Szemle*. 1. Pp. 33–59.
- Ollé János (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. Budapest: Eötvös.
- Norris, Cathleen–Soloway, Elliot (2016): Educational technology twelve factors leading to fundamental Pedagogical Change in a Primary School. *Educational Technology*. 56. (2.) Pp. 25–30.
- Racsco Réka (2017): Digitális átállás az oktatásban. *Iskolakultúra-könyvek*. 52. Budapest: Gondolat.
- Racsco Réka–Herzog Csilla (2015): Egy táblagéppel támogatott pedagógiai kísérlet tanulói és szülői háttérvizsgálata. In: Torgyik Judit (Szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komarno: International Research Institute. Pp. 81–94.
- Róbert Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás–Tóth István György–Vukovich György (Szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. Budapest: TÁRKI. Pp. 193–205.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Sheldon, Steven–Epstein, Joyce (2005): Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*. 98. (4.) Pp. 196–206.
- Siraj-Blatchford, Iram (2010): Learning in the home and at school: how working class children ‘succeed against the odds’. *British Educational Research Journal*. 36. (3.) Pp. 463–482.
- Székely Levente–Aczél Petra (2018): Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. In: Székely Levente (Szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont. Pp. 351–387.
- Székely Levente (2017): Digitális világ és szociálpedagógia: A szociálpedagógia ott kezdődik, ahol a fiatalok vannak. In: Nagy Ádám (Szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Budapest: Pallasz Athéné Egyetem. Pp. 116–132.
- Szemerszki Mariann (2015): Tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Uő. (Szerk.): *Eredményesség az oktatásban*. Budapest: OFI. Pp. 52–88.
- Tari Annamária (2012): Kik ezek a gyerekek? A Z-generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban. In: Tóth-Mózer Szilvia–Lévai Dóra–Szekszárdi Júlia (Szerk.): *Digitális nemzedék*. Budapest: ELTE PPK. Pp. 17–24.
- Thékes István (2020): COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése. In: Kozma Gábor (Szerk.): *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. Szeged: Gerhardus. Pp. 7–17.
- Tondeur, Jo–Forkosh-Baruch, Alona–Prestridge, Sarah–Albion, Peter–Edirisinghe, Shiyama (2016): Responding to Challenges in Teacher Professional Development for ICT Integration in Education. *Journal of Educational Technology & Society*. 19. (3.) Pp. 110–120.
- Wastiau, P.–Blamire, R.–Kearney, C.–Quittre, V.–Van de Gaer, E.–Monseur, C. (2013): The Use of ICT in Education: A survey of schools in Europe. *European Journal of Education*. 48. (1.) Pp. 11–27.

A TANÁRKÉPZÉS DIGITÁLIS TRANSZFORMÁCIÓJÁNAK KEVÉSBÉ EXPONÁLT ELEMEI (AZ INTÉZMÉNY, A SZÜLŐ, ÉS A TANÁR ÚJ SZEREPEI)

Szűts Zoltán

■ Bevezetés

■ Tanulmányom célja hozzájárulni a diskurzushoz, mely alapvetően arra keresi a választ, hogy léteznek-e a digitalizációban elkülöníthető modellek a képzőintézmények mentén, illetve hogyan hasznosíthatók az e témakörben gyűjtött oktatási és kutatási tapasztalataink (Kumargazhanova et al. 2018). A kérdést sokféleképpen meg lehet közelíteni. A szakmódszertanokra való fókuszálás vagy a tudományterületek alapján történő megkülönböztetés egyaránt érvényes megközelítés. Munkámban arra fókuszálok, hogy a tanárképzésben a modellalkotás során mely, kevésbé exponált elemeket kell figyelembe venni. Ezek egyrészt a tanárrá vált egyetemi hallgatók esetében a közoktatási intézmény és a szülők szerepe, másrészt pedig az új tanári szerepek. Véleményem szerint ezek azok a gyakran nem elég figyelmet kapó elemek, melyek az oktatás digitalizációja során komoly különbséget jelentenek a sikeres transzformáció és a sikertelen kísérletek között.

Az oktatás digitális transzformációja kapcsán a kutatók alapvetően a digitális pedagógia módszertanát, illetve az interaktív oktatási tartalmakat értik. Az Eszterházy Károly Egyetem oktatójaként és a digitális pedagógia kutatójaként egyrészt a tanárképzésre fókuszáló felsőoktatási intézmények szemszögéből, másrészt az alkalmazott tudományok egyeteme szempontjából közelíték az oktatás digitális transzformációjának kérdéséhez. Kiindulópontom, hogy létezik néhány kevésbé exponált elem, úgymint a digitális intézmény jellemzői, a megváltozott tanári szerepek, a digitális szülők, illetve a pedagógiai kommunikáció kérdése.

Azt állítom ugyanis, hogy az egyre több paraméterében mért (Bacsa-Bán et al. 2015) tanárképzésnek fel kell készítenie a jövő pedagógusát, hogy ő maga milyené formálja a jövő digitális iskoláját. Ugyancsak fontos, hogy a digitális iskolának, melyben oktatni fog, partnerként kell kezelnie a szülőket. Nem téveszthetjük szem elől azt sem, hogy a tanárnak a digitális transzformáció következményeként új szerepeket kell majd betöltenie, és új típusú pedagógiai kommunikációra kell felkészülnie.

A kontextus, mely a tanárképzést meghatározza

Vizsgáljuk meg a kontextus természetét, melyben a digitális oktatás zajlik, mely ily módon jelentős hatással van a tanárképzésre. A 21. században a tanulás egy része már az interneten, számítógépek és okoseszközök, infokommunikációs technológiák és digitális tartalmak környezetében történik. Az egyének gyakran már webinarok, oktatóvideók, nyitott enciklopédiák, podcastek és blogok környezetében szerzik tudásukat. A tanulás a hálózat környezetében, az infokommunikációs eszközök használata révén, szorosan összefonódik a munkavégzéssel és a szabadidő eltöltésével. A jelenben a tanulás folyamatának támogatói az online kommunikációs csatornák, a digitális platformok, a szerkesztői rendszerben létrehozott, illetve a tömegek bölcsességére épülő, szabadon írható web 2.0-ás felületeken alkotott tartalmak.

Ezen rutinok következménye, hogy a „hagyományos” osztálytermi oktatás is egyre nagyobb mértékben támaszkodik a hálózati technológiákra, az infokommunikációs eszközökre és a digitális tartalomra. A tanárképzés során figyelembe kell vennünk, hogy a technológiai fejlődés olyan nagymértékű, hogy az informatikai kontextus, melyben a tanítás és a tanulás mozzanata zajlik, folyamatos béta állapotban létezik, csupán gravitációs magja van, jól kirajzolható határai azonban nincsenek. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a digitális tartalom és az internet jelentősen átalakította például a könyvtár terét is. A könyvtár fizikai falain belül a nyomtatott tartalmakhoz való hozzáférés mellé felsorakozott egy új típusú aktivitás is, az adatbázisok és elektronikus tartalmak elérése. Egyre több olvasó például saját számítógépet visz a könyvtárba, és a Gutenberg-galaxis alapvető információhordozóját, a nyomtatott könyvet már ritkábban használja munkája során.

Hogy mekkora az egyes területek – és így az oktatás – ráutaltsága az internetre és a digitalizációra, azt a 2020-as, a koronavírus járvány által okozott rendkívüli helyzet bizonyította. Magyarországon az eNET által 2020 áprilisában végzett felmérés szerint például azok aránya, akik a digitalizációhoz a mindennapi életben pozitív hatást társítanak, a korábbi 54%-ról 71%-ra nőtt (Gaál 2020). Az oktatás virtuális térbe helyezésének csak kezdeti fázisában vagyunk. A 2020-as évben a globális világunkat sújtó pandémia azonban arra kényszerítette számos ország oktatási kormányzatait, hogy a sok esetben nem stabil gyakorlatokra építve, valós felkészülési idő nélkül, a digitális kompetenciák különböző szintjén álló pedagógu-

sok segítségével, a digitális pedagógia egységes elméleti kerete nélkül vezesse be országos szinten az osztálytermen kívüli digitális oktatást.

Az új kommunikációs technológiák és médiaplatformok hatása mára már átjárta a társadalom valamennyi szintjét. „Újjá[formálódott] makroszinten a politika, a gazdaság és a kultúra, továbbá a mezoszinten működő intézmények, valamint mikroszinten a családok és az egyéni identitások is” (Krajcsi 2000). Előtérbe került a megbízhatóság, a hitelesség és ezek hiánya, az ember–gép–kommunikáció szerepe, a fiziológiai szükségletek átalakulása (a Maslow-szükséglethierarchia legalso szintjén megjelent az internet-hozzáférés és az okostelefon-használat, illetve a soha le nem merülő akkumulátor ideája), megoldandó problémává vált a túláradó információk feldolgozása, új életforma lett a mindig online állapot, valamint fókuszba került az információkhoz való szabad hozzáférés kérdése.

Denis McQuail (2009: 15) médiakutató azt írja, hogy a technikai fejlődés olyan nehézségeket idézett elő, amelyek gyakorlatilag „elmosták a határvonalat a nyilvános és a magánkommunikáció, valamint a tömegkommunikáció és a személyközi kommunikáció között”. Az internetes, digitális kultúrában gyökerezik a digitális személyiség is, amely már új mintázatok alapján viselkedik és hagy (digitális) lábnyomot a világban. Ez a személyiség sokkal könnyebben mozog immár a vertikális, mint a horizontális struktúrákban, tanácsokat is ezen a síkon kér, és nehezen ismeri ki magát a hagyományos intézmények környezetében.

Az online kontextus könnyen írható és szerkeszthető, természetéből fakadóan lehetővé teszi a felhasználó szerzővé és tartalom-létrehozóvá válását, a tartalmak népszerűségét azonban már egyre gyakrabban a rekláérték határozza meg. Ezt a tényt figyelembe véve azt állítjuk, hogy a népszerű, 21. századi, alapvetően deschooling society típusú (Illich 1971), a hagyományos iskolarendszerrel radikálisan szembehelyezkedő reformpedagógiai TED-előadások sikere a videómegosztókon sem csupán az organikus népszerűségüktől függ, hanem az őket támogató szervezetektől, szponzoroktól és a bevételsszerzésre fejlesztett algoritmusok működésétől. Kérdés, hogy ebben a környezetben hogyan képesek az egyetemek sikeres alternatívát nyújtani az új típusú ismeretátadási formáknak és profitcentrikus képzéseknek.

A jövő iskolája digitális

Nem hiszem, hogy bárki kételkedne a címként szolgáló állításban, vita van azonban arról, hogy a digitális iskola milyen elemekből áll össze. Nem képezheti vita tárgyát, hogy a digitális transzformáció fontos szereplője az iskola, illetve annak vezetője. A digitális iskola egyik alapja a megfelelő szintű technikai infrastruktúra, a másik pedig a pedagógiai kultúra, melynek művelésében az intézmény vezetője jár élen. A digitális iskolában az iskolai kultúra eleme, hogy a stratégia tervezésében szerepet kap az infokommunikációs technológia. (Niemi–Heikki–Vahtivuori–Hänninen 2013; Kóvári 2018b) Molnár György (2012: 61) szerint információs társa-

dalmunk „kialakulásának előidézője a gazdaság globalizálódása és a vállalatirányítás ebből fakadó válsága, fő motorja a számítástechnika és a távközlés rohamos fejlődése, legfontosabb állomásai a személyi számítógépek elterjedése és a szélessávú adatátviteli hálózatok megjelenése, szimbolikus jelentőségű technológiai újításai az internet és a mobiltelefon.” A jelenre mindezen elemek, a digitális transzformáció során, megjelentek az oktatásban is (Lampert et al. 2018).

A tanárképző intézmények feladata, hallgatói felkészítése arra, hogy a digitális pedagógia környezetében új, a könyvbeliség környezetében korábban nem látott kihívások jelentek meg. Így például, amennyiben egy multimediális tananyag nem jeleníthető meg a tervező eredetileg meghatározott céljainak megfelelően, az a tanulók figyelmének és érdeklődésének elvesztésével jár. A képzés során fel kell ismerniük azt, hogy a jelen informatikai vállalatai nagyrészt már a felhasználók figyelmével kereskednek, céljuk, hogy az ügyfelek minél több időt töltsenek a felületükön, miközben a féltérképezhető digitális lábnyomunk mérete is növekszik. Éppen ezért olyan magas szintű felhasználói élményt társítanak az alkalmazásaikhoz (Horváth 2019), hogy a felhasználók sok időt töltenek környezetükben, s ezáltal egyfajta „kaszinóhatás” érvényesül. Az oktatásban a rossz felbontású képek, a lassan betöltődő videók és animációk, az olvasási szokásokat figyelmen kívül hagyó szövegtördelés eltántoríthatja a tanulókat a tanulástól. Az iskolának ezért a népszerű közösségimédia-oldalak (a jelenben a Facebook vagy az Instagram), a videó-streamelő (Netflix vagy az Amazon Prime) vagy -megosztó (YouTube) szolgáltatások és több millió felhasználó által telepített mobilalkalmazások felhasználói élményét kell figyelembe vennie ahhoz, hogy a digitális transzformáció során hatékony legyen az oktatás.

A digitális iskola fontos eleme a digitális kultúra. Amennyiben egy intézményben ez nem honosodott meg, úgy a digitális transzformáció nem történik meg (Orosz et al. 2019), vagy nehézségekbe ütközik (Ujbányi et al. 2017). A gyakorlatban mindez nem azt jelenti, hogy az oktatásban a közösségi médiában kell nagyobb teret adni, hanem azt, hogy a tananyagok tervezésénél az interaktivitás (Horváth–Sudár 2018; Zakota 2016) vagy éppen a hypertextualitás fontos szempont legyen. Újszerű elvárást támaszt a pedagógusokkal szemben, hogy az interakciókra, intenzív kommunikációra építve (Tóth és Auer 2018) elősegíti az egyre inkább valószínű ember–gép közötti interakciót (Kóvári 2018a).

A digitális iskola elemei a digitalizációs folyamat tudatos támogatása, a tanulóközpontú oktatás, a pedagógiai innováció, mely magában foglalja az új tanulási környezetben, új tanulási tevékenységekre, újfajta interakcióra, új mérésre és értékelésre, új irányításra épülő egyéni tanulási lehetőségek biztosítását; adatok elemzésére támaszkodó döntéseket a pedagógiai folyamatok és a tanulási környezet tervezése során; a pedagógusok innovatív és kreatív megoldásokra irányuló kollaborációját; nyitottságot az új megoldások kipróbálására és az előre ismert kockázatok ismeretében a kísérletezésre; agilitást és rugalmasságot a változások követésében, beleértve a nemzetközi digitális pedagógiai trendek ismeretét, az új technológiák naprakész követését, a szakirodalom figyelemmel kísérését.

Az intézmény digitális átalakulása során az első lépés az infokommunikációs technológia használata az osztályteremben, ezt követi a hatékony oktatást biztosító digitális tanulási környezet megtervezése és bevezetése, ezzel együtt pedig az osztályterem kiterjesztése az online térbe. A digitális iskolát irányító intézményvezető ismeri a tanítás és tanulás folyamatának előnyeit, hátrányait, lehetőségeit és veszélyeit. A jó vezető tisztában van vele, hogy a digitális transzformáció hogyan teszi eredményesebbé az oktatást; figyelembe veszi, hogy a tanulóknak aktív résztvevőknek kell lenniük a folyamatban, és amennyiben szükséges, beavatkozik. Figyelemmel van arra, hogyan készíti fel a digitális oktatás a tanulókat a digitális életre és a munka világára, beleértve a negyedik ipari forradalom jellemzőit is. Az intézményvezetőt jellemzi „az érintett célcsoportok (az intézménybe járó és az intézmény vonzáskörzetében élő gyerekek és családjuk, az intézményben dolgozó pedagógusok és alkalmazottak) mélyreható ismerete, különös tekintettel az érintett diákcsoportok szükségleteire és igényeire, valamint a köznevelési intézményben alkalmazott pedagógusok általános és speciális (pedagógiai vonatkozású) digitális készségeire” (Horváth et al. 2019).

A jelenben az innováció és a digitális transzformáció már szinte minden iskolában jelen van, digitális oktatásról mint egységes jelenségről mégsem beszélhetünk. Az intézményvezető biztos irányítása, a módszertan széles körű ismerete csak elszigetelt jó gyakorlatokról, az egyes újító pedagógusok kiemelkedő, egyéni munkájáról tesz tanúbizonyságot. Gyakran előfordul, hogy a digitális pedagógia módszertanát alkalmazó tanárok hálózatokat alkotnak más intézmények tanáraival (és nem saját kollégáikkal), a megoldás azonban az intézményen belüli hálózatok kialakításában és azok globális összekapcsolódásában rejlik. A digitális iskola támogatja az új tanári és tanulói szerepek érvényesülését – melyekről még értekezem –, és figyelemmel van az adatok kezelésére is. Ahhoz azonban, hogy a transzformáció megtörténjen, szemléletváltásra van szükség. A munka világában a digitalizáció nem egy a sok modern módszer közül, hanem központi paradigmaváltó elem, mint az a koronavírus kapcsán is kiderült. Amennyiben az oktatásban is lezajlik ez a szemléletváltás, már digitális oktatásról beszélhetünk.

Tanulmányomnak nem célja a digitális pedagógia módszertani kérdéseinek megvitatása, egy elemre azonban reflektálni kívánok. A koronavírus hatására bevezetett tantermen kívüli digitális munkarend során nem alakult ki egy egységes távoktatási rendszer, néhány fontos, a hagyományos osztályterem mellett szóló érv azonban a digitális platformok előnyei mellett felszínre került. Ilyen például a valós tér jelentősége, melyben a tanulók egymással találkoznak és osztályközösséget alkotnak, mely megfelelő tanári irányítás mellett motiváló légkört hoz létre. A digitális térben ez nehezen és csak korlátozottan valósítható meg.

Világossá vált az is, hogy a tanárképző intézmények feladata a tanárok és a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése annak érdekében, hogy a digitális technológiát tudatosan használják a tanítás és tanulás során, a kommunikációs, illetve az adminisztratív folyamatokban és természetesen a munkájuk során egyaránt (Kóvári 2019). A tanárok a megfelelő technikai paraméterek biztosítása esetén

meg tudják határozni, hogy a pedagógiai céloknak mely eszközök, alkalmazások, platformok és kommunikációs csatornák felelnek meg leginkább. Az innováció és a kísérletezés része, hogy a tanárok előre kiszámított kockázatot vállalnak az új eszközök és módszertanok alkalmazása során.

A digitális szülő

Ki kell térnünk a szülők szerepére is. A digitális transzformáció során nem csupán a tanár, hanem a szülő szerepét is újra kell definiálnunk. A digitális oktatásban fontos szerepet kap a nagyobb fokú önállóság és az önirányított és önszabályozott tanulás (Gógh–Kővári 2019). Az általános iskola alsó tagozatában azonban a szülők szerepe továbbra is fontos elem marad a tanulás folyamatában. Számos esetben a szülő lemásolja a tanár facilitatori funkcióját. Ez a funkció már alapvetően nem a tananyagok átadására, hanem a digitális kompetenciák fejlesztésére, illetve technikai és módszertani támogatásra vonatkozik. Ennek eleme, hogy monitorozza és támogatja az otthoni környezetben végzett tanulást. A tanulók otthoni tanulási környezete jelentős mértékben különbözik az osztályterem környezetétől. A szülők kevésbé szabályozzák az infokommunikációs eszközök használatát és az online végzett tanulói tevékenységeket, az okostelefonok, tabletek és számítógépek használatával eltöltött időt. Nem egységes a meglátogatott weboldalak tartalmi szűrése, vagy az okostelefonos alkalmazások használata sem. Így a tanulás és a szabadidő eltöltése az infokommunikációs környezetben gyakran összefolyik. A szülő digitális kompetenciájának hiánya vagy az információs műveltségben tapasztalt bizonytalanság ugyancsak csökkenti a tanulás hatékonyságát. A tanárképző intézmények feladata felkészítenie a pedagógusokat a szülők digitális kompetenciájában fellelhető hiányok felderítésére és a fejlesztési lehetőségek felajánlására.

A tanítás és tanulás új eszközei és rítusai. A pedagógiai kommunikáció újraértelmezése

A kommunikáció idejének szempontjából megkülönböztetünk valós idejű – szinkron – valamint késleltetett – aszinkron – kommunikációt. A szinkron kommunikációs formák közé tartozik a szöveges vagy a videócsevegés, illetve annak többszereplős formája a videókonferencia. A késleltetett formák az e-mail, a blog, a weboldal vagy éppen a fórum. A zaj mértéke jelentősen nagyobb a valós idejű kommunikáció során, különösen, amikor multimediális tartalmak továbbításának formájában történik.

A pedagógiai kommunikációról való beszéd, illetve összefüggéseinek analízise, tehát a kérdés interakcióval foglalkozó oldalának interpretációja kapcsán fel kell idéznünk aényt, hogy az internet médiuma egyszerre írható és olvasható, és elsőként biztosította a tömeg-a-tömeghez kommunikációs folyamatot, mely az internet széles elterjedése után a közösségi médiában és a kollektív tartalom-létre-

hozásban teljeseedik ki. A feedback ilyen mértékű lehetősége azonban gyakran zajt generál vagy hitelességi problémákhoz vezet. Ezért van jelentősége annak, hogy a tanárképző intézmények milyen mértékben illesztik be a kommunikációs ismereteket a képzésükbe, és milyen széles körű ismereteket várnak el a jövő tanáraitól.

Szakadát István szerint „a közvetlen emberi kommunikáció egyben jelenlétkommunikáció is, ami annyit tesz, hogy ez a kommunikáció egyidejű és egyterű. A közvetlen emberi kommunikáció ezen természetes adottsága komoly korlátokat szab az effajta üzenetcsere számára: csak a közös térben és azonos időben jelen-lévő ágensek tudnak így kommunikálni. A kommunikációs iparágak különböző kommunikációs eszközök létrehozásával igyekeznek lebontani az egyterű és egyidejű kommunikáció korlátait, hogy a térben és/vagy időben egymástól elkülönült emberek között is lehetővé váljék az üzenetek cseréje” (Szakadát 2017: 14).

Az infokommunikációs technológia oktatásban történő használata kapcsán tisztázandó kérdés, hogy egyes platformok használata mennyiben szolgálja a pedagógiai célokat. Nincs ugyanis tisztázva, hogy a tanár saját közösségi oldalán posztolt személyes üzeneteket mennyire képesek a tanulók külön kezelni a hivatalos pedagógiai kommunikációtól.

Nádori Gergely és Prievara Tibor, a *Tanárblog* gyakorló pedagógus szerzői szerint a tanár szerepe a kommunikációs folyamatok átalakulásának függvényében változik. Ma már az egyirányú, tanár–tanuló-interakció az elsődleges, de felsorakozik mellé a peer-to-peer, tanuló–tanuló-kommunikáció is. Az interakció jellege is transzformáción megy keresztül, a verbális és szinkron kommunikációt az osztályterem kiterjesztése során felváltja az online csatornákon keresztül folytatott aszinkron. „A technika lehetővé teszi, hogy a diák azonnali visszajelzést kapjon a gépére írásban vagy akár szóban is, de ehhez a többieknek nem kell elhallgatniuk, ők folytathatják tevékenységeiket” (Nádori–Prievara 2018).

A mediatizált intimitás és lét következménye, hogy a tanulók az osztályterem kívül, a közösségi médiában is „látják” egymást, tehát az osztályközösségnek már van egy komplex és intenzív, az iskola falain kívül zajló élete, amire korábban nem volt példa. Léteztek iskolán kívüli csoportok korábban is, de azok a tárgyi világban szerveződtek, és a tanulók kevesebb időt töltöttek bennük.

A tanárképző intézményeknek fel kell készíteniük a hallgatókat, hogy a jelenben a társak közötti horizontális kommunikáció nagyrészt online csatornákon keresztül zajlik. A mediatizált lét azonban lehetővé tette, hogy multitaskingolással több időt töltsenek együtt az online környezetben a tanulók, és hogy az osztálytársak korábban nem látott mélységben ismerjék meg egymás privát életét. A közösségi médiában zajló interakcióra a tanároknak alapvetően nincsen rálátásuk, ami az osztályteremben is megnehezíti a pedagógiai munkát. A mediatizált lét negatív hatása a cyberbullying, mely akkor jelenik meg, amikor a tanulók között zajló kommunikáció zaklatásig, megalázásig, megfélemlítésig, kiközösítésig fajul. A cyberbullying funkcionális előzménye az általános- és középiskolások körében tapasztalt iskolai kiközösítés. Számos formája van a csúfolódástól egészen a fenyegetésig, melyben egy, de akár több felhasználó is részt vehet.

A digitális oktatás rítusai és a megváltozott tanári szerepek

A tanárképző intézményeknek fel kell készíteniük a hallgatókat, hogy a rítusok, amelyek az oktatással korábban összekapcsolódtak, a digitális oktatás kontextusában újraértelmeződnek. Az óralátogatás (térhez és időhöz való kötöttség), az órák időbeli szerveződése; az oktatók elérhetősége (jelenléte), a személyes konzultáció (kommunikáció); a résztvevők egymáshoz való rituális kapcsolata, a mester-tanítvány (a tanár személyiségének, egyéniségének jelentősége) és a tanulók közti viszony (osztály vagy csoporttársak); a tudáshoz való hozzáférés (a tananyag elérhetősége); vagy éppen a jegyzetelés (a tudás rögzítése) új alapokra helyeződik. „Az írásbeli kapcsolattartás kereteibe került számos hétköznapi, az oktatási segédanyagok megosztásával, az óralátogatás szervezésével kapcsolatos tevékenység; a gyakori üzenetváltás lehetőségének biztosítása révén intenzívebbé téve a hallgató-oktató közötti kommunikáció lehetőségét” (Domonkosi–Ludányi 2018: 89).

Szakítani kell a szemlélettel, hogy a tanár az ismeretek kizárólagos birtokosa, miközben új szerepeiben, ugyancsak a tanuló mellett, központi eleme marad az oktatásnak. Sallay Hedvig a *Magyar Pedagógiában* 1995-ben publikált tanulmányában a tanári szerepről azt írja, hogy a hatékony pedagógus modellként szolgál, szakértelme, személyes vonzereje hatékonyságának alapjai. „A tanártól elvárt szerep azoknak az elvárásoknak az összességét jelenti, amelyeket a tanárokkal szemben támasztanak mind maguk a tanárok, mind pedig a tanulók, illetve más személyek. Ezek az elvárások különféle típusokban, formákban nyilvánulhatnak meg, s intenzíven befolyásolják a tanári magatartást” (Sallay 1995: 202). Szükséges tehát kitérnünk arra, hogy minként alakult át a korábban az információk „többségi tulajdonosaként” és a központi koordinátorként funkcionáló tanár szerepe a digitális oktatás rendszerében.

Az iskolaközei pedagógiai vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanárok a gyakorlatban a digitális technológia használata során nem tartják magukat mereven a tankönyvben leírt módszertani javaslatokhoz, hanem az osztályközösség, a technológiai infrastruktúra, illetve a saját digitális kompetenciájuk függvényében térnek el a sztenderdektől és kísérleteznek, miközben új tanári szerepekben kell helytállniuk. Térjünk ki tehát a megváltozott tanári szerepekre, melyek nem választhatóak el élesen egymástól.

Kezdjük a sort az általános tutor egy adott ismeretkörhöz kapcsolódó mentori szerepével. A digitális transzformáció során komoly szerephez jut a tanuló önálló tanulása, és a hangsúly a tanításról a tanulásra tevődik át. Ezen folyamat során a tanár térben eltávolodik a tanulótól és tutorként segíti munkáját. „A feladatok problémamegoldó jellegűek, elősegítik az ismeretek felhasználását egy adott helyzet keretei között. Ebben a folyamatban a tutornak... központi, irányító szerepe van” (Imets 2007). Az osztályteremben a tanár figyelemmel kíséri és támogatja a tanulók tanulását és fejlődését. Ebben segítségére vannak a felhőalapú kollaboratív (Kövecsesné, 2018), vagy a feleltető rendszerek is. Az osztálytermi oktatással szemben a tutori munka a távoktatás esetében az internetes kommunikációs csatornák

és online médiaplatformok segítségével történik. Az e-learning esetében a tanár az egyéni tanulási utakat is támogatja, a tanuló azonban gyakran nem tudja, hogy a tanár mikor látja vagy figyeli a tevékenységét. A tutor munkáját segítik a keretrendszerek által generált statisztikák, hiszen számszerűsítve látja a tanulók egyes feladatokkal eltöltött idejét.

A facilitátori szerep a digitális technológia kontextusában értékelődött fel, hiszen a tanárnak az osztályközösséget át kell segítenie a digitális transzformáció folyamatán. Facilitálnia kell a változásokat, elősegítve a kreatív folyamatokat és a csoport tagjai közötti együttműködést. A tartalmi kérdésekbe ilyen szerepben nem szól bele, támogatja viszont az egyéni érdeklődés kiteljesedését. A digitális transzformáció facilitálása során a technológia adaptációján van a hangsúly. Az új szerepek között van a moderátori is. Mivel a digitális pedagógia az internetes kommunikáció és média jelenségeire támaszkodik, szükség van egy moderátorra, aki keretek között tartja a kollaboráció és kommunikáció során fellépő vitákat, különösen az osztályterem kiterjesztése során.

Az online kollaboráció során a tanár tutori szerepet vállal, követi és támogatja az egyéni és csoportszintű tevékenységet akár projektjellegű tevékenységek során is (Kővári 2017; Bérci 2018). A tanulás már egyenrangú résztvevők között zajlik, ezért a hierarchia hiányát a moderátori szerep pótolja. Gyakori szerep még a digitális tartalmak kurátoráé. A tanár mint kurátor a források használatában és feldolgozásban segíti a tanulókat, miközben saját digitális gyűjteményeket is készít. Speciális szerep a játékmesteré, aki a gamifikáción alapuló tanulás során felkelti és fenntartja a tanulók érdeklődését a játék iránt, ismerteti velük a szabályokat, és figyeli betartásukat. A jövőbe mutató szerepek közé tartozik az influenceri.

Az influencer a közösségi média véleményvezére, akinek aktivitását sokan követik és utánozzák. Amennyiben a tanár képes influencerré válni az online médiában, hatása megsokszorozódik. Az influenceri szerep előzménye a pedagógiában a példakép. A Sallay Hedvig (1995) által 1993-ben 15 félig strukturált interjú formájában végzett felmérés eredményeiből kiderül, hogy a tanári személyiség lehet olyan kiemelkedő, hogy akár példaképpé is válhat; szakmai felkészültsége, szaktárgyi tudása fontos szerepet játszik ebben, végül pedig fontos a tanulókkal kiépített kapcsolata, kommunikációja is. A jelenben az influenceri szerepet a tanárok a technika és a közösségi média magabiztos és kreatív használatával tölthetik be, szakmai felkészültségük vagy a szaktárgyi tudásuk kevésbé bizonyul jelentősnek.

Összefoglalás, további diskurzusképzési lehetőségek

Az infokommunikációs eszközök tömeges használata az oktatásban háttérbe szorítja a tanárok és tanulók közti személyes interakciót, mivel a résztvevők tekintete az osztályterem kiterjesztéseként megjelenő kijelzők felé irányul. A digitális oktatásban tehát újra szükség lesz a humanizációra. Fenn kell tartani a párbeszédet, és amennyire csak lehetséges – a tanítás és tanulási folyamatok során –, a

kommunikációban hangsúlyt kell fektetni az empátiára. Ennek eszköze a blended learning személyes konzultációs eleme, illetve az e-learning videókonferencia-rendszere, melyben a felek valós idejű párbeszédet folytathatnak.

Ugyancsak fontos, de talán kevésbé alkalmazott megközelítés a gazdasági szempontok alapján történő. A gyakorlat például azt mutatja, hogy a tehetősebb egyetemek több forrást használhatnak fel a digitalizációra, míg a kisebb hallgatói bázissal és ezáltal alacsonyabb finanszírozással bírók gyakran a fennmaradásukért küzdenek. Minél inkább átkerülnek az oktatási folyamatok az online környezetbe, annál nagyobb küzdelem folyik az intézmények között, hogy az információs társadalom behálózott tagjai az ő online képzéseiket válasszák.

A tömeges online kurzusok környezetében (MOOC) az egyetemek kiterjesztik képzéseiket és reputációjukat a virtuális térbe, miközben gazdasági és erőfölényüket arra használják, hogy ingyenes kurzusaikkal megszerezzék a felhasználók figyelmét és idejét. A jelentős anyagi javakkal nem rendelkező intézmények ezzel szemben kimaradnak a virtuális tér betöltéséből, aminek következménye, hogy hosszú távon a tárgyi világban is lemaradnak a versenyben. A tendencia egyelőre az egyetemi szférában figyelhető meg, a jövőben azonban a középiskolák is professzionális módon digitalizálják képzéseiket, és a Máté-elv alapján más intézmények hallgatói is náluk sajátítják majd el például a matematikai vagy éppen az irodalmi ismereteket, s ezáltal egy nagy, virtuális tanulói bázisra tesznek majd szert. Ily módon hagyják azokat, akiknek erre nincs lehetőségük, kompetenciájuk vagy éppen akaratuk, és az elit intézmények így még jobban elszakadnak az átlagtól.

A hálózati társadalomban az 1990-es évektől napjainkig az információ hatalomhoz juttatta a birtokosait (a technológiát megalkotó kormányokat, multinacionális vállalatokat), a jelenben azonban az információ feldolgozásából mintázatokat kiolvasók és következtetéseket levonók kerülnek a hierarchia csúcsára. Az oktatási keretrendszerekben megszerzett nagy mennyiségű információ feldolgozása a mesterséges intelligencia segítségével lehetővé teheti, hogy azonosítsuk azokat az ismeretrészeket, műveltségterületeket, amelyek a kor igényeinek megfelelő képzések indítását támogatják.

A hatalom birtokosaivá lépnek elő azok, akik nemcsak hozzáférnek az adatokhoz, hanem feldolgozzák azokat. A MOOC-ok környezetében megnő az adatok gyűjtésének lehetősége, és várható, hogy nem csupán az egyetemek, de a középiskolák is nyitott, tömeges online kurzusokat kínálnak. Az oktatás a versenyképesség egyik hajtóerejévé válhat. Ebben a versenyben az angol nyelvű rendszerek indulnak nagyobb eséllyel, hiszen az internet nyelve kezdetek óta az angol, és a regionális kezdeményezéseket (lásd francia Minitel) is idővel magába olvasztotta az angol nyelvű hálózat.

A hálózati társadalom számára tehát reális oktatási alternatívát kínálnak majd a tömeges online kurzusok. Ezen kurzusok alkotói már kellő tapasztalattal rendelkeznek ahhoz, hogy a pedagógiai célokhoz a megfelelő módszereket (előadás, vita vagy éppen játék) alkalmazzák. Így például a tömeges létszámú online tanítási környezetekben a Big Data rendszerével a tanulói előmenetelnek, az egyes tananya-

gok elsajátítási kompetenciáinak, illetve a világban zajló gazdasági folyamatoknak és technológiai fejlődésnek köszönhetően az oktatásban nagyobb sikerrel lehet olyan ismeretek, új tárgyak oktatását bevezetni, amelyek az információs társadalom jövőjét képezik.

Irodalom

- Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Cserné Adermann Gizella–Juhász Levente Zsolt–Szabó Csilla Marianna (2015): A pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel kapcsolatos igények felmérése online kikérdéssel. *Dunakavics*. 6. Pp. 39–57.
- Bérci, Róbert (2018): Game development through independent student activities. *Computers & Learning*. 1. (1.) Pp. 26–38.
- Domonkosi Ágnes–Ludányi Zsófia (2018): Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: sorrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. 46. Pp. 89–107.
- Gaál, Bence (2020): Hungarians embrace digitalization, social media as a result of pandemic. *Budapest Business Journal*. May 11. 2020. https://bbj.hu/analysis/hungarians-embrace-digitalization-social-media-as-a-result-of-pandemic_182623 [Letöltve: 2020. 07. 01.]
- Gógh Előd–Kővári Attila (2019): Tanulás önszabályozásának tapasztalatai egy szakgimnáziumban. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 9. (2.) Pp. 72–86.
- Horváth József et al. (2019): *A digitális iskola, mint szervezet (intézmény). Javaslat a digitális kompetencia keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó jogszabályi változtatásokra*. Ajánlások. [Kézirat]
- Horváth Ildikó (2019): MaxWhere 3D Capabilities Contributing to the Enhanced Efficiency of the Trello 2D Management Software. *Acta Polytechnica Hungarica*, 16. (6.) Pp. 55–71.
- Horvath Ildiko–Sudar Anna (2018): Factors contributing to the enhanced performance of the MaxWhere 3D VR platform in the distribution of digital information. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 149–173.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. London: Calder and Boyers.
- Imets Márta (2007): Tutori munka a távoktatásos gimnáziumi felnőttképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. (12.) <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-mu-imets-Tutori.html> [Letöltve: 2020. 07. 02.]
- Kővári Attila (2017): Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In: Mrázik Julianna (Szerk.): *A tanulás új útjai*. Budapest: HERA Évkönyvek–Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. Pp. 273–284.
- Kővári Attila (2018a): Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In: Tóth Péter–Simonics István–Manojlovic Heléna–Duchon Jenő (Szerk.): *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Pp. 637–647.
- Kővári Attila (2018b): *CogInfoCom Supported Education: A review of CogInfoCom based conference papers*. In: Proceedings of the 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications, Budapest. Pp. 233–236.
- Kővári Attila (2019): A felnőttoktatás 4.0 és az az ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. *Pedacta*. 9. (1.) Pp. 9–16.
- Kövecsesné Gósi Viktória (2018): Cooperative learning in VR environment. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 205–224.

- Krajcsi Attila (2000): Az internettel kapcsolatos régi problémák. *Jel-Kép*. 3. http://real-j.mtak.hu/5614/3/JelKep_2000_3.pdf [Letöltve: 2020. 07. 01.]
- Kumargazhanova, Saule–Uvaliyeva, Indira–Baklanov, Aleksander–Zhomartkyz, Gulnaz–Mamykova, Zhan–Ipalakova, Madina–Györök, György (2018): Development of the Information and Analytical System in the Control of Management of University Scientific and Educational Activities. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (4.) Pp. 27–44.
- Lampert Bálint–Pongrácz Attila–Sipos Judit–Vehrer Adel–Horváth Ildikó (2018): MaxWhere VR-learning improves effectiveness over classical tools of e-learning. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 125–147.
- Mcquail, Denis (2009): *A tömegkommunikáció elmélete*. Budapest: Wolters Kluwer.
- Molnár György (2012): A technológia- és hálózatalapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. *Információs Társadalom*. 12. (3.) Pp. 61–67.
- Nádori Gergely–Prievara Tibor (2018): *21. századi pedagógia*. Budapest: Akadémiai. <http://doi.org/10.1556/9789634541028>
- Niemi, Hannele–Kynäslähti, Heikki–Vahtivuori–Hänninen, Sanna (2013): Towards ICT in everyday life in Finnish schools: seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*. 38. Pp. 57–71. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.651473>
- Orosz, Beáta–Kovács, Cintia–Karuovic, Dijana–Molnár, György–Vass, Vilmos–Szűts, Zoltán–Namestovski, Zsolt (2019): Digital education in digital cooperative environments. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 9. (4.) Pp. 55–69.
- Sallay Hedvíg (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*. 95. (3–4.) Pp. 201–227.
- SYI [Szakadát István] (2017): Interakció. In: Rab Árpád (Szerk.): *Csomópontok – A digitális kultúra jellemzői és egymásra hatásuk*. Budapest: Gondolat–INFONIA–Óbudai Egyetem Digitális Kultúra és humántechnológia Tudásközpont. Pp. 13–32.
- Tóth, Roland–Auer, Richárd (2018): Implementing and testing “Aubot” robot using self-study and collaborative learning strategies. *Transactions on IT and Engineering Education*. 1. (1.) Pp. 25–41.
- Ujbányi, Tibor–Sziládi, Gergely–Katona, József–Kővári, Attila (2017): *ICT Based Interactive and Smart Technologies in Education – Teaching Difficulties*. In Proceedings of the 29th International Conference on Education and E-learning (ICEEL). Pp. 39–44.
- Zakota Zoltán (2016): Interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban (1. rész). *Dunakavics*. 10. Pp. 17–38.

HOGYAN ALAKÍTHATJUK ÁT AZ ONLINE OKTATÁST A JÁRVÁNYHELYZET ÉRTÉKELÉSE UTÁN

Ősz Rita

■ Bevezetés

■ Az új technológia, vagyis maga az okos eszközök technológiája – „okostechnológia” – izgalmas fejlődési irányt mutat és jelentős növekedési potenciállal rendelkezik (Horváth 2019; Ősz et al. 2013). Ma már mindenkinek, úgy a tanárnak, mint a diáknak, ott lapul a zsebében egy-egy ilyen eszköz, hisz ezek már nem kivételes dolgok, hanem a mindennapi élet szerves részei (Garai et al. 2019; Smieszek et al. 2019), az élet minden területén kapcsolódnak hozzá mindennapi rutinok. Ezek persze fejlesztenek bizonyos kompetenciákat, képességeket, készségeket. Sok ilyen példát lehet felhozni a járvány idején felgyorsult oktatási folyamatokban vagy az üzleti élet területén, ahol a pénzügyi tudatosság is egyre jobban összekapcsolódik a digitális világgal (Sakari–Mika–Taisto 2019).

A gyors ütemű technológiai fejlődés és a COVID-19 járvány következtében a világban egyszerre zajlanak a mobil oktatással és a mobil társadalmi léttel kapcsolatos folyamatok. A társadalmi és a gazdasági közegben zajló események és a felsőoktatás szinergiája vitathatatlaná vált (Kővári 2020). Az oktatás területén a válság után egyre inkább szükségessé váló hívószavak a képzések online hangsúlyának növelése és újragondolása lettek (Atkinson 2020). Az oktatás területén minden szinten szükségessé vált a felülvizsgálat mind metodikai, mind tartalmi oldalról (Kővári 2019).

A járvány kapcsán az oktatási intézmények próbáltak megfelelni az új kihívásoknak; próbáltak lépést tartani a technológiai fejlődéssel együttjáró lehetőségekkel. Igyekeztek oktatási gyakorlatukba az új eszközöket, programokat beépíteni.

A fő szempont az volt, hogy melyek a központi iránymutatások. Melyek azok a programok, platformok, amelyek minden réteg számára azonos módon elérhetőek, amelyek leginkább hasonlítanak a hagyományos mindennapi, jelenléti oktatáshoz, és amelyeket az intézmény informatikai szakértői szolgáltatni tudnak. A veszély abban rejlett, hogy a pedagógusok nagy részének nem sikerült a váltás, csak térben; módszertanilag azonban ugyanúgy akartak oktatni, ahogyan eddig tették. Mindez feltehetően az IKT-kompetenciák hiányával is összefüggésben van (Ujbányi et al. 2017).

Helyzetelemzés

A kialakult helyzetre a térbeli faktor tekintetében elmondhatjuk, hogy online oktatás volt. A tartalmi szempontok alapján már sokkal inkább hasonlított a hagyományos oktatáshoz, hisz egy-két tekintetben azokat a tananyagegységeket, tanulási tematikát igyekeztek megvalósítani, amit a tantervükben, tanmenetükben előírtak.

Módszertanilag pedig egy kevert, sem hagyományos, sem online eljárást igyekeztek kialakítani, technikai szempontok alapján nem volt egységes online oktatási környezet.

Legnépszerűbb a Google által szolgáltatott rendszerek használata volt. Ez már közelebbi formát mutatott a felsőoktatásban kialakított e-learning rendszerekhez. A felsőoktatásban a Moodle-keretrendszer volt meghatározó. A személyes interakciók, egyetemi előadások tekintetében már sokkal színesebb volt a paletta. Leginkább az egyetemek által az informatikai részlegek alapján támogatott „meeting”-rendszerekkel egészült ki. Ezek mellett egy-egy oktató saját jól megszokott praktikáihoz igazította a mindennapi kommunikációját vagy a tantermi frontális előadását. A felsőoktatásban ettől persze sokkal magasabb szintű megvalósítások – saját honlap, blog, vlog, VR-rendszerek (Berki 2019), intelligens terek is megtalálhatóak voltak (Lampert et al. 2018). Ezen oktatók már a járvány előtt is hasonló eszközökkel színesítették tanítási tevékenységüket.

A járvány terjedése és a megelőzése céljából hozott intézkedés óriási sebességgel robbant a magyar és a nemzetközi oktatás mindennapjaiba. A pedagógus társadalom maximálisan pozitív hozzáállással és maximális nyitottsággal oldotta meg a kialakult helyzetet.

Azonban egy online oktatás kialakításához sokkal több idő, illetve sokkal nagyon előkészület kell, így ezt a folyamatot sikerei és kudarcai mellett sem nevezhetjük online oktatásnak. Ez vészhelyzeti oktatás, „*emergency learning*” néven említhető.

Módszertana és a folyamat eredményességi mutatói külön elemzést kívánnak, amit a felsőoktatási és egyéb pedagógiai kutatócsoportok meg is kezdtek. Természetesen nem minden eleme vethető el, értékelni kell azonban, mely tanulási módszert, tanulási egységet hogyan, milyen mértékben támogatta, melyek voltak

azok a tudományterületi oktatási egységek, ahol ezek pozitív eredménnyel átültethetőek lesznek a hagyományos jelenléti oktatásba is.

Mit értünk jelenléti oktatásban a felsőoktatás esetében?

Hagyományos értelemben a klasszikus oktatási modellre gondol mindenki, melyben a tanár és a hallgató együttes jelenléte a meghatározó, a legtöbb esetben térben és időben azonosan. Az azonban már rég nem igaz a hazai felsőoktatási intézményekre, hogy csak az eddig megszokott tanulási modellen – tanuló–interakció–tanár – alapul (Fodor–Ősz 2013). Minden egyetemen, felsőoktatási intézményben kivétel nélkül elérhető már valamilyen elektronikus tanulási környezet/rendszer. Ezek a rendszerek általában zárt rendszerek. A járvány előtt a használat tekintetében volt csak eltérés. Az már rég nem kérdéses, hogy az e-learning-rendszereket használják-e a hallgatók.

A kérdés az, hogy ki és mikor használja. Eltérés a nappali tagozatos és a levelező/esti vagy a távoktatási formában tanuló hallgatók között található.

„A középfokú és felsőfokú oktatás bázisán az egyik szignifikánsan észlelt jellemző hallgatói attitűd a tanulási folyamatban, hogy a hallgatók a formális rendszernek tekinthető elektronikus tanulási környezet (Moodle) által biztosított szolgáltatások nagy részét – mint például a chat és blog kommunikációs csatornákat – egyáltalán nem használják a tanulás, illetve az oktatói ellenőrzés és értékelés során, annak ellenére, hogy ezek biztosítottak. Ezzel szemben az informális közösségi médiumok ugyanilyen típusú szolgáltatásait – mint például a chat-modul és az üzenőfal – napi, sőt órás gyakorisággal használják, mondjuk a Facebook esetén, amelynek tartalma ugyanúgy kapcsolatban lehet a tananyag elsajátításával” (Molnár 2011).

A nappali tagozatosok, a jellemzően 18–22 éves korosztály az e-learning-rendszereket jellemzően a képző intézmény falai között használják, a nappali időszakban. Ez mind az egyéni tanulást, mind a tanórai felkészülést magában foglalja. Az otthoni alkalmazás az ő esetükben 20% alatti értéket mutat (Ősz 2018; Petákné 2014), ezalól a vizsgaidőszakban történő felkészülés képez kivételt (Petákné 2014). Az egyéb képzési formákban tanulók esetében ez az arány már megfordul. Jellemzően a 30 feletti korosztályra gondolok, akiknek 94%-a a munka mellett tanul. Így jellemzően ők többet támaszkodnak az elektronikus tananyagokra. Megjegyzendő, hogy ők, akik tényleg a „bárhonnan elérhető tananyag” adta lehetőséget jobban kihasználják, hisz jellemzően munkahelyükön, illetve otthonról érték el a tananyagokat, és általában az esti/éjszakai periódusban. Vagyis számukra a jelenléti oktatás már nem értelmezhető teljes egészében a hagyományos módon. A jelenléti oktatás inkább a konzultációs időpontokban van jelen.

Számukra a mobil tanulásra jellemző modell az, amely szerint a tanuló van a központban, és ehhez kapcsolódik csillagszerűen a tanár, tananyag, kommunikáció, és a LMS-rendszerek adta lehetőségek. Hisz ha másra nem gondolunk, ők a kommunikációt is az online térben legtöbbször írásban valósították meg (Fodor–Ősz 2013).

A nappali tagozatos hallgatók is kivétel nélkül mind használják az e-learninges tananyagokat, de szívesen járnak be az órákra is a pluszinformáció és a tanár–hallgató személyes interakciók miatt. Vagyis nem a „klasszikus” értelemben vett tanulási céllal érkeznek a tantermi órákra, hanem a kommunikációs előnyök miatt. Értem itt az azonnali visszacsatolás lehetőségét és a személyes non-verbális jelek segítő jelenlétét. Saját bevallásuk szerint az e-learninges tananyagokhoz azért fordulnak leginkább, mert (Ősz 2018):

- Egy helyen van minden anyag (56,7%).
- Földrajzilag bárholnan biztonságosan elérhető (53,6%).
- Saját tempóban értelmezhető (30,8%).
- Időtakarékos (27,6%).
- Naprakész (26,7%).

Az egyetemekre bejáró hallgatók körében budapesti viszonylatban a hallgatók 25,55%-a utazás közben csak mobilról olvasott, már 2014-ben is. Ez a szám a 2018-as ismételt vizsgálat során 57,85%-ra emelkedett. Ez utóbbi esetben fontos megjegyezni, hogy az eredmények elemzése során 34,6%-ban az az eredmény született, hogy az elektronikus tananyagokat olvasták: „Átnézem a tananyagot, míg beérek az egyetemre” (Ősz 2018; Ősz–Váraljai 2012).

Vagyis az egyetemeken esetében egy sajátos blended oktatást láthatunk, melynek az elektronikus tananyagok szerves részét képezik, de a jelenléti oktatás is meghatározó. Ezt a jelenséget nevezzük az új oktatási formának: „Campus based teaching.”

A hagyományos campus-alapú oktatás csendes forradalmon ment keresztül az utóbbi években. A könyvtárak élen járnak a társadalmi terek, a közösségi fórumok, a közös munkacsoportok, a tanulmányi podcastok és a képzeletbeli konfigurációk bármilyen formájának fejlesztésében. Ezek a tervek válaszként szolgáltak arra a meggyőződésre, hogy a hallgatók társadalmi tanulást akarnak és várnak el tőle.

Mi a megoldás?

A járvány tekintetében a fentebb elemzett állapotok eléggé átrajzolták az oktatás dimenzióit térben és időben, mind a függő, mind a függetlenségi viszonyok tekintetében. A térbeli függő viszonyok alatt a fentebb is említett közösségi tereket értem, amely a nem reprezentatív mérés alapján meghatározó lehet a hallgatóság tekintetében (Ősz 2020).

Az időbeli viszonyok már egy másik kérdés. A járvány bekövetkeztében azon felsőoktatási intézmények is nagyobb fókuszot helyeztek/helyeznek az online oktatás bevezetésére, amelyek eddig csak kvázi kiegészítő eszközként alkalmazták. Az egyetemeken európai szinten is a tananyag-transferben gondolkodnak, ami a digitális térben is megjelenő alapismeretek megjelenítését jelenti.

Az biztos, hogy az elektronikus tananyagok száma növekedésnek indul, hisz ez evidensé vált az elmúlt időszak tükrében. Egy nem reprezentatív felmérés alapján

az e-learniggal foglalkozó szakemberek 75%-a állítja, hogy ez a legbiztosabb következmény. „How do you think COVID-19 will alter the future of teaching and learning?” (Ossianniilsson 2020) Abban már eltérő volt a vélemény, hogy ez milyen minőséget hoz majd az online oktatás színvonalában. A résztvevők 64%-a mindenképp azt vetítette elő, hogy az egyetemek biztosan újragondolják az oktatási folyamatokat. A saját egyetememen is ez utóbbi állapot kezdődött el. Új tananyagok születnek szakmódszertani támogatással, amik a tanévkezdést biztosítani tudják. A többválasztásos lehetőségek eredménye kapcsán meglepő volt, hogy a résztvevők 8%-at jósolta, sok egyetem vissza fog térni a járványt megelőző állapothoz, 28% pedig ezt annyiban enyhítette, hogy nem térünk vissza teljesen, hanem az egyetemek különböző eljárásokat fognak bevezetni.

Új oktatás felépítésének lehetősége

Az mindenesetre kijelenthető, hogy a jelen tanulási-tanítási folyamatokban teljesen nem szakadhatunk el a tradicionális oktatásformáktól, mégpedig:

- a szocializációs folyamat miatt,
- oktatási rendszer keretei miatt,
- az oktatás követelményei miatt,
- a pedagógusok tevékenysége miatt, stb.

Az oktatásnak mégis meg kell felelni a kor generációs igényeinek. Ehhez azonban lépésről-lépésre lenne érdemes haladni. Mindenképp olyan oktatási modell kell, amely igazodik a mobilgeneráció információszerzési igényeihez, az interaktivitáshoz, az „ingertúlhalmozáshoz”, de meghagyja a tradicionális elemek szociális és társadalmi dimenzióit.

A járvány következtében az biztos, hogy a legnagyobb hasznot a digitális kompetenciák emelkedési mutatója révén láthatjuk. „Are there anything your students have gain from this transformation?” (Ossianniilsson 2020) A kompetenciák fejlődése mellett a rugalmasság (flexibilitás), fogalmazódott meg haszonként a nem reprezentatív szakmai felmérés során (66%). A felsőoktatásban mindenképp meg kell említeni, hogy ezáltal erősödött hallgatóink önálló tanulásra való képessége (41%). Illetve, ami ezzel majdnem egyenértékű, hogy kollaboratív kompetenciáik is magasabb színvonalra emelkedtek. Összességében elmondható, hogy a kialakult helyzetben számos olyan kompetencia kerülhetett fejlesztésre, melyek prioritált képességek a munkaerőpiac szempontjából is (Rajcsányi-Molnár 2019).

A kommunikáció területén is elmozdulás mutatható ki, hisz az eddigi elektronikus tanulás esetében a hallgatók leginkább a chat-ek, fórumok, közösségi üzenetkezelő applikációk (28%) mellett az akadémiai dolgozókkal – értem itt elsősorban a tanárokat, oktatókat – való együttműködés során is minőségi elmozdulást mutattak (34%).

Ki kell emelni még, hogy a digitális világ most talán még inkább megtanította a hallgatókat az egyéb elektronikus források felkutatására, a MOOC-rendszerekbe regisztrálásra, egyéb egyetemek tananyagainak felfedezésére, feldolgozására (31%).

Az online oktatás újraépítésének lépései

Rövidtávú lépések

A megfelelő folyamatok és rendszerek mindenképp elemzést igényelnek, amit a szakértői közösségek el is indítottak. Sok felmérés és nyílt kutatás létezik már e témában, ami segít a kurzusok újratervezésében. Az egyetemi közegek újra felülvizsgálják az informatikai rendszereket mind hardver, mind hálózati, mind szoftveres szempontból.

Az azonnali cselekedetek a járványhelyzet kihirdetésekor megtörténtek, hisz kisebb-nagyobb sikerrel, de mindenki az online térbe transzformálta át a anyagát.

Amit viszont az első lépésként a jelen helyzetben tenni kell, hogy megvizsgáljuk kurzusainkat. Meg kell-e változtatni a vészhelyzeti állapothoz képest, vagy az már minden szempontból átgondolt, szakmailag?

Amire a szakmai tananyagok átvizsgálása során figyelniünk kell:

Előadások tekintetében: tudjuk, hogy az előadásanyagok eléggé meghatározottak, de az online térben nem megfelelő csupán igazodni ehhez. A magyar oktatás 13–15 heti kurzusban gondolkodik, de ez nem szabad, hogy befolyásolja az új tananyagstruktúrát.

A mobil generáció tekintetében sok kutatás történt már, ami szerint átlagosan legfeljebb 7–10 perc az, amit figyelemmel tud tölteni a képernyő előtt. Miután arra szocializálódott, hogy a pillanat tört része alatt kell reagálnia mindenre, ezek az előadások sem az interakciót, sem az egyéb tevékenységet nem támogatják.

Az előadások esetében mindenképp az új szinopsis felépítése a fontos. Ebben nem szabad figyelmen kívül hagyni, a hallgatóknak folyamatos fordulatokra, tevékenykedésekre, effektekre van szüksége. Ha nem tudunk szabadulni a megszokott keretektől, akkor is szünetekre lesz szükség a megszokott előadásmenethez képest.

A VLE-rendszeren belül javasolt a hallgatói oldal kompetenciáira építkeznünk, s bár a cikk elején utaltam, hogy a kialakult helyzetben a digitális kompetenciák magasabb szintre kerültek, mégis fontos a pontos hallgatói útmutatások megfogalmazása.

A heti felépítés tekintetében pontosítani kell, hogy mit kell tenni egy-egy tananyagegység egy heti terminusában. Az egyetemek általában a tantárgyaik maximum 10%-ában alkalmaznak tiszta e-learning-anyagot. A kialakult helyzet egyértelműen rászoktatta hallgatóinkat ingyenesen letölthető tankönyvek, tanulmányok keresésére. Így a feladatok megfogalmazása mellett fontos az egyéb tananyagok, szakirodalmak letölthető forrásainak megadása.

Kommunikáció tekintetében szintén érdemes pontosabban definiálni a közeljövő tananyagban az egyéb hallgatói tevékenységek színterét. Vitafórumok, chat-kezegek beiktatása mindenképp szükséges az előadások után is.

Gyakorlatok összefüggésében már más a helyzet. Ott a helyszíni oktatás tekintetében is sokkal aktívabb a dolog. A gyakorlatok online térbe mozgatása egészen más kihívások elé állíthat minket. Ezen tanulmány nem hivatott arra, hogy szakterületenként kitérjen ezek specifikumaira. Itt amire általánosságban adhatok tanácsot, az a következő: minden esetben figyelni kell a hallgatók munkaterhelését. A kurzusokhoz tartozó feladatok heti időtartama ne legyen 8–10 óra. Próbáljunk meg minden aktivitást a kurzusegységen belül megoldani. Feladatok, tesztek, vizsgák. A kommunikáció szerepe itt kiemelt. Az online térben történő beszélgetések száma a kurzusokhoz kapcsolódóan egyre inkább LMS-ekben koncentrálódik. Így itt is a fórumok és egyéb lehetőségek meghatározása fontos az érvelések, viták színhelyeként; illetve a járváynak köszönhetően ezeken a csatornákon egyre inkább fordulnak az oktatóhoz is.

Az oktatói oldal tekintetében ezek a helyek lehetnek, azok ahol az ehhez az oktatási módszerhez tartozó formatív értékelések is megtörténhetnek. Ezek adják a fokozatot az online munkához/tevékenységekhez.

Ami sok e-learningel ismerkedő kolléga számára még ismeretlen lehet, hogy az elektronikus felsőoktatás tekintetében törekszünk a kis létszámú csoportok kialakítására. Ilyen csoportok esetében könnyebb a nyomonkövetés és az online közreműködés, illetve javasolt, hogy ezen esetekben a projektfeladatok kell, hogy nagyobb számban megjelenjenek (Kővári 2017). Informatikailag ennek is nagyon sok platformja van: amellett, hogy könnyebb a hallgatók munkájának nyomon követése, és sokkal ritkábban tudunk a hallgatókkal „találkozni”, ellenőrizhetőbb az előre haladásuk. Igaz, ez már a középtávú tervezési lépések témakörébe illik inkább.

Középtávú tervezés

Ezen időszakban a LMS-rendszerek informatika oldali ismerete ugyanolyan szükségszerűvé válik, mint a módszertani ismerete. Az oktató kollégák számára itt válik esedékessé az online tanfolyamok megszervezése, melyek nagyobb mélységekben adnak szakmai tudást a kollégáknak, nem mellesleg a nem oktatói közösségeknek is.

Oktatási oldalon itt nagyobb hangsúlyt kell helyeznünk a szabványosításra. Ezt nagyobb egyetemeken már használják, de nekik is érdemes pontosítani; az oktatási rendszerekhez igazodó tervező sablonok használata javasolt. Ez mind a helyi LMS adta lehetőségekhez, mind az újratervezett csoportdinamikákhoz, mind az új tananyagegységekhez tud igazodni. Ezáltal a fejlesztési eljárások jobban átláthatóak és rendszerbe foglalhatóbbak lesznek. Nem mellesleg a technológia naprakésszé tétele (upgrade) is láthatóvá válik.

Elvárható a hallgatói oldal tekintetében az új eljárások, irányelvek pontos megfogalmazása. Az elvárások, a hozzáférhetőségek pontos definiálása mellett az értékelés fontossága is megemlítenő. Az online értékelési stratégia egy új fejezet kell hogy legyen ebben az időszakban. Ezen időszak feladata lesz az is, hogy a járvány után készült felméréseket értékeljük, beépítsük az új oktatási rendszerünkbe. Az új oktatási egységek a rövidtávon kialakított rendszerekből lesznek, átvéve vagy újratervezve, újragondolva. Amellett, hogy ezen időszak feladata lesz az oktatási követelményrendszereknek megfelelő új kurzusok létrehozása is.

Nagy hangsúlyt kell helyezni ezen időszakban az ingyenes kurzusok beépülésére is az oktatásban. Ez valószínűleg több oktatási, oktatásszervezési problémát vonz maga után. Ezen időszak már lehetőséget ad a pontosabb útmutatók elkészítéséhez a hallgatók számára. Ebben az információk megtalálásához, értékeléséhez, elemzéséhez, szervezéséhez és egyéb kommunikációs tevékenységhez kell irányítást adnunk.

Az oktatási módszerek tekintetében előtérbe kell kerülnie a téma-, projekt-specifikus tanulási módszereknek, illetve a problémaalapú tanulási egységeknek. Fókuszálnunk kell a készségek fejlesztésére. Ezen cselekedetek legfontosabb kritériuma, hogy az online együttműködő csoportmunka legyen a középpontban, ami az új típusú hallgatók igényeinek megfelel, amitől igazi „campus based teaching”-hallgatók lehetnek.

Hosszútávú lépések

Hosszútávon mindenképp cél a stabil állapot elérése. Ehhez elkerülhetetlen, hogy mindenki kidolgozza vagy aktualizálja digitális tanulási stratégiáját. Ez mind módszertanilag, mind informatikailag magába kell, hogy foglalja a releváns informatikai fejlesztéseket és a hallgatói igényekhez igazodó, módszertanilag átgondolt fejlesztési lehetőségeket, fejlesztési területeket. Az egyetemeken intézményesített formában is kell egy olyan egység, amely ezt mindenképp támogatni tudja, nevezük tanulási technológiák központjának.

Ehhez mind az oktató, mind a fejlesztő terveket pontosítani kell, illetve ki kell dolgozni egy esetleges vészhelyzeti tervet, ami a távoktatásra fókuszál.

Ahogy az előző két lépés tekintetében, a hosszútávú lépésekkel kapcsolatban is nagy a felsőoktatási intézmények felelőssége, hisz a kisebb oktatási intézmények, illetve az egész közoktatási intézményrendszer a felsőoktatás eredményeire összpontosít. A jelen válság őket még csak a digitális kompetenciák fejlődésének pozitív hatásai révén érintette meg.

Összegzés

Napjainkban igen izgalmas időszakot élünk, hisz minden nap más-más kihívások elé nézünk, ami az oktatás területén teljesen új. Ezen a területen nagyon is a rendszerről, a folyamatokról kell beszélnünk. Jelen helyzetben nem volt más megoldás, mint az azonnali reakció. Így az elmúlt időszak oktatási folyamatát didaktikailag joggal nevezhetjük „vézhelyzeti oktatásnak” (*emergency learning*). Középtávon már sokkal inkább számíthatunk a szakmai kompetenciákat nem mellőző fejlődésre, míg hosszú távon a szakmai stabilitás a cél, amivel mind tartalmilag, mind szociálisan, mind módszertanilag létrejönnek a releváns online oktatási rendszerek, melyeket már igazi *online learning* névvel tudunk illetni.

A válság és az azt megelőző oktatás és tanulás összekapcsolódó formáinak fejlődése már eddig is felhívta a figyelmet a „tér” kibővítésére (Benedek–Molnár 2014), amelyben a tanítási és tanulási pillanatok: a figyelem bevonása, a tudás átadása, megszerzése, demonstrálása, tapasztalat, kísérleti kutatás és gyakorlat stb. volt a fókuszban, és az ezzel foglalkozó szakemberek ezek mentén alakították saját egyetemi rendszereiket. Az evidens, hogy nem tudunk visszamenni oda, ahol voltunk az oktatás területén. Az online tanulás a felsőoktatás szerves része, legyen az vegyes tanulás vagy teljes online tananyagegység. Mindezzel együtt jár, hogy a tanítási módszerek mindenképp változtatásra szorulnak (András et al. 2016), a cikkben vázolt időbeni egységek mentén.

Át kell gondolni az egyetemi oktatást mint a „*campus based teaching*” színhelyét. A hallgatói csoportok szükségessége és azok létszámai is az online térből vezérelt oktatáshoz kell, hogy igazodjanak. Most már minden intézmény rendelkezik vegyes tanulóval, így tehát ennek magasabb szintre emelése a feladat. A campus-alapú tanítás közössége merőben más közönséget fog alkotni, mint az eddigi. És ami talán szintén fontos, ha újra meg fog történni egy ilyen vézhelyzet vagy ehhez hasonló állapot, arra jobban fel kell készülni!

Irodalom

- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Bacsa-Bán Anetta–Balázs László–Németh István Péter–Szabó Csilla–Szalay Györgyi (2016): Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatói szerepek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. *Dunakavics*. 4. (6.) Pp. 25–62.
- Atkinson, Simon Paul (2020): *„Just’ get your courses online...Really? https://www.linkedin.com/pulse/just-get-your-courses-online-simon-paul-atkinson/ (Published on April 2)*
- Benedek, András–Molnár, György (2014): Supporting the m-learning based knowledge transfer in university education and corporate sector. In: Prof. Inmaculada Arnedillo Sánchez–Prof. Pedro Isaías (Szerk.): *Proceedings of the 10th International Conference on Mobile Learning*. Madrid: IADIS Press. Pp. 339–343.
- Berki, Borbála (2019): Desktop VR as a virtual workspace: a cognitive aspect. *Acta Polytechnica Hungarica*. 16. (2.) Pp. 219–231.

- Fodor, János–Ósz, Rita (2013): Possible Applications of Fuzzy Methodology in the Educational Process. In: Szakál, Anikó (Ed.): *Proceedings of the IEEE 11th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMII 2013)*. Budapest. Pp. 37–40.
- Garai Ábel–Péntek István–Adamkó Attila (2019): Revolutionizing Healthcare with IoT and Cognitive, Cloud-based Telemedicine. *Acta Polytechnica Hungarica*. 16. (2.) Pp. 163–181.
- Horváth, László (2019): Smart Engineering Modeling for Smart Industrial Products. *Acta Polytechnica Hungarica*. 16. (10.) Pp. 11–30.
- Kővári Attila (2020): Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. *Civil Szemle*. 17. (1.) Pp. 69–72.
- Kővári Attila (2019): A felnőttoktatás 4.0 és az az ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. *Pedacta*. 9. (1.) Pp. 9–16.
- Kővári Attila (2017): Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In: Mrázik Julianna (Szerk.): *A tanulás új útjai*. Budapest: HERA Évkönyvek 2016. Pp. 273–284.
- Lampert, Bálint–Pongrácz, Attila–Sipos, Judit–Vehrer, Adel–Horváth, Ildikó (2018): MaxWhere VR-learning improves effectiveness over classical tools of e-learning. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 125–147.
- Molnár György (2011): Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban – az IKT-alapú megoldások tükrében. *Szakképzési Szemle*. XXVII. (3.) Pp. 170–177.
- Ossiannilsson, Ebba (2020): When education moves home: implications for students, academics, administrators, and education leaders. 6 April, 2020. Eden Webinar Conferences.
- Ósz Rita (2018): *Felmérés az Óbudai Egyetemen a mintatanterv szerinti másodéves hallgatói körében*. Tanulmány Oktatási Főigazgatóság megbízásából, Budapest.
- Ósz Rita–András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (2013): Az újgenerációs mobil oktatásszervezés kérdései: A mobil generáció a változó tanulási környezetben – pedagógiai kihívások és paradigmák. In: András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (Szerk.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum. Pp. 196–215.
- Ósz Rita–Váraljai, Mariann (2012): Új technológiák – Új tanulási formák? In: Tóth Péter–Duchon Jenő (Szerk.): *Kutatások és innovatív megoldások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben*, II. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia. Budapest: Óbudai Egyetem. Pp. 193–205.
- Ósz Rita (2020): *Fókuszcsoporthoz interjú*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Székesfehérvári Campus.
- Pieskä, Sakari–Luimula, Mika–Suominen, Taisto (2019): Fast Experimentations with Virtual Technologies Pave the Way for Experience Economy. *Acta Polytechnica Hungarica*. 16. (6.) Pp. 9–26.
- Petákné Balogh Anikó (2014): Az e-learning szerepe a felsőoktatási intézmények tudásmenedzsment rendszerében. PhD-értekezés téziszüze. Szeged: SZIE Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Gödöllő. P. 17.
- Rajcsányi-Molnár Mónika (2019): MaTech: Digitális eszközhasználaton alapuló kreatív matematika verseny szervezése középiskolás tanulóknak. In: Fodorné T. K. (Szerk.): *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai*. Pécs: MELLearN Egyesület. Pp. 19–32.
- Smieszek Mirosław–Dobrzanski Paweł–Dobrzanska Magdalena (2019): Comparison of the Level of Robotisation in Poland and Selected Countries, including Social and Economic Factors. *Acta Polytechnica Hungarica*. 16. (4.) Pp. 197–212.
- Ujbányi, Tibor–Sziládi, Gergely–Katona, József–Kővári, Attila (2017): ICT Based Interactive and Smart Technologies in Education – Teaching Difficulties. In *Proceedings of the 29th International Conference on Education and E-learning (ICEEL)*. Pp. 39–44.

SOCIAL RESPONSIBILITY IN HIGHER EDUCATION: A HUNGARIAN BEST PRACTICE

László Balázs–Mónika Rajcsányi-Molnár–István András–Krisztina Sitku

Introduction

■ The concepts of *social responsibility* and *social engagement* should be examined not only in the context of for-profit organizations, but also in that of the individual, civic organizations and public institutions (Nárai–Reisinger 2016). Similarly to *corporate social responsibility* (CSR), universities should embrace the commitment to such business practices that voluntarily support the well-being of their micro- or macro-level social environment and allocate resources to them. The aim of this study is to call attention to the possibility, and even to the responsibility of higher education institutions to develop socially responsible practices. We would like to inspire this by presenting the case of a possible Hungarian best practice.

We rely on the conceptual framework of *social responsibility* and *corporate social responsibility* as the theoretical bases of our analysis. Therefore, the article first offers an overview, then a detailed description of *university social responsibility* (USR) and the concept of the *third mission* of universities. In doing so, it differentiates them and highlights the importance of their examination and practice. Finally, it presents the USR and third mission practice of the University of Dunaújváros (UoD) emphasizing the stance that higher education institutions, independent of their size, can develop socially responsible institutional behaviour for the voluntary promotion of the well-being of their local and regional communities. In our analysis we rely on institutional documents and earlier research results (Sitku 2019), and focus on those activities that are prominent and/or special in the university's practice.

Social responsibility and CSR activity

The discourse of corporate social responsibility is a highly dynamic dialogue whose foundations and aspects are in constant movement: they get rephrased, confirmed and revised (cf. Rajcsányi-Molnár–András 2013). However, before defining the term it is worth considering what *responsibility* in this context may mean. Angyal (2009: 22) interprets it as ‘such a requirement as arises from causality and involves accountability. Responsibility prevails through accountability to others and its judgement’. Carroll (1979) defined four levels of responsibility for business organizations (CSR pyramid) (Szlávik 2009: 36):

1. *Economic/financial responsibility*: generating profit and creating jobs.
2. *Legal responsibility*: compliance with the law.
3. *Ethical responsibility*: moral-ethical compliance and trustworthiness.
4. *Philanthropic responsibility*: voluntary charity, voluntary promotion of social aims.

The concept of *social responsibility* first appeared in connection with for-profit organizations, and was only related to public sector institutions later, resulting in such varieties as *university social responsibility* (Nárai–Reisinger 2016). Accordingly, we will first discuss the appearance of corporate social responsibility, then its interpretation in higher education. According to the business interpretation of social responsibility, it refers to ‘the commitment to such business practices that an organization voluntarily chooses in order to support the well-being of the community and allocate resources to it’ (Kotler 2007: 11). The *World Business Council for Sustainable Development* defines it as ‘CSR is the ethical behaviour of a company towards society, the management behaves in a responsible way to those it gets into business contact with, it is committed to ethical conduct, and contributes to economic development while improving the quality of life of its employees, their families, the local community and society as a whole’ (World Business Council, 1999). Szlávik’s definition (2009: 13) states that CSR is ‘the business conduct when a company provides allowance and benefits to its employees and stakeholders, including its natural environment, in order to influence their well-being and long-term value in a positive way’. One of the key principles of CSR is voluntarism (see e.g. the term of *corporatively responsible company*, András et al. 2013), which refers to activities not prescribed by law, regulations or moral rules.

It has been shown that the responsible operation of an organization is indispensable to increasing competitiveness and is a factor of improving its prestige. Kotler describes five factors of success for a socially responsible business practice (Kotler 2007: 240):

1. *Persuasion*: Social responsibility is not about PR, but business performance.
2. *Commitment to values*: If a company is committed, it keeps its promises.
3. *Communication*: Open, sincere and direct communication.
4. *Consistency*: It needs continuous development; social responsibility must be a central element of organizational culture.

5. *Responsibility for credibility*: For stakeholders to trust company performance, it must have credibility.

Credibility is the basis of trust and refers to proven trustworthiness. It is a sum of such qualities as reliability, trustworthiness, responsibility and commitment. Only those organizations have confidence capital who are accepted as trustworthy by their stakeholders.

CSR should be considered as a constantly renewing, proactive, environmentally conscious strategy. Most organizations have recognized the need of choosing the social issue best fitting their profile and strategy to support before a multitude of issues find them. Kotler (2007) says that organizations are increasingly proactive in finding the social problems and initiatives fitting their image and brand, and formulating their operational practices accordingly. There can be several reasons for this (Kotler 2007: 218):

- There is increasing proof that socially responsible behaviour may lead to profit increase.
- Consumers base their choices not only on product/price/marketing channel/communication, but also on the credibility and reliability of the socially responsible activities of companies.
- Leaders devote more and more attention to their employees, their motivation and satisfaction.
- Consumers may get information about company activities, participation at events and charity work on a growing number of channels, thus companies have become more visible.

According to a Hungarian research (Angyal 2009: 3), socially responsible business practices can be characterized by sponsorship, philanthropy, charity work by training, environmental protection, green investment, social role formation, employee relation activities, supplier relation activities and legal compliance.

CSR is also a management task. The 21st-century responsible leader strives for a higher level of management that assumes responsibility not only for the organization, but also for the environment. The commitment and stance of the management are determining factors of socially responsible operation. It is their responsibility to select, incorporate, realize, communicate and build cooperation for the social issue befitting the profile and strategy of the organization. It is the leaders who must first join the initiatives, thus becoming examples for the employees and the wider environment of the organization. The social issue the organization chooses to promote should involve long-term commitment, yet its social return on investment is indisputable. However, the formulation of a socially responsible policy is a long, time-consuming process that requires absolute commitment from the management. They should determine the set of values the organization could foster, which, in turn, will work as signs for the internal and external environment of the organization influencing its image and preception.

In their meta-analysis of sixty years of CSR discourse, Garriaga and Melé (2004) arrange the trends and schools of social responsibility literature into four groups:

instrumental, political, integrative and ethical (cf. András–Rajcsányi–Molnár 2014). One of the most influential representative of the instrumental school is Milton Friedman (cf. 1970). This approach considers CSR as a strategical tool serving economic goals and striving for stock price maximization. If meeting societal needs involves expenses, the company should refuse them. Preferred CSR strategies are philanthropy and marketing activities for a chosen social issue.

The political discourse of CSR analyses it in the intersection of the economy, society and power. Companies have increasing influence on local and national political decisions competing with national policy integrity. This trend examines the politically responsible application of economic power and influence. Some of its main concepts are *corporate constitutionality*, the *theory of integrative social contract* and *corporate citizenship*.

The integrative approach focuses on the incorporation of social needs and demands into corporate strategies and practice. It argues that the existence, legitimacy and growth of a business organization depends on society, therefore it must react to social problems appropriately. *Problem management*, *public responsibility*, *stakeholder management* and *corporate social performance* are some of the main concepts of this school.

Finally, ethical trends focus on righteous deeds that help create a better, more human society. They often rely on such ethical, or moral philosophical systems as Kant's capitalism, the modern theories of the equitable sharing of ownership and fair distribution, the libertarian freedom-, rights- and approval theories, Aristotelian approaches, Catholic social theory and medieval scholasticism. Moreover the *stakeholder normative theory*, the *universal rights theory* and the sustainable development theory all propagate the service of the mutual benefit of society.

Some of the challenges of the CSR discourse are linked to the moral philosophical dilemmas behind some of its most important questions, such as altruism, egotism and righteousness, i.e. the various opinions about human nature. A responsible organization strives for creating high standard goods and services for its employees and social environment, i.e. operates in a responsible way. This is the cornerstone of credibility, which is especially important for those organizations that serve society directly, e.g. higher education institutions.

University social responsibility and the third mission of universities

The concepts of *social responsibility* and *social engagement* should be examined not only in the context of for-profit organizations, but also that of the individual, civic organizations and public institutions. Indeed, the two terms are relevant for public organizations and refer to such activities that 'they undertake voluntarily over the performance of their operational tasks and the compliance with legal obligations, and by which they benefit others and promote the interests of their community and society' (Nárai–Reisinger 2016: 24). Such organizations

are aware of the immediate and long-term economic, social and environmental impacts of their operation, are open to the problems of their locality, realize their responsibility for searching for solutions, and take an active part in the shaping of social and environmental issues (Nárai–Reisinger 2016). How can this be interpreted for higher education institutions?

University social responsibility

In the international literature various definitions exist for *university social responsibility*. In their meta-analysis of 15 years of journal articles, Jorge and Peña (2017) arrive at the conclusion that universities¹ must adopt ethical, societal, employment, social and environmental principles and values in their main activities (management, teaching-learning, research and community engagement), and consider the needs and demands of their various stakeholders when planning and realizing them. This is only possible by interactive dialogue between the partners, considering the effects of institutional operation, and recognizing the need for institutional accountability (Jorge–Peña 2017; Molnár–Farkas 2007; Mook et al. 2016; Rajcsányi–Molnár 2019; Vasilescu–Barna–Epure–Baicu 2010). It is the external and internal effects of the three university missions that make USR visible. Thus a university can be seen as socially responsible if:

- it includes social, ethical and environmental issues into its curricula in order to represent the principle of sustainable development on the highest educational level and make higher education the basis of a more sustainable society;
- it disseminates the results of academic research to society;
- it accepts the codes of good governance, adopts the processes of good governance and accountability, has reporting practices on social and environmental issues, and involves its external stakeholders in decision making;
- it incorporates membership in civic organizations, civic values (e.g. social justice, equity and diversity), education for citizenship and contribution to the social-economic environment into the design of its community engagement activities (Jorge–Peña 2017).

Another thoughtful definition of USR comes from Vallaey (2014) who says that it is ‘the model of a university anchored in its territory, open to dialogue, concerned about its local and global social and environmental impacts and active in promoting democratically produced science as a public and non-commodified good. USR encourages ongoing self-reflection by the academic community regarding epistemic horizons and the repercussions of its task. A „green” university cares for its people and environment, aspires to worldwide academic diversity, rejects monopolies and the standardization of knowledge production, and encourages sustainable and equitable learning and research in communities of knowledge.’

He concludes that ‘there is no indication that its contribution to the universal cognitive and spiritual progress of humanity might be less than that of the model

that holds science and knowledge to be commercial goods.’ (Vallaey 2014: 96).

In the Hungarian literature Bodorkós (2010), Kerekes (2013), Rechnitzer (2015), Reisinger (2015) and Dános (2015) have written extensively about university social responsibility. Reisinger and Dános (2015) also emphasize that USR must be present in all the three university functions. In the education function by the incorporation of the topics of sustainable development and social inclusion into university curricula; by the formation of green and socially sensitive attitudes; by scholarships and student support schemes that promote equity; by the foundation of special colleges; by offering student support services (e.g. mentoring) and courses on minority languages and cultures; and by the inclusion of civic organization activities into coursework.

Similarly, there are various ways the research function may support a university’s socially responsible strategy (Bodorkós 2010; Kerekes 2013; Reisinger–Dános 2015):

- by research projects in partnership with various social actors (e.g. participatory action research about the social competencies students may develop during their community service)
- by networking at conferences (the academic staff and civic organizations)
- by university research about local social problems
- by research about sustainable development (Kóvári 2019; Vukmirovic et al. 2018; Saule et al. 2018), and social equality and equity
- by the incorporation of their results into university strategy.

As for the third mission, the principles of USR may appear via the voluntary work and civic organization membership of teachers, students and university employees; in the observance of equal opportunities in university employment; in the networking and various cooperation activities with cultural and sport organizations; in the series of talks for the local community on various contemporary issues; in the strategic inclusion of the principle of sustainable development, and in the development of a sustainable campus (Reisinger–Dános 2015).

The realization of the three university functions in such ways may be beneficial not only for the local-regional community, but also for the higher education institution itself. For example, in terms of competence development in teaching, research and learning; science popularization; an increase in social capital; the development of the university’s social network, and a growth in local trust. Also, specific local and regional social issues may be revealed and research results may get more appreciated, while the principles of volunteering and sustainable development may be propagated (Rechnitzer–Reisinger 2015).

The challenges of realizing university social responsibility

After overviewing the international and Hungarian practice of USR, the two pairs of authors cited above summarize its challenges and results. About the inclusion of *responsibility* and *sustainable development* into university curricula,

Jorge and Peña (2017) highlight its incomplete achievement that they explain by teachers' resistance to change, a lack of knowledge about these topics and the insufficiency of resources. At the same time, active learning does increase students' civic awareness and personal responsibility for handling environmental, social and ethical challenges. In research they recommend a more problem-oriented approach, a greater involvement of stakeholders into research design, the enhancement of transdisciplinarity and the increase of community research locations. As for institutional management, the foundation and application of the principles of good governance and accountability are still necessary, just like the setting up of reporting practices on social and environmental issues, and a greater involvement of stakeholders in university governance. In order to gain legitimacy, universities should have their activities approved and evaluated by their stakeholders, as well as must be held accountable to the various partners involved (e.g. the government, external and internal stakeholders) (Molnar 2012). To achieve these aims they need to operate in a much more efficient and effective way, however, there is still no generally accepted measurement tool or indicator system in the international literature that would make the assessment and comparability of universities' social and environmental activities possible.

Jorge and Peña also talk about the conditions of becoming a socially responsible university in terms of the third mission. By its activities it should actively support the values of social justice, diversity and equity, promote responsible and democratic citizenship, and contribute to the sustainable development of its social and economic environment. Yet, for many years research has focused on those factors that support sustainable development by increasing productivity (e.g. human resources, university knowledge base, R&D investments and innovation). Universities' role in the knowledge-based society, the models of university-community partnerships and the practice of civic education have been some of the popular research topics. The problem of measurement appears in this university function, too: partly as not focusing on performance, partly for the absence of standardized tools of measurement, and partly due to the versatility of approaches used (Jorge–Peña 2017). Most recently, a European Union project called TEFCE (Towards a European Framework for Community Engagement in Higher Education) aims at setting up a universal framework for the assessment of the community engagement of universities (Benneworth et al. 2018).

Among the achievements of the work on university social responsibility we must mention the formation of international organizations (Vasiliescu et al. 2010), one of which is the *University Social Responsibility Network* (USRN) founded in 2015. It promotes the practical implementation of USR by sharing international best practices, running common projects, organizing conferences and having its own publications.²

As for the development of USR theory and practice in Hungary, Bander (2011) and Reisinger and Dános (2015) have found that its principles are given more and more weight in university strategies and refer to an expanding range of activi-

ties. These strengthen the local and regional embeddedness of universities either by the priority of social cohesion (University of Miskolc), or by the promotion of equal opportunities via a series of activities (University of Kaposvár), or by the expansion of health and cultural services (University of Pécs), or by the strengthening of the university's role as a local and regional economic development promoter (Széchenyi István University) (Komlósi 2015; Gál 2016; Reisinger–Dános 2015). However, the experiences of USR implementation call attention to the inadequacies of its institutionalization: the lack of a deliberate, comprehensive and united USR strategy and the fact that they hinge on certain individuals or organizational units rather than being incorporated into the university organization as a whole (Reisinger–Dános 2015). Further challenges include the exploitation of the developmental potential of university-stakeholder relations, the availability of financial and HR resources and their structure, and certain conditions that determine the long-term economic developmental potential of these activities: the number of local businesses able to play an active role in the partnerships, the purchasing power of the local community and the critical mass of marketable university research (Gál 2016).

University third mission and university social responsibility

The gradual extension of university missions, i.e. those functions that its founders, supervising bodies and society have ever expected of this tertiary education institution (Benneworth et al. 2018; Frondizi et al. 2019; Scott 2006), have raised university extramural activities to the strategic level over the past few decades. The neoliberal higher education governance, which has been prevailing in Western Europe since the 1980's; the second phase of tertiary education expansion (Kozma 2012; Polónyi 2002, 2008); the unfolding of the knowledge-based economy and society; such new concepts as *life-long learning* and *sustainable development* (OECD-CERI 1982) have made higher education institutions to increasingly reconsider and develop those educational, research and community outreach activities that they offer to the various segments of their society. In the turbulent 21st century operational environment, which can be characterized by intensifying international trends and challenges (e.g. internationalization, open innovation, graduate employability, national skills policies and sustainability), ever-expanding stakeholder demands (Jongbloed–Enders–Salerno 2008; Benneworth et al. 2018), continuously intensifying competition and various infringements on institutional autonomy, universities need to include the *third mission* into their strategic planning and main activities (Clark 1998; Halász, 2012, 2013, 2018; Hrubos 2013, 2014, 2018; Kozma 2012; Polónyi 2002, 2008).

On the other hand, the third function may be a useful tool for demonstrating direct institutional commitment to the service of local-regional society (Bander 2011; Benneworth et al. 2018; Carrión–García-Gutiérrez–Bas–Carot 2012; Hrubos 2013; Jongbloed et al. 2008; Kálmán 2013; Reichert 2019), which the *Renewed*

EU Agenda for Higher Education (2017) and the latest higher educational strategy of the European Union also promote (OECD/EU 2017). According to them, *community engagement* is a preferable mechanism of university contribution to social development, which involve the incorporation of local, regional and social issues into their curricula, the inclusion of members of local communities into educational and research projects, the provision of adult education possibilities, and the engagement in communication with local communities to build and strengthen contacts (Benneworth et al. 2018).

As a consequence, in the past few decades the *third mission* has been elevated next to the two main functions of education and basic research (Clark 1998; Laredo 2007). First it referred to 'applied research' (Clark 1998), then its scope has gradually extended (Benneworth et al. 2018; Jongbloed et al. 2008; Reichert 2019) to include the many-faceted knowledge transfer activities towards the business world and those activities that arise from the social and community engagement of higher education institutions (Benneworth et al. 2018; Goddard 2018; Maassen et al. 2019; Reichert 2019). Therefore, we define the *third mission* of universities as all those educational, research and development, innovation, and public service activities that universities perform on the basis of the needs and demands of their local, regional, national, and even international stakeholders in order to increase the economic competitiveness, promote the social development, preserve the cultural values, sustain the natural environment and increase the well-being of their local, regional and national communities. The third mission overlaps with the other two functions (Goddard 2018; Jongbloed et al. 2008), yet today it is increasingly realized in the form of a colourful variety of socially committed, local community engagement activities (Benneworth et al. 2018), which may range from 'for-profit attitudes to volunteering on a multicolour scale of motivations' (Hrubos 2013: 36) and adapt to changing needs.

How does the present interpretation of the third mission relate to university social responsibility? As we have seen, some understand it as an overriding principle and examine its realization in the various university functions (Jorge-Peña 2017; Reisinger-Dános 2015). Others interpret it on the basis of the expansion of university stakeholder relations (Jongbloed et al. 2008), which is demonstrated by the Quadruple and Quintuple Helix Models (Reisinger-Dános 2015), and is considered as a special aspect of third mission activities (Benneworth et al. 2018). The third mission, which can basically be understood as for-profit knowledge transfer and non-profit community engagement activities (Benneworth et al 2018, Maassen et al 2019), is meant to actively promote the increase of the economic, social, cultural and environmental well-being of the local and regional society of universities. Those activities that are organized as part of the community engagement stream of the third mission can be related to the local societal, social, ethical and environmental problems that universities commit themselves to, or even fall in line with the concept of *university social responsibility* based on the similarity, or identical nature of their aims, target audience and forms of realization.

However, there is a fundamental difference between the two terms: while USR refers to top-down, transactional activities initiated by the university towards certain groups of the local community (Bowen et al. 2010), third mission activities are based on equal partnerships and the common design, planning and realization of mutually beneficial activities (Benneworth et al. 2018; Jongbloed et al. 2008; Himmelman 2001). The nature of university-stakeholder relations may range from transactional to transformative partnerships (Bowen et al. 2010, Benneworth et al. 2018), or from volunteering to a holistic civic engagement of the higher education institution (Hazelkorn 2016, Benneworth et al. 2018).

A national best practice: an overview of the USR and third mission activities of the University of Dunaújváros

As the literature overview above has shown, *social responsibility* is, and must be, a relevant concept for non-profit organizations, too. Similarly to CSR, universities should embrace the commitment to such business practices that voluntarily support the well-being of their micro- or macro-level social environment and allocate resources to them. This subchapter intends to present an overview of the *university social responsibility* (USR) and *third mission* practice of the University of Dunaújváros. We have chosen this higher education institution for practical reasons: the authors all teach at this university and thus have easy access to internal documents. Moreover, they aim at the presentation of the strategic level realization of USR showcasing the practice of a small, regional university with a modest market share and moderate resources in order to highlight the exploitability of the prevailing possibilities. We will demonstrate that socially responsible behaviour is not necessarily dependent on the size or the number of students of a higher education institution.

The University of Dunaújváros is one of the knowledge hubs of the Central Transdanubia region and offers an extended third mission and social responsibility practice for the citizens of its town and the area. In the university's mission and strategy education, research and innovation form a synergic unity in which quality education presupposes quality research, and is supplemented by the principle and practice of social responsibility. In the annual quality objectives of the university, the management sets up such educational, R&D and third mission targets and activities that are aligned with the institutional strategy, and pairs them with as exact indicators as possible. The university focuses on the strengthening of its social, economic, scientific and cultural relations on the local, national and international levels, and, at the same time, placing the third mission in a strategic position in the everyday operation of the institution to increase trust and cooperation with both internal and external stakeholders.

Although the University of Dunaújváros is a small higher education institution, based on its size and student numbers, its community engagement on the local

and regional levels is commendable. It continuously strives for initiating and realizing various activities and events in the scope of responsibility: besides its several USR initiatives, it has a wide range of third mission activities. For the year 2019 the former include:

- *Researchers' Night*
- *Everyone's University (earlier Senior University)*
- *UoD Entrance Examination Preparation Programme*
- Charitable initiatives
- *DuFiókák* nursery
- 'Family-friendly workplace' policy

As for the third mission activities, in 2019 the following events were organized:

- *European Mobility Week*
- *DUDIK Festival (Dunaújvárosi Diák Köztársasági Napok)*
- *Science Week*
- Charitable initiatives and events:
 - 'Több lett? Maradhat!' (food collection)
 - #trashchallenge (garbage collection)
 - *Hollywoodi Gólyabál* (a fundraiser ball for freshmen)
 - 'Cipősdoboz Akció' (toy and stationary collection)
 - *XVII. Carissa Kupa* (a national futsal cup)
 - blood donation
 - screening (local Catholic Church renovation project)
 - traffic safety competition for schoolchildren
 - *Szuperkupa Döntő* (football finals)
 - *Charitable Footrace*
 - Charitable Ball (for the local hospital)
 - *eWave Emobility Show*
 - *Integrated Vocational Education Centre Project*
- Town and area employment and economic cooperation events

The detailed description of all of these events would exceed the limits of this study, therefore in the following subchapters we intend to highlight only those USR and third mission activities that were the most prominent in 2019 and/or have been sustained over several years.

Our aim is to call attention to the social responsibility of higher education institutions, i.e. that regardless of their economic and institutional limitations, universities may have many possibilities for facing local social issues in a selfless and voluntary way, and attempts at their solution can improve the well-being of the local community even in the short run. However, the exploitation of the arising possibilities is the responsibility of the higher education institution.

Best practices of university social responsibility at UoD

This section presents those USR activities of the university which have been sustained for several years now and recur in every academic year. We consider them unique and innovative initiatives, such as the *'Family-friendly workplace'* policy, the *UoD Entrance Examination Preparation Programme* and the *Everyone's University* talks.

Family-friendly workplace. There are five nurseries for altogether 356 children in Dunaújváros, which is inadequate to meet the demand for the daycare provision of the young children of the town and its area. Day nurseries are indispensable for parents to return to work, therefore the university runs its own nursery school called *DUFiókák* to support its employees and part-time students. This means that those children aged 1–3 who have a parent who is an employee or student of the University of Dunaújváros and would like to return to work from maternity leave are eligible for a place at DuFiókák Nursery School. The aim of the university is to support its employees and students to reconcile their family, private and work responsibilities. The nursery provides high quality educational, childcare, catering and hygienic services appropriate for the needs of children aged between 1 and 3 years. Its motto is 'Children belong to their families and the best place for them is in the family'. Therefore the management and teachers of the nursery seek to build a reliable cooperation with parents and families. They allow for and respect the specific value system of each family and the personality of the children, and organize several family programmes throughout the year. In their educational programme DuFiókák Nursery School focuses on healthy lifestyle and the promotion of the love of music making rhythm, singing and songs part of everyday educational work and playtime.

The nursery has a significant place in the university's social responsibility practice, and, as the number of enrolled children shows, in the life of the town and the region. For example, in the 2018–19 academic year it took care of 14 children, the maximum of its capacity (DUFiókák Group 1: 8 children of 6 UoD employees and 2 students; DUFiókák Group 2: 5 children of 2 UoD employees and 3 students). This trend continues into the 2019-20 year when the nursery has 13 children for permanent and 1 child for temporary daycare (Group 1: 7 children of 6 employees and 1 student, Group 2: 6 children of 6 employees).

UoD Entrance Examination Preparation Programme. In January 2018 the university launched a higher education entrance examination preparatory programme in Mathematics and EFL under the name of *DUE FFP*. Its aim is to offer help with the successful preparation for the high-school leaving examination in Maths and/or the CEFR B2 level complex language examination in English, both of which being conditions of university entrance at the time. The programme is open for applicants of all ages in the town and its area, and provides high quality and motivating courses at an affordable price. Thus the university both extends its educational services to the citizens of the region, and promotes the studying of a STEM subject.

Everyone's University. It is a series of talks initiated with the aim of opening the gates of the university to the citizens of the town and its area, who thus join the educational activities of UoD. By listening to talks on exciting, contemporary topics and issues, the participants can glimpse into the life of the university, meet its teachers and students. The talks are free, and open to anyone to attend either one, or all of them. For instance, in the spring semester of the 2018–19 academic year there were 8 lectures in the fields of social sciences and pedagogy, while in the autumn semester of 2019–20 the same amount of talks were given about technology and engineering.

Best practices of university third mission at UoD

Integrated Vocational Education Centre Project (ISZK). One of the priorities of the University of Dunaújváros is to foster good relations and build long-term cooperation with the local secondary schools. The ISZK project was launched in September 2015 in partnership with one of the institutions of *Dunaújváros Szakképzési Centrum*. Later it got extended to include all the high schools of the town and two more secondary grammar schools in the region. Presently, there are nine institutions in the partnership. As part of their cooperation, there are free preparatory courses in several subjects for the secondary school-leaving examinations, common educational competitions (e.g. in Maths, Physics, IT and EFL) (Bolla 2018), science popularizing lectures, experimental lessons in Physics, study trips, professional training courses and an English language club. These events take place on the university campus, in its lecture halls, seminar rooms and laboratories, and are mainly conducted by university teachers. The location, the teaching and learning processes, and the shared experiences bring the world of tertiary education closer to secondary school students who get acquainted with many of the university's teachers, try out modern educational methods and technologies (Katona–Kóvári 2018; Molnár et al. 2018; Sziládi 2019), gain a glimpse into academic life, and by the end of the year move familiarly on the campus.

European Mobility Week. For years, the University of Dunaújváros has been a regular participant and co-organizer of the European Mobility Week programme series organized by the municipality of Dunaújváros. It also promotes its events and activities among its students and staff. The university-town cooperation extends to the following programmes:

- *Green Day at the University:* Talks about sustainable energy, green attitudes, electromobility and global environmental problems given by the four institutes of UoD.
- *Green Day at the Municipality:* An open-office, two-day long event for primary and secondary school children to glimpse into the work of the environmental department (topics: air pollution, noise pollution, water quality; activities, equipment and measurements)

- *Green Streets, Green Squares*: A week-long programme for schools, civic organizations and the local community to clean their neighbourhood of garbage as a way of protesting against pollution and to raise awareness of environmental protection and a greener way of life.

Summary

By showcasing the example of the University of Dunaújváros the aim of this study was to call attention to the possibilities of higher education institutions to adopt socially responsible institutional behaviours and practices, which, in our opinion, is also one of their obligations. Therefore, we have summarized some of the main results of the literature on corporate social responsibility describing its role and importance for business organizations and society. We have also shown that several factors may influence the realization of CSR for an organization of which the role of responsible management, i.e. the operation of its management was highlighted. The Hungarian practice of the responsible behaviour of for-profit organizations go hand in hand with branding. Examples emphasize the priority of selecting such social issues and events that are in parallel with the profile and brand of the organization, be that in the for-profit or non-profit sector.

When talking about the responsible activities of higher education institutions, we have differentiated between two concepts: *university social responsibility* and *the third mission of universities*. The literature overview has shown that university third mission activities are basically understood as income generating knowledge transfer and social/community engagement activities for the increase of the economic, social, cultural and environmental well-being of the local and regional society. We can see similarities and an overlap between the two concepts: the community engagement activities in the third mission and the local social, ethical and environmental problems a university identifies with can be related to or even coincide with each other. At the same time it must be highlighted that while USR activities are initiated from the university towards its local community in a 'top-to-bottom' fashion, community engagement activities are based on equal partnerships and coordination as evident in the co-planning and co-realization of activities for the mutual benefit of all sides involved (Benneworth et al. 2018).

To illustrate the difference between university social responsibility and third mission activities, we have presented some of the relevant practice of the University of Dunaújváros for the year 2019. Based on the categorization of the activities and a more detailed description of some, we may state that the university adopts and realizes the concept of *social responsibility* for the benefit of its micro and macro community, at the same time deepening its embeddedness into these and demonstrating openness and commitment to the needs of its stakeholders. As a result, its activities contribute to the handling of the „wicked problems“ of the 21st-century on the local level, yet they are designed and executed in accordance

with the university's unique institutional profile and brand having found those local and regional stakeholder issues that may be relevant to them. The practical examples demonstrate that the University of Dunaújváros has found meaningful and sustainable answers to them in the framework of its USR and third mission community engagement activities.

The theoretical background to the CSR and USR activities presented in this paper has shown that these concepts are still relevant for scientific interest. Besides, higher education institutions should not only carry out research in these fields, but should also employ their results and present best practices for the other actors of society. The case shown here has demonstrated that, like for-profit organizations, the institutions of tertiary education also have possibilities for and the obligation of adopting and practising socially responsible organizational behaviour as the social challenges that they may give adequate answers to are in abundance.

Acknowledgement

The article was supported by the EFOP-3.6.1-16-2016-00003 tender.

Works Cited

- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika–Füredi Gábor (2013): A vállalatilag felelős vállalat: A CSR- és a cafeteria-metszet értelmezési lehetőségei a gyakorlatban. In: Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum. Pp. 127–139.
- András István–Rajcsányi-Molnár Mónika (2014): *Profit és filantrópia: a CSR eszmetörténeti kérdései*. Civil Szemle. 9. (2.) Pp. 5–24.
- Angyal Ádám (2009): *Vállalatok társadalmi felelőssége, felelős vállalatirányítás*. Budapest: Kossuth.
- Bander Katalin (2011): Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján. In: Hrubos I. (Szerk.): *Műhelytanulmányok: A felsőoktatási intézmények főbb típusai tevékenységük és vállalt missziójuk szerint. Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment*. Pp. 58–88. NFKK Füzetek 8. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar.
- Benneworth, Paul–Ćulum, Bojana–Farnell, Thomas–Kaiser, Frans–Seeber, Marco–Šćukanec, Ninoslav–Vossensteyn, Hans–Westerheijden, Don (2018): *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education.
- Bodorkós Barbara (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. [Doktori értekezés] Gödöllő: Szent István Egyetem
- Bolla L. (2018): Preparation for study competition in a vocational secondary school. *Transactions on IT and Engineering Education*, 1. (1.) Pp. 1–12.
- Bowen, Frances–Newenham-Kahindi, Aloysius–Herremans, Irene (2010): When Suits Meets Roots: The Antecedents and Consequences of Community Engagement Strategy. *Journal of Business Ethics*. 95. (2.) Pp. 297–318.

- Carrión García, Andrés–García-Gutiérrez, V. R.–Bas Cerdá, Maria del Carmen–Carot, José Miguel (2012): A New Methodology for Measuring Third Mission Activities of Universities. Letöltve: innen: https://www.researchgate.net/publication/293632889_A_NEW_METHODODOLOGY_FOR_MEASURING_THIRD_MISSION_ACTIVITIES_OF_UNIVERSITIES
- Carroll, Archie B. (1979): A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of management review*. 4. (4.) Pp. 497–505.
- Clark, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation*. Bingley: Emerald.
- Friedman, Milton (1970): The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits. *New York Times Magazine*. September 13. Pp. 32–33.
- Frondizi, Rocco–Fantauzzi, Chiara–Colasanti, Nathalie–Fiorani, Gloria (2019): The Evaluation of Universities' Third Mission and Intellectual Capital: Theoretical Analysis and Application to Italy. *Sustainability*. 11. (3455.) Pp. 1–23. DOI: 10.3390/su11123455
- Gál Zoltán (2016): Egyetem és város. *Educatio*. 25. (2.) Pp. 220–233.
- Garriga, Elisabet–Domènec, Melé (2004): Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Journal of business ethics*. 53. (1–2.) Pp. 51–71.
- Goddard, John (2018): The Civic University and the City. In Meusburger, Peter–Heffernan, Michael–Suarsana, Laura (Eds.): *Geographies of the University. Knowledge and Space* 12. (Pp. 355–375.) Cham: Springer. DOI:10.1007/978-3-319-75593-9_1
- Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban*. Budapest: Új Mandátum.
- Halász Gábor (2013): A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD-országokban és az Európai Unióban. In: Hrubos Ildikó–Luda Szilvia–Török, Imre (Szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. (Pp. 13–34.) Letöltve: 2019. 09. 28-án innen: <http://docplayer.hu/1366722-Intezmenyi-menedzsment-a-felsooktatásban-3-szerkesztette-hrubos-ildiko-luda-szilvia-torok-imre.html>
- Halász Gábor (2018): Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában. In: Kováts G.–Temesi J. (Szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017* NFKK Kötetek 2. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. Pp. 25–38. Letöltve: 2019. 09. 28-án innen: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3302/1/MF_2008-2017.pdf
- Hazelkorn, Ellen (2016): Contemporary Debates Part 2: Initiatives, and Governance and Organisational Structures. In: Goddard, John–Hazelkorn, Ellen–Kempton, Louise–Vallance, Paul (Eds.): *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Pp. 65–93. London: Edward Elgar Publishing.
- Himmelman, Arthur T. (2001): On Coalitions and the Transformation of Power Relations: Collaborative Betterment and Collaborative Empowerment. *American Journal of Community Psychology*. 29. (2.) Pp. 277–284.
- Hrubos Ildikó (2013): A felsőoktatási intézmények misszióinak átalakulása, bővülése. In: Hrubos Ildikó–Luda Szilvia–Török Imre (Szerk.): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3*. Pp. 13–34. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. Letöltve: 2018 október 3-án innen: <http://docplayer.hu/1366722-Intezmenyi-menedzsment-a-felsooktatásban-3-szerkesztette-hrubos-ildiko-luda-szilvia-torok-imre.html>
- Hrubos Ildikó (2014): Globális trendek, új kihívások a felsőoktatásban. In: Mészáros Attila (Szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerő-piaci kihívásai a 21. században*. Pp. 272–276. Győr: SZIE.

- Hrubos Ildikó (2018): Új megfontolások az egyetem társadalmi szerepvállalásának értelmezéséhez. In: Tóth Dorina Anna (Szerk.): *Az oktatás gazda(g)sága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére*. Oktatáskutatók Könyvtára 5. Pp. 49–57. Debrecen: CHERD-H.
- Jongbloed, Ben–Enders, Jürgen–Salerno, Carlo (2008): Higher Education and Its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education*. 56. (3.) Pp. 303–324.
- Jorge, Manuel Larrán–Peña, Francisco Javier Andrades (2017): Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*. 71. (4.) Pp. 302–319.
- Katona, József–Kóvári, Attila (2018): Examining the learning efficiency by a brain-computer interface system. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 251–280.
- Kálmán Anikó (2013): Az Európa 2020 stratégia: az életen át tartó tanulás és a tudásháromszög megvalósítása az egyetemeken. In: Benedek A.–Tóth P.–Kozma T.–Perjés I. (Szerk.): *Új kutatások a Neveléstudományban. A munka és a nevelés világa a tudományban*. Pp. 173–191. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság–ELTE Eötvös.
- Kerekes Sándor (2013): Az egyetemek társadalmi felelősségvállalása, feladatok és lehetőségek. In: Hrubos, I.–Luda, Sz.–Török, I. (Szerk.) (2013): *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3*. Pp. 126–144. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Komlósi, István László (2015): A Cooperation Model for Higher Education and Industry: The Architecture of a Multi-Tier, Competence-Based and Practice-Oriented Education with Social Engagement. In: Fodorné Tóth Katalin–Németh Balázs (Szerk.): *Tudás, társadalom, felelősség. Felsőoktatás és társadalmi felelősség: tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben*. Pécs: MELLearn- Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért Egyesület. Pp. 13–23.
- Kotler, Philip (2007): *Vállalatok társadalmi felelősségvállalása*. Budapest: HVG.
- Kozma Tamás (2012): *Oktatáspolitikai*. Elektronikus jegyzet. Letöltve: innen: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxva3RhdGFzcG9saXRpa2F8Z3g6NGJlODU2NTNiMGE4M2Q1Nw>
- Kóvári, Attila (2019): Adult education 4.0 industry 4.0 challenges in lifelong learning. *PedActa*. 9. (1.) Pp. 9–16.
- Laredo, Paul (2007): Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*. 20. (4.) Pp. 441–456. DOI:10.1057/palgrave.hep.8300169
- Maassen, Peter–Andreadakis, Zacharias–Gulbrandsen Magnus–Stensaker, Bjorn (2019): *The Place of Universities in Society*. Hamburg: Körber Stiftung.
- Mook, Laurie–Rajcsányi-Molnár, Mónika–Cordery, Carolyn–Nowland-Foreman, Garth–Smith, David Horton–Wellens, Lore (2016): Accountability and Social Accounting in Associations. In: Smith, David Horton–Stebbins, Robert A.–Grotz, Jürgen (Eds.): *The Palgrave Handbook of Volunteering, Civic Participation and Nonprofit Associations*. Houndmills, Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan. Pp. 1045–1059.
- Molnár, Mónika (2012): *Nonprofit Accountability Standards and Self-Assessment Initiative: The GNAS Framework*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Molnár Mónika–Farkas Ferenc (2007): A magyar nonprofit szektor szervezeteinek elszámoltathatóságát értékelő standardok és módszertan. *Statistikai Szemle*. 85. (9.) Pp. 804–820.
- Molnár, György–Szűts, Zoltán–Bíró, Kinga (2018): Use of augmented reality in learning. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (5.) Pp. 209–222.

- Nárai Márta–Reisinger Adrienn (2016): *Társadalmi felelősségvállalás és részvétel a lokális és területi közösségi folyamatokban*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- OECD/EU (2017): *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Hungary*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264273344-en
- OECD–CERI (1982): *The University and the Community: the Problems of Changing Relationships*. Paris: OECD
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris. Letöltve: innen: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/oktatas-gazdasagтана/adatak.html>
- Polónyi István (2008): *Oktatás, oktatáspolitiká, oktatásgazdaságtan*. Budapest: Új Mandátum. Letöltve: innen: https://www.academia.edu/9989063/Pol%C3%B3nyi_I_Oktat%C3%A1s_oktat%C3%A1spolitiká_oktat%C3%A1sgazdas%C3%A1g?auto=download
- Rajcsányi-Molnár Mónika (2019): A nonprofit szervezetek elszámoltathatósága: 15 év távlatában. *Civil Szemle*. 16. (3.) Pp. 27–35.
- Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (2013): Önkéntes társadalmi felelősségvállalás: innovációs CSR rendszerépítés egy magyarországi nagyvállalatnál. In: Rajcsányi-Molnár Mónika–András István (Szerk.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Budapest: Új Mandátum. Pp. 140–171.
- Rechnitzer, János–Reisinger, Adrienn (2015): University-city-economy: characteristics of the „Győr model”. In: Aleksander, Surdej-Marcin, Kędzierski (Eds): *Economic Challenges for Higher Education in Central and Eastern Europe*. Pp. 118–141. Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Reichert, Sybille (2019): *EUA Study: The Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems*. Brussels: EUA.
- Reisinger Adrienn–Dános Zsolt (2015): Egyetemi felelősségvállalás három magyar egyetem esetében. *Tér-gazdaság-ember*. (A Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Karának tudományos folyóirata.) 3. (3.) Pp. 117–133.
- Saule, K Kumargazhanova–Indira, Uvaliyeva –Aleksander, Baklanov–Gulnaz, Zhomartkyzy–Zhanl, Mamykova–Madina, Ipalakova–Györök, György (2018): Development of the Information and Analytical System in the Control of Management of University Scientific and Educational Activities. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (4.) Pp. 27–44.
- Sitku, Krisztina (2019): Society 5.0 and the third mission of the University of Dunaújváros: experiences and challenges. In: András, István-Rajcsányi-Molnár, Mónika (Eds.): *EAST-WEST COHESION III: Strategical study volumes*. Szabadka: Csíkos Group. Pp. 263–275.
- Scott, John C. (2006): The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *Journal of Higher Education*. 77. (1.) Pp. 1–39.
- Sziládi, G. (2019): Applications of human-computer interfaces and related psychological-educational aspects. *Computers & Learning*. 2. (1.) Pp. 1–14.
- Szlávik János (2009): *A Vállalatok Társadalmi Felelősségvállalása*. Budapest: Komplex.
- Vallaey, François (2014): University Social Responsibility: A Mature and Responsible Definition. *Higher Education in the World 5*. Letöltve: 2018. december 18-án innen: https://www.researchgate.net/publication/265501803_University_Social_Responsibility_a_mature_and_responsible_definition [DOI: 10.13140/2.1.2121.1523]
- Vasilescu, Ruxandra–Barna, Cristina–Epure, Manuela–Baicu, Claudia Gabriela (2010): Developing university social responsibility: *A model for the challenges of the new civil society*. Letöltve: 2019. január 5-én innen: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810007007>

Vukmirović, Aleksandra–Rajnai, Zoltán–Radojičić, Miroslav–Vukmirović, Jovanka–Milenković, Marina J. (2018): Infrastructural Model for the Healthcare System based on Emerging Technologies. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (2.) Pp. 33–48.

World Business Council for Sustainable Development (1999): Corporate Social Responsibility: Meeting Changing Expectations. <https://growthorientedsustainableentrepreneurship.files.wordpress.com/2016/07/csr-wbcd-csr-primer.pdf> (2020. február 25.)

Notes

¹ In this article we use the term university for all kinds of higher education institutions. Thus higher education institution and university are synonyms here.

² For more information visit <http://www.usrnetwork.org/>



Fotó/Németh István Péter



Fotó/Németh István Péter

A 650 ÉVE ALAPÍTOTT ELSŐ MAGYAR EGYETEM JUBILEUMI PROJEKTJE MINT A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM SZERVEZETÉNEK BELSŐ KOMMUNIKÁCIÓS PILLÉRE

Venczel-Szakó Tímea–Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella

Bevezetés

■ Különleges eseménye volt a magyar oktatásnak, amikor 1367. szeptember 1-jén V. Orbán pápa oklevélben engedélyezte I. (Anjou) Nagy Lajos királynak a pécsi studium generale megalapítását, mellyel intézményesülten is megjelent és hozzávetőleg 15–20 évig működött a Magyar Királyság területén az első magyar egyetem. Bár, a ma 10 karral, több mint 20 000 hallgatóval és 6 000 alkalmazottal működő Pécsi Tudományegyetem (PTE) jogi értelemben nem tekinthető a középkori campus jogutódjának, a PTE vezetése úgy döntött, hogy az alapítók eredeti szándékának szellemi örökségét, a tudományosan képzett és művelt társadalom megteremtésének eszményképét 650 évvel az alapítás után is meg kívánja ünnepelni.

Az elképzeléseket 2015-ben a Magyar Országgyűlés is felkarolta (Magyar Közlöny 2015), aminek következtében egyrészt szeptember 1-jét a Magyar Felsőoktatás Napjának, egyben a Pécsi Tudományegyetem alapítása emléknapjának nyilvánította (Magyar Közlöny 2016), másrészt a projekt rendezvényeinek megvalósulását a Magyar Kormány 650 millió Ft-tal támogatta.

A PTE rektori vezetésének szeme előtt több dimenzióban is megfogalmazható cél lebegett a projekt körvonalazása során, úgymint:

1. *Nemzetközi és országos szint:* Az Egyetem újrapozicionálása mind nemzetközi, mind hazai téren, segítve ezzel annak a nemzetköziesedési célnak az elérését, miszerint 2017-re a PTE legalább 4500 külföldi hallgatóval kívánt rendelkezni, valamint hogy megerősödik a státusza a legnagyobb magyar tudományegyetemek

elit csoportjában. Az ezen célok elérésére szervezett tudományos és társadalmi rendezvények és háttértevékenységek tulajdonképpen imázskampányként is felfoghatók.

2. *Regionális és helyi szint:* Mivel a PTE a Dél-dunántúli régió legnagyobb foglalkoztatója, továbbá a térség meghatározó innovációs bázisa, célként nevesült Pécs és a régió regionális fejlődéséhez való hozzájárulása a projekt révén.
3. *PTE és szervezeti szint:* A több éven át tartó attrakciók kapcsán a PTE vezetése abban is bízott, hogy a 2000-ben, egy többlépcsős integráció révén létrejött 10 karral és Klinikával rendelkező Pécsi Tudományegyetemen (<https://pte.hu/hu/egyetemunk-tortenete>) belül növelhető a kohéziós erő és erősíthető az egységes szervezeti kultúra. A cél tehát az volt, hogy az alkalmazottak – oktatók, kutatók, egészségügyi személyzet, adminisztratív dolgozók és háttérszemélyzet – és a hallgatók identitástudata, az intézményhez fűződő lojalitása és elégedettsége növekedjék, s kialakuljon egyfajta büszkeség, hogy „Az ország első egyetemé”-n dolgozhatnak, tanulhatnak.

Tanulmányunk e harmadik cél eléréséhez kapcsolható kommunikációs tevékenységek elemzésére és hatásvizsgálatára vállalkozik.

A kommunikáció szerepe a szervezet működésében

A kommunikáció a szervezeti kultúra éltető ereje, amely összetartja a szervezet tagjait, egységeit, s a szervezet életének minden mozzanatában jelen van (Klein 2009). Van Riel és Fombrun (2007: 2) megfogalmazásában „*A kommunikáció a vállalati teljesítmény szíve*”, így annak minősége befolyásolja a szervezet működésének eredményességét, s annak csatornáival, mechanizmusaival a vezetési struktúra jellemzőire is hatással van (Bakacsi 2002). Badije és munkatársai (2019) is hasonlóan fogalmazzák, amikor a kommunikációt a szervezet központi pillérének nevezik. Véleményük szerint nincs egységes álláspont, hogy mit is jelent pontosan a szervezeti kommunikáció, s ezt az állítást erősíti az is, hogy a fogalomnak a nemzetközi szakirodalomban is több szinonimája létezik (internal communication, employee communication, corporate communication). A kommunikáció kapcsán kiemelik továbbá a vezető szerepét csakúgy, mint Mintzberg a vezető információgyűjtő, -elosztó és szóvivői szerepköreit (Mintzberg 1971), s ezek tükrében a szervezeti kommunikáció 3 szintjét különböztetik meg, úgymint a *vezetői, funkcionális* és *operatív* szintet. Ez a 3 szint magában foglalja a minden szinten zajló külső és belső szervezeti kommunikációt.

A szervezeten belüli kommunikáció, terjedése alapján, hálózatos formában érhető tetten, melyet Iwasaki és Tsuyuki (1994) egyfajta „ingerület-átvivő” szereplőként említ a szervezeti stratégia és a szervezeti kultúra között, s aminek következtében a hálózat magában foglalja a szervezeti tagok és csoportok vállalaton belüli és kívüli, formális, illetve informális kapcsolatait (Jarjabka 2011).

A szervezetikommunikáció-menedzsment kutatásának több évtizedes múltja van, számos szerző közelítette meg a területet több nézőpontból, igazolva annak összetettségét. A kommunikáció- és a stratégiai-menedzsment összefonódásának kapcsán Borgulya és Konczosné (2019) tanulmányukban a következő vizsgálati területeket azonosították: tervezési és értékelési folyamatirányítás, marketing és vállalati PR, koordinációs mechanizmusok, menedzsmentszintű működés, vállalati kommunikáció-menedzsment.

A 2000-es évek közepén a kutatók a vállalati kommunikáció típusait, területeit tárták fel, s elemezték azok átfedéseit, eltéréseit. (1. táblázat)

1. táblázat. A vállalati kommunikáció típusai és területei

Van Riel és Fombrun (2007)	Schmid és Lczek (2006)	Piwinger és Zerfass (2007)	Goodman és Hirsch (2007)
Menedzsment-kommunikáció (dolgozókkal való kapcsolattartás)	Társadalmi-politikai környezet befolyásolása (PR)	Tőkebefektetőkkel folytatott kommunikáció	Alkalmazottakkal folytatott kommunikáció (employee relations)
Marketing-kommunikáció	Alkalmazotti kommunikáció	Kommunikáció a piaci szereplőkkel (fogyasztók, ügyfelek)	Tulajdonosokkal folytatott kommunikáció (investor relations)
Szervezeti kommunikáció	Pénzügyi kommunikáció	Kommunikáció az alkalmazottak, vezetők között	Nem piaci környezettel való kommunikáció (sportszervezet, egyház stb.)
		Sajtókapcsolat	Piaci kommunikáció (fogyasztó, versenytárs, beszállítók)
		Közkapcsolat	Médiakapcsolat
		Lobbyi	

Forrás: Saját szerkesztés, Van Riel és Fombrun (2007), Schmid és Lczek (2006), Piwinger és Zerfass (2007), Goodman és Hirsch (2007) alapján

A fentiek alapján látható, hogy a szerzők kiemelik a szervezeti kommunikáció típusai és területei között az alkalmazottakkal való kapcsolattartás fontosságát.

A kommunikáció gyakorlati jelentőségét vizsgálva Borgulya és Konczosné (2019) megállapította, hogy a 20. században a vállalati kommunikációra az információtovábbítás és a belső közösségépítés eszközeként tekintettek, mely hozzájárul a belső kohézió megteremtéséhez. A 21. századi felfogás szerint azonban a kommunikáció immateriális értékek hordozója is, melynek értékképző hatása van. Ezáltal a hatékony kommunikáció-menedzsment mérhetően képes támogatni a vállalat stratégiai céljainak elérését, a szervezet eredményességét.

Belső szervezeti kommunikáció

A változó szervezeti környezet mindig intenzívebb belső kommunikációt kíván. Az effektív belső kommunikáció összekapcsolja az alkalmazottakat a cég stratégiájával, víziójával, továbbá a belső márkaépítésben (internal branding) is nagy szerepe van, hiszen kulcsfontosságú a stratégia megvalósítása, az irányok kijelölése, a morál kiépítése és a munkavállalók elkötelezettségének kialakítása során (Argentini 2003).

Borgulya (2004: 15) definíciója alapján *„a belső (intern) kommunikáció tartalja össze a szervezet tagjait és egységeit: közvetíti a célokat, a működési szabályokat, lehetővé teszi a folyamatok szervezését, ellenőrzését, a viszszaacskolást, a szervezeti tanulást; kommunikáció nélkül lehetetlen lenne a tagok közötti koordináció, a tagok integrálása és motiválása.”* A belső vállalati kommunikáció a *„vállalaton belül mindenfajta információáramlást tartalmaz, beleértve a nem verbális jelzések adását, vételét”* (Borgulya– Barakonyi 2004: 81).

Mivel a belső kommunikáció környezete folyamatosan változik (pl. új technológiák megjelenésével), a szervezeteknek gyorsan alkalmazkodniuk kell, hogy munkavállalóikat elérjék. A belső kommunikációs csatorna megválasztása tehát kiemelten fontos (Verčič–Špoljarić 2020), melynek céljait Argentini (2003) fontossági sorrendbe rendezte:

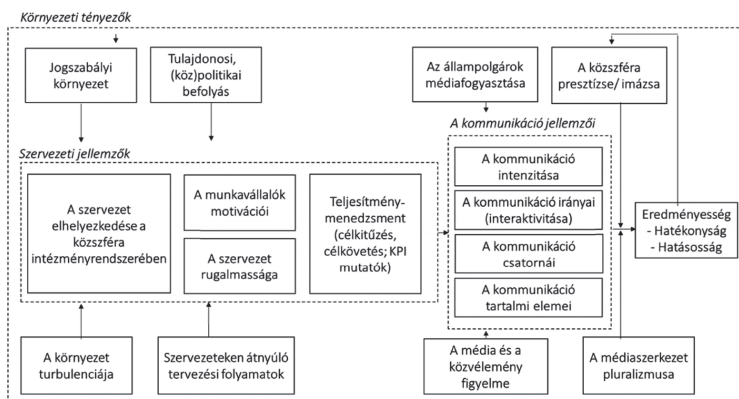
1. A vezetők és az alkalmazottak közti morál javítása és a „goodwill”/jól-lét támogatása.
2. Az alkalmazottak informálása a belső változásokról (átszervezés, személyzetfejlesztés).
3. Kompenzációs és juttatási tervek közvetítése.
4. Az alkalmazottak tájékozottságának növelése a céggel kapcsolatban (termék, szervezet, etika, kultúra, külső környezet).
5. Az alkalmazottak viselkedésének megváltoztatása (nagyobb termelékenység, minőségorientáció, vállalkozói szemlélet).
6. Az alkalmazottak tájékozottságának növelése.
7. Az alkalmazottak bátorítása a közösségi tevékenységekben való részvételre.
8. Olyan légkör teremtése, ahol az alkalmazottak érzik, hogy fontosak a cég számára.

Argentini (2003) azt is kiemeli, hogy lényeges különbség van abban, hogy a munkavállalók megértik, vagy át is érzik az üzeneteket, amelyeket közvetítenek feléjük. Úgy véljük, hogy a „Jubileum 650”-projekt belső szervezeti kommunikációs céljai megfeleltek a fenti elvárásoknak, és például a bevonás eszközével próbálták közösen „megélni” az ünnepeket az egyetem dolgozóival.

Bár a közszolgálati kommunikációnak némely területe (mint például az oktatás-kultúra) nagy hasonlóságot mutat a piaci viszonyok között működtetett kommunikációval, annak intenzitása, irányultsága, csatornái, integritása, tartalmi és formai

elemei tekintetében specifikumokat mutat (Antal 2018). Az 1. ábra szemlélteti a közszolgálati kommunikáció eredményességét befolyásoló tényezőket.

1. ábra. A közszolgálati kommunikáció eredményességét befolyásoló tényezők



Forrás: Antal 2018:73

Látható, hogy az általánosnak mondható szervezeti kommunikáció jellemzőin túl, annak eredményességére számtalan más külső környezeti tényező is hatással van, mint például a jogszabályi környezet, a közzféra presztízse/imázsa, vagy a média és a közvélemény figyelme.

A szervezettel szembeni bizalom és elégedettség vs. kommunikáció

Az alkalmazottak bizalma a szervezet vezetése iránt, illetve a szervezeti működés és célok átláthatósága a belső kommunikáció segítségével valósulhat meg (Borgulya 2017). Kutatása során Ruppel és Harrington (2000) megállapította, hogy szignifikánsan pozitív korreláció mutatkozik az online és offline kommunikáció és a foglalkoztatottak részéről megnyilvánuló bizalom között (Bauer et al. 2019). Van Riel és Fombrun (2007) szerint egy vezető a kommunikációval tudja elfogadtatni a szervezet céljait, továbbá ez járul hozzá az alkalmazottak cég iránti elköteleződéséhez, a bizalom kiépítéséhez. Ebben nagy szerepet játszik a kommunikáció gyakorisága és az információ minősége is (Borgulya 2017), bár ez utóbbit Kottila és Rönni (2008) fontosabbnak tartja, míg Huang et al. (2008) – a fentieket kiegészítve – a közvetlen személyközi kommunikáció mellett teszi le a voksát. Ezt támogatja Borgulya (2017: 264) is, aki úgy véli, hogy „...a vállalatban belüli és az abból kifelé sugárzó bizalom a személyközi bizalom meglétéből ered.”

Miért fontos a bizalom elnyerése? A bizalom hatással van a beilleszkedésre, a munkatársak szocializációjára, a nyitottságra és a tudásmegosztásra is. (Hofhuis et al. 2016) Argentini (2003) és Semeginé (2015) szerint a vezetők általi

információmegosztás hatására az alkalmazottak motiváltabbak és lojálisabbak lesznek, könnyebben azonosulnak a vállalat víziójával, s önmaguk is érdekeltek lesznek a szervezet jövőbeli sikereiért. A belső kommunikáció a szervezet tagjai közötti munkakapcsolatban alakul ki és azt a vállalati stratégia sikertényezőjeként említhetjük (Jarjabka 2001), továbbá ez a szervezeti hatékonyság egyik mutatója is. (Semeginé 2015)

Másik oldalról nézve, Willemyns et al. (2003) szerint a vezetők domináns magatartása, a meghallgatás készségének hiánya, az empátia és a támogató megnyilvánulások hiánya azok a tényezők, amelyek csökkenthetik a bizalmat, rombolhatják a szervezeten belüli összetartozás érzését. Tehát, a vállalati cél elérését, a piacon való sikerességet veszélyeztetheti, ha a szervezet nem veszi figyelembe az ott dolgozók értékrendszerét, és nem tud egészséges légkört kialakítani az alkalmazottak között (Jarjabka 1999).

A bizalom *elégedettséget* szül, s az elégedett munkavállalók versenyelőnyt jelentenek a szervezet számára. Berger (2008) kimutatja, hogy a hatékony belső kommunikáció hozzájárul a munkavállalók elégedettségéhez, emellett a termelékenység növelésében a morál, a jó munkahelyi légkör kialakításában is nagy szerepe van; igaz, Klein (2001) felhívja a figyelmet, hogy a hatékonyság nem feltétlenül jár együtt az elégedettséggel, s az elégedett dolgozó sem feltétlenül azonos a produktív dolgozóval.

Castro és Martins (2010) szerint a munkavállalók *elköteleződésében* is hangsúlyos szerepe van a belső kommunikációnak. Ugyanerre a következtetésre jutott Bray és Williams (2017) is, akik Downs és Hazen (CSQ), illetve Meyer és Allen (TCM) kommunikációs elégedettségi, illetve munkavállalói elkötelezettséget mérő kérdőívét kérdezték le egy amerikai felsőoktatási intézményben. Megállapították, hogy erős pozitív korrelációs kapcsolat van a szervezeti elkötelezettség és a kommunikációval való elégedettség között.

A fentieket összefoglalva úgy véljük, hogy a felsőoktatási intézmények mint olyan intenzív tudástranszferáló szervezetek, ahol a tudás átadása kifejezetten kommunikációs szolgáltatásként értelmezhető, kiemelkedő jelentősége van a belső kommunikációnak a munkavállalói elégedettség és bizalom megteremtésében.

A kutatás módszertana

A tanulmányban a Jubileumi projekthez kapcsolódva *az alapkérdésünk az volt, hogy egy felsőoktatási jubileumi projekt alkalmas lehet-e egy intézmény szervezeti kommunikációjának támogatására*, ezért a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen kapcsolódási pontok voltak a jubileumi projekt és az intézményi szervezeti kommunikáció között?

A kérdés megválaszolásához dokumentumelemzést végeztünk, amely során olyan adatokat elemeztünk, melyekkel az intézményi célokat, a jubileumi pro-

jektet, illetve ehhez kapcsolódva a szervezeti kommunikáció, a munkatársi elkötelezettség növelési lehetőségeit elemezhetjük.

2. A „Jubileum 650”-projekt kapcsán melyek a leghatékonyabb szervezeti kommunikációs eszközök a kollégák tájékoztatására, hogyan lehet ezeket indikátorokkal mérni, és végeredményben a projektkommunikáció hozzájárult-e ahhoz, hogy a kollégák megítélése (elégedettsége, lojalitása) növekedett az intézmény iránt?

A témához kapcsolódóan szekunder dokumentumelemzést végeztünk, valamint primer kérdőíves munkatársi lekérdezést indítottunk, a jubileumhoz kötődő kérdések elhelyezésével.

A PTE „Jubileum 650”-projektjének kapcsolódása a belső kommunikációhoz

A Pécsi Tudományegyetemnek (PTE) – bár klasszikus tudományművelő értékrendet képvisel – sikeresen kell alkalmazkodnia a jelen és a jövő szervezeti kihívásaihoz. E vezérelvet követve rögzültek az Intézményfejlesztési Tervben (IFT) a PTE hosszútávú céljai és az azok megvalósítását segítő stratégiai akciótervek. Ezekhez illeszkedve, a 650 éves jubileumi ünneppsorozat egyik fő törekvése az volt, hogy a magyar társadalom egésze részese lehessen a magyar tudomány, oktatás és művelődés intézményesüléséhez kötődő ünneplésnek. A Magyar Országgyűlés, elismerve a téma állami fontosságát, úgy döntött, hogy az első magyar egyetem alapításának 650 éves évfordulója alkalmából szeptember 1. napját a Magyar felsőoktatás Napjává, egyben a pécsi egyetemalapítás emléknapjává nyilvánítja (Magyar Közlöny 2016).

Főbb célok és előkészítés

A jubileumi projekt koncepciójának részletes megalkotását megelőzte 2014-től egy benchmarking-tevékenység, az intézmény munkatársainak és az együttműködő partnerek javaslatainak összegyűjtése, elemzése, konferenciák, ünnepek látogatása, illetve hasonló nemzetközi és hazai jubileumi benchmarkok tanulmányozása.

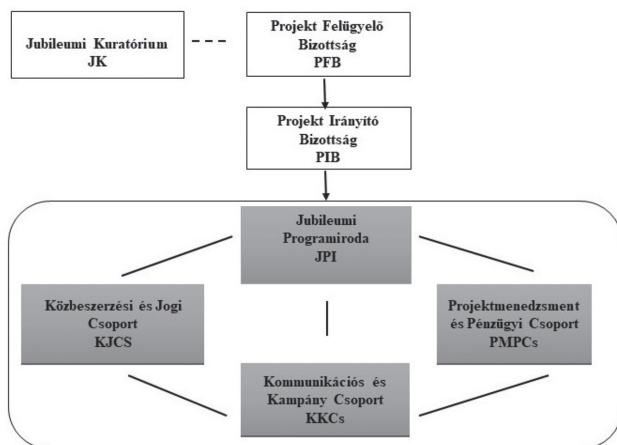
A koncepció lényege a *partnerség* volt, vagyis, hogy minél több belső egyetemi és külső partnerszervezetet vonjunk be az együttműködésbe (Jubileum 650 Projekt Koncepció és programterv 2015–2017, 2015). Így 2015-től az alapelvek és a főbb célok lefektetését követően kidolgozásra került az egységes megjelenés feltételrendszere, az ünneppsorozat főbb, ún. kiemelt elemeinek leírása, illetve a kommunikációs kampányterv – az együttműködő partnerek és stakeholder-ek számbavételével – több körben iterálva, összhangban a kormányzati elvárásokkal. 2015. végére definiálásra kerültek a teljesítmény-indikátorok, illetve a projekt eredményességét mérő módszertan is, valamint 650 nappal az alapítási évforduló előtt, 2015. november 20-án létrejött a projektnyitó rendezvény is. Az 1. kutatási kérdés

megválaszolása kapcsán két kiemelt terület elemzését végeztük el, a projektmenedzsment és szervezeti felépítés, valamint a szervezeti kommunikáció érintett témáit.

A menedzsment – szervezeti felépítés

A projekt lebonyolításának főbb elveit a Projekt Alapító Dokumentum (PAD) rögzítette (PTE Jubileum 650 Projekt, PAD 2016), mely szerint többszintű, ún. funkcionális projektteam szervezet (Jarjabka 2008) jött létre. (2. ábra)

2. ábra. Projektszervezet (organogram)



Forrás: PTE Jubileum 650 Projekt, PAD 2016

A PAD definiálta a projektszervezeti szereplők munka- és hatáskör-megosztását, mely alapján a legfőbb döntéshozó szerv a Projekt Irányító Bizottság (PIB) volt, amely heti rendszerességgel ülésezett, forrás-allokációs tevékenységet végzett, menedzsment-kontrollt gyakorolt a projektelemek megvalósítása felett, jelentéseket készített a PTE felsővezetésének, s feladatokat/határidőket szabott az operatív szinteknek (PTE Jubileum 650 Projekt, PAD 2016).

A PIB munkáját a Projekt Felügyelő Bizottság (PFB) ellenőrizte, amely a PIB beszámolója alapján végezte munkáját, üléseire az alapító ülést követően a mérföldkövek teljesítési határidejével egy időben került sor. Feladata a stratégiai döntéshozatal, illetve a határidőkhöz kapcsolódó teljesítések követése volt.

A projektelemek megvalósulását a Jubileumi Projektiroda (JPI) mint felelős programiroda koordinálta. A projekt munkaszervezeteként segítette annak működését, ellátta a szervezési, előkészítési feladatokat, adminisztrált, a határidőket szem előtt tartva összefogta a projektet. A projektiroda közvetlenül a PIB irányítása alatt állt, a munka elvégzéséért a projektmenedzserek feleltek.

A PFB, PIB, JPI szakmai tevékenységét a Kuratórium segítette, amely a hazai köz- és gazdasági élet meghatározó szervezeteinek és testületeinek képviselőiből álló stratégiai, tanácsadó testületként működött.

A projekt funkcionális területei közül kiemelt jelentősége volt a közbeszerzési, a jogi, a pénzügyi, valamint a kommunikációs területeknek. Ezen területeken munkacsoportok látták el az egyes projektek operatív feladatait. A projektmenedzsment pénzügytechnikai, beszerzési, jogi, műszaki megvalósítási tevékenységeit és a Fenntartó felé irányuló jelentéstételt a Kancellária érintett egységei végezték, kinevezett projektmenedzser vezetésével. A projektelemek megvalósulását, a teljes szakmai koordinációt a Jubileumi Projektiroda (JPI) segítette, a kommunikációért a Marketing Osztály, a nemzetközi kapcsolatokért a Külügyi Igazgatóság felelt (PTE Jubileum 650 Projekt, PAD 2016: 4).

A szervezeti kommunikáció kiemelt területei

A Jubileum 650 projektben a szervezeti kommunikáció 3 kiemelt területe azonosítható:

1. Az eseménykonceptió

Az eseménykonceptió kidolgozása során a kulturális értékek közvetítése, megőrzése, a hagyományok hangsúlyozása, ezzel összefüggésben a magyar felsőoktatás, valamint a PTE hazai és nemzetközi szerepének erősítése fogalmazódott meg célként. Az események között tudományos, kulturális, oktatási és innovációs elemek is megtalálhatók voltak, melyek esetében elvárásként fogalmazódott meg azok bemutatása a nagyközönség számára. Az eseménykonceptió 3 szinten valósult meg:

- *kiemelt* (ún. központi) események, melyek finanszírozása teljes egészében jubileumi keretből történt, vagy kiemelkedő sport/művészeti/tudományos témájuk miatt kerültek be ebbe a támogatott kategóriába;
- *támogatott* (ún. jubileumi pályázati) események, melyek támogatást kaptak a megvalósításhoz; végül
- *csatlakozó* (ún. társult) események, melyek a jubileumi arculatot használhatták.

A Pécsi Tudományegyetem 2015-ben belső pályázatot írt ki a Jubileumi rendezvénysorozat céljaihoz igazodó események, kezdeményezések megszervezésére, támogatására „PTE programok a 650 éves Jubileum jegyében” címmel szakmai tudományos programok, valamint kulturális, sport és hallgatói programok kategóriában. A PIB által jóváhagyott koncepció alapján összesen 137 program került elfogadásra, így, a központilag koordinált rendezvényekkel együtt 650 nap alatt, 2016–2017-ben a projekt keretében összesen 153 rendezvény valósult meg.

2. Művészeti alkotások

A jubileumi ünneppsorozatot különleges emléktárgyak, művészeti alkotások tették emlékezetessé, melyeket az eseményeken és a kommunikációs kampány során mutattunk be. Mivel ezek általában időigényes tevékenységek voltak, kiemelt jelentőséggel bírt azok mielőbbi előkészítése és időzítése, ezért a PIB és a projekt lebonyolítói az alábbiak szerint határozták meg a főbb célokat, az előkészítés területeit, a pályáztatás folyamatát, valamint a lebonyolítás főbb területeit:

A cél a jubileumhoz kapcsolódóan maradandó érték létrehozása volt, hiszen az alkotások szimbólumrendszerükkel kifejezik azokat az értékeket, amelyeket az egyetem a rendezvénysorozattal közvetíteni kívánt. A pályáztatási folyamat során az egyetem művészei, munkatársai, hallgatói kerültek bevonásra, így a művészeti pályázatok kiírása a PTE Művészeti Kar oktatóival, szakértőivel együttműködve zajlott. A megvalósítás során meghatározásra kerültek a nyertes és támogatásra jogosult főbb szellemi alkotások (pl. emléktábla, szobor, érme, bélyeg, zenemű, színmű, album stb.), illetve együttműködés keretében pontosan definiálásra került a lebonyolítás módja, a felelős szervezet megnevezése.

3. Kommunikációs kampány

Mivel a PTE mára igen sokszínű intézménnyé vált, így a kommunikációs stratégia központi eleme volt, hogy a hagyományok mellett a megújulni képes, nemzetközi atmoszférát és Pécs kulturális unikalitását is kiemeljük. A kampányban az akkor már 10 éve levédett „Magyarország első egyeteme” szlogent használtuk. Továbbá, a projekt önálló arculattal rendelkezett a PTE alaparculatával összhangban. A több mint 50 elemből álló egységes arculati rendszert a résztvevő egyetemi egységek, és – a koncepció alapján – a partnerek is használták a közös kommunikáció jegyében.

Az előzetes intézményi felmérések (Kuráth et al. 2018b) alapján látható volt, hogy az intézmény közvetlen vonzáskörzetében sajátos kommunikációs célokat kell kitűzni. Ezért területileg két, egymásra épülő integrált kommunikációs kampány tervezése történt, így egy országos-regionális lakossági és egy nemzetközi-tudományos kampányt is lebonyolítottunk (Jubileumi kommunikációs terv 2017). A kampány kiemelt célcsoportja az egyetem jelenlegi polgárai, azaz oktatói, munkatársai és a hallgatói voltak, számukra speciális belső kommunikációt terveztünk az egyetemi média támogatásával. A szervezeti kommunikáció során

- folyamatosan kommunikáltunk a munkatársakkal;
- kialakítottuk a jubileumi havi online hírlevelet és honlapot (jubileum.pte.hu); valamint
- minden dolgozó megkapta a PTE Botanikus Kertjének speciális, a térségre jellemző virágmagokat tartalmazó munkatársi ajándécsomagját (a tudomány magvait).

Az egyetemi hír- és programmenedzsment keretében, valamint belső PR-megjelenések és belső információs eszközök segítették a munkatársi és a külső kommunikációt, illetve az alkalmazotti bevonódást is.

A kommunikációs kampány által lehetővé vált az újrpozicionált PTE-márka komplex tartalmú kommunikációja is, melynek lényege, a tradíciók, a klasszikus értékek mellett, a nemzetközi térben is helytálló egységes, innovatív, ugyanakkor a társadalmi problémákra érzékeny intézményi képérése egy különleges atmoszférájú városban.

A szervezeti kommunikáció mérési lehetőségei és eredményei

A 2. kutatási kérdésünkkel összefüggésben, a projekt során elvárásként fogalmazódott meg az is, hogy az első magyar egyetem alapításának 650 éves évfordulója méltó módon kerüljön megünneplésre, ezáltal is növelve az egyetem és a magyar felsőoktatás társadalmi ismertségét.

Projekteredmények mérési lehetősége

- A projekt hosszútávú eredményeként mértük és értékeltük, hogy
- széles körben ismertté tette a 650 éves évforduló tényét;
 - növelte a város és a régió lakosainak egyetemhez való kötődését;
 - öregbítette a PTE hazai és nemzetközi hírnevét;
 - bevonta a PTE-n végzett alumnit a programokon történő részvétellel, a büszkeségük kialakításával és megerősítésével; valamint
 - bevonta a PTE polgárait a programokba, erősítette identitástudatukat az egyetem iránt, összhangban a munkahelyi márképítéssel.

A fenti területek jelentős része csak stratégiai időtávban volt értelmezhető és mérhető, azonban voltak olyan területek, amelyek mérése már a projekt zárását követően is megvalósítható volt, pl. a kommunikációs kampányok klasszikus mérési lehetőségei (ATL-eszközök, print olvasottsági adatok, online kattintási adatok), vagy a teljes hír- és programmenedzsment értékelése, illetve a célcsoportok körében végzett felmérések révén.

Az alábbi táblázatban a munkatársaknak szóló kommunikációs eszközök típusait és eredményeit mutatjuk be. (2. táblázat)

2. táblázat. Munkatársi kommunikációs eszközök (2017. év)

Megjelenési eszközök és formák	Darabszám	Területek
Arculati elemek	51	Munkatársak – belső és külső kommunikáció
PTE-tartalmak (PTE-honlapok, pte.hu, jubileumi honlap, univpecs.com)	627	Hírek, események, videók
Kari honlap-aktivitások	299	Hír, esemény, videó,
Közösségi média (Facebook, Instagram, LinkedIn)	607	Hírek, posztok száma
Jubileumi videók, imázsfilmek	114	
Egyetemi kiadványok	14	Egyetemi újság, kiadványok magyar és angol nyelven
Munkatársi ajándécsomagok – PTE-gyártás	3	Jubileumi bor, virágmagvak, zenei CD

Forrás: Saját szerkesztés, Jubileumi Projekt beszámoló 2018, Jubileumi kommunikációs záróbeszámoló 2018 alapján

A főbb jubileumi aktivitások egy magyar–angol nyelvű Jubileumi Krónikában kerültek összegzésre, míg a teljes kommunikációs aktivitás a http://marketing.pte.hu/jubileum_650_kommunikacio linken érhető el.

Munkatársak megkérdezése

A dokumentumok elemzése mellett munkatársi megkérdezést is indítottunk, melynek során a jubileumi kommunikációval kapcsolatos kérdéseket helyeztünk el a munkatársaknak szóló kérdőívben.

Kiindulópontunk a felmérés tervezésekor az volt, hogy a hatékony egyetemi belső és külső kommunikáció, valamint emberierőforrás-tervezés a dolgozók véleményének megismerése nélkül ma már nem fenntartható. A vizsgálat témái voltak:

- Felmérni a dolgozók véleményét, elégedettségét a belső szolgáltatásokkal, a belső kommunikációval, valamint a PTE jövőképével kapcsolatban;
- feltárni az egyes szempontok fontosságát, a dolgozók igényeit, motivációit, fejlesztési javaslatait,
- felmérni a jubileumi belső kommunikáció hatékonyságát.

A megkérdezést online technikával bonyolítottuk le 2017 végén az EvaSys szoftver segítségével. A kérdőív egy munkatársi fókuszcsoportos megkérdezést követően került véglegesítésre az előző felmérések figyelembevételével, illetve külön kérdéssort különítettünk el a jubileumi projekt kommunikációs eszközeire vonatkozóan. A nyilvántartás szerint ezidőtájt 6902 fő dolgozott a PTE-n, ebből összesen

1723 darab kitöltött kérdőív érkezett vissza, ami 24,96%-os válaszadási arányt jelentett. A minta az egyetem szervezeti egységei tekintetében reprezentatívnak volt tekinthető. Az online kérdőívek esetében magasnak számító kitöltési hajlandóság miatt – a korábbi gyakorlattól eltérően – eltekintettünk az egyes válaszok súlyozásától. A felmérésnél a lekérdezett sokaság alapvetően magasan képzett, kvalifikált személyekből állt, így nem volt várható, hogy a vélemények összessége a rossz értelmezés miatt akár pozitív, akár negatív irányban torzuljon. A mintaelemszám meghatározásához szükséges statisztikai módszereket szakértő dolgozta ki, a mintavétel formája a teljes körű megkeresés volt (Kuráth et al. 2018a).

Tanulmányunk céljának megfelelően a kutatási eredményekből 2 fő területet emelünk ki, amely a jubileumi kommunikációval, illetve a szervezeti kommunikáció hatékonyságának mérésével kapcsolatos.

Jubileumi projekt, belső kommunikáció

A válaszokból az derült ki, hogy a munkatársak ismerik a programot, legtöbben, 79%-uk a hírlevelekből, 60%-uk pedig a különleges, a PTE Botanikus Kertje gondozásában létrejött virágmag-csomagból tájékozódott, míg 50% feletti említést kaptak a programok, az online sajtó, az óriásplakátok és a belső jubileumi dekoráció. (3. táblázat)

3. táblázat. Az alábbiak közül mely csatornákon keresztül értesült a 2017-es év Jubileum 650 Projektről?

PTE Jubileum 650 megismerési csatornái	Válaszadók száma (fő)	Ismertségi arány (%)
Hírlevél	1 354	78,58%
Dolgozói csomag (virágmagok)	1 038	60,24%
Jubileumi programok	977	56,70%
Online sajtó	945	54,85%
Óriásplakát	940	54,56%
Belső dekoráció	916	53,16%
Nyomtatott sajtó	704	40,86%
Közösségi média	687	39,87%
Rádió	464	26,93%
Közvetlen vezető/kolléga informált	464	26,93%
Televízió	274	15,90%
Jubileum mozdony	245	14,22%
Egyéb	62	3,60%

Forrás: PTE dolgozói megkérdezés. Kutatási jelentés 2018 (Kuráth et al. 2018a) alapján

Munkatársak intézményi identitástudata – a büszkeség

A munkatársi kutatásban megkérdezésre került az is, hogy büszke-e arra a ki-töltő, hogy a PTE-n dolgozik. (4. táblázat) Míg az 5 fokú skálán értékelt kérdés esetében 2011-ben 3,57-es átlag volt mérhető, addig 2017-ben ez az érték 4,08 lett. Összegezve megállapíthatjuk, hogy a „Büszke vagyok arra, hogy ezen az egyetemen dolgozom”-kijelentés esetén is 0,5 pontos javulás mutatkozott a két vizsgálat között, melynek fő okaként a Jubileum 650 kampány pozitív hatása volt azonosítható.

4. táblázat. Büszke vagyok arra, hogy ezen az egyetemen dolgozom

Év	Átlagérték (5 fokú értékelő skála)
2011	3,57
2017	4,08

Forrás: PTE dolgozói megkérdezés. Kutatási jelentés 2011, 2018 (Kuráth et al. 2011; Kuráth et al. 2018a)

Összegzés

A PTE alapítása 650. évfordulójának multiprojektje méltó megünneplése volt nemcsak Pécs, de a magyar kultúra és oktatásügy szempontjából is.

- Az 1. kutatási kérdés alapján két kiemelt kapcsolódási pontot határoztunk meg:
- Intézményi beágyazottságot biztosító projekt szervezeti felépítés és menedzsment, melyeket a célokhoz illesztett és a megvalósítás feltételeit is tartalmazó részletes programterv, a lebonyolítást végző szervezeti és szabályzati keretrendszer, valamint a projekteredményesség mérésére kidolgozott módszertan definiált.
 - A belső kommunikáció kiemelt területeinek meghatározása, melyet a bevonásra alkalmas programok, művészeti alkotások, a szervezeti tagok tájékoztatási felületei alkottak.

Az összetett 2. kutatási kérdés egyrészt a projekt hatásának mérhetőségéről szólt. Ezzel kapcsolatban megállapítható, hogy ez a hatás alapvetően hosszútávon értelmezhető, ám az eredmények számbavételét – a következő források és indikátorok elemzésével – már projekt befejezését követően megkezdjük az alábbi források felhasználásával:

- a szervezeti egységek által készített dokumentumokban szereplő adatok,
- az események látogatottságának mérőszámai,
- a médiamegjelenések és felületek elérésének elemzése,
- az érintett célközönség-csoportok megkérdezése.

Az online megkérdezés eredményei alapján megállapítható, hogy a munkatársak közül legtöbben az online hírlevélből értesültek a projektről, továbbá az

események, valamint az egyetemi Botanikus Kert által a munkatársak számára összeállított ajándécsomag és információs lap segítségével tájékoztak. A két leghatékonyabb információs forrásnak az online média és a személyes kapcsolatok, megjelenések bizonyultak.

Mindezek mellett, a munkatársak véleményének változását is elemeztük, melyek a rektori periódus 1. ciklusának elején, majd a 2. ciklus végén zajlottak. Az eredményeket tehát nem befolyásolta közvetlenül egy rektor-, illetve stratégiai-irányvonal-váltás, ugyanakkor a rektori pályázat és az arra épülő rektori kurzus más elemei erősíthették, vagy gyengíthették is ezt a hatást (Kancellária szervezetének, kutatóközpont, új szervezeti egységek létrejötte). Ebből következően csak feltételezhetjük, hogy a PTE javuló megítélését, a dolgozók munkahelyi elkötelezettsége és büszkesége vonatkozásában elért eredményeket a közel 4 évig zajló (előkészítés, kommunikáció, lebonyolítás, zárás, értékelés) Jubileum 650 Projekt közvetett hatásának tulajdoníthatjuk, bár ennek a kérdésnek a megválaszolásához még további, longitudinális jellegű kutatások szükségesek.

Az eredmények korlátai és a kutatás jövőbeli irányai

Tanulmányunk, módszertanát tekintve, egy áttekintő-elemző jellegű megközelítést képvisel. Célunk az volt, hogy bemutassuk, milyen szempontokat, területeket lehet bevonni a vizsgálatokba egy non-business, felsőoktatási intézmény esetén.

A hosszútávú hatások elemzésekor a 650-es rendezvénysorozat és a szervezet-hez tartozás büszkeségének pozitív korrelációját még további, pl. kvalitatív elemzéssel (pl. fókuszcsoportos megkérdezéssel) lehetne egyértelműsíteni.

A jövőben szükségesnek tartjuk a szervezeti kommunikációval kapcsolatos felmérések rendszeressé tételét a longitudinalitás biztosítására; a kutatási módszertan továbbfejlesztését statisztikai próbák segítségével és a megkérdezett csoportok közti szignifikáns különbségek feltérképezése céljából; s – ehhez kapcsolódva – szervezeti kommunikációs fejlesztési tervek készítését.

A hosszútávú hatások mérése további feladatként jelentkezik, segítve ezáltal a továbblépést, a következő projektek tervezését és lebonyolítását. A Jubileum 650 projekt az intézményi régmúltból indult ki, annak megvalósítása során azonban már definiálásra került a Modern Városok Programmal (MVP) való együttműködés, főként a jövőbeni intézményfejlesztés kapcsán (Kuráth et al. 2018b). Vagyis, a további elemző munkához a permanencia feltételei biztosítottak.

Irodalomjegyzék

- Argenti, Paul A. (2003): *Corporate Communication*. New York: McGraw–Hill.
- Antal Zsolt (2018): A közszolgálati kommunikáció eredményességére ható tényezők. A közzsféra és a versenyszféra kommunikációs gyakorlatát befolyásoló különbségek. *Vezetéstudomány*. 49. (4.) Pp. 68–76.
- Badjie, Gibriel–Thoyib, Armanu–Hadiwidjojo, Djumilah–Rofiq, Ainur (2019): The search for new measures in organisational communication: a systematic literature review. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 7. (1.) Pp. 469–477. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7153>
- Bakacsi Gyula (2002): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: KJK.
- Bauer András–Mitev Ariel–Gáti Mirkó (2019): Kommunikációs csatornák és az innovációs magatartás hatása a bizalomra, valamint a vevőkapcsolati teljesítményre a személyes értékesítésben. *Vezetéstudomány*. 50. (9.) Pp. 6–13.
- Berger Bruce (2008): *Employee Communication*. Elérhető: <http://www.instituteforpr.com>
- Bray Nathaniel J.–Williams Laine (2017): A quantitative study on organisational commitment and communication satisfaction of professional staff at a master’s institution in the United States. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 39. (5.) Pp. 487–502. <https://doi.org/10.1080/1360080X.20171354757>
- Borgulya Ágnes–Balogh Gábor (2019): Ipari klaszterek kommunikációja. *Vezetéstudomány*. 50. (1.) Pp. 27–40.
- Borgulya Ágnes–Barakonyi Károly (2004): *Vállalati kultúra*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Borgulya Ágnes (2004): Kultúráközi, szakmai és szervezeti kommunikáció. In: Borgulya Ágnes (Szerk.): *Kultúráközi, szakmai és szervezeti kommunikáció*. Pécs: PTE KTK. Pp. 9–18.
- Borgulya Ágnes (2017): Filantróp törekvések és a vállalati kommunikáció: CSR, Blue Ocean Strategy, Conscious Corporations. In: Borgulya Ágnes–Konczosné Szombathelyi Márta (Szerk.): *Vállalati kommunikációmenedzsment*. Budapest: L’Harmattan–Károli Gáspár Református Egyetem. Pp. 256–268.
- Borgulya Ágnes–Konczosné Szombathelyi Márta (2019): A vállalati kommunikációmenedzsment kutatása – Nemzetközi és hazai perspektívából. *Vezetéstudomány*. 50. (12.) Pp. 161–172.
- Castro Monia L.–Martins Nico (2010): The relationship between organisational climate and employee satisfaction in a South African Information and Technology organisation. *SA Journal of Industrial Psychology*. 36. (1.) Elérhető: http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S2071-07632010000100006&script=sci_arttext&tlng=e
- Goodman, Michael B.–Hirsch, Peter B. (2010): *Corporate Communication*. New York: Peter Lang.
- Hofhuis, Joep–van der Rijt Pernill G. A.–Vlug, Martin (2016): Diversity climate enhances work outcomes through trust and openness in workgroup communication. *SpringerPlus*. 714. Elérhető: <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2499-4>
- Huang, Xiaowen–Gattiker, Thomas F.–Schwarz, Joshua L. (2008): Interpersonal trust formation during the supplier selection process: the role of the communication channel. *Journal of Supply Chain*. 44. (3.) Pp. 53–75.
- Iwasaki Yuichi–Tsuyuki Emiko (1994): Management of MAYEKAWA Manufacturing Company. A Quality Manufacturing in the Context of Japanese Management. In: Makó, Csaba–Novoszáth, Péter (Eds.): *Convergence versus Divergence: the Case of the Corporate Culture*. Budapest: Com & Con Co. Ltd. Pp. 133–143.
- Jarjabka Ákos (2008): *Projektmenedzsment ismeretek I*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar–Carbocomp.

- Jarjabka Ákos (2011): *Kultúramenedzselési ismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar.
- Jarjabka Ákos (1999): A kultúra létjogosultsága a tárgyalási és döntési folyamatokban. *Marketing & Menedzsment*. 33. (3–4.) Pp. 57– 63.
- Jarjabka Ákos (2001): A stratégia fogalmának modern jelentéstartalma. *Vezetéstudomány*. 32. (7–8.) Pp. 25–32.
- Jubileum 650 Projektbeszámoló (2018): Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Jubileum 650 Projekt Koncepció és programterv 2015–2017 (2015).
- Jubileumi kommunikációs beszámoló (2018): Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Jubileumi kommunikációs terv (2017): Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Jubileumi Krónika (2017): Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Klein Sándor (2001): *Munkapszichológia*. Budapest: SHL Hungary Kft.
- Klein Sándor (2009): *Vezetés-és szerveztpsichológia*. Budapest: Edge 2000 Kft.
- Kottila, Marja-Riitta-Rönni, Päivi (2008): Collaboration and trust in two organic food chains. *British Food Journal*. 110. (4–5.) Pp. 376–394.
- Kuráth Gabriella-Héráné Tóth Andrea-Sipos Norbert (2011): *Munkatársi elégedettség-vizsgálat 2011: Munkatársi vizsgálat a Pécsi Tudományegyetem dolgozói körében*. Pp. 1–57.
- Kuráth Gabriella-Héráné Tóth Andrea-Sipos Norbert (2018a): *Munkatársi elégedettség-vizsgálat 2017: Munkatársi vizsgálat a Pécsi Tudományegyetem dolgozói körében*. Pp. 1–39.
- Kuráth Gabriella-Jarjabka Ákos-Tarrósy István (2018b): Vonzerőfejlesztés lehetőségei a felsőoktatásban, avagy egy jubileumi projekt menedzselése. *Marketing és Menedzsment*. 52. (1.) Pp. 5– 16.
- Magyar Közlöny (2015): A Kormány 2029/2015. (XII.29.) Kormány határozata „A Pécsi Tudományegyetem alapítása 650 éves jubileumának megünneplésével kapcsolatos intézkedésekről”. 207, 27922.
- Magyar Közlöny (2016): Az Országgyűlés 6/2016. (IV.5.) OGY határozata a Magyar Felsőoktatás Napjáról, 46, 4208.
- Mintzberg, Henry (1971): Managerial work: Analysis from observation. *Management Science Journal*. 18. Pp. 97–110. <https://doi.org/10.1287/mnsc.18.2.B97>
- Piwinger, Manfred-Zerfaß, Ansgar (2007): *Handbuch Unternehmenskommunikation*. Wiesbaden: Gabler.
- PTE Intézményfejlesztési Terv (2017): Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- PTE Jubileum 650 Projekt, PAD (2016): Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Ruppel, Cynthia-Harrington, Susan J. (2000): The Relationship of Communication, Ethical Work Climate, and Trust to Commitment and Innovation. *Journal of Business Ethics*. 25. (4.) Pp. 313–328.
- Schmid Beat, F – Lyczek, Boris (2006): *Unternehmenskommunikation. Kommunikatoinsmanagement aus Sicht der Unternehmensführung*. Wiesbaden: Gabler/GWF Fachverlage.
- Semeginé Éva (2015): Az informális kommunikáció hatása a szervezet működésére. *Vezetéstudomány*. 46. (2.) Pp. 68–76.
- Van, Riel-Cees, B. M.-Fombrun, Charles J. (2007): *Essentials of Corporate Communication*. London–New York: Routledge.
- Verčič, Ana Tkalcac-Špoljarić, Anja (2020): Managing internal communication: How the choice of channels affects internal communication satisfaction. *Public Relations Review*. 46. (3.) <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.10.1926>

Willemyns Michael–Gallois Cynthia–Cannan Victor (2003): Trust me, I'm your boss: trust and power in supervisor-supervisee communication. *International Journal of Human Resource Management*. 14. (1). Pp. 117–127.

Internetes hivatkozások

Jubileum 650 kommunikáció. www.jubileum.pte.hu, http://marketing.pte.hu/jubileum_650_kommunikacio (Letöltés: 2018. 01. 25.)

Jubileum 650 kommunikáció. Jubileumi kiadványok, https://marketing.pte.hu/jubileumi_kiadvanyok (Letöltés: 2019. 05. 20.)

Jubileumi honlap: <https://jubileum.pte.hu> (Letöltés: 2019. 05. 20.)

PTE honlap: www.pte.hu (Letöltés: 2019. 05. 20.)

PTE Instagram: <https://www.instagram.com/pte1367> (Letöltés: 2019. 05. 20.)

Univ Pécs online: <http://univpecs.com> (Letöltés: 2019. 05. 20.)

Egyetemtörténet: <https://pte.hu/hu/egyetemunk-tortenete>



Fotó/Németh István Péter

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA*Távoktatás: a levelezéstől a digitális oktatásig*

A távoktatás több, mint egy évszázaddal ezelőtt a levelező oktatással kezdődött, és hosszú idő telt el, míg eljutottunk a COVID-19 kapcsán bekövetkezett és az oktatás minden területén általánossá vált digitális távoktatásig. Írásomban a teljesség igénye nélkül három vonalat követek: a távoktatás iránti igények alakulását különböző korszakokban; a technika fejlődése által nyújtott lehetőségek sokasodását; és a tanulásfelfogások, tanulás-értelmezések változását, ami befolyásolta az új tanulási forma fejlődését, alakulását.

Kulcsszavak: Távoktatás, COVID-19, digitális távoktatás, tanulásfelfogások, tanulás-értelmezések.

Cserné Adermann Gizella az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett matematika szakos középiskolai tanári és pedagógia előadói diplomát. Bölcsészdoktori értekezését az ELTE-n védte meg, 1986-ban, megszerezte a neveléstudomány kandidátusa címet. Pályájának nagy részében a Pécsi Tudományegyetemen és annak jogelődjeinél tanított pedagógiai és andragógiai tárgyakat. 2009-től a Dunaújvárosi Egyetemen oktatott. 2014-ben a PTE, 2018-ban a DUE címzetes egyetemi tanárrá fogadta. Kutatásaiban főként az önbeteljesítő jóslat, a pedagógiai értékelés és a felnőttképzés módszerei kérdéseivel foglalkozik.

E-mail: cserneadermann@gmail.com

GIZELLA CSERNÉ ADERMANN*Distance learning: from correspondence to digital education*

Distance learning began more than a century ago with correspondence education, and it took a long time to reach digital distance learning in connection with COVID-19, which has become commonplace in all areas of education. In my writing, I follow three lines without claiming completeness: the development of the needs for distance learning in different eras, the proliferation of opportunities provided by the development of technology and the change of learning perceptions and interpretations, which influenced the development of the new form of learning.

Abstract: Distance learning, COVID-19, digital education, learning perceptions, learning interpretations.

Gizella Cserné Adermann graduated from Eötvös Loránd University with a degree in mathematics and a lecturer in pedagogy. She defended her doctoral dissertation at ELTE, and in 1986 she obtained the title of Candidate of Education. For most of her career, he taught pedagogical and andragogical subjects at the University of Pécs and its legal predecessors. From 2009 she taught at the University of Dunaújváros. In 2014 she was accepted as an honorary university professor by PTE and in 2018 by DUE. In her research, she mainly deals with the issues of self-fulfilling prophecy, pedagogical evaluation, and methods of adult education.

E-mail: cserneadermann@gmail.com

Kéri Katalin

Múlt a jövőben: neveléstörténet a digitális korban

A tanulmány szakirodalmi alapozással, a világhálón elérhető, hasznos és jellemző példák kiemelésével rövid nemzetközi kitekintést ad, és hazai, ezen belül leginkább pécsi kezdeményezéseket és eredményeket mutat be – mintegy esettanulmányként – egyetlen, a tanárképzéshez tartozó tantárgy, a nevelés- és művelődéstörténet tanításának és kutatásának megújításáról, digitális alapokra helyezéséről. A szerző ezt, az európai országok pedagógusképzésében már a kezdetektől, a 18. század végétől folyamatosan jelen lévő, régebbi súlyából azonban az elmúlt időszakban mindenütt sokat veszítő tudományterületet fókuszba állítva mutat rá arra, hogy miben és hogyan hozott és hozhat még változást a korábbi lineáris rendszerben felépített, tantermi keretek között folytatott tanulás és forrásfeldolgozás szempontjából az új infokommunikációs eszközökkel, digitális lehetőségekkel támogatott, forradalmi átalakulásként értelmezhető ismeretszerzés.

Kulcsszavak: Digitális oktatás, neveléstörténet; tanárképzés; IKT, tanulásmódszertan.

Kéri Katalin prof. dr., 1966-ban született. A PTE és a Selye János Egyetem egyetemi tanára; az MTA doktora a neveléstudomány területén. 2012 óta az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője a PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán. Tagja számos hazai és nemzetközi testületnek, szerkesztőségnek; fő kutatási területei: Magyarországi nőtörténet (18–19. század); a nem-nyugati neveléstörténet bemutatása a 19. századi európai forrásokban; az iszlám középkori neveléstörténete; magyar gyermekkortörténet az 1950-es években.

E-mail: kerikatalin@pte.hu, kerik@ujjs.sk

Katalin Kéri

Past into the future: a history of education in the digital age

The study presents initiatives and results on the renewal of the teaching and research of a single subject related to teacher training, the history of education and culture. The author gives a short international overview with a literature base, highlighting useful and typical examples available on the World Wide Web, and presents Hungarian initiatives and results, especially those from Pécs, as a case study. The history of education as a basic subject from the beginning, from from the late 18th and early 19th centuries has been an important part of teacher training, but this field of science has lost much of its old weight everywhere in the recent period. The study points out what new opportunities are created for the history of education through the acquisition of knowledge, which can be interpreted as a revolutionary transformation, supported by infocommunication tools and digital possibilities.

Keywords: Digital education; history of education; teacher training, ICT, learning methodology.

Katalin Kéri prof. dr., she was born in 1966. Nowadays she is full professor of History of Education at University of Pécs (PTE) and at J. Selye University of Komárno. Director of Doctoral School of Education of PTE from 2012. The member of various national and international scientific societies and editorial staff; main research topics: Women's history in Hungary (18th and 19th century); Representation of the History of Non-Western education in the European sources (19th century); Medieval history of Islamic education; History of childhood in Hungary (1950s years).
E-mail: keri.katalin@pte.hu, kerik@uj.sk

NÁMESZTOVSZKI ZSOLT—MOLNÁR GYÖRGY—KOVÁCS CINTIA—MAJOR LENKE—KULCSÁR SAROLTA

Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai

A digitális társadalomban megjelenő oktatási és munkaerő-piaci kihívásokra kapható válaszok a különböző digitális, illetve online oktatási formák lehetnek. Ezek az oktatási platformok, digitális oktatási tartalmak és online közösségek elérhetővé teszik a helytől és időtől független tanulást, mivel az adott közösségbe tartozást nem a lakhely, hanem az érdeklődési kör határozza meg. Emellett a mobil eszközök alkalmazásával bárhol elérhetőek az oktatási tartalmak és így a tanulók egyéni beosztásban, a számukra legmegfelelőbb időben tanulhatnak. Tanulmányunkban érintjük az online tanulás és tanítás módszertani különlegességeit, illetve korlátait.

Kulcsszavak: Információs társadalom, digitális oktatás, online tanítást támogató rendszerek, IKT.

Námesztovszki Zsolt tudományok doktora, informatika szakterületen. 1981-ben született Szabadkán, Szerbiában. Doktori értekezését 2013-ban védte meg az Újvidéki Egyetem Mihajlo Pupin Műszaki Karán (az értekezés címe: Az oktatászoftverek alkalmazásának hatása a pedagógusok és a tanulók motiváltságára az általános iskolák alsó osztályaiban). Kutatási területe az e-learning és az oktatásinformatika. 2006 novemberétől az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának oktatója, jelenleg egyetemi docens.

E-mail: zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

Molnár György habilitált egyetemi docens, a Műszaki Pedagógia Tanszék vezető oktatója, az Oktatási Hivatal senior szakértője. Villamosmérnök-mérnökktanár, orvosbiológus mérnök, a Neveléstudomány doktora (PhD), közoktatási vezető és szakvizsgázott pedagógus, számos tudományos és szakmai bizottság aktív tagja. 2001 óta a BME egyetemi oktatójaként folyamatosan rész vesz a Műszaki Pedagógiai Tanszék, valamint a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar munkájában. PhD-fokozatát 2008-ban szerezte meg az ELTE-n, neveléstudományból, majd 2018-ban habilitált a digitális pedagógia témakörében. Az IKT-alapú kutatási alaptémái mellett a szakképzés-pedagógia módszertani és technológiai-innovációs lehetőségei is foglalkoztatják, melyek alkalmat adtak arra is, hogy az új korszerű, atipikus és elektronikus tanítási-tanulási utakat is kutathassa.

Email: molnar.gy@eik.bme.hu

Kovács Cintia 1991. június 16-án született Szerbiában. Végzettsége szerint osztálytanító (MA). 2015-ben a Tudatos és biztonságos internethasználat alapjai online kurzus, 2016-tól pedig a webuni.rs előadója. Az e-Régió civil szervezet aktív tagja és előadója. Kutatási területe az IKT alkalmazása az oktatásban. Jelenleg az egi Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandája, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanára és a Szabadkai Műszaki Szakfőiskola óraadó tanára.

E-mail: cintiamttk@magister.uns.ac.rs

Major Lenke Szabadkán (Szerbiában) született 1981-ben. 2010-től 2019-ig az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző karának asszisztense, 2019-től egyetemi docens. Felsőfokú képzései: osztálytanító (2000–2004), könyvtáros (2001–2005), könyvtáros informatikus (2005–2007), mester tanító (2007–2009). Doktori fokozatot 2017-ben szerzett neveléstudományból, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. A következő szakterületek oktatásában vesz részt: pedagógia, nevelés-és oktatásmódszertan, kutatómódszertan. A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének tagja. Fő kutatási területe a fenntarthatóság pedagógiája, környezeti nevelés, információs kultúra és mentálhigiéne az oktatásban.

E-mail: lenkemajor@gmail.com

Kulcsár Sarolta 1988-ban született Zentán, Szerbiában. Egyetemi alap- és mesterképzését az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán végezte el. 2019-ben védte meg doktori értekezését, melynek címe A kívülállás perspektívái a kortárs magyar irodalmi szövegekben – komparatistikai értelmezések. 2014-től a Pro Scientia Naturae Alapítvány programkoordinátora. Részt vett számos online képzés módszertanának kifejlesztésében. Kutatási területe: a kívülálló karakter problematikája.

E-mail: kulcsar.sarolta1988@gmail.com

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI—GYÖRGY MOLNÁR—CINTIA KOVÁCS—LENKE MAJOR—SAROLTA KULCSÁR

*The trends, options, and limits of on-line education
in the information-based society.*

A variety of digital and on-line instruction forms can provide answers to the challenges posed by the education sphere and the labour market of the information-based society. Since membership in a given learning community is determined by one's scope of interest instead of residence, the respective instruction platforms, digitalized educational content and on-line communities facilitate knowledge acquisition independent of spatial and temporal restrictions. Furthermore, mobile devices provide continuous access to educational content making on-demand learning according to one's own schedule and preferences possible. Our study focuses on the special methodological aspects and limits of on-line learning and teaching.

Keywords: Information society, digital education, online teaching support systems, ICT.

Zsolt Námesztovszki holds a PhD of science in IT in the education area. He was born 1981 in Subotica, Serbia. He obtained his PhD in Technical sciences in 2013 at the University of Novi Sad, Technical Faculty "Mihajlo Pupin" in Zrenjanin, Serbia (PhD thesis: Analysis of the Effects of Applying Educational Software Tools on Pupils' and Teachers' Motivation Level in Primary Schools). His major field of study is e-learning and IT in education. Since November 2006, he has been working as associate professor at the University of Novi Sad, Serbia, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica.

E-mail: zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

György Molnár is an associate professor, OH senior expert, electrical engineer, teacher of engineering, medical biologist engineer, pedagogue with special qualification examination in the field of public education manager, who works at Budapest University of Technology and Economics (BME), Faculty of Economic and Social Sciences, Department of Technical Education, and Budapest University of Technology Teacher Training Centre. The graduation from BME as an electrical engineer in 2000 was followed by gaining a multidisciplinary university medical biologist engineer degree at BME. Followed by this, having entered the world of work as an engineer, he started new studies in the field of pedagogy as a teacher of engineering from 2001. From this time on, his academic studies and teaching activities have been carried out at the Department of Technical Education, successor of the ever-prestigious Institute of Pedagogy. He also applied for his doctoral PhD programme at this department, and finished that at the Eötvös Loránd University Doctoral School of Education. He has been teaching at the Department of Technical Education since 2001. He habilitated in 2018 on digital pedagogy. His fields of research include the basic aspects of ICT, the methodological and innovative issues of vocational teaching which have enabled him to research new, atypical and electronic teaching-learning paths.

E-mail: molnar.gy@eik.bme.hu

Cintia Kovács was born in 1991, on June 16, in Serbia. She has a master's degree in education. In 2015 she was an instructor of the online course „Basics of Conscious and Safely Using Internet”, and from 2016 she was an instructor on webuni.rs, too. Cintia is an active member and lecturer of the e-Region non-profit organization. Her main research area is the application of ICT technologies in education. Now, she is a PhD student at the Doctoral School of Educational Sciences „Eszterházy Károly University”, Eger and assistant lecturer at the University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica. Besides this, she has a part-time job at the Subotica Tech - College of Applied Sciences as a lecturer.

E-mail: cintiamttk@magister.uns.ac.rs

Lenke Major Born in Subotica (Serbia), in 1981. She is Assistant lecturer (2010–2019), currently Assistant professor (2019 February–) at the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language, Subotica. University degree: Teacher (2000–2004), Librarian (2001–2005), Library and Information Science (2005–2007) and Master Teacher (2007–2009). She received his PhD degree in 2017 at the University of Szeged, Graduate School of Educational Sciences. Teaches the following courses: Pedagogy, Educational Theory, Research Methodology. She is a member of Hungarian Educational Research Association. Hers research interests include pedagogy of sustain-

ability, environmental education, information culture and mental health of educators.
E-mail: lenkemajor@gmail.com

Sarolta Kulcsár was born in 1988 in Senta, Serbia. She completed her undergraduate and master's degrees at the University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. She defended her PhD thesis in 2019 with title: „Perspectives of detachment in contemporary Hungarian literature – comparative literary analyses.” Since 2014, she is the program coordinator of the Pro Scientia Naturae Foundation. She is involved in the development of methodologies for a number of online trainings. Field of research: the problem of outsider character.
E-mail: kulcsar.sarolta1988@gmail.com

Zakota Zoltán

Oktatás járvány idején – az alkalmazkodás nehézségei

A COVID-19 világjárvány olyan fordulópontot jelent bolygónk életében, melyhez fogható már csak kiterjedésénél fogva sem volt még. Ha a járvány a közeljövőben meg is szűnik, valószínű, hogy semmi nem lesz olyan, mint annak előtte. Akik próbálnak úgy élni, mint korábban, hamar rájönnek, hogy vágyálmokat kergetnek. Akik azt hiszik, hogy a kényszerszünet lejártával ugyanúgy lehet működtetni az intézményeket, egykettőre szembesülnek annak megoldhatatlanságával. A válságból nyertesként, de legalábbis minimális veszteséggel az kerülhet ki, aki előretekint, és kényszerűen megszerzett tapasztalatait felhasználva új utakat keres, nem pedig annak módját, hogyan térhet vissza, akár erőszakkal is, a válság előtti helyzethez. Jelen írás célja feltérképezni az oktatás terén, a járvány miatt bekövetkezett főbb változásokat, illetve vázolni annak módját, hogyan lehetne a megszerzett tapasztalatokat egy sikeres átmenet szolgálatába állítani. Mivel, ahogy az történni szokott, a kutatás csak kullog az események után, általában a járványt megelőző, főként nyugati forrásokra utalok. Saját kutatásaink most folynak, így ezekre, érdemben, nem hivatkozhatok.

Kulcsszavak: Oktatás, e-Learning, távoktatás, IKT, COVID-19.

Zakota Zoltán, Partiumi Keresztény Egyetem – Nagyvárad, Románia.
E-mail: zzakota@gmail.com

Zoltán Zakota

Education in Times of Epidemic – Difficulties in Adapting

The COVID-19 pandemic constitutes a turning point in the life of our planet unparalleled until now, at least by its extent. Even if the epidemic stops in the near future, nothing will be as it was before. Those who will try to live the same way will soon realize that they are pursuing wishful dreams. Those who believe that the institutions will be able to operate in the same way after this forced break expires will face the impossibility of

doing so. Only those who look ahead and try to take new paths out of the crisis, avoiding ways to return to the pre-crisis situation, even with violence, can emerge victorious, but at least with minimal loss. The purpose of this paper is to map out the main changes in education due to the epidemic, and to outline how the lessons learned could be put to use for a successful transition. Because, as is usually the case, research only lags behind events, I usually refer to pre-epidemic, mainly Western, sources. Our own research is currently underway, so I can't refer to them on the merits yet.

Keywords: Education, e-Learning, Distant Education, ICT, COVID-19.

Zoltán Zakota, Partium Christian University – Oradea, Romania.

E-mail: zzakota@gmail.com

Sipos Norbert–Jarjabka Ákos–Kuráth Gabriella–Venczel-Szakó Tímea

Felsőoktatás a COVID-19 szorításában: 10 nap alatt 10 év? – Gyorsjelentés a digitális átállás hatásairól a Munkavégzésben a Pécsi Tudományegyetemen

A COVID-19 járvány a 2020. év elején érte el az európai országokat, minek következményeképpen 2020. március közepén a magyar felsőoktatás is átállt az ún. „nem jelenléti oktatás”-ra. Ez a kötelező érvényű utasítás lényegében egy digitális alapokon nyugvó és online segédeszközök segítségével végzett home office munkavégzés (ügyvitel, oktatás, vizsgáztatás, felvételiztetés stb.) bevezetését jelentette. 10 nap átmeneti időszakos felkészüléssel a Pécsi Tudományegyetem (PTE) oktatói/kutatói, illetve adminisztratív dolgozói és hallgatói számára. Olybá tűnt, mintha a vírus által keltett kényszer miatt – kis túlzással – 10 nap alatt 10 évet ugrott volna előre a digitális oktatás területén a felsőoktatási szféra, ami azonban természetesen igen felületes, de elemzést kínáló észlelés. Jelen tanulmány a PTE-n ezidőszakban végzett primer kérdőíves felméréséből származó adatbázis eredményeinek egy részét osztja meg az olvasóval, mely vizsgálat tárgyává teszi az oktató/kutató és adminisztratív dolgozói állomány alkalmazkodási erőfeszítéseit, különös tekintettel a szervezeti kommunikációs területre.

Kulcsszavak: Felsőoktatás, home office, COVID-19.

Sipos Norbert (Dombóvár, 1985. 04. 09.) a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet adjunktusa. Doktori címét 2018-ban védte meg, a disszertáció címe „Nemzetközi pályakövetési gyakorlatok és a magyar pályakövetési rendszer – A Diplomás Pályakövető Rendszernek az Állami Adminisztratív Adatbázisok Integrációjával való egyezőségének vizsgálata”. Főbb kutatási területek: Diplomás Pályakövető Rendszer és Állami Adminisztratív Adatbázisok Integrációja; Munkaerő-piaci tendenciák; CRANET; EU-migráció és következményei; Kollektív tárgyalás. 2009-től számos pályázat, megvalósíthatósági tanulmány, üzleti terv írója, országos rendezvények szervezője. 2009-től a Végzett Pécsi Közgazdász Szakkollégisták Egyesülete elnökségi tagja, 2012-től 2019-ig az elnöke.

E-mail: sipos.norbert@tk.pte.hu

Jarjabka Ákos (Szeged, 1972. 05. 27.) egyetemi docens a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán (PTE KTK). 2004-ben szerzett PhD-fokozatot, majd 2016-ban habilitált. 2013-tól igazgatóként vezeti a PTE KTK Vezetés- és Szervezéstudományi Intézetét, emellett 2015-től a PTE Diaszpóra Projekt Hálózat rektori megbízottja. Publikációi a vezetéstudomány, a nemzeti és szervezeti kultúra menedzselése, az emberi erőforrás menedzsment, a projektmenedzsment és a magyar diaszpóra témaköröket ölelik fel. Magyar és nemzetközi tudományos szervezeti tagságai: MTA köztestület (2005–), MTA PAB (2008–), Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság (2015–), IACCM (2017–), UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság Szellemi Kulturális Örökség Szakbizottság (MRK-küldöttként) (2018–), AHEA (2019–), AIM (2020–), AoM (2020–), PMI (2020–).

E-mail: jarjabka.akos@pte.hu

Kuráth Gabriella (Pécs, 1964. 10. 07.) adjunktus a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán. 1987-ben szerzett okl. közgazda diplomát, 1990-ben pedig Vállalati komplex tervező-elemző szakközgazdaként végzett. 2008-ban PhD-fokozatot szerzett, majd 2020-ban habilitált. A diplomaszerezést követően elemző közgazdászként dolgozott, majd 1995-től a pécsi egyetemen dolgozik különböző beosztásokban: először marketing területen, marketingvezetőként, majd ezzel párhuzamosan a Diplomás Pályakövetési Program kutatásvezetőjeként kiépítette és működtette az egyetemi pályakövetési rendszert. 25 éve oktat a felsőoktatásban menedzsment és kommunikáció, marketing területeken magyar és angol nyelven, 2019-től a KTK Vezetés- és Szervezéstudományi Intézetben főállású oktatóként. Kutatási érdeklődési területe a felsőoktatási vonzerőfejlesztés, a diplomás pályakövetés és a regionális hatások, illetve a hallgatói kompetenciafejlesztés lehetőségei.

E-mail: kurath.gabriella@ktk.pte.hu

Venczel-Szakó Tímea (Pécs, 1987. 07. 19.) a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet doktorandusz tanársegédje. Diplomáját 2012-ben szerezte a PTE Közgazdaságtudományi Kar marketing mesterszakán. Oktatott tárgyai elsősorban a menedzsment témakörébe tartoznak: vezetés és szervezés, üzleti kommunikáció, emberierőforrás-menedzsment alkalmazások, kultúraközi üzleti kommunikáció, tehetséggondozás, menedzsment és vezetés, karriermenedzsment és üzleti interakciók, munkakommunikáció, szervezeti kultúra menedzselése nemzeti közegben. Fő kutatási területei az atipikus munkavégzés, a szervezeti kultúra és a belső szervezeti kommunikáció közötti kapcsolat, továbbá a belső szervezeti kommunikáció integráló hatása.

E-mail: szakot@ktk.pte.hu

Norbert Sipos—Ákos Jarjabka—Gabriella Kuráth—Tímea Venczel-Szakó

Higher education in the grip of COVID-19: 10 years in 10 days? – Quick report on the effects of the digital switchover at work at the University of Pécs

The epidemic of COVID-19 reached European countries at the beginning of 2020, as a result of which in the middle of March 2020 the Hungarian higher education also switched to the method of so-called „non-attendance teaching”. This binding instruc-

tion essentially meant the introduction of a digital-based and online tool for home office work (administration, education, examinations, preliminary, etc.) with a 10-day transition period of preparation for the University of Pécs (UP) faculty / researchers and administrative staff and for its students. It seemed as if, due to the compulsion caused by the virus, the higher education sphere had leap forward 10 years in 10 days in the field of digital education, which, of course, seems to be a very superficial but exciting finding. The present study shows some of the results of the research carried out at the UP during this period, which focuses on the topic of the organizational communication of the lecturers and the administrative staff.

Keywords: Higher education, home office, COVID-19.

Norbert Sipos (Dombóvár, 09. 04. 1985.) assistant professor at the University of Pécs Faculty of Business and Economics, Department of Leadership and Organizational Sciences. He defended his thesis in 2018, titled 'Graduate Career Tracking practices in Hungary and abroad – Comparison of the Graduate Career Tracking System and the Administrative Databases Integration'. Main research interests: Graduate Career Tracking System and Administrative Databases Integration; Labor-market tendencies; CRANET; EU migration and its consequences; Collective Bargaining; Since 2009 he is an active tender, feasibility study, business plan writer and organizer of several national events. From 2009 he was a presidency member of the Alumni of Pécs Graduated Students of Advanced Studies from 2012 until 2019 he was the president.

E-mail: sipos.norbert@tk.pte.hu

Ákos Jarjabka (Szeged, 27. 05. 1972.) is an associate professor at the Faculty of Economics of the University of Pécs (UP FBE). Graduated his PhD in 2004 and habilitated in 2016. Since 2013, he has been the Head of the Institute of Leadership and Organizational Sciences of the UP FBE, and since 2015 he has been the Rector's representative of the UP Diaspora Project Network. His publications cover general management, national and organizational culture management, human resource management, project management and the Hungarian diaspora. The memberships of Hungarian and international scientific organizations: Hungarian Academy of Sciences (2005–), Hungarian Academy of Sciences CAP (2008–), International Society for Hungarian Studies (2015–), IACCM (2017–), UNESCO Intangible Cultural Heritage in Hungary Committee as a representative of Hungarian Rectors' Conference (2018–), AHEA (2019–), AIM (2020), AoM (2020–), PMI (2020–).

E-mail: jarjabka.akos@tk.pte.hu

Gabriella Kuráth (Pécs, 07. 10. 1964.) is an assistant professor at the Faculty of Business and Economics of the University of Pécs, graduated in 1987 and after it she got Complex planning economic analyst degree in 1990. She received her PhD degree in 2008 and habilitated in 2020. Since 1995 she has been working at the University of Pécs in various positions, and from 2019 she joined the Department of Leadership and Organizational Sciences as a lecturer. Her primary professional fields are graduate career tracking system, student competence development and higher education communication. She currently teaches business management, communication on the bachelor and master level.

E-mail: kurath.gabriella@tk.pte.hu

Tímea Venczel-Szakó (Pécs, 19. 07. 1987.) assistant lecturer at the University of Pécs Faculty of Business and Economics, Department of Leadership and Organizational Sciences. She received her degree in Economics in 2012 at the same university. She is teaching currently business communication, leadership and organizing, management and leadership, intercultural business communication, communication at the workplace, introduction to management, human resource management, career management, organisational culture, talent management. Her main research areas are the atypical work, the relationship between organizational culture and internal organizational communication, furthermore the integrative influence of internal organisational communication. E-mail: szakot@tkk.pte.hu

Molnár Gyöngyvér

Kutatás-fejlesztés és innováció az oktatásban:

A „Szegedi Műhely” informatikaifejlesztései és gyakorlati alkalmazásuk

Könnyen belátható, hogy a különböző informatikai eszközök, digitális technológiák alkalmazásának számos előnye van, azonban gyors fejlődésük, változásuk és terjedésük számos olyan kérdést is felvet, amelyre pontosan megtervezett kutatások sokasága adhat csak választ. A tanulmány célja a „Szegedi Műhely” főbb informatikai fejlesztéseinek és azok gyakorlati alkalmazásának áttekintése. Az innovatív fejlesztések közös tulajdonsága, hogy az oktatásban jelentkező és a kutatásban felmerülő problémák hatékony megoldására kínálnak megoldási lehetőségeket. Az SZTE és Oktatásméleleti Kutatócsoportja ezen folyamat támogatása céljából indította el (1) a Jövő Tanterme-projektet, (2) a technológia-alapú mérésértékelés és fejlesztés hatékonyságával kapcsolatos kutatásokat; a személyre szabott oktatás és tanulás támogatásának eszközeit, (3) az eDia-platform és feladatokkal feltöltött rendszer fejlesztését, (4) az egyetemi lemorzsolódást csökkentő, mérésértékelés-orientált kutatás-fejlesztési projektet, (5) az 1–6. évfolyamon tanító pedagógusok és óvodapedagógusok munkáját segítő tanári teszt és óvodai teszt modulokat, valamint (6) a mérés utáni beavatkozást támogató és segítő eLea-rendszer fejlesztését. Mindezen innovatív fejlesztések mellett az SZTE Neveléstudományi Intézetében folyó munka során nagy hangsúly tevődik a kutatási eredmények minél gyorsabb és hatékonyabb oktatásba történő visszacsatolására, a kutatásalapú tanárképzés megvalósítására.

Kulcsszavak: Szegedi Műhely, innovatív fejlesztések, eDia-rendszer, eLea-rendszer, kutatásalapú tanárképzés.

Molnár Gyöngyvér intézetvezető egyetemi tanár, a Neveléstudományi Doktori Iskola helyettes vezetője a Szegedi Tudományegyetemen. Fő tudományos érdeklődési köre közé sorolható a technológiaalapú mérésértékelés; a gondolkodási képességek fejlődése és fejlesztése, az iskolában elsajátított tudás minőségének vizsgálata; az információs és kommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségei az oktatásban. A világ több országában alkalmazott eDia-rendszer fejlesztésének szakmai vezetője. Széles körű hazai és nemzetközi publikációs tevékenységgel rendelkezik. Tudományos közleményeinek, tanulmányainak száma meghaladja a 300-at. Munkáira való független

hivatkozások száma meghaladja az 1500-at, Hirsch-indexe: 21. Kiemelkedő hatású oktatási munkájáért, valamint a pedagógiai gyakorlatot segítő kiemelkedő tudományos tevékenysége elismeréseként Apáczai Csere János-díjat vehetett át 2016-ban.

E-mail: gymolnar@edpsy.u-szeged.hu

Gyöngyvér Molnár

R&D and innovation in education: IT developments and their practical application at the Szeged School of Educational Research

There are numerous clear advantages to applying various IT devices and digital technologies. However, the speed at which they develop, change and spread also raises a number of questions which only a great deal of carefully planned research can answer. The aim of this study is to provide an overview of the major IT developments at the Szeged School of Educational Research and their practical application. A common feature of these innovative developments is their capacity to offer effective solutions to problems that emerge in both education and research. In order to further this process, the University of Szeged and its Centre for Research on Learning and Instruction have launched (1) the Classroom of the Future project, (2) research into the effectiveness of technology-based assessment and development as well as of tools that support personalized teaching and learning, (3) the development of the eDia platform and a system supplied with tasks, (4) an assessment-oriented R&D project to cut attrition among university students, (5) the development of teacher and kindergarten test modules to facilitate the work of educators in kindergarten and Grades 1–6 and (6) the development of the eLea system to support and facilitate post-assessment intervention. In addition to these innovative developments, work at the University of Szeged Institute of Education places great emphasis on putting research findings into practice in teaching as rapidly and effectively as possible as well as on implementing inquiry-based teacher training.

Keywords: Szeged School of Educational Research, innovative developments, eDia system, eLea system, inquiry-based teacher training.

Gyöngyvér Molnár is a full professor and the head of Institute of Education and the deputy head of the Doctoral School of Education at the University of Szeged in Szeged, Hungary. Her main areas of interest include: technology-based assessment, improving cognitive skills, studying the quality of school learning, and the potential for using ICT in education – all of which are aimed at improving the quality of learning. She heads eDia, an online diagnostic testing system used in numerous countries. She has also published widely both domestically and internationally: over 300 reports and studies in all. The number of independent citations of her work exceed 1500, and she has a Hirsch Index of 21. In 2016, she won the Apáczai Csere János Prize – a Ministerial acknowledgement – for her outstanding scholarly work in support of educational practice.

E-mail: gymolnar@edpsy.u-szeged.hu

**Serfőző Mónika—Golyán Szilvia—F. Lassú Zsuzsa—Svraka Bernadett—
Aggné Pirka Veronika**

*Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben
– hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról*

A COVID-19 járvány eddig sosem látott kihívások elé állította a felsőoktatást is. A távolléti oktatásra való áttérés hirtelen és nem tervezett módon történt, ezért a „vészhelyzeti távolléti oktatás” (Emergency Remote Teaching, ERT) kifejezést használjuk. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karon folyó TÁVOK 2020 kutatás első eredményeiről szóló írás a távolléti oktatás technikai paramétereit, az online tanulás hallgatók által tapasztalt előnyeit és nehézségeit, az otthontanulás jellemzőit, a társas tényezőket és az eredményes tanulás-hoz megfogalmazott hallgatói igényeket mutatja be. A kérdőíves felmérésben 609 fő (a hallgatók 36%-a) adott visszajelzést a távolléti oktatás első hónapjának tapasztalatairól. A távolléti oktatás előnyeként a diákok a rugalmas időbeosztást, az otthonról tanulás kényelmét és az önfejlődési lehetőséget említették. Jelentősebb nehézségeket három területen tapasztaltak: (1) személyes kapcsolatok és kommunikáció, (2) önszabályozott tanulás és (3) technikai problémák.

Fontosak voltak számukra az online órák, konzultációk, ahol a szinkron kommunikáció igazibb tanulásélményt teremtett. Az eredményes távolléti oktatásban a hatékony kommunikáció, a tanulástámogatás, az egyértelmű, átlátható követelmények és az oktatói rugalmasság játszanak kulcsszerepet. A képzés minősége továbbra is az emberi tényezőn, egymás tiszteletén, segítőkész támogatásán, elfogadó megértésén múlik, a technikai fel tételek szükségesek, de nem elégségesek hozzá.

Kulcsszavak: COVID-19, vészhelyzeti távolléti oktatás, távolléti oktatás, pedagógusképzés, felsőoktatás.

Serfőző Mónika egyetemi docens, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán oktat pszichológiával kapcsolatos tárgyakat a kisgyereknevelő- óvodapedagógus- és tanítóképzésben. 2017 októbere óta vezeti a Neveléstudományi Tanszékét. Kutatásaiban a pedagógusjelöltek pályaszocializációjával és a pedagógusképzés módszertani kérdéseivel foglalkozik.

E-mail: serfozo.monika@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-5552-8828>

Golyán Szilvia ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszékének egyetemi docense. Az ELTE-n folytatott tanulmányai során általános iskolai tanító, majd pedagógia szakos bölcsész és tanár végzettséget szerzett, majd neveléstudományi kutatások szakterületen PhD-fokozatot. A közoktatásban 1999-től 2006-ig dolgozott, 2006-tól pedig a felsőoktatásban lát el oktatói és vezetői feladatokat. Kutatási területei: óvoda és iskola közötti átmenet, kórházpedagógia; óvoda-pedagógus-képzés története.

E-mail: golyan.szilvia@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1063-2178>

F. Lassú Zsuzsa egyetemi docens Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék. A Gyermeknevelés folyóirat alapító főszerkesztője; a Magyar Pszichológiai Társaság LMBTQ Szekció elnöke. 2005 óta az ELTE TÓK oktatója. Oktatott tárgyai: Fejlő-

déslélektan; Szexuális fejlődés és nevelés gyermek- és serdülőkorban; Mentális sérülékenység a családban. Kutatási területei: szexuális mikroagressziók, szexuális nevelés, gender szempontok a gyermeknevelésben és tanításban, reziliencia és sérülékenység gyermekkorban.

E-mail: f.lassu.zsuzsa@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2213-0810>

Svraka Bernadett egyetemi tanársegéd, az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék oktatója. Oktatott tárgyai az inklúzió témaköréből kerülnek ki. A Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományi Doktori Iskolájában folytat kutatásokat a matematikai szorongás epidemiológiája körében. Húsz éves tanítói és gyógypedagógiai gyakorlattal rendelkezik, melyet a pedagógiai szakszolgáltatónál végzett szakértői munkájában is tud kamatoztatni. Megfigyeléseivel és vizsgálati tapasztalatával Dékány Judit vezette Diszkalkulia Munkacsoport gyakorlati és kutatói munkáját segíti.

E-mail: svraka.bernadett@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3090-7028>

Aggné Pirka Veronika egyetemi adjunktus, az ELTE Tanító-és Óvóképző Karán oktat pedagógiával kapcsolatos tárgyakat kisgyermeknevelő, óvodapedagógus- és tanítóképzésben. Kutatásaiban gyermekkortörténettel, alternatív pedagógiával és a pedagógusképzés kérdéseivel foglalkozik.

E-mail: pirka.veronika@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1734-470X>

Mónika Serfőző–Szilvia Golyán–Zsuzsa F. Lassú–Bernadett Svraka –Veronika Aggné Pirka

Digitalization, distance learning in teacher training – students' feedback on distance education

The COVID-19 pandemic has brought unprecedented challenges to higher education. The transition to distance education was sudden and unplanned, so we use the term “Emergency Remote Teaching” (ERT) for the form of distance learning we used. This article is about the first results of the TÁVOK 2020 research conducted at the Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University, describes the technical conditions of distance learning, the benefits and difficulties of online learning for students, the characteristics of home learning, the attributes of social factors and students' effective learning needs. In the questionnaire survey, 609 people (36% of students at the Faculty) provided feedback on his/her experiences of the first month of distance education. As an advantage of distance education, students mentioned flexible scheduling, the convenience of learning at home, and the opportunity for self-development. Significant difficulties were encountered in three areas: (1) personal relationships and communication, (2) self-regulated learning, and (3) technical problems.

Online classes and consultations were important for the students, where synchronous communication created a more realistic learning experience. Effective communication, learning support, clear, transparent requirements and teachers' flexibility play a key role in effective distance learning. The quality of education will continue to depend on human factors: on mutual respect, helpful support, acceptance and understanding of each other; the technical conditions are necessary but not sufficient.

Keywords: COVID-19, emergency remote teaching, distance learning, teacher training, higher education.

Mónika Serfőző Associate Professor at the Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University, she teaches psychology-related subjects in three programs: early childhood education and care, kindergarten education and primary teacher training. She has been leading the Department of Education since October 2017. Her research interests are: teacher candidates' socialization and methodological issues of teacher training.

E-mail: serfozo.monika@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-5552-8828>

Szilvia Golyán PhD is an Associate Professor at Eötvös Loránd University (ELTE), Budapest, Hungary at the Department of Education/Faculty of Primary and Pre-school Education. Holding a PhD in Education, MA in Education, BA in Primary Education, having obtained these degrees at Eötvös Loránd University. From 1999 to 2006, she worked as a teacher in public education, and from 2006 as a teacher and manager in higher education. Her research areas are: transition from kindergarten to primary; hospital education; history of kindergarten/preschool teachers' training.

E-mail: golyan.szilvia@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1063-2178>

Zsuzsa F. Lassú Associate Professor Founding Editor-in-Chief of the Journal of Children's Education; President of the LGBTQ Section of the Hungarian Psychological Society. Since 2005 she has been an instructor at ELTE TÓK. Subjects taught: Developmental psychology; Sexual development and education in childhood and adolescence; Mental vulnerability in the family. Areas of research: sexual microaggressions, sex education, gender aspects in child-rearing and teaching, resilience, and vulnerability in childhood.

Email: f.lassu.zsuzsa@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2213-0810>

Bernadett Svraka is an assistant lecturer, a teacher at the Department of Education of ELTE TÓK. Her taught subjects are on the topic of inclusion. She is conducting research in the field of epidemiology of mathematical anxiety at the Doctoral School of Mental Health Sciences of Semmelweis University. She has twenty years of teaching and special pedagogical experience, which she is able to utilize in her advisory practice at the specialized services of pedagogy. Her observations and investigational experiences help the practical and research activities of Dyscalculia Research Group, led by Judit Dékány.

E-mail: svraka.bernadett@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3090-7028>

Veronika Aggné Pirka Assistant Professor at the Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University, she teaches pedagogical-related subjects in three programs: early childhood education and care, kindergarten education and primary teacher training. In her research, she deals with childhood history, alternative pedagogy and issues of teacher education.

E-mail: pirka.veronika@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1734-470X>

Engler Ágnes*Távolléti oktatás a családok aspektusából*

Tanulmányunkban az otthoni tanulásra fordítunk figyelmet, mégpedig olyan rendkívüli helyzetben, amikor a szülő a pedagógus munkatársává válik a koronavírus-járvány okán hozott intézkedések között szereplő távolléti oktatás idején. Elemzésünkben e különleges időszakban végzett kutatás adatait használjuk fel, amely nem kifejezetten a digitális oktatás mérését célozta, hanem általánosságban a karanténhelyzet családokat érintő szegmenseit. Ennek ellenére több olyan adattal bír az adatbázis, amelyek elemzésével értékes következményeket tudunk levonni az átállás családokat érintő hatásaival kapcsolatban, bepillantva az iskolákká lett otthonokba.

A koronavírus családokra gyakorolt hatása című (Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért, 2020. április, N=1000) nemre, életkorra, iskolai végzettségre és településtípusra vonatkozó, reprezentatív kutatás adatainak elemzése során az otthoni tanulóval kapcsolatos kérdésekre fókuszálunk: milyen emberi és technikai erőforrásokat kellett mozgósítani a családoknak a távolléti oktatás hatékony működése érdekében, milyen nehézségek adódtak a folyamatban, milyen segítséget igényeltek mindebben.

Kulcsszavak: Digitális oktatás, otthoni tanulás, járványhelyzet, családi élet, szülői bevonódás.

Engler Ágnes a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért mb. tudományos elnökhelyettese, a Debreceni Egyetem tanszékvezető docense. Phd-fokozatát 2010-ben szerezte a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában, ugyanitt habilitált 2017-ben. Kutatásai középpontjában a család neveléstudományi megközelítése áll, így foglalkozik a tanulói eredményesség és a családi háttér kapcsolatával, a családi életre neveléssel, a családalapítás és iskolai végzettség összefüggéseivel, a család és karrier kérdéskörével. Könyveiben is ezeket a témaköröket vizsgálta (Kisgyermekes nők a felsőoktatásban 2011; Család mint erőforrás 2017; Career path and family life 2020). További kutatási területe a formális felnőttoktatás és a felnőttoktatási módszertan.

E-mail: engler.agnes@koppmariaintezet.hu, engler.agnes@arts.unideb.hu

ÁGNES ENGLER*Distance education from the aspect of families*

In our study we focus on home learning, in such an exceptional situation where the parent becomes the educator: during distance learning which measure was taken due to a coronavirus epidemic. In our analysis we use data from research realized in this special period. The examination was not specifically aimed at measuring digital education but the quarantine situation in general. Nevertheless, the database has more data that we can analyze to draw valuable consequences, in particular its effects on families, with a glimpse into the homes that have become schools. The research named Effects of coronavirus on families (Maria Kopp Institute, April of 2020, N=1000) was representative of gender, age, education,

and type of settlement. In our analysis, we focus on issues related to home learning: what kind of human and technical resources families had to mobilize for the effective function of distance learning, what difficulties there were in the process, what help they needed. **Keywords:** Digital education, home learning, epidemic, family life, parental involvement.

Ágnes Engler is appointed scientific vice-president of Maria Kopp Institute, head of department, associate professor at University of Debrecen. She obtained her PhD in 2010 at Doctoral Program on Educational Sciences University of Debrecen, and she habilitated in 2017. Her researches focus on the educational approach of the family, thus she examines the relationship between student achievement and family background, the field of family life education, the relationship between family starting and education, and the issue of family and career. She has also examined these topics in her books (Women with young children in higher education 2011, Family as a resource 2017, Career path and family life 2020). Her other research interests are formal adult education and adult education methodology.

E-mail: engler.agnes@koppmariaintezet.hu, engler.agnes@arts.unideb.hu

Szűts Zoltán

*A tanárképzés digitális transzformációjának kevésbé exponált elemei
(Az intézmény, a szülő, és a tanár új szerepei)*

Tanulmányom célja hozzászólni a diskurzushoz, mely alapvetően arra keresi a választ, hogy léteznek-e a digitalizációban elkülöníthető modellek a képzőintézmények mentén, illetve hogyan hasznosíthatók az e témakörben gyűjtött oktatási és kutatási tapasztalataink. A kérdést sokféleképpen meg lehet közelíteni. A szakmódszertanokra való fókuszálás vagy a tudományterületek alapján történő megkülönböztetés egyaránt érvényes megközelítés. Munkámban arra összpontosítok, hogy a tanárképzésben a modellalkotás során mely, kevésbé exponált, elemeket kell figyelembe venni. Ezek, egyrészt, a tanárrá vált egyetemi hallgatók esetében a közoktatási intézmény és a szülők szerepe, másrészt pedig az új tanári szerepek. Véleményem szerint ezek azok a gyakran nem elég figyelmet kapó elemek, melyek az oktatás digitalizációja során komoly különbséget jelentenek a sikeres transzformáció és a sikertelen kísérletek között.

Kulcsszavak: Tanárképzés, digitális oktatás, intézmény, szülő, tanári szerepek.

Szűts Zoltán média- és digitálispedagógia-kutató, habilitált egyetemi oktató. Az Eszterházy Károly Egyetem docense, a Milton Friedman Egyetem Alkalmazott Infokommunikációs Kutatócsoportjának vezetője. Kutatási területe az internetes kommunikáció és média, a hypertextualitás, az újmédia művészete, az információs társadalom, a digitális kultúra és pedagógia. 2001 óta több magyar és külföldi egyetemen oktatott: az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, a McDaniel College-ban, valamint a szöuli Hankuk University of Foreign Studies-on is. A világháló metaforái – Bevezetés az új média művészetébe (Osiris, 2013) és az Online (Wolters Kluwer, 2018) című könyvek szerzője.

E-mail: szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

Zoltán Szűts

*Less exposed elements of the digital transformation of teacher training
(New roles of institutions, parents, and teachers)*

This study aims to contribute to the discourse, looking for the answer to whether there are separable models in digitization along with training institutions and how to utilize our educational and research experiences in this field. The issue can be approached in many ways. An equally valid approach is to focus on professional methodologies or to differentiate based on disciplines. In this work, the author will focus on which less exposed elements should be taken into account in teacher training in modeling. On the one hand, these are the roles of the public educational institutions and the parents in the case of university students who will become teachers and, on the other hand, the new teacher roles. These are often the elements that do not receive enough attention to make a significant difference between successful transformation and unsuccessful attempts in the digitization of education.

Keywords: Teacher training, digital education, institution, parent, teacher roles.

Zoltán Szűts PhD is an associate professor at Eszterházy Károly University and the head of Applied Infocommunications Research Group at Milton Friedman University. Studied at Eötvös Loránd University, Budapest, earned his PhD degree in literary science. Was a lecturer at Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, Korea and Budapest University of Technology and Economics. His research interest is focused on the theory and practice of online media and communications and digital pedagogy.

E-mail: szuts.zoltan@uni-eszterhazy

Ősz Rita

Hogyan alakíthatjuk át az online oktatást a járványhelyzet értékelése után

Az utóbbi időszak tekintetében el kell gondolkodni, hogy milyen haszonnal járt a járvány. Hogyan kell a felsőoktatásban a jelenléti oktatásból az online térbe szorult oktatási forma elemeit különböző lépésenként igazi online vagy igazi vegyes oktatásba integrálni. A lépések három időintervallum alapján valósíthatók meg, melyet igyekeztem összefoglalni. Ez az oktatás nem nevezhető az eddig használt vegyes oktatásnak, a szociális kapcsolatok miatt sokkal inkább campus-alapú oktatásnak hívjuk.

Kulcsszavak: Járvány, vészoktatás, campus-oktatás, online tanulás, átalakítás lépései.

Ősz Rita 1971. április 8-án született Dunaújvárosban. Tanulmányait Dunaújvárosban kezdte, majd Pécs, Grenoble állomásokon keresztül Budapesten egészítette ki. Kutatási fókuszai a pedagógia és az informatika interdiszciplináris területein belül a képernyőről való tanulás és az ehhez kapcsolódó részek. Írásait az új generációs kihívások és az ehhez kapcsolódó informatikai elméletek és megoldások határozzák meg. Jelenleg a Budapesti Corvinus Egyetem docense, de emellett a Szabadkai MTTK-n is tart órákat.

E-mail: osz.rita@uni-corvinus.hu

Rita Ósz

How to transform online education after assessing the epidemic situation

With regard to the latter period, it is necessary to consider the benefits of the epidemic from the educational perspective. How to integrate the elements of the nowadays education that has been pushed into the online space during the latest period. Our aim is to draw the process in order to expect a higher online – or blended education system. The steps can be implemented based on three time intervals, which I have tried to summarize. This education cannot be called the mixed education used so far, it's rather called Campus based teaching due to social connections.

Keywords: Epidemic, emergency education, campus based teaching, online learning transformation steps.

Rita Ósz was born on April 8, 1971 in Dunaújváros. She began her studies in Dunaújváros, then supplemented them in Budapest through Pécs and Grenoble (France). Within the interdisciplinary fields of pedagogy and informatics, learning from the screen and related fields are areas of her research. New generation challenges and related IT theories and solutions define her writings. She is currently associate professor at the Corvinus University of Budapest, but she also teaches at the MTK in Subotica.

E-mail: osz.rita@uni-corvinus.hu

Balázs László—Rajcsányi-Molnár Mónika—András István—Sitku Krisztina

Társadalmi felelősségvállalás a felsőoktatásban, egy hazai jógyakorlat bemutatása

A tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy a felsőoktatás szereplőinek – a for-profit szektor képviselőihez hasonlóan – nemcsak lehetősége, de kötelessége is a felelősségvállaló magatartás megvalósítása. Ennek érdekében a tanulmány a vállalatok társadalmi felelősségvállalási (corporate social responsibility – CSR) fogalomrendszerének áttekintésére alapozva bemutatja a felsőoktatási intézmények szerepvállalásának formáit. Ismerteti az egyetemi társadalmi felelősségvállalás (university social responsibility – USR), valamint a harmadik missziós tevékenységek fogalomrendszerét, egymástól való elkülönítését. Szakirodalmi alapokra támaszkodva a Dunaújvárosi Egyetem USR- és harmadik missziós tevékenységének csoportosítását, valamint egy-egy esemény részletesebb bemutatását adja. Az esetleírások alapját az egyetemen hozzáférhető dokumentáció tartalom-elemzése szolgáltatta. Az ismertetett tevékenység jól szemlélteti, hogy bár a Dunaújvárosi Egyetem méretét és hallgatói létszámát tekintve nem tartozik a nagy egyetemek közé, ennek ellenére közösségi szerepvállalása lokális és regionális szinten is elismerésre méltó, példaértékűnek tekinthető.

Kulcsszavak: Vállalati és egyetemi társadalmi felelősségvállalás, harmadik misszió, jógyakorlat.

Balázs László, PhD a Dunaújvárosi Egyetem Társadalomtudományi Intézetének intézetigazgató egyetemi docense, szervezetpszichológus, kommunikációs szakértő. Doktori értekezését a szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálatából írta a Pécsi Tudományegyetemen. Főbb kutatási területei: szervezeti vezetés, szervezeti kultúra, érzelmi intelligencia, reziliens szervezetek, a készségfejlesztés módszertana. Fontosabb publikációi: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* (Z-press, 2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (LAP, 2015).

E-mail: balazsl@uniduna.hu

Rajcsányi-Molnár Mónika, PhD közgazdász, habilitált főiskolai tanár, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem oktatási és általános rektorhelyettese, illetve Társadalomtudományi Intézetének oktatója. Az MTA Gazdálkodástudományi Bizottság Kommunikációmenedzsment Munkabizottságának tagja. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője. Tudományos kutatói tevékenysége a vezetés és szervezés területeihez kapcsolódik, vezető- és szervezetfejlesztésre, a nonprofit szektor és szervezeteinek menedzselési kérdéseire, illetve a modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés területére specializálódva. Széles körű nemzetközi tapasztalatokkal rendelkezik. Kutatói, oktatói és tanulmányi ösztöndíjak keretében hosszabb-rövidebb időt töltött az Egyesült Államokban, Angliában, Indiában, Portugáliában és Tajvanon.

E-mail: molnarmo@uniduna.hu

András István, PhD habilitált főiskolai tanár, jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem rektora. Felsőoktatási szakmai karrierjét megelőzően szervezetfejlesztési osztályvezetőként, majd személyzeti vezérigazgató-helyettesként dolgozott az üzleti életben. Számottevő tapasztalatot szerzett a teljesítményértékelés, munkakör-értékelés és az érdekegyeztetés terén. Kutatási területei: szervezetfejlesztés, multikulturális környezetben lezajló szervezeti folyamatok, szervezeti kommunikáció, társadalmi felelősségvállalás.

E-mail: andras@uniduna.hu

Sitku Krisztina, a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori iskola másodéves hallgatója nevelésszociológia szakirányon, valamint a Dunaújvárosi Egyetem angol nyelvtanára. Diplomáit a PTE BTK-n történelem és angol szakjain (2004), továbbá a PTE FEEK-en emberi erőforrás tanácsadó mesterszakán (2014) szerezte. Doktoranduszként a felsőoktatás-kutatás területén a regionális egyetemek lokalitásuk társadalmi fejlődéséhez való stratégiai és gyakorlati hozzájárulását vizsgálja az oktatáspolitikai, a külső érdekhordozói kapcsolatok és az intézményi tényezők keresztmetszetében. Eddig megjelent fontos publikációja: Vidéki egyetemek harmadik missziós tevékenysége: a társadalmi tudásmegosztás hatásai.

E-mail: sitkuk@uniduna.hu

László Balázs—Mónika Rajcsányi-Molnár—István András—Krisztina Sitku

Social responsibility in higher education: a hungarian best practice

The aim of the article is to highlight the importance of social responsibility in higher education. Similarly to organizations in the for-profit sector, the actors of tertiary education have not only the possibility, but the obligation of exhibiting responsible behaviour. Therefore, the article presents the forms of the social engagement of higher education institutions based on an overview of the terminology of corporate social responsibility (CSR). It describes the concept of university social responsibility (USR) and that of the third mission of universities, then differentiates them. Relying on the relevant professional literature, it presents the classification of the USR and third mission activities of the University of Dunaújváros, as well as provides a detailed description of some based on the content analysis of available institutional documents. The presented data demonstrate that although the university is not a major institution in terms of its size and student number, its community engagement on the local and regional levels is both commendable and exemplary.

Keywords: Corporate social responsibility, university social responsibility, third mission, best practice.

László Balázs PhD the director, associate professor of The Institution of Social Sciences at The University of Dunaújváros, organizational psychologist, communicational expert. His doctoral thesis was written in the research field of the synergy of organizational culture and emotional intelligence at the University of Pécs. Main research areas: organizational leadership, organizational culture, emotional intelligence, resilient organizations, methodology of skills development. Some of his important publications: *Emotional Intelligence in the Organization and in the Training* (Z-press, 2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (LAP, 2015).

E-mail: balazsl@uniduna.hu

Mónika Rajcsányi-Molnár is a habil. PhD in Business Administration, Vice-Rector of Academic and General Affairs at the University of Dunaújváros and lecturer at the Institute of Social Sciences. She is member of the Business Administration Committee's Communication Management Working Committee at the Hungarian Academy of Sciences. She is supervisor at the Education and Society Doctoral School of Education at the University of Pécs.

Her academic research work is related to the field of business and management, focusing on organizational and leadership development, nonprofit management, modern educational material and technology developments. She has a wide range of international experience. She obtained various academic and research grants and spent longer periods in the United States, England, India, Portugal and Taiwan.

E-mail address: molnarmo@uniduna.hu

András István is a habil. PhD college professor and the rector of the University of Dunaújváros. Before his professional career in higher education, he worked in the private sector first as head of department in organisational development, then as HR Deputy CEO. He has gained considerable

experience in performance evaluation and appraisal, as well as industrial relations and reconciliation. His research areas are organisational development, organisational processes in multicultural context, organisational communication and social responsibility.

E-mail: andras@uniduna.hu

Krisztina Sitku is a second year doctoral student of the Educational Sociology Programme of the 'Education and Society' Doctoral School of Education at the University of Pécs, and is an ESL and ESN teacher at the University of Dunaújváros. She graduated in History and English in 2004, and in Human Resource Counselling in 2014 from the University of Pécs. Her doctoral research is concerned with higher education research focusing on the contribution of regional university strategy and practice to the social development of their locality in the intersection of educational policy, stakeholder relations and institutional framework. Her more important publication: Third mission activities of Hungarian regional universities.

E-mail: sitkuk@uniduna.hu

Venczel-Szakó Tímea—Jarjabka Ákos—Kuráth Gabriella

A 650 éve alapított első magyar egyetem jubileumi projektje mint a Pécsi Tudományegyetem szervezetének belső kommunikációs pillére

A tanulmányban a Pécsi Tudományegyetem (PTE) európai mértékkel mérve is jelentős Jubileum 650 projektje kerül bemutatásra, különös tekintettel annak belső kommunikációjára. A közel 4 évig tartó projekt alapjául az szolgált, hogy 1367. szeptember 1-jén kelt oklevelében V. Orbán pápa engedélyezte I. Nagy Lajos királynak a pécsi egyetem megalapítását. A projekt célja a hazai felsőoktatás megszületésének és intézményesülésének megünneplése volt, ám ezzel párhuzamosan a PTE is meg kívánta erősíteni a hazai és nemzetközi imázsát. Így 153, a lezajlott évfordulóhoz kötődő esemény nemcsak Pécs, de a magyar kultúra és oktatásügy kiemelkedő eseménysorozatává is vált. További, szervezeti célként nevesült a PTE-n belüli lojalitás és elégedettség növelése, a 10 karral rendelkező tudományegyetem belső kohéziójának növelése is. A tanulmányban – a dokumentumelemzés és a kérdőíves felmérés módszereinek kombinálásával – arra a kérdésre keressük a választ, hogy a jubileumi projekt milyen módon támogatta a szervezeti kommunikációt, segítve ezzel a szervezeti célok elérését; melyek a leghatékonyabb belső kommunikációs eszközök a szervezeti tagok tájékoztatására; végül, hogy a projektkommunikáció által növekedett-e a dolgozók intézmény iránt érzett büszkesége.

Kulcsszavak: Felsőoktatási menedzsment, projektmenedzsment, szervezeti kommunikáció, elégedettség.

Venczel-Szakó Tímea (Pécs, 1987. 07. 19.) a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet doktorandusz tanársegédje. Diplomáját 2012-ben szerezte a PTE Közgazdaságtudományi Kar marketing mesterszakán. Oktatott tárgyai elsősorban a menedzsment témakörébe tartoznak: vezetés és szervezés, üzleti kommunikáció, emberi erőforrás

menedzsment alkalmazások, kultúraközi üzleti kommunikáció, tehetséggondozás, menedzsment és vezetés, karriermenedzsment és üzleti interakciók, munkakommunikáció, szervezeti kultúra menedzselése nemzeti közegben. Fő kutatási területei az atipikus munkavégzés, a szervezeti kultúra és a belső szervezeti kommunikáció közötti kapcsolat, továbbá a belső szervezeti kommunikáció integráló hatása.

E-mail: szakot@ktk.pte.hu

Jarjabka Ákos (Szeged, 1972. 05. 27.) egyetemi docens a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán (PTE KTK) 2004-ben szerzett PhD-fokozatot, majd 2016-ban habilitált. 2013-tól igazgatóként vezeti a PTE KTK Vezetés- és Szervezéstudományi Intézetét, emellett 2015-től a PTE Diaszpóra Projekt Hálózat rektori megbízottja. Publikációi a vezetéstudomány, a nemzeti és szervezeti kultúra menedzselése, az emberi erőforrás menedzsment, a projektmenedzsment és a magyar diaszpóra témaköröket ölelik fel. Magyar és nemzetközi tudományos szervezeti tagságai: MTA köztestület (2005–), MTA PAB (2008–), Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság (2015–), IACCM (2017–), UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság Szellemi Kulturális Örökség Szakbizottság (MRK-küldöttként) (2018–), AHEA (2019–), AIM (2020–), AoM (2020–), PMI (2020–).

E-mail: jarjabka.akos@pte.hu

Kuráth Gabriella (Pécs, 1964. 10. 07.) adjunktus a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán. 1987-ben szerzett okl. közgazda diplomát, 1990-ben pedig Vállalati komplex tervező-elemző szakközgazdaként végzett. 2008-ban PhD-fokozatot szerzett, majd 2020-ban habilitált. Elemző közgazdászként dolgozott, majd 1995-től a pécsi egyetemen dolgozik: először marketing területen, marketingvezetőként, majd a Diplomás Pályakövetési Program kutatásvezetőjeként kiépítette az egyetemi pályakövetési rendszert. 25 éve oktat a felsőoktatásban menedzsment és kommunikáció, marketing területeken magyar és angol nyelven, 2019-től a KTK Vezetés- és Szervezéstudományi Intézetben dolgozik főállású oktatóként. Kutatási érdeklődési területe a felsőoktatási vonzerőfejlesztés, a DPP és a regionális hatások, illetve a hallgatói kompetenciafejlesztés lehetőségei. E-mail: kurath.gabriella@ktk.pte.hu

Tímea Venczel-Szakó—Ákos Jarjabka—Gabriella Kuráth

The project of the 650th anniversary of the foundation of the first hungarian university as the pillar of intern organizational communication of University of Pécs

The study presents the Jubilee 650 project of the University of Pécs (UP-PTE), that also significant at European level, with special regard to its internal communication. The project, which lasted for almost four years, was based on the fact that in his charter dated 1th of September, 1367, Pope Orbán V. authorized King Louis the Great to establish the University of Pécs. The aim of the project was to celebrate the birth and institutionalization of Hungarian higher education, and at the same time UP wanted to strengthen its domestic and international image. Thus, 153 events related to the anniversary became an outstanding series of events not only in Pécs, but also in Hungarian culture and education. Another organizational goal was to increase loyalty and satisfaction within the

University of Pécs, and to increase the internal cohesion of the 10-faculty university. The study seeks to answer the question by combining the methods of document analysis and questionnaire survey, how the jubilee project supported organizational communication, thus helping to achieve organizational goals, and what are the most effective internal communication tools to inform organizational members; whether the project communication increased the employees' sense of pride in the institution.

Keywords: Higher Education management, corporate communication, project management, organizational communication, satisfaction.

Tímea Venczel-Szakó (Pécs, 19. 07. 1987.) assistant lecturer at the University of Pécs Faculty of Business and Economics, Department of Leadership and Organizational Sciences. She received her degree in Economics in 2012 at the same university. She is teaching currently business communication, leadership and organizing, management and leadership, intercultural business communication, communication at the workplace, introduction to management, human resource management, career management, organisational culture, talent management. Her main research areas are the atypical work, the relationship between organizational culture and internal organizational communication, furthermore the integrative influence of internal organisational communication. Between 2016 and 2017, she was the manager of the Jubilee Project Office in the Jubilee 650 project. E-mail: szakot@ktk.pte.hu

Ákos Jarjabka (Szeged, 27. 05. 1972.) is an associate professor at the Faculty of Economics of the University of Pécs (UP FBE) graduated his PhD in 2004 and habilitated in 2016. Since 2013, he has been the Head of the Institute of Leadership and Organizational Sciences of the UP FBE, and since 2015 he has been the Rector's representative of the UP Diaspora Project Network. His publications cover general management, national and organizational culture management, human resource management, project management and the Hungarian diaspora. The memberships of Hungarian and international scientific organizations: Hungarian Academy of Sciences (2005-), Hungarian Academy of Sciences CAP (2008-), International Society for Hungarian Studies (2015-), IACCM (2017-), UNESCO Intangible Cultural Heritage in Hungary Committee as a representative of Hungarian Rectors' Conference (2018-), AHEA (2019-), AIM (2020), AoM (2020-), PMI (2020-). Between 2015 and 2018, he was the project professional leader of the Jubilee 650 project.

E-mail: jarjabka.akos@pte.hu

Gabriella Kuráth (Pécs, 07. 10. 1964.) is an assistant professor at the Faculty of Business and Economics of the University of Pécs, graduated in 1987 and after it she got Complex planning economic analyst degree in 1990. She received her PhD degree in 2008 and habilitated in 2020. Since 1995 she has been working at the University of Pécs in various positions, and from 2019 she joined the Department of Leadership and Organizational Sciences as a lecturer. Her primary professional fields are graduate career tracking system, developing of student competence and higher education communication. She currently teaches business management, communication on the bachelor and master level. Between 2014 and 2018, she was the project communication leader of the Jubilee 650 project.

E-mail: kurath.gabriella@ktk.pte.hu



Fotó/Németh István Péter

CIVIL SZEMLE

LEGYEN 2020-BAN ELŐFIZETŐJE
a negyedévente megjelenő
Civil Szemlének!

RENDELJE MEG A CIVIL SZEMLÉT,
melynek előfizetési díja egy évre
3600 Ft

Előfizetés
Civil Szemle,
Erste Bank: 11600006-00000000-23902934

CIVIL SZEMLE
szerkesztősége

www.civilszemle.hu

Levelezési cím

1137 Budapest, Pozsonyi út 14. II./9.

Kérjük, megrendelését (amely tartalmazza a nevet, postázási címet
és a befizetés igazolását) – a gyorsabb ügyintézés érdekében – küldje be a
civilszemle@gmail.com
email címre

■ ■ Kevésbé ismert, hogy a távoktatás első rögzített megjelenése az egyesült államokbeli Bostonhoz köthető. 1728-ban Caleb Phillips rövidtávú magán-levelező-tanfolyamokat hirdetett a Boston Gazette-ben. (Cserné Adermann Gizella) ■ ■ Milyen fontos a nem várt, előre nem tervezett új helyzetre történő gyors reagálás, minden eddigi tapasztalat és fejlesztés felhasználása, és a pedagógiai módszertani kultúra évtizedek óta zajló, folyamatos átalakulása helyett az azonnali lépésváltás. (Kéri Katalin) ■ ■ (...) olyan, a civil társadalom működési környezetét érintő aktuális tendenciákat mutatunk be, amelyek napjainkban igen aktuálisak és nemzetközi jelentőséggel is bírnak, több országban átívelve. (Námesztovszki Zsolt et al.) ■ ■ Iskolák és egyetemek gyakorlatilag egyik napról a másikra tértek át az online formák használatára. Ez egyrészt – minimális átállási költséggel – lehetővé tette a képzés folytatását, másrészt viszont egy sor új problémát generált, új megvilágításba helyezve számos régit. (Zakota Zoltán) ■ ■ A nem jelenléti oktatásra a magyar felsőoktatás nagy része nem volt módszertanilag felkészülve/felkészítve, ezért tűnhetett úgy, mintha az egyetemi szféra a digitális oktatási formák bevezetésében és alkalmazásában pár nap alatt egy évtizedet lépett volna előre. (Sipos Norbert et al.) ■ ■ Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az informatika, a technológia csak egy új lehetőségeket biztosító eszköz, amely átalakíthatja a kutatási és a tanulási-tanítási folyamatot, lehetővé teheti a kutatás, a tanulás és az oktatás hatékonyságának növelését. Nem szabad, hogy a technológia cél legyen. (Molnár Gyöngyvér) ■ ■ Az UNESCO egyenesen felhívja a világ országainak intézményeit, hogy a Memory of the World (MoW) program keretében fokozottan dokumentálják és őrizzék meg a COVID-19-járvánnyal kapcsolatos adatokat, dokumentumokat. (Serfőző Mónika et al.) ■ ■ Kellő óvatossággal azt a megállapítást is tehetjük, hogy a megváltozott helyzetben a megnövekedett otthoni feladatok (közülük az otthoni tanulás) nem terhelte meg olyan mértékben a családokat, amely károsította volna a családi kapcsolatokat, a családi élet működését. (Engler Ágnes) ■ ■ A 21. században a tanulás egy része már az interneten, számítógépek és okoseszközök, infokommunikációs technológiák és digitális tartalmak környezetében történik. Az egyének gyakran már webinarok, oktatóvideók, nyitott enciklopédiák, podcastek és blogok környezetében szerzik tudásukat. (Szűts Zoltán) ■ ■ A járvány kapcsán az oktatási intézmények próbáltak megfelelni az új kihívásoknak; próbáltak lépést tartani a technológiai fejlődéssel együttjáró lehetőségekkel. Igyekeztek oktatási gyakorlatukba az új eszközöket, programokat beépíteni. A fő szempont az volt, hogy melyek a központi iránymutatások. (Ósz Rita) ■ ■ When talking about the responsible activities of higher education institutions, we have differentiated between two concepts: university social responsibility and the third mission of universities. (László Balázs et al.) ■ ■ A jövőben szükségesnek tartjuk a szervezeti kommunikációval kapcsolatos felmérések rendszeressé tételét a longitudinalitás biztosítására; a kutatási módszertan továbbfejlesztését statisztikai próbák segítségével és a megkérdezett csoportok közti szignifikáns különbségek feltérképezése céljából. (Venczel-Szakó Tímea et al.)

ISSN 1786334-1



Ára 2000Ft

